

Plan de estudios de la educación básica 2022

Índice

Parte I. Marco curricular del plan de estudios	5
1. La nueva escuela mexicana	5
2. Los efectos de la pandemia del SARS-CoV-2 en la educación básica	24
3. El currículo nacional desde la diversidad	36
4. Las reformas curriculares de la educación básica ..	43
5. Elementos centrales de la política curricular de la educación básica	56
5.1 Derecho humano a la educación	56
5.2 Los profesionales de la docencia: revalorización de las maestras y los maestros	60
5.3 El currículo: finalidades de la propuesta	69
Parte II. Estructura curricular del Plan de estudios	73
6. Fundamentos del plan de estudios	73
6.1 La comunidad como núcleo de los procesos educativos	73
6.2 El aprendizaje como hecho histórico-contextual	83

6.3 La evaluación de los aprendizajes	89
7. Perfil de egreso de las y los estudiantes de educación básica	96
8. Estructura curricular	100
8.1 Ejes articuladores del currículo de la educación básica	101
8.1.2 Inclusión	105
8.1.3 Pensamiento crítico	109
8.1.4 Interculturalidad crítica	112
8.1.5 Igualdad de género	116
8.1.6 Vida saludable	124
8.1.7 La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas	134
8.1.8 Artes y experiencias estéticas	138
8.2 Campos formativos	144
8.2.1 Lenguajes	148
8.2.2 Saberes y pensamiento científico	151
8.2.3 Ética, naturaleza y sociedades	153
8.2.4 De lo humano y lo comunitario	156
8.3 Programa sintético de estudios	159

8.4 Fases de aprendizaje	164
9. Pautas para la puesta en marcha del plan de estudios 2022	171
10. Notas	178
11. Referencias	197

I. Marco curricular del plan de estudios

1. La nueva escuela mexicana

La nueva escuela mexicana tiene como fundamento el Artículo Tercero de la Constitución en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.”

Para la nueva escuela mexicana, la **dignidad humana** es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social.

El sentido de lo humano en la educación implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad humana de niñas, niños y adolescentes. Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella, con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos.¹

La tarea principal de la educación en la nueva escuela mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos estos en su diversidad.

Esta es la base para una educación que propicie la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos, sobre todo los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.²

Desde esta perspectiva, para la nueva escuela mexicana, los **derechos humanos** parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afroamericanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo-genérica, como las personas trans, intersexuales y queer³, personas con discapacidad, todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales y pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos.⁴

La formación de las y los estudiantes de la nueva escuela mexicana pretende que ellos vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad que constituye un país como México⁵, para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permita comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad que violentan la dignidad humana.

La nueva escuela mexicana tiene como finalidad que la niñez y la juventud puedan ejercer plenamente su **derecho a la educación**, que constituye el principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el Artículo Tercero Constitucional, que busca garantizar la escolaridad, el aprendizaje, la continuidad de la formación de las y los estudiantes, así como su participación en relaciones pedagógicas que tengan como finalidad posicionar a la dignidad humana como núcleo fundante de otros derechos.

La educación es la base del desarrollo de las capacidades de una persona y condición fundamental para la construcción de una sociedad

democrática, por lo que el bienestar humano, individual y colectivo, está relacionado con el desarrollo de conocimientos, valores, experiencias y saberes específicamente humanos, de ahí la importancia del ejercicio del derecho a la educación como condición para el goce de otros derechos.⁶

Las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y conocimientos que puede desarrollar una persona, se relacionan con una vida digna con salud e integridad física y buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento en un modo verdaderamente humano en la creación de obras literarias, musicales, y artísticas; así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica; el desarrollo afectivo y emocional; la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida; vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; envuelve también, la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida.⁷

Dentro de estas capacidades está la posibilidad de las y los estudiantes de desarrollar de manera inteligente, sensible y emocional su propio cuerpo a través del arte y la educación física, para desplegar sus habilidades físicas, su seguridad personal, el trabajo en equipo, el placer por el movimiento corporal, así como sus potencialidades creativas.⁸

Los saberes implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta apropiación. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana. El aprendizaje de los saberes exigen una reflexión creadora, sensibilidad y

compromiso con la comunidad, por ello, los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad.⁹

Este plan de estudios reconoce las capacidades como referentes para establecer las intenciones educativas en el perfil de egreso, en los contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos campos de formación, así como el establecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje¹⁰ que, en esta propuesta recaen en la autonomía curricular y profesional de las maestras y los maestros.

De este modo, el currículo es un todo integrado con diferentes niveles de concreción y articulación -del plan de estudios, los programas de estudio y los libros de texto-, que busca aterrizar las intenciones educativas que propone en las diferentes fases y grados de la educación básica, con el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación de las y los estudiantes.

La Ley General de Educación, en su Artículo 14, fracción II, establece a las **niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación**, al mismo tiempo que son la prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia. Esto significa que las y los estudiantes son los destinatarios de las acciones educativas que realiza el sistema en conjunto, en tanto sujetos con derechos al igual que los otros miembros de la comunidad a la que pertenecen.¹¹

La nueva escuela mexicana reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derechos, dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades y características propias, capaces de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto.

En su condición de sujetos de la educación, las y los estudiantes son capaces de conocerse a ellas y ellos mismos, ejercer su derecho al conocimiento, al saber y a todas las expresiones científicas, tecnológicas culturales, y al mismo tiempo, aprender a cuidarse¹² para ejercer plenamente su derecho a la vida.

Por lo tanto, la escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y emancipación¹³ de las y los estudiantes, así como al compromiso con su comunidad. Esto implica que las niñas, niños y adolescentes son capaces de establecer con las demás personas, diferentes tipos de relaciones mediadas por el conocimiento en sus múltiples expresiones, así como la responsabilidad y el respeto mutuo.

Lo anterior se puede expresar en el aprendizaje de conocimientos tradicionales sobre el cuidado de la alimentación y la salud; relacionando el aprendizaje de las matemáticas con los trabajos de campo como la agricultura; la enseñanza y aprendizaje de saberes para la producción textil, pinturas naturales y la creación de huertos escolares¹⁴; el aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y la cultura digital para el desarrollo de una ciudadanía participativa, creativa y solidaria; la toma de conciencia de los problemas relacionados con la escasez del agua en la colonia, barrio o pueblo, así como el deterioro del medio ambiente y su relación con las cosas que se consumen, la comida que no es saludable, la violencia en todos los lugares de convivencia, además de la revalorización del transporte público y el uso crítico de las tecnologías.

Las niñas, niños y adolescentes son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación

con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el mundo en el que viven.¹⁵

El derecho al ejercicio propio de la razón los constituye en sujetos fundamentales de su propio proceso educativo, con capacidades para crear, aportar y elaborar proyectos para ellas y ellos, con sus compañeras, compañeros, sus maestras, maestros, sus familias y su comunidad. Es así que las y los estudiantes, en tanto sujetos individuales como colectivos, forman parte de su escuela, de los grupos de compañeras y compañeros, su familia y otros grupos que conforman el medio en el que viven, les asignan valor y sentido propios a esos espacios de pertenencia.¹⁶

En la nueva escuela mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus propios códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud¹⁷, así como para ejercer sus propias reglas y saberes. Asimismo, las relaciones que se desarrollan en la comunidad escolar no privilegian las acciones de los adultos hacia las niñas, niños y adolescentes, sino que se plantea un diálogo entre sujetos con los mismos derechos y potencialidades que da lugar a formas de socialización que permiten que los adultos aprendan de sus estudiantes.¹⁸

Junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno. Lo anterior se logra una vez que comparten los saberes y conocimientos que se transmiten en el espacio escolar y los relacionan con prácticas, sentidos, costumbres y valores que provienen de su vida cotidiana, en vínculo con su historia personal y con la posibilidad de transformarla.¹⁹

Es fundamental que las escuelas den prioridad a la opinión de las niñas, niños y adolescentes sobre los derechos que los protegen, los problemas

y decisiones que afectan su vida y la de su entorno, así como su particular integración en los espacios en los que conviven, dentro y fuera de la escuela.²⁰

De este enfoque centrado en el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, es necesario focalizar el trabajo sobre los derechos sexuales y reproductivos.²¹ Estos derechos están fundamentados en cada uno de los derechos humanos²², además de que son el punto de partida para la construcción de una ciudadanía sexual.²³

La nueva escuela mexicana reconoce que en los diversos procesos de desarrollo las y los estudiantes van adquiriendo diferentes capacidades para orientarse en las situaciones que se presentan en cada grupo humano con el que se relacionan, en los grupos de compañeras y compañeros en la escuela, los miembros de su familia y los de su comunidad inmediata, a los que va interpretando de diferente manera en la medida en que aprenden que son capaces de modificar el medio que los rodea.

En tanto sujetos, las y los estudiantes se relacionan con sus maestras y maestros de acuerdo con el valor que éstos le asignan al trabajo escolar y académico que van desarrollando durante el ciclo escolar, lo que sugiere que esta valoración debe partir de los ritmos de aprendizaje, de las condiciones de identidad étnica, lingüística, sexual, social y de género de cada niña, niño y adolescente, así como de las condiciones ambientales, comunitarias, económicas y culturales en las que viven.

Estas circunstancias y condiciones definen las relaciones entre estudiantes, maestras y maestros; permiten comprender que **la escuela** es un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal las

culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización.

La escuela es una compleja red de relaciones que se tejen en función de las aspiraciones, sentimientos y experiencias que ahí confluyen; de los conocimientos y saberes que ahí se aprenden, así como de las diversas formas de organización escolar y extraescolar que, en conjunto, definen el sentido propio de una escuela en una localidad o región del país.²⁴

No se busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es función de la escuela formar capital humano para responder a los perfiles que establece el mercado laboral desde la educación básica hasta la educación superior.

La escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás; la escuela es un lugar en donde se construyen relaciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y de las profesoras y profesores.

Se reconoce que la escuela es una conquista de la comunidad, resultado de un proceso histórico de construcción social en la que maestras y maestros, estudiantes y familias construyen su sentido específico en la cotidianidad de sus acciones²⁵, que permite habilitar su autonomía respecto a distintos poderes que buscan reducir la vida escolar a una visión unificadora e instrumental de la realidad.

Esto determina el tipo de relación que se construye con respecto a los tiempos escolares, el plan y los programas de estudio, la normatividad y las disposiciones formativas, administrativas, la organización escolar y los libros de texto, de acuerdo a si se trata de escuelas multigrado (unidocente, bidocente o tridocente), escuelas multinivel, rurales, urbanas o si están ubicadas en colonias, barrios o pueblos.

La experiencia escolar que se desprende de estos procesos diferenciados expresa el contexto formativo real de cada escuela en el que las maestras y maestros ejercen la enseñanza, ponen en juego sus saberes docentes y contextualizan el currículo, al mismo tiempo que es la condición para que las y los estudiantes se apropien, cada uno a su manera, de la cultura universal, la ciencia, los valores y las distintas formas de vivir y convivir.²⁶

Para la escuela mexicana no existen dos escuelas iguales y ninguna tiene un fin en sí misma, sino que todas ellas están al servicio de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto, por lo que la escuela se entiende como el espacio fundamental en el que se verifica la igualdad para todas y todos; la igualdad como potencial de las y los estudiantes de ser capaces de aprender, emanciparse y trascender su realidad. Por lo anterior, la escuela pública debe preservarse como un espacio de convivencia estrictamente laica y defenderse de planteamientos que desean reducirla a una institución que provee servicios de aprendizaje para satisfacer de creencias, fanatismos y prejuicios que provengan de particulares con intereses religiosos, empresariales o políticos.²⁷

La escuela pública laica es un espacio en donde se construyen tanto relaciones sociales como pedagógicas que forman ciudadanas y ciudadanos en el respeto de la diversidad, la conciencia ambiental, el pensamiento crítico, el diálogo de saberes, la ciencia en todas sus expresiones, el ejercicio de los derechos humanos y el buen vivir; en una

educación ajena a todo credo religioso, fundamentalismo y dogmatismo ideológico.²⁸

En concordancia con el Artículo Tercero de la Constitución, el currículo de la nueva escuela mexicana se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa. Se protegerá una educación laica y democrática en la que la comunidad escolar, independientemente de su condición de clase, etnia, lengua, género, orientación sexual, convicciones políticas o religiosas, conviva pacíficamente en un espacio escolar que prioriza los derechos humanos y las libertades democráticas.²⁹

La escuela mexicana reconoce que el centro escolar es un sistema social, plural, diverso pero muchas veces desigual, responsable de generar relaciones pedagógicas, culturales y sociales que mejoren y fortalezcan tanto la vida individual como comunitaria, dentro y fuera de la escuela.³⁰

Lo anterior implica replantear el carácter universalista y nacionalista del conocimiento, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje en función de aquello que es común para todas y todos.

Para la nueva escuela mexicana, **lo común** se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo. Es así que, lo *común* tiene como objeto que los sujetos construyan escuelas en donde el autogobierno permita 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.³¹

En este sentido, la universalidad de la escuela se define a partir de que estudiantes, maestras, maestros, autoridades, trabajadores, personal de apoyo pedagógico, administrativo y servidores públicos se comprometan y sean corresponsables de la acción educativa. El espacio 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 otras y otros, como lugar de lo diverso.³²

Las relaciones pedagógicas, en el marco de la nueva escuela mexicana, se llevan a cabo dentro de la escuela y en la comunidad local, como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca.

La tarea del Estado es favorecer la transformación de la educación para que ésta contribuya en la construcción de una sociedad democrática³³, ello requiere que las escuelas en su diversidad tengan arraigo en la comunidad a la que pertenecen y, a su vez, sean valoradas por las personas que componen esa colectividad. Por eso, se estima en gran valor que la escuela y la comunidad, en su diversidad, puedan convivir e interrelacionarse con criterios de solidaridad, libertades y responsabilidades recíprocas.³⁴

Para que esto sea posible, **la escuela debe retomar su papel como institución que forma ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática**. La escuela misma debe regir su organización, políticas, prácticas, cultura y procesos³⁵ mediante principios democráticos, sobre todo respetando los derechos de las niñas, niños, adolescentes, maestras, maestros y la dignidad de cada una y uno de ellos, como núcleo fundante de otros derechos.

La nueva escuela mexicana entiende la **educación para la democracia** como una formación de capacidades para que niñas, niños y adolescentes ejerzan una práctica social compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación para hacer visible su influencia en las decisiones en distintas esferas de la vida; el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, así como la participación activa en la construcción del espacio público.³⁶

Las escuelas son espacios en donde las y los estudiantes, en un proceso gradual, de amplia convivencia y diversidad, aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria, lo cual constituye el fundamento para construir diversas formas de vida comunitaria.³⁷

Es así que, las escuelas se entienden como espacios en los que se forman estudiantes capaces de construir y socializar sus compromisos personales en el espacio público. Esto implica generar condiciones para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes capaces de pensar por ellas y ellos mismos de forma crítica; que los conocimientos, saberes y valores éticos que aprendan les permitan problematizar su realidad y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa al servicio de la comunidad.

Una educación para la ciudadanía requiere que la matriz fundacional de las escuelas de México se base en la cooperación y en el tejido de múltiples redes solidarias, dentro del salón de clases, en los espacios de la escuela y en los distintos lugares de la comunidad.³⁸

Desde hace varias décadas se viven distintos tipos de violencias en la sociedad mexicana, pero recientemente se han sumado las consecuencias en la salud física y mental que arrojó la pandemia del SARS-CoV-2, sobre todo en la niñez y la juventud, por lo que para la nueva

escuela mexicana es un imperativo ético y pedagógico una educación que forme ciudadanas y ciudadanos, que las escuelas de todo el país construyan relaciones para el **bienestar y el buen trato**, basadas en un profundo respeto y aprecio por la propia dignidad y la de las demás personas.

Para la nueva escuela mexicana el **bienestar** y el **buen trato** implican el reconocimiento y **derecho a estar bien** corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente, en todos los espacios de convivencia, dentro y fuera de la escuela, ya sea que se trate de estudiantes, docentes, familias, equipos directivos, y el personal administrativo.³⁹

Lo anterior, implica un trabajo profundo de transformación del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad, con el propósito de dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando en todo momento el arreglo pacífico de los conflictos.⁴⁰

El buen trato y el bienestar se basan en una convivencia que tiene como principio ético la **inclusión** colectiva e institucional, entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente que, por su condición de salud, género, capacidad, clase, etnia, lengua, nacionalidad, condición migratoria, requieren cobijo por la comunidad escolar, así como una respuesta institucional (académica, jurídica o administrativa).

La nueva escuela mexicana reconoce que en la vida escolar nacional habitan niñas, niños, adolescentes y adultos de diferentes pueblos, grupos y nacionalidades, condiciones de salud, migración y capacidades,

orientaciones sexuales e identidades de género, lenguas y culturas, clases sociales y preferencias políticas, todas y todos merecedores por igual de respeto a su dignidad humana, y con el mismo derecho a la educación, al bienestar y al buen trato.

Todas y todos son sujetos de la educación con derecho a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, como cualquier estudiante, a que sean consideradas para su formación sus expresiones culturales, sociales, digitales, económicas, lingüísticas, así como su identidad, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y condiciones de vida.⁴¹

La nueva escuela mexicana reconoce el papel fundamental de las **maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía** y su condición de intelectuales que convocan al saber en distintos espacios de formación, dentro y fuera de la escuela. El Estado considera a las y los maestros como profesionales de la educación y la cultura, capaces de formar sujetos para una ciudadanía internacional solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad.

Las maestras y los maestros son sujetos históricos que construyen su relación con las y los estudiantes desde el municipio, estado o región en donde está ubicada la escuela en la que ejercen la enseñanza. Es en este espacio en donde construyen sus decisiones, tanto personales como educativas, y en donde se vinculan con su realidad y con la de las niñas, niños y adolescentes.

La nueva escuela mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la **autonomía curricular** de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad

de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docente, así como su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de las niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela.

La autonomía curricular representa la libertad que tienen las maestras y los maestros, incluyendo los agentes educativos de la educación inicial, para ejercer y reinventar la docencia, ese encuentro con la diversidad y complejidad de sus estudiantes, para intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar sus aprendizajes.⁴²

Un aspecto fundamental de la nueva escuela mexicana es el papel que juegan las **familias** en la formación de las y los estudiantes para una ciudadanía en la que se tenga prioridad el derecho a la educación, el bienestar y el buen trato.

Esto requiere reconocer que en la escuela conviven niñas, niños, adolescentes y adultos que provienen de distintos tipos de familias: tradicionales, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, de acogida, temporales, extensas y adoptivas, todas ellas con diferentes niveles de escolaridad, situación migratoria, edad, identidad sexual, de género, preferencia política y religiosa, condición étnica, lingüística, social, económica y de salud.

Desde esta diversidad de familias, la nueva escuela mexicana considera fundamental su participación en el desarrollo y aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes, ya que es en este ámbito donde se refuerzan los conocimientos y hábitos de salud que se aprenden en la escuela; el apoyo desde casa en procesos como la expresión oral y escrita, el desarrollo

psicomotor, afectivo, cognitivo y el pensamiento lógico matemático, la imaginación mediante el juego, el arte y la educación física; la participación en la rehabilitación e inclusión de las y los estudiantes con alguna discapacidad, es sustantiva.

La participación de las familias en los procesos de enseñanza es vital, no sólo para garantizar que la educación de sus hijas e hijos se lleve a buen término, sino también para coadyuvar en la disminución de la violencia en las escuelas.⁴³ No obstante, se reconoce que las familias viven en realidades sociales, económicas, migratorias, culturales y laborales que establecen condiciones distintas para dar seguimiento y acompañamiento a sus hijas e hijos en la escuela, por lo que es necesario que el sistema educativo considere mecanismos de comunicación y solidaridad para apoyar a las familias en esta situación.⁴⁴

Parece haber consenso en que la escuela, las familias y la comunidad en su diversidad deben tener interrelación continua que favorezca el avance efectivo de los aprendizajes de las y los estudiantes, así como el desarrollo de su propia identidad, y el ejercicio efectivo de su derecho humano a la educación.⁴⁵ Por eso, es fundamental que exista un diálogo continuo entre las maestras y los maestros con las familias para que se defina lo que se espera de ellas de acuerdo con las circunstancias de los grupos y escuelas⁴⁶, así como lo que la comunidad espera de las escuelas, generando una dinámica de cooperación, comunicación respetuosa y constructiva.⁴⁷

Junto con las escuelas, las familias transmiten de una generación a otra el patrimonio cultural de la nación o la comunidad; ofrecen un soporte para la construcción de la identidad y la integración del lazo social y, al mismo tiempo, permiten construir nuevos significados a esta identidad y distintos sentidos al tejido social.⁴⁸

En el espacio familiar se crean redes sociales que se tejen entre familias y comunidades como posibilidad de enriquecer e intercambiar saberes y conocimientos relacionados con actividades domésticas, en el medio rural y urbano, prácticas de intercambio de conocimientos entre familias en las que se involucran activamente a niñas, niños y adolescentes.⁴⁹

Con la pandemia del SARS-CoV-2, se resignificó el papel fundamental de las maestras y los maestros para continuar con el vínculo pedagógico con sus estudiantes, pero, como fue evidente, este vínculo se fortaleció con las familias que actuaron como soporte material, afectivo, cognitivo y motivacional de las niñas niños y adolescentes, muchas veces en concordancia con las y los docentes.

El papel de las familias en la escuela pública implica compartir decisiones y responsabilidades para la mejora continua de la educación, el bienestar y el buen trato de las y los estudiantes en el espacio escolar y en la comunidad, todo ello en un marco de respeto a la diversidad étnica, religiosa, económica, cultural, sexual y lingüística. De igual manera, es relevante que las familias participen en las relaciones pedagógicas para favorecer el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes, así como para ayudar a que se consolide su condición de ciudadanos y ciudadanas.⁵⁰

Para que la nueva escuela mexicana sea efectiva es fundamental que se integre el conocimiento y los saberes con el propósito de trascender la idea arraigada de que éstos, para ser válidos y legítimos, sólo deben organizarse en fragmentos de información y habilidades en asignaturas y grados. Lo que tiene como consecuencia operar como si todas las estudiantes y los estudiantes fueran idénticos y tuvieran las mismas posibilidades de aprender por el simple hecho de tener la misma edad.⁵¹

Una de las críticas que históricamente se ha hecho al proceso de formación de la educación básica es el “encapsulamiento del aprendizaje”⁵², que delimita el conocimiento en un contenido descriptivo, clasificadorio y, por tanto, que no puede llevarse a la vida concreta de las niñas, niños y adolescentes.

La integración del currículo está en sintonía con la adquisición de una sólida base científica, un manejo adecuado de las lenguas, una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprender lo que se lee, y el desarrollo progresivo del pensamiento lógico matemático, todo esto en convivencia con otros saberes, experiencias y tradiciones culturales igualmente legítimas, que en conjunto puedan ser abordadas a través de temas o problemas concretos de la vida y no como ideas separadas en unidades de información.

La integración del currículo contribuye a dar sentido a la vida democrática de las escuelas, ya que favorece una construcción de la realidad en la que las niñas, niños, adolescentes y adultos aparecen como sujetos históricos, capaces de acercarse al mundo, interpretarlo y contribuir a transformarlo desde diferentes perspectivas. Con ello se favorece una construcción democrática del conocimiento.

La nueva escuela mexicana reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con inquietudes o problemas que tienen importancia personal o colectiva en el mundo real y el contexto de las y los estudiantes. La organización del currículo debe estar centrada en el trabajo conjunto de estudiantes y profesores sobre temas sociales que le son comunes y relevantes.

El papel principal del currículo es establecer las condiciones de libertad y autonomía para que estudiantes y docentes definan los problemas o

temas centrales que consideren relevantes de abordar durante el curso: la guerra entre Rusia y Ucrania, los efectos en la salud mental de la pandemia del SARS-CoV-2 o la violencia en contra de las mujeres, identificando los conceptos relacionados con el tema seleccionado, desde aquellos que pertenecen a la cultura universal, la diversidad cultural del país y el saber cotidiano establecido en la estructura curricular.

El abordaje de estos temas se realizará, preferentemente, a partir de proyectos y otras actividades que integren conocimientos de múltiples fuentes (contenidos curriculares). Las experiencias de aprendizaje definidas a partir de proyectos permiten la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones.⁵³

En cuanto a las maestras y los maestros, el desarrollo de proyectos en un currículo integrado favorece el trabajo colegiado en las escuelas con otras personas de la comunidad, y propicia que el profesorado participe de objetivos comunes que buscan alcanzar con sus estudiantes de manera cooperativa, crítica y creativa.⁵⁴ Además, el desarrollo de estos proyectos contribuye a hacer visible sus valores, intereses, preferencias políticas e ideológicas, de acuerdo al tema o problema que se aborde, lo cual conduce a la democratización de la vida escolar.⁵⁵

2. Los efectos de la pandemia del SARS-CoV-2 en la educación básica

La pandemia del SARS-CoV-2 ha sido un hecho histórico propio de la llamada sociedad del conocimiento, la economía de libre mercado y de la mercantilización de todos los ámbitos de la vida, desde la educación, la salud, la cultura, hasta el medio ambiente y las culturas ancestrales.⁵⁶

Esta pandemia ha tenido lugar en un contexto mundial de desigualdades sociales y económicas, brechas digitales, cambio climático, destrucción medioambiental y desposesión de grandes territorios, que ha generado el debilitamiento de los ecosistemas naturales y la propagación de enfermedades que provienen de otras especies animales. Por ello, es aceptable considerar a la pandemia como una crisis de salud pública mundial directamente vinculada con una crisis de salud ambiental planetaria.⁵⁷

Esta crisis de salud pública mundial fue consecuencia de la deforestación, el tráfico y la extinción de diversas especies de animales; el despojo territorial para instalar empresas de extracción y agronegocios, como los dedicados a la producción de agrocombustibles o los criaderos industriales de animales de consumo humano⁵⁸; el desplazamiento hacia la periferia urbana de la población trabajadora que se considera superflua⁵⁹, sobre todo de aquellas ciudades que colindan con el espacio rural y la selva.

La velocidad con la que se propagó la enfermedad en todo el mundo se relaciona con los flujos globales de personas (migración, trabajo, turismo, desplazamientos); la alta densidad y movilidad humana en las ciudades; la desigualdad de sus impactos en la salud, el trabajo y la educación, marcadamente en la población pobre, las mujeres, las niñas y los niños, los

jóvenes; el agravamiento de la enfermedad en población adulta y con comorbilidades, asociado con el sedentarismo, un sistema alimenticio inadecuado y un sistema de salud privatizado, así como el acaparamiento de las vacunas a nivel mundial.⁶⁰

La pandemia obligó a la mayoría de las personas a cuestionarse sobre la normalidad en la condición humana, desde aquellos que anhelaban su vida como la conocían, los que se resignaban a una “nueva normalidad” sin significado concreto, hasta aquellos que concluyeron que esa normalidad había puesto las condiciones para la crisis sanitaria mundial.⁶¹

Las medidas de distanciamiento social forzaron al planeta entero a reducir sus relaciones a la mediación de la tecnología disponible, acelerando la economía digital y dejando al descubierto que la promesa de un acceso irrestricto al conocimiento y la democratización de los saberes a través de internet dependía del consumo de información y la disponibilidad de infraestructura digital.

Durante la pandemia proliferaron empresas dedicadas a proveer plataformas escolares en línea, de gestión educativa y del aprendizaje, tecnologías basadas en la inteligencia artificial, empresas para la protección y control de los estudiantes, proveedoras de recursos de aprendizaje en línea, cuya estrategia ha sido acercar sus productos a gobiernos y familias, a cambio de la extracción de datos personales de los usuarios.⁶²

La pandemia condujo a los sistemas educativos, en la mayor parte del mundo, a considerar al conocimiento y los saberes como equivalentes de la información, siguiendo la tendencia mundial de pensar que las ideas son objetos autónomos e independientes entre sí y con respecto al estudiantado, las maestras y los maestros, la didáctica y las instituciones

educativas que las producen o transmiten⁶³, lo que ha favorecido la concepción de un currículo a partir de unidades de información separadas cuya expresión han sido las llamadas competencias o los aprendizajes clave y ha facilitado el uso de plataformas digitales que funcionan con ese formato.

Este enfoque de currículo responde a la visión del capitalismo cognitivo y la sociedad del conocimiento⁶⁴, en los cuales la explotación de los ciclos de vida se hace reduciendo a los sujetos en formación a meras unidades de información, por lo que la división social del aprendizaje es el principio del ordenamiento social de nuestra época”.⁶⁵

En una sociedad en la que su unidad básica es la información resulta menos importante que niñas, niños y adolescentes aprendan cosas significativas para su vida personal y colectiva, tiene mayor valor que durante su ciclo de vida pueda transformarse, a través de la inversión que hace el Estado o las familias, en una mercancía, la cual se define por la cantidad de tiempo de trabajo formativo invertido en producirla (años de estudio), desde la educación inicial hasta la educación superior.⁶⁶

Lo inédito de la pandemia del SARS-CoV-2 es que de un día a otro obligó a la población de todo el planeta a dejar el espacio público y a abandonar el encuentro con otras personas. A partir de marzo de 2020, casi todas las escuelas del mundo cerraron sus puertas, afectando 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.⁶⁷

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 se encontraban estudiando poco más de 33 millones de estudiantes en todos los niveles educativos y ejerciendo la docencia cerca de dos millones de maestras y maestros.⁶⁸

En el caso específico de la educación básica ha implicado a 24.1 millones de estudiantes, cuya enseñanza está a cargo de 1.2 millones de maestras y maestros, que laboran en 228,803 escuelas.

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. Desde ese momento, la pandemia hizo visible las desigualdades educativas, éstas se profundizaron a medida que se prolongaba la Jornada Nacional de Sana Distancia.

