

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN XXII
SECCIÓN XXII OAXACA



INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL DOCUMENTO

“BASES PARA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA EN MÉXICO”

PRESENTACIÓN

La ruta pedagógica de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) , emprendida desde hace más de 36 años de lucha, plasma una serie de encuentros, puntos de convergencia y divergencia dentro de su proceso histórico de construcción y organización de su Propuesta de Educación Alternativa, esta búsqueda incansable ha permitido ir paso a paso en la sistematización de los trabajos, hoy se presenta ante ustedes un documento que tiene la intención de fortalecer la ruta pedagógica de la CNTE.

El proceso histórico de construcción de la propuesta de educación Alternativa en estos últimos años, inicia con la petición formal el día 27 de noviembre año 2015, donde se emplaza a Nuño Mayer a un debate público el día 13 de diciembre del mismo, con la intención de mostrar que la pseudo Reforma Educativa no corresponde a la situación educativa actual en México, después de este evento existieron académicos que coincidían en la necesidad de una verdadera transformación de la educación en México desde su interior, es así como se inician con los encuentros preparatorios para los diálogos, en los cuáles diversos sectores de la sociedad vertían sus apreciaciones sobre una educación otra, posterior a ello un primer diálogo por la educación donde se consideró necesario desarrollar dos rutas del fortalecimiento de la propuesta pedagógica, una relacionada con acercamientos, además de tres foros nacionales: el primero denominado Hacia el proyecto de educación alternativa “Evaluación Alternativa Integral”, el segundo Hacia el proyecto de educación alternativa “ Articulación de las retrospectivas y perspectivas de la educación alternativa” y el último foro Hacia la construcción del proyecto de educación alternativa “ Consolidación de las bases comunes para la educación democrática” y finalmente la sistematización del proyecto de Educación alternativa.

Desde sus inicios la CNTE tiene como parte medular la lucha por la defensa de la educación pública, asumiendo el compromiso de transformar el sistema educativo nacional desde la intención

de construir un Proyecto de Educación Alternativa (PEA), al ser parte de ese movimiento social, se han llevado a cabo diversos procesos de análisis, debate y construcción que contribuyen a esta primera intención de la CNTE con relación a la propuesta alternativa, como lo han sido foros estatales y nacionales, congresos, seminarios, encuentros de colectivos, talleres de educación alternativa y otros más que desde lo estatal confluyen en lo nacional en el interés por lograr un cambio importante de los procesos educativos a lo largo y ancho de la nación, todo esto sistematizado por un grupo de académicos colaboradores con la CNTE.

La presente separata tiene la intención de acercar a los trabajadores de la educación en Oaxaca interrogantes para cumplir el resolutivo del XII Congreso Político Nacional de la CNTE, en el resolutivo de la mesa número 4 que a la letra dice “Que el documento “Bases para una propuesta de educación alternativa en México” sea bajado a los contingentes de la CNTE, para su revisión, fortalecimiento y aprobación”, hacer una revisión exhaustiva y colectiva de los elementos que lo constituyen, además de abonar para que la voz e inquietudes generadas por el mismo, sean parte de este proceso dando muestra de la trayectoria pedagógica de la Sección 22, a través las interrogantes que son una guía para el análisis del documento y permitan el debate, consenso y planteamiento de algunas propuestas, que nos dé la posibilidad de mirarnos en este documento desde la identidad del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.

A. PRINCIPIOS Y ENFOQUES

- La modernidad es una forma de organizar, sentir y ver el mundo, pero existen otras que son necesarias reconocerlas.
- ¿Un proyecto de educación alternativa debe ser su aspiración central la vida moderna?
- ¿Por qué es importante que de manera explícita figure un principio que reconozca el derecho a la diferencia cultural?
- ¿Cómo establecer la diferencia entre el enfoque humanista de la educación alternativa y el que presenta el modelo educativo 2017?
- ¿Cómo mirar al enfoque comunal como parte fundamental para la vida del ser humano?
- ¿Por qué desde el enfoque comunal se puede mirar al arte como parte importante en la vida del ser humano?
- ¿Por qué es necesario que se haga explícita la teoría y pedagogía crítica?
- ¿Cómo debe entenderse la educación que queremos mirando al núcleo del conocimiento y reconociendo el saber de nuestras culturas?

B. CONTENIDOS BÁSICOS UNIVERSALES: LENGUAJES Y COMUNICACIÓN, MATEMÁTICAS, EL MUNDO NATURAL Y EL MUNDO SOCIAL.

- ¿Cómo repensar en una propuesta con perspectivas curriculares horizontales que permita la construcción del conocimiento?
- Planteamientos pedagógicos que permitan un margen más amplio de construcción curricular que parta de lo propio y trasverse el conocimiento universal
- ¿Es necesario mirar a una organización diferente de los contenidos curriculares básicos?
- ¿Cuál es la importancia del desarrollo de la identidad colectiva y personal como una perspectiva curricular que fortalezca los principios de transformación social?
- ¿Una propuesta alternativa tiene que recuperar al arte como un elemento curricular fundamental que desarrolla la sensibilidad humana?
- ¿Cómo influye la organización de la práctica docente en la construcción curricular?
- ¿Qué experiencias de la práctica docente permiten la construcción curricular?
- ¿Cuál es la importancia de la recuperación de la tradición oral de las comunidades en la producción escrita en los espacios escolares?
- ¿Cómo puede ayudar la escuela a restablecer el equilibrio entre la naturaleza y el ser humano?
- ¿Por qué es necesario hacer explícita la concepción de respeto a la naturaleza que tienen nuestros pueblos originarios, a la concepción de explotación mercantil que se presenta en el modelo educativo 2017?
- ¿Cómo influye la Historia comunitaria en la revitalización de la identidad colectiva de los estudiantes?
- ¿Por qué es importante la Historia local en el establecimiento de relaciones simultáneas con procesos históricos nacionales e internacionales?

C. LA EVALUACIÓN

- ¿Cómo consideras el panorama actual a nivel nacional, estatal y de colectivo con referencia a la evaluación?
- ¿Por qué la evaluación del sistema educativo nacional (ingreso, promoción, permanencia y reconocimientos de los trabajadores de la educación y estudiantes de educación básica) se desarrolla de manera unilateral en la figura del INEE?
- ¿Cuáles han sido las afectaciones en el colectivo escolar de la evaluación impuesta por el

sistema educativo nacional?

- ¿Desde el colectivo al que pertenezco cómo hemos coadyuvado a la resistencia de la evaluación en la implementación de la reforma educativa?
- Desde el diálogo y la construcción colectiva, ¿cómo evalúan el impacto de la puesta en marcha de los proyectos alternativos?
- ¿Cuáles son las propuestas educativas de evaluación que llevan a cabo en sus colectivos escolares?
- ¿Qué elementos (instrumentos, metodología, temporalidad, otros) son considerados para desarrollar la propuesta de evaluación alternativa en los colectivos escolares?
- ¿De qué manera se lleva a cabo la evaluación del estudiante?
- ¿Cuáles son los contenidos a evaluar dentro del proceso formativo del estudiante?
- ¿Qué elementos rescatamos de la operatividad de la evaluación alternativa de los colectivos escolares para fortalecer la propuesta nacional de la CNTE?
- Desde una mirada crítica ¿Qué elementos son necesarios fortalecer el documento, con relación al planteamiento de evaluación?

D. PROFESIONALIZACIÓN

- ¿Tu formación docente inicial y el actual perfil del estudiante normalista, consideras que corresponden a las necesidades educativas del país?
- ¿Desde la experiencia laboral cual es la importancia de las escuelas normales en la formación inicial docente?
- ¿Nuestra praxis educativa está formando estudiantes-ciudadanos emancipados para una sociedad crítica?
- ¿De qué manera las escuelas normales coadyuvan en la formación inicial docente para desarrollar la ideología y conciencia de clases en las praxis educativas del estado?
- ¿Qué líneas operativas proponen para la formación profesional de los trabajadores de la educación a través de la cooperación de las universidades públicas del país?
- Dentro de esta propuesta están planteados los saberes pedagógicos, investigativos y multidisciplinarios, ¿de qué manera se ven reflejados?
- Desde la experiencia colectiva. ¿cuál es la importancia de la autoformación?



COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

**BASES PARA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN
ALTERNATIVA EN MÉXICO**

El presente documento, elaborado con el apoyo de una Comisión de Sistematización del Grupo Académico Asesor de la CNTE, tiene un carácter preliminar y está sujeto al conocimiento y debate de los integrantes de la CNTE. Marzo, 2017.

INDICE**1. PRESENTACIÓN**

1.1. PROBLEMÁTICA ESTRUCTURAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	10
1.1.1. La dimensión cuantitativa.....	2
1.1.2. ¿Calidad educativa?	3
1.1.3. Los maestros y la construcción de la política educativa.....	4
1.1.4. La educación y la internacionalización.....	4
1.1.5. Educación y sociedad: ciudadanía y democracia.....	4
1.1.6. Los problemas coyunturales.....	4

2. ANTECEDENTES: LA CNTE Y LA CONSTRUCCION DE UNA EDUCACIÓN

ALTERNATIVA.....	6
-------------------------	----------

2.1 Fuentes documentales	7
---------------------------------------	----------

3. PRINCIPIOS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

3.1. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA.....	9
---	----------

3.2. ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA	10
--	-----------

3.3. PERSPECTIVAS DISCIPLINARIAS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA	11
--	-----------

4. ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICA DOCENTE

4.2 LÍNEAS ESTRATÉGICAS PARA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA OPERACIÓN DEL CURRÍCULUM.....	14
--	-----------

4.2.1 Conceptos/premisas	14
--------------------------------	----

4.2.2 Algunas estrategias transversales	14
---	----

4.3 PRÁCTICA DOCENTE Y ENFOQUE PEDAGÓGICO	15
--	-----------

4.4 SOBRE LAS ESCUELAS MULTIGRADO	16
--	-----------

4.5 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.....	17
--	-----------

5. CONTENIDOS BÁSICOS UNIVERSALES: LENGUAJES Y COMUNICACIÓN, MATEMÁTICAS, EL MUNDO NATURAL Y EL MUNDO SOCIAL.....

5.1. CONSIDERACIONES GENERALES	18
---	-----------

5.1.1. Justificación de su relevancia	18
---	----

5.1.2. Proceso de elaboración.....	18
------------------------------------	----

5.1.3. Orientaciones curriculares	19
---	----

5.2. DESARROLLO DE LENGUAJES Y COMUNICACIÓN.....	19
---	-----------

5.2.1. Los enfoques.....	20
--------------------------	----

5.2.2. Lenguaje oral	20
----------------------------	----

5.2.3 Lenguaje escrito	20
------------------------------	----

5.2.4 La alfabetización inicial.....	20
--------------------------------------	----

5.2.5 Práctica docente	21
------------------------------	----

5.2.6 Estrategias para promover el desarrollo de la lengua escrita.....	21
---	----

5.2.7 Los lenguajes artísticos	23
5.3 MATEMÁTICAS	23
5.3.1 El desarrollo del pensamiento lógico-matemático	23
5.3.2 El juego y las Matemáticas	24
5.3.3. El planteamiento y resolución de problemas.....	24
5.3.4. La historia de las Matemáticas	25
5.4 EL MUNDO NATURAL, SUS PROCESOS, HISTORICIDAD Y RESCATE	25
5.4.1. Educación Medioambiental.....	26
5.4.2. El Universo	26
5.4.3. El Trabajo, los materiales y su transformación	26
5.4.4. El ser humano	27
5.4.4.1. El cuerpo humano, crecimiento y desarrollo	27
5.4.4.2 Salud y enfermedad.....	27
5.4.4.3. Educación sexual	28
5.4.4.4. Prevención de accidentes.....	28
5.5. EL MUNDO SOCIAL, HISTORICIDAD Y ACCIÓN TRANSFORMADORA	28
5.5.1. Nuestra sociedad.	30
5.5.2. ¿Qué problemas hay en nuestra sociedad?	30
5.5.3. ¿Cuál es nuestra cultura?	30
5.5.4. ¿Quiénes luchan por cambiar las cosas?.....	30
5.5.5. ¿Cómo convivimos con nuestro entorno natural?	31
5.5.6. ¿Cómo es el mundo que nos rodea?	31
6. LA EVALUACIÓN QUE TENEMOS, LA EVALUACIÓN QUE QUEREMOS.....	32
6.1 PROPUESTAS DEL FORO NACIONAL: EVALUACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL.....	34
6.1.1. La evaluación estandarizada como fundamento de la política educativa del estado.	34
6.1.2. Evaluación educativa integral: proyecto en construcción.....	35
6.1.3. Perspectivas pedagógicas y de desarrollo comunitario sustentadas en la evaluación educativa integral	35
6.1.4. Momentos de la evaluación	36
6.1.5. Metodologías de la evaluación	36
6.1.6. Evaluación de los docentes	37
6.1.7. Evaluación para el ingreso.....	38
6.1.8. Evaluación formativa de los docentes para el fortalecimiento profesional	38
6.1.9. Evaluación del sistema educativo.....	38
7. EDUCACIÓN COMUNITARIA Y AMBIENTAL	38
7.1. La Comunidad, su contexto, historicidad y proyectos de desarrollo.....	39
7.1.1 Trabajo en Proyectos.....	39
7.2. TRABAJO, ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA.....	40
7.2.1. El trabajo.....	40
7.2.2. Arte	40
7.2.3. Educación Física	41

7.3. CULTURA E INTERCULTURALIDAD	42
7.4. DERECHOS HUMANOS	43
7.4.1. Por una formación ciudadana.....	43
7.4.2. Toma de conciencia ante las injusticias.....	43
7.5. LÍNEA AMBIENTAL	44
8. HACIA UNA EDUCACIÓN ESPECIAL ALTERNATIVA	45
8.1. Antecedentes históricos	45
8.2. IMPLICACIONES PARA LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD.....	45
8.2.1. ¿Por qué Educación Especial?	45
8.3. HACIA LA PROPUESTA ALTERNATIVA.....	45
9. LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL² DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	46
9.1 PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE	46
9.2. ELEMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO	47
9.2.1 Formación docente inicial	47
9.2.2 Formación continua.....	49
9.3 EL PROYECTO ALTERNATIVO DE FORMACIÓN DOCENTE	50
9.3.1. Formación docente inicial	50
9.3.1.1 El currículum para la formación docente inicial	51
9.3.2. Formación continua de los maestros de educación básica	54
9.3.2.1 Premisas para la formación continua.....	54
9.3.2.2 Principios de la formación continua.....	54
9.3.2.3 Líneas estratégicas alternativas de formación continua	54
9.3.2.4 Dispositivos para la formación continua	55
10. EDUCACIÓN ¿PARA QUÉ?	56
11. BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR.....	57

1. PRESENTACIÓN

El proyecto de una educación alternativa ha sido durante varias décadas el eje del ideario magisterial en México. Los docentes agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), reconocemos que una parte medular de la lucha por la dignidad y en defensa de la educación pública y popular, se centra en la realización y el compromiso de una enseñanza diferente que abarque tanto los procesos pedagógicos como el abordaje y análisis de los contenidos. La tarea no es sencilla pues el magisterio se enfrenta cotidianamente a la desbordante cultura mediática que empobrece y tergiversa la realidad social, también se enfrenta a los mecanismos de control y mediatización institucional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los maestros de México estamos conscientes del enorme compromiso para transformar el sindicato, el sistema educativo y el país, como parte del movimiento popular. Y esto no solamente requiere de decisión y constancia, sino de una gran imaginación para generar las condiciones de transformación desde el aula, las calles, las escuelas, con los niños, los padres, las comunidades y, principalmente, con el pueblo de México.

El documento que aquí presentamos se nutre de una gran cantidad de contribuciones que, expresadas en foros, congresos y otros encuentros, confluyen en el común interés por lograr una mejora efectiva de los procesos educativos a lo largo y ancho de la nación. Así, se retoman importantes experiencias locales y por ello se acude a los trabajos realizados en estados como Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Chiapas. Asimismo, se acude a diversas experiencias pedagógicas que, generadas en otras entidades del país, resultan de gran valor para nuestra propuesta. El texto también considera los avances de la investigación educativa y del conocimiento pedagógico que surge tanto de las aulas como de los centros académicos más reconocidos del país. Ha de considerarse, sin embargo, que muchas de las experiencias siguen dispersas e incluso que algunas aportaciones están abiertas a un mayor debate y reflexión. En el texto también se expresa la intrínseca diversidad de la CNTE la cual, desde su fundación, ha establecido el criterio de que cada núcleo, grupo, organización o sección

que la integran, puede determinar las condiciones de su organización y toma de decisiones, respetando los principios de la CNTE y buscando los mayores consensos frente a las acciones centrales.

