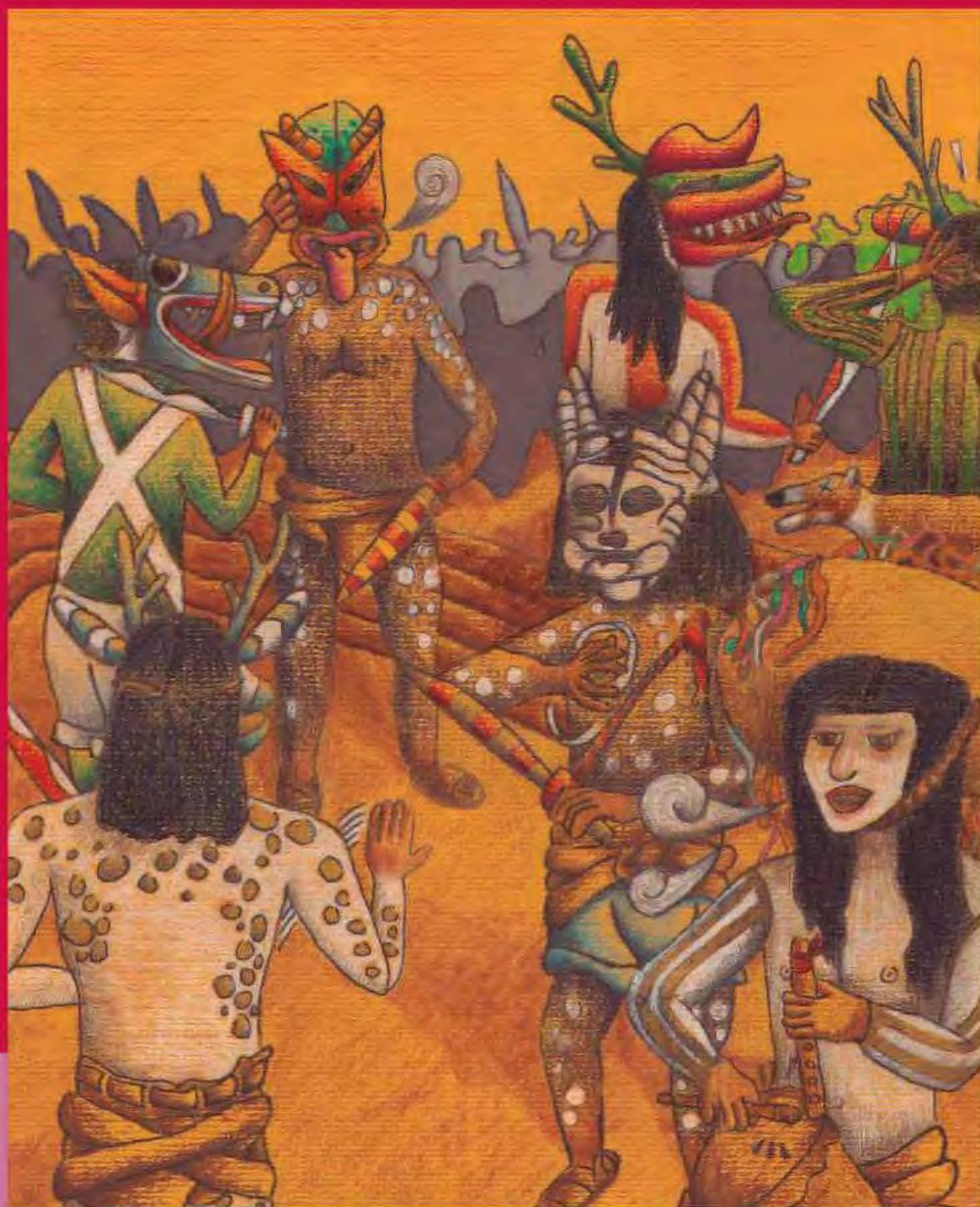


Un libro sin recetas

para la maestra y el maestro



FASE 4

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 4 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

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

Dirección editorial

Denisse Ossiris Hernández Carbajal

Coordinación editorial

Irma Iliana Vargas Flores

Supervisión editorial

Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición y corrección de estilo

Juan Alejandro Correa Sandoval

Sonia Ramírez Fortiz

Coordinación de iconografía y diseño

Alejandro Portilla de Buen

Diseño

Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación

Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Producción editorial

Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial

Moisés García González

Preprensa

Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Portada

Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Ilustración: Luis Antonio Moreno Aguayo

Primera edición, 2023 (ciclo escolar 2023-2024)

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

ISBN: 978-607-551-969-2

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA



Presentación

Paulo Freire, pedagogo brasileño que toda su vida buscó la manera de brindar herramientas para que los marginados pudieran liberarse y emanciparse de las condiciones de dominación que se reproducían en la escuela a través de la educación bancaria, aportó una teoría que nos permite aprender los principios pedagógicos y políticos para la lucha por una justicia social. La educación es un acto político para la transformación de la realidad, por eso Freire (2012, p. 97) escribió: “No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición”. Esto significa “que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final, ¿qué es lo que me mueve y me alienta como profesor [...]?” (Freire, 2010, p. 50). Sobre esta interpelación para todas, todos y todes, el mismo Freire (2016, p. 39) invita, en *El maestro sin recetas*, a que las maestras y los maestros se asuman como sujetos políticos, “que se descubran en el mundo como un ser político y no como un mero técnico o un sabio, porque también el técnico y el sabio son sustancialmente políticos”.

En este espíritu, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* no sólo busca aportar elementos pedagógicos relacionados con el *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*. También, y sobre todo, pretende interpelar su práctica diaria para que, desde su realidad concreta, acuda a sus saberes y experiencias docentes, a esos recaudos de historia y de vida desde donde da sentido al acto educativo porque sólo desde el reconocimiento de ese momento histórico, de ese estar en el mundo, se puede favorecer que las y los estudiantes relacionen los conocimientos de los programas de estudios con su vida personal, familiar y comunitaria. Fortalecer este acto de autonomía docente a este hecho político, insoslayable de la educación transformadora, es la gran apuesta de este *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. La recuperación del saber docente atesorado durante años de vivencias, junto con el

cúmulo de experiencias que han construido durante una vida de servicio a la niñez y juventud mexicana en las aulas y más allá de éstas, representan el elemento más significativo del currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria. Esas experiencias y saberes se expresan de manera distinta en cada uno de los territorios del país porque están marcadas por la diversidad étnica, lingüística, social, cultural, sexogenérica, política y económica en donde viven maestras y maestros, las y los estudiantes y sus familias. Que las maestras y maestros de México ejerzan su autonomía para decidir qué es pertinente y necesario considerar en el currículo nacional de acuerdo con las condiciones concretas de existencia, representa por sí mismo un acto de revolución formativa porque contribuyen a decidir qué se enseña, cómo se enseña, a través de qué métodos y herramientas, así como en las condiciones como ejercen la enseñanza, lo cual favorece a la educación nacional vista desde su diversidad. Ésta es la forma como se expresa desde las maestras y los maestros la educación como acto político, como acto transformador y como acto revolucionario. Igualmente, éste es el sentido que tiene el codiseño, que si bien no elude la observancia obligatoria de los Programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, se basa en decisiones de las maestras y los maestros con respecto a cómo se enseña en la escuela. Como establece el *Plan de Estudio de preescolar, primaria y secundaria*, lo nacional tiene que reposicionarse en el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza a un país como México, “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” (SEP, 2022, p. 6), como lo establece el artículo 22 de la Ley General de Educación. *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* aporta elementos conceptuales y metodológicos, desde posturas ideológicas diversas, para que la maestra, maestro, enriquezca su quehacer educativo en la escuela y su vínculo con la comunidad. Además, que acompaña en el proceso de construcción del codiseño y el *Programa analítico* que son construcciones, individuales y, sobre todo, que se formulan en diversos tiempos de acuerdo con la realidad de cada maestra o maestro, escuela y comunidad. De este modo, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* se centra en la enseñanza como la acción sustantiva de la práctica docente, en tanto acto político de transformación de la realidad educativa, escolar y comunitaria.

El libro que tiene en sus manos, estimada maestra, estimado maestro, representa el esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por brindar aportes teóricos y metodológicos que acompañen la revolución que realiza en sus aulas. El acto de codiseño que usted desarrolla es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permitan reconocer cuáles son las condiciones económicas, sociales, ambientales, políticas y educativas que favorecen o impiden que sus estudiantes puedan aprender y formarse como ciudadanos que ejercen sus derechos; esto implica no sólo advertir las condiciones de su grupo, también observar cómo influyen los problemas de exclusión social, pobreza, violencia, racismo, alimentación y seguridad en su comunidad. Desarrollar esa conciencia es difícil; a veces se piensa que sería mejor dejar todo tal y como está, bajo el principio de que así son las cosas. Por ello, es importante recordar las palabras de Paulo Freire: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”. ✨

Índice

Presentación	3
Interdisciplina en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	11
¿Cómo se construye la interdisciplina en la NEM?	12
Interdisciplina escolar y científica	16
Interdisciplina profesional y práctica	16
Instrumentación de la interdisciplina en la NEM	16
¿Cómo reconocer las subalternidades que me rodean?	22
¿Cómo saber que estamos reproduciendo una sociedad injusta a través de la formación de las niñas y los niños?	23
El programa analítico como mecanismo para el reconocimiento de las subalternidades	31
Conceptualizar a los semejantes mediante los ajenos y no los propios	40
¿Cómo reconocer que se está transformando en comunidad?	48
Fogata	49
Diálogo	50
Acuerdos	50
Acciones	52
Evaluaciones	52
Sistematización	53
Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época	56
¿Desde dónde y cómo nos reorganizamos para construir proyectos educativos y vida cotidiana?	56
La vida cotidiana como concepto ordenador de acciones educativas	57
La construcción posible de la vida cotidiana desde miradas diversas y consistentes	58
Las características de la vida cotidiana	59
Otra dimensión de la vida cotidiana	60

La glocalización y los ejemplos de vida cotidiana	61
Caja de herramientas para relación entre proyectos educativos y vida cotidiana	63
Orientación práxica 1: Desarrollo de una sensibilidad crítica	64
Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica	64
Orientación práxica 3: Participación en círculos virtuosos de retroalimentación	65
Elementos práxicos para la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana	66
Orientación práxica 1: Sensibilidad crítica	66
Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica	68
Orientación práxica 3: Círculos virtuosos de retroalimentación	69
Aprender de las experiencias: instrumento de sistematización para la selección-generación de estrategias en los tres escenarios: aula, escolar y comunitario	71
Elementos clave para reflexionar en torno a la perspectiva de género y su importancia desde lo personal y en la práctica docente	76
¿Cómo se expresa la discriminación, violencias y desigualdades contra las niñas y las mujeres?	76
¿Qué referentes nos permiten comprender esta realidad?	79
¿Para qué nos sirve la perspectiva de género?	85
Tabla de seguimiento para la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente	89
Bibliografía	94
Créditos iconográficos	96





Campos formativos



Lenguajes

Saberes y pensamiento científico

De lo humano y lo comunitario

Ética, naturaleza y sociedades

Ejes articuladores



Inclusión

Pensamiento crítico

Interculturalidad crítica

Igualdad de género

Vida saludable

Apropiación de las culturas
a través de la lectura y la escritura

Artes y experiencias estéticas

Interdisciplina en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

“Si los pobres comienzan a razonar, todo está perdido”.

FRANÇOIS-MARIE AROUET (VOLTAIRE)

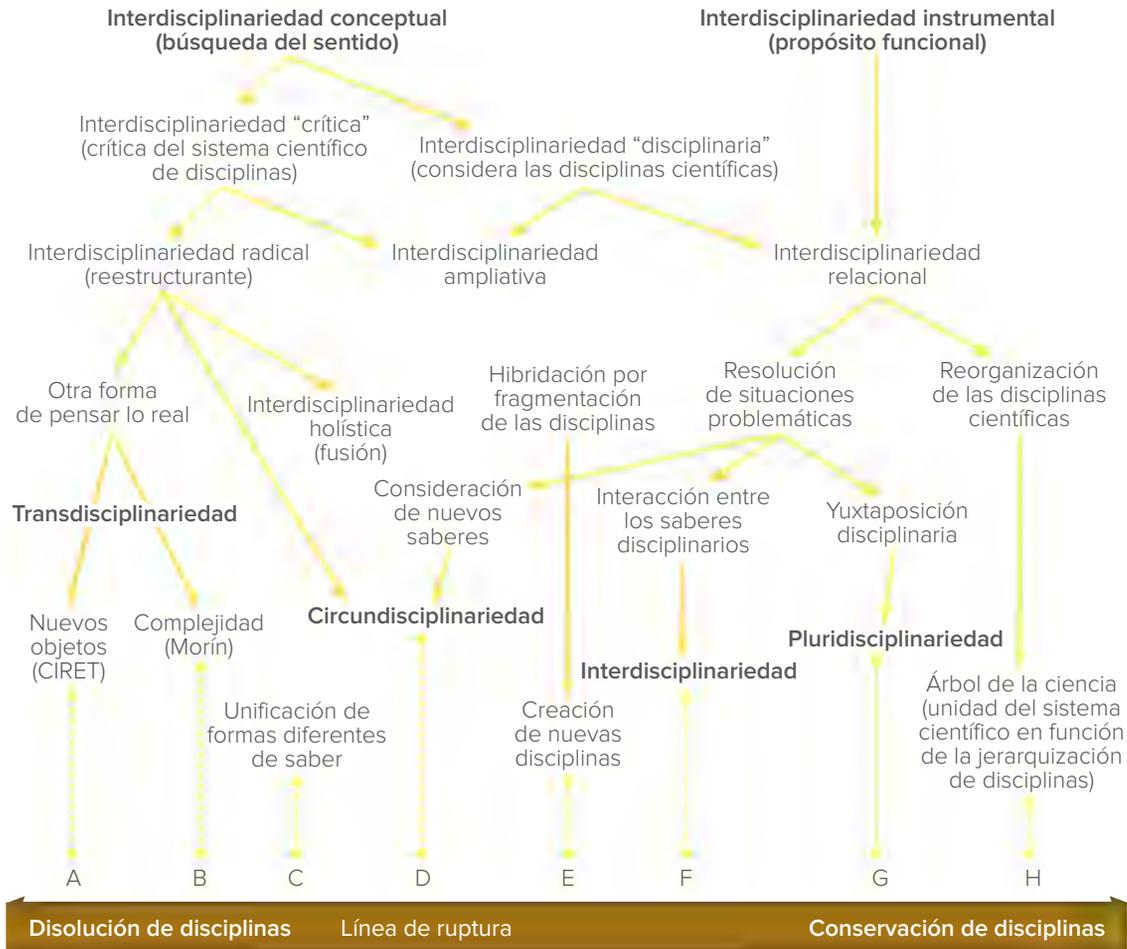
En las últimas décadas, la docencia mexicana fue atiborrada por conceptos que perdieron su valor teórico al ser trivializados por un discurso que sólo simulaba modernidad y progreso, relacionados con un discurso político progresista superficial. Podríamos citar aquí una gran cantidad de conceptos trivializados: *competencias, calidad, aprendizajes significativos, pedagogías críticas, andamiaje, pensamiento crítico, sociedad del conocimiento, liberalismo, emancipación, sentipensar, interdisciplinariedad, inteligencias múltiples, pensamiento complejo* y muchos más. Como una marca del neoliberalismo en la educación, se convirtió en una moneda de cambio ordinaria, la simulación, la trivialización y la simplificación de un concepto hasta convertirlo en un producto hueco, en un carrizo que servía para legitimar las decisiones políticas y así construir un sistema débil en donde la población sufriera con una educación mínima, frágil, que perpetuara las diferencias estructurales que provocan que las y los estudiantes enfrenten su formación en un marco de desigualdades. A ello, debemos sumar el sometimiento a lo establecido en organismos internacionales, casi siempre relacionado con la aplicación de pruebas estandarizadas a las niñas, niños y jóvenes, con la intención de medir el supuesto aprendizaje de los contenidos de aquellos programas fragmentados en asignaturas y comparar dichos resultados con otros de diferentes partes del mundo, fijando una jerarquía de mejores y peores estudiantes. Todos ellos fueron procedimientos comunes en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Se avanzaba sobre su-

gerencias metodológicas, centradas en praxis educativas ejemplares que difícilmente podían imitarse por cuestiones culturales, económicas, políticas, sociales y, en el fondo, porque se desconocían las posibilidades y los límites de todos estos conceptos. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no busca legitimar un discurso progresista que simule una política educativa que comercie con la educación, sino transformar el SEN. Ello implica que la educación integradora o la interdisciplinariedad no terminen como conceptos con interpretaciones superfluas o romantizadas que no se sostengan sobre un referente epistemológico el cual guíe su resignificación en la práctica docente. Para Yves Lenoir (2013, p. 62) existen ocho tipos de interdisciplinariedad como se muestra en el esquema de la siguiente página.

En parte, impulsada por el constructivismo con enfoque por competencias, en México ha predominado una interdisciplina instrumental, por lo que se da prioridad al saber hacer y al saber ser.

La intradisciplinariedad designa las interrelaciones forjadas al interior de una disciplina o de un mismo campo disciplinario en función de su lógica interna [...] en sentido amplio, es por lo general utilizada como una expresión genérica para referirse a todas las formas de vínculos que puedan establecerse entre las disciplinas [...] en sentido estricto, designa las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas, etc.

Esquema I. Tipos de interdisciplinariedad basados en la relación con el saber disciplinario, los objetivos sociales y la concepción epistemológica de las relaciones interdisciplinarias



Fuente: Lenoir, Geoffroy y Hasni [2001], citado en Lenoir (2013).

Por lo tanto, la interdisciplinariedad establece vínculos al interior de los campos formativos, relacionando no sólo sus objetos de estudio, sino sus métodos y técnicas.

1. Integración curricular
2. Autonomía profesional
3. Comunidad
4. Derecho humano a la educación

¿Cómo se construye la interdisciplina en la NEM?

El Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria recupera cuatro elementos que articulan la propuesta curricular:

La integración curricular es de particular importancia en este apartado porque se pretende que, mediante la relación de los campos formativos, los ejes articuladores y la elaboración de proyectos, se desarrolle un trabajo interdisciplinario que permita, por un lado, que los procesos formativos estén vinculados al contexto comunitario e intereses de las y los estudiantes y, por otro,

facilite el abordaje de los contenidos fundamentales más allá de la fragmentación de las asignaturas. Con esta intención, se busca que:

[...] 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 (SEP, 2022, p. 70).

De manera analítica, puede expresarse de la siguiente manera:

- ❖ Un campo formativo no es la suma de los contenidos que lo conforman y desde ahí se otorgue sentido a la realidad. Más bien, es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar.
- ❖ Los ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, vinculan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y 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 y a la enseñanza de las y los docentes.

El punto fundamental de la conexión entre contenidos de un campo y los ejes articuladores es la problematización de la realidad que hacen docentes y estudiantes. Su función es cuestionar el papel de los saberes y conocimientos con respecto a un tema, situación o experiencia relacionada

con la realidad personal, escolar o comunitaria. También, busca que las y los estudiantes aprendan nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento. Esto se realiza a partir de la didáctica desde una perspectiva interdisciplinaria que sitúa los puntos de articulación del conocimiento y el saber con situaciones de enseñanza, en donde la y el docente ponen en juego sus saberes y experiencias y situaciones de aprendizaje, aplicadas a la realidad cotidiana de las y los estudiantes en su comunidad, la escuela u otros espacios, especialmente mediante el trabajo por proyectos.

La problematización de la realidad es un elemento disruptivo y de quiebre sobre la educación memorística e instrumental, aquella que fija el aprendizaje de cosas, abstractas y prácticas, aquella que tiene el único propósito de aplicar exámenes para obtener una calificación. La problematización de la realidad es la estrategia central para realizar el diálogo en el proceso pedagógico y más allá de éste; es fundamental para la integración del conocimiento y para construir puentes entre el saber y la realidad cotidiana de las niñas, niños y adolescentes.

A manera de ejemplo: ¿por qué cree que el territorio donde vive es importante en la pertinencia de la enseñanza de los contenidos de los campos formativos? Reconociendo que lo más importante es que las y los estudiantes aprendan a construir la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones, ¿Qué hay con el agua? Acercarse a este tema no representa lo mismo si la comunidad en donde está la escuela se ubica en el estado de Nuevo León que si se encuentra en el estado de Tabasco o en la Ciudad de México. Al trabajar el campo formativo: Saberes y pensamiento científico, específicamente el tema “Los estados del agua”, lo común para las niñas y niños del país es aprender que las nubes o el vapor que sale de la taza de café representan la fase gaseosa, los ríos o el agua que beben representan la fase líquida, mientras que los hielos en sus vasos

o en las montañas representan la fase sólida. En un inicio, es importante que las y los estudiantes aprendan a diferenciar dichos estados y la composición molecular del agua y con ello empiezan a aprender conocimientos de la ciencia química. Y es aquí que se podría problematizar el tema del agua y abordar otro tipo de contenidos, por ejemplo:

- ❖ ¿Qué importancia tiene el agua para que tengamos electricidad en nuestras casas, calles y escuelas?
- ❖ ¿Qué relación hay entre el agua, la electricidad y la tecnología?
- ❖ ¿Qué beneficios tiene para la vida diaria de la comunidad?

Desde otra perspectiva, se puede plantear que si la cantidad de agua, en cada uno de sus estados, está determinada por la energía que recibe del sol, ¿hay algo que propicie un desequilibrio en cada uno de esos estados y su presencia en el lugar donde viven algunas personas?

- ❖ ¿Qué hay de la disponibilidad del agua debido al cambio climático?
- ❖ ¿Qué y quiénes son responsables de este fenómeno y cómo nos impacta en nuestras comunidades?
- ❖ ¿Qué hay de la contaminación de ríos y mares por personas o industrias que arrojan ahí sus desechos?
- ❖ ¿Qué decir de la privatización del líquido con respecto al agua embotellada?
- ❖ ¿Cómo explicarnos que la destrucción del medio ambiente está relacionada con procesos de industrialización, globalización, colonialismo, despojo de territorios, desigualdad social y contaminación del ambiente?

- ❖ ¿Por qué el despojo del agua representa una violación a un derecho humano?
- ❖ ¿Por qué se dice que los problemas del agua afectan principalmente a los pobres y a los pueblos indígenas?
- ❖ ¿Representa lo mismo la abundancia o carencia de agua en estados como Nuevo León o Sonora que en Tabasco o en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México?
- ❖ ¿Qué opinan los niños y las niñas?

Proyecto

1. De acuerdo con la fase de aprendizaje en donde se encuentren las niñas y los niños, sugerir que vayan a la comunidad (su familia o grupos de amigos) y pregunten a las personas lo siguiente:

- ❖ ¿Viven con algún problema relacionado con el agua?
- ❖ ¿Cuál creen que sea el motivo que causa dicho problema?
- ❖ ¿Cómo lo solucionarían?

Por supuesto, las y los estudiantes pueden elaborar sus propias preguntas.

2. Pedir a las niñas y niños que organicen la información de acuerdo con las respuestas, es decir, organizarlas según la edad, el género o la localidad.