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 de que las y los estudiantes aprendieron en casa, privilegiando la aplicación de exámenes; asignar a las maestras y maestros un papel técnico que facilitara la información, ahora a través de medios electrónicos, y no aquel que construye vínculos pedagógicos para generar situaciones de aprendizaje.⁶⁹

Para las y los estudiantes significó, la mayoría de las veces, saturación de información de cada una de las asignaturas que cursaban, lo que reflejaba la fragmentación de los contenidos de los programas de estudios; escasa relación con su vida cotidiana y sus experiencias culturales; dificultades para que vieran los programas de “Aprende en Casa”, y el aburrimiento y abandono de muchas y muchos estudiantes que sí podían verlos.⁷⁰

Si bien, las y los estudiantes percibieron el esfuerzo del profesorado para continuar con las actividades académicas establecidas en los programas oficiales, no reconocieron acciones que satisficieran sus necesidades de inclusión relacionadas con sus ritmos y estilos de aprendizaje, acceso a internet y disponibilidad de tecnologías de la información y la comunicación, predominio de una lengua diferente al español, violencia de género, discapacidad y falta de apoyo en el hogar.

En muchos casos, se vivían situaciones en la que las y los estudiantes, así como uno o más miembros de su familia habían enfermado del coronavirus, la madre o el padre no tenían empleo o contaban con escasos recursos que tuvieron repercusiones importantes para que pudieran seguir estudiando.⁷¹

El confinamiento también significó para las y los estudiantes estrés, desequilibrio emocional, tristeza, depresión, aburrimiento, aislamiento, ausencia de significados relevantes respecto al futuro, lo que propició conductas de riesgo como el consumo de comida chatarra, bebidas alcohólicas y sustancias nocivas para la salud; sobreexposición a videojuegos, la televisión y redes sociales, muchas veces sin supervisión de un adulto, así como violencia física, psicológica y verbal.⁷² El punto de quiebre en el tejido social durante el confinamiento fue el aumento de 12% de la tasa de suicidios de niñas y niños en edad escolar.⁷³

La pandemia visibilizó las redes y sujetos de apoyo con los que realmente contaban los estudiantes en sus estudios: 94.5% de las y los estudiantes de primaria y 69.7% de secundaria se apoyaron en su padre, madre o tutor; hermanos mayores, y en el nivel secundaria el apoyo se extendió a amistades, compañeras y compañeros de clase.⁷⁴

Todo lo anterior, contribuyó a que las escuelas no logaran retener a las y los estudiantes durante la pandemia, entre otras razones, porque se perdió el contacto con sus maestras o maestros; no hicieron las actividades académicas; se redujeron los ingresos en casa o un miembro se quedó sin trabajo; la escuela dejó de tener actividades; no contaba con internet, computadora, tablet o teléfono celular; las actividades educativas a distancia no eran significativas; no hubo seguimiento a los estudios de las y los estudiantes por parte de un miembro de la familia.⁷⁵

El traslado de las actividades escolares al espacio familiar representó un aumento en las responsabilidades de las familias, las 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; en un contexto diverso de las familias en donde prevalecían condiciones de apoyo y seguimiento, precariedad o violencia física o emocional.

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 fueron 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 de 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.⁷⁶

Lo fundamental fue que la pandemia del SARS-CoV-2 propició que en muchos casos se desdibujaran los límites que tradicionalmente había puesto la escuela respecto a la participación pedagógica de las familias, reduciéndose a una colaboración formal fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De un momento a otro, las familias que tuvieron condiciones para ello, asumieron el rol: la enseñanza de contenidos que no habían sido comprendidos o simplemente compartidos; el seguimiento de las tareas, la habilitación del hogar en espacios de estudio y su equipamiento indispensable para tomar clases a distancia, la organización del espacio en tiempos compartidos o que se superponían entre el trabajo de los adultos en casa y la actividad escolar de las y los estudiantes, si quedaban fuerzas y tiempo, el cuidado de la seguridad psicoafectiva y emocional de las niñas, niños o adolescentes.⁷⁷

En cuanto a las maestras y los maestros, su primera inquietud fue valorar las condiciones materiales, didácticas, tecnológicas y emocionales para continuar con sus cursos en plataformas digitales, y dando seguimiento al programa “Aprende en Casa”, sin contar en muchas ocasiones con apoyo técnico ni pedagógico para seguir ejerciendo la docencia desde sus hogares.

Fue así que de la noche a la mañana los hogares de las maestras y maestros se convirtieron en salones de clases, sala de juntas, centro de formación virtual, oficina de atención psicopedagógica y espacio para brindar asesoría y tutoría a distancia.

En lo cotidiano, el trabajo docente se caracterizó por un ritual radicalmente distinto al que conocía la mayoría que implicó planear las

actividades de enseñanza en línea, invertir tiempo en encender su computadora, entrar a la plataforma para impartir clase o descargar tareas, revisarlas y escribir las recomendaciones, enviarlas a las y los estudiantes de grupos que podían llegar a ser de hasta 200 personas.

Lo anterior se acompañó de una gran carga administrativa que exigía de las profesoras y profesores informes por estudiante, de quienes entregaban tareas y trabajos, llenado de formularios y cuestionarios que dieran evidencia de los aprendizajes esperados, así como del trabajo docente en línea y la evaluación.⁷⁸

Un rasgo sobresaliente es que muchas maestras y maestros que tenían las condiciones materiales, tecnológicas y de salud incorporaron en su enseñanza el uso de mensajería digital a través del teléfono celular, programas de computación para grabar sus clases, incorporar fotografías, gráficos, así como notas de audio, creación y uso tanto de blogs como de chats por grupo y asignatura.

A raíz de esto, las profesoras y profesores tuvieron que replantearse el ejercicio mismo de la docencia a través de diversas acciones que requirieron 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.⁷⁹

Con el apoyo de las comunidades y las familias se acondicionaron 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, la forma en que entendían la didáctica, más allá de la aplicación de una técnica, tuvieron que recurrir a sus propios saberes docentes como herramienta intelectual de primera mano.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que es fundamental reinventar la profesión docente a partir de la recuperación de sus propias experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales, en el marco de un proyecto educativo nacional construido desde la diversidad, 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.

La pandemia del SARS-CoV-2 mostró que los conocimientos, metodologías y principios de las distintas disciplinas y su expresión escolar en asignaturas, entraron en una nueva relación con la sociedad, no sólo a partir de la difusión de los lenguajes de las ciencias, sino también el sentido y utilidad que tienen para la sociedad.

En el caso de las matemáticas se volvió un referente cotidiano para entender la pandemia y sus consecuencias: el lenguaje del cálculo, la geometría, los porcentajes, estadísticas, tasas, gráficas, planos, modelos y, en general, el empleo de números y sus operaciones, fueron empleados por el Estado, los académicos y generalizados en la sociedad, para explicar el número de contagios, defunciones y su proyección en el futuro; desde las casas, la academia y las redes sociales se cuestionaban estas cifras.

Esta situación demostró la facilidad con la que millones de personas en todo el planeta hacían uso de expresiones algebraicas, modelos matemáticos, algoritmos o gráficas, así como su razonamiento formal y deductivo para participar en el debate público sobre la pandemia.⁸⁰

De este modo, las matemáticas, la informática, la medicina, la economía, la biología, la educación tuvieron una expresión práctica y socialmente relevante para el conjunto de la población que contribuyó para el diálogo público desde una perspectiva crítica.

Con esto se rompió la idea que prevalece en los programas de estudio de la educación básica a la educación superior, de que las matemáticas son un cúmulo de conceptos, fórmulas, algoritmos, teoremas y demostraciones que las y los estudiantes deben copiar del pizarrón o del libro de texto a su cuaderno, que les servirán para resolver múltiples ejercicios matemáticos como práctica para presentar exámenes estandarizados, lo cual no permite que las y los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, de lo que ignoran y saben, sino también de su capacidad para relacionar conceptos con la solución de un problema.⁸¹

Estas exigencias transformadoras son evidencia de que a raíz de la pandemia el mundo está viviendo un cambio de época⁸², quizás un cambio de orden civilizatorio que presenta a todas y todos los actores educativos las incertidumbres, inercias y desafíos⁸³, así como la posibilidad de repensar la educación de una manera radicalmente distinta, que considere:

- ✓ Revalorizar la vida social de la escuela y su relación con la comunidad.
- ✓ Replantear el sentido que tienen los planes y programas de estudio, para que sirvan como instrumentos que integren conocimientos y saberes, para resolver problemas de relevancia social e individual.
- ✓ Reconocer a las maestras y los maestros como profesionales de la educación con efectiva autonomía para decidir sobre los contenidos

de los planes de estudio y la didáctica de acuerdo con sus experiencias, saberes, condiciones materiales y escolares.

- ✓ Resignificar el papel de la escuela, cuyo sentido es que en sus espacios se problematice la realidad a través de situaciones de aprendizaje en la que las y los estudiantes busquen soluciones a los problemas de la vida diaria empleando los conceptos, métodos y valores.
- ✓ Reforzar la participación de las familias como parte de una sociedad democrática, diversa y plural, que implique un diálogo continuo con las maestras y los maestros respecto a los procesos formativos de sus hijas e hijos, así como el compromiso con la vida escolar de su comunidad.⁸⁴
- ✓ Resignificar el papel de la educación como una condición de la sociedad indispensable para formar a sus ciudadanas y ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, sexual, inclusión y diálogo de saberes.
- ✓ Redimensionar el papel de las tecnologías de la información como herramientas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje, pero que no pueden sustituir al maestro, a la escuela, ni a la didáctica como disciplina.
- ✓ Reconocer a las y los estudiantes como sujetos de la educación que tienen derecho a aprender conocimientos y saberes significativos para su vida personal y social, que den prioridad a la salud del cuerpo

en aspectos como la alimentación, la higiene, la prevención de adicciones, la sexualidad y la identidad, las actividades físicas, con especial énfasis en la salud mental con el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas.⁸⁵

- ✓ Replantear el sentido de la evaluación, que favorezca el avance de las y los estudiantes de acuerdo con sus propias condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje, y no se reduzca a la revisión de tareas como evidencia del trabajo de los estudiantes, el llenado de formatos y a la calificación de exámenes.

- ✓ Reinventar el espacio público en el que la educación sea un ámbito de verdadera interdependencia con el sistema de salud, para que brinden a las personas las condiciones y las capacidades para participar activamente en la vida política, social y económica del país.⁸⁶

3. El currículo nacional desde la diversidad

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.⁸⁷ 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.⁸⁸

Pese a las distintas reformas que se han aplicado en la educación básica en los últimos treinta años ha prevalecido el referente identitario surgido en el periodo posrevolucionario en tanto programa de la modernidad, centrado en al menos cuatro elementos: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado.⁸⁹ 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 y el bajo rendimiento académico, “medido” por las pruebas estandarizadas a gran escala.

La causa de dichos problemas se atribuye a los sujetos de la educación, al nivel educativo de las madres, al capital cultural de las familias, a la condición étnica, cultural, lingüística o a las capacidades de las niñas, niños y adolescentes, pero poco se cuestiona el carácter básico y nacional de los aprendizajes, meta que el currículo contempla para todas y todos, sin considerar el contexto o la aceptabilidad⁹⁰ 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, se sigue aumentando la cantidad de contenidos del 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 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, desarrolló una revolución antropológica basada en el mestizaje y la erradicación de las herencias indeseables que degradan el tejido social. Desde diversas disciplinas, vinculadas al Estado, se impulsó una “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.⁹¹

Los médicos y psiquiatras establecieron un conjunto de medidas para impedir la reproducción de poblaciones y sujetos indeseables. Educadores y psicólogos aplicaron pruebas estandarizadas a jóvenes indígenas que se

clasificaron con base en el estándar del niño mestizo de clase media de la Ciudad de México de madres y padres mexicanos.⁹²

El propósito de este programa de modernización a través de estas dos vertientes fue “forjar una nueva sociedad integrada por ciudadanos racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos y miembros de una familia”.⁹³

México fue el primer país de América Latina que estableció una visión indigenista como política de Estado⁹⁴, que 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 social⁹⁵ 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 la “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 las y los indígenas y su incorporación a la figura del mestizo.⁹⁶

Estas ideas fueron replanteadas por la ciencia mexicana del siglo XX, que las utilizó como 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.⁹⁷

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.⁹⁸

El elemento articulador de la unidad nacional fue desde un principio el mestizaje, 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.⁹⁹

Desde la SEP, el programa educativo tomó un enfoque alrededor de la construcción del mestizaje cuya impronta era integrar a la persona 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 la y 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 se utilizó como un instrumento de un plan más amplio de desdibujamiento simbólico y biológico de las personas indígenas, la extranjería, y la diversidad en general, en donde la educación fungía como un bien para que el sujeto se incorporara 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, 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, las personas 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.¹⁰⁰

Tanto la legislación como el currículo de educación básica incorporaron el sentido de unidad y modernización nacional planteado por el Estado.¹⁰¹ 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 (relaciones pedagógicas, sociales, culturales, epistémicas) para adaptarse al modelo de civilización imperante.¹⁰²

Este modelo de unidad y modernización incorporado al currículo nacional ha prevalecido hasta el presente, pese a las transformaciones políticas y

sociales del Estado mexicano. 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 primordial en la educación básica de México se ha definido desde organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que da prioridad al 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.

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.

4. Las reformas curriculares de la educación básica

Las escuelas 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 un momento histórico específico y la correlación de fuerzas existentes.¹⁰³

En la sociedad existen sujetos y grupos interesados en definir el funcionamiento de las escuelas públicas, así como de producir y reproducir un cierto tipo de conocimientos y saberes que caracterizan al ciudadano y la ciudadana que desean formar en el sistema educativo nacional.

Cada reforma de la educación pública representa un proyecto político-pedagógico que define los contenidos y la organización del currículo, la enseñanza y el papel de la didáctica, la evaluación, el aprendizaje, el lugar que ocupan en él las y los estudiantes, las maestras y maestros, las relaciones pedagógicas y las familias, con respecto a un proyecto de país específico y su relación con los distintos grupos de la sociedad que luchan para que la educación, específicamente, en aquellos ámbitos de su interés, sea congruente con su plan político, lo cual le da viabilidad al currículo.¹⁰⁴

En México, por lo menos en los últimos 50 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y operación de los planes y programas de estudio de la educación básica¹⁰⁵, que se ha ido ajustando con cada reforma, pero que han definido la experiencia formativa expresada en conceptos, sistemas explicativos, habilidades, saberes, normas, valores, establecidos en los contenidos y objetivos del currículo, su planeación y evaluación.¹⁰⁶

Esta visión ha sido acordada con 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 instrumento para proponer la modernización educativa en América Latina en la década de 1970¹⁰⁷ y más recientemente se han adoptado las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), con un giro marcadamente empresarial sobre la educación.¹⁰⁸

Este periodo se ha centrado en que las niñas y los niños acudan a la escuela con un fin predeterminado por el Estado, la llamada sociedad civil o las empresas, con escasa libertad y participación de las y los estudiantes y de las maestras y maestros. Estos fines se han expresado curricularmente en objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave, que predeterminan el diseño de las experiencias de enseñanza y 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. Sin embargo, el control del proceso está en aquellos que definen los objetivos de aprendizaje, las competencias o los aprendizajes clave, ya que precisan lo que debe suceder en cada grado y nivel educativo respecto a la conducta esperada de las y los estudiantes.

En este enfoque de la educación básica, a las maestras y maestros se les ha considerado como personal técnico que transmiten información y como gestoras y gestores educativos que planean, evalúan, motivan a sus estudiantes, quedando anulados sus saberes, experiencias y formación profesional.

En el caso de la evaluación, ésta se realiza por personas ajenas al proceso formativo y a las opiniones de estudiantes y docentes. 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, competencias o aprendizajes clave planteados en el currículo. Se mide el producto (el sujeto cosificado en su conducta) no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo.¹⁰⁹

Es posible explicar la permanencia de esta estructura curricular y su racionalidad técnica de la educación básica, sobre todo en las últimas tres décadas, a partir de dos condiciones que han prevalecido en el sistema educativo nacional.

En primer lugar, por la continuidad discursiva sobre el currículo de diversos grupos de especialistas de la educación, algunos de ellos con más continuidad que otros, vinculados con funcionarios de la Secretaría de Educación, que en ocasiones, propusieron, opinaron y criticaron acerca de los contenidos del currículo, pero también de los programas sectoriales de los gobiernos en turno, 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 distintos momentos, diferentes grupos de interés cercanos al sector empresarial bajo el esquema de convenios, acuerdos o cruzadas por la educación básica.¹¹⁰

De este modo, se puede ver, por ejemplo, una relación entre las recomendaciones para el gobierno mexicano elaboradas en 2010 por la OCDE en el informe: *Estudiantes y escuelas en el centro, maestros en el corazón: política hacia los maestros y la administración escolar para las escuelas del siglo XXI en México*; así como en el reporte: *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México; su expresión en la sociedad civil y empresarios a través de la Coalición Ciudadana por la Educación*, y su concreción como política de Estado en la reforma al Artículo Tercero Constitucional y a las leyes secundarias en 2012.

La segunda condición es que se ha colocado el discurso de la calidad educativa como una finalidad del sistema educativo, y no como un elemento más de una ciudadanía diversa que construye una sociedad justa, democrática, que prepara para la emancipación y superación intelectual, ética, espiritual, física y emocional de los sujetos, y para el servicio de la comunidad.

En el debate internacional predominan cuatro definiciones de calidad de la educación: aquella que pone de relieve la transmisión generalizada de valores e ideologías de carácter científico, nacionalistas, morales, religiosos o económicos que buscan la cohesión social; la que subraya que la calidad se concreta si las instituciones educativas cuentan con insumos adecuados como edificios, materiales, docentes capacitados y bien pagados, así como programas de estudios pertinentes; la que pone el acento en los resultados del proceso educativo, que se obtienen mediante pruebas estandarizadas, con el propósito de mejorar los desempeños académicos de docentes y estudiantes, y finalmente aquella que destaca como criterio de calidad si la población está satisfecha con el servicio

educativo que se le brinda, con el propósito de que las familias decidan la mejor escuela, pública o privada, para sus hijas e hijos.¹¹¹

En México ha predominado el concepto de calidad vinculado con el concepto de equidad, que pone el acento en los resultados del proceso educativo con el fin de mejorar el desempeño de las y los estudiantes y la productividad de las maestras y maestros.

A partir de la década de 1990, México acordó transformar su política pública nacional teniendo como referente el programa ideológico, económico, político y social neoliberal. En el caso del sistema educativo nacional, se utilizó el discurso de la calidad como fundamento para reducir la formación de las y los estudiantes y el trabajo docente a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, plenamente vinculada con la medición estandarizada de resultados, que abrió las puertas a la mercantilización de la educación básica.¹¹²

Se ha sostenido que la calidad debe medirse por los resultados de los aprendizajes, emanando de ello reformas legales, saberes, dispositivos y mecanismos de evaluación de las y los maestros en quienes, se dice, recae la responsabilidad de aplicar metodologías, valores y actividades a través de las cuales aprenden las y los estudiantes.¹¹³

La mejora de la calidad de la educación básica ha sido el elemento fundamental de las reformas y transformaciones educativas de México, con valores, principios, contenidos curriculares e institucionales, formativos que buscan mejorar las reformas precedentes.¹¹⁴

Es así que, todo lo que requiera de un sentido de mejora, eficacia, eficiencia y oportunidad en educación básica, ya se trate de las maestras y maestros, la infraestructura escolar, los planes y programas de estudios, las tecnologías de la información y la comunicación, el personal directivo, la cobertura, la gestión y la administración y el aprendizaje de las y los estudiantes, se ha vinculado con la idea de calidad.

La reforma de 1992 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.¹¹⁵ 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”, cuyo cumplimiento está bajo la responsabilidad de las y los estudiantes y del magisterio nacional.

Los aspectos más significativos de esta reforma fueron la enseñanza del español centrada 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 medio ambiente. Destaca en esta reforma la reducción del tiempo para materias de ciencias sociales, las artes y el civismo.¹¹⁶

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 2001-2006¹¹⁷, 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 las reformas curriculares de 2004 a 2017, hay una continuidad con la reforma de 1992; un reforzamiento con el concepto de calidad, la incorporación del concepto de competencias¹¹⁸ como eje rector de la organización de los aprendizajes, aunque se mantuvo la estructura por objetivos de aprendizaje y se adopta un enfoque multicultural para atender la diversidad lingüística de los pueblos indígenas.¹¹⁹

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, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.¹²⁰

Como los objetivos de aprendizaje, que es una estructura acotada a la manifestación de conductas observables, así como los aprendizajes clave, que son estructuras que van emparentadas a la definición de estándares

conductuales en la forma de habilidades, conocimientos y actitudes, las competencias también son estructuras curriculares cerradas, ligadas a acciones específicas y datos objetivos determinados, relacionados con estándares, indicadores y sistemas de certificación, y como los objetivos de aprendizaje y los aprendizajes clave, derivan en listados de contenidos para programar la enseñanza y la evaluación.¹²¹

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.¹²²

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

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 el 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 relacionadas con las maestras y los maestros de educación básica: 1. ajustes a la Carrera Magisterial, que se expresaron en los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial; 2. el de Estímulos a la Calidad Docente que era un programa de estímulos en función del desempeño de las y los estudiantes; 3. la Evaluación Universal que era un diagnóstico integral de competencias profesionales y aprovechamiento escolar.

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.¹²³

El 25 de febrero de 2013 se promulgó la reforma a los artículos 3º y 73º 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 y 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.

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.¹²⁴

De manera simultánea, durante este periodo se realizaron diferentes reformas a la evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente, cuyos objetivos, funciones y características respondieron a las prioridades e intereses de los organismos nacionales e internacionales con los que se acordó su aplicación a nivel nacional.

A partir del ciclo 1997-1998, se empiezan a aplicar las pruebas Estándares Nacionales, de lectura y matemáticas en educación primaria y en el ciclo 1999-2000 en educación secundaria. A partir del año 2000 se incorporaron las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA), elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), que buscan medir las competencias de las y los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencia a través de pruebas estandarizadas, sin impacto directo en la mejora de los aprendizajes, el trabajo docente, ni del sistema educativo en su conjunto.

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 de la SEP con la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, (ENLACE), desde 2006, con la intención de evaluar los conocimientos de español y matemáticas en primaria y secundaria. Esta prueba estandarizada estaba considerada como un elemento del *Programa de estímulos a la calidad docente*, con el que se pretendía estimular el mérito individual de las maestras y los maestros en función de los resultados de las y los estudiantes en la prueba ENLACE.¹²⁵

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) aplicó la prueba EXCALE, al final de la educación preescolar, tercer y sexto grados de primaria, tercero de secundaria y en bachillerato desde el ciclo 2004-2005, con el propósito de supervisar y evaluar el sistema educativo. Posteriormente, el INEE puso en marcha el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), entre 2014 y 2015, con ello se estructuró un sistema nacional de evaluación como lo solicitó la OCDE, para evaluar el dominio de los aprendizajes clave de las y los estudiantes de la educación básica, a nivel escolar, estatal y del sistema educativo nacional.¹²⁶

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.¹²⁷ También se aprecian las continuidades y discontinuidades de una línea discursiva que se basa, fundamentalmente, en la calidad en la educación, la evaluación y la instrumentalización del currículo, que ha dado como resultado a la fragmentación del conocimiento enseñado y aprendido, así como un empobrecimiento del papel de la escuela y la educación en la construcción de una ciudadanía crítica, emancipada, bien preparada, comprometida con su comunidad en el plano local, regional, nacional e internacional.

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.

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. En ellos se prescriben los contenidos para que las 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.¹²⁸

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.¹²⁹

5. Elementos centrales de la política curricular de la educación básica

5.1 Derecho humano a la educación

El derecho humano a la educación es el principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el Artículo Tercero Constitucional.¹³⁰ Éste tiene un sentido amplio y profundo que incorpora el derecho a ingresar a una escuela pública con las condiciones de infraestructura, pedagógicas, docentes y materiales adecuadas para el aprendizaje, el juego, las relaciones pedagógicas, el trabajo docente colegiado, sobre todo en escuelas a las que acuden los grupos más vulnerables de la sociedad.

Implica también que niñas, niños y adolescentes puedan iniciar, continuar y concluir procesos formativos de la educación básica en los que desarrollen aprendizajes significativos para su vida y que gocen de buen trato con una vida escolar libre de violencia. Asimismo, implica brindar una educación democrática, crítica y emancipadora que les impulse a aprender a aprender de otras y otros, preocupados por su desarrollo individual y el de su comunidad, sin que el color de la piel, la orientación sexual, las preferencias ideológicas y culturales, el origen étnico, la localización de la escuela, la condición migratoria y económica o vivir con una discapacidad sea condición para interrumpir su trayectoria formativa o ser excluidos de ésta.

El derecho a la educación significa también que las y los estudiantes cuenten con los apoyos de las escuelas, las familias, la comunidad y del

sistema educativo en general, para mantenerse o reintegrarse a su trayectoria escolar en caso de ser interrumpida, especialmente, para aquellos grupos de la sociedad más vulnerables con los que el Estado tiene una deuda social histórica, que ha favorecido una distribución desigual de oportunidades educativas.¹³¹

Lo anterior significa tener como interés superior a las niñas, niños y adolescentes, además de hacer efectivos los derechos a la vida, la paz, la supervivencia y desarrollo; a vivir en familia; a la identidad; a la igualdad sustantiva; a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; a la protección de la salud y a la seguridad social; a la inclusión en condiciones de discapacidad; descanso y esparcimiento y a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; a la libertad de expresión y de acceso a la información; a la intimidad, asociación y reunión; a la seguridad jurídica y al debido proceso; a la protección en condiciones de migración y al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.¹³²

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.

En la educación básica se reconoce como principio de inclusión fundamental una educación para la igualdad y la diversidad dentro del

sistema educativo nacional, de inicial a secundaria, en sus distintas modalidades.¹³³ Lo anterior, con énfasis tanto en las mujeres como en los pueblos indígenas y afroamericanos; con respeto a sus formas de convivencia, organización social, económica, política y cultural, sus lenguas, conocimientos y saberes.¹³⁴

El ejercicio efectivo a la educación implica que las y los estudiantes gocen de una relación profesional e incluyente de sus maestras y maestros, atentos a sus necesidades, ritmos y situaciones de aprendizaje, preocupados por el desarrollo continuo de sus conocimientos y saberes, a un trato justo, amable y con profundo sentido humano.

El Estado está obligado a garantizar este derecho con un énfasis sustantivo en personas con alguna discapacidad, afroamericanas y afroamericanos, migrantes, indígenas, mujeres, personas de la diversidad sexo-genérica, las niñas, niños y adolescentes hospitalizados, así como a los grupos más pobres de la sociedad, especialmente las niñas y niños en situación de calle, adolescentes en conflictos con la ley, entre otros.

La obligatoriedad de la educación básica debe ser integradora de las niñas, 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 en sus aulas puedan convivir estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.¹³⁵

El derecho a la educación va más allá del aprendizaje de saberes y conocimientos, debe garantizar el respeto de las y los estudiantes a la dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico,

espiritual, ético, cultural y social.¹³⁶ Implica la participación en procesos formativos en los que se respeten y promuevan relaciones entre sujetos en un marco de reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística, cultural, étnica, política, social, de género, sexual, clase y capacidades.

El derecho a la educación se expresa en una vida libre de violencia y a la integridad personal, dentro y fuera de la escuela, lo cual requiere que la comunidad escolar identifique las formas de violencia que se viven en las aulas y fuera de ellas: violencia de género, violencia física, hostigamiento psicológico, abuso de autoridad, acoso, racismo, exclusión, vandalismo, ciberacoso, cualquier forma de discriminación, entre otras.

Esto va acompañado de acciones y campañas en las que participe la escuela y la comunidad, especialmente las familias, para prevenir la violencia, el uso de armas y drogas; se fortalezca la convivencia escolar, la cultura de la denuncia, se amplíe la oferta de actividades extracurriculares y se generen estrategias para que la comunidad escolar, especialmente las y los estudiantes puedan expresar sus afectos y emociones.

El derecho humano a la educación implica, finalmente, reconocer que las emociones de las niñas, niños y adolescentes son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de los afectos que sienten por otras personas relacionadas con su vida. La tarea de la nueva escuela mexicana es reconocer que las emociones de las y los estudiantes, al igual que del resto de la comunidad, se construyen en las interacciones con otras personas¹³⁷, por lo que existe un grado de responsabilidad de todas y todos respecto a la sensibilidad y afectos de los otros.¹³⁸

5.2 Los profesionales de la docencia: revalorización de las maestras y los maestros

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

Desde entonces, las políticas educativas han reducido el trabajo de las profesoras y profesores a meros operadores de programas de estudios que instruyen de manera normativa los objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave, los contenidos, orientaciones didácticas, criterios de evaluación y la bibliografía que debe seguir el magisterio de manera homogénea y obligatoria en todas las escuelas del país, sin considerar la diversidad formativa, cultural, étnica y de género, así como las características particulares del territorio en las que trabaja, su condición social, económica y familiar, su salud, y aspiraciones de éstos.

Con los años se han agregado más actividades al trabajo 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.¹³⁹

La actual división del trabajo docente y la forma de organizar la actividad pedagógica encomendada a las profesoras y profesores se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión

de su condición de profesional de la educación. Ello ha provocado que la actualización y mejora de los programas de estudio para la formación inicial y continua de las maestras y maestros sea igualmente instrumental, porque se ha fomentado que las maestras y los maestros sean “ayudantes para aprender” y su función se reduce a “instruir”, “informar”, “aconsejar” y “animar”.¹⁴⁰

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

La tendencia ha sido que en la mayoría de las escuelas de México se establecieron conocimientos y valores que no surgieron de sus maestras y maestros, sino de especialistas, políticos y funcionarios ajenos a la realidad de las y los estudiantes y sus familias, mientras que los saberes y experiencias de las profesoras y profesores no se han considerado necesarios en la construcción de los programas de estudios, ni socialmente relevantes; se ha ignorado la autonomía que tienen para otorgar otros significados a los programas de estudios y reorganizar la enseñanza de acuerdo con sus saberes docentes.¹⁴¹

En contra de una política curricular centrada en una filosofía instrumental y utilitarista del conocimiento, las maestras y maestros han sido los principales sujetos de la sociedad que han sabido mantener la utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de las niñas, niños y adolescentes.