Es importante señalar que debido a la gran diversidad nacional y ambiental, y a la riqueza cultural que nos distingue, no puede responderse con un proyecto de aplicación universal, como pretenden las instancias oficiales. Este proyecto debe entenderse desde una perspectiva de orden general –guiada por el sentido de Nación– pero que debe ser entendido de manera flexible y como un instrumento que debe adaptarse y complementarse por los planteamientos locales que responden a necesidades y contextos que conocen los docentes y actores de cada escuela y región. En tal sentido, nos hemos propuesto lograr el mayor respeto a los espacios locales, en la perspectiva de encontrar coincidencias y consensos que permitan trazar un marco común para construir una propuesta alternativa y transformadora de la educación nacional. Es por ello que se presenta este documento, que no pretende ser una visión única o imperativa, sino que está abierto al debate y al enriquecimiento permanente.

Se trata, en suma, de construir las bases para una propuesta de educación alternativa en la que puedan confluir las múltiples visiones que sustentan los anhelos transformadores de la educación en nuestro país.

1.1. PROBLEMÁTICA ESTRUCTURAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

La educación es una de las causas que mejor articula a la sociedad de nuestro tiempo. Para los individuos, para las comunidades, para los gobiernos nacionales e incluso para las agrupaciones regionales e internacionales, la educación representa un ámbito con valores de indiscutible significación. En el caso de México, que carga con un gran déficit democrático y con profundas desigualdades e injusticias, la educación representa un factor de transformación social. Y no se está aludiendo a una concepción simplista de la educación: se está apelando al valor de la educación como uno de los factores que hoy ofrecen mayor certidumbre para la emancipación de los individuos y, por supuesto, como un factor imprescindible para la emancipación de nuestras sociedades.

Hoy resulta claro que la educación constituye un elemento

con una gran potencialidad de cambio social. Sin embargo, esto conlleva una paradoja pues también resulta claro que la educación no garantiza la marcha óptima de los factores políticos y económicos de la sociedad, pero su ausencia sí expresa en múltiples formas –algunas de ellas contundentes– la fragilidad de las personas y de las Naciones. Todo ello representa sin duda una doble responsabilidad para quienes trabajamos de manera directa con la educación. Responsabilidad primero ante quienes confían en nosotros en el nivel más próximo: los estudiantes y sus familias, los otros profesores. Y responsabilidad, en una segunda instancia, ante la sociedad toda, que ha depositado en el profesorado el encargo de trabajar en este campo.

Desde su surgimiento la CNTE, ha asumido esta responsabilidad y como uno de sus grandes ejes de trabajo ha dedicado importantes esfuerzos a la labor constante de diagnóstico y análisis de la realidad educativa, de las políticas educativas y de los procesos que éstas establecen en todo el Sistema de Educación Básica (SEB). Particular atención ha tenido el llamado proceso de “modernización” que desató Salinas de Gortari y que abrió las puertas a numerosas reformas que han transformado todo el sistema educativo de manera sistemática e inflexible y lo han llevado al estado de profunda crisis en que se encuentra. La desigualdad estructural, la exclusión y la mercantilización que imperan hoy día, son tres de las consecuencias más tangibles.

Como lo señalamos en la convocatoria al Diálogo Nacional por la Educación: “Desde finales del 2012 y como continuidad y profundización de las reformas neoliberales, el gobierno ha decidido imponer por todos los medios, su contrarreforma educativa fortaleciendo la burocracia, el centralismo y la uniformidad, a través de un caudal de controles y reglas sobre la escuela y el magisterio, apoyados en una evaluación nodalmente punitiva para acosar y despedir maestros. El gobierno y la SEP, ha sido incapaces de resolver los profundos problemas del Sistema Educativo Nacional, de generar las condiciones de trabajo y de proporcionar los materiales educativos que respondan a los avances de la investigación educativa y las necesidades del pueblo mexicano. Por el contrario, el gobierno pretende una contrarreforma centralmente administrativa y laboral que, mediante el control y la sanción, impone también un conjunto de contenidos, perfiles y prácticas pedagógicas, con un sentido instrumentalizador y empobrecedor, cuyo propósito es sujetar a los maestros y constreñirlos a una función

reproductora para formar a los niños y jóvenes como operadores, a partir de su adiestramiento de acuerdo con el papel y requerimientos que la globalización neoliberal determina en nuestro país, para la formación de capital humano.”

1.1.1. La dimensión cuantitativa

Si bien a lo largo del siglo XX la cobertura educativa tuvo un importante crecimiento, es necesario reconocer que, para las primeras décadas del siglo XXI y para un país como México, los indicadores cuantitativos dejan mucho que desear. Sin el ánimo de presentar un breviarío estadístico –y siguiendo los propios datos oficiales– resulta significativo recordar que en México el tema de las dimensiones cuantitativas sigue en el centro del déficit educativo. Así, aunque a lo largo del siglo XX la educación básica aumentó de manera continuada, los datos de cobertura siguen siendo claramente insuficientes. De tal modo, la cobertura cubre el 71% en preescolar, el 99% en primaria, el 85% en secundaria, el 51% en educación media superior y el 34% en educación superior. Cifras que reflejan de manera gráfica las enormes asimetrías socioeconómicas del país.

¿Y en cuanto a las cifras de analfabetismo? La economía 11 del mundo –México– tiene aún 5.4 millones de personas al margen de las letras; en cuanto a las cifras del analfabetismo funcional éstas son alarmantes pues se mantienen desde hace tres décadas en números que rondan los 30 millones. Los datos de los jóvenes que no estudian ni trabajan alcanzan los 7 millones. Esto significa que en el caso de la educación superior la cifra de excluidos rebasa el 65%, mientras que para los estudiantes de la media superior es casi de la mitad. Por otro lado, en cuanto a cifras, tenemos también que el 43% de las escuelas del país está integrado por pequeñas escuelas multigrado unidocentes o en el mejor de los casos bidocentes. Este fenómeno se reproduce en las telesecundarias donde prácticamente el 90% de ellas son unidocentes, reflejando una desigualdad estructural del sistema. (Panorama Educativo de México. INEE. 2014 y 2016). En breve, en la dimensión cuantitativa se expresan los profundos problemas sociales vinculados con la desigualdad, la injusticia y la falta de democracia en nuestro país.

Esto significa que en el caso de la educación media superior casi la mitad de los jóvenes está fuera del sistema y que, en el caso de la educación superior, la cifra de excluidos rebasa el 65%. (Panorama educativo de

México. Indicadores del sistema educativo nacional, México, INEE, 2016).

Por otra parte, los datos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), aplicada en el ciclo escolar 2013- 2014, revelan la deficiencia y desigualdad con las que está operando el sistema educativo, que lejos de implementar medidas de equidad, como las señaladas normativamente, reproduce un círculo de pobreza, al brindar servicios de menor calidad a las poblaciones que se encuentran en mayor desventaja social. El 91.7% de las escuelas primarias ocupa inmuebles que fueron construidos con fines educativos, pero una proporción importante tiene paredes o techos de materiales no durables.

De acuerdo con la información proporcionada por los directores o los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), el 20.8% de las escuelas primarias tiene la mayor parte del techo de lámina de asbesto, metal, cartón, palma o carrizo, o éste es inexistente. En el caso de las escuelas multigrado, este porcentaje se incrementa a un 23.5%; en tanto que en escuelas indígenas no multigrado es de 26.4% y 33.5% de las indígenas- multigrado. El caso más grave de esta desigualdad y falta de atención se refleja en el 54.7% de las escuelas comunitarias que operan en estas condiciones.

En el caso de los muros, de nuevo las mayores carencias se encuentran en las escuelas indígenas: 7.1% y 17.4%, indígenas multigrado y comunitarias: 19.1%, que reportan que la mayoría de sus paredes son de tabla-roca, lámina, madera o, incluso, no las tienen. En relación con los pisos, destaca que 7% de las escuelas indígenas (multigrado y no multigrado) y 19.3% de las comunitarias los tiene de tierra o materiales movibles.

En el caso de las primarias generales, una tercera parte de las no multigrado carece de agua algunos días o todos, y 7.5% está en esa situación respecto de energía eléctrica; en las generales multigrado las circunstancias son aún peores: 44.1 y 18.8% carece de agua o energía eléctrica algunos días, respectivamente. En las escuelas indígenas y comunitarias, más de la mitad no tiene agua todos los días de la semana y entre una tercera parte y casi la mitad carecen de energía eléctrica.

Estos datos sobre la infraestructura escolar y las condiciones en las que operan las escuelas primarias son importantes para contextualizar las condiciones físicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El acceso a las computadoras y al Internet en las aulas

refleja la contrariedad entre los propósitos de la reforma educativa de febrero de 2013 y la realidad del Sistema Educativo Nacional. En 43.1% de las escuelas del país cuentan al menos con una computadora en funcionamiento para los estudiantes y en sólo el 23.3% de los planteles hay internet. Sin embargo, en las escuelas privadas, 9 de cada 10 cuentan al menos con una computadora en funcionamiento y 7 de cada 10 tiene Internet para uso de los estudiantes. En cambio, apenas 7% de las primarias comunitarias cuentan con equipo de cómputo y sólo 1.7% tiene acceso a internet.

En relación con las condiciones de higiene, la desigualdad y falta de equidad en las escuelas públicas es más pronunciada. Así, mientras que a nivel nacional el 68.8% de las escuelas cuenta con tuberías de agua y en las escuelas privadas asciende a 98.3%, solo el 32.8% de las escuelas comunitarias gozan de este servicio. Asimismo, en el 25.2% de las escuelas comunitarias no hay agua, mientras que a nivel nacional sólo esto se presenta en el 5.2% de las escuelas, en tanto que en las escuelas privadas no existen escuelas sin agua. En cuanto al agua disponible para beber por parte de los estudiantes, el 42.5% de las escuelas a nivel nacional lo ofrecen, pero este porcentaje disminuye en las escuelas comunitarias (14.3%) y las indígenas multigrado (13.8%). En el 91.1% de las escuelas privadas existe agua purificada para beber.

Un aspecto importante es el relativo a las condiciones de seguridad de los inmuebles escolares para los alumnos y trabajadores de la educación. En este rubro sólo el 16% de las escuelas no existía ningún tipo de riesgo; en el 40.6% se reportaron vidrios rotos o estrellados e instalaciones eléctricas, techos y pisos en mal estado; en 30% se señaló la existencia de muros, bardas e instalaciones eléctricas en mal estado.

En breve, en la dimensión cuantitativa se expresan los profundos problemas sociales vinculados con la desigualdad, la injusticia y la falta de democracia en nuestro país.

1.1.2. ¿Calidad educativa?

En los últimos años uno de los principales reclamos de la política educativa es el referido a la calidad vinculada a los resultados de las evaluaciones como factor determinante para la mejora de la educación. Sin embargo, existen profundos cuestionamientos a la validez de tal concepto y a su aplicabilidad en el campo educativo. Así, existe una clara inadecuación y falta de pertinencia en el uso de un

término más propio del ámbito productivo que de los complejos procesos que tienen lugar en el campo de la educación.

En cuanto a la evaluación, también incorporada a la Constitución como principio rector, existen múltiples investigaciones y señalamientos que apuntan tanto a la crítica de sus procesos de formulación (estandarizada, homogeneizante, memorística, empobrecedora, censal, etc.), como a la de sus consecuencias (medición, clasificación, certificación, exclusión y vinculación monetaria); dichas evaluaciones ahora se utilizan para eliminar los derechos laborales, al señalar a los maestros “no idóneos” y cesarlos sin mayores consecuencias para el Estado (Ley del Servicio Profesional Docente). La evaluación ha sido el instrumento de intervención directa del estado en todo el SEN, misma que ha derivado en graves procesos de privatización, mercantilización y control financiero de todos los niveles, programas y actores educativos, a través de múltiples instancias creadas para ello: COMIPENS, CONACYT, CENEVAL, CIEES, Carrera Magisterial e INEE, entre otras.

1.1.3. Los maestros y la construcción de la política educativa

Los maestros democráticos hemos expresado que la característica de los procesos de cambios educativos a los que han sometido al SEN, ha sido la de los pactos políticos cupulares. En primer lugar con la dirigencia corrupta del SNTE, así como con los partidos políticos y sobre todo con los organismos empresariales de diversa envergadura. La política educativa y los cambios constitucionales establecidos desde los años noventa, ha sido producto de estos pactos, acuerdos y alianzas, bajo el signo claro de la exclusión del magisterio de base, así como de instancias de investigación académica. Tampoco han sido ajenos a este trazo de las políticas educativas el conjunto de organismos internacionales que por diversos conductos están presentes y definen muchos de los elementos a nivel internacional, como son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros. Por lo anterior, podemos dejar en claro ¿Quién decide en materia educativa en México? ¿Cómo se decide? y ¿En qué medida participan los distintos actores de la educación? En esta perspectiva, el magisterio nacional no elude su responsabilidad y compromiso, pero también reclama el justo reconocimiento por parte del

Estado a su trascendente contribución social.

1.1.4. La educación y la internacionalización

Hoy la educación y el saber no pueden entenderse solamente en el marco de las naciones. México no puede entenderse al margen de los procesos más amplios que viven las regiones y del ámbito macro en que hoy se articula el todo mundial. Existen además una serie de expectativas y demandas internacionales que, de manera creciente, son asumidas en los sistemas nacionales. Ello representa enormes posibilidades y, a la vez, nuevos retos para nuestro México. Sin embargo, este escenario constituye un gran reto para la educación pues las comunidades locales enfrentan importantes retos y riesgos de distorsión en términos de su condición específica. ¿Cómo responder a los nuevos retos de la condición internacional sin perder las dimensiones nacional y local? ¿Cómo mantener la identidad y el respeto de las comunidades originarias y generar a la vez condiciones de interlocución en ámbitos más amplios? Este es un problema complejo al que este proyecto trata de dar una respuesta tentativa al proponer un marco general flexible abierto a las adecuaciones y proyectos que respondan a las necesidades locales.

1.1.5. Educación y sociedad: ciudadanía y democracia

En este rubro es posible sintetizar la problemática de México y, sin falsas expectativas, reconocer el potencial de la educación para nuestro país. ¿De qué manera se ha aprovechado la educación para fortalecer a la sociedad y para superar el enorme déficit democrático? ¿En qué sentido se ha aprovechado la educación para fortalecer el bien común? ¿En qué medida se ha promovido la educación para superar las desigualdades y la injusticia? ¿Cómo ha sido orientada la educación para atender el bienestar y desarrollo de los pueblos originarios? ¿Es posible orientar la educación para enfrentar los graves problemas de inseguridad y de violencia?

Son preguntas sobre las que seguramente debe trabajarse mucho más y que sin duda muestran las múltiples visiones que existen en el país. Sin embargo, resultan innegables las potencialidades de la educación para la reconstrucción del entramado social y para la construcción del futuro nacional. Y aunque ya se sabe que la educación no puede garantizar la superación de los graves problemas nacionales, también se sabe que sin educación no hay posibilidades de trascendencia individual ni social.

1.1.6. Los problemas coyunturales

En nuestro país, las políticas estatales y empresariales de

corte neoliberal engendraron una crisis del Estado y la Nación mexicana que sólo es comparable con las que dieron lugar a las Guerras de Independencia, Reforma y Revolución. Más de 30 años de neoliberalismo han dejado como resultado la precarización de las condiciones de vida del grueso de las mexicanas y mexicanos, lo que ha generado una catástrofe humanitaria similar a la que viven algunos países que han sufrido la invasión de sus territorios; con la salvedad de que en México no existe, formalmente, un estado de guerra..

El saldo de la tragedia nacional es elocuente. Por hablar de los últimos 10 años, hasta el momento se cuentan alrededor de 200 mil asesinados en las “guerras” de, y en contra de, la delincuencia organizada, en las que el Estado mexicano es juez y parte. Más del 90 por ciento de los fallecidos son personas jóvenes, al igual que los casi 30 mil desaparecidos. Millón y medio de personas, cuando menos, han sufrido desplazamientos a causa de la violencia y el terror, mientras la mayoría de la población vive atemorizada. Los tejidos sociales comunitarios y ciudadanos han sido vulnerados por las trasnacionales, el terrorismo de Estado, la delincuencia organizada, los medios de comunicación, los partidos políticos, los programas de asistencia clientelar, la educación empresarial, la destrucción de las economías campesinas y populares, los bajos salarios, la migración, los feminicidios y la trata de personas.