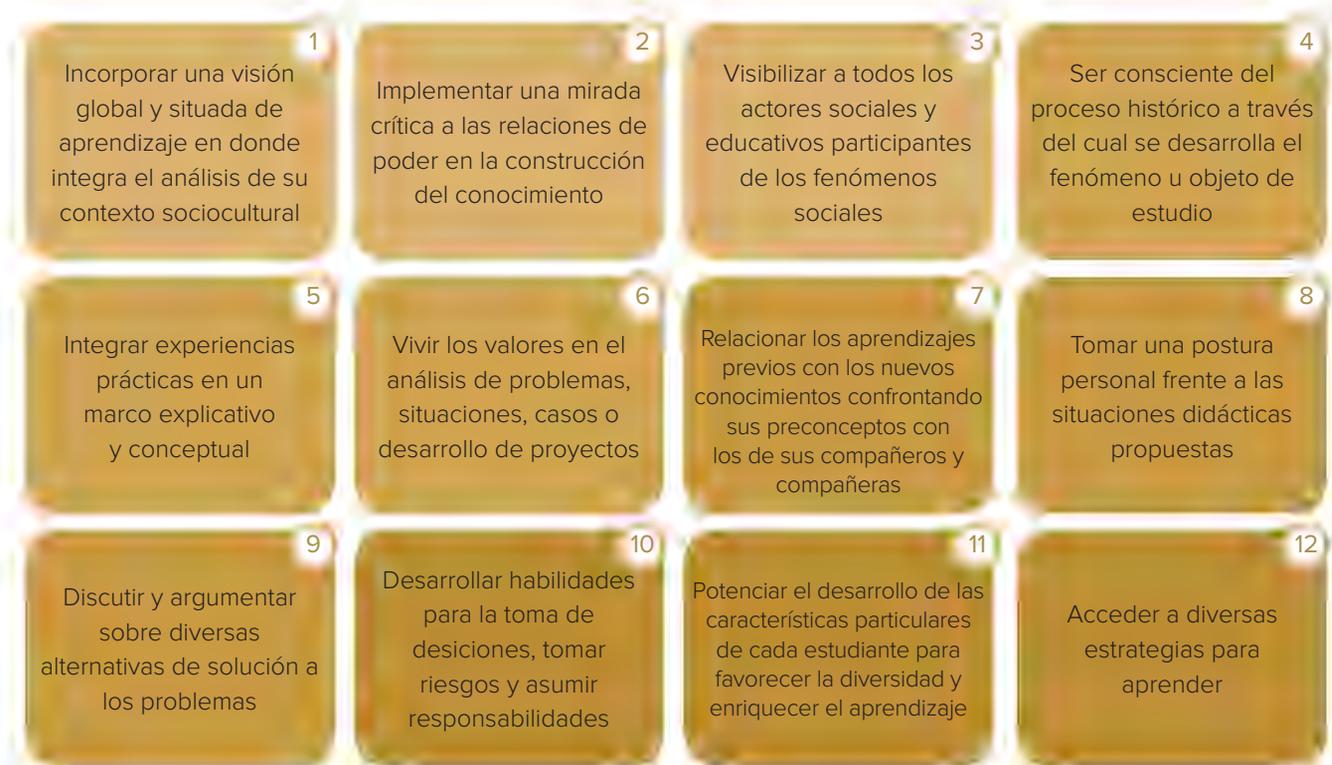
3. Apoyar a las y los estudiantes para que presenten al grupo, la escuela o la misma comunidad los resultados de su proyecto. Esto puede ser por medio de dibujos, escritos, carteles, imágenes, una escenificación artística o la combinación de todas, o las que decida el grupo con sus maestras y maestros.

En este sentido, la perspectiva interdisciplinaria implica la reorganización de los contenidos curriculares a partir de las habilidades, los saberes,

los conocimientos y la creatividad docente para relacionar conceptos, hechos y procedimientos en la construcción de proyectos, problemas, casos y situaciones didácticas. Todo para propiciar que las y los estudiantes se apropien de los saberes escolares de su comunidad o grupo familiar o de amigos. Así, la interrelación de los contenidos de las disciplinas en un campo formativo y su vinculación con los ejes articuladores se concretan en la ejecución de proyectos específicos en donde los conocimientos, saberes y habilidades referidos en los contenidos de un campo formativo tienen significado concreto para las y los estudiantes. La progresión, profundidad y duración del tratamiento de los contenidos, su conexión con los ejes articuladores, así como su resignificación en el contexto de cada escuela o la comunidad es decisión de cada maestra y maestro en concordancia con su autonomía profesional. De

acuerdo con lo anterior, la construcción de una perspectiva interdisciplinaria de trabajo entre el maestro o la maestra con sus estudiantes resulta fundamental porque permite la reorganización de los contenidos. Además, construye redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diferente orden y complejidad para que las y los estudiantes aprendan a mirar críticamente su realidad desde diferentes perspectivas. En el currículum integrado, las y los estudiantes tienen la posibilidad de aprender a su propio ritmo, siempre apoyados por la comunidad de aula y la guía docente. Entonces, debe entenderse que dicho currículum integrado cuenta con “[...] estrategias peculiares de aprendizaje, experiencias personales idiosincrásicas, diferentes expectativas, distintas informaciones previas, etc.” (Torres, 1996, p. 40). Este abordaje del currículum para la o el estudiante se especifica en el siguiente esquema:

Esquema 2. Currículum integrado e implicaciones para el estudiante



Fuente: Elaboración propia adaptado de Torres (1996).

En este marco de ideas, la interdisciplina en el Plan de Estudio tiene cuatro fines: escolar, científica, profesional y práctica, como se explica a continuación.

Interdisciplina escolar y científica

Su función es la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante procesos de aprendizaje integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en las y los estudiantes, para lo cual debe realizarse un trabajo curricular, didáctico y pedagógico (Lenoir, 2013). Siempre, tomando en consideración una ecología de saberes que no gradúe los contenidos en jerarquías de primero, segundo o tercer orden, provocando una monocultura. Es decir, maestras y maestros conscientes de que los saberes locales y científicos deben colocarse al servicio de la comunidad en la búsqueda del bien común, sin censuras, ni discriminación, reconociendo el momento histórico de los individuos y su estar en el mundo.

Interdisciplina profesional y práctica

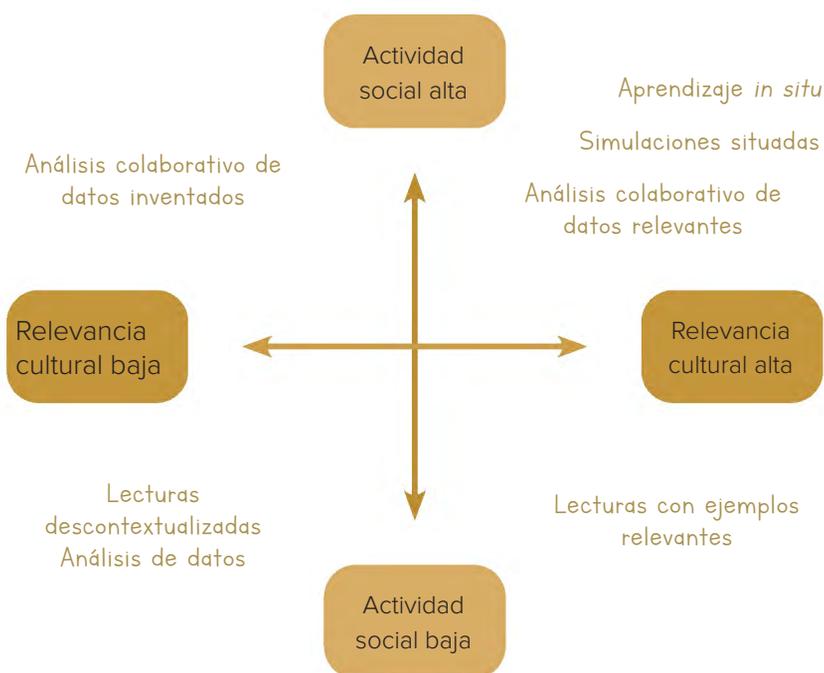
El propósito de la interdisciplina profesional es desarrollar habilidades y saberes que no guarden una relación jerárquica, aditiva o vinculatoria con otros ámbitos del Plan de Estudio, tales como la interculturalidad crítica, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones o la igualdad de género. Desde esta mirada, la interdisciplinariedad no se limita a relacionar los campos formativos o las disciplinas que los conforman; implica ir a otro nivel en donde se integran los saberes en la solución de problemas concretos y el desarrollo de habilidades para la vida, recurriendo a las prácticas propias de la comunidad. En la interdisciplina práctica, se recuperan los conocimientos y las experiencias previas de las y los estudiantes para solucionar problemas concretos y enlazarlos con los nuevos conocimientos.

Instrumentación de la interdisciplina en la NEM

En la resignificación didáctica, desde el enfoque interdisciplinario, se considera la relevancia cultural y la actividad social que tienen para las y los estudiantes las estrategias de aprendizaje propuestas. Para lograr un aprendizaje significativo y trascendente es importante que los contenidos se planteen en situaciones de aprendizaje que propicien el interés del estudiantado a través de temas actuales reales o realistas y que se favorezca la interacción con los demás integrantes de la comunidad de aula. La relevancia social y la actividad social pueden observarse en el esquema de la siguiente página.

Como puede observarse, las estrategias con mayor relevancia cultural y más actividad social, como el análisis de datos, las simulaciones y el aprendizaje *in situ*, pueden propiciar un desarrollo más efectivo. Se pueden tomar como ejemplo algunas estrategias, como la solución de problemas, el análisis de casos, el desarrollo de proyectos o el aprendizaje en el servicio. En contraparte, entre menor actividad social y menor relevancia cultural, resultará menos factible alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, al usar datos ficticios, plantear problemas poco realistas o proponer temas que no resulten acordes al contexto e intereses de las y los estudiantes, se puede propiciar un ambiente de apatía y frustración al distinguir que los contenidos que se están aprendiendo no tienen un impacto real en sus vidas y que sólo sirven para alcanzar alguna certificación o simular un avance. ¿Cómo generar un aprendizaje relevante y poner en juego el enfoque interdisciplinario? Esto puede lograrse cuando el centro del proceso de aprendizaje se centra en la solución o análisis de un problema en torno al cual se ponen en marcha los contenidos curriculares, los ejes articuladores y los temas de interés o relevancia para las y los estudiantes y la comunidad.

Esquema 3. Dimensiones del enfoque del aprendizaje situado



Fuente: Derry, Levin, Schauble [1995], citados por Díaz Barriga (2003).

A continuación, se desarrolla un ejemplo de lo expuesto hasta el momento. Se adapta la propuesta del proyecto interdisciplinario para primaria “Ahorrarnos en familia” (Con fines didácticos se tomó y adaptó el proyecto “¡Ahorrarnos

en familia!”, de la maestra Carolina Cruz Santos, de la Escuela República, en Acapulco, Guerrero) y se desagregan sus elementos, como se muestra en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Problema

Exceso en el consumo de agua, electricidad y gas en los hogares de las familias de una colonia del puerto de Acapulco, Guerrero.

Cuadro 2. Intencionalidad pedagógica

Aplicar las operaciones matemáticas básicas para disminuir el consumo de agua, electricidad y gas para mejorar la economía familiar.

Cuadro 3. Contenido curricular

Campo formativo	Contenido curricular	Procesos de desarrollo de aprendizaje
Saberes y pensamiento científico	Analizamos costos, consumo de agua, energía eléctrica y combustibles con base en operaciones de suma, resta, multiplicación y división.	Realizamos operaciones de suma, resta, multiplicación y división con números naturales y fraccionarios para calcular el costo del consumo de energía y el beneficio económico familiar y del medio ambiente al reducir el consumo.
Ética, naturaleza y sociedades	Somos parte de la biodiversidad, la valoramos, cuidamos con respeto y practicamos un consumo sustentable cuando interactuamos con ella; nos comprometemos por el bien de la comunidad a prevenir y mitigar nuestro impacto negativo.	Analizamos, críticamente, que la satisfacción de las necesidades humanas actuales y futuras de las personas de la comunidad como el acceso a la salud, aire y agua limpios, alimentos, ropa y un lugar donde vivir, entre otras, depende de que establezcamos interacciones responsables, recíprocas y comprometidas con la biodiversidad para actuar en favor de la sustentabilidad.
De lo humano y lo comunitario	Participamos en la comunidad a partir del reconocimiento y respeto de las ideas, los saberes y las prácticas culturales para valorar la diversidad como oportunidad de enriquecimiento individual y colectivo que contribuya a la toma de decisiones, la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia.	Diseñamos, de manera consensuada, estrategias de organización ante diferentes situaciones que impliquen cambios para la prevención de problemas y satisfacción de necesidades, así como el aprovechamiento responsable y sostenible de recursos. Valoramos nuestros logros alcanzados y cambios acerca de gustos, necesidades, intereses y habilidades actuales para reestructurar metas que favorezcan el desarrollo personal y social.
Lenguajes	Analizamos y relacionamos de manera crítica la información, los saberes comunitarios y los conocimientos para proponer su difusión con propósitos específicos y en contextos diferenciados.	Analizamos la información, los saberes comunitarios y los conocimientos, a partir de su interpretación y representación para tomar una postura ante distintas situaciones.

Cuadro 4. Ejes articuladores

- Pensamiento crítico
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

Los cuadros 1, 2, 3 y 4 muestran, a nivel del proyecto, el abordaje interdisciplinario del exceso de consumo de agua, energía eléctrica y gas en una colonia de la ciudad de Acapulco, Guerrero. Plantea como problema el desperdicio del agua, la energía eléctrica y el gas; todo ello impactando en la economía familiar. Se abordan los aportes de cada campo formativo, contenido curricular y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), cuya interacción, consecuencia de las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje propuestas como parte de la acción pedagógica, darán paso a la comprensión y solución del problema desde la perspectiva interdisciplinar.

La resignificación didáctica del Plan de Estudio, a través de proyectos integradores, son el vehículo para abordar desde una perspectiva inter-

disciplinar los contenidos curriculares. La clave está en los siguientes elementos:

- a. El conocimiento de los elementos que articulan la propuesta curricular.
- b. La estructura didáctica que organiza los proyectos integradores.
- c. El conocimiento de los campos formativos y sus respectivos contenidos curriculares.
- d. Las metodologías activas propias de cada campo formativo.
- e. El ejercicio efectivo de la autonomía profesional de las maestras y maestros, así como del compromiso ético de la formación de la niñez mexicana que contribuirá a superar cualquier dificultad teórica, instrumental y operativa. 



Aguascalientes



Ciudad de México





Chiapas



Chihuahua



¿Cómo reconocer las subalternidades que me rodean?

“Sin más que una mirada y una voz que no recuerdan haber salido de ojos y labios”.

XAVIER VILLAURRUTIA

Partamos de una premisa básica: en la educación mexicana no todos llegan al aula con las mismas condiciones para aprender. Tampoco, todas las aulas ofrecen las mismas condiciones y los servicios educativos son diferentes según el lugar donde se ubique el centro escolar. Aunque los estados y los sectores hegemónicos insisten en una democracia educativa, la única verdad es que ya sea por una cuestión económica, racial, sexogénica o cultural, no todas las niñas, ni todos los niños o los adolescentes, llegan o se les ofrecen las mismas condiciones.

Algunos señalan, en especial los empresarios de la educación, que para resolver aquellas diferencias se requiere una mayor inversión económica del Estado para lograr equilibrar las condiciones de los estudiantes. Sin embargo, es evidente el fracaso de los centenares de programas en los cuales se desarrolló un gasto público extraordinario, sin que aquello implicara un desarrollo educativo o un avance en la democracia educativa; una prueba de ello son los resultados nacionales e internacionales en las evaluaciones estandarizadas que así lo evidenciaban.

Este fenómeno sucede porque la variable económica no es la única que está en juego. Para entender la dinámica real se requiere evaluarla desde un enfoque multicultural en donde se analice el ejercicio del poder, el momento histórico que se vive, las clases sociales y los capitales econó-

micos y culturales que participan. Sólo así será coherente el entender y revertir, a través de políticas públicas, el porqué algunos estudiantes llegan con herencias culturales vastas que les permiten afrontar los retos educativos planteados en el currículo, mientras otros llegan como unos verdaderos desheredados. En las variables antes citadas, hay algunas que son difíciles de abordar en los *Programas analíticos*, como el capital económico porque implican el vínculo de la pedagogía y la didáctica con la gestión escolar y las políticas públicas. Sin embargo, abordar el problema desde el reconocimiento del capital cultural ofrece elementos que han quedado al margen de ejercicios anteriores.

Con base en un análisis interdisciplinario y un enfoque integrador, se desarrollan los primeros pasos para el *Programa analítico*, pero es importante que maestras y maestros contextualicen los conocimientos y saberes de los programas de estudio de acuerdo con las condiciones y las necesidades de su comunidad. Ello involucra un compromiso profundo con su entorno; un desarrollo de una conciencia capaz de reconocer los juegos de poder que se ejercen en su comunidad como un testimonio del devenir histórico, “constituye una apuesta a la capacidad del hombre, pues pretende dar cuenta de la relación entre conocimiento y conciencia, y entre conciencia y acción” (Zemelman, 1992, p. 35).

La tarea no es sencilla porque los temas relevantes se encuentran ocultos bajo cuestiones superficiales, enfoques didácticos eficientistas, cargas administrativas burocráticas y mucha simulación, que han ocupado, históricamente, el trabajo del magisterio en detrimento de la enseñanza y el trabajo colegiado.

De esta manera, se requiere abordar la contextualización y resignificación del currículo desde una perspectiva que descubra las particularidades de cada comunidad, los saberes locales, las prácticas comunitarias y las herencias culturales; ello implica el reconocimiento de los pueblos indígenas y afromexicanos, la convivencia entre diversos tipos de familias. En donde vivir en comunidad solicita el reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos humanos de las mujeres, de los integrantes de la diversidad sexogenérica, como las personas trans, intersexuales y *queer*. También, de las personas discapacitadas, los desposeídos y sobre todo las personas sin hogar e incluso las desaparecidas, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados.

La NEM tiene como finalidad que la niñez y la juventud puedan ejercer plenamente su derecho a la educación, el cual constituye el principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el artículo 30. de la Constitución y 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.

Siguiendo a Freire (2016), esto exige de las maestras y maestros, a nivel de las prácticas educativas y escolares, a favor o en contra en un cierto tipo de sociedad, ya que su trabajo diario es la formación de sujetos para dicha sociedad, una consciencia crítica ante el Programa de estudio o un cierto tipo de enseñanza si considera que contribuye a formar una comunidad injusta.

¿Cómo saber que estamos reproduciendo una sociedad injusta a través de la formación de las niñas y los niños?

Una forma de transformar esta situación es participar en el codiseño de los programas de estudio y en la construcción colegiada del *Programa analítico* porque la diversidad de comunidades escolares del país permite un ejercicio democrático del magisterio en donde se aporten sus saberes y experiencias diversas sobre la enseñanza y el aprendizaje, mismas que permiten contrarrestar la educación que ha dominado en México desde una perspectiva patriarcal, positivista, colonial, homofóbica y racista, cuyo currículo instrumental ha imperado en la educación preescolar, primaria y secundaria, bajo un modelo hegemónico de educación.

Un proceso básico para el mecanismo de colonización es invisibilizar a las víctimas. La historia nos muestra cómo los sectores hegemónicos gustan rodearse de sus pares, de sus iguales, de generar tribus (Han, 2012) en donde lo común sirva como barrera para el ingreso de los integrantes. En estas dinámicas de exclusión, de diferencia, se generan contradicciones, arbitrariedades, violencias que afectan a otros en beneficio de quienes tienen el poder. En un afán por mantener el orden y una convivencia armónica al interior de los círculos de poder, los sujetos integrantes de la tribu invisibilizan a aquellos que han quedado fuera; que fueron excluidos. Aquí, el término de sujeto encaja a la perfección porque implica la sujeción a algo que aliena a una norma, a un arquetipo, a un producto; algo que obliga a seguir patrones impuestos. Bourdieu (2007) explica este ejercicio del poder por medio del concepto *de hábitos y de herencias*, los cuales sirven para describir cómo se

desarrollan los mecanismos que legitiman aquellas injusticias. Así, los unos no tienen que preocuparse por los otros. Pensemos en todas esas prácticas que nos dan seguridad como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos los define Bourdieu como estructuras estructurantes y estructuras estructuradas:

[...] los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *hábitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta. (Bourdieu, 2007, pp. 88-89)

Es decir, son socialmente estructuradas porque fueron conformadas a lo largo de la historia y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales donde el sujeto convive. Por ejemplo, pensemos en los hábitos que se desarrollan para distinguir una “buena” novela de una “mala”. Aquellos procedimientos que legitiman el valor estético de una obra artística poseen una larga historia estructurada por sujetos que generaron, generan y generarán patrones para legitimar no sólo a la obra en cuestión, en este caso una novela, sino a las personas que intentan formar parte de una tribu que reconoce las diferencias entre una “buena” novela y una “mala”. Es así como aquel procedimiento estructurado genera dinámicas estructurantes para los sujetos a partir de las cuales se producen sus pensamientos, percepciones y acciones. Di-

cha función estructurante se sostiene sobre los procesos de diferenciación en cuanto a las condiciones y necesidades de cada clase social. A cada posición social le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación que, al servicio de los hábitos del individuo, serán naturalizados y considerados cualidades específicas de cada clase y les servirán como mecanismos para el reconocimiento de los sujetos dentro de su tribu. Estos hábitos tribales serán cruciales para la reproducción social porque al haber sido generados en unas determinadas condiciones sociales, manifestados de manera corporal e inconsciente, los esquemas y distinciones que los caracterizan se ejecutarán contribuyendo así a reproducirse mediante su constante y continua actualización.

En *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Bourdieu (1994) simplifica un diagrama que diseñó en el año 1979 en *La distinción*, en donde distribuye en un mapa las coordenadas de las clases sociales y sus espacios preferidos junto con los estilos de vida y algunos datos de consumo significativos, como las bebidas, los deportes, los instrumentos de música o los juegos que las diferentes clases de la sociedad consumen. Aunque Bourdieu sistematizó la información de miles de encuestas realizadas en la Francia de los años sesenta y setenta, sus datos sirven para entender, de manera global, las relaciones que se establecen entre las clases sociales, los productos que consumen y los hábitos que desarrollan. Así, en ese mapa observamos cómo se distribuyen los individuos según la cantidad de capital económico y cultural que poseen. Por ejemplo, para un “Catedrático de enseñanza superior” sus hábitos lo llevan a practicar juegos como el ajedrez, el tenis, el esquí, y el golf, entre otros, mientras que un “Maestro” de educación básica tendrá hábitos más cercanos al fútbol, los juegos de azar, la pesca, etcétera. Fue Bourdieu quien descifró el misterio que intrigó a tantos filósofos y sociólogos del siglo XX: si la población se divide en clases sociales y éstas res-

Al mismo tiempo que el mapa de Bourdieu nos muestra las coordenadas sobre cómo se distribuyen los privilegios en las diferentes clases sociales, también podemos imaginar las desventajas estructurales que afectan a las clases bajas y el mecanismo que las invisibiliza. Es decir, la tribu de los unos no desea, no gusta, observar las injusticias que afectan a los otros, a las víctimas de este sistema. Para tranquilidad de aquellas hegemónicas que poseen los capitales económicos y culturales, lo mejor es mirar para otro lado y no percatarse de las desventajas estructurales que afectan a las víctimas y que los benefician a ellos. Aquí vale la pena, desde el contexto mexicano, recordar las dolorosas palabras del colectivo chiapaneco, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994), cuando cuestionaban a las élites hegemónicas sobre aquellas desventajas estructurales:

¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre? ¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? ¿De habernos levantado en armas cuando encontramos todos los otros caminos cerrados? ¿De no habernos atenido al Código Penal de Chiapas, el más absurdo y represivo del que se tenga memoria? ¿De haber demostrado al resto del país y al mundo entero que la dignidad humana vive aún y está en sus habitantes más empobrecidos? ¿De habernos preparado bien y a conciencia antes de iniciar? ¿De haber llevado fusiles al combate, en lugar de arcos y flechas? ¿De haber aprendido a pelear antes de hacerlo? ¿De ser mexicanos todos? ¿De ser mayoritariamente indígenas? ¿De llamar al pueblo mexicano todo a luchar de todas las formas posibles, por lo que les pertenece? ¿De luchar por libertad, democracia y justicia? ¿De no seguir los patrones de las guerrillas anteriores? ¿De no rendirnos? ¿De no vendernos? ¿De no traicionarnos?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? ¿Los que, durante años y años, se sentaron ante una mesa llena y se saciaron mientras con nosotros se sentaba la muerte, tan cotidiana, tan nuestra que acabamos por dejar de tenerle

miedo? ¿Los que nos llenaron las bolsas y el alma de declaraciones y promesas? ¿Los muertos, nuestros muertos, tan mortalmente muertos de muerte «natural», es decir, de sarampión, tosferina, dengue, cólera, tifoidea, mononucleosis, tétanos, pulmonía, paludismo y otras lindezas gastrointestinales y pulmonares? ¿Nuestros muertos, tan mayoritariamente muertos, tan democráticamente muertos de pena porque nadie hacía nada, porque todos los muertos, nuestros muertos, se iban así nomás, sin que nadie llevara la cuenta, sin que nadie dijera, por fin, el “YA BASTA!”, que devolviera a esas muertes su sentido, sin que nadie pidiera a los muertos de siempre, nuestros muertos, que regresaran a morir otra vez pero ahora para vivir? ¿Los que nos negaron el derecho y don de nuestras gentes de gobernar y gobernarnos? ¿Los que negaron el respeto a nuestra costumbre, a nuestro color, a nuestra lengua? ¿Los que nos tratan como extranjeros en nuestra propia tierra y nos piden papeles y obediencia a una ley cuya existencia y justeza ignoramos? ¿Los que nos torturaron, apresaron, asesinaron y desaparecieron por el grave «delito» de querer un pedazo de tierra, no un pedazo grande, no un pedazo chico, sólo un pedazo al que se le pudiera sacar algo para completar el estómago?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo?