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

También ha asumido socialmente el compromiso con el futuro en contra del peso muerto de la historia que es la indiferencia¹⁴² hacia el aprendizaje, la alimentación y la salud de la niñez y la juventud que acude a las escuelas diariamente; indiferencia hacia los motivos que empujan a los estudiantes, sobre todo a las niñas, a retirarse de las escuelas temporal o definitivamente.

Las maestras y maestros se encuentran en todas partes del territorio, desde el rincón más alejado del país hasta el barrio más céntrico de cada ciudad. Ellas y ellos conocen a su población, sus costumbres, necesidades y contradicciones y su expresión en las escuelas. Como conjunto, sólo a profesoras y profesores les es dado este don de ubicuidad.¹⁴³

Maestras y maestros han asumido el cuidado de sus estudiantes, la continuidad de los procesos formativos y han mantenido la vida en las escuelas. Este trabajo lo han llevado a cabo en condiciones favorables y adversas, como lo vivido en la pandemia del SARS-CoV-2, la situación más desafiante después de la Revolución de 1910.

Por eso José Vasconcelos dijo en su momento de ellas y ellos que “cada vez que yo pienso en la patria serán ustedes los que le presten rostros. Será, también, en ustedes, donde ponga la fe que vacila y no haya sitio donde

asentarse”.¹⁴⁴ El mismo Jaime Torres Bodet expresaría que: “héroes y maestros no cesan de combatir en nosotros, y con nosotros, mientras nos esforzamos por merecerlos”.¹⁴⁵

Estas ideas pueden verse en el Artículo Tercero de la Constitución en el que se establece que:

*Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.*¹⁴⁶

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

La gran tarea de las profesoras y los profesores de educación básica es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos, cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico, en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes.¹⁴⁷

Por esta razón, se reconoce la autonomía profesional de las profesoras y los profesores para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo¹⁴⁸; los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina y el trabajo colegiado interdisciplinario, así como en su formación docente.¹⁴⁹

La autonomía de las profesoras y profesores de educación básica es un derecho y una conquista del magisterio semejante a la libertad de cátedra de la educación superior; asimismo, es un principio curricular de toma de decisiones de las maestras y maestros para plantear contenidos, didácticas, proyectos desde los territorios, de manera individual y colectiva.¹⁵⁰

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

La autonomía profesional y curricular de las maestras y maestros se desarrolla en un contexto de relaciones sociales, por lo mismo, se define en función del compromiso y la interacción que tienen con la escuela y con la comunidad. Es fundamental que las y los profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir con sus estudiantes vínculos pedagógicos con la comunidad, comprender las necesidades y demandas de ésta, especialmente a través de las familias.¹⁵¹

La autonomía curricular implica que los programas de estudios serán instrumentos útiles de orientación pedagógica toda vez que el magisterio lo asuma como propios, lo que implica un trabajo de reformulación de su enfoque y sus contenidos. Esto significa que tienen la libertad de resignificar los contenidos de los programas de estudios y los materiales educativos con el fin de replantearlos de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género, capacidad y sexualidad en las que se ejerce la docencia.^{152, 153, 154}

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 territorios en los que interactúan los miembros de la comunidad, incluyendo el medio ambiente.

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

Respecto a este plan de estudios, la autonomía profesional y curricular de las maestras y maestros de educación básica como de las escuelas normales¹⁵⁵, significa que están en libertad de decidir los contenidos de su disciplina que van a trabajar de manera conjunta con los contenidos de

otras disciplinas en el campo de formación que le corresponde o más allá de éste.

Asimismo, le corresponde decidir cómo, con qué medios, en qué espacios, además de los tiempos en los que van a vincular dichos contenidos con los ejes articuladores en un campo de formación específico. Lo que supone decidir las acciones que van a realizar para vincular lo aprendido en cada campo con la realidad de las niñas, niños y adolescentes, en el marco de la escuela y la comunidad.

El organizador curricular de la relación entre los contenidos del campo formativo con los ejes articuladores se construye a partir de la realidad que viven las y los estudiantes, desde lo local a lo mundial, la cual requiere que se problematice en la forma de un tema, problema o situación, por ejemplo, el lugar que tienen los robots en el presente, el maíz en la alimentación de las y los mexicanos, la contingencia ambiental urbana, o la pérdida de las lenguas indígenas en la comunidad.¹⁵⁶

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

Los métodos, conceptos, saberes que se desprendan de su experiencia, la realidad en la que viven, las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes, así como los contenidos referidos en los programas de estudios, son recursos que tienen las y los maestros para decidir el planteamiento didáctico que va a desarrollar con sus grupos.

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

En función de lo anterior, la autonomía curricular permite a las profesoras y profesores decidir sobre la planeación que realizan para organizar la enseñanza, así como la evaluación de los aprendizajes. Un aspecto central de la autonomía docente es que pone condiciones para definir las estrategias de articulación del trabajo colegiado, de manera disciplinar e interdisciplinar. Esto implica que, en conjunto con sus estudiantes, maestras y maestros discutan, diseñen e inicien diversas acciones que integren tanto saberes como proyectos que respondan a problemas de la realidad en la forma de experimentos, prototipos, obras artísticas, investigaciones, entre otros, con diversos propósitos disciplinares, escolares o comunitarios.

La autonomía profesional y curricular del magisterio es una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde realizan su enseñanza.¹⁵⁷

Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo de las maestras y maestros; les permiten tomar decisiones respecto a los contenidos del programa de su nivel, grado y fase educativa, más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza, 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 de las niñas, niños, adolescentes, así como de cualquier otro miembro de la comunidad.¹⁵⁸

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

La confluencia de los tiempos marcados en el calendario escolar con los espacios en donde se realizan las experiencias de aprendizaje como el aula, la escuela, la casa, la naturaleza o la comunidad en general, permiten conectar saberes, formas sociales y culturales del pasado con el presente e incluso perfilar esos saberes en el futuro, a través de la acción sobre la realidad, así como su transformación.¹⁵⁹ Esta es la razón por la cual las experiencias formativas deben ser significativas para las y los estudiantes como para sus maestras y maestros.

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

Por lo tanto, en las prácticas educativas de la enseñanza y del aprendizaje son igual de importantes la lectura, la aritmética y la ciencia, como la tierra, los ríos, el hogar, el cuerpo, los saberes ancestrales, la arquitectura, las fiestas del pueblo, barrio, colonia, los espacios de convivencia y en algunos contextos, los tiempos de producción de la localidad, los cuales son

constantemente resignificados e incluso replanteados, tanto por 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 con el medio ambiente inmediato que, en el caso del proceso inicial de la enseñanza de la lengua, se tendría que asumir como punto de partida en la capacidad de conocimiento que tienen las niñas y niños sobre su contexto, sea este urbano o rural, al igual que su habilidad para expresar conocimiento a través de su propio lenguaje, pero teniendo como perspectiva el aprendizaje de múltiples lenguajes: científicos, tecnológicos, digitales, la lengua materna y extranjera, entre otros.¹⁶⁰

Esta perspectiva de trabajo está relacionada con un sistema de formación docente cuyo currículo responda a la diversidad de realidades sociales, educativas y territoriales de la educación básica. Por ello se reconoce la autonomía académica, curricular, así como 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.¹⁶¹

5.3 El currículo: 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 lectoescritura, 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.¹⁶²

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 el magisterio y el estudiantado, para otorgarles tanto significados como 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-CoV-2, tiene como misión fundamental garantizar que los niños, 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, de género o de capacidad en el que se reconozcan o pertenezcan.¹⁶³

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 y plurilingüe de la Nación, en la que más de 7.3 millones de

personas (6% de la población total) hablan 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas. De igual manera, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.¹⁶⁴

Por lo anterior, el plan, los programas de estudios y los libros de texto para la educación básica en todos sus niveles, fases, grados y modalidades, tendrán un enfoque intercultural que cruce todo el mapa curricular, sus procesos formativos, la evaluación, la gestión escolar, los materiales, así como las tecnologías de la información y comunicación.

Se considerará para el diseño de los programas de estudio la participación de las maestras y maestros del territorio nacional, las comunidades indígenas al igual que las afromexicanas, así como la opinión de aquellas personas que representan la diversidad sexo-genérica que vivan con alguna discapacidad y de las distintas clases sociales, principalmente de aquellas menos favorecidas.

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

Parte II. Estructura curricular del Plan de estudios

6. Fundamentos del plan de estudios

En este apartado se presentan los elementos que fundamentan a la propuesta en cuanto a la noción de aprendizaje y de comunidad como pilares que sustentan la estructura formal del currículum. En este sentido, el perfil de egreso advierte los rasgos de identidad que las infancias y juventudes, que cursan este tramo educativo, estarán en condiciones de desarrollar, a partir de los contenidos propuestos en los programas sintéticos de estudio.

Asimismo, se explica la estructura curricular con sus distintos elementos y relaciones, incluidos aquellos que se agrupan en el programa sintético de estudios, para finalizar con el mapa de estructuras sintéticas de contenido.¹⁶⁵

6.1 La comunidad como núcleo de los procesos educativos

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 núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hay tres razones que explican por qué se coloca a la comunidad (local, nacional y mundial)¹⁶⁶ como foco de los procesos educativos, sobre todo para que las niñas, niños y adolescentes puedan ejercer de manera efectiva tanto su derecho a ser sujetos de la educación como a ser sujetos

principales del interés superior del Estado en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

La primera razón es que la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas que se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad, urbana o rural.

La escuela es un punto de encuentro, una experiencia más -única e insustituible- que se relaciona con otras vivencias dentro de la comunidad, como la familia, el centro deportivo, la calle misma, la biblioteca pública, entre otros espacios, que contribuyen al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.¹⁶⁷

La escuela convoca a sus niñas y niños, a sus adultos, a sus abuelas y abuelos, a sus jóvenes y adolescentes a aprender cosas valiosas, se acerquen al otro, en lo que tiene de específicamente humano, así como lo que tiene en común con los demás.

La segunda razón es que los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes, referidos en los programas de estudio, solo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela.

Se trata de que sus aprendizajes no sólo tengan sentido en el marco de la disciplina que refleja los intereses especializados de los adultos, ni

únicamente en el aula, sino que sean llevados a otros espacios de su vida escolar y comunitaria para que construyan nuevos significados con lo aprendido, problematizando la realidad, con lo cual se fortalece la educación de ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de una sociedad democrática.¹⁶⁸

La tercera razón es que la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para discutir e inclusive problematizar el contenido el plan de estudios a la luz de la realidad concreta que viven. Tal como invita Paulo Freire en la pregunta: “¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?”¹⁶⁹

Las escuelas son parte de un conjunto de relaciones que producen espacios en los que confluyen el tejido productivo, la ciencia, la tecnología, la familia, los saberes originarios, el medio ambiente, el Estado, las instituciones y sujetos de la sociedad en un enjambre de relaciones¹⁷⁰ y prácticas sociales, culturales, ambientales, económicas o políticas con intereses que se expresan en múltiples escalas¹⁷¹: local, regional, nacional e internacional.¹⁷²

Es importante reconocer que 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 tensión¹⁷³, que influyen en la dinámica escolar de varias formas: a través de la participación de las familias con valores

diversos; de la presencia de niñas, niños y adolescentes de familias migrantes o que realizan trabajo agrícola que requieren ser incluidos en la escuela¹⁷⁴; así como de la ausencia total o parcial de conexión a internet de escuelas ubicadas en colonias sin este servicio público.

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 se disputan cotidianamente como parte de una democracia participativa.¹⁷⁵

Una característica de la comunidad-territorio en un país tan diverso como México, y el conjunto de América Latina, es que en un mismo espacio conviven múltiples temporalidades¹⁷⁶, que se pueden manifestar a la hora de abordar un tema de historia, ciencia o artes, o en el momento de realizar un proyecto que integre uno o varios contenidos en un campo de formación, en la escuela o la comunidad.

El interés de estos procesos y temáticas formativas está relacionado con el hecho de que el profesorado y estudiantado se acercan al saber desde una o más formas temporales de vivir el conocimiento, es decir, a partir de:

- I. Un espacio-tiempo ancestral que caracteriza a los pueblos indígenas y afromexicanos, con sus múltiples saberes indivisibles de la naturaleza.
- II. Una concepción de un espacio-universo homogéneo y experimentable que expande sus límites de acuerdo con las leyes de la ciencia y el progreso.¹⁷⁷

- III. Una perspectiva en la que el tiempo y el espacio están disociados por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en casi todos los ámbitos de la vida.

Otro elemento que la comunidad introduce en la escuela, en sus procesos formativos y relaciones pedagógicas, es que el tiempo no se vive en un presente continuo inmutable ni lineal, sino que en la interacción de todas y todos los miembros de la escuela, así como en la integración del conocimiento, se puede establecer un diálogo vivo entre el presente y el pasado, lo que permite que las y los estudiantes se asuman como sujetos históricos, que el aprendizaje se relacione con el desarrollo de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva histórica vinculada con el mundo¹⁷⁸, además de que favorece la construcción curricular desde una perspectiva histórica activa, que hace posible la transmisión tanto de saberes como de valores de una generación a otra.¹⁷⁹

Vivir juntos es el principio de toda comunidad; es el espacio en donde los seres humanos viven en común desde la diversidad, en donde se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo, en un marco de desigualdades, diferencias, tensiones y riesgos, que muchas veces propicia la exigencia de autoprotección de la vida, y que llega a intensificarse en la forma de reclamos y acciones preventivas para salvaguardar a ciertos grupos de la comunidad de los riesgos o amenazas que “representan” otros grupos del colectivo.¹⁸⁰

Frente a esta idea, se plantea una perspectiva de comunidad que respeta el buen vivir de las poblaciones afromexicanas e indígenas, así como los principios de vida democrática y de justicia social, fundamentada en una

idea de comunidad que tenga como propósito la obligación hacia las demás personas.¹⁸¹

Las y los estudiantes como las y los profesores pueden construir valores como la cooperación, la solidaridad, la ayuda y respeto por las demás personas, sobre todo para quienes necesitan una relación solidaria que les mantenga vinculados con otros seres humanos en el espacio escolar.¹⁸²

Hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a los 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 las demás personas y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos.¹⁸³

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.¹⁸⁴

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.

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.

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

Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación 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 e interacciones dentro del territorio: municipio, colonia, barrio, alcaldía, pueblo, ranchería, y todo lo que representan, son igualmente significativos para las y los estudiantes, sobre todo para su desarrollo sensible, cognitivo y creativo.¹⁸⁵

La enseñanza es un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico de las y los profesores se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes, aquellas que nacen de lo vivido, que llama a la reflexión y el asombro.¹⁸⁶ Por ello, las relaciones de aprendizaje como las de transmisión de valores en donde intervienen las familias y la comunidad local representa una contribución verdaderamente significativa en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes.¹⁸⁷

Se requiere construir otras formas de aprender y de ver la enseñanza, hay que replantear la disposición del espacio del aula, el sentido de los materiales tanto pedagógicos como tecnológicos, así como las formas de evaluación, y su interrelación con la comunidad, considerando en todo ello la diversidad cultural, lingüística, de género, territorial, sexual y capacidad, en la cual se sitúan sus experiencias de aprendizaje.

Se debe reconocer a la escuela como un espacio de formación democrática, con gobiernos colegiados donde docentes, niñas, niños, adolescentes, autoridades, personal administrativo, trabajadores y trabajadoras puedan expresar sus puntos de vista y tomar diferentes decisiones.¹⁸⁸

La escuela y la comunidad local han de entenderse como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, en la medida en que los miembros de su comunidad 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 estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas. Todos estos son espacios de aprendizaje.

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.¹⁸⁹ 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.¹⁹⁰

Se trata de que las y los estudiantes interactúen con sus profesoras y profesores 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, además de que participen en acciones concretas de transformación colectiva.¹⁹¹

Un aspecto central es que las niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a la ciencia y a la tecnología, además, de que desde el inicio de su formación desarrollen un pensamiento crítico que les permita relacionar los conocimientos científicos que aprenden en la escuela con los problemas de sus comunidades.¹⁹²

La comunidad como elemento que vincula las prácticas educativas requiere de reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden las y los estudiantes. 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, de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas, a través de otros medios, que les ampliarán sus horizontes de construcción 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, además de ser resignificados por sus maestras y maestros en conformidad con las necesidades locales.

Igualmente, pueden nombrar los lugares, personas, y actividades cotidianas con un sentido de responsabilidad; 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 propiciar que las y los estudiantes construyan 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 vivir valores a favor del bienestar colectivo, así como a conocer y ejercer sus derechos al igual que sus responsabilidades en un marco amplio de principios retomados de la comunidad, la región, el país y el mundo.¹⁹³

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

tener un 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, sus principios como sus métodos matemáticos tengan una razón y un propósito más allá de alcanzar una calificación, ya que eso los implica al mismo tiempo que los motiva.¹⁹⁴

Lo fundamental, es que sea el magisterio el que interprete los temas de reflexión establecidos en el currículo de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, de acuerdo a 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.

6.2 El aprendizaje como hecho histórico-contextual

En este plan de estudios se plantea un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con unos ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad, todo ello organizado en cuatro campos de formación.

Estos campos abarcan un proceso formativo desde la educación inicial a la educación secundaria a partir de fases de aprendizaje que responden al proceso de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes¹⁹⁵, todo lo cual hace necesario conceptualizar al aprendizaje dentro de procesos de larga duración que no necesariamente obedecen a los límites que hemos construido con relación a la edad o los grados escolares o a las características de maduración del cuerpo.

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, materiales, así como herramientas que tienen un desarrollo y un sentido histórico y social.¹⁹⁶

Es necesario, diferenciar “lo histórico”, que alude a un contenido específico, de “estar en la historia”, entendida esta perspectiva como el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares, que hacen posible que maestros y maestros, así como estudiantes le den sentido a las acciones que realizan en su vida cotidiana. En esto radica la importancia de ubicar los hechos en su tiempo y en su espacio, de reconocer los criterios con los cuales se construyeron, su despliegue y sus consecuencias en la vida concreta.¹⁹⁷

Se trata de entender la historia y su relación con el aprendizaje desde el espacio concreto de las y los estudiantes, así como del profesorado, es decir, desde donde toman sus decisiones, que los sitúan en un contexto, pero, a la vez, les permiten actuar frente a los desafíos del presente.¹⁹⁸

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 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 ambiente, 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.¹⁹⁹

El desarrollo en este planteamiento de aprendizaje se refiere la forma de mirar a la niña, niño y adolescente en actividades con las demás personas, en diferentes contextos a los que les otorga un significado personal²⁰⁰, y le dan un sentido que contribuye a desplegar su identidad y su consciencia en el mundo.²⁰¹

La noción de desarrollo es clave para la comprensión histórica de los aprendizajes y las fases por medio de las cuales transitan las y los estudiantes desde inicial a secundaria. Estas fases otorgan una perspectiva fundamental para que las y los profesores construyan sus propias didácticas y recurran a sus saberes docentes, en función de la espacialidad y la temporalidad que cada problema o tema requiera.

En realidad, las y los estudiantes no se adaptan al mundo, a sus representaciones, ni a los fenómenos que les rodean, tampoco los interiorizan²⁰², más bien, los hacen suyos al darles otro significado al participar en diversas actividades sociales.²⁰³

El aprendizaje se realiza cuando las y los estudiantes perciben información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal, la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y afectivo, esta es la condición de un aprendizaje verdaderamente significativo.

El papel de la didáctica será organizar la interacción entre el estudio de un conjunto de documentos, relatos, temas, testimonios, etcétera, y una tarea a realizar en una situación de la vida real. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o la profesora serán efectivas cuando la interacción entre contenido y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes.²⁰⁴

El aprendizaje no es un hecho que reside en la mente de las y los estudiantes, ni un proceso individual, sino que es una acción que se ejerce en relación con otras personas, en contextos específicos y mediante el uso de diversos objetos y símbolos culturales.²⁰⁵

El desarrollo y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes puede entenderse a partir de la participación que tienen en las prácticas sociales en diferentes comunidades, la comunidad escolar es una de éstas y en la que de manera histórica se han construido los objetivos, estrategias, así como los mecanismos para convivir desde lo común.

Visto desde su operación²⁰⁶, el aprendizaje debe proponer ideas generativas en lugar de conocimientos enciclopédicos sobre los hechos desde la intención formativa de ir de lo abstracto a lo concreto²⁰⁷. Lo abstracto puede estar relacionado con una experiencia que permita el encuentro con aquello que se busca enseñar y aprender, no necesariamente un contenido específico de la materia, sino un problema, fenómeno o preguntas fundamentales.

Acercarse a los conceptos del programa de estudios requiere otorgarle un significado específico en una actividad conjunta con los compañeros de clase, los amigos de barrio, los integrantes de la familia o con los diferentes miembros de la comunidad, en una experiencia cultural e históricamente significativa que no sea meramente conceptual o teórica, sino también estética, ética, política y afectiva: algo que permite a estudiantes, profesoras y profesores cuestionar la realidad.²⁰⁸

La participación de las y los niños en estas actividades familiares y comunitarias representan oportunidades de aprendizaje por observación y atención, en las que puede estar presente o no la guía de los adultos.²⁰⁹

Experiencias educativas que generan un vínculo entre los conocimientos escolares y domésticos demuestran también la vinculación de las familias

y la comunidad en las actividades escolares, así como el valor de los conocimientos familiares en la educación.²¹⁰

La puesta en marcha de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se involucren tanto los conocimientos comunitarios como escolares puede representar una transformación de las prácticas educativas en la escuela, invitar a cuestionar las prácticas educativas vigentes y generar otras formas de enseñar y aprender a partir de los intereses, motivaciones, así como la participación de las y los estudiantes.

Los contenidos teóricos disciplinares pueden ser enseñados mediante diversas formas de participación, interacción y encuentro con otras personas al brindar nuevas ideas para conformar contextos escolares más acogedores y colaborativos.²¹¹

Otros contextos de aprendizaje son posibles y pueden incluir el contexto de la crítica, a partir del cual niñas, niños y adolescentes puedan preguntarse y cuestionar ciertos contenidos o la forma en que se les presentan al vincularlos con otras experiencias y conocimientos.

La escuela es ese espacio en donde se tejen relaciones en el que los contenidos disciplinares y los saberes comunitarios pueden tener un encuentro al dotarlos de sentidos formativos para el desarrollo de aquello que nos conforma como humanidad.

6.3 La evaluación de los aprendizajes

El sistema educativo nacional ha dado prioridad a un modelo de evaluación de los aprendizajes que se basa en una supuesta cuantificación del conocimiento que es posible representar en calificaciones numéricas.²¹²

Esta idea se basa en la fragmentación del conocimiento cuando se agrupan conceptos, teorías y métodos en unidades de información incorporadas en objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave, que se utilizan de referente para establecer una graduación y jerarquización por niveles y grados, y sirven de evidencias “objetivas” que permite a maestras y maestros que el nivel de cumplimiento de una tarea, ejercicio o trabajo de sus estudiantes tengan su equivalente en una escala de medición con expresión numérica. Esto ha generado que se tome como equivalente la calificación con la evaluación de los aprendizajes; ha dado pie a una escala arbitraria que fija un nivel de aprobación de 6 hacia arriba y reprobación de 5 hacia abajo, propiciando que el resultado de la evaluación recaiga exclusivamente en las y los estudiantes.²¹³

En el sistema educativo se obtiene la calificación a partir del resultado de pruebas estandarizadas o mediante la obtención de un número asignado por porcentajes relacionado con las evidencias que arrojen diferentes tareas las cuales se promedian al final del proceso.²¹⁴

El número no refleja el proceso complejo que sucede en las y los estudiantes, ni describe el proceso que lleva a desarrollar su pensamiento lógico matemático, procesos relacionados con la capacidad de abstracción, síntesis, análisis, deducciones, inferencias, el desarrollo de

lenguajes incluyendo el digital, braille y el de señas, la psicomotricidad fina, ni cómo se relaciona esto con las motivaciones, obstáculos y condiciones del contexto en el que se aprende.

El empleo de esta escala ha permitido que se clasifique escolar y socialmente a los estudiantes de acuerdo con el número que se les asigne, además, ha permitido que se elaboren clasificaciones nacionales e internacionales para evaluar al maestro, la escuela y al sistema educativo.²¹⁵ Asimismo, ha permitido que se separe la evaluación del proceso formativo y que esta tarea recaiga en otro tipo de instancias ajenas a lo que sucede tanto en el aula como en la vida de las y los estudiantes, así como en la relación de estos con sus profesoras y profesores, derivando en una separación de la evaluación de la didáctica.

En este plan de estudios la evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes.

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 como espacios de interdependencia e interrelación para la construcción de saberes y conocimientos.²¹⁶

Tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre profesores y estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes, que lleve a identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento.

Este diálogo conlleva elementos como la participación, la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las y los estudiantes respecto a los contenidos abordados en los campos de formación en diferentes momentos del ciclo escolar y, principalmente, cómo se expresan en la vida diaria.

Se evalúa 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.

El primer momento, responde a una **evaluación formativa** que se centra en el seguimiento que realicen las profesoras y profesores del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, esto es, del desarrollo de éstos en diferentes contextos y experiencias que conciernen a su vida cotidiana.

El acuerdo al que lleguen profesores y estudiantes respecto a su participación en el proceso de reflexión y autorreflexión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje se basa en la autonomía de los primeros y la libertad de los segundos, por lo que termina siendo fundamental para construir puentes pedagógicos de diálogo basados en la confianza, el conocimiento y la superación compartida.

Un aspecto central de la evaluación formativa es trabajar con el error del estudiante en una estrategia didáctica para interpretar el sentido del error y acordar una estrategia de acción.²¹⁷ No se trata de contabilizar las tareas que entregó la o el estudiante, el número de sus asistencias, ni el

porcentaje de requisitos que cubrió, ni el número de exámenes que aprobó, más bien, se trata de juzgar si lo que hizo el estudiante está bien o no²¹⁸, a partir de la comprensión de lo que no se ha hecho bien y plantear acciones para resolver, mejorar o profundizar un tema, proyecto o una situación de la vida diaria, o mejorar los métodos didácticos empleados.

Trabajar con el error requiere que las niñas, niños y adolescentes experimenten con el error en situaciones concretas de su vida, en las que el profesor y la profesora generen acciones que les permita tener conciencia de lo que hacen y reflexionen para construir una idea verdadera de lo falso: que comprendan por qué $2 + 2$ no son 6, o por qué tirar basura deteriora la vida de la comunidad, antes de tener una idea verdadera de lo verdadero: porque $2 + 2$ son 4, o porque colocar la basura en un contenedor contribuye a mejorar el medio ambiente donde está la comunidad.²¹⁹

Ésta es la forma en la que la evaluación formativa contribuye a que la escuela se consolide como un espacio público en donde cualquiera de sus miembros puedan equivocarse y cualquier observador pueda darse cuenta de ello, e igualmente contribuir al mejoramiento continuo de los seres humanos que conviven en el espacio escolar.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje comprenden los conocimientos y saberes que tienen su origen en la escuela, la familia o la comunidad, los cuales guardan relación con los contenidos de una o más disciplinas en un campo de formación.

La observación, reflexión y retroalimentación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden ayudar a distinguir los contenidos que

tienen un valor sustantivo en la disciplina que necesitan aprender y reforzar los estudiantes, y los contenidos que tienen un valor coyuntural con otras disciplinas del mismo campo formativo. Implica también que reconozcan las formas y momentos en los que el estudiante relaciona los conocimientos con los ejes articuladores, cómo los vincula con su realidad y si lo hace de manera individual o en equipo.

De acuerdo a cada situación, las maestras y maestros podrán construir representaciones realistas de los aprendizajes a través de la observación que acompañe el proceso formativo. Esta observación formativa se puede dirigir al nivel de dominio de saberes y conocimientos ya alcanzado en una fase y grado; a un cierto momento del proceso de aprendizaje, a los métodos didácticos empleados, su relación con los compañeros y compañeras de su grupo, sus intereses y necesidades.

Puede ser útil para las profesoras y profesores llevar un registro que acompañe la observación durante la evaluación formativa que le ayude a distinguir el acercamiento que las niñas, niños y adolescentes van teniendo con el saber y el conocimiento de los campos formativos, así como su expresión en la vida diaria; también puede ser provechoso para ver los cambios y complejidad que va manifestando con respecto al conocimiento, con qué actitud lo hace, y en qué espacios le son favorables. Conforme avance el desarrollo de las y los estudiantes, también contribuye a realizar valoraciones escritas sobre sus aprendizajes, sobre las dificultades que han enfrentado, sobre sus compromisos para continuar aprendiendo.

La evaluación formativa demanda del compromiso y responsabilidad de las estudiantes y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual

como colectiva sobre el proceso de desarrollo que están teniendo, sus avances y los retos que tienen que enfrentar. Requiere realizarse con entusiasmo por parte de todos los actores educativos, hasta donde sea posible en actos amplios de la escuela, de la escuela/familias y de la escuela/comunidad, con la idea de asumir un compromiso individual y al mismo tiempo colectivo sobre el proceso de formación y aprendizaje de las y los estudiantes de acuerdo a cada etapa del ciclo escolar.²²⁰

La evaluación formativa es un acto importante en el trabajo educativo que permite que la y el estudiante reflexione sobre su proyecto de aprendizaje,²²¹ actividad que no se puede formalizar, sino que en los términos de Scallon²²² es necesario permitir que fluya en la actividad escolar, de ahí la dificultad para realizarla en sentido pleno en el aula.

Es importante considerar las condiciones de vida de las niñas, niños y adolescentes, ya que la realidad concreta de cada una y uno de ellos favorecerá o no a que puedan relacionar el conocimiento que aprenden con su vida cotidiana. Todo lo cual puede ser útil para orientar y comprometer a los estudiantes a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje.²²³

También es el momento para que el grupo reconozca, durante el proceso, con qué aprendizajes tiene dificultades, 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, en qué lugares de trabajo académico se desenvuelven mejor, y si esto ocurre de igual forma entre las niñas y los niños.

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.²²⁴

El segundo momento es la **acreditación** que tiene como función sustentar el otorgamiento tanto de calificaciones como de 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 calificación se construye con la interpretación que docentes y, en su caso, las y los estudiantes puedan hacer de una serie de evidencias que se logran materializar en exámenes, entrega de trabajos, tareas que se solicitan, cuestiones que incluso se pueden agrupar en un portafolio de evidencias para determinar la asignación de un número/calificación que requiere el sistema educativo. La función de esta calificación es un acto que permite determinar la promoción del estudiante, pero no el proceso de aprendizaje obtenido.²²⁵

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.