Es en el marco de estos crímenes cometidos en contra de la población, que se tratan de imponer los programas educativos para América, diseñados por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Según este razonamiento, “invertir mejor” no significa “invertir más”, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

Las reformas estructurales, entre ellas la educativa, son parte de una estrategia mayor que tienen uno de sus sustentos en los tratados de libre comercio con América del Norte (TLCAN; ASPAN; Iniciativa Mérida) y ahora el Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica (TPP, por sus siglas en inglés). El caos y la catástrofe humanitaria son una construcción deliberada del poder estatal mexicano y de las corporaciones empresariales, para dismantelar las bases materiales y culturales de la Nación y el Estado mexicano.

Incertidumbre y caos, miedo y terror, demagogia, pobreza

y desesperanza, nada se ha escatimado para recolonizar a México, para proceder a una ocupación integral de sus territorios, sus bienes comunes y su fuerza de trabajo. Eso ha sido el neoliberalismo, una estrategia deliberada, orquestada por las gerencias del poder político, las trasnacionales y las potencias imperiales, como la situada en la frontera norte.

La Reforma Educativa promovida por el Poder Ejecutivo es un aspecto del proyecto antinacional que persigue la privatización de los bienes económicos e intelectuales de la educación pública para transformarla en un espacio de negocios para las corporaciones empresariales que se agrupan en torno de “Mexicanos Primero”, en una fuente de negocios y de aprovisionamiento de personal e investigaciones, además de convertirla en un espacio para la difusión de “La nueva cultura laboral”, promovida por las trasnacionales, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que debe ser entendida como “La Nueva Cultura de la Precarización Laboral”.

Esta es la razón por la que un eje fundamental de la educación alternativa promovida por la CNTE es el de la **oposición a todas las medidas que tiendan hacia la privatización de la educación**, defendiendo el carácter público de la educación como un derecho general.

Su Reforma Educativa tiene esas dos caras, no pretende, como se afirma, devolver la rectoría de la educación al Estado mexicano –que la fue perdiendo ante los organismos de regulación del capitalismo internacional y las trasnacionales en contubernio con el sindicalismo oficial– sino culminar la entrega de la rectoría de la educación a las trasnacionales y a sus órganos de planificación mundial; tampoco persigue superar la crisis y el caos educativo, ya que de esto se alimentan y, mucho menos, lograr la equidad y la calidad entendida como dignidad humana.

Su proyecto educativo alimenta la desigualdad, el fracaso escolar de los más, porque quieren fuerza de trabajo barata y dócil; la necesitan para alimentar a sus empresas con trabajadores precarizados, la requieren en el tráfico y la delincuencia, en los ejércitos y policías desclasados, en las fosas clandestinas, en los campos y fábricas del vecino país del norte. La calidad es solo un eufemismo para encubrir sus fines empresariales, pero también es una trampa ideológica y cultural; la educación terminó por ser una cosa que únicamente sirve si responde a los

estándares de las empresas legales e ilegales, de las organizaciones políticas de corte estatal que necesitan personas que pongan sus intereses mezquinos por encima del bienestar social.

La política educativa definida para el periodo 2012-2018 constituyó el detonante de los problemas estructurales acumulados en las décadas anteriores. De tal suerte, el objetivo discursivo de mejorar la educación a través de una política centrada en los criterios de calidad, evaluación y eficiencia, produjo una realidad educativa en la que los resultados estuvieron muy alejados de lo esperado y, por el contrario, se perdieron la certidumbre y la confianza en las políticas educativas nacionales.

En ese marco, la conducción de la educación derivó en una profunda crisis; las decisiones cupulares impusieron la modificación de la Constitución Política y la reforma de las leyes secundarias, así como criterios de evaluación radicalmente alejados de las tareas propias de la enseñanza y del complejo vínculo entre profesores y estudiantes. Para aplicar la evaluación estandarizada que ignora las grandes diferencias socioeconómicas y culturales de nuestro país, no se dudó en el uso de la fuerza pública y en la criminalización del magisterio de educación básica, que vio atropellados sus derechos laborales, sociales y profesionales. En suma, una condición de profunda crisis, solamente contenida por la resistencia del magisterio democrático que, acompañado crecientemente por sectores sociales, logró construir argumentos y acciones para mantener la dignidad de la educación nacional.

Frente a este contexto la CNTE defiende el **derecho a una educación gratuita, laica, y pública** como esta planteado en el artículo 3º constitucional, enfatizando la obligatoriedad del Estado a proporcionarla. La CNTE también sostiene las medidas que buscan la **equidad** educativa frente a la tendencia estatal de favorecer la privatización y la educación a las elites.

La CNTE no solo defiende a los docentes y su reconocimiento como actores fundamentales del proceso educativo y del mantenimiento de una educación para todos sino el derecho de niños, y jóvenes a ser atendidos con el mayor nivel educativo posible, en vez de que se disperse la atención de los maestros en tareas administrativas que no son prioritarias, como lo promueve la SEP.

Un problema de central relevancia, en el momento actual, es el de la desigualdad educativa ya que cerca del 43%

de las escuelas son multigrado, están marginadas y sin el suficiente apoyo, a pesar de atender a gran parte de la población marginal, indígena y rural de nuestro país. Las propuestas oficiales de cerrar más de 100,00 de estas escuelas para concentrar a los niños en instituciones educativas mayores y pretendidamente mejor atendidas, representan un retroceso histórico y social que ninguna propuesta democrática puede aceptar. La reivindicación de los derechos de los niños a ser educados y de que se mantenga su vínculo afectivo y cultural con la familia y con su comunidad, requiere que este proyecto defienda de manera central la permanencia de las escuelas más cercanas a las comunidades de los niños y la exigencia de que se les brinde el mayor apoyo. Con el económico como único argumento se pretende también cerrar las escuelas vespertinas, de educación especial, de educación de adultos y otras que atienden a sectores minoritarios. Es necesario defender el derecho de que el Estado atienda a la educación de sectores minoritarios asignándoles recursos para ellos.

2. ANTECEDENTES: LA CNTE Y LA CONSTRUCCION DE UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

La CNTE desde su fundación, en 1979, ha logrado incorporar a numerosos contingentes de maestros democráticos a lo largo y ancho del país. La diversidad y la multiplicidad la han caracterizado a través del complejo proceso de conformación como un polo de aglutinamiento autónomo en su principal lucha por democratizar y transformar la vetusta y corrupta estructura del SNTE. Sin embargo, este proceso no solo desató las luchas propiamente sindicales por una verdadera representación y en defensa de los derechos del magisterio sino que, al mismo tiempo, llevó a los docentes a un proceso de reflexión y de comprensión sobre el tipo de sociedad que se proyecta educativamente, sobre los elementos de control y dominación que la educación establece y sobre el papel del maestro en su reproducción. En el transcurso de las luchas reivindicativas también se acercaron y reconstituyeron las relaciones de muchas de las escuelas con sus comunidades.

En este sentido, importantes sectores de los profesores se apropiaron de su materia de trabajo y desarrollaron una actitud crítica frente a las propuestas oficiales, develando la inadecuación de éstas ante las condiciones concretas del trabajo magisterial, así como su papel como simples “operadores” prescrito por las decisiones oficiales. De igual manera se detectaron diversos problemas como el

deterioro en la orientación didáctica de la mayoría de las áreas y el creciente empobrecimiento curricular. Bajo tal escenario, en algunos estados y comunidades locales se logró avanzar en la construcción de propuestas alternativas desde las aulas, desde las regiones y las secciones, a partir de diversos espacios educativos de debate y análisis y, sobre todo, en asambleas, foros y congresos resolutivos.

Como producto de este largo camino de lucha, todas las propuestas elaboradas reflejan un comprometido **sentido emancipador**, crítico y dialógico, de una educación que debe enseñar a reflexionar y a reconocer los problemas económico-sociales y políticos de nuestra nación y de nuestro tiempo para impulsar colectivamente su solución. Como producto de la forma tan particular en que la Coordinadora se integró, su visión ha sido siempre a favor de la **diversidad y la multiplicidad** –no solo en lo organizativo sino, sobre todo, en lo educativo–, abierta a una educación flexible que posibilita la incorporación de los saberes locales y parte de reconocer el papel imprescindible del maestro en el aula en tanto contribuye al hecho educativo a través de la riqueza de las prácticas docentes existentes. Como parte de nuestro compromiso educativo, basado en la sensibilidad y la presencia sociales, los maestros hemos reivindicado el principio insoslayable de que la educación debe estar estrechamente vinculada con las **comunidades**, es decir, construir una escuela abierta como espacio social de interacción, una educación que integre a los maestros y niños con sus comunidades y a las comunidades con sus escuelas, como espacios de socialización donde maestros, estudiantes y padres de familia reconozcan y trabajen sobre las condiciones económico-sociales y problemas específicos de sus comunidades. Como parte de su lucha por la democracia sindical y nacional, los maestros aspiran a construir una educación verdaderamente **democrática y democratizadora**, en la que las prácticas cotidianas consoliden una formación ciudadana diferente, que ponga en práctica un ejercicio real de responsabilidad y autonomía a través de las **asambleas escolares** y en todas las formas de organización del trabajo escolar.

Es importante subrayar que la CNTE cuenta con un vasto acervo de documentos de índole educativa y pedagógica, generados durante sus 37 años de historia. Tales documentos son el resultado de intensas jornadas de discusiones en las que fueron trazadas diversas propuestas, así como profundas definiciones político-

pedagógicas en favor de la educación pública. La tarea de sistematizar y recoger todas las propuestas formuladas no ha sido sencilla; por el contrario, ha significado adentrarse en la reconstrucción del ideario de la lucha magisterial de casi cuatro décadas. Así, de manera preliminar, es posible afirmar que en los diversos documentos encontramos constantes tales como la consistencia pedagógica, el compromiso social y la combatividad política. En su XII Congreso Ordinario, celebrado en diciembre del 2014 en Chilpancingo, la CNTE acordó: “Hoy en día la tarea más urgente en la educación es la construcción de un Programa Educativo Alternativo Integral que responda a las verdaderas necesidades de la nación y de cada comunidad, que logre contrarrestar las políticas neoliberales hegemónicas del Estado, los empresarios y sus medios de comunicación.” La presente propuesta se hace para avanzar sustancialmente en este acuerdo.

2.1 Fuentes documentales

El hecho de presentar una propuesta de educación alternativa por parte de la CNTE no es, de ninguna manera, un acto espontáneo o improvisado, tiene tras de sí un importante proceso de acumulación de conocimientos, prácticas, reflexiones, así como un horizonte en torno de una verdadera educación democrática.

Los resolutivos del VI Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE (Xalapa, 2014), en el que participaron 714 delegados y 133 invitados de todo el país, señalan que: “Estamos llevando adelante la educación alternativa en muchos lugares del país, en oposición a la instrucción basada en el enfoque por competencias del programa oficial de la SEP. Queremos para todos el bienestar colectivo, el buen vivir en la república de la soberanía democrática, plurinacional y multicultural, que se forja en el México profundo. Queremos y construimos la buena educación pública; integral en tanto contribuye a forjar plenamente las diversas facultades humanas; popular al atender los intereses y necesidades sociales; humanista en tanto queremos propiciar la “desalienación” y la emancipación de los sujetos; basada en el conocimiento científico que se sustenta en la cultura universal, desde el rigor teórico y de procedimientos de la ciencia como herramienta para entender y transformar la realidad”.

Los principales documentos analizados, recogen no sólo planteamientos teóricos y aportes de la cultura universal (matemáticas, geografía, historia, español, civismo,

biología, medicina, etc.), sino que reflejan experiencias y procesos prácticos, desarrollados como parte del trabajo de los múltiples contingentes de maestros democráticos que se despliegan a lo largo del país. Las experiencias y planteamientos más conocidos son: el Plan para la Transformación Educativa del Estado de Oaxaca (PTEO) que es la base sobre la cual se desarrollan diversas experiencias comunitarias integradas a la Red de Colectivos escolares y comunitarios oaxaqueños; el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCM), que es el sustento de varios emprendimientos concretos como las Escuelas Integrales, y el Programa de Desarrollo Lingüístico Integral, proyectos, ambos, que entre otros, han desarrollado los maestros michoacanos; el Proyecto de las Escuelas Altamiranistas, de Guerrero, que ha aportado importantes registros y análisis; los Talleres Estatales de Educación Alternativa y los Talleres Estatales Político-Pedagógicos de Chiapas; las propuestas pedagógicas de maestros de Morelos; los aportes de la Asamblea de Coordinación de las Secciones X y XI de la Ciudad de México; las aportaciones de la Sección 9 en sus distintos eventos pedagógicos, como la Memoria del Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México; los resolutivos de los seis Congresos de Educación Alternativa de la CNTE y las propuestas de diferentes colectivos de maestros democráticos de Veracruz, Estado de México, Hidalgo, San Luis Potosí, Guanajuato, Durango, Zacatecas, Baja California Sur y en casi todos los estados del país que van precisando y organizando cada vez más un conjunto de ideas importantes.

De igual forma, en esta última etapa, a la par de la lucha del cuestionamiento de la reforma educativa y de la lucha en contra de ésta, la CNTE trazó una ruta pedagógica mediante la realización de Foros Regionales y uno Nacional; la iniciativa de Diálogo Nacional por la Educación realizado en el primer semestre del 2016 y en agosto, septiembre y diciembre del 2016, y tres Foros “Hacia la construcción del Proyecto de Educación Democrática”.

Del conjunto de documentos emanados de todos estos eventos deliberativos, hemos retomado sus ejes nodales y recurrentes, en virtud de que están presentes en prácticamente todas las propuestas; a continuación señalamos, de manera general, los elementos ineludibles que caracterizan las diferentes propuestas de la CNTE, a lo largo de estos años:

Una idea central es la de construir una educación que

ponga el acento y genere una escuela comunitaria nueva, basada en los principios de una interculturalidad que permita develar la otredad y la colectividad sustantivas de la vida social del país, en la que se promuevan “la relación y respeto entre culturas, la crítica y la autocrítica de las prácticas de exclusión y homogeneidad” como formas de constitución de los sujetos en lo individual y lo colectivo, a través de “un proyecto escolar que se integra a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar comunitario donde se desarrolla la práctica educativa con el propósito de transformar la vida de los niños, jóvenes y adultos en sus comunidades” (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, PTEO). Este planteamiento, que consideramos certero y accesible para las comunidades rurales e indígenas, constituye, al mismo tiempo, un reto para miles de maestros que trabajan en medios urbanos, pero que entienden que deben generar prácticas que permitan reconstituir las comunidades urbanas que presentan una problemática diferente para los niños, jóvenes y adultos que en ellas habitan, pero que requieren con urgencia buscar soluciones al proceso de devastación social y permitir la reconstrucción del tejido familiar y local.

Asimismo, en prácticamente todos los documentos están presentes diferentes inquietudes y perspectivas de análisis que tienen que ser abordadas e integradas poniendo en el centro el quehacer pedagógico cotidiano de los maestros; es decir, que dichas perspectivas deben integrarse y estar presentes en su práctica docente, como grandes planos de enfoque y análisis que atraviesan todo el currículum y que, como señala el Programa Democrático de Cultura y Educación para Michoacán (PDECAM), pueden ser agrupadas en las siguientes dimensiones:

a) **Social:** Implica la sensibilización, el reconocimiento y el análisis de los problemas de la comunidad, colonia, región y la nación, que se expresan en diversos planos de la vida social con el fin de formar sujetos conscientes que puedan participar en la transformación de la realidad social del país.

b) **Económica:** Entendida como el compromiso de construir el conocimiento y la conciencia en torno de la necesidad impostergable de establecer un desarrollo sustentable, respetuoso del medio ambiente, que permita el buen vivir colectivo, equitativo y sin explotación, con derecho a un trabajo digno, como un futuro posible a partir de analizar la esencia del funcionamiento de los valores imperantes en el mercantilismo neoliberal.

c) **Política:** Dimensión que conlleva el compromiso de practicar en los espacios escolares, con estudiantes, padres de familia y la comunidad, procesos democráticos de participación, la toma de decisiones colectivas, con base en el análisis, la argumentación y la deliberación, y la organización democrática.

d) **Cultural:** Dimensión que implica la necesidad de un proceso de descolonización cultural para contrarrestar los efectos devastadores de los medios masivos de comunicación, que nos imponen el empobrecimiento del lenguaje, de los sentidos y de los valores, y, frente a ello, fortalecer todas las expresiones de una cultura incluyente, que recupere tanto saberes comunitarios, como universales, y que acreciente y multiplique el acervo cultural popular local, regional y nacional.

e) **Ecológica:** Entendida como la necesidad de contribuir al reconocimiento de una gran comunidad de seres vivos, crear el sentido de responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la humanidad y del mundo viviente en toda su amplitud, ubicando el papel contradictorio del ser humano en el mundo contemporáneo, ya que puede tanto destruir como preservar la naturaleza.