¿El presidente de la república? ¿Los secretarios de estado? ¿Los senadores? ¿Los diputados? ¿Los gobernadores? ¿Los presidentes municipales? ¿Los policías? ¿El ejército federal? ¿Los grandes señores de la banca, la industria, el comercio y la tierra? ¿Los partidos políticos? ¿Los intelectuales? ¿Galio y Nexos? ¿Los medios de comunicación? ¿Los estudiantes? ¿Los maestros? ¿Los colonos? ¿Los obreros? ¿Los campesinos? ¿Los indígenas? ¿Los muertos de muerte inútil?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? [...]

Salvando las distancias y con un profundo respeto por la lucha zapatista: ¿Cuándo el maestro tendrá un salario justo? ¿Cuándo serán democráticas las condiciones físicas de todas las aulas en el país? ¿Cuándo la docencia será reconocida como una labor ejemplar y vital para la sociedad? ¿Cuándo las institucio-

nes federales, estatales y municipales, encargadas de la educación, promoverán una pedagogía en las aulas y no una burocracia represora? ¿Cuándo los empresarios de la educación dejarán de considerar a las escuelas como un botín económico? ¿Cuándo los padres de familia abandonarán la idea de que las aulas son guarderías de infantes? ¿Cuándo los sindicatos lucharán por mejorar las condiciones educativas de las aulas y no de los bolsillos de sus líderes? ¿Cuándo el Estado dejará de infiltrar a las organizaciones magisteriales? ¿Cuándo los medios de comunicación aceptarán el rol pedagógico que tienen y dejarán de promover noticias falsas y calumnias? ¿Cuándo los intelectuales orgánicos de las áreas de pedagogía, filosofía, historia, matemáticas, ciencias, abandonarán sus privilegios y comprometerán sus investigaciones en la formación de las nuevas generaciones de mexicanos? ¿Cuándo? ¿Cuándo? ¿Cuándo?... Docenas de cuándoos que implican el reconocimiento de las desventajas estructurales del SEN. Siguiendo el rastro de estas desventajas estructurales de las víctimas, invisibilizadas por los sectores hegemónicos, Virginia Zavala (2019, p. 7) destaca que la educación es organizada bajo “un discurso tecnocrático, centrado en las falsedades de igualdad de oportunidades y calidad educativa”. La primera, la mentira de que todos tenemos las mismas oportunidades, amplía la brecha “bajo la ilusión de que todos somos iguales y de que las desventajas sólo existen a nivel de logros individuales y pueden superarse con esfuerzo y determinación” (Zavala, 2019, p. 5), invisibilizando las desventajas estructurales. Mientras que la segunda, la promesa de calidad educativa, busca bajo la premisa de universalidad, estandarizar las realidades cayendo en la reducción de los conocimientos y habilidades que se debieran adquirir en las escuelas bajo el supuesto de formar un buen ciudadano, un buen trabajador, una buena madre de familia, un buen padre de familia, un buen consumidor, etcétera. En ambos casos, las falacias de igualdad de oportunidades y calidad educativa, disimulan una estrategia para invisibilizar a las víctimas e invisibilizar las desventajas estructurales, limitando las

posibilidades de lo diverso. Estas visiones, como señala Gregorio Hernández (2014), impactan en la identidad de quienes son parte del sistema educativo. El sujeto se autorregula para poner en marcha las estrategias que requiere para alcanzar las metas académicas, a veces incluso dejando de lado sus propias metas socioemocionales (Monereo, 2007) en la búsqueda de apropiarse de un lenguaje que le es ajeno. Sólo se requiere imaginar a una maestra que ya no trabaja por una vocación en la formación de sus estudiantes, que ya no toma en cuenta las necesidades reales de ellos, sus problemas comunitarios, sus capacidades, sus ventajas y desventajas, los múltiples techos de cristal que se levantan, que los frenan y estigmatizan; no, ahora ella se convierte en una burócrata que sólo atiende a los indicadores y a las evaluaciones que desde la institución central le envían y que según las políticas públicas con ello garantizará la calidad educativa que sus estudiantes necesitan. Imaginar un poco más, estudiantes sin evaluar su realidad, sin considerar las desventajas estructurales que poseen por un sistema que los limita bajo una clase social, unos techos de cristal que generan prejuicios imposibles de evadir, unos privilegios heredados que violentan e invisibilizan a otros. Bajo cualquiera de esas condiciones, un estudiante asume que todos tienen las mismas oportunidades, confiando en que el sistema será generoso y le ofrecerá un bienestar individual semejante a lo que los medios de comunicación difunden. ¿Imaginan estas situaciones? ¿Imaginan cómo estas dinámicas van enajenando a los sujetos, alejándolos de sus realidades, vínculos, herencias culturales, saberes ancestrales, etcétera, todo en favor de un mecanismo estructurante que lo moldeará? Bajo este escenario, es necesario reconocer las herramientas que los sistemas hegemónicos usan para moldear a los individuos en seres ideales para perpetuar la colonización en los tiempos modernos o lo que Kaltmeier (2019) describe como proceso de refeudalización: proceso evidente en la desigualdad social, las exclusiones culturales, espaciales, la degradación ecológica y el fomento al despotismo. 



Coahuila



Colima



Durango



Estado de México





El programa analítico como mecanismo para el reconocimiento de las subalternidades

“Un hombre muere en mí siempre que en Asia, o en la margen de un río de África o de América, o en el jardín de una ciudad de Europa, una bala de hombre mata a un hombre”.

JAIME TORRES BODET

Una de las bondades en la propuesta educativa de la NEM es su *Programa analítico*. Atrás quedaron los tiempos en donde el Estado-nación imponía planes y programas homogéneos que invisibilizaban las diferencias, las desigualdades, las desventajas estructurales; en fin, las víctimas de un sistema educativo neoliberal e inhumano. El *Programa analítico* aporta a la NEM la posibilidad del reconocimiento de todo lo que había quedado marginado por un sistema centralista hegemónico. Como parte de ese reconocimiento a las comunidades, las regiones, las culturas, los saberes ancestrales, los lenguajes, la ética y las subalternidades, hoy todas éstas ocupan un lugar preponderante en el *Programa analítico*. Sin embargo, este lugar no puede convertirse en una dádiva, una limosna de un sistema filantropocapitalista que, con base en un discurso progresista, cede algunos espacios para la incorporación de elementos marginados y así dotar de cierta “democracia” al modelo educativo. Por tal motivo, el *Programa analítico* se estructura como la oportunidad que tienen la comunidad, los marginados, las víctimas, los desheredados, por medio de cada maestra o maestro de este país, de tener el reconocimiento y la visibilidad perdida ante un sistema hegemónico. Así, el *Programa analítico* se entiende como una estrategia para la contextuali-

zación que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar. En el entendido que un cambio curricular cobra vida en las aulas, habrá de reconocerse que las y los docentes siempre han realizado adecuaciones a lo que se establece en los programas oficiales para adaptarlo a las condiciones particulares del trabajo que realizan con sus estudiantes. En esta tarea se reconoce a las y los docentes como profesionales de la enseñanza, profesionales que han desarrollado a lo largo de su formación y de su experiencia profesional saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales, pero que, dada la complejidad de la tarea, nunca acaban de aprender, nunca acaban de idear una nueva situación didáctica, porque sus estudiantes y contexto son dinámicos. El *programa analítico* no es formato que se llene con alguna receta, implica organizar de una manera específica varias de las acciones que ya se realizan en la escuela, incorporar nuevas o reorientar el sentido de otras para atender a las finalidades que el plan de estudios señala.

El *Programa analítico* no es un procedimiento innovador. En la historia de la educación mexicana, miles, millones de maestros comprometidos con sus estudiantes han diseñado estrategias para que los contenidos abstractos, deshumanizados, fragmentados, que el sistema educativo nacional imponía, aterrizaran en sus realidades

y fueran trascendentes en la formación de estudiantes. Así, nos hemos enterado de millones de acciones implementadas desde el amor que sentía el docente por la formación de sus estudiantes. Acciones que partían de un pensamiento de ruptura, de ruptura de un sistema secuestrado por los intereses políticos, económicos, culturales de las clases dominantes del país que no tenían ninguna intención de visibilizar las desventajas estructurales y las víctimas que generaban sus decisiones. Sin embargo, estos millones de actos altruistas no sólo carecían de remuneración por parte del Estado, sino que en muchos casos generaron persecución, hostigamientos y castigos hacia el magisterio. Docenas de programas federales, estatales, sindicales, sociales, comunales, sufrieron la vigilancia de este Estado represor, y prueba de ello son los ataques al normalismo rural, a la Casa del Obrero Mundial (Loyo, pp. 66, 71, 75-77, 180-189), a las Casas del Pueblo, a la Universidad Autónoma Chapingo, al Club Femenino Lealtad, al Club Liberal Benito Juárez, al Club Femenil Amigos del Pueblo, al Club Liberal Ponciano Arriaga, al Club Verde, al Departamento de Misiones Culturales, a la Dirección de Misiones, a la Escuela al Aire Libre de Coyoacán, a la Escuela de Barbizón de Santa Anita (Iztapalapa), a la Escuela de Bacum (Sonora), a la Escuela Modelo de Irapuato, a la Escuela de la Fronda (Ciudad Victoria), a la Escuela Nacional de Agricultura, al Instituto Literario del Estado de Yucatán, a las escuelas racionalistas en todo el país, a la Liga Nacional de Maestros Racionalistas, a la Ley de Educación Popular (Veracruz), al Consejo de Educación Popular (Veracruz), a las Misiones Culturales, a las preparatorias y secundarias populares, a las Escuelas Altamiranistas (Guerrero), a las escuelas integrales (Michoacán), al Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, al Programa Democrático para la Educación y Cultura del Estado de Michoacán, al Programa de Educación Popular para la Transformación de México, al Programa Nacional Alternativo de Educa-

ción y Cultura, al Programa Nacional de Educación Alternativa, entre otros muchos ejemplos.

Si bien, el *Programa analítico* no es algo innovador y debe ser considerado como un testimonio más del desarrollo de las pedagogías populares en México, también debemos entender que para su implementación se requiere de una transformación de las dinámicas administrativas, de las políticas públicas, del esquema neoliberal de gobernanza de la educación, de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), de los cuerpos académicos, de la vinculación con las familias, de la gestión escolar, de la planeación, de la evaluación, de la formación del docente y de la cultura escolar actual. Tal vez esto último, la cultura escolar, es el obstáculo más complejo que se enfrenta, fruto de una colonización, de una política educativa neoliberal en donde todos los factores anteriores sirvieron para burocratizar el hecho pedagógico. Sin embargo, el alma y la vocación de servicio de miles, de millones de maestras y maestros que todos los días están dispuestos a formar a sus estudiantes como seres humanos plenos, conscientes de las crisis sociales, de las injusticias, de las desventajas estructurales, de los techos de cristal, de las víctimas, de los opresores, de los oprimidos, sensibles al dolor ajeno y en una constante búsqueda por el bienestar común; lograrán impulsar acciones anticapitalistas, contrahegemónicas, que permitan una democracia con base en la diversidad. Todxs ellos conseguirán, como lo define Boaventura de Sousa (2010): una demodiversidad, que no es otra cosa que el reconocimiento de que es posible vincular la ciencia con otros saberes considerados no occidentales y la posibilidad siempre presente de alternativas de gobierno, de buen vivir, encaminadas a la emancipación social, lo que implica desmercantilizar, democratizar, decolonizar y despatriarcalizar las relaciones sociales, entre ellas, las relaciones educativas y las relaciones con el saber escolar.

En *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 3 se señalan algunas de las variables más evidentes que deben considerarse en el desarrollo de la NEM, pero tiene como meta centrarse en los elementos pedagógicos. En el caso de la planeación y la evaluación, se deben considerar ambas bajo nuevas perspectivas diferentes a las aplicadas en políticas anteriores. Por ello, no se pueden ocupar como puntos de referencia ninguna de las dos. La primera, la planeación, asumía un trabajo mecanicista de la maestra o del maestro como un operador pasivo de un currículo definido. La segunda, la evaluación, partía del prejuicio de que todo el estudiantado se encontraba bajo las mismas condiciones en donde no existían desventajas estructurales que limitaran a alguien. Recordemos que el artículo 3.º de nuestra Constitución Política es claro:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje [...]. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.

De esta manera, la planeación no puede seguir bajo la premisa de un pensamiento único, sino que es deseable que el maestro y la maestra consideren la diversidad cultural, lingüística, ambiental, social, económica, de género de los estudiantes al planear sus cursos, la integración de los contenidos, su vinculación con la realidad a través de los ejes formativos, lo cual le ayudará a definir proyectos con mayor margen de pertinencia con la composición de sus grupos. De este modo, la planeación:

- ❖ Será *intercultural* porque implica las condiciones de vida concreta de los estudiantes en su diversidad.
- ❖ Será *interdisciplinar* porque busca interrelacionar los contenidos de un campo formativo con la realidad de los estudiantes considerando los ejes articuladores.
- ❖ Será *solidaria* porque conlleva un sentido de bienestar y buen trato que reconoce el derecho de los estudiantes a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva y sentimentalmente en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela) y en todos los procesos formativos.
- ❖ Será *pertinente* porque respetará los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- ❖ Será *inclusiva* porque dará prioridad al seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes que, por motivos de discapacidad, género, orientación sexual, etnia, religión, clase, nacionalidad, necesitan mayor atención.

En cuanto a la *evaluación*, es necesario recordar que el aprendizaje sólo es significativo cuando en el aula, la escuela o la comunidad existe una interacción entre los contenidos de los programas de estudio y su proyecto personal. Por este motivo, es necesario considerar que:

- ❖ La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo que se realiza en el aula, la escuela y la comunidad; acompaña a la relación pedagógica que construyen profesores-estudiantes en el marco de unos programas de estudio que integran conocimientos y saberes para vincularse con la realidad de las y los estudiantes.

- ❖ Evaluar implica establecer un diálogo con las y los estudiantes alrededor de los contenidos de los programas de estudio y la problematización que de ellos se realice para vincularlos con la realidad.
- ❖ Implica de maestras y maestros la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las y los estudiantes. Esta observación se puede dirigir al nivel de aprendizaje de saberes y conocimientos ya alcanzado en una fase y grado; a un cierto momento del proceso de aprendizaje, a los métodos didácticos empleados, y a los intereses y necesidades de las niñas y niños.
- ❖ Evaluar es un trabajo permanente de reflexión que los niños y las niñas hacen para que identifiquen los logros que han obtenido y los aprendizajes que todavía tienen que trabajar. En compañía de sus profesores, identifiquen los obstáculos que se les han presentado y, en su caso, proponer nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ 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 de los contenidos que tienen un valor relacional con otras disciplinas del mismo campo formativo.
- ❖ La evaluación considera todas las formas de aprender de las niñas y los niños, sus ritmos y estilos de aprendizaje, considerando la diversidad por motivos de lengua, clase, género, sexo, discapacidad, etnia.
- ❖ La evaluación no es la calificación numérica. La calificación se obtiene del proceso de evaluación y de las evidencias que arrojan, como puede ser tareas, ejercicios, exámenes, reportes de proyectos, periódicos murales y cualquier otra actividad que se pueda considerar y que refleje el aprendizaje y que requiere un acto de deliberación de la maestra y el maestro.
- ❖ Cuando califica, distingue el valor de las evidencias de aprendizaje obtenidas durante todo el proceso formativo, hace un juicio, siempre provisional, que se distingue de un estudiante a otro porque el aprendizaje es parte del proceso formativo de las niñas y los niños.
- ❖ La función de esta calificación es un acto que permite determinar la promoción de las y los estudiantes de un grado a otro, pero no representa el proceso de aprendizaje obtenido.

El *Programa analítico* requiere de la maestra y del maestro un compromiso con su comunidad, con quienes la integran, con los saberes locales y con los contenidos necesarios para la formación de estudiantes. Mediante sus *Programas sintéticos*, la SEP aporta un número limitado de contenidos que, bajo criterios académicos nacionales e internacionales, resultan necesarios para la formación del estudiantado. Sin embargo, es una labor de la o del docente frente a grupo incluir las diferentes variables locales en este diseño curricular. Nos referimos a contextualizar y resignificar aquellos contenidos académicos fijados en los *Programas sintéticos*; es decir, las necesidades del grupo, la escuela, la comunidad, sus crisis económicas, sociales o culturales, los lenguajes locales, la diversidad cultural, lingüística, étnica, económica, las subalternidades, las hegemonías, los opresores, los oprimidos, los saberes locales y demás

variables relevantes para cada comunidad en el país. Para lograr este trabajo de codiseño curricular, la o el docente puede asumirse como un agente activo de su entorno, poseer una conciencia crítica de lo que sucede y ofrecer, mediante su *Programa analítico*, un andamiaje para sus estudiantes en formación. En líneas generales, las etapas de este trabajo de codiseño curricular implican lo señalado en el cuadro de la página 36.

Como un ejercicio sobre el reconocimiento de la comunidad por parte del colectivo de docentes, se ofrecen los siguientes cuadros. Su intención no es homologar los procedimientos para la concreción de un *Programa analítico*. Cada territorio, cada tiempo, cada estación, cada ciclo, cada escuela, cada aula, cada grupo enfrenta variables diferentes que la maestra o el maestro debe considerar y ajustar. Así, los programas analíticos que se desarrollen en todo el país serán diferentes y darán cuenta del mundo intercultural en donde vivimos. Con ello, se logra un currículo nacional diseñado desde la diversidad, pero tratando de apreciar algunas pautas. ¿En qué debería enfocarse una maestra, un maestro para definir su *Programa analítico*?, ¿cómo un cuadro como el anterior puede ayudarle a sistematizar su reflexión crítica?

Dado que la realidad no está dada de una vez y para siempre, sino que es dinámica y susceptible de transformación, tanto el *codiseño* como el *Programa analítico* son dos expresiones de un mismo

proceso: la recuperación, resignificación de los saberes y experiencias de las y los docentes para fortalecer los procesos formativos de las niñas y los niños a partir de sus condiciones concretas de vida. Lo anterior significa que el Plan de Estudio, los programas y los libros de texto están en permanente construcción porque son la expresión, en diferentes niveles de concreción, de una transformación del sistema educativo que tiene su base en la autonomía profesional de las maestras y los maestros. El cuadro de la página 36 es una herramienta para pensar analíticamente este proceso de recuperación, resignificación de los saberes y experiencias de las y los docentes.

Entiéndase transversalidad horizontal a la vinculación de saberes de los diferentes campos formativos al interior de una misma fase. Mientras, transversalidad vertical se refiere a los saberes como un continuo articulado a lo largo de las fases, sin que ello implique un enfoque sumativo, es decir, que los saberes deben ser complementarios a través de la reactivación de los saberes previos.

Una pequeña muestra de las acciones prácticas y su resultado puede verse en el siguiente ejemplo. Como antes se señaló, el *Programa analítico* es un verdadero acto de libertad pedagógica del magisterio, un reconocimiento a su liderazgo, a sus saberes; es la muestra clara de cómo la SEP considera a la maestra, al maestro o al maestro como un cocreador del SEN. 

	Programa analítico			Libros de Texto Gratuitos
	Análisis del contexto socio-educativo de la escuela	Contextualización	Codiseño	
<p><i>Programa sintético</i></p> <p>Los contenidos en un <i>Programa sintético</i> aluden a su carácter abierto, 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, los niños y los adolescentes que cursan la educación básica aprendan.</p>	<p>Implica la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que realiza el colectivo docente. Por lectura de la realidad se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela. También, los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de las madres y los padres de familia y del contexto social.</p>	<p>Contextualizar implica construir con los elementos de los <i>Programas sintéticos</i>, el <i>Programa analítico</i> de la escuela para tener claridad en el diseño de secuencias de actividades ligadas a situaciones o problemáticas del contexto de los estudiantes, de la escuela, de la colonia, el barrio, la vecindad, el pueblo, la localidad y la entidad, pero también en la comprensión de una dimensión global.</p>	<p>Refiere la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los <i>Programas sintéticos</i> y que dados los resultados de la lectura de la realidad (Análisis del contexto socioeducativo de la escuela), sea necesario su abordaje. Los contenidos del codiseño no son, necesariamente, problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino refieren las necesidades específicas de las escuelas.</p>	<p>Los libros de texto, en el contexto de la NEM, son una herramienta para la interacción entre el <i>Plan de Estudio</i>, el <i>Programa sintético</i>, el <i>Programa analítico</i>, el estudiantado, la comunidad como eje articulador de los procesos educativos, las maestras, los maestros y el aprendizaje, ya que están compuestos de proyectos integradores, situaciones problematizadoras, actividades pensadas desde el territorio que aportan a la o el estudiante una visión real y no ficcionada del mundo, procurando la sensibilización y, de manera permanente, invitándolo a transformar su entorno.</p>

Programa analítico			
Programa sintético	Análisis del contexto socioeducativo de la escuela	Contextualización	Codiseño
<p>(En esta columna pueden colocarse los contenidos y vínculos del Programa sintético)</p> <p>Libros de Texto Gratuitos (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>	<p>(En esta columna pueden concretarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>	<p>(En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>	<p>(En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>
<p>1.1 Programa sintético</p> <p>1.2 Transversalidad vertical con otros contenidos de otros campos formativos.</p> <p>1.3 Transversalidad vertical de los contenidos con los 7 Ejes articuladores.</p> <p>1.4 Transversalidad vertical con otras áreas de estudio.</p> <p>1.5 Transversalidad horizontal con otros contenidos del grado anterior en esta fase y con los de fases posteriores.</p>	<p>2.1 Analizar las condiciones académicas, personales, familiares de las y los estudiantes, de las y los docentes, así como elementos del contexto internacional, nacional, estatal y local.</p> <p>2.2 Analizar las subalternidades de su comunidad, así como las diferencias entre los opresores y oprimidos.</p> <p>2.3 Analizar el Plan de Estudio 2022 y los Programas sintéticos de estudio.</p> <p>2.4 Analizar el contexto social en donde se ubica la escuela.</p> <p>2.5 Indagar las características o el contexto socioeducativo al interior de la escuela.</p>	<p>3.1 El CTE y la academia de docentes establecen el trabajo colegiado y las articulaciones entre los contenidos de los Campos formativos, así como entre grados y fases.</p> <p>3.2 El análisis sobre las situaciones-problemas que se tomarán como base para el trabajo didáctico: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más).</p> <p>3.3 El diseño para el abordaje de aquellas problemáticas, ya sea mediante Proyectos, Enseñanza por problemas, Enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas.</p>	<p>4.1 Si es el caso, si la escuela o, la comunidad lo amerita, después de asentar las estrategias de contextualización con base en los contenidos planteados en el Programa sintético, es recomendable redactar los nuevos contenidos de codiseño que hayan sido definidos para trabajar en los grados-fase.</p> <p>4.2 También, es importante incluir una justificación de su incorporación, así como una aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje que se impulsarán para que el colectivo docente cuente con los argumentos necesarios para la comprensión de dichos contenidos necesarios para las particularidades de su comunidad.</p>
			<p>5.1 Aquí se puede colocar la selección de proyectos y el orden de los mismos. Los LTG contienen múltiples proyectos para abordar cada uno de los contenidos de los Programas sintéticos.</p> <p>5.2 En un acto de codiseño, las maestras y los maestros de todo el país que diseñaron los proyectos de los LTG, incluyeron contenidos diferentes que refieren las necesidades particulares de sus comunidades. De tal manera, se requiere identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles proyectos abordan los contenidos, las problemáticas y el abordaje requerido? • ¿Qué orden deben tener en su ejecución para contribuir con el andamiaje diseñado en el Programa analítico? • ¿Cómo pueden adaptarse los proyectos de los LTG para abordar los nuevos contenidos de codiseño? • ¿Qué evidencias arrojarán y cómo permitirán una evaluación formativa de las y los estudiantes?



Guanajuato



Guerrero



Hidalgo



Jalisco



Conceptualizar a los semejantes mediante los ajenos y no los propios

“Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres”.