7. Perfil de egreso de las y los estudiantes de 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.

Cabe señalar que el acercamiento, en mayor o en menor medida, al perfil de egreso está relacionado con la trayectoria de las y los estudiantes, las cuales responden a condiciones específicas de su desarrollo, contexto, ritmos y estilos de aprendizaje.²²⁶

Al egresar de la educación básica las y los estudiantes:

- I. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas y ellos mismos, así como con su comunidad.
- II. Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.

- III. Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación.
- IV. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida.
- V. Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida.
- VI. Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad que tiene relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.
- VII. Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes

comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.

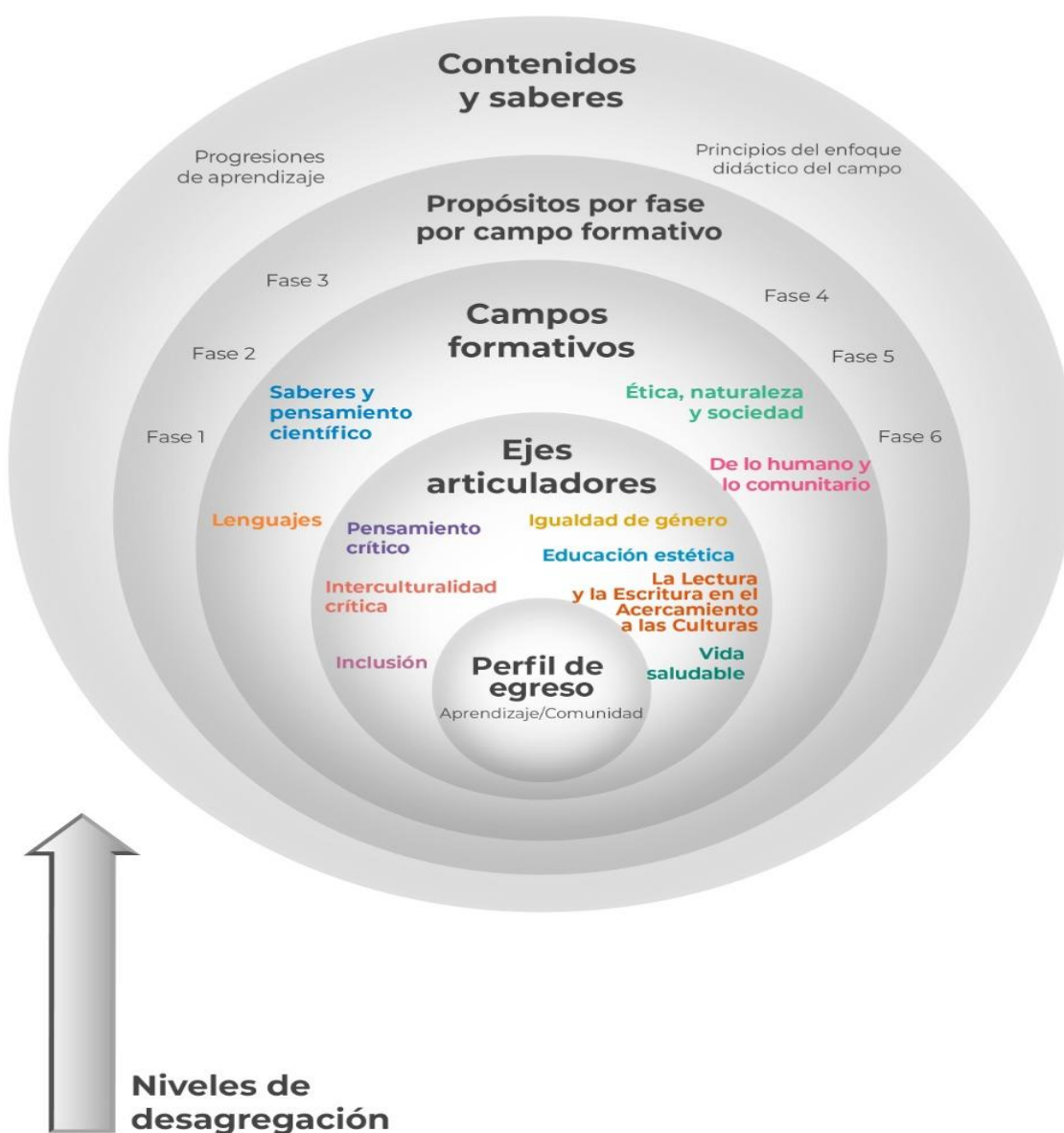
- VIII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquieren nuevas capacidades, construyen 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.
- IX. 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 otras y otros. dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.
- X. Desarrollan el pensamiento crítico que le permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria.

Con esta transformación curricular, el perfil de egreso define el ideal de ciudadanas y ciudadanos integrantes de una sociedad democrática acorde al siglo XXI y con el cambio civilizatorio que ha surgido a raíz de la pandemia del SARS-CoV-2. El horizonte que la escuela ofrece a la población estudiantil implica la transformación de un espacio en donde se aprenda tanto en lo individual como en lo colectivo, de tal manera que se dé sentido a los saberes y conocimientos en la vida cotidiana de las y los estudiantes.

El desarrollo pleno de sus capacidades permitirá que afiancen su autonomía; valoren su vida, su cuerpo y su identidad y la de las demás personas, al mismo tiempo de que reconozcan la importancia de vivir 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.

8. Estructura curricular

Los distintos componentes que se describen a continuación están relacionados de manera articulada en niveles de desagregación, de manera que al centro se encuentran los fundamentos o elementos base y conforme se avanza en los niveles, se puede observar el efecto que los direcciona.



8.1 Ejes articuladores del currículo de la educación básica

El ejercicio del derecho a la educación se expresa en una escuela que forme ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática que se caracterice por el ejercicio activo de las libertades individuales, el respeto al orden legal justo, la autodeterminación y participación de las comunidades en el debate público para dialogar con otras ciudadanías, desde una perspectiva territorial, con miras a transformar la realidad.²²⁷

La democracia es una construcción permanente en la que se vinculan las condiciones de su funcionamiento con las condiciones que permiten el fortalecimiento de las comunidades que le dan sentido.²²⁸ Comunidades fuertes hacen democracias fuertes. Por esta razón, La democracia está estrechamente relacionada con la justicia que pueden percibir las y los ciudadanos, quienes son los principales responsables de juzgar su funcionamiento²²⁹ de acuerdo con el bienestar en sus condiciones materiales de vida, salud y educación; vivir una vida libre de violencia, exclusión, racismo, hambre, machismo, discriminación de cualquier tipo, además de poder participar en las decisiones de interés público y gozar de un medio ambiente sano.

El bienestar de las y los ciudadanos se relaciona con el desarrollo de un conjunto de capacidades humanas que deben desarrollar las mujeres y los hombres en una sociedad democrática y justa que reconozca que todas las vidas son consideradas dignas de ser vividas, sin importar su condición social, migratoria, su salud, orientación sexual, política e ideológica, su género, etnia o lengua.

Estas capacidades se relacionan con vivir una vida mental y físicamente saludables, incluyendo la alimentación sana, que la precariedad no propicie una muerte prematura; disponer de derechos efectivos que se viva una vida sin violencia sexual, física y psicológica; hacer uso pleno de los sentidos, la razón, la imaginación, el pensamiento y los afectos de una manera verdaderamente humana, que integre el desarrollo científico, literario, artístico, con la capacidad de expresar y sentir alegría, añoranza, tristeza, amor, indignación, entre otras, que definen las relaciones humanas en todas sus dimensiones; desarrollar un pensamiento crítico que permita vivir y convivir en sociedad de manera solidaria y participativa; vivir en una comunidad en la que no se permita y se luche en contra de la discriminación por motivos de raza, género, orientación sexual, etnia, religión, clase, nacionalidad; vivir en un medio ambiente sano, en el que se favorezca la relación cercana y respetuosa con la naturaleza.²³⁰

El plan de estudios de la educación básica expresa estas capacidades humanas a través de **siete ejes articuladores** incorporados en el currículo, desde inicial a secundaria, los cuales contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana.

Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos.

El currículo con ejes articuladores permite pensar el trabajo docente y el trabajo de aprendizaje como un diálogo permanente con la realidad más allá del aula, en los espacios escolares y en los lugares de la comunidad.

Los ejes articuladores son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora, con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido-eje articulador para que pueda otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo.²³¹

Así, el concepto de diversidad puede ser aprendido si se le pide a las y los estudiantes que identifiquen tres puntos de encuentro social en su ciudad o pueblo en donde la diversidad sexual, la convivencia entre hombres y mujeres, así como los miembros de distintas etnias, religiones o culturas conviven y se expresen libremente.

La confluencia de los ejes articuladores y los contenidos de los campos formativos, conforman un núcleo integrador del trabajo didáctico creando temas de reflexión como el maltrato animal, los poderes de los superhéroes y su relación con la ciencia, o el papel de la pandemia en el entendimiento del suicidio infantil y juvenil.

Los ejes articuladores 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.

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 fase, 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.

Estos ejes cruzan el currículo de la educación básica: inicial, preescolar, 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 fase que cursen las niñas, niños y adolescentes, con apego a la realidad que viven.
- ✓ La pertinencia de trabajar uno u otro eje articulador en conjunción con los contenidos 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 el estudiantado.

- ✓ Existe una correspondencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los libros de texto, de modo que reflejan la incorporación de estos ejes articuladores en la formación de las niñas, niños y adolescentes.

8.1.2 Inclusión

Establecer un eje integrador de formación que comprenda una educación incluyente de carácter decolonial²³² sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana.

Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios, por lo que es central que comprendan cómo se relacionan con su vida diaria.

Esta lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios que hemos aprendido en todas las experiencias educativas, formales, no formales e informales²³³, 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.²³⁴

Todos estos dominios de la colonización tienen en común la generación de estados de desigualdad, la cual puede entenderse como una violación a la dignidad humana que niega la posibilidad de que todas y todos

desarrollen sus capacidades en cualquier aspecto de la vida. La desigualdad se expresa en la imposibilidad de ingresar a la escuela o concluir las trayectorias formativas, en el deterioro de la salud y muerte prematura, la exclusión del conocimiento o la vida social, discriminación, humillación, falta de oportunidades, estrés e inseguridad.²³⁵

Después de la pandemia del SARS-CoV-2, fue evidente que, por un lado, se ha invisibilizado a los distintos grupos de la población que históricamente han vivido en estados de desigualdad, por el otro, ha quedado claro que la matriz moderna de las desigualdades está ubicada en el espacio social.²³⁶ Los territorios más desatendidos por el Estado y la sociedad están habitados por personas en donde se expresan las principales desigualdades y exclusiones cruzadas en la forma de pobreza, explotación del medio ambiente, epistemicidio de las comunidades indígenas y afroamericanas, violencia hacia las mujeres y expulsión escolar.

Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas.²³⁷

Se trata de que la escuela construya una perspectiva comunitaria de la inclusión, en la que las acciones individuales y colectivas, en zonas urbanas y rurales, con el acompañamiento de las familias, en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, el trabajo colegiado de las maestras y maestros,

el uso de los espacios escolares empezando por el aula, talleres y laboratorios, así como las relaciones pedagógicas estén enfocados en la inclusión.²³⁸

Es fundamental que se enseñe a las niñas y niños que viven en un mundo global que conecta, comunica y moviliza a los seres humanos a través de flujos de información, personas, culturas, economías, tecnologías que en conjunto conforman una gran red que se conoce como globalización que si bien trae beneficios, tiene como principios la colonización y la mercantilización de la vida.²³⁹

Desde una perspectiva decolonial de la inclusión, es imprescindible que las y los estudiantes de educación básica sean conscientes de que viven en un mundo globalizado que no logra ser para todos, sobre todo después de lo que puso en evidencia la pandemia del SARS-CoV-2, sino que tienen acceso a él aquellas y aquellos que cuentan con los recursos económicos, tecnológicos, relaciones sociales y acceso a bienes culturales y educativos para hacerlo.²⁴⁰

Esta perspectiva requiere que las y los estudiantes aprendan a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad²⁴¹, las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo.

La educación básica ocupa un periodo fundamental del desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, especialmente en la construcción de su identidad. Una perspectiva decolonial de la inclusión favorece una formación en la que la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia

mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia.²⁴² Lo que también implica que se cuestionen críticamente las jerarquías sociales que existen en la escuela, la comunidad y el mundo en general.

Un elemento central de inclusión desde una perspectiva decolonial es que la educación básica forme ciudadanos que aprendan que la naturaleza es exterior a la sociedad, lo que requiere que construyan relaciones sociales en el marco de la naturaleza, así como relaciones ambientales en la que están incorporados los seres humanos. Los seres humanos crean medio ambientes y éstos crean personas, grupos humanos, familias y comunidades²⁴³, en un ciclo permanente de interdependencia vital.

Pensar una educación inclusiva desde la decolonialidad requiere que las niñas y niños aprendan a reconocer el valor de la cultura universal y el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad²⁴⁴ que contribuye en la construcción de su identidad como ciudadanos con conocimientos sólidos, capaces de establecer diálogos de saberes con otros sujetos, pueblos y naciones, y a entender y defender las ideas, tecnologías y culturas que se han generado y preservado por las comunidades indígenas y evitar que sean transformadas en propiedad privada.²⁴⁵

Para apoyar esta perspectiva, las epistemologías del Sur constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios de verdad que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (su enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial.²⁴⁶

Un aspecto central en la inclusión desde la perspectiva decolonial es la integración de personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y con otras condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y la depresión, que históricamente no sido incluidas para ejercer su derecho a la educación.

De ello resulta fundamental que la educación básica genere relaciones pedagógicas que vinculen la realidad de las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad con el conjunto de la comunidad escolar y la comunidad local, para que en el ejercicio de sus derechos se reconozcan en un marco amplio de diversidad, que fortalezca su dignidad humana, en el concierto de lenguas, culturas, identidades, clases sociales, tareas y saberes.²⁴⁷

8.1.3 Pensamiento crítico

El eje articulador de pensamiento crítico, en donde lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad²⁴⁸, 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 las personas 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.²⁴⁹

El pensamiento crítico formado motiva a las y los estudiantes a realizar un juicio sobre su realidad y ponerla 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, así como desarrollar una conciencia crítica de cómo las dimensiones interdependientes de la vida de las personas 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.²⁵⁰

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.²⁵¹

El desarrollo gradual del pensamiento crítico se puede expresar a través de la construcción de un pensamiento propio que permita justificar, fundamentar y emitir juicios sobre un tema escolar o un aspecto de la realidad, así como del empleo de lenguajes, considerando contextos y situaciones específicas.

Asimismo, en pensamiento crítico también se puede manifestar con el uso de razones para emitir opiniones escritas, orales o de cualquier otro tipo, a partir de reglas, teorías, tradiciones, ideales, principios, costumbres; con el desarrollo de razonamientos fundamentados de manera lógica, coherente y clara; con la sensibilidad a las condiciones y circunstancias específicas del contexto para desarrollar proyectos, ensayos o hipótesis.

De la misma forma, se puede expresar con el 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); distinguiendo causas y efectos de diversos fenómenos, así como formulando y explicando problemas con distinto grado de complejidad; con la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información, que le facilite a las y los estudiantes relacionar conceptos, establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como de su vida cotidiana.

Finalmente, se puede expresar con la necesidad de comprender la realidad del otro como principio ético de una relación en su diversidad; comparando situaciones análogas para transferir lo aprendido a otros contextos, leyendo de manera crítica, analizando y aclarando textos, así como profundizando en sus múltiples interpretaciones.²⁵²

8.1.4 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.²⁵³

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 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 y 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, pero en detrimento de otras y otros.²⁵⁴

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.²⁵⁵

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. 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 es presentada como un conjunto de procesos económicos, de innovación tecnológica y de 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.²⁵⁶

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 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.²⁵⁷

Con este eje articulador se abre la posibilidad para que las maestras y maestros, en tanto profesionales de la enseñanza, construyan con sus estudiantes diversos vínculos 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.²⁵⁸

Una formación desde la interculturalidad crítica se puede expresar a través del desarrollo de 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, discapacidad, sexo, etnia y género.²⁵⁹

Se manifiesta por medio de 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.

Por otra parte, se puede desarrollar una ética de diálogo cimentada 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. De la misma manera, se expresa a partir de la construcción de 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.

Puede centrarse en la formación de ciudadanas y ciudadanos de una democracia intercultural que articule tanto las formas occidentales como las indígenas de participación; el voto como la asamblea para reivindicar los derechos colectivos de los pueblos.²⁶⁰ También en la construcción de 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; y por medio de 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.

8.1.5 Igualdad de género

Un principio fundamental de la ciudadanía democrática es el reconocimiento de que las mujeres y los hombres son iguales en derechos, con capacidad de decisión, acción y autonomía para construir su vida con pleno uso de sus libertades.

La incorporación de un eje sobre igualdad de género en la educación básica supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta.²⁶¹

Se necesita abrir espacios de reflexión en las escuelas para que las niñas, niños y adolescentes puedan comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no un rasgo cultural de la sociedad, por lo que la violencia en contra de las mujeres se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales que se basan en una inexistente desigualdad biológica.²⁶²

Acercarse al conocimiento a través de situaciones de su propia realidad, brindará elementos a las y los estudiantes para comprender que las personas no ocupan un lugar en la sociedad preestablecido naturalmente, sino que existen históricamente desigualdades cruzadas, sustentadas en la clase social, la etnia, la sexualidad, la discapacidad, la edad, la nacionalidad y el género, que niegan los derechos de sujetos, grupos o poblaciones enteras.²⁶³

Desarrollar y acompañar situaciones de aprendizaje para las y los estudiantes, dentro y fuera del espacio escolar, favorece la comprensión de diferentes formas de opresión que actúan simultáneamente sobre personas concretas de su comunidad²⁶⁴, por ejemplo, el lugar que se les asigna a las relaciones entre hombres y mujeres en las familias, la calle, el transporte público, el trabajo, en el campo, los lugares de esparcimiento y diversión, así como en la escuela.

Esta última es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal (planes y programas de estudio) y simbólico (ordenamiento de las bancas, filas, vestimenta o códigos diferenciados de conducta), lo cual tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres durante la educación básica.²⁶⁵

Las identidades de género y los modelos de masculinidad y feminidad son procesos de construcción continuos, que van de la mano de 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.²⁶⁶

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 tiene como núcleo 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 connotaciones discriminatorias entre los propios niños y niñas en el espacio escolar y comunitario.

Además, la sobrevalorización de cualidades 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.²⁶⁷

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.²⁶⁸

Por eso es fundamental que los procesos formativos de la escuela tengan vinculación con las familias, especialmente en lo que concierne a los derechos sexuales, derechos reproductivos y en materia de educación sexual integral, que les permita tomar decisiones libres, responsables e informadas para su desarrollo individual como colectivo²⁶⁹, con el fin de contrarrestar la noción de que el cuerpo de las mujeres tiene un propósito meramente reproductivo con beneficios al mercado laboral.²⁷⁰

Un papel central de los derechos sexuales es su relación con la comunidad, ya que el estudio de diferentes temas en situaciones de aprendizaje concretas favorece la construcción de otra manera de vivir la masculinidad, así como las relaciones de pareja, diversas e igualitarias, que posibiliten la erradicación de la violencia de género, así como la construcción de identidades de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, que sean visibles y ejerzan efectivamente sus derechos en la vida pública y privada.²⁷¹

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, la participación, el aprendizaje, la adaptación escolar²⁷², 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, 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.²⁷³

Con esto en mente, se deben replantear los valores, creencias y prácticas en el perfil de egreso de la educación básica, para incrementar la participación de la mujer en la sociedad y no reducirla al cumplimiento de parámetros institucionales de rendimiento y productividad establecidos por la sociedad patriarcal tradicional.

Es desde este perfil predominantemente patriarcal 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 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.²⁷⁴

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 niños, a partir de la diversidad de los grupos de mujeres y hombres en la sociedad.

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 plantea 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.

En este sentido, el replanteamiento que plantea este eje 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.

Considerar lo anterior conlleva transformaciones en el currículo de las escuelas formadoras de formadores que tomen en cuenta de manera integral las etapas de desarrollo de las personas, con énfasis en la construcción diversa de la identidad de género.

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 introducen la cultura femenina en la dinámica escolar, se legitimen 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.²⁷⁵

Igualmente, permite impulsar actividades escolares y académicas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres, los derechos y la prevención de la violencia. También promueve procesos de enseñanza y

aprendizaje desde la perspectiva de género como criterio para analizar las situaciones y problemáticas de la comunidad, así como en la elaboración de prácticas y proyectos.

Desde este eje se puede 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, para visibilizar estética y críticamente la dominación y discriminación que conllevan las construcciones de género, así como 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.

La igualdad de género puede manifestarse con el empleo de un lenguaje incluyente en el tratamiento de las diversas disciplinas, 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.²⁷⁶

8.1.6 Vida saludable

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 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 su salud como en la de las y los demás.²⁷⁷

Por eso es importante comprender que **la salud es un hecho social** que se experimenta en el cuerpo de manera singular de acuerdo con las condiciones concretas de existencia de cada una y cada uno dentro de la sociedad a la que pertenecen. Las variaciones de peso, talla, composición corporal, signos vitales, no sólo expresan salud o enfermedad, sino también las desigualdades entre las personas, por ejemplo, niñas o niños con desnutrición debido a pobreza extrema o a una mala alimentación y su relación con el sobrepeso y la obesidad propios de una sociedad donde los alimentos son una mercancía y no un proceso incorporado a la salud integral de las personas.²⁷⁸

La salud también es un hecho histórico con un componente territorial que permite definirla de diferente forma en el tiempo y el espacio. De este modo, lo que antes se estimaba un estilo de vida “normal” como fumar, hoy es considerada una enfermedad con consecuencias importantes en la salud humana. A la inversa, la homosexualidad se consideró una enfermedad y un delito hasta hace pocas décadas, hoy es un derecho y una orientación sexual que forma parte de la diversidad de las personas.²⁷⁹

Desde el punto de vista territorial, la idea de normalidad fisiológica o anatómica no predomina en la definición de salud en todos los lugares, existen comunidades cuyos saberes ancestrales les permiten combinar tradiciones médicas como la acupuntura, homeopatía, herbolaria, temascales con la medicina alópata de los centros de salud²⁸⁰ que, en conjunto, realizan acciones de salud como la partería, la herbolaria y seguimientos clínicos personalizados.²⁸¹

Sin desconocer los factores hereditarios, estas condiciones sociales, individuales, espaciales y temporales permiten pensar la salud desde una perspectiva histórica, que exige de las personas un papel activo en el cuidado y conocimiento de sí mismo en cada una de las etapas de su ciclo de vida, así como una conciencia colectiva, solidaria y transformadora de la sociedad en la que viven para cambiar las ideas, procesos, hábitos, formas culturales y de consumo que deterioran la salud.

A pesar de que la esperanza de vida es mayor que hace unas décadas, ésta no va acompañada de buena salud en la mayoría de los casos.²⁸² Se ha dejado al desarrollo de la ciencia y la tecnología la posibilidad de que vivir más años vaya acompañada de una condición de vida saludable: la tendencia es la sistematización de grandes volúmenes de información que se desprenden de la historia clínica de las personas, así como el desarrollo de diagnósticos y prescripciones médicas y farmacéuticas con la ayuda de la inteligencia artificial.²⁸³

Sin negar los beneficios que tiene el uso de la tecnología en la salud humana, se está estableciendo en la sociedad la idea de que una vida saludable es un asunto de interpretación automatizada de su estado de salud que no cuestiona los hábitos de consumo de la población ni los

factores de riesgo ambientales, cuando en realidad la salud es un derecho y un hecho social que requiere del aprendizaje y la participación de todas y todos desde la primera infancia.

Una vida saludable está determinada por diversos condicionantes sociales que influyen fuertemente en la salud, como contar con una alimentación apropiada, una vida libre de adicciones y violencia, tener ingresos adecuados para procurarse una vida digna, contar con protección social y ejercer los derechos humanos que defiendan a las personas de actos de racismo, exclusión, humillación por cualquier motivo, además de vivir con márgenes controlables de estrés, factores todos ellos con repercusiones en la salud individual y colectiva.

La salud de las niñas, niños y adolescentes en las últimas décadas se ha visto mermada considerablemente porque no solo no ha atendido los determinantes sociales de la salud, sino que ha funcionado con un sistema segmentando, diferenciado y profundamente desigual, que administraba oportunidades de acuerdo con las posibilidades económicas de las familias.²⁸⁴

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.²⁸⁵

La educación es buena para la salud porque brinda capacidades para todas las etapas del ciclo de vida. Un desarrollo lento y un apoyo emocional

escaso en la educación básica aumentan el riesgo de tener una mala salud durante toda la vida.²⁸⁶ Hay diversos estudios que demuestran que existe una relación entre las condiciones de desventaja económica, social, educativa, económica y cultural respecto a su salud y la duración de su vida.²⁸⁷

Una vida saludable debe ser parte de todos los momentos del ciclo de vida de cada persona 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.²⁸⁸

Es necesario que la educación de los niños, niñas y adolescentes contribuya a desarrollar comunidades saludables y sostenibles, procurando que la escuela aporte capacidades y condiciones para darle a cada una y cada uno el mejor comienzo en la vida.²⁸⁹

Este es el papel central de la educación inicial que se convierte en una columna vertebral de la sociedad y en un apoyo esencial para las familias, ya que brinda cuidados a los niños pequeños a través de diferentes agentes educativos, así como información sobre el desarrollo integral de éstos como es el sueño, la alimentación, el control de esfínteres, el juego y su relación con los procesos de aprendizaje, el desarrollo de la imaginación, el lenguaje, la socialización o el movimiento, compartiendo miradas y significados de la vida infantil, fundamentales para iniciar una vida saludable.²⁹⁰

En esto hay un elemento ético central. Lo que aprendan las y los estudiantes en la escuela para vivir una vida saludable debe estar en congruencia con lo que ven en su entorno inmediato, ya sea en el ámbito familiar y, por supuesto, en su comunidad. De no ser así, es necesario que sepan identificar las contradicciones que existen en sus espacios de convivencia, plantear los problemas y proponer soluciones.

Esto conlleva mayor comunicación entre la escuela y las comunidades, así como la construcción de vínculos formativos con las familias para que conozcan lo que están aprendiendo las y los estudiantes sobre su salud, y puedan incorporar estos saberes y conocimientos en la vida cotidiana, por ejemplo, que las familias se habitúen a leer el etiquetado de los productos y puedan tomar decisiones conscientes e informadas.

Formar a las niñas, niños y adolescentes para que comprendan que una alimentación sana precisa que aprendan a diferenciar entre los alimentos que son buenos para su salud de aquellos que no lo son.²⁹¹ Problematizar una dieta saludable en el salón de clases requiere identificar elementos biológicos, químicos, tecnológicos y geográficos con los que se elaboran los alimentos, incluyendo los pesticidas que en su mayoría causan efectos negativos en la salud.²⁹²

Asimismo, requiere que aprendan que en la preparación de alimentos hay elementos éticos involucrados como el uso de granjas industriales donde se crían vacas, cerdos, pollos, ovejas y gallinas, muchas veces en condiciones de crueldad, lo que va acompañado de una agricultura industrial que va desplazando a la agricultura campesina²⁹³ asentada en México en tierras ejidales, sobre todo a partir del maíz, que es un alimento y, a la vez, un elemento cultural que vincula la vida comunitaria con el

medio ambiente²⁹⁴, en la que subsisten muchos niños, niñas y adolescentes.

Se debe propiciar una perspectiva de género en la preparación de los alimentos, enseñando a los niños, niñas y adolescentes que los hombres deben participar en la preparación de los alimentos, porque históricamente se ha dejado el cuidado de los alimentos a las mujeres. En las zonas rurales se ocupan fogones abiertos que causan daño en la salud de las mujeres equivalente a fumar dos cajetillas de cigarrillos diariamente.

Con estos elementos, las y los estudiantes pueden construir una perspectiva más amplia de una dieta saludable, además de que se impulsa la toma de conciencia sobre el papel activo que requiere de ellos y de su comunidad la preparación de los alimentos o la selección responsable de los mismos.

Una educación que favorezca una vida saludable implica que se enseñe a las y los estudiantes a desarrollar un poderoso sentido de dignidad sobre sí y sobre las demás personas, que les permita proyectar en el presente y en el futuro un sentido de certeza de que las acciones que realicen tienen un impacto real en los distintos momentos de su ciclo de vida.

Es fundamental que las niñas, niños y adolescentes participen en la construcción de una sociedad en la que pueden verse como sujetos cuya vida es importante para las y los demás y viceversa; en donde las emociones, los afectos, los cariños, las pasiones, el amor, las alegrías, los sentimientos de frustración, rechazo y tristeza, que en principio se expresan de manera individual, pueden vivirse en compañía, en

solidaridad y con vínculos de cuidado con otras personas para fortalecer estados de salud mental desde lo común.

Desde la escuela en colaboración con la comunidad se debe propiciar la conciencia y acciones a tomar por las y los estudiantes respecto a su salud mental y la de las y los demás, la cual se relaciona con factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales, que se conectan con el momento de desarrollo físico, afectivo, mental, lingüístico y sexual de éstos.²⁹⁵

Un factor de primer orden es que aprendan a valorar el mundo en el que viven, es necesario que crean posible que contribuir al mejoramiento de su comunidad significa hacerla un lugar más saludable. Esto requiere que aprendan a reconocer cómo influyen en su salud mental y en la de los demás los valores mercantiles de la sociedad, la violencia, la pobreza, la exclusión de cualquier tipo, la migración por cualquier causa, pero también la autorrealización, la convivencia con las y los otros, la posibilidad de seguir sueños y utopías, el amor en todas sus expresiones, así como ser parte de una familia en cualquiera de sus formas.

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 alimentación, la etnia, la clase social, la cultura, la actividad productiva -o su ausencia-, y, por supuesto, el medio ambiente.