La posibilidad de incorporación de estas dimensiones y perspectivas para una nueva docencia, recogidos de los documentos de la CNTE, solamente podrá desarrollarse a través de una constante reflexión y análisis de la propia práctica docente cotidiana –forzosamente desarrollada en forma colegiada por los maestros– que someta a revisión constante las actitudes, los mecanismos, las didácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que en este documento general, que la CNTE aporta como una alternativa para todo el país, se pretenden profundizar y ampliar los aspectos comunes de las diversas propuestas locales, así como aportar aquellos conocimientos de la cultura universal que aseguren una formación crítica de los alumnos de acuerdo con los avances actuales del conocimiento y de los enfoques didácticos más innovadores y que estén en concordancia con las orientaciones político pedagógicas emancipadoras que nuestro país requiere. Se mantiene el principio de la unidad dentro de la diversidad dejando a las comunidades escolares la tarea fundamental de contextualizar el desarrollo educativo adecuándolo a las necesidades locales.

3. PRINCIPIOS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

A partir de la revisión exhaustiva de los diversos

documentos y acuerdos históricos de la CNTE, así como de la revisión de diversas fuentes relacionadas con la investigación y la innovación educativas, es posible plantear una serie de principios irrenunciables, así como considerar algunos enfoques y dimensiones conceptuales que resultan fundamentales para un proyecto de educación alternativa.

3.1. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

1. **Su carácter revolucionario:** La educación debe tener como objetivo principal, en el periodo histórico que se vive en México, la formación en cada educando de una conciencia crítica hacia el sistema capitalista, combatir todas las injusticias que lastiman nuestros derechos como seres humanos, comprender las causas históricas, económicas, políticas y sociales de tales injusticias. Es fundamental propiciar la formación de sujetos sociales que cuenten con la capacidad crítica necesaria para pensar y repensar sus prácticas sociales y el mundo que los rodea. La educación se debe asentar en una visión del mundo orientada hacia la liberación de los explotados buscando construir la sociedad del futuro bajo una concepción de igualdad, solidaridad y justicia social.
2. **Su carácter democrático y clasista:** La educación debe responder a los intereses de las clases mayoritarias trabajadoras del campo y la ciudad. Debe ser una tarea compartida entre maestros y alumnos e impulsar la democracia desde la vida en el aula y la escuela, hasta la construcción de una práctica democrática en todos los campos de la vida social, que lleve a la progresiva incorporación de los ciudadanos a la construcción de las decisiones nacionales. En la escuela se impulsarán las instancias colectivas de decisión y acción, como son los consejos técnicos y desde ahí articular orientaciones hacia el resto del sistema educativo a través de un consejo magisterial-popular.
3. **Su carácter gratuito, público y equitativo:** La educación debe ser gratuita en todos sus niveles y modalidades proporcionando asistencia en efectivo y especie a los educandos de más bajos recursos. El Estado debe asignar al menos el equivalente al 8% del PIB para asegurar el derecho a la educación para todos, como lo recomienda la UNESCO. Debe quedar sin efecto la corresponsabilidad de la sociedad en el apoyo económico para cubrir la educación pública. Se

asume la relevancia de la educación como un bien público y la urgencia de orientar su rumbo en beneficio de toda la sociedad, y no solamente de unos cuantos, así como la importancia de reconocer el papel central de la escuela pública y de promover todos aquellos valores que la fortalecen.

4. **Su carácter universal y moderno:** Debe forjar en el educando un espíritu universal en el sentido de que sea capaz de apropiarse de la cultura humana precedente y actual, de dominar idiomas y conocimientos científicos y técnicos y los instrumentos más recientes para la construcción del conocimiento. La educación no tendrá divorcio entre la teoría y la práctica y se aprenderá, entre docente y alumnos en reflexión colectiva, mediante la interacción entre los hechos de la naturaleza y de la vida social. La evaluación será discutida grupalmente durante el desarrollo del curso y siempre será argumentada.
5. **Su carácter nacionalista e internacionalista:** Debe incluirse en los educandos el amor a la patria, explicándoles la manera de honrarla a través de la lucha por los explotados y por hacerla justa y libre. Se debe cuestionar a aquellos que la entregan para su saqueo por los grandes capitales nacionales y extranjeros, y enseñar los valores materiales e ideales que unen al pueblo y la contribución de las luchas y los luchadores que los han defendido a través de la historia. Se debe reconocer el carácter de la educación como un factor indispensable para lograr la plena construcción de la nación. La educación debe ser entendida como un elemento que propicia la vertebración del todo social en el país, que establece canales de comunicación entre los diversos espacios regionales y que permite la definición de líneas que favorecen la cohesión nacional. Una tarea impostergable, como trabajadores de la educación es vincularnos con nuestros colegas de todo el continente para defender nuestros intereses comunes y solidarizarnos con las mejores luchas internacionales por la defensa de los pueblos.
6. **Su vinculación con el trabajo:** La educación se debe apoyar en una vinculación cotidiana del aula con el entorno social y con la práctica. Además todo educando debe contar, al egresar del sistema educativo con un ámbito de trabajo asegurado. Maestros y comunidad reclamarán la apertura de

centros de trabajo colectivo en el campo y las ciudades. Se necesita unir demandas y luchas de los maestros, escuelas de la familia y el pueblo en beneficio de los explotados.

7. **Reconocimiento a los trabajadores de la educación:** Los servidores y actores de la educación que forman a las nuevas generaciones deben ser reconocidos por toda la sociedad permitiéndoles tener una vida digna. Se debe hacer valer la evidente relación entre el sentido y significado de la educación y la elevación del nivel de vida de los trabajadores de este sector. Promoveremos que se respete el principio universal de “a trabajo igual salario igual”, así como que las instancias sindicales sean elegidas democráticamente. La educación debe contar con un sistema democrático, público y eficaz de formación docente orientado a promover una educación en beneficio de los intereses del pueblo de México. La llamada “carrera magisterial” será combatida ya que cancela conquistas laborales producto de décadas de lucha. Se debe rechazar el credencialismo, el arribismo, la corrupción y el compadrazgo en la asignación de estímulos por la formación. (*Documento de Principios del Proyecto Educativo de la CNTE*)

3.2. ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Humanista. Se centra en el estudiante para generar todos los elementos necesarios que permitan que las experiencias de aprendizaje se conviertan en situaciones gratificantes, motivadoras que propicien un desarrollo socio-afectivo y generen procesos de sensibilización, reflexión, análisis, creatividad y potencie la capacidad de disfrutar del conocimiento, a formar su juicio y enriquecer su visión mental y consciente, enriquecidos por relaciones humanas de respeto y confianza en un ambiente escolar democrático. Tomando en cuenta el contexto sociocultural y las situaciones que favorecen el desarrollo de actitudes y valores positivos.

Integral. Promueve el desarrollo armónico del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, psicológica, social, cívica, ética, estética, cultural, etc.) posibilitándole ejercitar sus facultades cognitivas, físicas, estéticas y afectivas como parte de una educación general al preparar personas con conocimientos universales y amplios, en consecuencia, pueda contribuir de manera consciente, crítica y reflexiva con la sociedad de manera positiva.

Holístico. Permite entender la realidad a través de las múltiples interacciones, que orientan una comprensión integradora de las cosas, los procesos, de los sujetos y de sus contextos, apreciándolos en su totalidad y complejidad. Como una parte avanzada del pensamiento se caracteriza esta etapa, por la búsqueda reflexiva, histórica y situacional, de los aspectos fundamentales de las causas de los fenómenos, con el propósito de proseguir en la indagación, siempre teniendo como propósito la adquisición de conocimiento, la búsqueda del saber y la comprensión del origen y procesos de desarrollo de los elementos del mundo natural y social.

Comunal. Se sustenta en los colectivos escolares-comunitarios, tomando en cuenta su vida cotidiana y los saberes comunitarios en la elaboración de su propio currículo a partir de la planeación educativa.

De género. Busca asegurar que mujeres y hombres se reconozcan como seres humanos y tengan las mismas condiciones y oportunidades para alcanzar su potencialidad en términos sociales, políticos, culturales y educativos mediante mecanismos concretos para asegurar su aplicación efectiva y la evaluación de sus resultados.

Crítico. Propicia la identificación de elementos con un carácter crítico de la educación y su papel en la formación de sujetos sociales que cuenten con la capacidad necesaria para pensar y repensar su práctica social y el mundo que los rodea.

Dialógico. Resalta la importancia de promover condiciones de aprendizaje basado en la construcción de argumentos y en el diálogo igualitario e interactivo. Se busca privilegiar la construcción del conocimiento privilegiando el debate y la discusión poniendo a prueba las ideas y no imponiéndolas a través del poder.

3.3. PERSPECTIVAS DISCIPLINARIAS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Filosófica

La educación, entendida como un proceso dialéctico, en constante movimiento, transformación y desarrollo, como resultado de las tensiones que le son inherentes, debe:

- Sustentarse en el Principio de la conexión universal, erradicando la fragmentación y segmentación a partir de la interacción de las partes con el todo.
- Sostener, como Principio epistemológico sobre la relación dialéctica entre el sujeto histórico y el objeto de

conocimiento; los estudiantes identifican cómo conocen y cómo las predicciones e interpretaciones que hacen, influyen en sus construcciones conceptuales.

- Comprender su desarrollo como un movimiento ascendente y en espiral, que va de lo inferior a lo superior, donde se desarrolla lo nuevo.
- Impulsar, como principio fundamental de nuestro proyecto, valores de la moral y la verdad. Parafraseando a Pablo González Casanova, el proyecto habrá de precisar sin equívocos lo que se entiende por estos valores. Así por moral, como valor central de la educación, se entiende la moral de lucha, la moral de cooperación, la moral de defensa del interés general – en todo lo que sea posible–, frente al individualismo, frente al consumismo y a los intereses particulares con que el ser humano se enajena. Un ser moral es un ser integro, ejemplar, consecuente, honesto. Por verdad se entiende una crítica permanente a la cultura de la servidumbre y un cuestionamiento constante de lo que se cree que pasa y lo que lo determina, así como de los mejores caminos y medidas para alcanzar la justicia social. La verdad que dote a los estudiantes de un juicio crítico que cuestione los fanatismos, los dogmatismos y las falacias.
- Promover esencialmente el estudio de:
 - * La naturaleza, estructura, componentes y principios de la realidad.
 - * El conocimiento humano y el modo en que el estudiante actúa para desarrollar sus estructuras de pensamiento.
 - * La moral al expresar y practicar los principios y normas de convivencia social.
 - * La conciencia social al permitir retomar de la gran herencia cultural del pasado, lo valioso en un nivel superior.
 - * La naturaleza de los valores y los juicios valorativos.
 - * El arte.
 - * Los métodos y principios usados al distinguir entre los argumentos sólidos y pertinentes, frente a los improcedentes y débiles, que permiten llegar a conclusiones basadas en los conocimientos previos y en el conocimiento de una situación determinada.

Política

Entender la educación como un proceso social de

emancipación que promueva el desarrollo del pueblo; es decir, una educación que responda a las necesidades de la nación y de cada comunidad, implica, para esta perspectiva:

- Promover la soberanía nacional y popular, para una vida digna y plena para todos.
- Contrarrestar las políticas hegemónicas de los poderes fácticos.
- Impulsar la construcción de una nueva hegemonía del poder de base y comunal con fines de transformación social y emancipación humana.
- Defender y fortalecer los preceptos originales del Artículo Tercero de la Constitución Política.
- Defender y apoyar una política educativa que tome en cuenta la interculturalidad, los derechos humanos, los valores democráticos y la equidad.
- Ejercer en la práctica cotidiana una educación democrática que promueva la participación, discusión y toma de decisiones colectivas para formar ciudadanos éticos, autónomos, conscientes, críticos, reflexivos y con un sentido de transformación social.
- Entender que el proceso de democratización de la educación conlleva a un espacio estratégico de resistencia y de concreción de propuestas que favorecen la conciencia de clase.

Sociológica

Esta perspectiva parte de la premisa de que la educación debe responder plenamente a los intereses del pueblo y desarrollar su conciencia comprendiendo los problemas económicos, políticos y sociales; por tanto, la educación debe:

- En los estudiantes el conocimiento de su realidad económica, política y social para transformarla.
- Constituirse en un instrumento para promover la superación de las inequidades sociales, étnico-culturales, de género y del regionalismo.
- Promover los derechos humanos para erradicar la discriminación y la exclusión social.
- Valorar el trabajo como bien social a través de la emancipación humana.
- Defender los derechos de los niños a ser educados cerca de sus familias y comunidades

Pedagógica

Desde esta perspectiva, la educación que impulsa nuestro Proyecto reclama:

- La necesidad de pedagogías con contenidos universales, nacionales, regionales, locales y comunitarios que recojan la herencia progresista de la humanidad y reúna las propuestas y experiencias que han sido fecundas en la enseñanza.
- La construcción de un currículum con un proyecto histórico-cultural y como propuesta de solución a una realidad y necesidad social particular, específica y general.
- La definición de principios didácticos integradores, con enfoques, metodologías y estrategias educativas cuyo centro nodal sea la atención en el desarrollo del estudiante y la dignificación de la labor educativa.
- Promover el razonamiento complejo y la comprensión de los fenómenos.
- Una concepción de la Pedagogía como disciplina que promueve el desarrollo del estudiante como agente de cambio en su entorno natural, productivo, social y cultural.
- El carácter integral de la enseñanza, que contribuya a vincular el trabajo científico, tecnológico, físico, artístico e intelectual.
- En suma, una pedagogía participativa, dialógica y axiológica; que incorpore los avances científicos, tecnológicos y artísticos complementándose con el saber del maestro; que enseñe a los estudiantes a constituirse como seres analíticos, críticos, reflexivos y transformadores comprometidos con su país y con la humanidad; y que forme estudiantes con un desarrollo amplio de sus potencialidades físicas, intelectuales, éticas y sociales.

Psicológica

En el plano de lo psicológico, la educación debe considerar

- La naturaleza social del ser humano y su psiquismo.
- La unidad entre conciencia y actividad.
- La premisa de que la asimilación consciente que permite transformar los conocimientos en convicciones y, por tanto, propicia que los estudiantes se habitúen a proceder científicamente.

- La necesidad de la apropiación histórico-social de la realidad.
- La relación primaria entre aprendizaje y desarrollo, como premisa para que el estudiante pueda potenciar sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas.
- La conexión entre cultura y funciones superiores que permite el desarrollo de conciencia, conocimientos científicos, sentimientos, pensamiento lógico, lenguaje articulado y manifestaciones culturales.
- La formación de la conciencia y de la personalidad del ser humano, superando las condiciones de alienación y enajenación, para transformar las condiciones de explotación y miseria.

Antropológica

La educación como proceso intercultural, basada tanto en la cosmovisión de los pueblos originarios como en la visión de los más amplios grupos sociales, debe:

- Reconocer la composición multicultural y plurilingüe de nuestra nación.
- Fomentar la comunalidad entre los pueblos a partir del vínculo escuela-comunidad.
- Promover el derecho a ejercer la autonomía, proteger y defender su territorio.
- Preservar las culturas, saberes, identidad y memoria histórica que construye y reconstruye la organización comunitaria y popular de los pueblos.
- Asumir la interculturalidad y pluriculturalidad como forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística del país.
- Promover la convivencia, el respeto y solidaridad entre los pueblos.
- Establecer una relación armónica con la naturaleza.

4. ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICA DOCENTE

4.1 PLANTEAMIENTO INICIAL

Una de las aspiraciones centrales de la propuesta educativa aquí presentada es lograr la comprensión e interpretación de la realidad para su transformación. Se busca, a través de la propuesta, generar una profunda reflexión y reconocimiento de los problemas sociales, económicos y políticos de la nación; el reconocimiento y promoción de la diversidad multicultural; la vinculación de la educación a los problemas de la comunidad; así como

la promoción de una educación y una escuela abiertas, democráticas y democratizadoras en las que se ejerzan la responsabilidad y la autonomía. La propuesta se constituye sobre la base de fundamentos educativos y pedagógicos sustentados en:

- Una cultura escolar cuyos valores nodales sean la colaboración, el diálogo, la argumentación, el respeto y la tolerancia como bases para la toma de decisiones colectivas, el reconocimiento y respeto de la diversidad multicultural, de los valores y aportaciones de los pueblos originarios, la autonomía, participación y responsabilidad como elementos constitutivos de una vida verdaderamente democrática.
- Una acción educativa orientada a la formación de ciudadanos, críticos, participativos, conscientes, solidarios, con pensamiento complejo y emancipador, capaces de participar en la toma de decisiones comunitarias de manera responsable y argumentada.
- Los principios insoslayables de que la educación, en todos sus niveles y modalidades, pero especialmente en el nivel básico:
 - * Debe ser impartida por profesionales de la educación (una de cuyas características esenciales es la de haber recibido una preparación profesional específica, basada en la praxis y el *practicum*).
 - * La labor pedagógica y didáctica de los niños y jóvenes reclama una acción docente, fundamentalmente humanista, con saberes disciplinarios, curriculares y experienciales, con una amplia imaginación pedagógica y plena de tacto pedagógico, entre otras cualidades.
 - * Esto implica la demanda por la responsabilidad del Estado –contrariamente a lo que hace– para invertir verdaderamente en la formación inicial y continua de los profesores de educación básica y en las escuelas normales, así como garantizar que la labor de los maestros de todo el país cumpla con la condición constitucional de que la docencia sea un trabajo digno, y una profesión cuya responsabilidad le corresponde formar al Estado.