EDUARDO GALEANO

Para algunos, el título de este capítulo no sólo les resultará ambiguo, sino contradictorio. El sentido común, en este sistema consumista donde vivimos, nos advierte que, como sujetos, como consumidores, estamos *sujetos* a las normas, al patriarcado, a los patrones, a terratenientes, al consumo, a los productos, a políticos, a los medios de comunicación, a una educación elitista, a contratos leoninos, a hegemonías, a la indiferencia, a la apatía... pero, principalmente, sujetos a considerar a nuestros semejantes desde las características comunes que compartimos. Justo por ello, los países colocan barreras fronterizas, las clases sociales generan “hábitos estructurantes” (Bourdieu, 2008) para identificar a los suyos y el individuo desarrolla mecanismos narcisistas para evitar compromisos con los otros, con los diferentes, y así sólo buscar su reflejo en aquellos que considera sus seres cercanos. Este pensamiento puede resultarnos coherente y ofrecernos comodidad, seguridad, al reconocer que los integrantes de nuestra comunidad son cercanos a nosotros y que no deberíamos temerles. Sin embargo, como se ha analizado a lo largo de estos capítulos, la NEM no solicita sujetos, no solicita individuos alienados, la NEM reivindica el papel de las maestras y maestros como profesionales de la educación, intelectuales, políticos, conscientes de su responsabilidad en la transformación de su contexto. De ahí que un profesional de la educación como maestra, maestro de la NEM no puede conceptualizar a los semejantes mediante

lo común a él. Aunque el acto subversivo del encuentro del otro genere miedo, terror en nosotros, estamos obligados a conceptualizar a los semejantes mediante lo ajeno, mediante lo diverso. Byung-Chul Han (2012, p. 37) analiza el terror de este acto subversivo en el encuentro con los diferentes de la siguiente manera:

El terror de lo igual alcanza hoy todos los ámbitos vitales. Viajamos por todas partes sin tener ninguna experiencia. Uno se entera de todo sin adquirir ningún conocimiento. Se ansían vivencias y estímulos con los que, sin embargo, uno se queda siempre igual a sí mismo. Uno acumula amigos y seguidores sin experimentar jamás el encuentro con alguien distinto. Los medios sociales representan un grado nulo de lo social. La interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho.

Aunque algunos sobrevaloren la tranquilidad que representa estar aislados o acompañados por sujetos que reconocemos en la medida en que nos vemos reflejados en ellos, sin valorar sus diferencias, sin destinar tiempo o esfuerzo para el encuentro con lo diverso, con la otredad, debemos aceptar que este acto narcisista de individualismo

ocasiona problemas sociales profundos. Por ejemplo, Martin Niemöller, poeta y pastor luterano alemán, escribió el poema “Guardé silencio”, el cual trata sobre la cobardía de los intelectuales

alemanes tras el ascenso de los nazis al poder y la subsiguiente purga de sus objetivos escogidos, grupo tras grupo, en lo que hoy llamamos el Holocausto nazi.

Guardé silencio

Cuando los nazis vinieron a llevarse a los comunistas,
guardé silencio,
porque yo no era comunista,

Cuando encarcelaron a los socialdemócratas,
guardé silencio,
porque yo no era socialdemócrata,

Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas,
no protesté,
porque yo no era sindicalista,

Cuando vinieron a llevarse a los judíos,
no protesté,
porque yo no era judío,

Cuando llegó a buscarme,
no había nadie más que pudiera protestar.

Hace más de cien años Sigmund Freud, en su obra *Introducción al narcisismo*, centró su atención en la probable naturaleza de la experiencia del bebé, lo que teorizó como narcisismo primario o capacidad de relación objetual primaria. Sin embargo, aunque esta característica narcisista es natural a todos nosotros, las prácticas de consumo, la alienación sobre los productos, el acoso de los medios de comunicación y las políticas públicas neoliberales, han profundizado esta condición hasta convertirla en un vicio profundo que divide a las familias y las comunidades. Como docentes, como parte de la reflexión pedagógica que la NEM solicita para la contextualización de los *Programas analíticos*, las maestras, los maestros deben cuestionarse y generar acciones para frenar estas actitudes individualistas.

La adicción a los *selfies* intensifica la sensación de vacío. Lo que lleva a tal adicción no es el sano amor a sí mismo, sino una autorreferencia narcisista. Los *selfies* son bellas superficies lisas y satinadas de un yo vaciado y que se siente inseguro. Para escapar del atormentante vacío hoy se echa mano o bien de la cuchilla de afeitar o bien del *Smartphone*. Los *selfies* son superficies lisas y satinadas que ocultan por breve tiempo el yo vacío. Pero si se les da la vuelta, uno se topa con reversos recubiertos de heridas y sangrantes. Las heridas son el reverso de los *selfies* (Han, 2017, p. 27).

Así como el acto narcisista e individualista de las personas da cuenta de la soledad como viven, dicha razón justifica el porqué del primer instrumento diseñado en *Un libro sin recetas para la maestra y el*

maestro de la Fase 3. En ese instrumento, se perfiló una sección para evaluar el grado de soledad que sienten los miembros de una comunidad. Ahora, en esta fase 4 de la educación básica mexicana, es importante continuar con la reflexión sobre el grado de individualismo y la salud emocional de nuestra comunidad porque la presión que tienen los sujetos alienados no es sólo por el desarrollo de una condición individualista. En las dinámicas de reconocimiento de lo común y del desarrollo de hábitos como estructuras estructurantes y estructuras estructuradas, el sistema acosa a los individuos para formar parte de una comunidad en donde se asume como una necesidad el libre albedrío en la definición de la identidad propia. Después, con el paso del tiempo y las frustraciones que los sujetos sufren al no encajar en los modelos sociales, algunos desarrollan una conciencia crítica, una conciencia de clase, que les permite distinguir que aquel libre albedrío en el desarrollo de las identidades individuales es otra más de las mentiras del sistema. Byung-Chul Han (2017) lo define de la siguiente manera:

Hoy se habla mucho de autenticidad. Como toda publicidad del neoliberalismo, se presenta con un atavío emancipador. Ser auténtico significa haberse liberado de pautas de expresión y de conducta preconfiguradas e impuestas desde fuera. De ella viene el imperativo de ser igual solo a sí mismo, de definirse únicamente por sí mismo, es más, de ser autor y creador de sí mismo. El imperativo de autenticidad desarrolla una obligación para consigo mismo, una coerción a cuestionarse permanentemente a sí mismo, a vigilar-se a sí mismo, a estar al acecho de sí mismo, a asediarse a sí mismo. Con ello intensifica la referencia narcisista. El imperativo de autenticidad fuerza al yo a producirse a sí mismo. En último término, la autenticidad es la forma neoliberal de producción del yo. Convierte a cada uno en productor de sí mismo. El yo como empresario de sí mismo se produce, se representa y se ofrece como mercancía. La autenticidad es un argumento de venta. El esfuerzo por ser auténtico y

por no asemejarse a nadie más que a sí mismo desencadena una comparación permanente con los demás. La lógica de comparar igualando provoca que la alteridad se trueque en igualdad. Así es como la autenticidad de la alteridad consolida la conformidad social. Solo consiente aquellas diferencias que son conformes al sistema, es decir, la diversidad. Como término neoliberal, la diversidad es un recurso que se puede explotar. De esta manera se opone a la alteridad, que es reacia a todo aprovechamiento económico. Hoy todo el mundo quiere ser distinto a los demás. Pero en esta voluntad de ser distinto prosigue lo igual. Aquí nos hallamos ante una conformidad potenciada. La igualdad se afirma por medio de la alteridad. La autenticidad de la alteridad impone la conformidad incluso de manera más eficiente que la homologación represiva. Esta es mucho más frágil que aquella.

De esta manera, resulta necesario generar alguna dinámica para evaluar el impacto de estas prácticas de consumo en donde el sujeto se convierte en un producto y se aísla con una actitud individualista. Claudia Chavira Domínguez, en los años 2000, diseñó una actividad nombrada “Papelino” para evaluar la condición emocional de los niños. Dicha actividad sirve de modelo para la siguiente dinámica. Sólo se requiere para su desarrollo de una hoja de papel, de ser posible papel periódico, unos lápices y colores. El ejercicio inicia al ganar la confianza del estudiante o estudiantes. Se puede realizar la actividad en comunidad, aunque la evaluación debe realizarse de manera individual. Aunque son muchas las variables que pueden ser susceptible de medición y requieren un análisis profundo de carácter psicológico, la dinámica planteada sólo busca evidenciar los indicios de un individualismo o soledad profunda, de una autoestima frágil; variables básicas que deben enfrentarse en el *Programa analítico*, ya que intentar resolver crisis sociales de orden estatal, nacional o global sin tener una dinámica comunitaria sana al interior del aula, resulta algo casi imposible.

La dinámica inicia con una narrativa que lleva por objetivo que las niñas, los niños u adolescentes se identifiquen con el héroe del cuento e inicien un proceso que concluya con una catarsis. Para lograrlo, es importante graduar la intensidad en la performance del cuento. En *La Poética*, Aristóteles describía que la diferencia entre la comedia y la tragedia se encontraba en que la tragedia transmitía sentimientos e ideas altas con personajes altos y gracias a ello lograba que las personas se identificaran con esas características y sufrieran una catarsis como reflejo de la crisis del héroe. Los sentimientos e ideas altas se refieren a una cuestión ética, es decir, comportamientos o hábitos que moralmente son buenos. Lo mismo aplica con los personajes altos, personajes con costumbres, hábitos o comportamientos socialmente reconocidos como benéficos. Cuando un personaje con moral alta, con sentimientos nobles, sufre una crisis y por un golpe de suerte termina en una situación lamentable, las personas se conmueven de esa situación; es

decir, sienten una mezcla entre miedo y lástima. Miedo a que lo sucedido al personaje moralmente bueno pueda también sucederles a ellos, y lástima al reconocer que no se merecía aquello que le sucedió. Sentir conmiseración de alguien implica una catarsis en donde las personas sufren con el destino del héroe y asumen aquella crisis como una moraleja.

Todo ello es lo que busca la siguiente narración: que las niñas, los niños y adolescentes sientan conmiseración del personaje principal y sufran una catarsis. De ahí la importancia de la performance. Como maestra o maestro debe preparar la lectura en voz alta y tratar de dramatizarla en la medida de sus posibilidades. Evite generar risas en sus estudiantes, en especial después de la primera mitad del relato. Los sentimientos altos que se desarrollan llevan un proceso delicado en donde la risa puede disolverlos. La narración que propone Domínguez Chavira, con algunos cambios necesarios para enfrentar los retos de la Fase 4 de la Educación básica, es la siguiente:

Cuento de Papelino

En un lugar como éste, con calles y personas parecidas a las nuestras, vivía un niño muy especial. En este lugar, todos siempre tenían mucho que hacer y nadie se detenía a observar las cosas extraordinarias que ocurrían a su alrededor, nadie excepto el niño. No veían la luna gigante que brillaba tanto como el sol. No veían las plantas y animales que los rodeaban, las flores que tenían o cómo alimentaban a sus crías. No veían, las costumbres de los demás, los colores de sus ropas, sus peinados, sus miradas, sus sonrisas. Ni siquiera habían notado que, años atrás, dos pericos anidaron en los árboles junto al río y que cada noche cantaban coloridas canciones. Sólo un niño se percataba de estas cosas, un niño como tú. Así, delgadito, moreno, con su pelito lindo como el tuyo, con los ojos abiertos, con las mismas ganas de conocer el mundo... Pero debo contarles algo más... ¡Prométanme que no se lo dirán a

nadie!... El niño tenía problemas con su familia porque ellos no lo entendían, lo regañaban y lo ignoraban mucho...

En una ocasión, en un día gris, sin saber por qué, le prohibieron salir a jugar con sus amigos, ver la televisión, encender la radio y usar sus juguetes. Como no tenía nada que hacer y se aburría, rápidamente, decidió buscar entre sus cosas algo con lo que pudiera entretenerse. Sólo encontró papel periódico, lápices, plumones, tijeras y cinta adhesiva. El niño se sentía tan solo que decidió dibujar en el periódico a alguien que le hiciera compañía. Primero, trazó su silueta con lápiz, cuando hubo terminado, la remarcó con un plumón para que no se borrara. Después, lo recortó para que pudiera mover sus brazos, piernas, saltar y girar. Finalmente, le puso un nombre para que fuera su amigo. Por alguna razón extraña, el muñeco de papel se llamó: Papelino. Juntos, él y el niño, se divertieron tanto

que al poco tiempo se convirtieron en buenos amigos; los mejores amigos.

Cuando sus papás le levantaron el castigo al niño, éste decidió divertirse con su mejor amigo, Papelino. Pronto se dio cuenta de que era algo complicado jugar con él en la calle; si le dejaba cerca de la ventana, el viento lo tiraba; si lo dejaba cerca de la estufa, corría el riesgo de quemarse; si lo estrujaba mucho, se arrugaba y podía hasta romperse. Finalmente, el niño decidió que sería mejor no sacar a Papelino de su habitación. Así que lo dejó sobre su cama y salió corriendo para jugar con sus otros amigos. Papelino se quedó solo en ese cuarto, sobre esa cama fría, esas cuatro paredes, esos muebles viejos, en una habitación sola como la soledad. Cuando Papelino se percató que el niño no jugaría más con él, decidió mejorar su situación. Bajó de la cama y buscó debajo de ella la caja de juguetes donde el niño guardaba sus regalos. Ahí encontró algunos coches de plástico, unos muñecos, canicas, un trompo y un yoyo. Intentó jugar con ellos, pero ninguno quiso divertirse con él porque decían que era demasiado delicado. Papelino se sentía tan triste que se puso a llorar, pero se dio cuenta de que, entre más lloraba, más daño se causaba. Las lágrimas hacían que su cuerpo se mojara y se rompiera con facilidad. Se sentía tan triste que pensó escaparse por la ventana del cuarto, se imaginó corriendo libre por el campo, pero la ventana estaba cerrada y, por su altura, no veía la forma como alcanzarla. También pensó en colarse por debajo de la puerta, pero sintió mucha tristeza al imaginar que no volvería a ver a su mejor amigo, aquel niño que lo había iluminado y recortado, aquel niño que le había dado vida, aquel niño que lo había abrazado y besado tantas veces...

Después de mucho pensarlo, Papelino decidió decirle a su amigo que no se sentía bien con su situación y que se marcharía a un lugar donde estuviera mejor. El niño vio triste a Papelino y le preguntó —¿Qué ocurre? —Papelino le dijo que se sentía solo y le comentó lo que planeaba hacer. El niño comenzó a suplicarle a Papelino que no se fuera, que le diera otra oportunidad. Trató de explicarle por qué no debía salir del cuarto, pero Papelino no lo entendía. Intentaron

llegar a un acuerdo. Papelino le pidió al niño que se quedara con él en ese cuarto, como antes lo hacían, como en los viejos buenos tiempos, pero el niño quería salir a jugar. Los dos se sentían muy tristes y acordaron que al día siguiente tomarían una decisión.

Mientras todo esto ocurría, la vecinita de al lado, una niña muy tímida, escuchaba toda la conversación desde aquella ventana por donde Papelino imaginó escapar. Le sorprendió mucho darse cuenta de que no era la única que había creado una amiguita de papel.

Al día siguiente en la escuela, la niña se armó de valor para hablarle al niño. Se acercó a él a la hora del receso y le dijo con un poco de vergüenza:

—Oye, ayer escuché la plática con tu amigo Papelino y me parece que puedo ayudarte.

—¿Ayudarme?, ¿cómo? —preguntó el niño bastante extrañado y sorprendido. Él nunca pensó que alguien lo miraba cuando estaba en su cuarto. Su vecinita le sonrió y sacó cuidadosamente de su bolsillo una muñequita de papel.

—Se llama Papelina —dijo la niña. El niño se sorprendió y alegró de ver que no era el único que se sentía diferente a los demás. No era el único que veía aquella luna gigante, las plantas, sus flores, los animales, sus crías. No era el único que veía en los demás las costumbres, los colores de sus ropas, sus peinados, sus miradas, sus sonrisas. No era el único que había notado los dos pericos que anidaron en los árboles junto al río y que cada noche cantaban coloridas canciones.

Los niños pensaron que Papelino y Papelina podrían estar siempre juntos, cuidarse entre sí, compartir lo que sabían de la vida y aprender cosas nuevas. Por la tarde, los dos niños acordaron el encuentro entre los muñequitos de papel. En el momento cuando Papelino vio a la muñequita, sus ojos se abrieron en señal de felicidad y se acercó a conocer a su nueva amiga. Papelina también se mostró impresionada de saber que existía un ser igual a ella y lo saludó de vuelta. Los muñequitos de papel se llevaron muy bien y solicitaron estar juntos para poder hacerse compañía. Papelino y Papelina fueron siempre felices en su mundo de papel.

La dinámica continúa de la siguiente manera. La o el docente solicitará que tomen las hojas de papel periódico, los lápices y los plumones de colores. Al igual que en la narración, se les pedirá a las niñas, los niños o adolescentes que creen su propio Papelino o Papelina. Se les debe ofrecer el tiempo suficiente para que lo diseñen y el estudiante quede conforme con su creación. Evite que copien o imiten los diseños de sus compañeros. Es importante que el trabajo sea individual para que aflore la identificación entre la persona y el héroe. Tome en cuenta que la finalidad es que las niñas, niños o adolescentes se identifiquen con el personaje del cuento e inicien un proceso que concluya con una catarsis.

Si el Papelino o Papelina fue diseñado con muchos colores y accesorios como zapatos, chamarra, sombrero, gorras, lentes, etcétera, eso refleja que la o el estudiante se siente conforme consigo mismo, se siente integrado en una comunidad y está listo para el encuentro con el otro, con el diferente, con el diverso. Así, Papelino funciona como un espejo en donde la o el estudiante se refleja y muestra la expectativa de lo que le gustaría ser o tener. En cambio, si el Papelino fue diseñado de manera monocromática, sin accesorios, refle-

jando tristeza o melancolía, en ese caso, quien lo creó requiere de dinámicas en donde se integre a su comunidad de aula y se sienta aceptado y querido por los demás. Cuando surja esta melancolía, la maestra o el maestro debe mostrarse empático y generar dinámicas y proyectos que aterricen los contenidos del *Plan sintético* sobre esta cuestión.

De esta manera, aunque no es la única dinámica que puede lograrlo, conceptualizamos a los semejantes mediante los ajenos y los no propios. Al reconocernos en comunidad, como individuos sociales, lograremos crear un ambiente de alteridad que no deje a nadie atrás.

Como antes se señaló, no deben diseñarse proyectos que ambicionen resolver crisis sociales regionales, nacionales y globales, desde una postura progresista, si no se ha logrado desarrollar un sentimiento de comunidad al interior del aula. Así, la primera labor de la o el docente es identificar cómo se observan los integrantes de su comunidad, cómo observan a los otros, a los diversos, a los históricamente invisibilizados, y desde ahí construir un movimiento social en el aula que culmine con la creación de una cooperativa que tenga clara la transformación de su realidad en busca del bien común. 



Morelos



Nayarit





Nuevo León



Oaxaca



¿Cómo reconocer que se está transformando en comunidad?

“Aquí comienza el campo inexplorado, redondo a causa de los ojos que lo miran y profundo a causa de mi propio corazón”.

VICENTE HUIDOBRO

“Triste el pobre que oliendo bosta se cree el dueño de las vacas”.

EVA PERÓN

Una de las etapas más importantes del proceso didáctico de la NEM radica en fomentar un pensamiento crítico. Algunos llegan a confundir o clasificar al pensamiento crítico como pensamiento complejo, pero guardan algunas diferencias. Lo que es evidente es que entre el pensamiento hegemónico y el pensamiento crítico o complejo se levantan sendas divisiones casi infranqueables.

La noción de pensamiento complejo fue acuñada por el filósofo francés Edgar Morin y con ello se refería a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Aquí es vital entender esa dimensión real. El pensamiento complejo busca, en un plano real, los hilos que unen a un contenido con otro en un mundo dinámico en donde las ciencias no son abstractas sino conviven en la cotidianidad. Por ejemplo, la naturaleza y sus lenguajes, mezclados con los ritmos y los números, sumado a múltiples relaciones interculturales, en una dinámica en donde tratar de extraer uno de sus elementos sin tomar en cuenta a los demás, implica falsear la realidad porque se prescinde de lo diverso. En contraparte, el pensamiento hegemónico de la ciencia se caracteriza por ser disyuntivo, reductivo, racionalista, objetivista, universalista, determinista, legalista y lineal. Este pensamiento hegemónico

ha demostrado su efectividad, y lo será en el futuro; el mundo necesitará sistematizar información, profundizar en ella y teorizarla. También, necesitará simplificar los fenómenos, quitarles todo lo humano, lo estético, lo subjetivo. Y, por supuesto, requerirá dividir al mundo, estigmatizarlo, marginarlo, colonizarlo y explotarlo. De ahí que, lastimosamente, el pensamiento hegemónico seguirá formando parte de la toma de decisiones a nivel mundial. Sin embargo, este pensamiento hegemónico requiere un contrapeso que lo limite: necesita de una estrategia que logre la justicia que todos demandan.

Con base en lo anterior, el docente debe preguntarse si su *Programa analítico* se plantea transformar la realidad de su comunidad escolar en busca del bien común o sólo se centra en el dominio de los contenidos y en imponer un pensamiento único. A continuación, se propone una dinámica para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico. La base teórica de esta actividad se recupera del trabajo de Luis Miguel Cisneros Villanueva, de su obra *Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo* (2021). La dinámica se divide en cinco momentos que pueden desarrollarse al interior de los CTE, en la academia, con las y los docentes, en la junta con madres y padres de familia o en el mismo salón de clase.

Fogata

Recordando la práctica ritual primigenia en donde nuestros ancestros se sentaban alrededor de una fogata y en voz de la experiencia se compartían los saberes ancestrales comunitarios, Cisneros propone una primera etapa en donde se promueva un espacio horizontal de creación de conocimiento (Corona, 2019) con las siguientes características:

1. Se dispone a los participantes en círculo (alrededor de la fogata) para posibilitar el diálogo.
2. Se eliminan ciertas inhibiciones iniciales con alguna técnica de participación desde la educación popular.
3. Se hace una lectura colectiva de la temática. Si no hay lectura, la o el coordinador y/o ponente expone los saberes que se van a trabajar.
4. Es importante nombrar una coordinadora o coordinador para dar orden a la asamblea, así como una relatora o relator para registrar lo más importante de la asamblea. (Cisneros, p. 28)

La dinámica busca una reflexión crítica en donde no se imponga una voz autoritaria o se fije un pensamiento único. La intención es generar un diálogo, una verdadera ecología de saberes donde la diferencia, la otredad, la diversidad, la alteridad, la marginación; todas ellas estén presentes a cada momento, cuestionándose:

¿Cómo está nuestra comunidad? ¿Por qué está así? ¿Quién decide en ella? ¿Qué valores o antivalores permean en ella? ¿Cómo benefician o afectan?, ¿cómo transformar la realidad?, ¿con qué estrategias? Éstas y otras preguntas permiten el análisis colectivo de la realidad para construir soluciones a las problemáticas presentadas. Sin embargo, con preguntas sueltas, el análisis quedaría incompleto, por tanto, proponemos una herramienta de interpretación de la realidad de Serapaz (2007, p. 24) conocido como el Árbol Social que plantea una comparación entre un árbol y la sociedad [para] la comprensión estructural de la misma. Se pretende que apoyados en esta herramienta, se analice la realidad social como un todo interrelacionado, capaz de entenderse y transformarse. En efecto, es fundamental tener una visión completa del contexto comunitario que se quiere modificar. Por ende, se trata de reflexionar, accionar y transformar la realidad a partir de una práctica política colectiva intencionada [...], por tanto, es necesario que las comunidades piensen, accionen colectivamente para su liberación y ponderen un proyecto político para y desde la comunalidad (Cisneros, pp. 35-36).

El Árbol Social resulta una estrategia visual pertinente para que el análisis no sólo se quede en el follaje, sino que se comprometa con un análisis profundo en el que afloren las implicaciones políticas y económicas que originan las crisis sociales que vivimos.



Árbol Social

1. Al follaje lo nombramos como el nivel ideológico donde se reproducen las ideas: encubren o descubren el sistema social.
2. El tronco es el nivel político donde el poder toma forma organizativa, institucional y jurídica.
3. A la raíz se le nombra como el nivel económico donde se coloca todo proceso de producción de los bienes de la sociedad.