Este eje procura introducir en la vida escolar la comprensión de que salud humana y medio ambiente son organismos vivos interdependientes; el cuidado de uno tiene efectos positivos en otras personas y viceversa. Existe un círculo vital entre las **actividades humanas**: producción energética,

extracción de minerales, actividad industrial y agropecuaria; **el medio ambiente**: suelo, aire, clima, agua, flora, fauna, etcétera, y **la salud de las personas**.

El principio fundamental de una vida saludable vinculada al medio ambiente radica en que todas y todos somos seres humanos que convivimos en el planeta Tierra con otros seres vivos: animales, plantas y seres inanimados con los que tenemos una responsabilidad ineludible e intransferible, con los que conformamos una comunidad planetaria.²⁹⁶

Es importante que las y los estudiantes aprendan a separar la basura y el impacto positivo que tiene en el medio ambiente esta acción, al mismo tiempo, es necesario que comprendan el ciclo de producción de las cosas que consumen y el lugar que tiene el manejo de los desechos y su impacto en la salud humana, como el daño que ocasiona la exposición al polvo de aluminio y los disolventes en las personas que fabrican aparatos electrónicos como teléfonos celulares o computadoras²⁹⁷, así como la inhalación de humo tóxico que sufren los trabajadores que reciclan las tarjetas de plástico de estas tecnologías que todos usamos: para identificarlas, los trabajadores las queman sobre la llama de un encendedor, las clasifican por el olor que suelta el plástico quemado y las depositan en distintos recipientes.²⁹⁸

La toxicidad de ciertas sustancias químicas o minerales se introducen en el cuerpo a través del agua, los alimentos, el aire o la exposición a ciertas radiaciones. 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.²⁹⁹

Es central que durante la educación básica se enseñe a las y los estudiantes que viven una era geológica que se conoce, entre otras formas, como Antropoceno, que se manifiesta por la alteración de las estaciones, los ciclos del agua, carbono y nitrógeno, así como por los efectos de la depredación y contaminación de la naturaleza que genera la sociedad de consumo, la cual ha puesto en riesgo la diversidad biológica y a la civilización³⁰⁰, con efecto directo en la salud humana.³⁰¹

Esta condición civilizatoria marcada por la pandemia del SARS-CoV-2, exige de los sistemas educativos, las maestras, los maestros y las familias un mirada transformadora y no negociable del cuidado del medio ambiente y de la salud, que no permita el agotamiento del patrimonio natural común como la tierra, agua y aire en las zonas urbanas y rurales, ni tampoco la adaptación al cambio climático. Adaptarse a la degradación ambiental significa aceptar que las personas sigan enfermando, sobre todo las más vulnerables, caso particular el aumento de la temperatura que propicia mayor presencia de mosquitos que propagan enfermedades tropicales como el dengue o la malaria.³⁰²

El medio ambiente y la salud humana se ven afectadas con las sequías, la degradación del suelo, las inundaciones, el robo y la privatización del agua³⁰³, lo cual vulnera la estabilidad de las comunidades, pueblos, municipios, ciudades o regiones enteras, además de que limita el abasto para el consumo humano, su uso agrícola o en servicios públicos como clínicas u hospitales, generando conflictos por su aprovechamiento³⁰⁴, por eso es importante enseñar a las y los estudiantes a problematizar estas

situaciones con el fin de que vean sus efectos en su vida cotidiana, además de que puedan plantear propuestas de cambio en su comunidad.

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.³⁰⁵

Una vida saludable desde la perspectiva de género reconoce que existe una relación entre las desigualdades entre hombres y mujeres en la sociedad y las desigualdades de género en la salud mental. Promover en las niñas, niños y adolescentes el respeto, la igualdad y el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, así como mayor participación social de éstas repercutirá positivamente en la disminución de las desigualdades en salud mental entre hombres y mujeres.³⁰⁶

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, uso del tiempo libre, prevención de enfermedades

transmisibles e intransmisibles, prevención del embarazo no deseado, consumo de drogas y tabaquismo.

Las actividades físicas son acciones fundamentales para generar estados de bienestar en el que están interrelacionados el desarrollo físico con el afectivo, en donde importan los cuerpos y el despliegue de sus potencialidades físicas, como las emociones, los vínculos con el medio ambiente y las demás personas, todo ello como parte de un proceso formativo en el que se integre lo físico, mental, emocional y social.³⁰⁷

8.1.7 La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas

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 las lenguas.

El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes, no sólo desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, sobre todo, hace posible que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven.

Esto implica que puedan hacer efectivo su derecho a una verdadera democratización de la lectura, ello implica que las y los estudiantes puedan acceder a distintas fuentes que les permitan interactuar con diversas culturas y pueblos de México y el mundo.

Este derecho es una condición para que niñas, niños y adolescentes puedan apropiarse de su propia lengua para expresar su propia experiencia de vida y comunicarse con los demás, porque en la medida en que las y los estudiantes se arriesgan a escribir y a tomar la palabra, en el aula, la escuela, en su comunidad y más allá de esta, manifiestan un rasgo esencial de una ciudadanía activa³⁰⁸, ya que se constituyen en interlocutores de la sociedad en la que viven.

El acercamiento a la cultura escrita es un derecho que se hace efectivo solo 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.³⁰⁹

La lectura nos pone en relación con la otredad³¹⁰, de ahí la importancia de la lectura en relación con la identidad de las y los estudiantes. Leer no sólo implica decodificar signos lingüísticos, sino reconocerse en las palabras de otras y otros, además de 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, 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.³¹¹

La lectura es una acción emancipadora donde, como en los juegos infantiles de las niñas y los niños, las reglas de ella se generan no por un mediador que somete al texto y al lector a un camino seguro, sino en una reflexión de los antecedentes de las personas involucradas que en comunidad concretan los temas relevantes que deben ser desarrollados, generando un diálogo 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.³¹²

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 comunidad.³¹³

La formación de lectoras y lectores favorece el acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos y goce de distintos tipos de lectura.

La lectura es un proceso de interacción entre el texto y el lector que permite el desarrollo de la identidad y las emociones, las capacidades de reflexión y actitud crítica, al tiempo que forma estudiantes sensibles y autónomos.

8.1.8 Artes y experiencias estéticas

Este eje busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en la relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, pero de igual manera como otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana.³¹⁴

Las artes como sistema cultural ofrecen a las y los estudiantes la posibilidad de crear relaciones con el mundo que atienden a los aspectos reflexivos y afectivos, encontrar otras formas de comunicación, imaginar y preguntarse sobre lo que puede ser, abrir nuevos mundos de pensamiento y sensibilidad con la finalidad de contribuir al reconocimiento de nuestro “paisaje interior”³¹⁵ y a una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico. Habrá que decir también que las artes hacen parte del derecho de las niñas, niños y adolescentes a gozar de las experiencias estéticas para establecer espacios de diálogo en torno a temas y problemas de interés común que son parte de las ciencias, tanto sociales como naturales, así como de las humanidades.³¹⁶

El asunto nodal es el sentir y pensar el arte en la escuela, porque “el arte no constituye un decorado estético sino el laboratorio de la recreación del humanismo”³¹⁷ Las artes se entienden “como un mundo sensible común, como un modo de conocer, de producir, de distribuir y de inscribir”³¹⁸. Todo ello en la convicción de que cada una y cada uno somos iguales frente a la construcción de lo humano.

Así las artes y las experiencias estéticas en la escuela se plantean en el ámbito de diversidad cultural, frente a comunidades escolares donde se expresan las infancias y las culturas juveniles diversas, que corresponden a territorialidades urbanas y rurales, así como a formas de las vidas de las familias. Lo que significa un nuevo concepto de diversidad, que no reduzca su análisis al “otro”, en su dimensión étnica, sino que aborde la “otredad” como parte del propio yo.³¹⁹

Así las artes son relevantes para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, entre otras cosas, por su contribución en la relación con la otredad, la promoción de respuestas ante los artefactos artísticos que producen efectos de conocimiento y de sentimiento; la experimentación de las expresiones del arte locales en la radicalidad de su propia y positivizada diferencia y la promoción de las vivencias artísticas dotadas de sentido por la niña y el niño que van conformando su juicio crítico en vínculo con su afectividad donde se ponga en tensión el ethos epocal que definen “lo bello”.

Las artes representan en el aprendizaje de las y los estudiantes la posibilidad, más allá de su función expresiva, de encontrar su capacidad de sentir e imaginar para romper con el dualismo de razón versus los sentimientos y la imaginación, bajo la premisa de que no existe pensamiento genuino sin imaginación y que los afectos son la argamasa del aprendizaje, de tal suerte que imaginación y afectos se reconocen como potencialidades humanas fundamentales.

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, o bien a otras formas occidentales no

convencionales de hacer arte, por ejemplo, performances o multimedia, pero también en sus expresiones los bienes populares o artesanías y de las estéticas decoloniales que no entran en los circuitos canónicos de la “esfera del arte”.³²⁰ Tiene la virtud de ampliar su espectro reflexivo y afectivo, pues en esta clase de experiencias el individuo se interroga por sus afectos y sentimientos, por sus sensaciones y los pensamientos que conlleva las experiencias estéticas.

Las experiencias estéticas están presentes en la cotidianidad de la mayoría de las personas a través del radio, la televisión, las redes sociales y los espectáculos musicales y teatrales que se presentan -a veces de manera gratuita- en casi todas las regiones de nuestro país. En esas experiencias los estudiantes aprenden a dirigir la mirada hacia ellas al considerarlas como una fuente rica en vivencias emocionales y reflexivas, logrando vincular los aprendizajes obtenidos a través de las artes con otros saberes y conocimientos.

Las experiencias estéticas a través de las artes, en la mayoría de los casos, favorece también una formación ética al contribuir a crear ciudadanas y ciudadanos libres, tolerantes y sensibles ante las diversas manifestaciones culturales que se ofrecen en el entorno. Se reitera que las experiencias estéticas son parte integral del deleite y exploración del sistema cultural de las artes, pero también responde a la necesidad de dar sentido a nuestras experiencias personales y colectivas.³²¹

El eje de artes y experiencias estéticas favorece la creación de un ambiente estético en las escuelas, a partir de las manifestaciones culturales propias de las comunidades, en cuya producción todos y todas puedan participar. Permite aprovechar los artefactos, materiales y recursos de las artes para

promover experiencias estéticas, a partir de los momentos de exploración, experimentación y apreciación. 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.

Por otra parte, permite fomentar momentos de producción colectiva e individual; de apreciación de las producciones y encontrar modos de articulación de estos momentos y modos de producción. Esto va acompañado de la necesidad de dar 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 los sentimientos y la reflexión, individualmente y en colectivo.

Diseñar actividades en las que los y las estudiantes puedan apreciar los detalles, los ritmos, el equilibrio, los contrastes, las distintas relaciones entre los elementos, es un aspecto fundamental de este eje, además de que 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.

El acercamiento a las artes y a las experiencias estéticas hace factible y viable encontrar rutas alternas para llegar a resultados similares y sobre la posibilidad de que resultados diversos tengan validez, además de

enriquecer las visiones y experiencias de las y los estudiantes con la sabiduría ancestral, el patrimonio y la grandeza cultural de México.

Un aspecto central de este eje es que permite ampliar la percepción y el juicio crítico de los niños, niñas y jóvenes a partir de ponerlos en contacto 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 las herramientas y artefactos de la cultura digital para traer a la experiencia de las y los estudiantes otras manifestaciones.

En el marco de la integración del conocimiento que propone este plan de estudios, este eje es central para utilizar las manifestaciones artísticas para explorar, representar y mostrar los contenidos de otros ámbitos de conocimiento como las ciencias y las humanidades.

Inicial · Preescolar · Primaria · Secundaria



8.2 Campos formativos

La premisa estructural del currículo de este plan de estudios es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo y, por lo tanto, tampoco se puede describir esa realidad totalizante desde un campo universal de conocimientos que le dé sentido.

Estructurar el currículo a través de campos que permitan la integración del conocimiento y, por lo tanto, una visión más compleja de la realidad posibilita considerar distintos ámbitos de la vida, no reductibles a uno solo o reducibles entre sí, lo que permite la ampliación de nuestro acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas.³²²

Un campo formativo no es la suma de los contenidos que lo conforman y desde ahí otorga sentido a la realidad, más bien, es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él³²³, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar.

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 pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo.³²⁴

El sentido que se construya en un campo formativo se basa en la relación entre los objetos de conocimiento que lo integren y los sujetos que participan en su acercamiento a través de la enseñanza y del aprendizaje.

De este modo, los contenidos del programa de estudios son una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido, más allá de su significado particular, en la relación que se establezca entre ellos, y con los ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad, en la forma de problematizaciones o temas generales de estudio.

El punto fundamental de la conexión entre contenidos y ejes articuladores en un campo formativo se realiza a partir de la didáctica, que sitúa los puntos de articulación del conocimiento y el saber con situaciones de enseñanza (en los que el profesor y la profesora ponen en juego sus saberes docentes) y situaciones de aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana de las y los estudiantes.

Es desde la didáctica donde se construye el sentido del campo porque ésta se ocupará de: 1. Propiciar que entre profesores y profesoras se diseñen las múltiples articulaciones entre los contenidos de un campo, así como entre éstos y los ejes articuladores; 2, establecer para las y los estudiantes las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que las maestras y maestros propongan entre el contenido y sus estudiantes, propiciando deliberadamente que niñas, niños y adolescentes se enfrenten a nuevos saberes a través de distintas acciones relacionadas con su vida cotidiana.³²⁵

Trabajar con un currículo con campos formativos 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 escolar para fortalecer sus lazos desde un horizonte plural, así como una la 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 y los estudiantes aprendan a mirar críticamente los fenómenos de la realidad desde diferentes perspectivas.³²⁶

Es fundamental plantear puntos de referencia entre contenidos de los campos de formación y de estos con los ejes articuladores, 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 desarrollan su actividad profesional, puedan 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 que produzcan las y los estudiantes con sus profesoras y profesores 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-CoV-2, 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-CoV-2; en matemáticas se pueden elaborar gráficas que representen porcentajes de la presencia de esta enfermedad en el país, la entidad federativa, el municipio o pueblo.

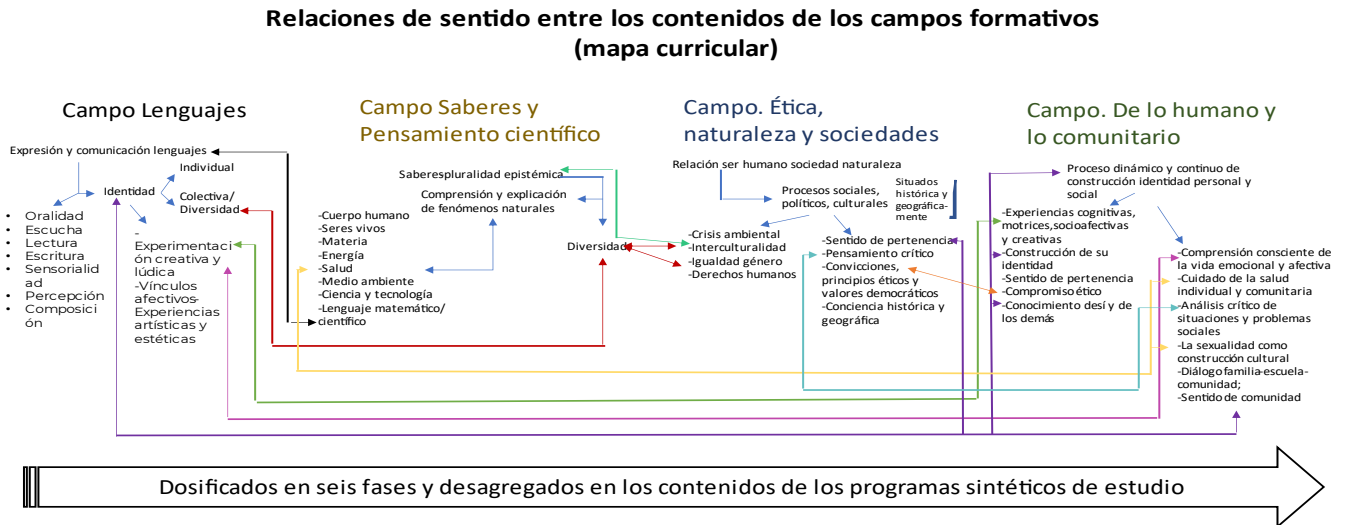
Si un contenido, por su relevancia, sólo abarca un aspecto, vida saludable, es importante que conserve una condición de tema formativo que pueda estar presente en los diferentes espacios curriculares y no otorgarle en sí mismo un tiempo y espacio preestablecido.³²⁷

La integración debe entenderse como el proceso durante el cual la y 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.

Con el marco descrito anteriormente, los campos formativos que organizan el plan de estudios de la educación básica nacional son:

Campos formativos
Lenguajes
Saberes y Pensamiento Científico
Ética, Naturaleza y Sociedad
De lo Humano y lo Comunitario

Las relaciones en tanto campos de sentido se muestran en el siguiente mapa:



8.2.1 Lenguajes

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

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones, construyen

significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otro, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad.

Este campo formativo vincula procesos graduales de aprendizaje del español, lenguas indígenas, ambas tanto como primeras y segundas lenguas, lenguajes artísticos, inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención a la población sorda, la Lengua de Señas Mexicana, considerando las características de la edad de desarrollo de niñas, niños y adolescentes, así como la búsqueda de una integración interdisciplinaria a través de los contenidos de los lenguajes.

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

Finalidades del campo

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

- ✓ La expresión y la comunicación de sus formas de ser y estar en el mundo para conformar y manifestar su identidad personal y colectiva, al tiempo que conocen, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género, social, de capacidades, aptitudes, necesidades, condiciones, intereses y formas de pensar, que constituye a nuestro país y al mundo; de esta manera se propicia el dialogo intercultural e inclusivo.

- ✓ La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones —orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o apticas (táctiles)— para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones.

- ✓ La experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de los elementos de las artes, a partir de la interacción con manifestaciones culturales y artísticas en las que predomine una función estética, para apreciarlas, reaccionar de manera afectiva ante ellas e interpretar sus sentidos y significados a través de la intuición, sensibilidad o análisis de sus componentes, además de la posibilidad de considerar información adicional sobre los contextos.

- ✓ El establecimiento de vínculos afectivos y el despliegue de herramientas para diversificar las formas de aprendizaje por medio de experiencias artísticas y estéticas como vehículos alternativos de

expresión y comunicación de ideas, sueños, experiencias, sentimientos, puntos de vista y reflexiones.

8.2.2 Saberes y pensamiento científico

Desde el nacimiento, el ser humano busca conocer todo aquello que lo rodea y que conforma su entorno natural y sociocultural a partir de su curiosidad e interés por explorarlo; conforme niñas, niños y adolescentes interactúan con el mundo, desarrollan experiencias y construyen saberes que se amplían y diversifican, por lo que es importante reconocer que existen diferentes caminos para construir conocimientos, usarlos y compartirlos.

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

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

Las ciencias son construcciones, entre muchas posibles, para explicar la realidad física, que a su vez está condicionada por factores culturales e históricos. En tanto construcción cultural no se puede afirmar que sea superior a otros sistemas de conocimientos, ya que cada explicación

puede ser adecuada en mayor o menor medida según el contexto en el que se aplique.

Por esta razón y desde una perspectiva democrática y plural, se plantea la necesidad de que la enseñanza científica forme en los estudiantes la capacidad de analizar distintas concepciones del mundo y aprender a tomar decisiones sobre la explicación más adecuada para resolver cada problema concreto.

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

El estudio de este campo aporta a la formación de una ciudadanía que cuente con conocimientos para resolver un problema determinado o explicar lo que sucede a su alrededor; participe democráticamente, genere y exprese opiniones propias y tome decisiones fundamentadas en asuntos de trascendencia personal y social; y contribuya en la transformación sustentable de la comunidad.

Finalidades del campo

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

- ✓ Comprendan y expliquen procesos y fenómenos naturales en su relación con lo social, que ocurren en el mundo con base en los

saberes y el pensamiento científico, por medio de indagación, interpretación, experimentación, sistematización, representación con modelos y argumentación de tales fenómenos.

- ✓ Reconozcan y utilicen diversos métodos en la construcción de conocimientos, para contrarrestar la idea de un método único.
- ✓ Tomen decisiones libres, responsables y conscientes orientadas al bienestar individual, familiar y comunitario para una vida saludable.
- ✓ Establezcan relaciones sociales igualitarias e interculturales, así como relaciones que posibiliten cuidar el medio ambiente y transformar de manera sustentable su comunidad.
- ✓ Asuman que los conocimientos científicos y tecnológicos son resultado de actividades humanas interdependientes desarrolladas en un contexto específico, que están en permanente cambio, con alcances y limitaciones, y se emplean según la cultura y las necesidades de la sociedad.
- ✓ Consideren el lenguaje científico y técnico como medio de comunicación oral, escrita, gráfica y digital para establecer nuevas relaciones, construir conocimientos y explicar modelos.

8.2.3 Ética, Naturaleza y Sociedades

Este campo aborda la relación ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y

geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática.

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

El campo enfatiza el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico o nacional, el género, la edad, las distintas capacidades, la condición socioeconómica, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las identidades y orientaciones sexuales, el estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas. Esto supone además que las niñas, niños y adolescentes se responsabilicen sobre el impacto de sus acciones en los ámbitos personal, social y natural y contribuyan al bienestar común.

Este campo plantea el aprendizaje de algunos aspectos sobre la crisis ambiental, las relaciones entre culturas, en especial las que definen constitucionalmente el carácter intercultural de la nación mexicana, esto es los pueblos indígenas y afroamericanos; la igualdad de género; los derechos de las niñas, niños y adolescentes y promueve los valores asociados a estos aprendizajes, lo cual implica favorecer la reflexión en torno a nociones de libertad y responsabilidad, así como la construcción

de saberes, conocimientos y valores que les permitan el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía e identidad personal y comunitaria.

Finalidades del campo

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

- ✓ Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, que inician en el contexto familiar con la lengua, las costumbres, las concepciones del mundo y los estilos de vida que se comparten, y que se amplían al entorno local, nacional, regional y mundial.
- ✓ Reconozcan las diversas sociedades y culturas, y ejerzan el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir, para de esta manera dar significado y valorar su propia cultura y otras.
- ✓ Convicciones, principios éticos y valores democráticos como el respeto, la libertad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la empatía, que les sirvan de guía para prácticas personales y colectivas, así como para reflexionar y hacer juicios críticos, tomar decisiones, participar y relacionarse de forma positiva y pacífica con las demás personas.
- ✓ Respeto y protección de los derechos humanos conforme avancen en su trayecto educativo y de vida, conozcan su importancia para la organización de la vida en sociedad, aprendan a defenderlos ante

situaciones de desigualdad e injusticia, así como a ejercerlos de manera informada y pacífica, lo que supone exigir su cumplimiento para sí y para todas las personas, respetando todas las diversidades.

- ✓ Responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza a partir de la concepción de que todas las personas forman parte de ella y asuman compromisos de bajo impacto ambiental y de sustentabilidad para garantizar el derecho de todas las personas y seres vivos, a un ambiente sano en el presente y futuro.
- ✓ Desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende las decisiones y acciones actuales.

8.2.4 De lo humano y lo comunitario

Este campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad, mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar.

Por ello, su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer, progresivamente, la construcción de su identidad, el sentido de

pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas.

Con base en lo anterior, se incorporan contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en el que se encuentran. Están estrechamente relacionados a lo largo de la educación básica y se centran en el conocimiento de sí y de los demás; la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros; el cuidado de la salud individual y comunitaria; el análisis crítico de situaciones y problemas sociales en relación con su vida cotidiana; la valoración y construcción de saberes e intervenciones en la satisfacción de necesidades.

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

Lo humano y lo comunitario apunta a la construcción de aprendizajes en la perspectiva del proyecto de vida de las niñas, niños y adolescentes para afrontar los retos que tienen en la familia, escuela y comunidad, lo que puede incidir positivamente en su confianza, seguridad, autonomía y en la

posibilidad de resolver, en lo individual y advertir en lo colectivo, nuevos desafíos.

Finalidades del campo

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

- ✓ Construyan su identidad personal mediante la exploración de gustos, intereses, necesidades, posibilidades, formas de entender e interactuar en diversos contextos sociales y naturales.
- ✓ Conciban la sexualidad como resultado de una construcción cultural conformada por distintas maneras de pensar, representar y entender el cuerpo, en su relación con la igualdad de género.
- ✓ Desarrollen sus potencialidades (afectivas, motrices, creativas, de interacción, y solución de problemas), reconociendo, valorando y respetando las de otras personas.
- ✓ Fortalezcan capacidades perceptivo, socio y físico-motrices, y las que deriven en el desarrollo creativo de la motricidad en relación con el cuerpo como espacio de cuidado y afecto.
- ✓ Reflexionen y comprendan su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, como elemento constitutivo de relaciones de convivencia y potencial bienestar.

- ✓ Promuevan ambientes de convivencia sana y pacífica entre quienes integran la comunidad educativa, identificando aquello que trastoca sus entornos.
- ✓ Experimenten la importancia de cuidar, mejorar y preservar la salud, el entorno natural y social, como una responsabilidad individual y colectiva que se presenta ante una vida caracterizada por la incertidumbre.
- ✓ Tomen decisiones orientadas a modificar comportamientos y situaciones que violenten su integridad físico-emocional y la de otras personas.
- ✓ Actúen en la resolución de situaciones y problemas presentes en distintos contextos, recurriendo a saberes, capacidades y habilidades que se generan a partir del diálogo familias-escuela-comunidad.
- ✓ Generen sentido de comunidad y fortalezcan su sentido de pertenencia, aprecien la diversidad de identidades y reconozcan aspectos que comparten con otras personas al participar en la consecución de logros, la apropiación de valores y el diseño de proyectos para el beneficio colectivo.

8.3 Programa sintético de estudios

Los componentes de la estructura curricular hasta hora presentados aluden a los elementos generales que se desagregan y direccionan el siguiente conjunto. Lo anterior refiere a los apartados que conforman a los programas de estudio.

Al respecto, se entiende por programa de estudio al organizador curricular que despliega los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los objetos de aprendizaje señalados en los campos formativos.

En este sentido, se retoma el planteamiento de Díaz Barriga³²⁸ al señalar que los programas de estudio relacionan los aspectos institucionales, curriculares y docentes. Los programas de estudio sintéticos de esta propuesta curricular son “un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares”.³²⁹

Como arriba se señala, los componentes de la estructura que se despliegan en los programas sintéticos son el punto de partida para el trabajo de análisis y apropiación en las escuelas de educación básica, en el proceso que aquí denominamos de contextualización³³⁰ y el cual se traduce en el trabajo de resignificación mediante la definición de los programas analíticos a cargo de las maestras y maestros.

El programa analítico se puede ver como una segunda etapa que se fundamenta en “el conocimiento del plan de estudios y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar”.³³¹

Un programa analítico es pertinente si se articula con los planteamientos del plan de estudios y, sobre todo, si se adecua a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las

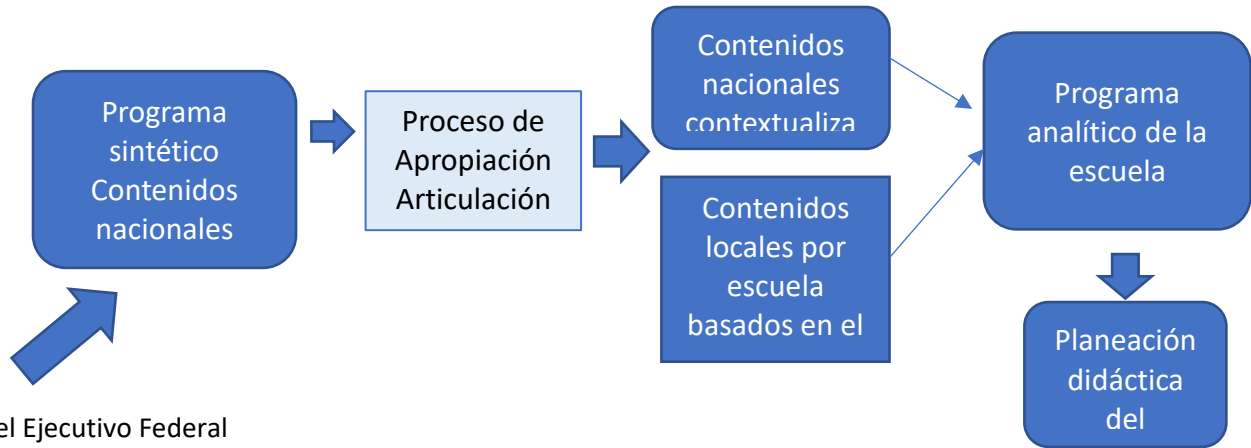
particularidades de la enseñanza de las profesoras y profesores, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Lo anterior apunta al trabajo local del colectivo docente y al trabajo en los consejos técnicos en sus distintos niveles. Este proceso de contextualización de los contenidos nacionales estaría incompleto si el currículo de la educación básica no reconocen espacios de codiseño curricular a nivel escolar para incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios para completar la propuesta curricular.

El proceso de codiseño contempla entonces que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos que será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y maestros llevan de por sí a cabo.

Con lo hasta ahora dicho, es posible advertir que los programas sintéticos son incompletos por definición debido al contenido que habrá de incorporarse para cada campo en cada fase. En el siguiente esquema se explica esta relación.

Esquema. Relación entre programas de estudio y codiseño



“...el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica”

Las nociones de programa sintético y analítico se retoman de Díaz Barriga, 1997

Con este telón de fondo, los elementos del programa sintético se organizan por fase para cada uno de los cuatro campos, como sigue:

Descripción del campo formativo para la educación básica. Refiere a las ideas centrales y el sentido que orienta el planteamiento integrado de las disciplinas que lo conforman, así como las finalidades o propósitos de aprendizaje,

Descripción del campo formativo por fases de aprendizaje. Derivada de la descripción general, este apartado detalla las finalidades de la fase en relación con el objeto de aprendizaje en cuestión, así como los elementos centrales a tomar en cuenta por los docentes para poner en marcha los contenidos curriculares.