- La premisa de que una propuesta de educación alternativa no puede ni debe reducirse al plano de lo curricular; por el contrario, parte del principio de que la transformación de la educación implica a la escuela en su totalidad, como unidad de cambio, sin reducir la visión al currículum. Es decir, contempla como elementos

concomitantes a la organización institucional y académica:

- La estructura organizativa, la interacción institucional, el clima de trabajo, y la acción didáctica (dimensiones institucional, interinstitucional, social, valoral y didáctica).
- Una disciplina autónoma basada en la autorregulación individual y colectiva.
- Una vida escolar y áulica democrática en la que todos y cada uno de sus integrantes participan –como un derecho y una obligación comunales– en la solución de conflictos y toma de decisiones informadas y argumentadas.

4.2 LÍNEAS ESTRATÉGICAS PARA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA OPERACIÓN DEL CURRÍCULUM

La propuesta de educación alternativa tiene una base pedagógica de carácter integral, que busca articular una serie de conceptos y premisas fundamentales, así como un conjunto de líneas estratégicas de acción basadas en dos dimensiones para desarrollarse a lo largo del trayecto de la educación básica: organización de la escuela y operación del currículum. Asimismo, la propuesta parte del reconocimiento de la diversidad multicultural y de las condiciones y la cultura locales. De esta manera, corresponde a cada barrio, pueblo, región y comunidad escolar flexibilizar e innovar estos principios, adecuándolos al proyecto comunitario sin perder su esencia y sus propósitos democratizadores y pedagógicos. Así mismo, será responsabilidad de cada comunidad escolar –padres/madres de familia, alumnos, maestros y directivos– construir, planear, desarrollar y evaluar el proyecto comunitario escolar.

Un aspecto crucial en la estrategia para impulsar de manera integral la propuesta de educación alternativa, es la generación de un sólido movimiento pedagógico y social que logre su efectiva expansión a toda la comunidad, mediante el convencimiento e integración de profesores, alumnos y padres/madres de familia en las acciones que se desarrollen en beneficio de la comunidad escolar y social.

4.2.1 Conceptos/premisas

- La escuela es una comunidad comprometida con un proceso de construcción social de aprendizaje organizativo, donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y se quiere lograr.
- La escuela es un lugar privilegiado para la enseñanza de

la democracia, mediante su ejercicio cotidiano. En la acción pedagógica se vincula la cuestión educativa con el análisis de la apropiación, legitimación y distribución del poder, así como las estructuras que establecen relaciones de dominación y subalternidad desde una perspectiva emancipatoria. En consecuencia, la escuela:

- * Fomenta una participación activa de la comunidad en la toma colectiva de decisiones reflexionadas, con base en el ejercicio cotidiano del diálogo y la argumentación informada. Las asambleas escolares y los debates son un buen ejemplo de esa participación.
- * Propicia la participación horizontal en todos y cada uno de los componentes de la vida cotidiana de la escuela y el aula: en la organización de la escuela y del currículum, en las formas de organización social, en la interacción entre todos, en el establecimiento de una disciplina autónoma, basada en la autorregulación.

- La escuela enaltece la solidaridad como valor universal; para ello promueve el trabajo cooperativo y colaborativo, de manera cotidiana y entre todos sus actores (maestros, alumnos, padres/madres de familia, directivos) a través de estructuras que generan interdependencia positiva.
- La escuela promueve la responsabilidad y el compromiso en todas sus actividades; ello implica el establecimiento de principios de disciplina autónoma, basados en la autorregulación colectiva e individual. En el centro de esta premisa está la autonomía, que propicia la operación del currículum fundada en los intereses y necesidades de los niños y las culturas locales a través de la construcción de proyectos.
- La escuela es un espacio comunicativo y de enculturación en el que todos los integrantes de su comunidad desarrollan de manera integral la lectura, la escritura, el habla y la escucha como procesos que alimentan la capacidad de analizar, interpretar, argumentar, explicar, inferir y valorar.

4.2.2 Algunas estrategias transversales

- El proyecto de escuela.
- La asamblea escolar y de grupo.
- Las comisiones de servicio a la comunidad.
- El diario personal y de grupo.
- La creación de libros por parte del alumnado.

- Los proyectos didácticos (globalizados y transversales).
- Las conferencias infantiles.
- Los rincones de trabajo.
- El museo escolar.
- El laboratorio de experimentos.
- La evaluación formativa como un proceso permanente de todos los actores escolares.

4.3 PRÁCTICA DOCENTE Y ENFOQUE PEDAGÓGICO

El principal contexto en el que se desarrolla una educación alternativa es en el aula, en el trabajo cotidiano de los docentes. Más de 30 años de investigación etnográfica en las aulas de todo el país nos han enseñado que en los maestros de educación básica –sobre todo en quienes tienen una formación pedagógica adquirida en las escuelas normales y en la Universidad Pedagógica Nacional– existe un interés auténtico por lograr que en sus grupos haya un avance de todos los niños a pesar de que se presenten diferencias entre ellos. La valoración y el reconocimiento al trabajo docente, que con recursos generalmente muy escasos despiertan el interés de los niños y promueven su participación, es un requisito para lograr una buena educación. Es importante reconocer que una parte importante de la formación docente se logra en la práctica, se aprende de otros maestros con experiencia y a través del análisis con sus pares, de los problemas de aprendizaje de los alumnos.

El salón de clases es un espacio complejo en el que ocurren múltiples procesos, no siempre fáciles de organizar. Algunos elementos que han de ser considerados en la formación crítica, reflexiva y analítica de los maestros son los siguientes:

- Inicialmente es necesario un reconocimiento al trabajo docente. A pesar de que las condiciones de trabajo son un elemento que afecta en gran medida su labor cotidiana por las presiones de tiempo, de espacio, por las abundantes demandas administrativas y, en los tiempos recientes, por las fuertes presiones de la llamada Reforma Educativa que atenta contra sus derechos adquiridos, los docentes han sido capaces de construir condiciones para mantener el trabajo educativo y el aprendizaje de sus estudiantes.
- El propósito de una formación democrática es el de enseñar a los alumnos a pensar, a escuchar lo que otros piensan y analizarlo, a tratar de poner a prueba sus ideas con argumentos y con evidencias, a ser capaces

de cambiar lo que piensan cuando otros les dan buenos argumentos, que sean capaces de cuestionar la información que reciben cuando no es lógica.

- Es importante que los docentes asuman que el conocimiento se construye colectivamente en el aula y que la participación de los estudiantes con sus propias ideas y experiencia es parte de ese proceso. Esto no implica que los docentes no puedan participar activamente aportando información cuando los estudiantes no tienen más elementos para continuar desarrollando el conocimiento y cuando les pueden aportar ideas sobre el mundo a las que ellos no pueden acceder por su experiencia. Pero es importante el conocimiento que los docentes tienen de sus estudiantes y que escuchen cuáles son sus ideas, que las valoren, promuevan su análisis y sus dificultades de comprensión. El conocimiento más importante no es el que sólo se memoriza sino el que se comprende y contribuye a la capacidad de razonamiento crítico y de aprender a usarlo para transformar la realidad.
- La práctica docente toma en cuenta que la cultura originaria de los niños es diversa y por tanto ese es un factor que puede contribuir a enriquecer la visión de todos si se promueve un respeto por las costumbres diferentes y se dialoga con conocimientos y prácticas diversas. En el análisis de qué conocimientos culturales son más adecuados a cada situación se promueve la capacidad de tomar decisiones y el respeto por el diferente.
- Aunque los libros de texto y otros materiales son un recurso para la enseñanza en el aula, el docente mantiene el control sobre lo que se enseña y no debe privilegiar el cubrir los contenidos o los programas por encima de la comprensión de los estudiantes. El que ellos comprendan el contenido y puedan elaborar explicaciones en el trabajo entre pares y con el docente debe ser lo central de la enseñanza. Por eso los docentes democráticos son flexibles ante los contenidos para priorizar el que sus estudiantes aprendan a pensar. Aprender a pensar y a analizar críticamente la información que reciben por distintos medios, les permite desarrollar una autonomía para aprender. La capacidad de improvisar ante situaciones que inevitablemente ocurren cuando los niños piensan por ellos mismos, es uno de los atributos de los buenos maestros.
- Si bien el manejo de los contenidos es un aspecto importante de la docencia, en la práctica de la educación

básica la formación pedagógica y la experiencia para conducir al grupo a reflexiones y elaboraciones colectivas es de mayor importancia. Además, el maestro no sólo contribuye a la construcción social del contenido en el aula, también enseña con el ejemplo valores, actitudes ante la vida, solidaridad con los demás, resistencia y defensa de los derechos propios y ajenos ante las injusticias, respeto por la naturaleza, por los otros, por las diferencias y por la cultura, entre otros aspectos. Los maestros son un importante apoyo afectivo para los niños colaborando a enfrentar los problemas emocionales que pueden vivir en su vida cotidiana.

- Las actividades experimentales y otras actividades prácticas como los huertos, la recolección de basura, la clasificación de residuos sólidos, la preparación de conferencias infantiles, y otras, permiten que los estudiantes tengan otras referencias diferentes a la palabra del maestro y eso puede promover el razonamiento y la comprensión de los fenómenos, el aprendizaje social significativo y la metacognición.
- Las intervenciones docentes a través de preguntas abiertas que problematizan la realidad y que promuevan la discusión entre los alumnos, la argumentación y la construcción de consensos también son parte de las prácticas que una educación emancipadora puede promover.

4.4 SOBRE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

El 43% de las escuelas del país son multigrado (Panorama educativo INEE, 2014: 39) y atienden a una población de aproximadamente el **15%** de los estudiantes de primaria en las comunidades más apartadas y desfavorecidas del país. La SEP, en el modelo y el currículum propuestos en 2016, prácticamente ignora la existencia de estas escuelas y mucho menos plantea orientaciones y medidas para terminar con esta marginación e inequidad educativa que parece ir creciendo en vez de disminuir. Por eso, una propuesta de educación democrática, y que defiende el derecho a una buena educación para todos, tiene que sugerir algunos aspectos que, aunque no se puedan desarrollar ampliamente aquí, si permitan aportar elementos que, en la situación actual, apoyen el trabajo de los docentes que atienden simultáneamente a más de un grado, sin dejar de plantear la necesidad de que esta situación de desigualdad se supere.

En el momento actual el gobierno se propone cerrar más

de 100,000 escuelas para concentrarlas en ciudades mayores, en una medida retrógrada que pretende desconocer un gran logro social que fue difícil alcanzar en nuestra historia. En el pasado la concentración de los alumnos en grandes centros permitía desplazar a los niños fuera de sus comunidades desde temprana edad con lo que implicaba grandes daños emocionales y de mantenimiento de las identidades culturales nacionales, al romper con su familia y cultura comunitaria. Por eso, la primera y más importante demanda de la educación en escuelas comunitarias y rurales es la defensa del **derecho de todos los estudiantes a una educación básica en el lugar de residencia.**

En la Propuesta Educativa Multigrado 2005, elaborada a partir de un estudio exploratorio de propuestas nacionales e internacionales sobre este tipo de escuelas y de la recuperación de prácticas destacadas de maestros de diferentes entidades del país, se sugieren algunas medidas como las siguientes, que pueden ser discutidas como alternativas funcionales para apoyar el trabajo de estos docentes.

Una de las principales sugerencias es que se organice el trabajo del aula en torno de temas comunes por ciclo o por nivel (1°-2°, 3°-4° y 5°-6°). El trabajo con un tema común y actividades diferenciadas para los alumnos de distintos grados o ciclos facilita el trabajo de planeación del maestro y permite mayor comunicación entre los alumnos que realizan diversas actividades y tiene distinto grado de avance.

Cuando se trabaja un tema en común se propone: a) realizar una actividad inicial para todo el grupo; b) actividades específicas para cada ciclo y/o grado; c) una actividad de cierre que puede ser para todo el grupo o por ciclo y que recupere lo realizado por cada ciclo y/o grado.

De esta manera se pueden disminuir los tiempos de espera de los alumnos de distintos grados, se logra mayor atención de los niños, se puede profundizar más en el tema y se favorece la colaboración y la ayuda mutua porque además de que los alumnos de un mismo ciclo o grado trabajan colectivamente en las actividades que se les asignan y así aprenden mejor, los niños mayores pueden ayudar a los menores.

En el mismo sentido, los alumnos aprenden mejor y de una manera cooperativa porque la construcción de conocimientos de los alumnos mayores se facilita cuando tienen que explicar a otros; por ejemplo, con conferencias dirigidas a sus compañeros de otros grados explicando lo

que hicieron y concluyeron y los alumnos menores van aprendiendo de lo que otros realizaron y de lo que les explican con un lenguaje y un nivel de comprensión muy cercano al suyo, como el que tienen sus compañeros de grados superiores. También si, por ejemplo, unos estudiantes realizan un experimento o una investigación en la comunidad, se despierta la curiosidad de los demás que van aprendiendo lo que sus compañeros están haciendo. Todo esto facilita el trabajo del docente que de todos modos juega un papel fundamental en aspectos como la organización del grupo, en la aclaración de dudas o en la aportación de información para todos.

También da muy buen resultado la organización de algunas actividades permanentes en el grupo en espacios como: a) los rincones de trabajo que tienen materiales diversos para realizar actividades creativas e interesantes como experimentos y museos sobre temas de historia (monedas, fotos, antigüedades) o de ciencias (fósiles, piedras); b) rincón de lectura y de escritura donde se hagan actividades lúdicas sobre sueños, canciones, adivinanzas y otras; c) rincón de la tiendita donde se practica con operaciones matemática; d) rincón de juegos donde se desarrolla su habilidad para jugar y compartir con juegos como memoria, lotería, rompecabezas y otros locales; e) rincón de expresión artística donde pueden desarrollar su creatividad con trabajos como modelado, dibujo, bailes, títeres, maquetas, trabajos manuales, representaciones históricas y teatrales.

4.5 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

Los primeros años de vida; desde el nacimiento hasta los tres años de edad, conforman la etapa considerada como la más significativa del individuo, debido a que en ésta, se estructuran las bases fundamentales físicas y psicológicas de la personalidad, así como de la conducta social que posteriormente se consolidará. Estudios realizados por pedagogos, psiquiatras, epistemólogos, psicólogos y neurólogos, así lo han demostrado; los primeros años de vida son decisivos en el ser humano, para la formación de la inteligencia, personalidad y también para el adecuado desarrollo afectivo, considerando que en estas edades, y aún antes del nacimiento, el desarrollo cerebral es el más intenso de toda la vida, pues se establecen las tres cuartas partes de las conexiones neuronales a una velocidad increíble, que jamás se volverá a alcanzar.

Esta etapa tan importante le corresponde al nivel de Educación Inicial, el cual forma parte del Sistema Educativo Nacional, pero no de la Educación Básica, por

lo tanto no es obligatorio. A nivel Nacional, esta educación se brinda en diferentes modalidades: Escolarizada, semiescolarizada, no escolarizada e indígena. La primera se brinda a través de los centros de Desarrollo Infantil de diferentes dependencias públicas y privadas, priorizando la atención a hijos e hijas de madres trabajadoras. La semiescolarizada, a niños y niñas que viven en comunidades urbano marginadas y, que a su vez, sus madres no gozan de prestaciones laborales. La no escolarizada, recae en el programa de Atención a Padres de Familia. La modalidad de educación inicial indígena atiende a niños y niñas menores de tres años de comunidades hablantes de una lengua indígena. Las instituciones públicas (entre las que están la SEP, el CONAFE, el IMSS, el ISSSTE y diversas Secretarías de Estado) así como las privadas, sólo atienden al 12.5% de la población infantil menor de tres años de edad a nivel nacional.

Por lo anterior, al pensar en el principio del interés superior de la niñez y en los derechos humanos que no son privativos ni renunciables, la educación de niñas y niños menores de 3 años de edad, debe ser prioridad para el Sistema Educativo Nacional, según lo marca el Artículo 3º constitucional que a la letra dice:

“...Todo individuo tienen derecho a recibir educación...”