Diálogo

El segundo momento de la dinámica implica desarrollar un diálogo dialógico (Bajtín) que genere el encuentro con las diversas voces de la comunidad. En este encuentro deben aflorar las diversas visiones de mundo para lograr una verdadera ecología de saberes. Para ello, Cisneros propone los siguientes pasos:

1. Después [de la fogata] se reconstruye colectivamente el texto o la ponencia con preguntas problematizadoras formuladas por las y los [participantes].
2. Posteriormente, las preguntas se escriben en el pizarrón o libreta. Se selecciona democráticamente la(s) pregunta(s) con que deseen comenzar a dialogar. Éstas se convierten en el plan de trabajo para el diálogo, la investigación y/o el debate.
3. Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan los conocimientos de los ponentes o talleristas (Cisneros, p. 29).

Debe tenerse presente que todo contacto social implica un conflicto generador que puede ser dominante u horizontal. Cuando se establece un discurso dominante, cuando prima el pensamiento hegemónico, único, aquel diálogo genera marginación y colonialismo. En algunos casos, los sujetos pueden tener admiración por lo expuesto, pero con el tiempo aquel monologismo (Bajtín) genera apatía y resistencias. Mientras, en el segundo caso, ante un contacto horizontal, bajo un pensamiento crítico, mediante un diálogo dialógico, los conflictos expuestos generan un lazo de reciprocidad.

Para guiar el diálogo-debate podemos usar algunas preguntas como las siguientes: ¿qué queremos conocer de la comunidad?, ¿para qué queremos conocer? Y otras. Ahora bien, para utilizar la herramienta de análisis del árbol social de Serapaz (2007, p. 25-26) es importante que la o el coordinador comunitario pregunte: ¿cuáles son las principales partes de un pino?

Conforme escucha las respuestas del colectivo, dibuja las partes. Posteriormente, pregunta: ¿qué funciones tienen esas partes? Enfatizar: la raíz, el tronco y el follaje. Las respuestas las anota en el dibujo. La o el coordinador comunitario tendrá especial cuidado en señalar que el árbol simboliza un todo; un sistema con vida con una estrecha relación entre sus partes, mismas que le garantizan su supervivencia. Una vez señalado al árbol como un todo, se procede a compararlo con la sociedad, para esto la o el coordinador plantea al grupo: en la sociedad ¿qué elementos cumplen las funciones para la raíz, el tronco y el follaje? Puede profundizar en las funciones de las partes. La raíz sirve al árbol para extraer del suelo las sustancias que lo alimentan. En la sociedad ¿cómo extraemos de la naturaleza todo lo que necesitamos para vivir? El tronco da fortaleza al árbol, en la sociedad ¿qué o quiénes representan la fuerza y el poder entre las relaciones de los grupos y comunidades humanas? El follaje cubre al árbol, lo protege; por medio de sus hojas y frutos identificamos el tipo de árbol que es. En la sociedad ¿qué ideas/valores se reproducen a partir de las relaciones que se establecen entre los sujetos? La o el coordinador comunitario colocará las aportaciones del grupo en las partes del árbol donde corresponda (Cisneros, pp. 38-39).

Sin duda, todos los aportes anotados funcionarán como un andamiaje en donde cada participante podrá completar con sus saberes los huecos de indeterminación, construyéndose en un trabajo comunitario.

Acuerdos

En esta tercera etapa, los participantes deberán superar la tolerancia de lo diverso, de lo diferente, entendido como discurso políticamente correcto, en favor de una inclusión del discurso ajeno que entre en contacto con lo propio de cada participante y genere la toma de acuerdos. Este ejercicio es fundamental para fomentar los lazos comunitarios. Todos los trabajos assemblearios en

donde la comunidad participa, horizontalmente, requieren de la toma de acuerdos.

1. Después del diálogo-debate colectivo, el relator o relatora da lectura al resumen de lo que se ha dialogado/debatido hasta el momento.
2. A continuación, se identifican los disensos y consensos. Ahora, el colectivo debe tanto ubicar como jerarquizar los consensos para el bien común; el relator o relatora debe escribirlos. (Cisneros, p. 29)

Al enfrentar el conflicto que genera el diálogo horizontal, las ideas se deben expresar en espacios de igualdad discursiva, por lo que se sugiere el uso del término “compañera/o” para referirse

a quienes participen en la producción horizontal del conocimiento. Es fácil que ciertos capitales culturales o económicos (Bourdieu) generen prejuicios en los participantes y les asignen roles hegemónicos o subalternos como designarse especialista, subordinarse como maestro frente a grupo o asumirse como autoridad educativa. El o la coordinadora deberá cuidar que estos hábitos no cancelen la dinámica. Si en algún momento un participante quiere monopolizar el diálogo o persuadir a sus compañeros para rechazar el discurso ajeno, el responsable de la asamblea debe propiciar un diálogo horizontal conteniendo a los participantes. Para reflejar los acuerdos asamblearios y las voces diversas, puede diseñarse un cuadro como el siguiente:

Acuerdos para el bien común (los números pueden variar en función del colectivo)

Consensos	Disensos
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

Acuerdo para el bien común en cada parte del pino

La raíz (la economía)	El tronco (la política)	El follaje (la ideología)
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5

Acciones

Una vez jerarquizados y clarificados los consensos, se anotan las acciones en cada uno. Es importante ubicar fechas, tiempos, responsables, evaluación y otros aspectos para cumplir cabalmente con las tareas. Una de las grandes diferen-

cias entre la NEM y otros modelos educativos implica la resolución de problemas y ello no puede lograrse sin el desarrollo de acciones. A esto debe sumarse la actitud crítica que implica la búsqueda del bienestar común. Con el fin de facilitar la sistematización de dichas acciones, se propone el siguiente cuadro:

Acuerdos para la búsqueda del bien común	Acciones colectivas	Colectivo responsable	Fecha de activación	Tiempo aproximado de la tarea
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Evaluaciones

En la quinta etapa de esta dinámica, Cisneros propone que los participantes evalúen cómo actuaron en la asamblea. Recordemos que el trabajo asambleario no es normal dentro de la cultura escolar tradicional. Los espacios que se fomentaron, en los modelos educativos anteriores, implicaban relaciones verticales. Permitir espacios para el diálogo, la toma de

acuerdos y acciones, llevará tiempo para interiorizarlos como actividades normales en la escuela. De ahí la necesidad de evaluar cada una de las etapas.

Para el cierre de la sesión, el o la coordinadora recoge los elementos analizados comunitariamente y hace una serie de preguntas para evaluarla. Los participantes responderán de manera visual: apuntarán con el pulgar hacia arriba, hacia abajo o en medio.

- ❖ Hacia arriba, si su participación estuvo bien.
- ❖ Horizontalmente, si su participación estuvo más o menos.
- ❖ Hacia abajo, si algo no estuvo bien o no se hizo la actividad.

Las preguntas que pudieran hacer las y los coordinadores comunitarios son las siguientes.

¿Nos escuchamos con atención unos a otros?
¿Contribuimos con algún comentario al debate?
¿Profundizamos en el tema del día de hoy? ¿Levantamos la mano cuando quisimos decir algo?
¿Esperamos nuestro turno para hablar? ¿Tratamos de relacionar nuestras ideas con las de nuestros compañeros? ¿Ofrecimos razones para lo que expusimos? ¿Pusimos ejemplos para aclarar lo que expresamos? ¿Hicimos buenas preguntas? ¿Qué podríamos hacer para mejorar la próxima vez? ¿Nos pareció interesante nuestra sesión? ¿Por qué sí? o ¿por qué no? (Cisneros, p. 30).

Sistematización

La autoría colectiva implica que el abordaje de las partes del proceso de investigación se consensa con los participantes. Además, los resultados se deben escribir expresando la voz de los autores desde sus perspectivas uno frente al otro, siendo también visibles las hegemónicas, con el objetivo político de convivir en un espacio público. Las siguientes preguntas podrían ser para orientar la sistematización de la asamblea: ¿cómo fue la participación de las y los compañeros? ¿Qué acciones propusieron? ¿Qué se modificó respecto a la asamblea anterior? ¿Cuál fue la mentalidad colectiva que se cultivó en la asamblea? Lo sentí-pensante ¿cómo se evidenció en la sesión? En términos generales, ¿qué se aprendió hoy? ¿Cómo crees que las compañeras y los compañeros demostrarán lo aprendido? (Cisneros, p. 31). 



Puebla



Querétaro



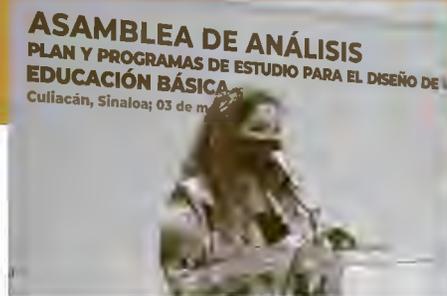
...idlar, preparamos como profesionales de la edu
...lejo se deshecha y se olvida.



San Luis Potosí



Sinaloa



Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época

“Deben entender que no es en la transgresión social como se van a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor: la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios”.

PHILIPPE MEIRIEU

“Donde no hay justicia, es peligroso tener razón”.

FRANCISCO DE QUEVEDO

La NEM es producto de la reflexión del Estado mexicano que plantea una forma innovadora de la educación en una era global plagada de incertidumbres por el presente y el futuro, por los cambios democráticos y la participación ciudadana, por los avances tecnológicos, las desigualdades económicas, la diversidad cultural, y por transformaciones importantes en la vida cotidiana de los actores que intervienen en la educación. En general, por la disrupción que representa vivir una nueva era de la humanidad. El sociólogo francés, Alain Touraine (1997, p. 73), decía hace poco más de veinte años: “Lo característico de los sistemas globalizados, ya se trate de bienes de consumo, medios de comunicación, tecnologías o flujos financieros, es que están separados de una organización social particular [...] esta desocialización de la cultura de masas, hace que sólo vivamos juntos en la medida en que hacemos los mismos gestos y utilizamos los mismos objetos, pero sin ser capaces de comunicarnos entre nosotros más allá del intercambio de signos de la modernidad”.

Regresar a los intereses colectivos y a la cohesión social es fundamental para lograr equilibrios en la era global. Insertarnos en un cambio de época,

como lo llamaría el filósofo Luis Villoro, implica un cambio de mentalidad y de acción social. Es necesario pensar de manera crítica la realidad y la educación del país para caminar a ritmo y en concordancia con los nuevos tiempos. Pensar el hoy con modelos del pasado representaría trabajar con un lastre ideológico que en nada serviría para mejorar al país. De lo que se trata es de evolucionar para ser mejores y desarrollar las habilidades de adaptación a los nuevos contextos que la globalización, en perspectiva nacional e internacional, nos presenta desde la construcción de sociedades de conocimiento y sociedades de la información.

¿Desde dónde y cómo nos reorganizamos para construir proyectos educativos y vida cotidiana?

Pensar en proyectos educativos en el mundo nos obliga a poner atención en dos maneras de enfo-

carlos: las *miradas* tradicionales y las innovadoras. Producir proyectos educativos nos obliga a construir y compartir con los demás percepciones e interpretaciones de la realidad acordes con la nueva temporalidad que vivimos. Implica abrir y mantener espacios de diálogo inteligente y de retroalimentación constante para su regulación y mejora, desde sus concepciones primeras de pensamiento hasta la práctica directa e inmediata en el aula, la escuela y la comunidad. Sin duda, un gran reto es mantener ese diálogo permanente y propositivo para la mejora constante. En el pasado, los modelos educativos en México no habían privilegiado a la comunidad, necesidad que ya había notado Touraine, y sus contextos locales como enfoque fundamental. Hoy, predomina esta perspectiva en la inteligencia de innovar para enfrentar, con creatividad y sentido social, los retos que trae consigo la era global. *Mirar local, pensar global* es muy importante para esa construcción de saberes que nos harán sociedades más dinámicas y participativas, más inteligentes y humanas.

La NEM privilegia el sentido crítico de la educación, la diversidad cultural, la equidad de género, la interculturalidad y la comunidad y sus dinámicas donde se imparte la educación; es decir, la vida cotidiana. Ello representa la necesidad, por parte del colectivo docente, el estudiantado y las madres y padres de familia, de comprender precisa y claramente lo que en la forma y en el fondo significa esa *cotidianidad* para ser tomada como referencia y lograr el aprendizaje significativo que se pretende dentro de la NEM.

Ese sentido crítico lo reconoce Bell Hooks (2022, p. 15) en su libro *Enseñar pensamiento crítico*: “El objeto principal de la pedagogía del compromiso es pensar críticamente”. Ese pensamiento se origina en el anhelo de saber y de comprender cómo funciona la vida. Es producto de una necesidad de conocimiento y un compromiso personal y social. En esta perspectiva es que ubicaremos el saber, el estudio y la comprensión de la vida cotidiana como un regreso a privilegiar a

la comunidad y sus representaciones del mundo social.

La vida cotidiana como concepto ordenador de acciones educativas

La vida cotidiana, en esta nueva mirada educativa, no es sólo una idea general de *algo* importante a considerar en la educación. Hay que reconocerla como un concepto sociológico y antropológico que acompaña en los procesos a los actores que intervienen en la educación. (Zemelman, 2006, p 86) refería al respecto

El docente ve todos los días a veces de manera muy nimia. Nimia o rutinaria. Cuidado con lo nimio o lo rutinario, porque es lo ya construido, desde lo cual está construyendo algo diferente, para retomar lo que dicen los filósofos de la construcción.

Sin duda, mi planteamiento supone una conciencia. Pero, cosa curiosa, aunque esto podría ser paradójico, supone la necesidad de conciencia. O, para decirlo de otra manera, supone conciencia de la necesidad de conciencia; aunque no se tenga conciencia, es un paso con respecto a aquello de lo que ni siquiera tienen conciencia de que no tienen conciencia.

Por ser un concepto con forma y fondo, la vida cotidiana requiere ser conocida y comprendida con toda claridad para que sea aplicada a la NEM de manera constante y permanente. Podemos concebir la vida cotidiana como las *acciones* que hacemos juntas las personas que vivimos en una comunidad y las *situaciones* específicas como las hacemos. Acciones y situaciones que aparentemente no son importantes, pero que constituyen los fundamentos relevantes de identidad en la diversidad de grupos humanos que configuran una comunidad. Tiene un propósito *ordenador*

y de *representación social* que permite encaminar los esfuerzos educativos hacia un crecimiento y desarrollo social en diferentes tiempos, ritmos y espacios, según se ubiquen sus contextos. Lo cotidiano nos parece tan normal, tan familiar, que hay que *observarlo* a detalle varias veces para identificar las características que configuran sus significados sociales. Implica ubicar y definir las percepciones que tengo de sus acontecimientos, y compararlas con otras percepciones de los integrantes de mis grupos sociales para que desde esas intersubjetividades procuremos una mínima coincidencia.

El investigador experimentado, Jesús Galindo (1998, p. 9), lo explica de la siguiente manera: “Las miradas que miran a los mundos contemporáneos son muy diversas, las formas que las agrupan son parte del ejercicio de la mirada que mira a las miradas.” Un ejemplo de lo anterior es un viaje por el metro de la Ciudad de México. En un primer plano eso no tiene una representación social inmediata y/o importante, pero hacerlo con perspectiva crítica implica reconocer zonas de comercio, de vigilancia, de espera, de tránsito peatonal, para mirar, para pensar, para sensibilizarse, de resguardo, de seguridad, de asistencia, de información, de ocultamiento, de riesgo, para el arte, para la educación, para el chantaje, etcétera. El tren metropolitano aloja a niños de la calle, apoya a grupos vulnerables, privilegia a las personas de la tercera edad, no discrimina a nadie por raza, sexo o condición social. En él podemos encontrar desde vendedores ambulantes con toda su diversidad de mercancías, hasta conciertos de música novohispana u obras de teatro representadas de vagón en vagón. Todo ello hace del viaje una experiencia única por las representaciones y significados que percibamos de ella. Por lo anterior, lo percibido tiene que ser compartido por los miembros de las comunidades donde vivimos. También, tiene que ser nombrado y conversado en diversos espacios para la construcción y convención de representaciones sociales. La vida cotidiana se concibe en relacio-

nes ordenadas, las otras personas con las que convivimos tienen una particular importancia en la construcción de relaciones.

¿Cómo es la vida en su escuela?

Inicia con el sonido de la campana o con el desfile cotidiano de la llegada de las niñas y los niños a los espacios escolares. ¿De dónde vienen esas niñas y esos niños? ¿En qué condiciones acuden a clases? ¿Qué tiene que ver eso con usted, maestra, maestro? ¿La clase inicia cuando se abre el libro y empieza con la rutina de lectura o de cálculo matemático del día, o cuando las y los estudiantes expresan sus opiniones sobre estas actividades? y los que no se expresan ¿Cómo aparecen en el día a día? ¿La convivencia con otras maestras y maestros inicia en la entrada de la escuela? ¿En la plática informal durante el recreo cuando se expresan los problemas que cada una y cada uno vive con sus grupos? ¿Las charlas en el consejo técnico? ¿Qué le dicen esos problemas de su propia situación como profesor o profesora?, ¿es importante para usted?, ¿tendría que serlo? ¿Qué espacios tiene la escuela para que exprese su opinión sobre lo que existe en su grupo, la situación de sus estudiantes, lo que piensa sobre los programas de estudio y los libros de texto? ¿Alguien lo escucha realmente?

La construcción posible de la vida cotidiana desde miradas diversas y consistentes

Para introducirnos en el conocimiento formal de la vida cotidiana es importante tener en cuenta a la otredad. Otredad es un trabajo de análisis y pensamiento crítico que nos obliga a percibirnos y representarnos como una individualidad y comunidad con rasgos identitarios comunes que nos hacen únicos, lo mismo que a los otros,

y que por esta misma condición nos permite relacionarnos desde lo que nos es común. Es un acto de inteligencia, de reconocimiento sobre el que no estamos solos, que necesitamos de otros para vivir y sobrevivir, y que esos otros es lo que nos permite reconocernos como un nosotros, unidos, vinculados en mínimas coincidencias para organizarnos, crecer y desarrollarnos como sociedades globales del siglo XXI.

En la otredad es donde inician los sistemas de identidad; es decir, de sabernos y sentirnos pertenecientes a un grupo social, a una comunidad con la cual compartimos mundos simbólicos y prácticos que nos invitan a coincidir en un mínimo esfuerzo para hacer trabajos colaborativos que nos permitan ser y evolucionar como grupos identitarios diferenciados. *Es el origen para entender a la comunidad.* Al respecto, Gilberto Giménez (2009, p. 11), especialista en estudios de identidad, escribe: “La identidad no constituye una especie de esencia o atributo específico del sujeto, sino un sistema móvil de relaciones múltiples centradas en el sujeto en una determinada situación social”. Por ello, sin la otredad la identidad es imposible de ser reconocida y, por tanto, aprovechada para fines educativos.

La otredad, como concepto, se complementa con un aspecto fundamental para su operación: la comunicación humana. Si bien la comunicación es una necesidad de relacionarnos, también debemos reconocer su función en las relaciones humanas porque de ella dependen las interacciones colectivas, a través de lenguajes compartidos, y la acción social, desde la forma más elemental que es la interpersonal hasta la más compleja que sería la comunicación digital en contextos de la era global y sus posibles combinaciones y redes. José Luis Piñuel Reygadas (2009) afirma en su libro *Ensayo general de la comunicación*: “Hacer comunicación, no es saber de comunicación”. Por ello, la importancia de desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en el acercamiento y la construcción de vida cotidiana en los contextos de educación.

La comunicación como concepto implica reconocer, a su vez, otros dos: el *pensamiento* y el *lenguaje*. Combinados estos últimos, son habilidades simbólicas que los humanos usamos cotidianamente para configurar grupos en nuestras relaciones sociales. La comunicación en nuestra especie nos humaniza, y ello se logra por medio del desarrollo mismo de estas dos habilidades y de los vínculos que con otros podemos tener. Esto quiere decir que, a mayor evolución de ambos, mejor comunicación, y a mejor comunicación mayor capacidad para comprender la otredad. Y no sólo eso, sino lo sustantivo de ella: la pluralidad cultural de vivir en comunidad, pluralidad plenamente considerada en la NEM.

Las características de la vida cotidiana

El propósito en este texto es que se comprenda en sus dimensiones más amplias posibles. Por ello, se presenta a continuación una síntesis de sus características más relevantes.

1. Son acontecimientos que se viven en el mundo social.
2. Cada cultura construye sus formas de vida cotidiana considerando las características naturales y sociales de cada comunidad.
3. Puede pertenecer a la esfera de la realidad concreta o a la de la realidad imaginada. Ilusionar o fantasear. Son narrativas importantes por reconocerse en la vida cotidiana.
4. Los acontecimientos cotidianos tienen que repetirse constantemente.
5. Se soporta sobre narrativas socializadas reconocidas, más no necesariamente compartidas, por la mayoría de los integrantes de una comunidad.
6. La vida cotidiana y sus representaciones son producto de una construcción social identificada en tiempos y espacios específicos resultado de la comunicación dialógica (la de dos actores dialogando, o conversando para com-

prenderse mutuamente, reconociéndose como sujetos plenos, diversos y diferentes).

7. La construcción social de los significados depende de las muy diversas formas de comunicación colectiva que busca construir representaciones sociales compartidas.
8. La vida cotidiana tiene que percibirse e interpretarse siempre con un pensamiento crítico, evitando prejuicios, dogmatismos y visiones maniqueas de la realidad.
9. Las miradas posibles de la vida cotidiana tienden a ampliar nuestra visión del mundo social para crecer y ser mejores comunidades.
10. No hay vidas cotidianas buenas o malas, sólo existen las diversas.

Hasta el momento, hemos desarrollado un primer acercamiento al concepto de vida cotidiana; ahora ampliaremos la perspectiva para vincularla a los proyectos educativos.

Otra dimensión de la vida cotidiana

El estudio y conocimiento de vida cotidiana, entonces, se sirve de la otredad, de la identidad y de la comunicación para su acción social transformadora. La acción social es esa influencia directa o indirecta que pueden ejercer los estudiantes en sus comunidades para mejorarlas dentro de sus propios devenires históricos, culturales, locales y globales. Bajo esta perspectiva, la vida cotidiana depende de dos factores que implican intersubjetividades entre los actores que intervienen en sus análisis y concepciones: la *percepción* y la *interpretación* de los entornos en donde vivimos. Zelman (2012, p. 56) señalaba al respecto:

La realidad es un conjunto de situaciones que resultan de la relación entre sujeto y sus circunstancias, pero también son las necesidades que conforman esos actos de vida como espacios de conciencia de lo cotidiano. Tener conciencia de lo cotidiano es querer ser con

los otros, sin los otros, en contra de los otros, a pesar de los otros, de manera que el sentido de nombrar es parte del querer y poder hacer; con lo que significar lo cotidiano forma parte de lo político; ese espacio de realidad en el que el sujeto puede asumirse como sujeto. De ahí que nombrar lo cotidiano se corresponde con una voluntad de sentido para construir espacios de relieve. Como se ha dicho, “lo político... como experiencia viva, como hecho que se da a cada instante junto a nosotros... [en consecuencia] preguntarse algo acerca de lo político es como preguntarse por una función vital... [porque deviene] en una realidad de cada instante, un hecho inevitable que se realiza en el vivir del hombre con la espontaneidad y vigor de los hechos fisiológicos, y aun como la necesidad que a éstos caracteriza”.

De ellos depende la construcción de sentido social en una comunidad. Por ello es tan importante saber percibir (hacer *lectura*) nuestro alrededor de manera crítica y consistente. La percepción es producto de formas y habilidades individuales de procesar la información. Los datos socialmente compartidos, sean de la comunidad propia, de los medios de comunicación colectiva o de las nuevas formas digitales en internet, tienen impacto directo en las formas de percibir el mundo y en las distintas y posibles ideologías. Por ello, se debe ser cuidadoso y selectivo con las fuentes de las que nos informamos, y corroborar que la información a la que tenemos acceso sea real, útil y necesaria para la comunidad.