Contenidos. Son los conocimientos, saberes o experiencias para el desarrollo de diversos aprendizajes que las y los estudiantes han de vivenciar para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida y atender a las necesidades sociales expresadas en las finalidades de cada campo formativo en particular y del perfil de egreso en general. Los contenidos en cada campo están ligados a situaciones o problemáticas que permiten la articulación de saberes y experiencias como motores del aprendizaje, además de ser la base para el proceso de contextualización, apropiación y resignificación que las y los docentes realicen en su planeación didáctica.

Progresiones de aprendizaje por grado escolar. Son referentes para que las maestras y maestros orienten el desarrollo de los contenidos, adviertan sus alcances y especificidades de la fase en cada grado y ubiquen 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 y 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.

Principios del enfoque didáctico del campo. Son herramientas que acercan a las maestras y maestros al enfoque de enseñanza del campo formativo, se apuntan retos y sugerencias para los procesos de contextualización en el sentido de articular las situaciones de vida local a los contenidos, potencial el trabajo colegiado entre docentes para operar contenidos compartidos entre grados escolares, entre otros elementos que pueden ser de utilidad para los procesos de resignificación de los programas de estudio.

Materiales de apoyo sobre los contenidos. Contiene referencias a recursos en línea que las y los docentes pueden consultar sobre los contenidos y principios didácticos que plantean los programas de estudio.

8.4 Fases de aprendizaje

Como ya se ha anticipado, los contenidos de aprendizaje en esta estructura curricular se organizan por las siguientes fases:

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

Las fases de aprendizaje ponen la atención en la continuidad del proceso educativo a lo largo de la educación básica, en concordancia con el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes en su complejidad y especificidad.

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

- ✓ Centrar la educación básica, de inicial a secundaria, en los procesos formativos en concordancia con el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes.
- ✓ 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.

En esta perspectiva, 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.

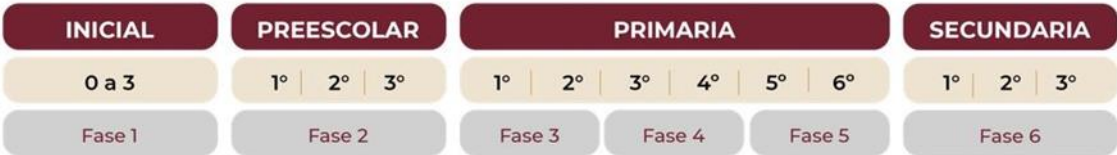
Es importante resaltar que los contenidos deben contemplarse como un todo y así debe ser su lectura. De este modo se permite identificar el orden y jerarquía que mejor responda a las necesidades e interés de cada comunidad.

De igual forma, se debe subrayar que el cambio a campos formativos y fases es de orden pedagógico didáctico y no afecta los tipos de contratación, esto es, se respetan los aspectos laborales de las maestras y los maestros, además de que conforme lo señalado en el artículo 37 de la Ley General de Educación, se mantiene la organización de los cuatro niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria con sus respectivos servicios, a saber:

- 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

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 quienes mejor conocen a sus estudiantes y son quienes 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
De lo Humano y lo Comunitario	Docente de Formación Cívica y Ética	120	120	120	3	3	3
	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.

9. Pautas para la puesta en marcha del plan de estudios 2022

Con los elementos expuestos hasta ahora, es importante delinear los procesos de puesta en marcha del plan de estudios ya que como ha podido advertirse, hay cambios sustantivos en los aspectos curriculares y didácticos que implican nuevas formas de implementación del curriculum. Tales formas pueden organizarse en distintos planos que a continuación se exponen.

El primer punto de partida de la puesta en marcha es el principio de realidad, esto es, la diversidad de contextos socioeducativos con los cuales dialoga la propuesta, de ahí que se asuma al intento de homogeneizar los procesos o acciones que los distintos actores educativos echen a andar al respecto, como un fracaso anticipado. Por lo anterior el siguiente punto de partida es la flexibilidad en los procesos de puesta en marcha.

Se asume con Furlán³³² que el desarrollo curricular enfrenta problemáticas complejas en cada una de sus etapas generales, a saber, la distancia entre el currículo pensado y el curriculum vivido. Los múltiples y complejos mecanismos de resignificación del proyecto curricular permiten pensar en procesos de diálogo y deliberación curricular que potencien la construcción de condiciones necesarias para los cambios en la vida escolar a los que convoca esta propuesta.

Reconocer estas complejas mediaciones habilita la necesidad de la contextualización como tercer punto de partida de la puesta en marcha.

La contextualización se refiere al proceso de ajuste y apropiación del curriculum nacional; entendido lo nacional como una función y no como

contenidos universales, acabados, “aplicables a cualquier contexto”; sino como aprendizajes a desarrollar que esencialmente no existen sino hasta que cobran vida en lo local.

La capacidad de los contenidos en un programa sintético alude a su carácter flexible y aceptable en el sentido de lo que se considera valioso aprender por parte de las comunidades educativas que los reciben, es un acuerdo o síntesis de lo que se pretende que las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica aprendan. Por ello, la contextualización no sólo está referida a los escenarios socioeducativos que tradicionalmente se han ubicado en la posición de diferentes o paralelos a la propuesta curricular central.

En los mismos términos que una escuela multigrado contextualiza el plan y programas nacionales, lo hace una escuela general urbana, por ello, es preciso trazar rutas que contemplen estructuralmente estos fenómenos propios de las reformas curriculares.

También es preciso señalar que la noción de contextualización que aquí se plantea, intenta distanciarse de posturas que la equiparan con la noción de adaptación curricular. La adaptación supone que el referente nacional es monolítico y el contexto debe alinearse a dicho referente, lo anterior es una falacia bastante documentada por la investigación educativa. Al negarse las mediaciones como proceso natural, se asume que la contextualización al igual que la adaptación son sólo para aquellos escenarios que no se ajustan a lo nacional, tales como los estudiantes con discapacidad o indígenas, o bien servicios como la educación comunitaria o la telesecundaria. Esta distorsión del proceso de puesta en marcha refuerza los mecanismos de exclusión del sistema educativo sin reconocer

como principio de realidad que la nación mexicana es diversa, multicultural y plurilingüe.

Diversidad de contextos socioeducativos, flexibilidad y deliberación curricular, así como contextualización conforman un primer plano de la puesta en marcha como pilares que orientan las pautas que aquí se proponen.

El segundo plano refiere a definir la puesta en marcha del plan de estudios 2022, la cual se entiende como un proceso de formación-apropiación, deliberación.

La formación-apropiación alude al proceso de socialización, conocimiento y estudio del marco curricular, plan y programas sintéticos de estudio por parte del colectivo docente de cada escuela, de los equipos directivos y de supervisión, así como de las autoridades educativas estatales. En este sentido, las autoridades federales y estatales establecerán las necesidades de formación pertinentes para la comprensión de la propuesta curricular 2022, tanto en aquellos aspectos generales, como en aquellos referidos a los temas especializados que supone la puesta en marcha tales como el tránsito de asignaturas a campos formativos, el trabajo colegiado para operar los contenidos por fase de aprendizaje entre profesores de distintos grados y en el caso de secundaria de distinta especialidad también.

Los procesos de apropiación sitúan los espacios de deliberación curricular en torno a los contenidos nacionales y se combinan con los de formación porque se van analizando los objetos curriculares para avanzar en dos tareas fundamentales: la elaboración del programa analítico por centro escolar que contextualiza los programas sintéticos a partir de las

características de los estudiantes y del territorio donde la escuela cobra vida, es decir, la comunidad.

La segunda tarea articulada a la contextualización es el codiseño de contenidos locales para cada campo por cada fase de aprendizaje. Lo anterior supone que los tiempos del calendario escolar destinados a la formación docente, así como las reuniones de consejo técnico dediquen tiempos importantes para este proceso. La autoridad federal en coordinación con los estados establecerá las metodologías necesarias de diseño de programas analíticos, así como de contenidos locales, por lo que se sugiere que las autoridades educativas de las entidades federativas tengan a bien organizar un equipo de trabajo que involucre a los supervisores, asesores técnico pedagógicos, así como especialistas locales que colaboren en la asesoría y seguimiento a las escuelas en esta tarea, sobre todo de aquellas más alejadas de los centros urbanos.

Este proceso de formación-apropiación será permanente, toda vez que se asume que la contextualización de los contenidos es una tarea continua debido a la necesidad constante de actualización, ya sea por los avances en los campos de conocimiento, como por las escenarios de diversidad que hay que atender. El proceso de actualización de contenidos no elude su carácter normativo en tanto programa sintético, pero en ese marco es preciso ir transitando a una visión flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y maestros en torno a lo que se enseña en la escuela. La visión de unidad nacional no puede estar fincada en una aspiración homogeneizante, todo lo contrario, lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común en donde converge desde la diferencia lo que nos hace mexicanos.

En esta misma ruta y con base en lo que ya se ha dicho al respecto, el proceso de contextualización precisa de estrategias que contribuyan a su concreción, partiendo de grandes escenarios de diversidad socioeducativa y las implicaciones que ello conlleva. El plan de estudios establece la necesidad de plantear al menos cinco grandes estrategias nacionales para coadyuvar a los procesos de contextualización y codiseño.

Estas estrategias se desarrollarán en documentos específicos para ello como componentes del plan de estudio, baste por ahora anunciarlas:

1. Estrategia Nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas. Considera los distintos escenarios sociolingüísticos de los estudiantes para enseñar las lenguas indígenas como primera o segunda lengua, así como el español. Su alcance es desde el nivel de inicial a secundaria sin importar el tipo de clave que tenga la escuela, es decir, puede ser indígena, comunitaria, urbana, general, etcétera.
2. Estrategia Nacional para atención educativa a la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes y otras condiciones. Considera la diversidad de capacidades como punto de partida para la reorganización de los contenidos y considera desde el eje articulador de la inclusión, el proceso de contextualización para las escuelas que atiendan a estudiantes con alguna discapacidad.
3. Estrategia Nacional para la modalidad multigrado. Consolida la intención de las fases de aprendizaje en aras de entender el aprendizaje multigeneracional, al tiempo que propone a las y los docentes de esta modalidad herramientas para el trabajo escolar integrado.

4. Estrategia Nacional para atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración (interna y externa). Considera como epicentro de la contextualización las situaciones de riesgo en torno a los derechos humanos, así como la experiencia migratoria como fuente de aprendizajes, al tiempo que establece lineamientos y parámetros de movilidad de los estudiantes entre modalidades y tipos de servicio.

5. Estrategia Nacional para fortalecer el tejido comunitario en contextos urbanos. Contempla pautas y herramientas para que la comunidad escolar urbana reconozca la diversidad y con ello la necesidad de establecer el diálogo y la comprensión como elementos centrales para afianzar la identidad individual y colectiva. Analizar críticamente el papel que tiene lo urbano sobre lo rural, es menester de este contexto, toda vez que en las ciudades los fenómenos de consumismo y clasismo son más recurrentes que en otros contextos.

Cada una de estas estrategias supone para las autoridades educativas locales, incorporar en su plan de puesta en marcha, el diverso abanico de escuelas que componen el tramo básico en la entidad, así como las implicaciones que de acuerdo a esos contextos se deben llevar a cabo.



10. Notas

Parte I. Marco curricular del plan de estudios

La nueva escuela mexicana

1. Lévinas. E. *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros; 2000. pp. 81 y 82.
2. *Diálogo con niñas, niños, adolescentes y sus familias*. 26 de marzo de 2022. Puebla. Las familias que participaron en este Diálogo consideraron necesario que la educación de sus hijos esté basada en los valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la igualdad, la responsabilidad, la empatía y la sana convivencia.
3. Domínguez-Ruvalcaba H. *Latinoamérica Queer*. México: Ediciones Culturales Paidós; 2019. p. 173.
4. Wolkmer AC. *Teoría crítica del derecho desde América Latina*. México: Ediciones Akal; 2017, pp. 211-214.
5. Sánchez-Rubio D. *Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. México: Ediciones Akal; 2018. pp. 49-50.
6. Latapí-Sarre P. *El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*. En: *La educación pública: patrimonio social de México II. Temas de nuestro tiempo*. México: SEP; 2011. pp. 5-6.
7. Nussbaum M. *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós; 2012. pp. 37-53.
8. Brener A. Arias P. *Sentir y pensar la educación física. Profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós; 2017, pp. 19-75.
9. Charabati-Nehmad E. *Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación*. En: Gómez-Sollano M, Corenstein-Zaslav M, coordinadoras. (coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: UNAM-Newton Edición y Tecnología Educativa; 2017. pp. 41-44.
10. Coll. C. Martín E. *La educación escolar y el desarrollo de las capacidades*. En: Martín E. Coll. C. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intensiones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé; 2003, pp. 15-17.
11. Massó Aguadé X. *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. España: Ediciones Akal; 2021. pp. 117-129.
12. Foucault M. *Hermenéutica del sujeto, Curso en el College de France (1981-1982)*. México: FCE; 2002. pp. 15-38.
13. De acuerdo con Carlos Eduardo Moreira: "La emancipación humana aparece en la obra de Paulo Freire, como una gran conquista política a ser efectivizada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas, de sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social. Las diferentes formas de opresión y dominación existentes en un mundo dominado por políticas neoliberales y excluyentes no quitan el derecho y el deber de que hombres y mujeres cambien el mundo, a través de la rigurosidad en el análisis de la sociedad, con vivencias y necesidades materiales y subjetivas que contemplan la fiesta, la celebración y la alegría de vivir". Moreira C. E. *Emancipación*. En Streck. D. et al organizadores. *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL, 2015, p. 184.
14. *Diálogo con los pueblos indígenas y afroamericanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas*.
15. Pontón-Ramos C. *La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones y contornos posibles para pensar lo educativo y pedagógico*. En: de Alba A, Hoyos-Medina CA, coordinadores. *Teoría y educación, La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*. México: UNAM; 2021. pp. 56-57.

16. Guzik-Glantz R. La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula. Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; 2001. pp. 23-24.
17. Besley T. Sociologización de las culturas juveniles globales: genealogía de un discurso de sujetos en proceso. En: Alba A. y Peters M. coordinadores. Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI. México: UNAM; 2017, pp. 63-72.
18. Vázquez-Bronfman A, Martínez I. La socialización en la escuela. Barcelona: Ediciones Paidós; 1996. pp. 183 y 184.
19. Ezpeleta J, Rockwell E. Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos. 1983; p.37.
20. UAM Xochimilco. Consulta Infantil y Juvenil 2021. Reporte de resultados. Primera edición. México: INE; 2022.
21. Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes, México, 2016.
22. Ksimöd E., et al. Sexual Rights as Human Rights: A guide for WAS declaration of Sexual Rights, 29:sup1, 1-92, DOI: 10.1080/19317611.2017.1353865.
23. Bermúdez L. Sexualidad sin pelos en la lengua. Vivencias de un experto en la prevención del abuso y embarazo de menores, Colombia, Ed. Círculo de Lectores, S.A. 2019.
24. Guzik-Glantz, *op. cit.*, p. 55-56.
25. Gadotti M. Proyecto político-pedagógico de la escuela: fundamentos para su realización. En: Gadotti M, Eustáquio-Romao J, coordinadores. Autonomía de la escuela. Principios y propuestas. Sao Paulo: Cortez Editora; 2013. p. 44.
26. Rockwell E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En: Rockwell E, coordinadora. La escuela cotidiana. México: FCE; 1995. p. 14.
27. Masschelein J, Simons M. Defensa de la Escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila; 2014. pp. 17-33.
28. Pazé V. Educación para la laicidad, entre el Estado y la sociedad civil. En: Salazar-Ugarte P, Capdevielle P. coordinadores. Para entender y pensar la laicidad. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa; 2013. pp. 489-491.
29. Blancarte R. La república laica en México. México. Siglo XXI Editores; 2019, pp. 115-116.
30. Sidorkin A. Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal. Barcelona: Ediciones Octaedro; 2002. pp. 159, 161-164.
31. Laval C. Dardot P. Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI, Barcelona: Gedisa Editorial; 2015. pp. 27-32 y 58-61.
32. Rodríguez L. Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana. En: Frigerio, G, Dicker G, editores. Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial; 2008. pp. 114-115.
33. Dewey J. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata; 1995. p. 87.
34. Subirats J. Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela. Barcelona: Editorial Ariel; 2002. pp. 47-50.
35. Autoridad educativa del Estado de Guanajuato. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
36. Zavaleta-Mercado R. Horizontes de visibilidad. Barcelona: Sylone Editorial y Traficantes de Sueños; 2021. pp. 319-335.
37. Giroux H. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI Editores-UNAM; 1993. p. 62.
38. Meirieu P. ¿Qué escuela para el mañana? La educación ante el riesgo de la pandemia. Conferencia magistral de inauguración: Repensar la educación después de la pandemia: ¿qué retos para la escuela y todos los actores educativos? COMIE. 16 de noviembre de 2021. Disponible en: Página electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=BX8uVLnoGKI>.
39. Ríos-Everardo M. Calidad educativa con buen trato para el bienestar. En: Oswald-Spring et. al, coordinadores. Transformando el mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género. México: UNAM; 2020. pp. 148-150.
40. Bahajin S. La educación como un instrumento de la cultura de paz. Innovación educativa, Cultura y educación para la paz. 2018; 18(78): 97 y 98

41. Ramírez-Iñiguez AA. Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2022; 15: 1-24. Doi: 10.11144/Javeriana.m15.imi
42. Díaz-Barriga A. Reinventar la docencia en el siglo XXI. Desafíos en tiempos de crisis [video de internet]. YouTube. Consultado el 26 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nqjQEVW6QHM>>.
43. Diálogo con niñas, niños, adolescentes y sus familias. 26 de marzo de 2022. Puebla.
44. Autoridad educativa del Estado de Durango. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
45. Torres-Hernández RM. Involucramiento de las familias en la escuela en tiempos de pandemia. México: UPN; 2021.
46. Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022.
47. Diálogo con los pueblos indígenas y afroamericanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
48. Diker G. Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio G, Diker G, coordinadoras. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; 2004. p. 224.
49. Moll L, *Greenberg J. Creación* de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: Moll L, compilador. *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE; 1993. pp. 371-402.
50. Torres-Santomé J. La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata; 2012. pp. 286.
51. Boggino N, de la Vega E. Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; 2006. p. 90.
52. Engeström Y. Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school Learning. *Learning and Instruction*. 1991; 1: 243-259.
53. Beane JA. La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Ediciones Morata; 2010. pp. 24-30.
54. Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022. Chihuahua.
55. Torres-Santomé J. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Ediciones Morata; 2012. p. 123.

Los efectos de la pandemia del SARS-CoV-2 en la educación básica

56. Véase Di Cesare D. *¿Virus soberano? La Asfixia capitalista*. España: Siglo XXI Editores; 2020.
57. Alemán J. *Pandemónium*. Notas sobre el desastre. España: Ned Ediciones; 2020.
57. Toledo V. Eco-política y Covid 19: la salud del planeta y la salud humana son inseparables. En Ackerman JM, coordinador. *Pos-Covid/pos-neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis*. México: Siglo XXI Editores; 2021. p. 95-96.
58. Forster R. La naturaleza no es sino el nombre para el exceso: aprender de la pandemia. En: Filigrana et al. *Desafío. El virus no es el único peligro*. Madrid: Ediciones Akal; 2020. p. 86.
59. Deutsche R, Ryan G. El bello arte de la gentrificación. En: Observatorio Metropolitano de Madrid, editor. *El mercado contra la ciudad. Globalización, gentrificación y políticas urbanas*. Madrid: Traficantes de Sueños; 2015. p. 30.
60. Bartra A. Exceso de muerte. De la peste de Atenas a la covid-19. México: Fondo de Cultura Económica; 2022. p. 12.
61. Monedero JC. El paciente cero eras tú. Pasajes políticos en tristes tiempos de coronavirus. España: Ediciones Akal; 2020. pp. 57-58.

62. Srnicek N. Capitalismo de plataformas. Buenos Aires: Caja Negra Editora; 2018. pp. 44-50.
63. Morozov E. La locura del solucionismo tecnológico. Buenos Aires: Katz Editores; 2015. pp. 109-110
64. Raúl Delgado Wise, Comentarios al Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana.
65. Zuboff S. La era del capitalismo de la vigilancia. Barcelona: Editorial Planeta; 2020. pp. 249-251.
66. Jappe A. Las sutilezas metafísicas de la mercancía. En: Jappe et al. El absurdo mercado de los hombres sin cualidades. Ensayos sobre el fetichismo de la mercancía. La Rioja: Pepitas de Calabaza; 2014. pp. 67-68.
67. Roldán E. Crisis y oportunidades ante el Mundo Convulso del Homo Covidensis. En: Seara-Vázquez M, coordinador. Pandemia. La crisis catastrófica. Oaxaca: Universidad del Mar; 2021.
68. Ruiz-Muñoz MM et al. La institución escolar pre y post pandemia: ¿Estamos listos para reinventarnos? [Internet]. Educación Futura; (consultado 26 de mayo de 2021). Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-institucion-escolar-pre-y-post-pandemia-estamos-listos-para-reinventarnos/>
69. Díaz-Barriga A. El trabajo didáctico en condiciones de emergencia. Seminario: El curriculum latinoamericano y tecnologías: prácticas y procesos ante la pandemia del COVID-19. IISUE-UNAM; 2021.
70. Espinosa-Tavera E. Diálogo docente y mejora de la enseñanza. Aprendizajes desde la pandemia. Educación en movimiento. 2021; 2. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-02_2ed_movimiento.pdf
71. Ramírez-Martínez J, Rafael-Ballesteros Z. Desafíos tecnológicos y emocionales de profesores y alumnos en la educación a distancia. México: Newton Edición y tecnología educativa; 2021. p. 91.
72. Chao-Rebolledo et al. Dimensión socioemocional. En: Educar en contingencia durante la covid-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. México: Fundación SM-Universidad Iberoamericana-UNAM-UAGRO-Universidad Anáhuac-Universidad Panamericana; 2021. pp. 192-194.
73. Chao-Rebolledo C. Mesa de análisis: Nueva propuesta del marco curricular y plan de estudios 2022 [video de internet]. Youtube. Educación Futura. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=D3z38MY1bVA>.
74. MEJOREDU. Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación Básica, Informe Ejecutivo; 2020. p. 4.
75. Garduño-Teliz et al. Dimensión pedagógica. En: Educar en contingencia durante la covid-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. México: Fundación SM-Universidad Iberoamericana-UNAM-UAGRO-Universidad Anáhuac-Universidad Panamericana; 2021. p. 46.
76. De la Cruz-Flores G. El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En: Casanova-Cardiel H, coordinador. Educación y pandemia. Una visión académica. México: UNAM; 2020. pp. 44-45.
77. Torres-Hernández, op. cit.
78. Ballesteros ZR. Sobrevivir la pandemia. Sobreexplotación y control del trabajo docente. México: Newton Edición y tecnología educativa; 2021. pp. 26-32.
79. Diálogo con los pueblos indígenas y afroamericanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
80. De la Fuente-Lora G. Mathesis Universalis. Diez tesis en torno a la matemática y la pandemia del Covid-19. En: Ackerman et al, coordinador. Pas-Covid/pos-neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis. México: Siglo XXI Editores; 2021. pp. 398-404.
81. Struck-Chávez F. Ideas generales sobre la enseñanza de las matemáticas. Carta a la academia de Matemáticas. CDMX: IEMS; 2005.

82. Prashad V, Hovart S. El coste de la Covid-19 no debe empobrecer a las personas. En: Ávila R, Hovart S, editores. ¡Todo debe cambiar! El mundo después de la Covid-19. Barcelona: Rayo Verde Editorial; 2021. p. 17.
83. Gandarilla-Salgado JG, García-Bravo MH. Atravesar la pandemia. Ensayos a cuatro manos. México: UNAM; 2021. p. 105.
84. Diálogo con los pueblos indígenas y afromexicanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
85. Diálogo con niñas, niños, adolescentes y sus familias. 26 de marzo de 2022. Puebla.
86. Padilla J. ¿A quién vamos a dejar morir?, Sanidad pública y la importancia de lo político. Madrid: Capitán Swing Libros; 2019. pp. 31-32.

El currículo nacional desde la diversidad

87. Sacristán JG. El significado del currículo en la enseñanza obligatoria. En: Sacristán JG, editor. Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata; 2015. p. 91.
88. Kemmis S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata; 1988, p. 162.
89. Gallardo AL. 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]. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
90. Tomasevski K. Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency; 2001.
91. 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. Gleizer D. El exilio incómodo. México y los refugiados judíos 1933-1945. México: El Colegio de México-UAM-Cuajimalpa; 2011. pp. 42-43. De acuerdo con Pablo Yankelevich, no se creía posible que la inmigración extranjera deseable (población blanca, anglosajona o europea) se instalaría en México si este 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 acrecentarse el mestizaje. La inmigración fue valorada como un aporte residual y siempre condicionada a la 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". Yankelevich P. 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; 2019. pp. 46-47.
92. Acevedo-Rodrigo A. Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. En: Gleizer D, López-Caballero P, editores. Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional. México: UAM-Cuajimalpa-Ediciones E y C; 2015. p. 184.
93. Urías-Horcasitas B. Historias secretas del racismo en México (1920-1950). México: Tusquets Editores; 2007 p. 12.
94. López-Guerrero ML. Las políticas públicas en torno al indígena, una visión crítica de los discursos del siglo XX. En: Olvera-García J, editor. Los pueblos originarios en los debates actuales de los derechos humanos. México: UAEM-UNAM-MA Porrúa; 2017. p. 103.
95. En función de un criterio de "normalidad", se establece una política de control social generalizada basada en la vigilancia permanente sobre las personas a cargo de ciertas figuras

- de autoridad: un médico, u director de escuela, un jefe de oficina; hoy sería las redes sociales, las plataformas digitales, las cámaras de vigilancia, que tienen la posibilidad de constituir un saber sobre las personas que vigila. Foucault M. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial; 2008.
96. Villoro L. Los grandes momentos del indigenismo en México. México: FCE-El Colegio Nacional-El Colegio de México; 1996, pp. 209-222.
 97. Saade-Granados M. México mestizo: de la incomodidad a la incertidumbre. Ciencia y política pública posrevolucionarias. En: López-Beltrán C, editor. Genes y mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana. México: UNAM-Ficticia Editorial; 2011. p. 31.
 98. Gallardo-Gutiérrez AL. La lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural: pistas para la erosión de la educación básica nacional. En: Buenfil-Burgos RN, Navarrete-Cazales Z, editores. Ernesto Laclau: Apropiações, debates y diseminación de su pensamiento en América Latina. México: Plaza y Valdés; 2018. p. 207.
 99. Gómez-Galvarriato A. La revolución de 1910, las identidades originarias, la fundación del nuevo nacionalismo y el mito de la identidad nacional. En: Contreras OF, Puga C, editores. Las ciencias sociales y el Estado nacional en México. México: FCE; 2018, pp. 131-133.
 100. Stern A. 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. 2000; 21(81): 78 y 79.
 101. 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). Meneses-Morales E. 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; 2007, pp. 252, 278 y 279.
 102. Puiggrós A. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Colihue; 2017, p. 294.

Las reformas curriculares de la educación básica

103. Apple MW, King NR. ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno-Sacristán J. Pérez-Gómez J. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Ediciones Akal; 1989. p. 39.
104. De Alba A. Currículum: crisis, mito y perspectivas. Argentina: Miño y Dávila editores; 1998. p. 66.
105. A partir de la década de 1970 se empieza a configurar en México una tendencia que dominará el escenario de la educación pública: la tecnologización del discurso pedagógico (cuya raíz sería los postulados emanados del informe sobre la Crisis Mundial de la Educación de Philip Coombs), vinculada con la Investigación de Operaciones. La concepción pedagógica emanada de las tesis de Coombs se expresó por la vía de la relación docente-estudiante y se plasmó en las reformas curriculares y los cursos de formación docente bajo el enfoque de la tecnología educativa. Esta tesis que se derivaba del pragmatismo pedagógico estadounidense fue un elemento determinante para plantear, desde los organismos internacionales, la modernización educativa en América Latina. "La Secretaria de Educación Pública adopta e integra a su reglamentación los principios emanados de la tecnología educativa, para ello

- promueve toda una campaña de divulgación de sistematización de la enseñanza, diseño de objetivos de aprendizaje, dinámica de grupos, técnicas de evaluación, con ello se promueven leyes y reglamentaciones las cuales se incorporan a la Ley Federal de Educación”. Hernández López J. S. “Bases Históricas para el Estudio del Currículum en Educación Superior”, Revista Sonorense de Psicología, vol. 13, núm. 2, 1999, pp. 79-88.
106. Coll C. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Editorial Paidós; 1991. p. 30.
 107. Díaz-Barriga A. Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de la Educación Superior*. 1981; 10(4): 26.
 108. Jurjo Torres Santomé sostiene que las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y diversos grupos de presión empresariales “coinciden en la urgencia de poner al sistema educativo al servicio del mundo empresarial y financiero y, asimismo, ampliar los niveles de privatización del sistema y simultáneamente reducir el peso de las instituciones públicas. La OCDE, ha pasado a convertirse en las últimas décadas en la organización con mayor eficacia a la hora de presionar con el fin de encauzar los sistemas educativos para ponerlos al servicio de unas concepciones y mercados económicos neoliberales, promoviendo, en consecuencia, una filosofía instrumental, utilitarista de los saberes”. Torres-Santomé J. *La justicia curricular*, op. cit. pp. 95-96.
 109. Grundy S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata; 1991. pp. 40-63.
 110. Jarquín-Ramírez M. *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Ediciones Akal; 2021. p. 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.
 111. Narodowski M. *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2018. pp. 94-96.
 112. Díaz-Barriga A, Jiménez-Vázquez MS. Reformas educativas, reformas curriculares en México. La conformación de la pedagogía eficientista. En: Díaz-Barriga A, Jiménez-Vázquez MS, editoras. *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala-Editorial Gedisa; 2020. pp. 287-318.
 113. Martínez-Rodríguez JB. Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En: José Luis Aróstegui JL, Martínez-Rodríguez JB, coordinadores. *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Ediciones Akal; 2008. p. 28.
 114. Ducoing-Watty P. Rutas de las reformas de educación básica en México. En: Ducoing-Watty P, coordinador., *Educación básica y reforma educativa*. México: UNAM-IISUE; 2018. pp. 45-46.
 115. 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. Becerril-Bonilla F, Ortiz-Cirilo A. *La Controversia del enfoque por competencias en el modelo*

- educativo mexicano. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa [internet]. 2015. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2942.pdf>.
116. Ornelas C. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: FCE; 2013. pp. 180-183.
 117. Latapí-Sarre. Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006). México, Fondo de Cultura Económica; 2012. pp. 168-170.
 118. La incorporación de las competencias es una imposición con alcance mundial. Como indica Antonio Bolívar: "Los currículos formulados en términos de competencias se están extendiendo, en parte promovidos por gobiernos conservadores, apoyados por organizaciones internacionales (OCDE, Banco Mundial), extendiendo su matriz originaria del mundo empresarial y de la formación profesional a la educación en general, incluida la universitaria. A su vez, las competencias ("estándares" en el ámbito anglosajón) están siendo usadas para presionar a las escuelas por medio de las evaluaciones externas, en otros casos para rediseñar el currículo en términos de los perfiles profesionales demandados por el mercado laboral". Bolívar A. Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Editorial Graó; 2007, pp. 142-143.
 119. Gallardo-Gutiérrez AL. Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional. En: Ducoing-Watty P, editora. Educación básica y reforma educativa. México: IISUE-UNAM; 2018. p. 322-323.
 120. Comisión Europea/EACEA/Eurydice. 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; 2012.
 121. Álvarez Méndez J. M. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán J. et al. Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata; 2011, pp. 216-218.
 122. García-Garduño JM. Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En: Díaz-Barriga A. La investigación curricular en México 2002-2011. México: ANUIES. p. 60 y 61.
 123. Díaz-Barriga y Jiménez-Vázquez, op. cit., pp. 287-318.
 124. Orozco-Fuentes B. La Reforma de la Educación Básica en México. Aproximación Analítica al Modo de Pensar el Vínculo Currículo-Sociedad y el Perfil de Egreso. En: Ducoing-Watty, editora. Educación básica y reforma educativa. México: IISUE-UNAM; 2018. pp. 125-126.
 125. Aboites H. La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. México: UAM-CLACSO-Editorial Itaca; 2012. p. 157.
 126. Ducoing-Watty, op. cit., pp. 42-43.
 127. Dussel I. Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al marco curricular de referencia nacional, Informe final de consultoría. p. 46.
 128. Díaz-Barriga A. Ensayos sobre la problemática curricular. México: Editorial Trillas, 1997, pp. 48-50.
 129. *Ibid.* pp. 48-50.