Y para lo cual la fracción III señala:

“...El ejecutivo federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos que la ley señala...”

Considerando lo antes mencionado, las y los trabajadores del nivel de Educación Inicial con base en la experiencia y en las necesidades de la primera infancia, concluyen y exigen:

- Que la educación inicial sea ejercida como lo que es, un Derecho de todas las niñas y los niños.
- Que la Educación Inicial se universalice, ampliando la cobertura educativa a la población infantil en todas las regiones del país, a través de las diversas modalidades y tipos.
- Que se establezca un proyecto de Ley, con el fin de que el Art.123 sea reformado, en su fracción XXIX, donde establece el servicio de guardería, especificando la función de los CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL, considerando el contexto sociocultural de las

comunidades, lo que fortalece a la sociedad, manteniendo la identidad, respetando a las comunidades originarias y generando condiciones que posibiliten una concepción de igualdad, solidaridad y justicia social.

5. CONTENIDOS BÁSICOS UNIVERSALES: LENGUAJES Y COMUNICACIÓN, MATEMÁTICAS, EL MUNDO NATURAL Y EL MUNDO SOCIAL

Una propuesta alternativa que responda a las necesidades del pueblo mexicano y a las orientaciones de la CNTE en su lucha frente a la contrarreforma educativa del Estado, no puede dejar de incluir los contenidos de la cultura universal que todo niño de nuestro país debe empezar a conocer. Para poder ser un ciudadano informado y formado, que pueda cuestionar y criticar con los mejores argumentos y los conocimientos más sólidos las propuestas que afectan a nuestro pueblo, es necesario conocer tanto los aportes locales como los aportes universales al conocimiento de la humanidad. Sin esta información las propuestas de la SEP seguirán siendo la base de las prácticas docentes cotidianas. Los contenidos que se incluyen a continuación pretenden ser un referente para sustituir las propuestas oficiales con contenidos mínimos que pueden adecuarse a las condiciones locales de cada escuela, complementarse con los saberes locales y orientarse para que desarrollen el sentido crítico y analítico de los estudiantes.

5.1. CONSIDERACIONES GENERALES

5.1.1. Justificación de su relevancia

Contenidos Mínimos: De manera que se promueva la profundización que propicia la participación de los alumnos en la construcción del conocimiento y por tanto su orientación formativa y crítica, a diferencia de los currículos oficiales que por su enciclopedismo propician la memorización y la subordinación del sujeto al poder hegemónico.

Unidad dentro de la Diversidad (Flexibilidad): Que den tiempo y margen de acción a los docentes para incorporar contenidos y propuestas locales decididas colectivamente en la escuela y de ser posible en la comunidad, el barrio o el colectivo de padres de familia. Deben considerarse tiempos suficientes para la incorporación de los proyectos comunitarios y los desarrollos curriculares locales. Aseguran una identidad nacional al mismo tiempo que abre el espacio para incluir los aportes que se adapten a los diversos contextos de nuestro país.

Principio de equidad: Permite mantener los conocimientos científicos y sociales universales así como el desarrollo de la lectura, la escritura y las matemáticas básicas, de manera que se pueda asegurar una equidad educativa nacional en la que todos los alumnos compartan el conocimiento básico que ha desarrollado la humanidad.

Movilidad: Permite que los alumnos que tienen que migrar o desplazarse dentro de la República, o incluso hacia otros países, puedan ubicarse inmediatamente en cuanto a sus avances fundamentales. Igualmente se busca asegurar la continuidad educativa de los alumnos a niveles superiores.

Partir del saber docente: Recuperar y revalorar el saber docente que en diversos momentos históricos ha estado en la estructura básica de las diversas reformas nacionales; también debe recuperarse la gran riqueza y tradición pedagógica y las prácticas educativas cotidianas que no han sido documentadas y que forman parte de una tradición pedagógica nacional. Esto posibilitará su apropiación por sectores mayoritarios del magisterio.

Orientación transformadora: Procurar orientar estos saberes universales hacia una perspectiva transformadora que la CNTE ha venido proponiendo.

5.1.2. Proceso de elaboración

Carácter experimental: La propuesta alternativa de nivel básico universal debe mantener su carácter experimental. Puede partir del conocimiento que el magisterio tiene de los temas básicos así como de los datos que han sido recabados en el trabajo etnográfico de varias décadas pero debe ser modificada de acuerdo a los resultados de su puesta en práctica. La visión de "tanteo experimental" le permite al docente adecuar su práctica a la circunstancia concreta que se viva en el aula, a las necesidades que expresen los educandos y al proceso metacognitivo que se realiza en la práctica cotidiana cuando se actúa reflexivamente en el acto educativo y se vincula la problemática del momento con los recursos que se conocen.

Proceso colectivo: Este trabajo puede partir de algunos elementos que se establezcan entre investigadores y una pequeña comisión de docentes de distintas regiones nacionales y proponerse a las bases de la CNTE para que sea depurado o enriquecido con contenidos que todos deban conocer pero asegurando siempre su carácter de mínimos. En las escuelas la planeación colectiva será un elemento determinante.

Ampliación de las bases docentes: Esta puede ser una propuesta de fácil aplicación para el conjunto del magisterio ya que se basa en sus saberes. Las características de esta línea pueden servir de orientación para todo el magisterio nacional frente a los programas y material didáctico enciclopédico de las diversas propuestas oficiales. La claridad en cuanto a los mínimos universales que todo alumno debe conocer en nuestro país también permite el trabajo en las escuelas de los pueblos originarios y las escuelas multigrado y los servicios de educación comunitaria del CONAFE que constituyen un número importante en educación básica. Una propuesta así puede permitir la ampliación de las bases de la CNTE y la legitimación de la misma ante otros docentes.

5.1.3. Orientaciones curriculares

Las orientaciones curriculares alternativas recogen los saberes docentes en torno de contenidos fundamentales de las disciplinas básicas y de las tradiciones escolares (hombres a la bandera, ceremonias cívicas, festividades).

Cabe aclarar que esta no es una propuesta que pretenda desarrollar un nuevo currículo nacional sino aportar una serie de propuestas iniciales sobre orientaciones político-académicas y contenidos alternativos que los docentes pueden desarrollar con sus alumnos cuando trabajen sobre los contenidos escolares, de manera que en la práctica vayan modificando la orientación del currículum oficial.

Se aportan posibles orientaciones y contenidos alternativos, que, por un lado, se acerquen lo más posible a las prácticas docentes y que, por el otro, permitan a los docentes aportar elementos para la crítica y sobre todo para la reflexión sobre los contenidos curriculares de manera que los temas curriculares se vayan reorientando en la práctica para promover en los estudiantes un pensamiento autónomo y crítico de la realidad

Con esta perspectiva, más que desarrollar contenidos por grados, se retoman algunos contenidos universales de la formación básica y se sugieren las reorientaciones y contenidos complementarios que los docentes podrán incluir cuando lo consideren conveniente, en función de los contextos en los que trabajen y de los intereses de los alumnos y comunidades. Esto permite un grado de autonomía de los maestros y un reconocimiento por su trabajo educativo en la medida en que son los que mejor conocen el grado de comprensión de sus alumnos y cómo conducirlos a una construcción social del contenido y a

una reflexión sobre el mismo que promueva en ellos una perspectiva crítica.

Se resalta que estas son algunas ideas iniciales que los docentes pueden retomar, modificar, cuestionar o reelaborar en función de su práctica y experiencia, para que estas orientaciones vayan siendo una construcción realmente colectiva y que permitan también una construcción colectiva en sus aulas incorporando la participación activa de los niños con sus dudas, ideas argumentaciones y puntos de vista diversos. Sin embargo, no se pretende que estas orientaciones actúen como una propuesta única y obligatoria, sino como ideas que cada docente puede o no retomar en su trabajo cotidiano, si lo considera conveniente. Esto es lo que le da el carácter democrático y flexible a un proyecto educativo.

Sobre la incorporación de las TIC's como proceso determinante en la transformación de la docencia, queremos señalar que cualquier medio tecnológico no es más que un instrumento que puede o no ser incorporado a la enseñanza. Si se desarrollan medios didácticos con elementos tradicionales o con computadoras el resultado dependerá del uso e imaginación del maestro y no del medio. El medio tecnológico no crea conocimiento por sí mismo, ni reemplaza al docente, es una herramienta que depende de la capacidad del que la usa.

5.2. DESARROLLO DE LENGUAJES Y COMUNICACIÓN

A través de la lengua expresamos nuestras vivencias, angustias, temores y alegrías. Nos permite construir socialmente nuestra visión del mundo y expresa las formas de nuestro pensamiento, matizadas por las emociones y los sentimientos. La posibilidad simbólica del lenguaje nos conduce a traducir al plano de la representación lo que en su inicio era movimiento y acción. La lengua se convierte así en el reflejo de la actividad inteligente y en la materia de nuestros pensamientos.

Por esas razones es fundamental que durante los primeros años de educación básica, es decir en la educación inicial, en el preescolar y en la primaria, para el caso de las lenguas indígenas, se trabaje intensamente para el desarrollo de la lengua materna con el fin de preservarla y con el español como segunda lengua, ya que están profundamente vinculadas con los primeros procesos de representación y simbolización que dan identidad al sujeto y lo integran al entorno familiar, escolar y social que lo rodea.

Las investigaciones realizadas en los últimos años y la experiencia docente acumulada muestran que los niños aprenden en la interacción con sus compañeros; la comunicación e intercambio con los otros es un elemento fundamental para la construcción de su inteligencia. Al comunicar sus pensamientos los niños proyectan por medio del lenguaje una imagen de sí mismos. El trabajo que se realizará a través de toda su educación les permitirá, paulatinamente, ponerse en el lugar de otros y así enriquecer sus puntos de vista a partir de la comprensión de los ajenos.

El lenguaje es una herramienta transversal para el desarrollo de todos los campos del saber: las ciencias naturales, sociales, la educación artística, la educación física y para la salud, la literatura y las propias prácticas culturales que corresponden al ámbito de la participación en la vida cotidiana.

El trabajo de la comunicación en la escuela debe propiciar el desarrollo en tres tipos de lenguajes: el oral, el escrito y el artístico (este último se desarrollará en un apartado diferente). Cada uno de ellos tiene una función fundamental tanto en los procesos de comunicación y socialización como en la construcción de procesos cognitivos y la formación de valores morales. El trabajo en la educación básica se debe orientar a formar personas que puedan expresarse oralmente, a producir un discurso escrito con claridad, intención, coherencia, pero también con una ética de compromiso social; finalmente se busca que puedan disfrutar y comunicarse a través de los diversos lenguajes artísticos.

5.2.1. Los enfoques

En cuanto a los enfoques que orientan el aprendizaje y la enseñanza de la lengua están implicados el socio-constructivista, el comunicativo y el globalizador. El enfoque socio-constructivista parte de la premisa de que el conocimiento humano es fundamentalmente social y se da como resultado de una participación activa y colaborativa en el contexto de una comunidad de práctica. El enfoque comunicativo pone énfasis en las prácticas culturales del lenguaje desarrollando una conciencia lingüística y metalingüística. El enfoque globalizador como principio pedagógico y didáctico posibilita la necesaria integración transdisciplinaria del conocimiento humano con base en el trabajo por proyectos.

5.2.2. Lenguaje oral

Para aprender a usar adecuadamente el lenguaje oral hay

que practicarlo, experimentar con él, ver sus efectos y logros, así como sus dificultades. Es necesario abrir espacios donde los niños se comuniquen. Para lograr que los niños conversen es importante tomar las narraciones de sus propias experiencias; camino a la escuela, en el trabajo en grupo, juegos con sus amigos, lo que hay cerca de su casa o el trabajo de los padres.

Es importante propiciar múltiples oportunidades para que los niños expresen lo que piensan, comuniquen la información que conocen, argumenten y defiendan sus ideas, compartan sus visiones creativas, poéticas e imaginativas. Para ello, las asambleas escolares, las conferencias infantiles, los círculos mágicos y, los informes colectivos constituyen excelentes estrategias. Recoger lo que piensan y saben los niños debe ser el primer paso del análisis de las temáticas escolares.

5.2.3 Lenguaje escrito

Para el manejo de la lengua escrita debemos buscar que los escolares tengan una relación cotidiana y significativa con ella. Se parte del principio de que se aprende a escribir y a leer leyendo y escribiendo. Considerando que los niños se encuentran en diferentes momentos del proceso de adquisición de la lengua escrita, es fundamental que se les dé la oportunidad de escribir con una intención comunicativa. La concepción anterior implica una valoración del niño como productor de conocimientos, mismos que pueden ser valorados al difundirse y compartirse con otros. Editar los textos, las historias, los recuerdos o las emociones infantiles implica darles presencia en nuestra cultura de lo escrito, hacerlos permanecer a través del tiempo y con la posibilidad de viajar a través del espacio. Cabe agregar que la reflexión sobre la lengua permite el uso adecuado de letras, signos, acentos, género, número, conectivos, tiempos verbales, concordancias, etc.; es decir, las reglas de morfología, ortografía y sintaxis, para un uso pertinente de la lengua escrita deben ser aprendidas en la experiencia cotidiana de escribir.

5.2.4 La alfabetización inicial

Las investigaciones sobre los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, realizadas durante más de cuatro décadas, han arrojado importantes ideas para la alfabetización inicial, ya que los niños:

- Conocen aspectos diversos del sistema de escritura aun cuando todavía no lean o escriban en la forma convencional en la que lo hacen los adultos. Pueden trazar seudoletras, muchos signos para objetos grandes,

y pocos para objetos pequeños. Todos estos intentos son una etapa necesaria para la apropiación del sistema de la lengua escrita.

- Van comprendiendo la función social de la lectura y la escritura en la medida en la que se ven inmersos en actividades auténticas de lectura y escritura.
- Aprenden a leer y escribir porque necesitan comunicarse y tiene ideas sobre la función de los textos y para qué sirven.
- Interactúan tanto con el docente como con sus pares para descubrir los significados de la palabra escrita.

5.2.5 Práctica docente

La observación de las prácticas docentes en las aulas de las escuelas primarias nos ha mostrado que cada maestro ha adoptado la forma de enseñanza de la lectura y escritura que mejor le ha funcionado, que mejor se adecua a sus saberes, a las tradiciones que ha incorporado de su experiencia y a las necesidades de sus alumnos. Encontramos que en la mayoría de los casos los docentes adoptan una mezcla de los enfoques que mejores resultados les han dado lo que se ha llamado método ecléctico o mixto.

A nivel didáctico, y en congruencia con los enfoques y las ideas ya descritas, la alfabetización inicial requiere que el maestro propicie:

- Que todas las estrategias y actividades de lectoescritura se efectúen en contextos significativos y, por tanto, estén vinculadas estrechamente con otros campos del conocimiento y con acontecimientos del mundo y del aula.
- Que la escuela y el aula estén constituidos como ambientes alfabetizadores, es decir como escenarios plétóricos de materiales y actividades relacionados con la lectura y la escritura y que, por tanto, estimulan el interés de los niños y promueven, de manera espontánea, la práctica de la lectura y la escritura

5.2.6 Estrategias para promover el desarrollo de la lengua escrita

A continuación se sugieren estrategias divertidas e interesantes para los alumnos, en las que está involucrada la lectura o la escritura con la idea de que es a través de desarrollar el gusto por leer y escribir y de practicar leyendo y escribiendo cómo se desarrollan estas habilidades para comunicarnos, conocer y comprender nuestro y otros mundos.

En las comunidades o lugares donde los alumnos hablen lenguas distintas al español es importante que las actividades con los niños menores se realicen en su lengua materna para que posteriormente, en un proceso que el maestro va regulando puedan ir aprendiendo también a leer y a escribir en español.

Estas propuestas pueden ir de lo más sencillo a lo más complejo. Los maestros de los distintos grados o de escuelas multigrado van avanzando en la dificultad de las actividades según sea el avance de sus alumnos. En la escuela multigrado conviene que todos los alumnos de un mismo grupo trabajen en la misma actividad con diferentes grados de complejidad y que después de realizar las actividades las comenten entre unos y otros para que aprendan entre ellos.