La interpretación es el complemento necesario que acompaña a la percepción. La tendencia más común es la de polarizar en criterios binarios toda forma de interpretar lo percibido, por ello es necesario evitar estas posturas maniqueas que por lo regular implican un sesgo importante entre lo que es real y lo que no. Es importante privilegiar para este trabajo interpretativo la mirada crítica que toda maestra y maestro comprometido con la educación del país debe tener. Mirada que inicia con la duda de lo que se informa y la comprobación de datos, y que

se complementa al asumir un punto de vista concreto y preciso fuera de todo relativismo que pueda confundir primero a nosotros mismos, y luego a las y los estudiantes y compañeros docentes. Si la mirada de cómo se observa la vida cotidiana depende de la percepción y la interpretación que se tiene de ella, es necesario mantener diálogos permanentes que se sirvan de la comunicación, los lenguajes y pensamientos, con colegas, amigos, compañeros y estudiantes para afinar la perspectiva correcta o adecuada que se pretende difundir en los grupos para construir escenarios propositivos que coadyuven al buen desempeño del trabajo docente dentro de las aulas con los niños.

Se trata de afinar la *perspectiva*, de compartir por medio de la conversación y el debate inteligente, enfoques concretos orientadores para el estudiantado, evitando optimismos inocentes y catastrofismos pesimistas. El filósofo y maestro francés, Edgar Morin (2011, p. 14, 17), puede ayudar a complementar las afirmaciones aquí planteadas cuando señala: “La realidad social es multidimensional; consta de factores demográficos, económicos, técnicos, políticos, ideológicos [...] Algunos pueden dominar en un momento pero lo dominante es rotativo. La dialéctica no cambia ni sobre los pies ni sobre la cabeza, sino que gira porque, es ante todo un juego de interretroacciones, es decir un bucle en movimiento perpetuo”.

La vida cotidiana se presenta entonces frente a proyectos educativos como el escenario que sirve como referente para ubicar y entender la realidad social. Es el punto de partida para contextualizar los propios discursos en el aula con la posibilidad de ser reproducidos de manera crítica por estudiantes y compañeros de trabajo, incluso por los padres de familia que también cuentan en los procesos educativos de hoy. En ese escenario es donde se construirán sentidos, no a descubrirlos; no hay nada que descubrir y sí mucho por significar y resignificar. Es un proceso dialéctico en donde se trabajan tres dimensiones distintas y complementarias: la *construcción*, *deconstrucción*

y *reconstrucción* de sentidos sociales que permiten percibir e interpretar la vida cotidiana:

- ❖ *Construcción*, los sentidos sociales ya están previamente dados, por ejemplo, los roles de género en donde se establecen ciertas conductas, tareas o funciones de acuerdo a un género, lo masculino/lo femenino.
- ❖ *Deconstrucción*, se distinguen, se analizan las contradicciones del discurso desde una lectura crítica, para fragmentar y comprender el fenómeno, por ejemplo: ¿las actividades domésticas son exclusivas de lo femenino? ¿Los oficios que históricamente han sido vinculados a lo masculino, como la albañilería o carpintería, no pueden ser ejercidos por lo femenino?
- ❖ *Reconstrucción*, que hace posible diseñar nuevamente los sentidos sociales, de manera innovadora y acorde con las necesidades de los contextos que intervienen a la comunidad y a la educación por igual, por ejemplo: la inclusión real de lo femenino en oficios asociados a lo masculino.

La glocalización y los ejemplos de vida cotidiana

En las comunidades de estudiantes es fundamental fomentar las miradas de *glocalización*; es decir, una combinación entre lo que sucede en lo inmediato y lo que acontece en el mundo globalizado. Esas dos miradas son distintas y complementarias para la construcción de sentidos en nuestro proyecto educativo.

Igual que en el análisis de estructuras lingüísticas, el contexto tiene una íntima relación

con el texto. En el pensamiento de la era global ya no será un contexto genérico al cual se haga referencia; serán al menos cuatro contextos que confluyan de manera simultánea para la construcción de percepciones sociales. Ellos son los sociales, económicos, políticos y culturales, siempre pensados en el enfoque local al global para no perder de vista la glocalización tan importante ya mencionada. Es cuestión de ampliar la perspectiva, de saber moverse desde distintos enfoques. En la mirada de cada uno de los contextos no debe olvidarse o dejarse de lado el nivel de profundización. Forma y fondo son muy importantes para el desarrollo de miradas críticas que también contemplen la interculturalidad crítica y el pensamiento cuestionador. Considerar forma y fondo brindará puntos de vista mucho más consistentes para la conformación de subjetividades compartidas y con ello tejer las intersubjetividades ya mencionadas para hacer un trabajo estratégico en nuestro proyecto educativo y verdaderamente de transformación e innovación colectiva.

Con lo expuesto hasta el momento, enseguida se enlistarán algunos ejemplos en donde pueden ubicarse, conocerse y construirse las representaciones de la vida cotidiana. Son sólo algunas perspectivas. La idea es brindar únicamente algunas *miradas posibles*. Estos ejemplos pretenden ilustrar lo ya mencionado de manera clara y precisa para hacer del conocimiento teórico uno práctico y funcional, verdaderamente transformador de nuestros entornos en contextos de educación y cotidianidad. Los ejemplos no están ordenados bajo ningún criterio, y no pretenden abarcar todo el abanico de posibilidades que pueden darse en entornos urbanos y rurales. Cada uno podría desarrollarse ampliamente junto con sus características principales, pero su registro tiene el propósito de construir la primera imagen posible de cada uno de ellos. Su desarrollo a detalle dependerá de cada maestra, maestro y los diálogos con sus estudiantes y colegas para profundizar en ello.

Los ejemplos son los siguientes:

- ❖ Las características físicas de los lugares que habitan
- ❖ Las condiciones medioambientales de las comunidades
- ❖ La historia y el origen de las comunidades
- ❖ La existencia de grupos etnolingüísticos
- ❖ Fenómenos de clasismo y/o racismo
- ❖ La salud colectiva y enfermedades crónicas
- ❖ Manifestaciones artísticas, musicales, teatrales y/o cinematográficas
- ❖ Diversidad sexual y presencia social
- ❖ Culturas sociodigitales, redes y plataformas en uso y apropiación
- ❖ Formas de diversión y entretenimiento colectivos
- ❖ Iniciativa privada y empresas instaladas en la comunidad
- ❖ Culturas culinarias tradicionales y contemporáneas
- ❖ Condiciones de derechos humanos e impartición de justicia
- ❖ Medios de información y comunicación privados y públicos
- ❖ Publicidad y mercadotecnia aplicados a contextos comunitarios
- ❖ Presencia y trato a grupos vulnerables
- ❖ Grupos de poder político formales e informales
- ❖ Formas de educación pública y privada
- ❖ Tipos de transportación estatal y privadas
- ❖ Sociedades emergentes, como grupos ecologistas o colectivos diversos
- ❖ Fiestas tradicionales comunitarias
- ❖ Acceso a recursos tecnológicos
- ❖ Mercados y venta de productos diversos de cada región

- ❖ Historias de héroes locales, fantasmas y aparecidos
- ❖ Presencia e impacto social de religiones diversas
- ❖ Formas populares de difusión de información
- ❖ Deportes favoritos practicados por la comunidad
- ❖ Juegos infantiles y juveniles tradicionales, no electrónicos ni digitales
- ❖ Crianza de animales de corral
- ❖ Trabajos agrícolas diversos
- ❖ Trabajos diversos de pesca
- ❖ Actividades de turismo local y regional
- ❖ Tipos diversos de violencia de género
- ❖ Estrategias de conservación de vida silvestre

La enumeración de estos ejemplos tiene una función orientadora para que las maestras y los maestros no se pierdan en los laberintos áridos de los conceptos. Seguramente, cada uno tendrá muchos más para agregar a la lista. Desde luego, todos son bienvenidos.

Caja de herramientas para relación entre proyectos educativos y vida cotidiana

De acuerdo con lo que se ha abordado, la vinculación entre los proyectos educativos y la vida cotidiana puede darse a partir de la interrelación de los siguientes elementos:

- ❖ Fomentando y priorizando los intereses individuales y colectivos.

- ❖ Rehaciendo los tejidos que cohesionan a los diferentes agentes que conforman la sociedad en sus distintos escenarios.
- ❖ Atreviéndose a pensar de manera crítica la realidad y la educación del país; eso implica aprender a percibir e interpretar los entornos en donde se viven realidades diferentes.
- ❖ Abriéndose y manteniendo espacios de diálogo e intercambio de experiencias, así como de retroalimentación permanente.
- ❖ Mirando local, pensando global.
- ❖ Teniendo en cuenta a la otredad: reconociendo la existencia de personas, fenómenos y vínculos junto a la acción social personal y colectiva.
- ❖ Desarrollando procesos de comunicación a partir del pensamiento y el lenguaje.
- ❖ Identificando la pluralidad cultural en las comunidades.
- ❖ Construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo sentidos sociales que den cuenta de las experiencias que se viven.

Todo esto se resume en *vivir la cotidianidad con perspectiva crítica y aprender a dialogar*. Para efectos más concretos sobre el texto que permitan reconfigurar el quehacer docente, habría entonces que interrogarse: ¿De qué manera percibir e interpretar la cotidianidad con perspectiva crítica? Con la intención de ofrecer alternativas para llegar a respuestas concretas, se plantean tres orientaciones *práxicas*. La praxis es concebida desde un universo freierano en donde se establecen relaciones en permanente dialecticidad, entre ellas:

- ❖ El pensar sobre el hacer y el hacer mismo
- ❖ La reflexión y la acción
- ❖ La teoría y la práctica

- ❖ El deber ser y el ser
- ❖ Lo formal y lo vívido

En este sentido, la praxis se convierte en un esfuerzo permanente y totalizador “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, [ya que] sin ella es imposible la separación de la contradicción opresor-oprimido.” (Freire, 2005, p. 51). Ante esto, dichas orientaciones tienen la intención de manifestar la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana. Cabe destacar que se sostienen a partir de los momentos del acto educativo formal: *diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación*.

Orientación práxica 1: Desarrollo de una sensibilidad crítica

En el horizonte formativo de la comunidad Santa María Tlahuitoltepec, en Oaxaca, destaca un término que tiene implicaciones en el modo de vida comunal: *Wejën Kajën* (Vargas, 2022; Cardoso, 2007). Castellanzado se puede entender *wejën* como conocer, despabilar o despertar, y *kajën*, desenredar, desenvolver o descubrir. En una concepción pedagógica puede entenderse como “abrir los ojos al conocimiento”. Este abrir los ojos de los sujetos abarca no sólo el proceso formativo escolar, sino también incluye a otros escenarios y contextos. Es decir, “abrir los ojos al conocimiento”, es percibir, observar, describir, interpretar, preguntar, reflexionar y analizar sobre lo que está alrededor de cada sujeto. Dicho en otras palabras, es poder desarrollar una *sensibilidad crítica* a la realidad haciendo un análisis de los espacios y situaciones en diferentes niveles (micro, meso y macro). Así pues, la verdad no se reduce a un conjunto único y fijo de palabras (Gergen y Gergen, 2011), sino que se opta por el diálogo, reconociendo la existencia de personas, cosas, vínculos y problematizando la cotidianidad. Por lo tanto, una sensibilidad crítica se puede producir al menos de dos maneras:

- 1) Como *ethos*: como modo de vida en donde permanentemente se percibe, observa y reflexiona sobre la cotidianidad.
- 2) Como inspiración, es decir, como acción momentánea que se desarrolla de acuerdo con las circunstancias vividas.

La estimulación de una sensibilidad crítica permite el puente entre una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica (Freire, 2012) en donde la práctica docente es una práctica de investigación de inquietud indagadora, insatisfecha e indócil.

Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica

Otro sentido que dentro del universo mixe se le da al *Wejën Kajën* es “el ejemplo transformador, o transformar por el ejemplo” (Comboni *et al.*, 2005). Cada maestra y maestro tiene concepciones específicas de cómo entiende y lleva a la práctica su ejercicio docente, un ejercicio político-ideológico cargado de historias de vida, intereses, pasiones y convicciones. Por tal motivo, se plantea la consideración ética entre el vínculo pensar-hacer, en donde se sigue afianzando la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana. La idea es plantear ejercicios para la *sistematización de la práctica docente* a partir de una de las herramientas que ha cobrado relevancia en el ámbito educativo como lo es la *narración*. Sistematizar la práctica docente conlleva a reconocer las experiencias de aprendizaje que se han cosechado, cimentando una posibilidad para enriquecer la formación profesional del colectivo docente con la intención de:

- ❖ Seguir complejizando las prácticas adecuadas y corregir las prácticas que tienen áreas de oportunidad.
- ❖ Distinguir los cambios que se generan en los espacios educativos.

- ❖ Ordenar y reconstruir las experiencias vividas para comprenderlas desde diferentes perspectivas.
- ❖ Clarificar la práctica docente, ya que el acto de enseñanza, al estar entretelado por distintas articulaciones, se inclina hacia lo indeterminado.
- ❖ Pensar y repensar el diseño, la planeación y la ejecución de métodos, metodologías, estrategias, técnicas y actividades de enseñanza.

El ejercicio de ordenar la práctica se potencializa al ser un ejercicio individual o colectivo, realizando genealogías, cartografías o radiografías; cuestionando, reafirmando y transformando los procesos, dinámicas y formas de relacionarse.

Orientación práxica 3: Participación en círculos virtuosos de retroalimentación

En el reconocimiento de la otredad, priorizando la evaluación formativa y promoviendo un diálogo significativo, la retroalimentación es un vehículo

que transita hacia la definición de los desafíos y a la valoración holística de las prácticas docentes, convirtiéndose en una práctica constante, organizada e intencionada que busca desencadenar criterios para el desempeño de la práctica docente, pretendiendo:

- ❖ Iniciar prácticas alternativas que incluyan momentos reflexivos y analíticos.
- ❖ Dar paso a grupos de contención y acción, dimensionando la realidad sin idealizarla.
- ❖ Focalizar situaciones específicas para la generación de protocolos y formas de acción.
- ❖ Motivar la creación de ambientes dialógicos inclusivos interculturales.
- ❖ Favorecer el intercambio de ideas.

Los círculos virtuosos de retroalimentación tienen la cualidad de poder trabajarse en la relación maestro-estudiante (Anijovich, 2019); empero, también se reconoce una fortaleza del trabajo entre docentes.

De manera concreta, los *círculos virtuosos de retroalimentación* tienen la firme intención de dar origen a lo siguiente:



Fuente: Anijovich (2019).

La trascendencia de vivir la cotidianidad con perspectiva crítica y aprender a dialogar mediante la sensibilidad crítica, de la reflexión, de la práctica y de la retroalimentación recae no sólo en la práctica individual de la maestra o el maestro, también conlleva a “reflexionar sobre la propia historia, los *hábitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones” (Perrenoud, en López y Medina, 2018, p. 17). En este sentido, dichas pautas se dan desde un marco general que conducen a una caja de herramientas específica que le permite a las y los maestros contemplar algunos elementos para relacionar proyectos educativos y vida cotidiana.

Elementos práxicos para la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana

Frente a saberes y conocimientos que han perdido sentido para los estudiantes, la enseñanza

como práctica histórica requiere de una relación práxica que se fundamente en la reflexión crítica y se vea concretada coherentemente en la acción pedagógica, dicha relación es atravesada por una dimensión ética en donde se busca que:

- ❖ Se dialogue con los alumnos
- ❖ Se reconozcan sus saberes y conocimientos
- ❖ Se interpele a la inteligencia y autonomía de éstos
- ❖ Se investigue para enriquecer la práctica docente
- ❖ Se autocritique la propia práctica
- ❖ Se ponga en práctica una enseñanza tolerante
- ❖ Se convoque a leer la realidad
- ❖ Se detone la curiosidad
- ❖ Se forme para una toma consciente de decisiones

Smyth, en Contreras Domingo (2011, p. 124), propone un ejercicio en donde dicha relación entre reflexión y acción se materializa en cuatro momentos:

Describir	¿Qué es lo que hago?
Informar	¿Qué significado tiene lo que hago?
Confrontar	¿Cómo he llegado a ser de esta manera?
Reconstruir	¿Cómo podría hacer las cosas de forma diferente?

Fuente: Smyth, en Contreras Domingo.

Ante ello, las orientaciones práxicas, que a continuación se presentan, tienen la intención de invitarlo a usted, maestra y maestro, a realizar un ejercicio en donde pueda repensar y transformar su práctica docente.

Orientación práxica 1: Sensibilidad crítica

Para abrirse a la sensibilidad crítica no hay recetas establecidas, pero sí herramientas que lo permitan. De esta manera, se ponen a la mano los siguientes elementos:

❖ Saberes prácticos para una sensibilidad crítica



Fuente: Elaboración propia inspirada en Sánchez Puentes (2010).

❖ Tabla de Orden del Pensamiento (TOP)

Es una herramienta que permite desarrollar lecturas analíticas y ejercicios argumentativos a partir de una lectura de realidad específica. De acuerdo con Ramos (2011), se puede trabajar de la siguiente manera:

Tema	Problema	Tesis	Trasfondo	Argumento	Ejemplo	Contra-ejemplo

❖ Búsqueda de información en la red

Como parte del desarrollo de la sensibilidad crítica en tiempos en donde la red de internet es una de las fuentes más usadas para buscar información, este ejercicio se tiene que realizar a partir de fuentes confiables, ya que en la actualidad es posible encontrar una gran cantidad de información con filtros que llegan a carecer de veracidad, con un rigor académico deficiente, o con información falsa. Ante esto, aquí algunos criterios que permiten una búsqueda confiable de información en internet (Martínez, 2018):

- Dirección URL
- Autor de la información
- Contenido

Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica

La autonomía profesional de las maestras y los maestros confiere la facultad de construir su propia actividad de enseñanza desde la libertad epistémica y metodológica que tienen sobre los conocimientos y saberes de los programas de estudio. Esto requiere, maestra y maestro, que recupere sus propios saberes y experiencias docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde realizan su trabajo cotidiano, que son tan valiosos como los conocimientos que adquirió en su formación inicial y la que adquiere en la formación continua. Recuerde que las experiencias y saberes docentes que recupera del aula, la escuela, la comunidad y su vida misma, no sólo le permite hacer más pertinente el trabajo de los contenidos de los campos formativos, también abre la perspectiva para 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.

Cuando las respuestas ante la incertidumbre de la enseñanza no se encuentran en los manuales, se puede recurrir al intercambio de experiencias a partir de la reflexión, como maestras y maestros reconocemos que la enseñanza se caracteriza por “situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor” (Contreras, 2011, p. 77).

Autores como Schön o Stenhouse citados por Contreras (2011) han posicionado a la reflexión y la investigación como motor de la práctica profesional, en donde los sujetos que la favorecen:

- ❖ Ponen en práctica comprensiones amplias sobre las distintas problemáticas a las que se enfrentan.
- ❖ Establecen una relación pedagógica coherente entre los contenidos a enseñar, las acciones de enseñanza y la valoración argumentada de lo aprendido.
- ❖ Desarrollan una capacidad analítica para proceder ante situaciones a las que se enfrenta.

La invitación a reflexionar la práctica recae, entonces, en poder seguir desarrollando una sensibilidad crítica que se convierta en un ejercicio tanto individual como colectivo, confeccionando una práctica que parte de las necesidades de su contexto y la de sus propios alumnos.

Se comparten los siguientes materiales con la intención de ofrecer herramientas específicas para la sistematización de la práctica docente:

- ❖ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el reencuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior*, México, Mejoredu. Disponible en <https://bit.ly/3YvBA Ae>

- ❖ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”*, Perú, Unesco. Disponible en <https://bit.ly/3I3PSCy>

Orientación práxica 3: Círculos virtuosos de retroalimentación

Con el afán de detonar y potenciar dicha orientación práxica, y recuperando las propuestas de la NEM, se ponen a consideración las siguientes preguntas generadoras:

1. Actualmente, ¿qué aspectos de mi vida personal influyen en mi práctica docente?
2. ¿Cómo pueden ayudarme mi experiencia personal y profesional a apropiarme de las propuestas de la NEM?
3. ¿Qué propósitos y proyectos me permitirán diseñar, planear y ejecutar en relación con mi práctica docente las ideas de la NEM?
4. ¿De qué manera influirán en la cultura y el clima escolar de la institución donde colaboro las propuestas de la NEM?
5. Desde el codiseño, ¿cómo podemos generar un diálogo de saberes entre conocimientos disciplinares, ancestrales y comunitarios?
6. Desde las propuestas de la NEM, ¿cómo se modificarían las diferentes estructuras de participación de los diversos agentes que intervinieren en el acto educativo?
7. Desde mi práctica docente, ¿cómo asumiré la libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos, saberes y objetos de enseñanza?
8. ¿A qué demandas sociales responde mi práctica docente?
9. ¿Los Ejes articuladores propuestos permiten adecuar mi práctica profesional?, ¿de qué manera?
10. ¿Cuáles serán los mayores retos para mi práctica docente en la implementación pedagógica de la NEM?
11. Desde mi realidad, ¿cuáles serán algunos obstáculos en la relación programa sintético-codiseño curricular-programa analítico?
12. ¿Cuáles son los valores que pretendo forjar o revitalizar en mi práctica docente para la implementación de la NEM?
13. ¿Cómo entiendo la dinámica que permitirá el trabajo educativo en los escenarios áulico, escolar y comunitario dentro de la nueva familia de LTG?
14. ¿Cómo modificaría mi práctica docente en relación con las horas lectivas a partir del uso de los nuevos LTG?
15. ¿El trabajo por proyectos, dentro de la nueva familia de LTG, implicaría un apego o desapego de los libros de texto como herramienta del trabajo educativo?

Ahora bien, bajo la consideración de seguir entramando la relación entre proyectos y vida cotidiana, se comparten algunas disposiciones que tienen la intención de ayudar en la construcción de estrategias didácticas que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al momento de pensar la situación específica para la ejecución de las estrategias, es pertinente reflexionar sobre qué tan relevantes son de acuerdo con las necesidades de cada escenario. Con la intención de clarificar el proceso de selección de éstas, se presenta el siguiente cuadro:

Orientaciones pensadas en la maestra o maestro	Orientaciones pensadas en la o el estudiante	Orientaciones pensadas en el escenario	Orientaciones pedagógicas
<p>Contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las condiciones concretas de trabajo, de tiempo y de espacios disponibles. - la experiencia y capacidad reflexiva del docente. - el uso de materiales reciclables, económicos y de viable adquisición. - el grado de complejidad, acotado por el factor del desarrollo biopsicosocial de las y los estudiantes. - la participación de todos los estudiantes, a nivel individual y colectivo. - procedimientos, consignas, instrucciones y/o reglas claras y precisas. - ejercicios multisensoriales. - el trabajo con diversas formas de expresión: textual, gráfica, kinésica, entre otras. - el fomento a la autonomía del estudiante, así como procesos de metacognición. 	<p>Contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - al estudiante como agente principal del acto educativo. - elementos lúdicos para que resulte agradable su ejecución. - entornos, prácticas y problemas allegados a la realidad de los estudiantes. - los saberes sociales y escolares previos. - la articulación de saberes previos con contenidos curriculares. - el trabajo, tanto dentro como fuera del aula. - elementos que motiven e inspiren el aprendizaje. - formas, ritmos y procesos de aprendizaje. - la estimulación de habilidades básicas del pensamiento como observar, comparar, relacionar, clasificar, ordenar, entre otras. 	<p>Contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - actividades situadas en el respectivo escenario: aula, escuela, comunidad. - el uso de distintos recursos simbólicos y materiales del escenario específico. - la identificación de situaciones, fenómenos y problemas reales del escenario. - distintas formas de interacción, entre ellas la colaboración y el compartir con las demás personas. - la participación de actores internos y externos a cada escenario. - la difusión del proceso y el resultado alcanzado. - la transformación del respectivo escenario. - la relación entre distintas realidades y espacios dentro y fuera de la escuela. - el fortalecimiento de la identidad individual, colectiva, así como el sentido de pertenencia socioterritorial. 	<p>Contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la utilización de los 7 Ejes articuladores que se trabajan en el Plan de Estudio 2022. - la utilización de recursos físicos y digitales, de acuerdo con las características del escenario educativo y el contexto sociogeográfico. - al diálogo como medio para la generación de vínculos pedagógicos. - diferentes procesos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. - los errores estudiantiles como oportunidad para el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con algunas ideas de Rockwell y Rebolledo (2016).