Derecho humano a la educación

130. 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.

131. Gentili P. Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; 2007. pp. 25-27.
132. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, artículo 6 y 13.
133. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, artículos 9 y 15 Sextus.
134. Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
135. Gimeno-Sacristán J. La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata; 2005. p. 69.
136. 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".
137. Kaplan CV, Szapu E. Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. México: CLACSO-Nosótrica Ediciones; 2020. p. 30.
138. Ana Abramowski, comentarios al Marco curricular y plan de estudios, 27 de mayo de 2022.

Los profesionales de la docencia: revalorización de las maestras y los maestros

139. Dussel I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En: Tenti-Fanfani E, compilador. El oficio del docente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores; 2006. pp. 153-154.
140. Popkewitz T, Pereyra M. Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países. En: Popkewitz T, compilador. Modelos de poder y regulación social en pedagogía, Barcelona, Ediciones Pomares; 1993. p. 65 y 66.
141. Terigi F. Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. Baquero R, Diker G, Frigerio G, compiladores. Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante Editorial; 2007. pp. 99-103.
142. Gramsci A. Odio a los indiferentes. Barcelona: Editorial Planeta; 2011. p. 19.
143. Concheiro-Bórquez E Los maestros y la lucha política en México. Revista Memoria. 2016; 259: p. 18-20.
144. Vasconcelos J. Discurso pronunciado el día del maestro en 1923, estudio preliminar y edición Christopher Domínguez Michel (2010), Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos, México, FCE, p. 84.
145. Torres-Bodet J. Memorias II. México: Fondo de Cultura Económica; 2017. p. 389.
146. 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.
147. Freire P. El maestro sin recetas. El desarrollo de la enseñanza en un mundo cambiante. México: Siglo XXI Editores; 2016. p. 51 y 52.
148. Autoridad educativa del Estado de Aguascalientes. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
149. Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022. Campeche.
150. Ysabel Camacho Norzagaray. Conferencia magistral: "La libertad de cátedra, una asignatura pendiente en los proyectos de educación alternativa". 21 de mayo de 2022.
151. Contreras-Domingo J. La autonomía del profesorado. Madrid: Ediciones Morata; 2011. p. 149-155.
152. Diálogo con las organizaciones de la sociedad civil, 1 de abril 2022, Cuernavaca, Morelos.
153. Ley General de Educación, Artículo 22: "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. El proceso educativo que se genere a partir de la aplicación de los planes y programas de estudio se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docentes; a su vez, promoverá el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa”.

154. Autoridad educativa del Estado de Hidalgo. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
155. 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”.
156. Díaz-Barriga A. Conferencia magistral: “Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. 19 de mayo de 2022. SEP.
157. Mercado-Maldonado R. Los saberes docentes como construcción social. México: FCE; 2002. p. 36-37.
158. Tardif M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones; 2014. p. 194-197.
159. Mondragón-González A. La función utópica en la construcción del espacio social. Arquitectura y arquitectónica. En: Mondragón-González A, Contreras-Pérez, coordinadoras. Paisajes multiversos. Reflexiones en torno a la construcción del espacio social. México: UAM Xochimilco; 2019. p. 88-90.
160. Freire P. El maestro sin recetas, op. cit., pp. 51-52.
161. 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”.

El currículo: finalidades de la propuesta

162. Gallardo A. L. La lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural, op. cit., p. 206
163. Torres-Santomé J. La justicia curricular, op. cit., p. 212.
164. CONACYT. Comentarios y aportaciones a la propuesta de Marco Curricular y Programas de Estudio para la Educación Básica, abril 2022.

Parte II. Estructura curricular del Plan de estudios

Fundamentos del plan de estudios

165. Orozco B. Estructuras sintéticas de contenido. Taller de diseño curricular impartido a la DGDC. 2005 (consultado en abril de 2022).

La comunidad como núcleo de los procesos educativos

166. Autoridad educativa del Estado de Aguascalientes. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
167. Duschatzky S. Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2017. pp. 114-119.
168. Beane, op. cit., p. 39.
169. Freire P. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores; 2012. pp. 31-32.
170. Lefebvre H. La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing Libros; 2013. p. 141.
171. CONACYT. Comentarios y aportaciones a la propuesta de Marco Curricular y Programas de Estudio para la Educación Básica, abril 2022.
172. Mançano-Fernandes B. Territorios, teoría y política. En: Calderón G, León E, coordinadores. Descubriendo la espacialidad social en América Latina. Reflexiones desde la geografía sobre el campo, la ciudad y el medio ambiente. México: Editorial Ítaca; 2011. pp. 26-28.
173. Porto-Gonçalves CW. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. En: Ceceña AE, Sader E, coordinadores. La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO; 2002. pp. 229-230.
174. Diálogo con los pueblos indígenas y afroamericanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
175. Mançano-Fernandes B. Sobre la tipología de los territorios [internet]. 2008. Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>.
176. Porto-Gonçalves W, Betancourt-Santiago M. Encrucijada Latinoamericana en Bolivia. México: UAM Xochimilco-Editorial Ítaca; 2016. p. 29.
177. Koyré A. Del mundo cerrado al universo infinito. México: Siglo XXI Editores; 1979.
178. Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022. Tamaulipas.
179. Mondragón-González A. Memoria y función utópica como claves de interpretación en los estudios sociales. Revista Central de Sociología. 2020; 11: 152-156.
180. Esposito R. Comunidad, inmunidad y biopolítica. España: Herder Editorial; 2000. pp. 111-113.

181. Diálogo con los pueblos indígenas y afroamericanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
182. Meirieu P. Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria, p. 28.
183. Bauman Z. Comunidad. Madrid: Paidós; 2008. p. 147.
184. Esposito R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Argentina: Amorrortu Editores; 2003. pp. 41-43.
185. Shirley I. Explorar el ancho mundo. En: Austin R, compilador. *Deja que el mundo exterior entre al aula*. Madrid: Ediciones Morata; 2009. p. 25.
186. Contreras-Domingo, Quiles-Fernández E. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En: Contreras-Domingo, coordinador. *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Ediciones Morata; 2017. p. 20.
187. Hammond S. Sacar lo de dentro al exterior. En Austin R, compilador. *Deja que el mundo exterior entre al aula*. Madrid: Ediciones Morata; 2009. p. 29.
188. Freire P. *El grito manso*. México: Siglo XXI; 2010. pp. 90-91.
189. Subirats, op. cit., pp. 37-44.
190. Vera-Vila J. Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En: Castro-Rodríguez MM et al. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao; 2007. p. 21.
191. Jaime-Fajardo JC. *La Comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?* Bogotá: Ediciones Alternativas; 2021. p. 89.
192. CONACYT. Comentarios y aportaciones a la propuesta de Marco Curricular y Programas de Estudio para la Educación Básica, abril 2022 y Diálogo con los pueblos indígenas y afroamericanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
193. Whyte T. Geografías personales: los niños y su entorno local. En: Austin R, compilador. *Deja que el mundo exterior entre al aula*. Madrid: Ediciones Morata; 2009. pp. 37 y 38.
194. Donaldson G. Espacios de zonas urbanas. En: Austin R, compilador. *Deja que el mundo exterior entre al aula*. Madrid: Ediciones Morata; 2009. p. 64.

El aprendizaje como hecho histórico-contextual

195. Diálogo con Ricardo Baquero, Rosa María Torres y Marisol de Diego, a propósito del aprendizaje en el Marco Curricular de la Educación Básica 2022.
196. Monereo C. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 2007; 13(5): 500.
197. Aylwin-Jolfre P. Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En: Gómez-Sollano M, Zemelman H. *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax México; 2006. p. 30.
198. Zemelman H. El magisterio frente a los desafíos del presente. En: Gómez-Sollano G, Zemelman H. *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax México; 2006. pp. 72 y 73.
199. Pérez-Gómez A. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno-Sacristán J, Pérez-Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata; 2002. pp. 43-51.
200. Del Río P, Álvarez A. Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*. 17(66): 21-45. <https://doi.org/10.1174/02103709460578918>.
201. Veresov N. Emociones, perezhivanie y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En: Moro C, Muller-Mirza N. *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Madrid: Machado; 2017. p. 221-250.
202. Billet S. *Situated learning – a workplace experience*. *Australian Journal of Adult and Community Education*- 1994; 34(2): 113.

203. Bustamante-Smolka AL. Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En: Elichiry N, editora. Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial; 2010. p. 56.
204. Meirieu P. Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona; Ediciones Octaedro; 2009. p. 62-63.
205. Lave J. La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, Lave J, editores. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu; 2001. p. 15-40.
206. Catalina Inclán, Observaciones al documento de trabajo Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. 8 de marzo de 2022.
207. Propuesta pedagógica desarrollada por Davydov, recuperada por Engeström (1991) al formular la noción de aprendizaje por expansión.
208. Engeström Y. Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*. 2000; 25(5): 31-43. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
209. Rogoff B. Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*. 1(4): 209-229. Doi:10.1080/10749039409524673.
210. Moll y Greenberg, op. cit., pp. 371-402.
211. Rogoff B. Intent Community Participation. Overview [internet]. 2014. Disponible en: <http://www.intentcommunityparticipation.net/icp-overviewenglish>.

La evaluación de los aprendizajes

212. Pérez-Rocha M. Los exámenes. México: UACM; 2006 pp. 15-16.
213. Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022. Zacatecas.
214. Díaz-Barriga A. Conferencia magistral: Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. 19 de mayo de 2022. SEP.
215. *Ibid.*
216. Diálogos de las escuelas normales sobre el Marco Curricular de la educación básica mexicana, abril 2022. Centro de Estudios Superiores de Educación Rural "Luis Hidalgo Monroy" del Estado de Veracruz.
217. Díaz-Barriga A. Conferencia magistral: Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. 19 de mayo de 2022. SEP.
218. Pérez-Rocha, op. cit. p. 146.
219. Glucksmann A, Glucksmann R. mayo 68. Por la subversión permanente. México: Santillana Ediciones; 2008. pp. 154-155.
220. Ángel Díaz Barriga, 30 de mayo de 2022.
221. Meirieu, Aprender sí, pero ¿cómo?, op. cit.
222. Scallon G. L'évaluation formative des apprentissages. Québec: Les Presses de l'université Laval; 2000.
223. Perrenoud P. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue; 2008. p. 136-139.
224. Díaz-Barriga A. Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: Pacheco-Méndez T, Díaz-Barriga A, coordinadores. Evaluación académica: FCE-UNAM; 2000, pp. 28-29.
225. Ángel Díaz Barriga, 30 de mayo de 2022.

Perfil de egreso de las y los estudiantes de educación básica

226. Autoridad educativa del Estado de Chihuahua. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.

Estructura curricular

Ejes articuladores del currículo de la educación básica

227. Oliver L. Asomarse al Estado y la política desde la ventana casera de la pandemia actual. En: Ackerman JM, editor. Pos-Covid/Pos-Neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis. México: Siglo XXI Editores; 2021. p. 258.
228. Rosanvallon P. El buen gobierno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial; 2015. p. 355.
229. Sen A. La idea de la justicia. México: Penguin Random House Grupo Editorial; 2018. pp. 17 y 356.
230. Nussbaum M. La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal. Ciudad de México: Ediciones Culturales Paidós; 2021. p. 258-259.
231. López-Pereyra M. Mesa de análisis: Nueva propuesta del marco curricular y plan de estudios 2022. Educación Futura [video de internet]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=D3z38MY1bVA>.

Inclusión

232. Walsh C. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh C, editora. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala; 2005. 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. Palermo Z. Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. En: Borsani ME, Quintero P, compiladores. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. p. 125.
233. Autoridad educativa del Estado de Guanajuato. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022: La educación informal se puede entender como aquella que como aquella que se ofrece de forma casual, sin planificación, en la cotidianidad del día a día y en ámbitos educativos no formales.
234. Mignolo WD. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial; 2007. p. 36.
235. Therborn G. Los campos de exterminio de la desigualdad. México: FCE; 2016, p. 9.
236. Fitoussi J. P. y Rosanvallon P. La nueva era de las desigualdades, Argentina: Ediciones Manantial; 1997, p. 91.
237. Autoridad educativa de la CDMX. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
238. Anau F. Piña Palmera: una respuesta comunitaria a la discapacidad. Revista de la Universidad de México, núm. 866, p. 59.
239. Sloterdijk P. ¿Qué sucedió en el siglo XX? Madrid: Ediciones Siruela, 2018, p. 44.
240. Safranski R. ¿Cuánta globalización podemos soportar? Barcelona: Tusquets Editores, 2004, p. 19.
241. Grosfoguel R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: Santiago Castro-Gómez

- y Ramón Grosfoguel compiladores, *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 70-71.
242. Mbembe A. *Crítica a la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Barcelona: Ned Ediciones, 2016.
243. Moore J. W. *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Madrid: Traficantes de Sueños; 2020, pp. 16-17.
244. *Diálogo con los pueblos indígenas y afromexicanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas*.
245. Grosfoguel R. "El extractivismo epistémico: un diálogo con Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson y Silvia Rivera Cusicanqui", en *Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses editores. Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Ciudad de México: Ediciones Akal; 2020, pp. 444-445.
246. De Sousa Santos B. *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI; 2009. p. 12.
247. *Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022*. Nuevo León.

Pensamiento crítico

248. Dussel E. *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Editorial Trotta; 2016. p. 14.
249. Quijano, A. *Colonialidad del poder y subjetividad en América Latina*. En: Castañola MA, González M, coordinadores. *Decolonialidad y psicoanálisis*. Ciudad de México: Ediciones Navarra; 2017. pp. 16-17.
250. De Sousa Santos. *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. Madrid: Ediciones Akal; 2021. p. 117-149.
251. Pérez-Rocha, M. *Motivaciones y valores de la educación. Un desafío para México*. México: Ediciones Culturales Paidós; 2018. p. 66.
252. Voisvert J. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE; 2004. pp. 17-54.

Interculturalidad crítica

253. Santos J. A. *Filosofía intercultural y Pedagogía. Releyendo a Paulo Freire*. Buenos Aires. 2017. Disponible en: <https://www.teseopress.com/tesisdoc>.
254. Ramírez-Íñiguez AA. *Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica*. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*. 2020; 15(23): 99. Doi: <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>.
255. *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".
256. Mouffe C. *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa; 2016. p. 131.
257. *Proyecto de Universidad Intercultural del Pueblo Yaqui. Documento base*.
258. Tamayo JJ. *Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía*. En: Vázquez-Recio R, coordinadora. *Reconocimiento y bien común en educación*. Madrid: Ediciones Morata; 2018. p. 273.

259. Sacavino S. y Vera M. C. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Contribuciones desde América Latina, Bogotá: Ediciones Desde Abajo; 2015, pp. 132-148.
260. Pérez-Ruiz ML, Argueta-Villamar A. Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento. México: Juan Pablo Editor; 2019. pp. 123-124.

Igualdad de género

261. Lugones M. Colonialidad y género. Hacia un feminismo decolonial. Buenos Aires: Ediciones Del Signo; 2021, pp. 33-48.
262. Segato R. Contra-pedagogías de la crueldad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros; 2018, p. 60.
263. Hill Collins P. y Bilge S. Interseccionalidad, Madrid: Ediciones Morata; 2019, p. 158.
264. Migliaro A. et al. Interseccionalidades en el cuerpo territorio. Cruz Hernández D.T. Bayón Jiménez M. coordinadores. Cuerpos, territorios y feminismos. Ecuador: Ediciones Abya-Yala; 2020, pp. 65-77.
265. Mora-Pizano AR. La violencia como mandato y disciplinador social. Una mirada a la violencia contra las alumnas en la Universidad Autónoma Chapingo. En: Huacuz-Elías MG, coordinadora., La bifurcación del caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica. México: UAM Xochimilco; 2011. p. 237.
266. Tomé-González A, Calvo-Salvador A. Identidades de género. Nuevas Masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio. En: García-Lastra M. et al, editora. Las mujeres cambian la educación. México: Alfaomega Grupo Editor; 2021. p. 169.
267. Abbey SM. Las barreras sistémicas entre el hogar y la escuela. En: Ross-Epp J, Watkinson AM, directora. La violencia en el sistema educativo. El daño que las escuelas causan a los niños. Madrid: Editorial La Muralla; 2004. p. 110.
268. Sánchez-Sáinz M. Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación? Madrid: Libros de la Catarata; 2019. p. 38.
269. Margarita Cortés. 13 de junio de 2022.
270. Federici S. "Reproducción y lucha de las mujeres en una época de nueva acumulación originaria", En: Raúl Ornelas R. Inclán R. coordinadores. Cuál es el futuro del capitalismo. México: UNAM-Ediciones Akal; 2021, pp. 29-30.
271. Domínguez Ruvalcaba H. Latinoamérica Queer, op. cit. pp. 205-206.
272. Autoridad educativa del Estado de Guanajuato. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
273. Luzuriaga-Martínez J, Luz-Burgueño C. Patriarcado y capitalismo. Feminismo, clase y diversidad. Madrid: Ediciones Akal; 2019. p. 167.
274. Butler J. Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2019. p. 44.
275. Tomé-González y Calvo-Salvador, op. cit., p. 190.
276. Sánchez-Sáinz, op. cit., pp. 132-134.

Vida saludable

277. Revel-Chion A. Educación para la salud. Enfoques integrados en la salud humana y ambiente. Propuestas para el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2015, p. 45.
278. Granados Cosme J. A. et al. Sobre el carácter complejo de la definición de salud. En: Rosales Flores R. A. et al, coordinadoras. Epistemología de la salud. Perspectivas desde la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. México: UACM; 2019, pp. 53-57.

279. López Moreno S. Epistemología de la salud. En: Rosales Flores R. A. et al, coordinadoras. Epistemología de la salud. Perspectivas desde la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. México: UACM; 2019, p. 29.
280. Toledo V. Los civilizacionarios. Repensar la modernidad desde la ecología política. México: UNAM; 2019, p. 125.
281. Diálogo con los pueblos indígenas y afromexicanos, celebrado del 22 al 28 de marzo de 2022, en 31 entidades federativas.
282. Bruckner P. Un instante eterno. Filosofía de la longevidad. Madrid; Ediciones Siruela, 2021, pp. 30-31.
283. Sadin E. La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra; 2020, pp. 126-129.
284. López-Arellano O, Blanco-Gil J, Rivera-Márquez JA. Determinantes sociales y derecho a la salud. En: Tetelboin Henrion C et al, coordinadores. Debates y problemas actuales en medicina social. México: UAM-Xochimilco; 2015. p. 61.
285. Urbina-Fuentes M, Sánchez-Kobashi R. Antecedentes y contexto. En: Urbina-Fuentes M, coordinador. Los Determinantes Sociales de la Salud y de la Equidad en Salud. México: Inter Sistema Editores-CONACYT; 2016. pp. 32.
286. Wilkinson R. Marmot M. Los determinantes sociales de la salud. Los hechos probados. OMS. 2003, p. 14.
287. véase Milanovic B. Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización, México: FCE; 2017. Delgado P. La educación incrementa la esperanza de vida, según estudio, Tecnológico de Monterrey. <Página electrónica: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/nivel-educativo-incrementa-esperanza-de-vida>>. 2020. Suulamo U. et al. Nivel educacional y esperanza de vida en Chile, 1992, 2002 y 2016. Trabajo presentado en el VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de población (ALAP) en la ciudad de Puebla, México, del 23 al 26 de octubre de 2018. Primera versión completa del texto. <Página electrónica: <https://old.alapop.org/Congreso2018/PDF/0568b.pdf>>. 2018.
288. Ríos-Cázares G, López-Moreno S. Comprendiendo el Cuidado y los cuidados: tipología del cuidado desde la salud colectiva. En: Jarillo-Soto EC et al, coordinador. Salud colectiva en México. México: UAM-Xochimilco; 2018- p. 135.
289. Marmot M. Estado del arte de los Determinantes Sociales de la Salud. En: Manuel Urbina Fuentes coordinador. Los Determinantes Sociales de la Salud y de la Equidad en Salud. México: Inter Sistema Editores-CONACYT; 2016, p. 126.
290. Autoridad educativa del Estado de Quintana Roo. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
291. Lizbeth Díaz. Jueves 8 de junio de 2022.
292. Valls-Llobet C. Medio ambiente y salud. Mujeres y hombres en un mundo de nuevos riesgos. Madrid: Ediciones Cátedra; 2019, pp. 90-92.
293. Bello W. Food Wars. Crisis alimentaria y políticas de ajuste estructural. Barcelona: Virus editorial; 2012, pp. 63-69.
294. De la Torre de Lara O. A. Maíz, autonomía y territorio. Dimensión constituyente de derechos humanos en México. México, Ediciones Akal; 2019, pp. 46-58.
295. Asambleas de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica con maestras y maestros de 32 entidades federativas, celebradas del 31 de enero al 25 de marzo de 2022. Tabasco, Campeche y Tamaulipas.
296. Gadotti M. Pedagogía de la tierra. México: Siglo XXI Editores; 2002, pp. 116 y 117.
297. Izoard C. La clase creativa de los campus y el zoo de las manufactura. En: Yang, Chan J, Lizhi X, Fei L, Xiaoqio. La máquina es tu amo y señor. Barcelona: Virus Editorial; 2019, p. 96.
298. Brand U. Wissen M. Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón; 2020, pp. 134 y 135.
299. Valls-Llobet C. op. cit. p. 24 y 25.
300. Comensal J. "La vida en llamas. Preludio a un manifiesto", Revista de la Universidad de México, Emergencia climática, febrero, núm. 857, 2020, pp. 32-33.

301. Autoridad educativa del Estado de Morelos. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
302. Castillo. J. M. Los negocios del cambio climático, Barcelona: Virus Editorial; 2016, p. 79.
303. Welzer H. Guerras climáticas. Por qué mataremos (y nos matarán) en el siglo XXI. Buenos Aires: Katz Editores; 2010, p. 131.
304. Sandoval Vázquez F. Biopolítica ambiental, saber ambiental y sustentabilidad. México: Bonillas Artigas Editores; 2016, p. 458.
305. Valls-Llobet C. op. cit. pp. 44-45.
306. Bacigalupe A. et al. "El género como determinante de la salud mental y su medicalización. Informe SESPAS 2020". Gaceta Sanitaria. Vol. 34. Suplemento 1. <Página electrónica: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301813?via%3Dihub>>.
307. Brener A. Arias P. op. cit. pp. 69-72.

La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas

308. Petit M. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: FCE; p. 71.
309. 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 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". Mijaíl B. Yo también soy. Fragmentos sobre el otro. México: Editorial Taurus; 2000. pp. 162-163.
310. Bloom H. Cómo leer y por qué. Barcelona: Anagrama; 2000.
311. Lerner D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE; 2001. p. 26.
312. Velasco-Gómez V. Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo [revista en internet]. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/habilidades-lectura-escritura.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806habilidades-lectura-escritura>
313. 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.

Artes y experiencias estéticas

314. Barbosa. AM. G. Augustowsky, S. Peterson F. de Lima y D Del Valle (coords.). Arte/Educación. Textos seleccionados. Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes; 2022.
315. Eisner, E. El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Buenos Aires: Paidós; 2004.
316. Barbosa. AM. Arte/Educación. Textos seleccionados. Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes; 2022.

317. Kristeva J. *La haine et le pardon*. París: Fayard; 2005.
318. Frigerio G, Diker G. *Educación*. (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Del estante; 2007, p. 96.
319. Jiménez, L Agirre, I y Pimentel. L. (coord.). *Educación artística cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI, Fundación Santillana; s/f.
320. Gómez, PP y Mignolo, W. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; 2012.
321. Eisner, E. *Las escuelas que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu; 2002.

Campos formativos

322. Aguirre García J. C. Campos de sentido: rasgos y paradojas. *Philosophia* 81 (1):9-28. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/4976>. 2021.
323. Gabriel M. *Sentido y existencia*. Barcelona: Herder Editorial; 2017, p. 127. Gabriel. M. Por qué no existe el mundo. México; Editorial Océano; 2016, pp. 88-89.
324. Granja-Castro J. Configurar lo educativo como campo de articulación. En: Gómez-Sollano M, Zemelman H. *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax México; 2006. pp. 40-42.
325. Morelli S. Recuperando la enseñanza. En: Morelli S. coordinadora. *Núcleos interdisciplinarios de contenidos. La educación en acontecimientos*. Rosario: Editorial Homo Sapiens; 2016.
326. Torres-Santomé J. Sin muros en las aulas: el currículum integrado. En: Gimeno-Sacristán J et al. *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata; 2015. p. 149 y 150.
327. MEJOREDU, Sugerencias de elementos para la mejora del plan y programas de estudio. op. cit., pp. 37-42.

Programa sintético de estudios

328. Díaz Barriga A. *Didáctica y currículum*. Editorial Paidós: Buenos Aires; 1997.
329. *Ibid.* p. 40.
330. El cual se desarrolla con mayor amplitud en el apartado 9.
331. Díaz Barriga A. *Didáctica y currículum*, op. cit., p. 44.

Pautas para la puesta en marcha del plan de estudios 2022

332. Furlán, A. "El currículum pensado y el currículum vivido", en Landesmann M. coordinadora. *El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores-Iztacala.

11. Referencias

- Abbey SM. Las barreras sistémicas entre el hogar y la escuela. En: Ross-Epp J, Watkinson AM, directora. La violencia en el sistema educativo. El daño que las escuelas causan a los niños. Madrid: Editorial La Muralla; 2004.
- Aboites H. La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. México: UAM-CLACSO-Editorial Itaca; 2012.
- Acevedo-Rodrigo A. Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. En: Gleizer D, López-Caballero P, editores. Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional. México: UAM-Cuajimalpa-Ediciones E y C; 2015.
- Aguirre García J. C. Campos de sentido: rasgos y paradojas. *Philosophia*. 81 (1):9-28.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/4976>. 2021.
- Alemán J. Pandemónium. Notas sobre el desastre. España: Ned Ediciones; 2020.
- Álvarez Méndez J. M. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán J. et al. Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata; 2011.
- Anau F. Piña Palmera: una respuesta comunitaria a la discapacidad. *Revista de la Universidad de México*, núm. 866.
- Apple MW, King NR. ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno-Sacristán J. Pérez-Gómez J. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Ediciones Akal; 1989.
- Arte y conocimiento. Ensayos de filosofía del arte. Barranquilla: Universidad del Atlántico; 2011.

- Aylwin-Jolfre P. Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En: Gómez-Sollano M, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México; 2006.
- Bahajin S. La educación como un instrumento de la cultura de paz. Innovación educativa, Cultura y educación para la paz. 2018; 18(78).
- Bajtín M. Yo también soy. Fragmentos sobre el otro. México: Editorial Taurus; 2000.
- Ballesteros ZR. Sobrevivir la pandemia. Sobreexplotación y control del trabajo docente. México: Newton Edición y tecnología educativa; 2021.
- Barbosa. AM. Arte/Educación. Textos seleccionados. Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes; 2022.
- Barbosa. AM. G. Augustowsky, S. Peterson F. de Lima y D Del Valle (coords.). Arte/Educación. Textos seleccionados. Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes; 2022.
- Bartra A. Exceso de muerte. De la peste de Atenas a la covid-19. México: Fondo de Cultura Económica; 2022.
- Bacigalupe A. et al. "El género como determinante de la salud mental y su medicalización. Informe SESPAS 2020". Gaceta Sanitaria. Vol. 34. Suplemento 1. <Página electrónica: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301813?via%3Dihub>>.
- Bauman Z. Comunidad. Madrid: Paidós; 2008.
- Beane JA. La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Ediciones Morata; 2010.
- Becerril-Bonilla F, Ortiz-Cirilo A. La Controversia del enfoque por competencias en el modelo educativo mexicano. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa [internet]. 2015. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2942.pdf>>.