Algunas actividades para que los niños practiquen y disfruten de la lectura y la escritura:

- **Contando cuentos y leyendas.** Esta es una forma de acercar a los niños primero a la lectura de cuentos y tradiciones que el maestro puede relatar y mostrar con ilustraciones para que luego ellos comenten lo que les gustó. Se puede invitar a los miembros de la familia o de la comunidad a que relaten historias y tradiciones al grupo. Los niños pueden ir creando cuentos a través de ilustraciones y dibujos empezando por algunas palabras y luego historias y cuentos cada vez más complejos en los que identifiquen los personajes, las relaciones entre ellos, las tramas, los lugares y épocas en las que se realizan los hechos. Es importante que los estudiantes se lean y compartan entre ellos sus escritos, así como con los docentes.; esto permite valorar a los niños como escritores funcionales y potenciarlos para que se formen como futuros escritores.
- **Correspondencia escolar.** La correspondencia es una práctica que se ha aprovechado hace décadas para fomentar la comunicación entre alumnos, escuelas, familias. Escribir a otro permite descentrarse del propio punto de vista y pensar en el interlocutor. Las cartas pueden iniciarse con dibujos y algunos letreros en preescolar hasta llegar a las cartas descriptivas y anecdóticas con las que niñas y niños de primaria y secundaria comparten sus experiencias. Esta correspondencia de igual a igual genera múltiples intereses de conocer a otros y compartir la propia visión de sí mismos y del mundo.
- **Música, versos y canciones.** La música es una forma universal y a la vez local de integrar la cultura a la

enseñanza escolar, y tiene una larga tradición en las escuelas mexicanas. Al escuchar, analizar y escribir canciones, los alumnos identifican palabras que riman y al cantarlas recrean los ritmos de los versos. La atención al ritmo permite que los alumnos tomen conciencia poco a poco de la acentuación sonora de ciertas sílabas en la pronunciación oral de las palabras. Pueden ir incorporando canciones locales y formas de hacer poesía como la improvisación en los sones.

- **Manteniendo tradiciones.** La relación con los integrantes de la comunidad y los familiares de los alumnos debe de ser una constante en cualquier programa. La invitación de personas conocedores de cualquier aspecto de la vida local da acceso a información complementaria necesaria, que puede ser desde lo que una enfermera aporta sobre la salud, o un mecánico sobre las físicas. Una función importante es reconocer y recuperar la tradición local de la comunidad, generalmente oral, y dar oportunidad a los alumnos de registrarlo. En el proceso, los alumnos reflexionan sobre las diferencias entre la experiencia de escuchar historias o anécdotas relatadas por alguien y el trabajo de registrar por escrito esos relatos orales. La actividad lleva a los alumnos de los sentidos de las palabras dichas y la memoria al registro de la palabra escrita.

- **Una relación crítica con las noticias y los medios.** En un mundo rodeado por información proveniente de distintos medios, es esencial formar en los estudiantes la recepción crítica de los medios, es decir, la capacidad para distinguir entre lo verídico, lo verosímil y lo fantástico; lo que es real de lo que es ficticio o propaganda. La tarea no es fácil, sin embargo el trabajo con diferentes versiones de una misma noticia ayuda a plantear preguntas acerca de la información que se incluye o se excluye, la existencia de diferentes versiones, las distintas maneras de describir lo que sucedió, y la validez de las fuentes. La tradición de trabajo con los periódicos, y la producción de periódicos murales, se debe de mantener en la escuela, y ampliar hacia los nuevos medios. La crítica a los programas de televisión debe de ser una práctica constante. Los alumnos pueden ser reporteros e identificar sucesos que ocurren durante el año en su entorno y presentarlos de distintas maneras: con imágenes, relatos, boletines, periódicos murales y programas de radio. Con la práctica, los alumnos empiezan a darse cuenta cómo comparar las noticias y cómo dar a conocer mayor y mejor información sobre lo que sucede.

- **La creación de libros.** Iniciar a los niños y niñas en una cultura editorial, los hace no sólo consumidores de lo escrito, sino creadores de escrituras que al compartirse con otros, son valoradas y permiten que el autor amplíe su marco explicativo para ser comprendido por los demás.

- El trabajo en *el diario escolar*, que recoge las vivencias cotidianas de alguien diferente cada día; el *libro de vida*, formado por textos seleccionados para su publicación como memoria del grupo, antologías de cuentos infantiles, pequeños ensayos de poesía infantil, historietas y caricaturas, periódicos y toda clase de material escrito y dibujado que represente la cosmovisión de los niños; todos son recursos que permiten darle un significado y un sentido a la producción de materiales escritos, propiciando la apropiación paulatina de nuestro sistema de lengua escrita, por parte de las y los escolares.

- Empezar con los garabateos del preescolar, recoger sus interpretaciones, combinar ideas de varios niños, escribir cuentos colectivos, inventar finales a historias inconclusas, crear nuevos personajes en cuentos conocidos, permite promover valores como el respeto, la justicia y la paz. Es conveniente tomar ese universo de representación, pasarlo por la magia de la impresión y darle vida permanente para que muchos otros lo lean, lo discutan lo saboreen y lo comenten.

- El *libro de vida* es un medio para que los niños se conviertan en “escritores” y experimenten por sí mismos el valor de planear, diseñar y editar un libro, asumiendo de este modo el papel de autores, capaces de expresar y manifestar sus ideas, emociones y sentimientos. Constituye un instrumento que las docentes pueden usar para que los niños dejen una huella imperecedera de lo que hacen, piensan y sienten durante su estancia en la escuela. Pueden elaborarse uno o varios libros durante el año escolar.

- Generar círculos de lectores de libros hechos por niños para niños y adultos, favorecerá la creación de una cultura en la que lo escrito se eleva no sólo al nivel del saber que reconocemos, incorporamos y reconstruimos, sino al papel de la creación intelectual que concibe a nuestros niños como creadores de la cultura escrita.

El aprendizaje es un hecho inevitable y cotidiano. El ser humano aprende todos los días, en cualquier momento; aprende de su contacto con las otras personas y aprende de su contacto con los objetos; aprende a aprender y por

paradójico que parezca, aprende inclusive a no aprender. La comunicación oral, la lectura, la escritura y los lenguajes artísticos deben practicarse desde las edades más tempranas como una manera cotidiana de aprender, conocer e interpretar la realidad.

5.2.7 Los lenguajes artísticos

Reconocer que el arte implica un conjunto de lenguajes, formas de expresión de los sentimientos, emociones, pensamientos y deseos, permite darle un lugar central dentro de un proyecto educativo.

Reconocer que cada persona puede expresarse de manera diversa y mostrar a través de su lenguaje favorito su individualidad, hace del arte un espacio de goce, de experimentación y de expresión donde cada quien muestra sus fortalezas, sus preferencias y sus habilidades.

Aprender a leer el mensaje artístico del otro es también tarea de la escuela; la cooperación, el respeto y el reconocimiento de los valores del otro son reconocidos porque nos muestran, a través de sus creaciones plásticas, de su canto, de su danza, de su música, de su actuación, de su prosa o de su poesía, la profunda belleza del ser humano y lo fundamental que resulta cultivarla en estos tiempos de incertidumbre y de complejidad.

Los lenguajes artísticos plenos de símbolos, son los más cercanos al mundo del juego, donde los niños se desarrollan con plenitud y transforman su realidad y proyectan su visión y perspectiva del mundo. Pero también son mecanismos colectivos de comunicación, de creación y de emancipación, llenos de contenidos y sentidos culturales.

5.3 MATEMÁTICAS

5.3.1 El desarrollo del pensamiento lógico-matemático

Se sabe que los maestros tienen múltiples estrategias y métodos para la enseñanza de las matemáticas que han ido construyendo con su experiencia como docentes. Estas estrategias se han articulado con recomendaciones que se han elaborado desde la investigación para mejorar el quehacer docente en esta disciplina y así contribuir al desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los estudiantes.

Un proyecto alternativo para el aprendizaje de las Matemáticas implica un largo proceso que considera la planeación y desarrollo de estrategias y materiales para posibilitar acciones reales que se interiorizan paulatinamente a fin de que los niños construyan sus

nociones lógico-matemáticas: número, espacio, tiempo, medida. La adquisición de un lenguaje matemático parte de lo cualitativo para transitar a lo cuantitativo; es decir, el niño inicia reconociendo cualidades que después puede categorizar y ordenar, hasta llegar a construir nociones cuantitativas mediadas por símbolos (números). Para ello es importante comprender que el número, no sólo es su cardinalidad, o sea el número de objetos incluidos en un conjunto, sino que a la vez implica relaciones e interrelaciones. Saber que el uno está incluido en el dos; que el dos está incluido en el tres, y diez decenas están incluidas en una centena nos llevan a constituir una de las características fundamentales del número. Además, el número tiene una condición de serie que hace que el uno esté antes del dos y el 1999 antes del 2000.

Las investigaciones sobre el desarrollo de las nociones matemáticas muestran que la lógica es el criterio más sólido para definir la comprensión numérica infantil. Eso implica que no basta con transmitir las convenciones matemáticas diseñadas culturalmente, como puede ser el sistema de numeración. Es fundamental constatar que cada niño interiorice los principios lógicos en los que se basa el sistema, es decir, los significados que acompañan a las convenciones.

Otro aspecto importante tiene que ver con las inferencias lógicas. Todas las cantidades pueden ordenarse de menor a mayor, ya sea que hablemos de números, de tamaños, de pesos, de temperatura, de medidas de tiempo. Para comprender las relaciones de orden, es necesario comprender el principio de transitividad, que implica una relación lógica. Si una cantidad A es menor que B y B es menor que C, entonces A es menor que C. Si los niños no pueden comprender esta relación lógica entonces no podrán comprender las relaciones entre los números y entre las cantidades y medidas. Podrán recordar tal vez el orden o la relación entre números contiguos, y posiblemente puedan hacer largas numeraciones, pero no podrán deducir nada de la relación de dos números que no puedan comparar directamente. La matemática implica inferencias lógicas y no conocimientos fragmentados.

En el conocimiento de las operaciones matemáticas también es fundamental superar la visión mecánica por la cual se considera que la suma aumenta una cantidad y que la resta la reduce. Se puede enseñar a los niños y niñas a realizar sumas y restas sencillas, pero eso no es suficiente, si no se comprenden también las relaciones entre suma y la resta y la composición aditiva del número. Eso permitiría comprender por qué $5 + 2 - 2 = 5$ o por qué 4

$$+ 3 = 3 + 4.$$

El aprendizaje de los números inicia de un nivel simple a uno más complejo, donde se comprenden que nuestro sistema numérico es posicional y en base diez. Por ello, se agrupan las cantidades en conjuntos de 10: 10 unidades en una decena, 10 decenas en una centena, 10 centenas en un millar, reconociendo además que las cifras tienen un valor distinto según el lugar que ocupan.

Conviene señalar que hay aspectos complejos que requieren de una lógica matemática avanzada como son las operaciones de segundo grado que implican una operación sobre otra operación, como es el caso de la proporcionalidad que requiere establecer una relación funcional posible entre dos variables. Para ello se requiere el desarrollo de una lógica concreta que se va formalizando, hacia los 11 o 12 años o sea, al final de la primaria.

Este desarrollo lógico matemático requiere combinarse con una lógica convencional establecida por un sistema social como es el caso del sistema decimal en el que se establecen axiomas, convenciones, conceptos fundamentales del sistema que deben ser interiorizados para poder operar con ellos. El sistema decimal que se convierte en la base de nuestro sistema de pesos y medidas combina el desarrollo lógico-matemático con las convenciones numéricas culturales.

5.3.2 El juego y las Matemáticas.

Los juegos en Matemáticas permiten a los niños manipular objetos, hacer clases concretas para luego interiorizar relaciones, evidenciar reglas, hacer clases, agrupar y organizar diversas cantidades. Todo esto se logra propiciando que los alumnos y alumnas descubran y construyan el conocimiento porque éste está basado esencialmente en su propia experiencia y se consolida con la ayuda de los maestros, pero también en la interacción con los compañeros que cuestionan, aclaran y resignifican las ideas.

A partir del trabajo con objetos concretos, es posible organizar, clasificar, cuantificar y ordenar la visión del mundo. Los niños construyen sus nociones lógico-matemáticas iniciando con la manipulación de material para ensartar, las tapitas y palitos del preescolar, hasta los juegos de la primaria, como el del mercado, de los bancos de regletas y fracciones, del Arquitecto, el Basta numérico, el Número X, el Dominó de fracciones, entre otros.

Debe haber una búsqueda constante de recursos lúdicos, es decir de juegos, que desarrollen habilidades para el cálculo, para la seriación y clasificación, para el análisis lógico, a fin de que los niños desarrollen su pensamiento matemático que implica representar internamente lo que se hace concretamente en acción. Así, podrán interiorizar en su pensamiento al cuadrado dividido en 10 filas de 10 centímetros, lo que forma finalmente un área de 100 centímetros. Esto les permitirá no sólo “realizar” operaciones matemáticas, sino comprender “por qué las hacen así”, “cómo las hacen” y “qué otros caminos posibles tendrían a su alcance”. Estas acciones interiorizadas serán el antecedente de la comprensión de las fórmulas matemáticas. Es decir, es fundamental realizar acciones concretas, que se interiorizan en representaciones y que posteriormente se pueden convertir en abstracciones.

Los juegos que se proponen en el aula deben tener claras intenciones para ayudar a formar nociones diversas. Muchos de ellos están en los ficheros de Matemáticas, tales como: “Grandes, chicos”, “El mercado”, “Adivina qué pienso”, “¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes?”, “El zapateado”, “Grupos de animales”, “Clasificación de figuras geométricas” entre otras, con la intención de ayudar a los niños a formar la estructura de las clases numéricas. Una Jornada Matemática donde todos los alumnos tengan acceso libre a diversos juegos matemáticos por toda la escuela permite experimentar el gusto por los juegos numéricos y por la posibilidad de compartir diversas dificultades entre chicos y grandes.

5.3.3. El planteamiento y resolución de problemas

Otro punto esencial en la enseñanza de las Matemáticas es propiciar el desarrollo de la reflexión y la capacidad de plantear y resolver problemas. Sin embargo, se busca que estos problemas se desprendan de la realidad infantil para que estén revestidos de amplios significados. Una estrategia básica es la pedir a los niños que inventen un problema difícil que puedan resolver, que lo intercambien con sus compañeros y comparen sus propias soluciones con las de los demás. Es importante notar que esta estrategia favorece la expresión: dibujo, tachado, texto anexo, flechas, agrupamientos, representaciones numéricas y pictóricas, operaciones formales y probablemente representaciones algebraicas.

Es conveniente que antes de enseñar un contenido o un tema de matemáticas se organice una actividad en la que los niños **resuelvan un problema** a su manera, con sus

propios conocimientos. No importa si usan o no los símbolos y las operaciones de los que ya saben matemáticas. Es importante que ellos traten de descubrir por sí mismos cómo resolver el problema. Esto apoya el desarrollo de su razonamiento.

La función del docente en esta primera parte de la entrada a un tema nuevo es dejar que los niños tengan que pensar y poner en juego lo que ya saben. Pero también es conveniente que les ayude a organizarse, que les explique los aspectos de la actividad que no estén claros y que reflexione con ellos sobre lo que están haciendo.

Después de que los estudiantes traten de resolver el problema por sí mismos el maestro ya puede mediar para el aprendizaje de algunos aspectos del contenido del tema. Puede empezar por hacer preguntas sobre lo que los niños han realizado, los resultados que han obtenido, cómo han llegado a la solución o las razones por las que no han tenido éxito para finalmente aclarar cuáles soluciones son adecuadas y cuáles no, y por qué. El docente termina mostrándoles otros procedimientos o bien diciéndoles cómo se escribe con símbolos lo que han hecho. Cuando los niños han intentado resolver un problema por sí solos, pueden comprender mejor las explicaciones del maestro.

Posteriormente a este proceso los alumnos pueden ampliar sus conocimientos poniendo en práctica lo aprendido con otras actividades y problemas.

Un aspecto importante del proceso es que los niños comprueben que los procedimientos para resolver bien un problema matemático pueden ser varios, que no hay una manera única de llegar a la solución. La manera en que cada alumno resuelve los problemas depende de su edad y sobre todo de sus conocimientos y experiencias previas. Cuando se enseña a los niños la manera usual de resolver un problema, por lo general no empiezan a usarla inmediatamente. Necesitan tiempo y práctica para manejar la nueva herramienta. Por esta razón, deben enfrentarse varias veces a los problemas y repetir las actividades y así pueden ir avanzando en actividades con mayor dificultad.

5.3.4. La historia de las Matemáticas

Una forma que se considera pertinente para construir el sentido y el valor de las matemáticas para la vida cotidiana, y para la transformación de la realidad, es que dentro de los contenidos de este campo se estudie su historia, como uno de los grandes logros de la humanidad. A través de la historia de la disciplina se va ubicando que es una construcción que se ha logrado a través de la

acumulación de aciertos, equivocaciones y de aportaciones de hombres y mujeres que han construido este lenguaje para la transformación de la realidad. Entre algunos contenidos se encuentran: historia del cero, historia de los números, el desarrollo del pensamiento matemático a lo largo de la historia, entre otros temas. En México como en otros países de nuestra América se pueden encontrar diferentes pueblos originarios que han construido conocimientos matemáticos y se encuentran relacionados con sus propias cosmovisiones, como ha sido el caso de los pueblos mayas, que conocieron el cero mucho antes que los griegos y los romanos.