Aprender de las experiencias: instrumento de sistematización para la selección-generación de estrategias en los tres escenarios: aula, escolar y comunitario

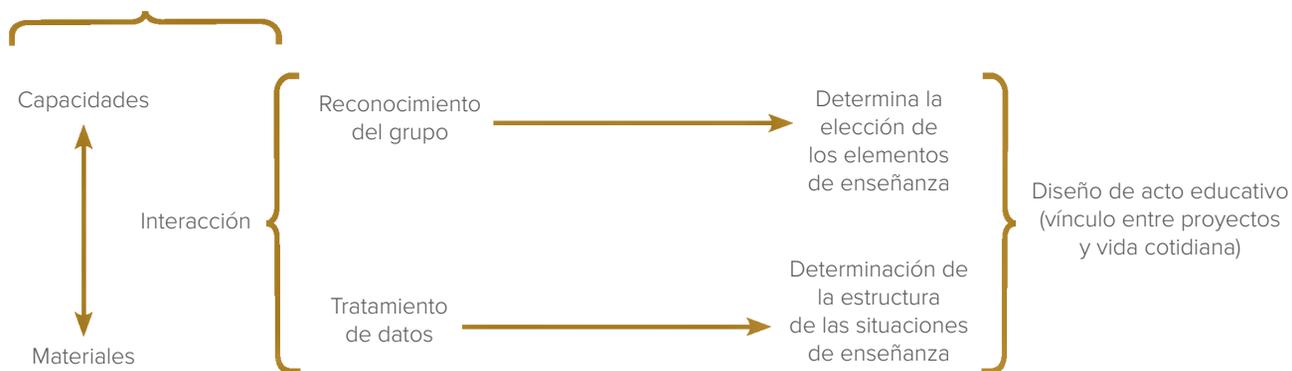
En términos generales, puede decirse que este instrumento tiene como principio enriquecer el vínculo mencionado entre escenarios, proyectos y vida cotidiana atendiendo la complejidad del mismo. Para ello, a continuación se describe cada uno de los elementos que se pueden analizar para su selección:

- ❖ *Nombre.* Organiza y recapitula las estrategias analizadas durante el trabajo pedagógico.
- ❖ *¿Para qué se selecciona?* Reconoce la acción cognitiva a desarrollar de acuerdo con el momento, fase o etapa del proyecto. Por ejemplo, indagar, observar, experimentar, entre otras.
- ❖ *Recursos y materiales didácticos.* Identifica las posibilidades para acceder y/o adecuar los recursos y materiales didácticos que sugiere la estrategia para su implementación.
- ❖ *Espacios y tiempos.* Reconoce las características físicas y de interacción de acuerdo con el escenario, así como considera la duración de la estrategia en el marco del proyecto.
- ❖ *Productos a desarrollar.* Describe el resultado (material o inmaterial) de la ejecución de la estrategia.
- ❖ *¿Existen particularidades a contemplar para su ejecución?* Sin perder de vista la intención original de la estrategia, se adapta a las particularidades simbólicas y materiales del contexto donde se trabajará la misma. Por ejemplo, la estrategia “fotovoz” implica necesariamente el uso de una cámara fotográfica. Sin embargo, en contextos en donde no podemos contar con este recurso, se pueden realizar dibujos sin que esto pierda de vista la intención original de la técnica.
- ❖ *¿Existen otras versiones?* Profundiza sobre la versión seleccionada o indaga para elegir otra más pertinente.
- ❖ *¿Cómo evaluarla?* Tipo, instrumento, ponderación tentativa. Señalando las pautas para la valoración del proceso de aprendizaje.
- ❖ *¿Qué hacen los sujetos educativos* (estudiante, docente y otros actores)? Designa las acciones y responsabilidades, de acuerdo con el papel de cada agente involucrado.
- ❖ *¿Qué aprendimos?* Identifica y explica los logros en el desarrollo del proyecto a partir de la implementación de las técnicas.
- ❖ *¿Cómo lo aprendimos?* Reconoce y valora la forma, los medios bajo los cuales se lograron los aprendizajes.
- ❖ *¿Cómo nos sentimos?* Reconoce las sensaciones positivas y negativas durante el desarrollo de la técnica.

Para lograr la sistematización de dichos elementos, se comparte el siguiente instrumento que puede ser utilizado en cualquier proyecto:

Elemento de la técnica	Característica(s)	Observaciones
Nombre:		
¿Para qué se selecciona?		
Recursos y materiales didácticos		
Espacios y tiempos		
Productos a desarrollar		
¿Existen particularidades a contemplar para su ejecución?		
¿Existen otras versiones o alguna otra técnica parecida?		
¿Cómo evaluarla? - Tipo - Instrumento - Ponderación tentativa		
¿Qué hace el estudiante?		
¿Qué hace el docente?		
¿Participan otros actores? ¿Cómo?		
Sistematización de la experiencia Notas metacognitivas posinstruccionales		
¿Qué aprendimos?	¿Cómo lo aprendimos?	¿Cómo nos sentimos?

Selección generación de estrategias de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con algunas ideas de Meirieu (2002).

Finalmente, la vida cotidiana y sus sentidos sociales hay que reconstruirlos desde los tiempos históricos que se viven, con las contradicciones propias que implica considerar variables distintas en tiempos diversos y en representaciones del mundo también diferentes y llenas de incertidumbres por la época en que vivimos. Los pensamientos sistémicos y complejos son herramientas importantes para usarlas en la percepción e interpretación de sus fenómenos porque con ellos es posible identificar los componentes más importantes de la cotidianidad y las redes de interrelación de la combinación de sus variables.

El reto está en que las percepciones y las interpretaciones de la vida cotidiana nos acerquen de manera crítica a la realidad de las comunidades

donde vivimos para hacer de la educación una actividad funcional, amable y acorde para las y los estudiantes. Así pues, los vínculos entre los proyectos educativos y la vida cotidiana se configuran como un espacio de articulación de realidades emergentes (Granja Castro, 2006) donde los actores, las prácticas y los contextos están en constante movimiento mostrando una multidimensionalidad atravesada por distintos niveles discursivos, pero que en todo momento permanece una relación entre estructura y acontecer. Dicho de otro modo, los proyectos educativos, al retomar distintas experiencias, configuran rasgos situados de las realidades que se viven en la cotidianidad de todxs. 



Sonora



Tabasco





Tamaulipas



Tlaxcala



Elementos clave para reflexionar en torno a la perspectiva de género y su importancia desde lo personal y en la práctica docente

“La igualdad de género es más que un objetivo en sí mismo. Es una condición previa para afrontar el reto de reducir la pobreza, promover el desarrollo sostenible y la construcción de un buen gobierno”.

KOFI ANNAN

Una sociedad en donde se respetan los derechos humanos promoverá la igualdad de género. Para alcanzar esta igualdad es necesario atender las causas profundas que generan las relaciones de poder desiguales que atentan contra la dignidad de las mujeres. La desigualdad, discriminación y las violencias que aún enfrentan las mujeres en diferentes ámbitos, impide que desarrollen a plenitud sus capacidades y que sean reconocidas en condiciones de igualdad en relación con los hombres; por ello, es impostergable eliminar las barreras y obstáculos que impiden a las mujeres, las niñas y adolescentes acceder a una vida digna y libre de violencia. Para avanzar en el logro de la igualdad, las y los docentes tienen un papel central al incorporar en su práctica docente acciones y recursos que permitan a las niñas, los niños y las y los adolescentes vivir y disfrutar de los beneficios de ser partícipes de una sociedad libre e igualitaria, y que la experimenten desde el aprendizaje y en la convivencia escolar.

En tal sentido, el propósito de este análisis es reflexionar sobre las dificultades para lograr la igualdad entre mujeres y hombres, así como pro-

porcionar algunos referentes conceptuales para comprender qué es la perspectiva de género y cómo permite analizar las desigualdades. Pretende también revisar por qué se dan esas condiciones de discriminación, violencias y desigualdades y aprender a abordarlas desde el análisis de género, para concluir con recomendaciones de aplicación de la perspectiva de género, desde una reflexión personal, en su práctica docente en el aula y como parte de los procesos de aprendizaje compartido y las relaciones basadas en la igualdad en la convivencia escolar. Es importante tener claro que una maestra, maestro comprometido con la igualdad entre mujeres y hombres deja una huella profunda en la trayectoria de vida de sus estudiantes.

Por tanto, se empieza por presentar algunas cifras que dan cuenta de la desigualdad que aún enfrentan las niñas y las mujeres. En segundo lugar, se observan algunos conceptos clave importantes para entender qué es la perspectiva de género, así como aquellos que han permitido comprender científica, política y analíticamente la situación de desventaja que enfrentan las mujeres en el ámbito social, educativo y, en general, en cualquiera de los ámbitos público y privado para buscar su transformación, en el marco del pleno goce y reconocimiento de sus derechos y de los beneficios que cualquier sociedad libre genera con su participación.

En tercer lugar, se responde a la pregunta: “¿Para qué nos sirve la perspectiva de género?” desde lo personal y en el ámbito educativo, con énfasis en la práctica de las y los docentes en el aula para concluir con algunas recomendaciones.

¿Cómo se expresa la discriminación, violencias y desigualdades contra las niñas y las mujeres?

¿Alguna vez se han preguntado por qué a las niñas y a los niños se les trata de una forma diferente, restando oportunidades a las niñas por el

hecho de ser mujeres?, ¿por qué se espera que mujeres y hombres cubran ciertos roles tradicionales desde un orden social basado en la superioridad masculina?, ¿por qué se piensa que los niños son mejores en matemáticas y las niñas en artes plásticas, o por qué hay carreras en donde hay más población masculina que femenina? Para responder éstas y otras preguntas, te invitamos a reflexionar sobre algunas cifras que dan cuenta de esta lacerante realidad.

- ❖ “De acuerdo con el CONEVAL, durante 2020, en México 29.1 millones de mujeres viven en situación de pobreza, es decir el 44.4 % de todas las mujeres que residen en el país. En general, respecto a las personas en situación de pobreza hay 2.5 millones más mujeres que hombres” (Inmujeres, 2021).
- ❖ De acuerdo con los indicadores del Banavim (2020), 54.6 % de las mujeres víctimas de violencia declaró vivir en el mismo domicilio de la persona agresora durante el periodo 2018-2020.
- ❖ “En México, 70.1 % de las mujeres de 15 años y más ha experimentado, al menos, una situación de violencia a lo largo de la vida. La violencia psicológica fue la de mayor prevalencia (51.6 %), seguida de la violencia sexual (49.7 %). En el ámbito comunitario es donde viven mayor violencia (45.6 %), seguido de la relación de pareja (39.9 %) [Inegi, 2022].
- ❖ “Entre octubre de 2020 y octubre de 2021 (los últimos 12 meses), 42.8 % de las mujeres de 15 años y más experimentó, al menos, una situación de violencia. Destaca la violencia psicológica como la más alta (29.4 %), seguida de la violencia sexual (23.3 %). La violencia contra las mujeres se presentó en mayor porcentaje en el ámbito comunitario (22.4 %), seguido del laboral (20.8 %)” [Inegi, 2022].
- ❖ En el ámbito escolar, “la ENDIREH 2021 muestra que, de las mujeres de 15 años y más que han asistido a la escuela, 32.3 % experimentó algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiante, en tanto que 20.2 % experimentó violencia de octubre de 2020 a octubre de 2021. La violencia física (18.3 %) fue la de mayor prevalencia a lo largo de la vida escolar, en tanto que la violencia sexual (13.7 %) fue la más experimentada en los últimos 12 meses” [Inegi, 2022].
- ❖ En cuanto al ámbito educativo, destacan los resultados obtenidos en 2018 por México en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Pisa, por sus siglas en inglés) [OCDE, 2019a]. Respecto a las brechas de género, se identifica el predominio de estereotipos de género en los resultados del rendimiento, debido a que en la prueba de lectura las mujeres superaron a los hombres en 11 puntos, mientras que en matemáticas ellos obtuvieron un puntaje mayor en 12 puntos. Asimismo, en ciencias, las mujeres tuvieron un rendimiento de menos nueve puntos en relación con los hombres (OCDE, 2019b).
- ❖ De acuerdo con el análisis realizado a la base de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para el ciclo escolar 2018-2019 en las carreras

(licenciaturas) de medicina y enfermería, se encontró que las mujeres representaron 66.85% de la matrícula y 33.15% los hombres. Por su parte, en las ingenierías la relación se invierte: los hombres representaron 68.81% y las mujeres 31.19%. No obstante, en números absolutos se identificó que son más las mujeres en las ingenierías (373,825) que en las ciencias de la salud (190,349), ya que el número de Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan las carreras de ingenierías es mayor que las que ofrecen enfermería y medicina: 1 071 contra 320, respectivamente (ANUIES, s. f.).

Estas cifras nos muestran una parte de la problemática relacionada con las diferentes formas de discriminación, violencias y desigualdades que las mujeres aún enfrentan como parte de una sociedad que sigue instituyéndose desde un sistema patriarcal que atenta contra sus derechos.

Para una mayor comprensión, es importante tener claro qué es y las implicaciones que ha tenido este sistema patriarcal, por lo cual se retoma brevemente a Lucrecia Vacca y a Florencia Coppolecchia (2012), quienes destacan cómo esa ideología justifica este trato discriminatorio:

El patriarcado es un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista. Esta ideología, por un lado, se construye tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales. Y por el otro, mantiene y agudiza estas diferencias postulando una estructura dicotómica de la realidad y del pensamiento.

Para comprender la manera en la que ha operado el patriarcado y desestructurarlo, las diferentes corrientes del feminismo aportan referentes teóricos y prácticos para desestabilizar las lógicas que sostienen estas relaciones de poder que desvalorizan a las mujeres y que se encuentran justificadas desde la ideología del patriarcado. Una de estas ópticas del feminismo que citan las autoras, es la de Alda Facio y Lorena Fries, para quienes las diferentes culturas han sostenido esta supremacía del hombre sobre las mujeres a partir de cuatro rasgos que ellas identifican (Vacca y Coppolecchia, 2012):

- 1) A través del uso de un lenguaje que explícitamente devalúa lo que las mujeres son, hacen y producen, en relación con el poder que se les reconoce y otorga a los hombres, visibilizando y dando un mayor valor a lo que ellos son, hacen y producen.
- 2) A partir de significados negativos atribuidos a las mujeres y a sus actividades mediante estereotipos, prejuicios y estigmas sociales que se piensan, comparten y reproducen en el imaginario de las sociedades.
- 3) Institucionalizando “estructuras que excluyen a las mujeres de la participación en, o el contacto con los espacios de los más altos poderes, o donde se cree que están los espacios de mayor poder tanto en lo económico y lo político como en lo cultural”.
- 4) El pensamiento que divide y jerarquiza a las mujeres y a los hombres desde la óptica de la división sexual del trabajo, confinando a las mujeres a lo femenino, al espacio privado, al trabajo reproductivo y no visible; mientras que lo masculino, desde el espacio público y del trabajo productivo y visible, naturaliza esta diferencia. Desde un plano prescriptivo se justifica la subordinación de las mujeres en función de sus pretendidos “roles naturales”.
- 5) En el espacio escolar esto se expresa de diferentes formas:

- ❖ En la disposición machista de la cobertura de la demanda y permanencia en los estudios de los hombres por encima de las mujeres.
- ❖ A través de los contenidos de los planes y programas de estudio que invisibilizan conocimientos y saberes, desde distintos campos de las ciencias y del saber ancestral, que dignifica la formación de las estudiantes.
- ❖ Priorizando lo femenino con una connotación negativa: irracionalidad, apegada a la naturaleza y la tradición, primitiva, débil y subhumana.
- ❖ Colocando a las niñas y a las maestras en desventaja con respecto a la adaptación escolar, la apropiación de contenidos de los programas de estudio, normativamente masculinos, el rendimiento académico y las expectativas laborales.
- ❖ Acentuando una enseñanza de la ciencia para formar sujetos con un perfil masculino: es hombre, es blanco, es padre de familia, es heterosexual, es educado o por lo menos letrado y es propietario.
- ❖ Permitiendo o invisibilizando en los espacios escolares diversas formas de hostigamiento y acoso hacia las niñas, las maestras, las directoras, las supervisoras, las trabajadoras administrativas y de servicios, incluyendo las de limpieza.

¿Qué referentes nos permiten comprender esta realidad?

Esta primera mirada al patriarcado nos permite ver cómo hay conceptos mediante los cuales se han explicado sus lógicas, así como los mecanismos de reproducción que han facilitado que se incruste en las relaciones sociales de poder que

justifican la subordinación de las mujeres desde los fundamentos del orden social y que se tratarán a continuación.

El *sistema sexo-género*. Se refiere a un modelo de sociedad que se explica cómo las diferencias biológicas entre las mujeres y los hombres se han traducido, históricamente, en desigualdades en todos los ámbitos de su existencia, e impiden el acceso de las mujeres a sus derechos, oportunidades y a los beneficios del desarrollo. Establece que el sexo no es la causa de la desigualdad de las mujeres, sino su posición de género construida desde la sociedad (Fundación Mujeres, s. f.). Por tanto, debe quedar claro que el sexo es biológico y que el género es la construcción social que permite develar la posición de inferioridad asignada a las mujeres. Son los dos conceptos que se retoman a continuación.

El *sexo* se refiere al conjunto de características anatómicas y fisiológicas que permiten identificar a una persona como mujer o como hombre. Éstas pueden ser clasificadas en cromosómico, hormonal, gonadal y genital. De esta manera, el sexo se refiere a todas aquellas diferencias biológicas entre mujeres y hombres, siendo las más visibles los órganos genitales y las relativas a la procreación. Sin embargo, este conjunto biológico significa sólo una diferenciación sexual mínima que no determina por sí misma lo que debe ser, sentir, pensar y hacer una persona con cuerpo de mujer u hombre, ni mucho menos justifica que exista una supuesta superioridad de un sexo sobre otro o situaciones de desigualdad. Es aquí donde interviene el concepto de género. El *género*, de acuerdo con Martha Lamas (2001), es la manera como cada sociedad ha representado históricamente la diferencia sexual y comparte las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es “propio de cada sexo”. De acuerdo con la autora, “el proceso de construcción del género toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que reglamentan y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las personas atribuyendo carac-

terísticas distintas a cada sexo”. Entonces, el género, como una construcción sociocultural, nos permite identificar cómo es que las nociones de lo femenino y lo masculino van construyendo y cambiando a través del tiempo, de las culturas y sociedades; es decir, que la forma como vivimos estas asignaciones no es la misma que la que vivieron otras generaciones. Estas asignaciones se basan en los roles y estereotipos de género; es decir, de lo que se espera que cumplan las mujeres y los hombres de acuerdo con esta jerarquización social de una cultura patriarcal. Pero ¿a qué nos referimos con estos dos conceptos? A continuación, lo abordaremos.

Los *estereotipos de género* son asignaciones sociales en función de lo que se espera de hombres y mujeres en la sociedad. Desnaturalizarlos lleva a plantear formas de relación menos excluyentes y con ello, arribar a relaciones más equitativas entre ambos (Inmujeres, 2008).

Por otro lado, un *rol* implica un conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas/exigencias sociales y subjetivas: es decir, una vez asumido el rol por una persona, se espera o exige que lo cumpla y se regule socialmente (Inmujeres, 2007b, p. 116). Se considera que hay *roles de género* cuando el tipo de tareas socialmente asignadas limitan el desempeño de las mujeres y los hombres.

Usualmente, se reconocen tres tipos de roles de género:

- 1) Productivo. Son aquellas actividades que se desarrollan en el ámbito público y que generan ingresos, reconocimiento, poder, autoridad y estatus.
- 2) Reproductivo. Se relaciona con la reproducción social y las actividades dirigidas a garantizar el bienestar y la supervivencia de la familia; es decir, la crianza y la educación de los hijos y las hijas, la preparación de alimentos y el aseo de la vivienda.
- 3) De gestión comunitaria. Son las actividades que se realizan en una comunidad para asegurar la reproducción familiar (Inmujeres, 2007a).

Estos roles de género son asignados socialmente a las mujeres y a los hombres a partir de la división sexual del trabajo. “En este sentido, es importante distinguir el carácter histórico del reparto de funciones entre mujeres y hombres, dado por un conjunto de factores culturales que han situado a las mujeres en clara desventaja respecto a los hombres” (Inmujeres, 2007b).

Entre los roles tradicionalmente asignados a las mujeres se encuentran:

- ❖ La maternidad y el cuidado de quienes forman parte de la familia.
- ❖ El trabajo doméstico y el mantenimiento del hogar.
- ❖ Las labores de cuidado desarrolladas en el mercado laboral (enfermería y docencia, entre otras).

Al respecto, es pertinente hacer un alto y plantearnos las siguientes preguntas en torno a nuestra práctica docente:

- ❖ ¿Brindo un trato diferenciado a las niñas y a los niños que coloca en una posición de desventaja a las niñas?
- ❖ ¿Considero que los niños son más capaces que las niñas para ciertos aprendizajes, como las matemáticas?
- ❖ ¿Asigno tareas diferenciadas a las niñas y a los niños de acuerdo con los roles tradicionales de género?
- ❖ ¿Les he prohibido a las niñas jugar ciertos juegos o practicar algunos deportes por el hecho de ser niñas?
- ❖ ¿Considero que los niños son más traviosos y rebeldes que las niñas?
- ❖ ¿Justifico o minimizo actos de discriminación o violencia en contra de las niñas?

Reflexionemos un poco acerca de cómo se socializa según estas pautas culturales que reproducen los roles de género tradicionales y los estereotipos de género:

- ❖ ¿Cómo nuestros padres y madres, hermanas y hermanos mayores, las abuelas y los abuelos nos enseñaron lo que “debe ser” un “hombre” o una “mujer”?
- ❖ ¿Qué se espera de las niñas y de los niños en la comunidad y en la sociedad en cuanto a sus patrones de comportamiento?
- ❖ Desde mi práctica docente, ¿refuerzo o no lo que “debe ser” un niño o niña?
- ❖ ¿Los LTG te permiten reflexionar en cuanto a cómo se da este proceso de socialización?
- ❖ Desde mi práctica docente, ¿cómo contribuyo al libre desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños en condiciones de igualdad?

Cuando nacemos, la cultura, la sociedad y sus instituciones nos introducen a través de la socialización de género, esto es, a un “deber ser” si se nace mujer u hombre. Respecto al cuadro anterior (izq. abajo), veremos en qué consiste este proceso de socialización.

Socialización de género. Es el proceso por medio del cual las personas aprenden lo que “debe ser” una mujer o un hombre en determinado contexto social. El proceso de *socialización primaria* se lleva a cabo principalmente en las familias: las mujeres y los hombres aprenden quién hace qué y quién tiene derecho a qué. La *socialización secundaria* se desarrolla en la escuela, la iglesia, los grupos de pares y por la influencia de los medios de comunicación. En ese proceso se refuerzan o modifican las asignaciones de género aprendidas en la familia (PNUD, 2013).

Los *agentes de socialización*, tales como los padres, las madres, los hermanos, las hermanas, las y los docentes, los ministros de culto, las y los pares, los líderes comunitarios y muchos más, son quienes transmiten y refuerzan creencias, conocimientos, comportamientos, actitudes y habilidades masculinas y femeninas en forma de atributos, roles y prácticas de género.

Los *atributos* son los rasgos de apariencia física, de comportamiento y afectivos que en una sociedad se asocian a las personas, ya sea por su sexo, edad, origen étnico, etcétera. En el ámbito que nos ocupa, son los atributos que se asocian a los hombres y a las mujeres. Estos rasgos, atributos o roles reflejan los estereotipos de género que se reproducen en el contexto de las relaciones sociales.

Atributos que se asignan a las niñas y a los niños (Leñero, 2010)

A partir de los siguientes atributos asignados desde “el deber ser” a niñas, niños y adolescentes, reflexiona acerca de cómo este pensamiento dicotómico impide reconocernos desde la igualdad:

Niña	Niño
<ul style="list-style-type: none"> • Cabello largo • Dócil • Dependiente • Insegura • Sensible • Pasiva • Hogareña • Comprensiva • Delicada • Tierna • Afectiva • Intuitiva • Temerosa • Sumisa • Y más 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabello corto • Rebelde • Independiente • Seguro de sí • Razonable • Activo • Aventurero • Tenaz • Fuerte • Brusco • Práctico • Lógico • Temerario • Desobediente • Y más

El pensamiento dicotómico (Camacho, 2000, p. 2) se puede definir “como la tendencia a clasificar las experiencias según dos categorías opuestas, todo o nada, bueno o malo, perfecto o inútil, no existen las gradaciones sino las polaridades. Se hacen juicios categóricos y se atribuyen significados extremos y absolutistas en lugar de tomar en cuenta diferentes dimensiones y aplicar pautas relativas. Esto crea un mundo de contrastes de blanco y negro, sin matices. En consecuencia, las reacciones emocionales y conductuales de las personas oscilan de un extremo al otro”.