- Bello W. Food Wars. Crisis alimentaria y políticas de ajuste estructural. Barcelona: Virus editorial; 2012.
- Bermúdez L. Sexualidad sin pelos en la lengua. Vivencias de un experto en la prevención del abuso y embarazo de menores, Colombia, Ed. Círculo de Lectores, S.A. 2019.
- Besley T. Sociologización de las culturas juveniles globales: genealogía de un discurso de sujetos en proceso. En: Alba A. y Peters M. coordinadores. Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI. México: UNAM; 2017.
- Billet S. Situated learning – a workplace experience. Australian Journal of Adult and Community Education - 1994; 34(2): 113.
- Blancarte R. La república laica en México. México. Siglo XXI Editores; 2019.
- Bloom H. Cómo leer y por qué. Barcelona: Anagrama; 2000.
- Boggino N, de la Vega E. Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; 2006.
- Bolívar A. Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Editorial Graó; 2007.
- Brand U. Wissen M. Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón; 2020.
- Brener A. Arias P. Sentir y pensar la educación física. Profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós. 2017.
- Bruckner P. Un instante eterno. Filosofía de la longevidad. Madrid; Ediciones Siruela, 2021.
- Bustamante-Smolka AL. Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En: Elichiry N, editora.

- Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial; 2010.
- Butler J. Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2019.
- Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes, México, 2016.
- Castillo. J. M. Los negocios del cambio climático, Barcelona: Virus Editorial; 2016.
- Chao-Rebolledo C. Mesa de análisis: Nueva propuesta del marco curricular y plan de estudios 2022 [video de internet]. YouTube. Educación Futura. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=D3z38MY1bVA>.
- Chao-Rebolledo et al. Dimensión socioemocional. En: Educar en contingencia durante la covid-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. México: Fundación SM-Universidad Iberoamericana-UNAM-UAGRO-Universidad Anáhuac-Universidad Panamericana; 2021.
- Charabati-Nehmad E. Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En: Gómez-Sollano M, Corenstein-Zaslav M, coordinadoras. Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. México: UNAM-Newton Edición y Tecnología Educativa; 2017.
- Coll C. Psicología y Curriculum. Barcelona: Editorial Paidós; 1991.
- Coll. C. Martín E. La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En: Martín E. Coll. C. Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intensiones educativas y planificación de la enseñanza. Barcelona: Edebé; 2003.

- Comensal J. "La vida en llamas. Preludio a un manifiesto", Revista de la Universidad de México, Emergencia climática, febrero, núm. 857, 2020.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. 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; 2012.
- Concheiro-Bórquez E. Los maestros y la lucha política en México. Revista Memoria. 2016; 259.
- Contreras-Domingo J. La autonomía del profesorado. Madrid: Ediciones Morata; 2011.
- Contreras-Domingo, Quiles-Fernández E. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En: Contreras-Domingo, coordinador. Enseñar tejiendo relaciones. Madrid: Ediciones Morata; 2017.
- De Alba A. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Argentina: Miño y Dávila editores; 1998.
- De la Cruz-Flores G. El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En: Casanova-Cardiel H, coordinador. Educación y pandemia. Una visión académica. México: UNAM; 2020.
- De la Fuente-Lora G. Mathesis Universalis. Diez tesis en torno a la matemática y la pandemia del Covid-19. En: Ackerman et al, coordinador., Pas-Covid/pos-neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis. México: Siglo XXI Editores; 2021.
- De la Torre de Lara O. A. Maíz, autonomía y territorio. Dimensión constituyente de derechos humanos en México. México, Ediciones Akal; 2019.

- De Sousa Santos B. Una epistemología del Sur. México: CLACSO-Siglo XXI; 2009.
- De Sousa Santos. El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía. Madrid: Ediciones Akal; 2021.
- Del Río P, Álvarez A. Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*. 17(66): 21-45. <https://doi.org/10.1174/02103709460578918>.
- Delgado P. La educación incrementa la esperanza de vida, según estudio, Tecnológico de Monterrey. <Página electrónica: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/nivel-educativo-incrementa-esperanza-de-vida>>. 2020.
- Deutsche R, Ryan G. El bello arte de la gentrificación. En: Observatorio Metropolitano de Madrid, editor. El mercado contra la ciudad. Globalización, gentrificación y políticas urbanas. Madrid: Traficantes de Sueños; 2015.
- Dewey J. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata; 1995.
- Di Cesare D. ¿Virus soberano? La Asfixia capitalista. España: Siglo XXI Editores; 2020.
- Díaz-Barriga A, Jiménez-Vázquez MS. Reformas educativas, reformas curriculares en México. La conformación de la pedagogía eficientista. En: Díaz-Barriga A, Jiménez-Vázquez MS, editoras. Reformas curriculares en educación básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala-Editorial Gedisa; 2020.
- Díaz-Barriga Á. Didáctica y currículum. Editorial Paidós: Buenos Aires; 1997.
- Díaz-Barriga A. Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de la Educación Superior*. 1981; 10(4): 26.

- Díaz-Barriga A. Conferencia magistral: "Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. 19 de mayo de 2022.
- Díaz-Barriga A. El trabajo didáctico en condiciones de emergencia. Seminario: El curriculum latinoamericano y tecnologías: prácticas y procesos ante la pandemia del COVID-19. IISUE-UNAM; 2021.
- Díaz-Barriga A. Ensayos sobre la problemática curricular. México: Editorial Trillas; 1997.
- Díaz-Barriga A. Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: Pacheco-Méndez T, Díaz-Barriga A, coordinadores. Evaluación académica: FCE-UNAM; 2000.
- Díaz-Barriga A. Reinventar la docencia en el siglo XXI. Desafíos en tiempos de crisis [video de internet]. YouTube. Consultado el 26 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nqjQEvW6QHM>.
- Diker G. Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio G, Diker G, coordinadoras. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; 2004.
- Domínguez- Ruvalcaba H. (2019), Latinoamérica Queer., México: Ediciones Culturales Paidós; 2019.
- Donaldson G. Espacios de zonas urbanas. En: Austin R, compilador. Deja que el mundo exterior entre al aula. Madrid: Ediciones Morata; 2009.
- Ducoing-Watty P. Rutas de las reformas de educación básica en México. En: Ducoing-Watty P, coordinador., Educación básica y reforma educativa. México: UNAM-IISUE; 2018.
- Duschatzky S. Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2017.
- Dussel E. 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Madrid: Editorial Trotta; 2016.

- Dussel I. Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al marco curricular de referencia nacional, Informe final de consultoría.
- Dussel I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En: Tenti-Fanfani E, compilador. El oficio del docente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores; 2006.
- Eisner, E. Las escuelas que necesitamos. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu; 2002.
- Eisner, E. El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Buenos Aires: Paidós; 2004.
- Engeström Y. Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*. 2000; 25(5): 37-43. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
- Engeström Y. Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school Learning. *Learning and Instruction*. 1991; 1: 243-259.
- Espinosa-Tavera E. Diálogo docente y mejora de la enseñanza. Aprendizajes desde la pandemia. *Educación en movimiento*. 2021; 2. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-02_2ed_movimiento.pdf
- Esposito R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Argentina: Amorrortu Editores; 2003.
- Esposito R. *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. España: Herder Editorial; 2000.
- Ezpeleta J, Rockwell E. Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*. 1983; 37.

- Federici S. "Reproducción y lucha de las mujeres en una época de nueva acumulación originaria", En: Raúl Ornelas R. Inclán R. coordinadores. Cuál es el futuro del capitalismo. México: UNAM-Ediciones Akal; 2021.
- Fitoussi J. P. y Rosanvallon P. La nueva era de las desigualdades, Argentina: Ediciones Manantial, 1997.
- Forster R La naturaleza no es sino el nombre para el exceso: aprender de la pandemia. En: Filigrana et al. Desafío. El virus no es el único peligro. Madrid: Ediciones Akal; 2020.
- Foucault M. Hermenéutica del sujeto, Curso en el College de France (1981-1982). México: FCE; 2002.
- Foucault M. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial; 1997.
- Freire P. El grito manso. México: Siglo XXI; 2010.
- Freire P. El maestro sin recetas. El desarrollo de la enseñanza en un mundo cambiante. México: Siglo XXI Editores; 2016.
- Freire P. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores; 2012.
- Frigerio G, Diker G. Educar. (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Del estante; 2007.
- Furlán, A. "El currículum pensado y el currículum vivido", en Landesmann M. coordinadora. El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores-Iztacala.
- Gabriel. M. Por qué no existe el mundo. México; Editorial Océano; 2016.
- Gabriel M. Sentido y existencia. Barcelona: Herder Editorial; 2017.
- Gadotti M. Pedagogía de la tierra. México: Siglo XXI Editores; 2002.
- Gadotti M. Proyecto político-pedagógico de la escuela: fundamentos para su realización. En: Gadotti M, Eustáquio-Romao J, coordinadores.

- Autonomía de la escuela. Principios y propuestas. Sao Paulo: Cortez Editora; 2013.
- Gallardo AL. 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]. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- Gallardo-Gutiérrez AL. La lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural: pistas para la erosión de la educación básica nacional. En: Buenfil-Burgos RN, Navarrete-Cazales Z, editores. Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en América Latina. México: Plaza y Valdés; 2018.
- Gallardo-Gutiérrez AL. Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional. En: Ducoing-Watty P, editora. Educación básica y reforma educativa. México: IISUE-UNAM; 2018.
- Gandarilla-Salgado JG, García-Bravo MH. Atravesar la pandemia. Ensayos a cuatro manos. México: UNAM; 2021.
- García-Garduño JM. Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En: Díaz-Barriga A. La investigación curricular en México 2002-2011. México: ANUIES.
- Garduño-Teliz et al. Dimensión pedagógica. En: Educar en contingencia durante la covid-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. México: Fundación SM-Universidad Iberoamericana-UNAM-UAGRO-Universidad Anáhuac-Universidad Panamericana; 2021.
- Gentili P. Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; 2007.
- Gimeno-Sacristán J. La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata; 2005.

- Giroux H. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI Editores-UNAM; 1993.
- Gleizer D. El exilio incómodo. México y los refugiados judíos 1933-1945. México: El Colegio de México-UAM-Cuajimalpa; 2011.
- Glucksmann A, Glucksmann R. Mayo 68. Por la subversión permanente. México: Santillana Ediciones; 2008.
- González AS, Elicegui PJ. Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional. Ministerio de educación de Argentina; 2001.
- Gómez-Galvarriato A. La revolución de 1910, las identidades originarias, la fundación del nuevo nacionalismo y el mito de la identidad nacional. En: Contreras OF, Puga C, editores. Las ciencias sociales y el Estado nacional en México. México: FCE; 2018.
- Gómez, PP y Mignolo, W. Estéticas decoloniales. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; 2012.
- Gramsci A. Odio a los indiferentes. Barcelona: Editorial Planeta; 2011. p. 19.
- Granados Cosme J. A. et al. Sobre el carácter complejo de la definición de salud. En: Rosales Flores R. A. et al, coordinadoras. Epistemología de la salud. Perspectivas desde la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. México: UACM; 2019.
- Granja-Castro J. Configurar lo educativo como campo de articulación. En: Gómez-Sollano M, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México; 2006.
- Grosfoguel R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluralismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel compiladores, El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Grosfoguel R. "El extractivismo epistémico: un diálogo con Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson y Silvia Rivera Cusicanqui", en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses editores. *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Ciudad de México: Ediciones Akal.
- Grundy S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata; 1991.
- Guilford, J. P. et al. Compilador: Strom, R. D. *Creatividad y Educación*. España: Ediciones Paidós; 1983.
- Guzik-Glantz R. *La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula*. Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; 2001.
- Hammond S. *Sacar lo de dentro al exterior*. En Austin R, compilador. *Deja que el mundo exterior entre al aula*. Madrid: Ediciones Morata; 2009.
- Hernández López J. S. "Bases Históricas para el Estudio del Curriculum en Educación Superior", *Revista Sonorense de Psicología*, vol. 13, núm. 2, 1999.
- Izoard C. *La clase creativa de los campus y el zoo de las manufactura*. En: Yang, Chan J, Lizhi X, Fei L, Xiaoqio. *La máquina es tu amo y señor*. Barcelona: Virus Editorial.
- Hill Collins P. y Bilge S. *Interseccionalidad*, Madrid: Ediciones Morata; 2019.
- Jaime-Fajardo JC. *La Comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?* Bogotá: Ediciones Alternativas; 2021.
- Jappe A. *Las sutilezas metafísicas de la mercancía*. En: Jappe et al. *El absurdo mercado de los hombres sin cualidades. Ensayos sobre el fetichismo de la mercancía*. La Rioja: Pepitas de Calabaza; 2014.
- Jarquín-Ramírez M. *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Ediciones Akal; 2021.
- Jiménez, L Agirre, I y Pimentel. L. (coord.). *Educación artística cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI, Fundación Santillana; s/f.

- Kaplan CV, Szapu E. Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. México: CLACSO-Nosótrica Ediciones; 2020. p. 30.
- Kemmis S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata; 1988, p. 162.
- Koyré A. Del mundo cerrado al universo infinito. México: Siglo XXI Editores; 1979.
- Kristeva J. La haine et le pardon. París: Fayard; 2005.
- Ksimöd E., et al. Sexual Rights as Human Rights: A guide for WAS declaration of Sexual Rights, 29:sup1, 1-92, DOI: 10.1080/19317611.2017.1353865.
- Latapí-Sarre P. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En: La educación pública: patrimonio social de México II. Temas de nuestro tiempo. México: SEP; 2011.
- Latapí-Sarre. Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006). México, Fondo de Cultura Económica; 2012.
- Laval C, Dardot P. Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI, Barcelona: Gedisa Editorial; 2015.
- Lave J. La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, Lave J, editores. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu; 2001.
- Lefebvre H. La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing Libros; 2013.
- Lerner D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE; 2001.
- Lévinas. E. Ética e infinito. Madrid: A. Machado Libros; 2000.
- López-Arellano O, Blanco-Gil J, Rivera-Márquez JA. Determinantes sociales y derecho a la salud. En: Tetelboin Henrion C et al, coordinadores.

- Debates y problemas actuales en medicina social. México: UAM-Xochimilco; 2015.
- López-Guerrero ML. Las políticas públicas en torno al indígena, una visión crítica de los discursos del siglo XX. En: Olvera-García J, editor. Los pueblos originarios en los debates actuales de los derechos humanos. México: UAEM-UNAM-MA Porrúa; 2017.
- López Moreno S. Epistemología de la salud. En: Rosales Flores R. A. et al, coordinadoras. Epistemología de la salud. Perspectivas desde la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. México: UACM. 2019.
- López-Pereyra M. Mesa de análisis: Nueva propuesta del marco curricular y plan de estudios 2022. Educación Futura [video de internet]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=D3z38MY1bVA>.
- Lugones M. Colonialidad y género. Hacia un feminismo decolonial. Buenos Aires: Ediciones Del Signo; 2021.
- Luzuriaga-Martínez J, Luz-Burgueño C. Patriarcado y capitalismo. Feminismo, clase y diversidad. Madrid: Ediciones Akal; 2019.
- Mançano-Fernandes B. Sobre la tipología de los territorios [internet]. 2008. Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>.
- Mançano-Fernandes B. Territorios, teoría y política. En: Calderón G, León E, coordinadores. Descubriendo la espacialidad social en América Latina. Reflexiones desde la geografía sobre el campo, la ciudad y el medio ambiente. México: Editorial Ítaca; 2011.
- Marmot M. Estado del arte de los Determinantes Sociales de la Salud. En: Manuel Urbina Fuentes coordinador. Los Determinantes Sociales de

- la Salud y de la Equidad en Salud. México: Inter Sistema Editores-CONACYT; 2016.
- Martínez-Rodríguez JB. Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En: José Luis Aróstegui JL, Martínez-Rodríguez JB, coordinadores. Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Ediciones Akal; 2008.
- Masschelein J, Simons M. Defensa de la Escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila; 2014.
- Massó Aguadé X. El fin de la educación. La escuela que dejó de ser. España: Ediciones Akal; 2021.
- Mbembe A. Crítica a la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo. Barcelona: Ned Ediciones; 2016.
- Meirieu P. ¿Qué escuela para el mañana? La educación ante el riesgo de la pandemia. Conferencia magistral de inauguración: Repensar la educación después de la pandemia: ¿qué retos para la escuela y todos los actores educativos? COMIE. 16 de noviembre de 2021. Disponible en: Página electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=BX8uVLnoGKI>.
- Meirieu P. Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona; Ediciones Octaedro; 2009.
- Meirieu P. Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- MEJOREDU. Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación Básica, Informe Ejecutivo; 2020.
- Meneses-Morales E. 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; 2007.
- Mercado-Maldonado R. Los saberes docentes como construcción social. México: FCE; 2002.
- Migliaro A. et al. Interseccionalidades en el cuerpo territorio. Cruz Hernández D.T. Bayón Jiménez M. coordinadores. Cuerpos, territorios y feminismos. Ecuador: Ediciones Abya-Yala; 2020.
- Mignolo WD. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial; 2007.
- Milanovic B. Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización, México: FCE.
- Moll L, Greenberg J. Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: Moll L, compilador. Vygotsky y la educación. Buenos Aires: AIQUE; 1993.
- Mondragón-González A. La función utópica en la construcción del espacio social. Arquitectura y arquitectónica. En: Mondragón-González A, Contreras-Pérez, coordinadoras. Paisajes multiversos. Reflexiones en torno a la construcción del espacio social. México: UAM Xochimilco; 2019.
- Mondragón-González A. Memoria y función utópica como claves de interpretación en los estudios sociales. Revista Central de Sociología. 2020; 11:152-156.
- Monedero JC. El paciente cero eras tú. Pasajes políticos en tristes tiempos de coronavirus. España: Ediciones Akal; 2020.
- Monereo C. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. 2007; 13(5): 500.
- Moore J. W. El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital. Madrid: Traficantes de Sueños; 2020.

- Mora-Pizano AR. La violencia como mandato y disciplinador social. Una mirada a la violencia contra las alumnas en la Universidad Autónoma Chapingo. En: Huacuz-Elías MG, coordinadora. La bifurcación del caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica. México: UAM Xochimilco; 2011.
- Morelli S. Recuperando la enseñanza. En: Morelli S. coordinadora. Núcleos interdisciplinarios de contenidos. La educación en acontecimientos. Rosario: Editorial Homo Sapiens; 2016.
- Moreira C. E. Emancipación. En Streck. D. et al organizadores. Diccionario Paulo Freire. Lima: CEAAL, 2015.
- Morozov E. La locura del solucionismo tecnológico. Buenos Aires: Katz Editores; 2015.
- Mouffe C. La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea. Barcelona: Editorial Gedisa; 2016. p. 131.
- Narodowski M. El colapso de la educación. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2018.
- Nirenberg O. Participación de adolescentes en proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós; 2006.
- Nussbaum M. Crear capacidades. Barcelona: Paidós; 2012.
- Nussbaum M. La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal. Ciudad de México: Ediciones Culturales Paidós; 2021.
- Oliver L. Asomarse al Estado y la política desde la ventana casera de la pandemia actual. En: Ackerman JM, editor. Pos-Covid/Pos-Neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis. México: Siglo XXI Editores; 2021.
- OPS. Las funciones esenciales de la salud pública en las américas. Una renovación para el siglo XXI. Marco conceptual y descripción. Washington, D.C.; 2020.

- Ornelas C. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: FCE; 2013.
- Orozco-Fuentes B. La Reforma de la Educación Básica en México. Aproximación Analítica al Modo de Pensar el Vínculo Currículo-Sociedad y el Perfil de Egreso. En: Ducoing-Watty, editora. Educación básica y reforma educativa. México: IISUE-UNAM; 2018.
- Orozco, Bertha. Estructuras sintéticas de contenido. Taller de diseño curricular impartido a la DGDC. 2005 (consultado en abril de 2022).
- Padilla J. ¿A quién vamos a dejar morir?, Sanidad pública y la importancia de lo político. Madrid: Capitán Swing Libros; 2019.
- Palermo Z. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. En: Borsani ME, Quintero P, compiladores. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Pazé V. Educación para la laicidad, entre el Estado y la sociedad civil. En: Salazar-Ugarte P, Capdevielle P. coordinadores. Para entender y pensar la laicidad. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa; 2013.
- Pérez-Gómez A. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno-Sacristán J, Pérez-Gómez A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata; 2002.
- Pérez-Rocha M. Los exámenes. México: UACM; 2006.
- Pérez-Rocha, M. Motivaciones y valores de la educación. Un desafío para México. México: Ediciones Culturales Paidós; 2018.
- Pérez-Ruiz ML, Argueta-Villamar A. Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento. México: Juan Pablo Editor; 2019.

- Perrenoud P. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue; 2008.
- Petit M. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: FCE.
- Pontón-Ramos C. La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones y contornos posibles para pensar lo educativo y pedagógico. En: de Alba A, Hoyos-Medina CA, coordinadores. Teoría y educación, La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología. México: UNAM; 2021.
- Popkewitz T, Pereyra M. Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países. En: Popkewitz T, compilador. Modelos de poder y regulación social en pedagogía, Barcelona, Ediciones Pomares; 1993.
- Porto-Gonçalves CW. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. En: Ceceña AE, Sader E, coordinadores. La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO; 2002.
- Porto-Gonçalves W, Betancourt-Santiago M. Encrucijada Latinoamericana en Bolivia. México: UAM Xochimilco-Editorial Itaca; 2016.
- Prashad V, Hovart S. El coste de la Covid-19 no debe empobrecer a las personas. En: Ávila R, Hovart S, editores. ¡Todo debe cambiar! El mundo después de la Covid-19. Barcelona: Rayo Verde Editorial; 2021.
- Puig JM et al. Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía. España: Ediciones Octaedro; 2006.
- Puiggrós A. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Colihue; 2017.

- Quijano, A. Colonialidad del poder y subjetividad en América Latina. En: Castañola MA, González M, coordinadores. Decolonialidad y psicoanálisis. Ciudad de México: Ediciones Navarra; 2017. p. 16 y 17.
- Ramírez-Íñiguez AA. Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica. Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales. 2020; 15(23): 99. Doi: <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>.
- Ramírez-Íñiguez AA. Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 2022; 15: 1-24. Doi: 10.11144/Javeriana.m15.imi
- Ramírez-Martínez J, Rafael-Ballesteros Z. Desafíos tecnológicos y emocionales de profesores y alumnos en la educación a distancia. México: Newton Edición y tecnología educativa; 2021.
- Revel-Chion A. Educación para la salud. Enfoques integrados en la salud humana y ambiente. Propuestas para el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2015.
- Ríos-Cázares G, López-Moreno S. Comprendiendo El Cuidado y los cuidados: tipología del cuidado desde la salud colectiva. En: Jarillo-Soto EC et al, coordinador. Salud colectiva en México. México: UAM-Xochimilco; 2018.
- Ríos-Everardo M. Calidad educativa con buen trato para el bienestar. En: Oswald-Spring et al, coordinadores. Transformando el mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género. México: UNAM; 2020.
- Rockwell E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En: Rockwell E, coordinadora. La escuela cotidiana. México: FCE; 1995.
- Rodríguez L. Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana. En: Frigerio, G, Dicker G,

- editores. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial; 2008.
- Rogoff B. Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*. 1994; *1(4)*: 209-229. Doi:10.1080/10749039409524673.
- Rogoff B. Intent Community Participation. Overview [internet]. 2014. Disponible en: <http://www.intentcommunityparticipation.net/icp-overviewenglish>.
- Roldán E. Crisis y oportunidades ante el Mundo Convulso del Homo Covidensis. En: Seara-Vázquez M, coordinador. *Pandemia. La crisis catastrófica*. Oaxaca: Universidad del Mar; 2021.
- Rosanvallon P. *El buen gobierno*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz-Muñoz MM et al. La institución escolar pre y post pandemia: ¿Estamos listos para reinventarnos? [Internet]. *Educación Futura*; (consultado 26 de mayo de 2021). Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-institucion-escolar-pre-y-post-pandemia-estamos-listos-para-reinventarnos/>
- Saade-Granados M. México mestizo: de la incomodidad a la incertidumbre. *Ciencia y política pública posrevolucionarias*. En: López-Beltrán C, editor. *Genes y mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana*. México: UNAM-Ficticia Editorial; 2011.
- Sacavino S. Vera M. C. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Contribuciones desde América Latina*, Bogotá: Ediciones Desde Abajo; 2015.
- Sacristán JG. El significado del currículo en la enseñanza obligatoria. En: Sacristán JG, editor. *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata; 2015.

- Sadin E. La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra; 2020.
- Safranski R. ¿Cuánta globalización podemos soportar? Barcelona: Tusquets Editores, 2004.
- Sánchez-Rubio D. Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación. México: Ediciones Akal; 2018.
- Sánchez-Sáinz M. Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación? Madrid: Libros de la Catarata; 2019.
- Sandoval Vázquez F. Biopolítica ambiental, saber ambiental y sustentabilidad. México: Bonillas Artigas Editores; 2016.
- Santos JA. Filosofía intercultural y Pedagogía. Releyendo a Paulo Freire. Buenos Aires. 2017. Disponible en: <https://www.teseopress.com/tesisdoc>
- Scallon G. L'évaluation formative des apprendissages. Québec: Les Presses de l'université Laval; 2000.
- Segato R. Contra-pedagogías de la crueldad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros; 2018.
- Sen A. La idea de la justicia. México: Penguin Random House Grupo Editorial; 2018.
- Shirley I. Explorar el ancho mundo. En: Austin R, compilador. Deja que el mundo exterior entre al aula. Madrid: Ediciones Morata; 2009. p. 25.
- Sidorkin A. Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal. Barcelona: Ediciones Octaedro; 2002.
- Sloterdijk P. ¿Qué sucedió en el siglo XX? Madrid: Ediciones Siruela, 2018.
- Srnicek N. Capitalismo de plataformas. Buenos Aires: Caja Negra Editora; 2018.

- Stern A. 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. 2000; 21(81).
- Struck-Chávez F. Ideas generales sobre la enseñanza de las matemáticas. Carta a la academia de Matemáticas. CDMX: IEMS; 2005.
- Subirats J. Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela. Barcelona: Editorial Ariel; 2002.
- Tamayo JJ. Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía. En: Vázquez-Recio R, coordinadora. Reconocimiento y bien común en educación. Madrid: Ediciones Morata; 2018.
- Tardif M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones; 2014.
- Terigi F. Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. Baquero R, Diker G, Frigerio G, compiladores. Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante Editorial; 2007.
- Therborn G. Los campos de exterminio de la desigualdad. México: FCE; 2016.
- Toledo V. Los civilizacionarios. Repensar la modernidad desde la ecología política. México: UNAM; 2019.
- Toledo V. Eco-política y Covid 19: la salud del planeta y la salud humana son inseparables. En Ackerman JM, coordinador. Pos-Covid/pos-neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis. México: Siglo XXI Editores; 2021.
- Tomasevski K. Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency; 2001.
- Tomé-González A, Calvo-Salvador A. Identidades de género. Nuevas Masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de

- cambio. En: García-Lastra M. et al, editora. Las mujeres cambian la educación. México: Alfaomega Grupo Editor; 2021.
- Torres-Bodet J. Memorias II. México: Fondo de Cultura Económica; 2017.
- Torres-Hernández RM. Involucramiento de las familias en la escuela en tiempos de pandemia. México: UPN; 2021.
- Torres-Santomé J. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Ediciones Morata; 2012.
- UAM Xochimilco. Consulta Infantil y Juvenil 2021. Reporte de resultados. Primera edición. México: INE; 2022.
- Urbina-Fuentes M, Sánchez-Kobashi R. Antecedentes y contexto. En: Urbina-Fuentes M, coordinador. Los Determinantes Sociales de la Salud y de la Equidad en Salud. México: Inter Sistema Editores-CONACYT; 2016.
- Urías-Horcasitas B. Historias secretas del racismo en México (1920-1950). México: Tusquets Editores; 2007.
- Valls-Llobet C. Medio ambiente y salud. Mujeres y hombres en un mundo de nuevos riesgos. Madrid: Ediciones Cátedra; 2019. p. 24 y 25.
- Vasconcelos j. Discurso pronunciado el día del maestro en 1923, estudio preliminar y edición Christopher Domínguez Michel. Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos. México: FCE; 2010.
- Vázquez-Bronfman A, Martínez I. La socialización en la escuela. Barcelona: Ediciones Paidós; 1996.
- Velasco-Gómez V. Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo [revista en internet]. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/habilidades-lectura-escritura.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806habilidades-lectura-escritura>

- Vera-Vila J. Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En: Castro-Rodríguez MM et al. La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona: Editorial Grao; 2007.
- Veresov N. Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En: Moro C, Muller-Mirza N. Semiótica, cultura y desarrollo psicológico. Madrid: Machado; 2017.
- Villoro L. Los grandes momentos del indigenismo en México. México: FCE-El Colegio Nacional-El Colegio de México; 1996.
- Voisvert J. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México: FCE; 2004.
- Walsh C. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh C, editora. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala; 2005.
- Welzer H. Guerras climáticas. Por qué mataremos (y nos matarán) en el siglo XXI. Buenos Aires: Katz Editores; 2010.
- Whyte T. Geografías personales: los niños y su entorno local. En: Austin R, compilador. Deja que el mundo exterior entre al aula. Madrid: Ediciones Morata; 2009.
- Wilkinson R. Marmot M. Los determinantes sociales de la salud. Los hechos probados. OMS. 2003.
- Wolkmer AC. Teoría crítica del derecho desde América Latina. México: Ediciones Akal; 2017.
- Yankelevich P. 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; 2019.
- Zavaleta-Mercado R. Horizontes de visibilidad. Barcelona: Sylone Editorial y Traficantes de Sueños; 2021.

Zemelman H. El magisterio frente a los desafíos del presente. En: Gómez-Sollano G, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México; 2006. p. 72 y 73.

Zuboff S. La era del capitalismo de la vigilancia. Barcelona: Editorial Planeta; 2020.