Veamos cómo se presenta este proceso de socialización en el espacio público y privado a través de diferentes agentes y mecanismos que reproducen este “deber ser” que está en la base de las desigualdades.

Las familias, desde el momento mismo del nacimiento de la persona, una vez que se declara que es niña o niño, se le asigna un género y se le viste de un color determinado, se le habla de cierta manera, se le trata de determinada forma y se empieza a tejer una serie de expectativas de acuerdo con su sexo. Estos hechos marcan el comienzo del proceso de transmisión y reproducción de los estereotipos de género y destacan la importancia crucial que tiene la estructura familiar para que las niñas y los niños se reconozcan como diferentes y, “supuestamente”, complementarios, a partir de los roles de género. Por ejemplo, aún persiste la idea estereotipada de que a los hombres les corresponde trabajar para ganar dinero y a las mujeres el trabajo no remunerado de cuidados, que consiste en actividades indispensables como la alimentación, educación, salud y la convivencia propicia para el desarrollo pleno de sus vidas, en beneficio de la familia y la sociedad. En términos generales, la familia es el primer espacio socializador con la que se tiene contacto, y es ahí donde recae la responsabilidad de transmitir los valores, las actitudes y los comportamientos que irán definiendo la identidad de género en las niñas y los niños. Otros mecanismos que inducen a la socialización tem-

prana de los roles de género son los cantos, juegos y juguetes. Por ejemplo, se acostumbra regalar a las niñas juguetes que estimulan los vínculos interpersonales, afectivos, de atención y cuidados hacia las demás personas; que desarrollan sus habilidades de comunicación para interactuar en el ámbito de lo doméstico y del espacio privado (muñecas, ropa para bebés, utensilios de cocina, artículos para el cuidado personal y para el embellecimiento). Mientras que en su aprendizaje y desarrollo educativo, se favorece o inhibe el aprendizaje de ciertos conocimientos (Piñones, 2021).

Medios Masivos de Comunicación (MMC). En la actualidad, constituyen una de las instancias socializadoras más importantes para la transmisión y el reforzamiento de valores, normas, creencias y actitudes que van a influir en el modo de pensar y actuar de las personas, acorde con un sistema social determinado. Entre los principales medios a través de los cuales se difunden y mantienen los estereotipos de género se encuentran las redes sociales, la televisión, la radio, los videos, los videojuegos y el cine, así como los periódicos, las revistas y los folletos, entre otros. Es importante precisar que los mensajes transmitidos a través de los MMC presentan, generalmente, imágenes exageradas y distorsionadas de hombres y mujeres que poco o nada tienen que ver con nuestra realidad. Sin embargo, poco a poco se convierten en modelos de referencia y pautas de comportamiento que son producto de tradiciones o creencias que contribuyen a perpetuar patrones que las mujeres y los hombres deben aceptar de acuerdo con el ámbito en donde se desarrollen. Puede decirse, entonces, que los estereotipos de género que se difunden con más frecuencia colocan a los hombres como dueños del *espacio público* que les da visibilidad como personas poderosas, que toman decisiones importantes y que ostentan el dominio económico y, por ello, lejanos al espacio privado y a los trabajos de cuidado no remunerado; mientras que a las mujeres se les confina al espacio privado desde su rol tradicional de madres, esposas y amas de

casa, para desempeñar el trabajo no remunerado de cuidados e invisibilizado por la sociedad, con poca capacidad de decisión e independencia económica.

Escuela, otra de las instancias de socialización de gran trascendencia es la educación formal, aquella que se desarrolla en los espacios educativos y a través de los cuales no sólo se desarrollan conocimientos y habilidades académicas, adquiridas conscientemente por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también se aprenden ciertos códigos de convivencia cotidiana, basados en los estereotipos de género, que pueden llegar a justificar, incluso, actos discriminatorios o incidentes de violencia. Se le asigna a la escuela una doble función: la formación intelectual de las personas y, por otro lado, la formación social para la adopción de las pautas culturales hegemónicas. En este contexto, la escuela se trata de un espacio privilegiado para cuestionar cómo se han fomentado, reforzado y reproducido los valores, las actitudes y los comportamientos adquiridos mediante otras instituciones socializadoras. Por ello, ha sido un hecho trascendente que se haya avanzado en la incorporación de la perspectiva de género, que se explicará más adelante, en los contenidos de planes y programas de estudio, en los libros de texto y otros materiales educativos. No obstante, llegar a

un cambio profundo que se refleje en la práctica docente, implica procesos de sensibilización personal y de capacitación y formación continua que permita contar con herramientas de análisis para comprender cómo se expresan estas desigualdades en lo cotidiano, no pasarlas por alto y dejar de normalizarlas.

De esta manera, en todos los grados educativos es importante reflexionar si se continúa reforzando o no el modelo femenino y masculino tradicional en los contenidos académicos, materiales didácticos y libros de texto, así como mediante palabras, tonos de voz, juegos, cantos, gestos, actitudes, preferencias, expectativas y el establecimiento de relaciones interpersonales. Si en la práctica docente se detecta que siguen reforzándose los roles tradicionales y estereotipos de género, se puede reflexionar acerca del porqué se siguen reproduciendo de una manera velada o, por el contrario, de una manera tan evidente por considerar que son tan “normales” que no necesitan ser explicados, razonados o justificados. Es vital que maestras, maestros y maestres reflexionen sobre cómo evitar que en su práctica docente se establezcan relaciones interpersonales marcadas por la discriminación y la desigualdad, y se comprometan de forma cotidiana en el aula a promover situaciones, actitudes y prácticas orientadas a impulsar la igualdad.

¿Cómo identificar si, desde mi práctica docente, promuevo la discriminación de género?

Promuevo que las niñas y niños se encarguen de actividades que son consideradas propias de su sexo (limpiar el pizarrón, hacer la limpieza del salón de clases, mover las sillas, etcétera).

Paso por alto o minimizo los incidentes de violencia contra las niñas y adolescentes.

Al no promover la participación de los padres de familia en juntas, festivales o actividades extraescolares.

¿Cómo identificar si, desde mi práctica docente, promuevo la discriminación de género?

Cuando utilizo en mi lenguaje la referencia al “masculino” como genérico para dirigirme a mujeres y hombres, excluyendo las expresiones que representan a lo femenino.	
Cuando repruebo o descalifico que las niñas o niños prefieran realizar tareas que nada tengan que ver con lo que se espera de ellas o ellos.	
Al realizar actividades que busquen demostrar quién es mejor: “las niñas o los niños”	
Cuando permito que los niños hagan un uso exclusivo de los espacios comunes, sin considerar a las niñas (patio, juegos, entre otros).	
Cuando no permito que se formen equipos mixtos en las actividades de aprendizaje.	
Al asignar o permitir que el alumnado defina tareas para realizar las actividades escolares basándose en los roles tradicionales de género. Por ejemplo, preguntarse quién toma las decisiones en los equipos de trabajo, ¿se da de acuerdo con sus capacidades?, ¿quién hace qué?, ¿se da una participación igualitaria?, entre otros cuestionamientos.	

Con lo que reflexionado hasta el momento, se cuenta con algunos conceptos básicos para comprender cómo se expresa y se ha justificado el trato diferenciado, la discriminación y la violencia hacia las mujeres por razones de género. Ahora, es importante que abordemos cómo se incorpora la perspectiva de género en el ámbito educativo desde la práctica docente en el aula.

¿Para qué nos sirve la perspectiva de género?

Nos permite identificar la construcción cultural e histórica de los roles femenino y masculino, las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres, así como su impacto en el desarrollo, las relacio-

nes de poder y la organización social de la desigualdad (Massolo, 2006). En la definición de la perspectiva de género, encontramos tres aspectos fundamentales para intervenir desde el ámbito educativo y promover la igualdad:

- 1) Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres.
- 2) Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género.
- 3) Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el

mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones” (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007).

Una forma de avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo, o en cualquier otro ámbito de la vida, es a partir de transversalizar la perspectiva de género para transformar nuestra realidad como sociedad. Pero ¿esto qué significa? Por lo menos implica poner atención a lo siguiente:

- ❖ Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles (OIT, s. f.).
- ❖ Esto es que desde su rol de docente puedan analizar cómo en el proceso de enseñanza aprendizaje en los contenidos, materiales, recursos que utilizan, así como las formas de convivencia, y promuevan en las y los estudiantes en el aula la igualdad de trato, de derechos, de oportunidades, de toma de decisiones y la participación entre mujeres y hombres.
- ❖ Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas

políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres

puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad (OIT, s. f.).

- ❖ Por tanto, promover *la igualdad de género* en la escuela implica que todas las personas, por igual, tienen derecho a perseverar en sus sueños, a contar con las condiciones para realizarlos, a tener las mismas posibilidades y oportunidades de acceder a los recursos que ofrece la escuela, a beneficiarse de su uso para aportar a la comunidad escolar, a desarrollar plenamente sus capacidades y potencialidades sin estereotipos de género, así como a gozar de formas de convivencia pacífica y libres de discriminación y violencia.

Por ello, la igualdad de género que se promueve desde el ámbito educativo tiene como sustento normativo la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2007) en donde se define como la “situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar”.

Finalmente, se sugiere la transformación de la práctica docente desde la mirada humana y diversa que el *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022* nos convoca a todas las personas involucradas y comprometidas con la educación, a partir de las siguientes pautas que permitirán promover la igualdad entre las niñas, niños y adolescentes en el aula y para la convivencia escolar.

Estrategias, actividades o elementos recomendados:

- ❖ Monitorea tus acciones y actitudes en varias situaciones, revisa si tratas a las niñas y a los niños por igual en cuanto a tus actitudes y comportamientos, en las actividades escolares, así como en las interacciones y relaciones interpersonales (SCJN, 2011).
- ❖ Enfatiza las características en común de las niñas, los niños y las y los adolescentes, no las diferencias de género que la sociedad impone como “el deber ser” (SCJN, 2011).
- ❖ Promueve el valor de mujeres y hombres en un marco de respeto y aprecio por la diversidad humana (SCJN, 2011).
- ❖ Presenta a tus alumnas y a tus alumnos modelos de personas adultas que se relacionan y desempeñan desde la igualdad y en roles de género no tradicionales (SCJN, 2011).
- ❖ Reconoce las habilidades y capacidades de todas las niñas, los niños y las y los adolescentes sin considerar el género. (SCJN, 2011).
- ❖ Fomenta el trabajo paritario y en equipo entre las niñas, los niños y las y los adolescentes, destacando las ventajas de que participen tomando decisiones en condiciones de igualdad y de manera cooperativa en la solución de las tareas a emprender (SCJN, 2011).
- ❖ Fomenta la participación equitativa de niñas, niños y adolescentes para contar con una visión integral sobre temas relevantes (SCJN, 2011).
- ❖ No enfatices las cualidades extrínsecas de niñas, niños y adolescentes (SCJN, 2011).
- ❖ Emplea un lenguaje incluyente y no sexista en el abordaje de los contenidos de los Campos formativos en las actividades escolares y durante la convivencia escolar.
- ❖ Desmitifica el lenguaje masculino como neutro si se trata del estudio de la lengua.

- ❖ Aborda los temas de educación integral en sexualidad desde una base científica, acorde con el desarrollo evolutivo de niñas, niños y adolescentes; así como con pertinencia cultural y perspectiva de género.
- ❖ Fomenta el análisis y la reflexión, a partir del pensamiento crítico, de contenidos sexistas, racistas, misóginos o machistas en las propuestas literarias.
- ❖ Visibiliza el papel relevante de los aportes que han tenido las niñas, las adolescentes y las mujeres adultas por igual, en diferentes culturas, sociedades, tiempos y áreas del conocimiento científico.
- ❖ Integra la reflexión en el aula, como parte de tu práctica docente, acerca de las diferentes formas de discriminación y las expresiones de las violencias, y promueve la participación de todas y todos para su prevención, enfatizando el derecho a un ambiente en el aula y en el entorno escolar libre de violencia.
- ❖ Promueve el análisis crítico y la reflexión cotidiana sobre el contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales populares entre niñas, niños y adolescentes.
- ❖ Plantea problemas, porcentajes, gráficas en los que los enunciados visibilicen realidades concretas de la diversidad sexual o de género.
- ❖ En la elaboración de proyectos incorpora la perspectiva de género al promover que las niñas, los niños y las y los adolescentes participen por igual en todo el proceso hasta su presentación. Que el problema les resulte relevante a todas y todos, al analizar cómo afecta de manera diferenciada a mujeres y a hombres, al plantear soluciones en donde se considere el beneficio en forma igualitaria, al reconocer los aportes de mujeres y hombres destacados en la solución de los problemas, impulsando el liderazgo rotativo entre niñas, niños y adolescentes en las diferentes etapas del proyecto.

Tabla de seguimiento para la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente

Componentes	Indicadores	Sí	No
Introducción de la cultura femenina en la dinámica escolar.	Se legitiman los saberes de las niñas y las adolescentes.		
	Se rompe la dicotomía entre lo masculino y lo femenino.		
	Se promueve el respeto al trabajo escolar de las mujeres.		
	Se impulsan las responsabilidades sociales de las y los estudiantes mutuamente en el marco escolar y en el de la comunidad.		
Impulso de actividades escolares y académicas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres, los derechos y la prevención de la violencia.	Se proponen actividades que promueven la igualdad en la participación de niñas y niños.		
	Se incluyen los derechos y la prevención de la violencia en las actividades de aprendizaje.		
Promoción de 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.	Se analiza la problemática de la comunidad desde una perspectiva de género.		
	Se integra el enfoque de género en el desarrollo de propuestas y proyectos.		
Fomento a 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.	Se cuestionan las bases patriarcales del conocimiento instrumental moderno.		
	Se da lugar a los conocimientos y experiencias de las mujeres como fuente de saber.		
	Se plantea de forma crítica la dominación y la discriminación de las construcciones de género.		
	Se replantean los contenidos de las ciencias, artes y humanidades en donde prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la diversidad y los efectos negativos de la desigualdad y la discriminación.		

A nivel de la escuela.

Maestra, maestro: conoce si en su escuela existe un programa o una acción que considere:

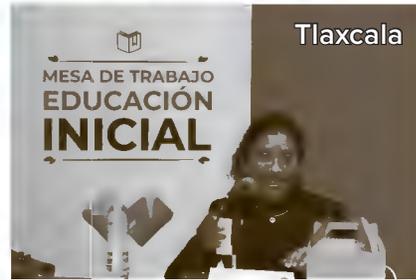
- ❖ La prevención del hostigamiento y acoso sexual hacia las niñas, las maestras, las directoras, las supervisoras, las trabajadoras administrativas y de servicios, incluyendo las de limpieza.
 - ¿Hay campañas de difusión para prevenir el hostigamiento y el acoso? En su caso, ¿cómo participan las familias en estas campañas?

- ¿Hay un pronunciamiento público de las autoridades de la escuela en contra del hostigamiento y acoso escolar?
- ¿Existen medidas para sensibilizar a la comunidad escolar sobre el tema de la violencia de género?
- ¿Existen mecanismos de información y formación para que la comunidad escolar conozca que es la violencia de género?

¿Qué opina usted, maestra y maestro? 



Zacatecas





Bibliografía

- Anijovich, Rebeca (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa*, Chile, SUMMA / Fundación La Caixa. Disponible en https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf (Consultado el 25 de enero de 2023).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s. f.). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Disponible en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior#> (Consultado el 18 de agosto de 2021).
- Bajtín, Mijaíl M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*, Tatiana Bubnova, trad., México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción [La Distinclúm]*, Madrid, Taurus.
- _____ (1994). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción [Raisons Pratiques. Sur la Théorie de l'Action]*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Ediciones Akal.
- Cisneros Villanueva, Luis Miguel (2021). *Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo*, México, LC Espacio Gráfico.
- Contreras Domingo, José (2011). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.
- Corona Berkin, Sarah (2019). *Producción horizontal de creación de conocimiento*, México, CALAS / UDG.
- Comboni Salinas, Sonia et al. (2005). “Resurgimiento cultural indígena: el pueblo ayuujk de Santa María Tlahuilotepic, Mixe, Oaxaca. El bachillerato integral comunitario ayuujk polivalente”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 1-2, pp. 181-208. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035207.pdf> (Consultado el 24 de enero de 2023).
- De Sousa Santos, Boaventura (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores / Ediciones Uniandes / Universidad de los Andes.
- _____ (2009a). “Un discurso sobre las ciencias”, en *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, CLACSO / Siglo XXI.
- _____ (2009b). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores / CLACSO.
- _____ (2009c). *Una epistemología del Sur*, México, CLACSO / Siglo XXI.
- _____ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- _____ (2014). “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes”, en *Epistemologías del Sur* (Perspectivas), Madrid, Akal.
- _____ (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen I*, Buenos Aires, CLACSO.
- _____ (2020). *La cruel pedagogía del virus*, Buenos Aires, CLACSO.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf> (Consultado el 24 de enero de 2023).
- Domínguez Chavira, Claudia y María del Carmen Santos (2010). *Crear, construir y jugar en un mundo de papel*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994). “De qué nos van a perdonar?”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VI, núm. 17, 1994, pp. 351-352. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/316/31661719.pdf> (Consultado el 17 de febrero de 2023).
- Fundación Mujeres (s. f.). “La primera discriminación: la teoría sexo-género”, en *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Disponible en: http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/la_primera_discriminacion-2.pdf (Consultado el 5 de febrero de 2023).
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (2010). *El grito manso*, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, México, Siglo XXI Editores.
- Gergen Kenneth y Mary Gergen (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*, Madrid, Paidós.
- Giménez, Gilberto (2009). *Identidades sociales*, México, Conaculta (Intersecciones).
- Granja Castro, Josefina (2006). “Configurar lo educativo como campo de articulación”, en Hugo Zemelman y Marcela Gómez Sollano, *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax México.
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.
- _____ (2017). *La expulsión de lo distinto*, Barcelona, Herder.
- Hernández Zamora, Gregorio (2014). “Por la desfetichización de la lectura”, en Juan Domingo Argüelles, *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*, México, Océano / Conaculta, pp. 144-173.
- Hooks, Bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (30 de agosto de 2022). “Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las

- Relaciones en los Hogares (Endireh) 2021”, en *Comunicado de Prensa núm. 485/22*, México, Inegi. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf (Consultado el 5 de febrero de 2023).
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007a). *ABC de género en la administración pública*, México, Inmujeres / PNUD, pp. 11-12.
- _____ (2007b). *Glosario de género*, México, Inmujeres, p. 55, 116.
- _____ (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género. Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. La perspectiva de género. Volumen 2, México, Inmujeres, pp. 22-23.
- _____ (2021). “Las mujeres en situación de pobreza”, en *Boletín Desigualdad en Cifras*, año 7, núm. 7, México, Inmujeres. Disponible en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA7No7-2%20FINAL.pdf (Consultado el 5 de febrero de 2023).
- Kaltmeier, Olaf (2019). *Refeudalización. Desigualdad social, economía y cultura política en América Latina en el temprano siglo XXI*, Alemania, Bielefeld University Press / CALAS/ Universidad de Guadalajara.
- Lamas, Marta (2001). “Prólogo”, en Celia Amorós, *Feminismo: igualdad y diferencia*, México, UNAM, p. 11.
- Leñero, Martha (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP / UNAM, p. 21.
- Lenoir, Yves (2013). “Interdisciplina en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización”, en *Interdisciplina*, vol. 1, núm. 1, pp. 51-86. Disponible en <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf> (Consultado el 4 de febrero de 2023).
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Última reforma publicada DOF 18-10-2022. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf> (Consultada el 5 de febrero de 2023).
- López, María Mercedes y Miriam Medina (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Loyo Brambila, Aurora (1979). *El movimiento magisterial de 1958 en México*, México, Ediciones Era.
- Martínez, Benjamín (2018). *Evaluación de fuentes electrónicas*, Disponible en <https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/78abado5-a987-4eff-a2a9-f741b1d69a87/Contenido/index.html> (Consultado el 25 de enero de 2023).
- Massolo, Alejandra (2006). “El desarrollo local en la perspectiva de género”, en *Agricultura, sociedad y desarrollo*, vol. 3, núm. 1, p. 2. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722006000100001 (Consultado el 17 de diciembre de 2021).
- Meirieu, Phillipe (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Ediciones Octaedro. Disponible en <https://atalivar.files.wordpress.com/2016/02/philippe-meirieu-aprender.pdf> (Consultado el 24 de enero de 2023).
- Mignolo, Walter (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”, en Santiago Castro y Ramón Grosfoguel, eds., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Monereo, Carles (2007). “Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, núm. 3, pp. 497-534.
- Morin, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- _____ (2002a). “Los principios generativos y estratégicos del método”, en *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana*, Salamanca, España, Universidad de Valladolid / Unesco.
- _____ (2002b). *El método 2. La vida de la vida*, Madrid, Cátedra.
- _____ (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?*, México, Paidós.
- Niemöller, Martin (s. f.). “Guardé silencio”, en *Amnistía Internacional*. Disponible en <https://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/dudh/dudh-m.niemoller.html> (Consultado el 12 de febrero de 2023).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019a). “México”, en *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa) 2018-Resultados*. Disponible en https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf (Consultado el 25 de febrero de 2023).
- _____ (2019b). *Pisa 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. Disponible en <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm> (Consultado el 25 de febrero de 2023).
- Piñones, Patricia (2012). *Manual para incorporar la perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos afines*, México, SEP / UNAM, p. 37.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Manual para inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada*, México, PNUD, p. 25.
- Ramos Villegas, Pedro (2011). “La tabla de orden en el pensamiento como herramienta de lectura de texto argumen-

- tativo”, en *Ergo*, núm. 27, pp. 15-50. Disponible en <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/38809/Ergo27p15-50.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Consultado el 25 de enero de 2023).
- Rockwell, Elsie y Valeria Rebolledo, coords. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*, México, Elsie Rockwell Richmond.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM / Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, México, SEP.
- Servicios y Asesoría para la Paz (2007). *Metodología para análisis de coyuntura*, México, Albe Editorial (Biblioteca del Maestro 4).
- Soto González, Mario (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano*. Tesis doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2011). *Sembrando la igualdad de género: acciones educativas para la infancia. Preescolar*. México, SCJN, pp. 133-134. Disponible en https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad/libros/documento/2016-12/preescolar_o.pdf (Consultado el 5 de febrero de 2023).
- Torres Santomé, Jurjo (1996). “Sin muros en las aulas: currículum integrado”, en *Kikiriki. Cooperación Educativa*, núm. 39, pp. 39-45. Disponible en <https://aulaintercultural.org/1996/10/01/sin-muros-en-las-aulas-el-curriculum-integrado/> (Consultado el 24 de enero de 2023).
- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Vacca, Lucrecia y Florencia Coppolecchia (2012). “Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de *biopoder* de Foucault”, en *Páginas de Filosofía*, año XIII, núm. 16, pp. 60-75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5037660.pdf> (Consultado el 5 de febrero de 2023).
- Vargas Barrantes, Élidea (2011). “Educación en valores y educación para la paz desde la visión de un enfoque complejo y sistémico”, en *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. XII, núm. 24, pp. 146-162.
- Vargas Vasquez, Xaab Nop (2022). “Kajën Wejën: los diversos caminos recorridos para Wejën Kajën”, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 27, núm. 98. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621015/html/> (Consultado el 24 de enero de 2023).
- Zavala, Virginia (2019). “Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy”, en *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-18.
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos / El Colegio de México.
- _____ (2012). *Pensar y poder (razonar y gramática del pensar histórico)*, México, Siglo XXI Editores / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en <https://hacerypensar.files.wordpress.com/2015/08/pensar-y-existencia-zemelman.pdf> (Consultado el 24 de febrero de 2023).
- Zemelman, Hugo y Marcela Gómez Sollano (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax. Disponible en <https://es.scribd.com/document/382646783/La-Labor-Del-Maestro-FORMAR-Y-FORMARSE-Marcela-Gomez-Sollano-Hugo-Zemelman-1-pdf#> (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Créditos iconográficos

Fotografía

Loth Erick Hilario García

Ilustración

Freepeak p. 49

Colofón