5.4 EL MUNDO NATURAL, SUS PROCESOS, HISTORICIDAD Y RESCATE

Esta propuesta, para ser considerada por los docentes y adaptada a la diversidad cultural que existe en nuestro país, sugiere que se realice un diálogo entre culturas de manera que tanto los aportes de la cultura científica como los de nuestra nación multicultural se enriquezcan. Es importante por tanto que se expongan y se construyan las distintas concepciones sobre los fenómenos naturales y que se desarrolle en los alumnos la capacidad de decidir qué concepciones son las más adecuadas para cada contexto de vida. Una educación alternativa debe revalorar y consolidar la identidad propia de nuestras culturas ancestrales pero no puede privar a los alumnos de otros conocimientos, como los científicos, que ha desarrollado la humanidad y que les permiten conocer cómo se interpreta el mundo en otros contextos.

En esta propuesta, además de tomar a la ciencia como una cultura entre otras, y no como la única verdad, también la considera como un fenómeno social con implicaciones políticas y, por tanto, es conveniente que su enseñanza se relacione con aspectos históricos, sociales y políticos, que cada maestro puede proponer según sean sus condiciones locales.

Los avances en la investigación muestran que lo más importante que una educación científica puede desarrollar en los alumnos es un pensamiento crítico, la capacidad de razonamiento para entender los fenómenos naturales, de poner a prueba sus ideas, de argumentar, debatir y tratar de convencer a otros. Como lo hacen muchos de los maestros de nuestro país, es fundamental permitir y propiciar que los niños desarrollen su curiosidad, que participen en las clases, que pregunten sobre lo que no entiendan, que discutan y argumenten sobre sus distintas ideas y sobre todo que hagan experimentos para analizar

lo que ocurre en la práctica. Los experimentos permiten que los alumnos pongan a prueba sus ideas y construyan nuevas explicaciones. Trabajar en equipos es como mejor se propicia una construcción social del conocimiento y como mejor se puede enseñar ciencia de manera crítica y democrática.

Sin embargo, también es importante entender que los alumnos no pueden construir por sí mismos todo lo que la ciencia ha desarrollado en siglos por eso es fundamental que los maestros aclaren dudas y que ayuden a explicar lo que los alumnos no pueden hacer a partir de sus propias ideas. A continuación se enlistan algunas de las temáticas más importantes de este campo planteando su importancia, los elementos principales que permiten una comprensión y finalmente algunos temas y problemas que pueden reforzar una visión crítica del mundo actual.

5.4.1. Educación Medioambiental

Este es uno de los temas más importantes en nuestro tiempo debido al impacto que ha tenido la actividad del ser humano sobre su entorno afectando la vida de plantas y animales y poniendo en riesgo la supervivencia de la humanidad. Todas las personas tienen derecho a un medio ambiente sano y una responsabilidad por cuidarlo pero los gobiernos son los principales responsables de la conservación del entorno natural para garantizar el derecho al agua, a los bosques, a los productos de la tierra, al aire no contaminado para su población por encima de cualquier interés económico.

Para comprender este tema es importante que los alumnos, analicen la relación entre los factores abióticos: agua, aire y tierra, el clima y los factores bióticos: plantas y animales. Que estudien la relación entre plantas y animales en cadenas y tramas formando ecosistemas. Fenómenos como la adaptación de los seres vivos al cambio del ambiente natural en procesos largos de tiempo ayudan a comprender los cambios en nuestro planeta y los diferentes paisajes y climas que hay en la Tierra. También se puede hablar sobre las etapas geológicas para que comprendan los cambios a través de la historia del planeta y la integren con los cambios de plantas y animales según su medio ambiente (Dinosaurios).

Nada en el universo está aislado y la modificación de un elemento cambia a todos los demás. Esto es base para la comprensión de la relación entre interacción y cambio dentro de una concepción dialéctica. Por ejemplo, si se contamina el aire, el agua o la tierra por los desechos de fábricas o de mineras, permitiendo que empresarios

poderosos saquen ganancias con nuestros recursos naturales, todos los seres vivos se enferman y los recursos se agotan. Las semillas transgénicas (maíz, soya) hacen daño a la salud, a la tierra, contaminan las semillas ancestrales y en cada cosecha los campesinos tienen que volver a comprarlas porque no se pueden reproducir. El respeto por la naturaleza de las comunidades indígenas les ha permitido vivir mucho tiempo sin agotar los recursos que aseguran la vida de su descendencia. Así se promueve una perspectiva intercultural.

5.4.2. El Universo

Este es uno de los temas que más curiosidad ha generado a la humanidad desde sus primeros tiempos. Analizar la forma de la Tierra y comprender por qué ocurren las fases de la Luna y el día y la noche permite entender que el Sistema Solar está compuesto de planetas y otros astros en continuo movimiento. La relación de estos movimientos con las estaciones del año y con el clima del planeta es importante. Aprender a distinguir entre las estrellas y los planetas y conocer la existencia de Galaxias, de hoyos negros, cometas y otros astros genera fascinación. La idea de interacción y cambio a lo largo del tiempo ayuda a explicar la evolución de la Tierra, del Sistema Solar y de la vida de las estrellas.

Este tema se presta para que se relacione con todo lo que nuestras culturas originarias sabían sobre el movimiento de los astros y el uso que hicieron en la agricultura y en la construcción de ciudades y edificios. Las fases de la luna también se pueden vincular con la agricultura y con otros fenómenos como la castración de los animales. Varios países del mundo (principalmente EU y Rusia) dedican una inmensa cantidad de dinero para la conquista del espacio en vez de destinarlo a necesidades más importantes de la humanidad como pueden ser ayudar a acabar con la pobreza.

5.4.3. El Trabajo, los materiales y su transformación

Este tema permite incorporar a los alumnos al conocimiento del mundo físico-químico y a la comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza por efecto de los elementos físicos y del cambio de los materiales, así como el papel del trabajo de los seres humanos en la transformación de la realidad a través de las máquinas y el control de la energía.

Para comprender estos temas es necesario analizar el papel de los sentidos con los que percibimos el mundo, las características básicas de los elementos físicos como el

calor, la luz, el sonido, la electricidad y los imanes y de los cambios químicos. Que distingan entre los objetos naturales y aquellos construidos por los seres humanos con los que ampliamos la capacidad de nuestros sentidos y para facilitar nuestro trabajo. También pueden comprender que para que haya un cambio físico se necesita de una fuerza y que la aplicación de una fuerza que logra un cambio es lo que se llama trabajo. Cuando dos sustancias se relacionan y cambia de lo que están hechas se produce un cambio químico como cuando se queman. Pueden conocer la utilidad de las máquinas simples y lo que hacen algunas máquinas más complicadas. Para hacer un trabajo se necesita energía y hay muchas formas de energía que se transforman unas en otras realizando cambios sobre las cosas. Hay máquinas y aparatos de muchos tipos que los niños pueden analizar cómo funcionan.

En el tema del trabajo se pueden introducir los elementos sociales y económicos que permitan a los niños entender que si bien el trabajo es la forma de producir todo lo que necesitamos para la vida, en el sistema capitalista y neoliberal que vivimos, unos son los que trabajan y otros son los que se quedan con los beneficios explotando a los trabajadores. Por eso es importante desarrollar cooperativas u otras formas donde los trabajadores se queden con las ganancias de su trabajo.

5.4.4. El ser humano

Este tema incluye la formación de los alumnos para que se conozcan tanto en sus características biológicas como en sus derechos sociales, culturales y emocionales.

5.4.4.1. El cuerpo humano, crecimiento y desarrollo

Este tema incluye el conocimiento de las partes del cuerpo, enfatizando el funcionamiento integral de todas sus partes, más que la memorización de nombres. También incluye la diferenciación entre crecimiento y desarrollo de los seres humanos y las etapas de desarrollo biológico y sus cambios físicos, mentales y emocionales. En este tópico también se construye conocimiento sobre las necesidades para una vida sana como son la alimentación nutritiva, el sueño y descanso suficiente, el ejercicio, el juego y los apoyos afectivos.

Resulta relevante desarrollar el respeto a las diferencias entre las personas pues es muy común que en las escuelas se haga burla y hasta agresión violenta hacia los niños diferentes afectando su autoestima y hasta su

seguridad. Los alumnos deben contar con espacios para manifestar su estado de ánimo: sus miedos, sus preocupaciones, sus alegrías y sus tristezas, para aprender a comunicarse y resolver sus problemas a través del diálogo.

En cuanto a la alimentación, es fundamental enseñar a los niños a evitar los alimentos chatarra. Los refrescos y particularmente la Coca Cola junto con los alimentos industrializados son en gran medida los causantes de la obesidad en nuestro país. El azúcar es la droga del siglo XXI haciendo adictos a los niños desde pequeños. Gran parte de la carne, el pollo y los huevos, sobre todo la que se vende industrialmente, tienen hormonas y alteran la salud y el desarrollo humano. Por la mala alimentación, están avanzando rápidamente enfermedades crónico-degenerativas.

Se debe fomentar la revaloración y rescate de alimentos y platillos tradicionales de las diversas poblaciones de nuestro país que permiten llevar una dieta balanceada, sana y económicamente más accesible, recordando que la cocina mexicana es una de las más reconocidas a nivel internacional que no debemos dejar perder. Se parte de la escuela como espacio generador de conocimientos, hábitos y valores necesarios para mejorar la salud y la nutrición, así como para la construcción de ambientes saludables.

5.4.4.2 Salud y enfermedad

La salud se pierde cuando las principales funciones del cuerpo se desequilibran. Esto puede tener diversas causas como son las enfermedades o los accidentes. Hay distintas concepciones de lo que es una enfermedad pero es conveniente que los alumnos también comprendan el impacto de los virus y las bacterias dentro del cuerpo y la conveniencia de vacunarse como sistema de prevención. Este tema incluye la formación para la prevención de enfermedades y riesgos. También están incluidas las adicciones y su impacto en la salud.

La medicina llamada tradicional ha aportado conocimientos sobre la herbolaria y sobre tratamientos que han probado a lo largo de muchos años su validez para sanar al cuerpo incluyendo tanto los aspectos físicos como los emocionales (susto, miedo, tristeza) que también afectan la salud.

El tema de las adicciones es de fundamental importancia en nuestro país en donde se ha desarrollado el narcotráfico al grado de llevarnos a una situación de violación sistemática de los derechos humanos y

promoviendo la drogadicción entre niños cada vez a más temprana edad. Se puede discutir la conveniencia o no de legalizar algunas de las drogas para combatir el narcotráfico en vez de la guerra que ha impulsado el gobierno mexicano, anteponiendo las medidas preventivas y el cuidado de la salud al proveer a los niños y jóvenes de conocimientos y valores que permitan prevenir el impacto negativo de las adicciones a nivel individual, familiar y en el sistema social.

5.4.4.3. Educación sexual

Desde los primeros años escolares se deben abordar temas que contribuyan a la educación sexual, como la diferencia entre niñas y niños, la reproducción de diversos animales y posteriormente el conocimiento del cuerpo y la reproducción humana incluyendo también el derecho de todos al placer. La sexualidad es parte del desarrollo físico, afectivo y social de las personas. Las diversas formas de control del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual, como el VIH, es información relevante. En algunos casos se pueden tratar también las diferencias entre hombres y mujeres a nivel social y cultural.

En nuestro país existe una gran cantidad de jóvenes que se embarazan sin desearlo y que al tener la responsabilidad de atender una nueva vida, ven frenado antes de tiempo su desarrollo personal. En el marco de una educación democrática y alternativa resulta fundamental fortalecer los programas de educación sexual, así como promover el respeto a las decisiones de las mujeres para interrumpir el embarazo cuando no tengan las condiciones adecuadas o cuando no deseen tener un hijo. Uno de los elementos de una educación alternativa y emancipadora es el de promover la igualdad social, económica, de oportunidades y de derechos de todas las personas independientemente de su género, origen u orientación sexual.

La educación sexual debe de incidir en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para cuidarse ante cualquier tipo de riesgo, acoso, abuso, violación o enfermedad sexual.

5.4.4.4. Prevención de accidentes.

Este tema permite sostener y enfatizar la promoción de una cultura responsable ante situaciones de riesgo y frente a la presencia de una emergencia que puede suceder en cualquier espacio. Promueve principios de auto-cuidado y de aprecio a la vida como medidas preventivas de la población de niños, niñas y jóvenes. Lo que permite que los estudiantes relacionen causa(s)-

consecuencia(s) y posibles soluciones a través de un análisis reflexivo (de carácter anticipatorio y preventivo) de manera colectiva, evitando así, posibles situaciones lamentables que podrían suceder.

5.5. EL MUNDO SOCIAL, HISTORICIDAD Y ACCIÓN TRANSFORMADORA

Este eje ha de pensarse a partir de una integración interdisciplinaria y de una perspectiva dialéctica que permita el análisis de los diversos modos de producción. Para entender y explicar la sociedad contemporánea se requiere mirarla en su conjunto, como un producto directo de su historia, de cómo en el transcurrir del tiempo los hombres se fueron organizando para provocar o resistir a los cambios diversos, algunos positivos y otros negativos. Cambios a veces políticos, que se imponen como fuerzas dominantes o bien libertadoras, cambios que se establecen a partir de poderes económicos que permiten explotar irracionalmente o repartir más igualitariamente la riqueza, los recursos y el trabajo. Recursos determinados por el espacio geográfico específico que habitamos y de que disponemos, que pueden constituirse en la base de un desarrollo nacional o bien el elemento que determina nuestra dependencia y el acoso por parte de las potencias para apropiárselos. En suma, hemos hablado de las determinantes históricas del tiempo, las que responden al espacio geográfico y las que se desatan de condiciones políticas, económicas y sociales y que no suceden aisladamente unas de otras, sino interactuando permanentemente.

La manera tradicional de aproximarse a las ciencias sociales ha sido a través de enfoques disciplinarios que las aíslan y las separan en campos diferentes, esto lleva a fragmentar los fenómenos sociales y no permiten, sobre todo en los niños, un proceso de comprensión integral. La sociedad representa un fenómeno muy complejo y siempre habrá aristas que escapen al analizar algún problema; sin embargo, la posibilidad de mirar, de manera complementaria, los factores históricos, geográficos, sociales, políticos y económicos en su interacción, le da al alumno la posibilidad de entender el mundo contemporáneo y sus complejos problemas.

Queremos hacer énfasis en que la aproximación a los fenómenos desde una perspectiva disciplinaria unívoca puede llevar a plantear y reproducir los “determinismos”, es decir, la visión fatalista que provocan, por ejemplo: creer que las características geográficas determinan ineludiblemente un destino. En realidad las condiciones

geográficas, históricas, económicas, sociales y políticas, sí determinan el escenario y situaciones específicas en las cuales actúan los hombres, y por ello mismo hay que conocerlas, pero lo determinante es que siempre pueden ser modificadas por los seres humanos.

Para lograr este enfoque integrador, es necesario disponer de un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que permitan articular de forma coherente las perspectivas particulares de las distintas ciencias sociales. Es decir, una concepción teórica que conjunte el análisis de la existencia y reproducción de la vida material y social de los seres humanos en las condiciones históricas en que se han desarrollado los diferentes países del mundo estableciendo relaciones de dominación y dependencia entre sí. La categoría teórica más adecuada para realizar un análisis integral de la realidad social tomando en cuenta los diferentes planos que interactúan entre sí, es la de formación económico-social que se aplica para el estudio de realidades históricas específicas, aprehendiendo en el tiempo real un período histórico determinado y las condiciones específicas económicas, sociales y políticas. Este concepto permite percibir, por ejemplo, que si bien las sociedades contemporáneas son la gran mayoría capitalistas (como Modo de producción general) en cada país el capitalismo se ha desarrollado de una manera muy concreta y ello le da una especificidad histórica que no permite hacer generalizaciones esquemáticas. Abordar con estas herramientas metodológicas la enseñanza de las ciencias sociales permite construir reflexiones alejadas de la enseñanza memorística, la transmisión de conocimientos carentes de significado para los alumnos, así como los contenidos enciclopédicos, ajenos a su universo social.

Es necesario extirpar la concepción tradicional positivista de la enseñanza de la historia que la concibe solamente como el estudio de los hechos del pasado, un pasado inerte y estático, anecdótico y como una cadena de hechos generalmente inconexos, marcados por los aniversarios patrios y en los que se privilegia la individualidad sobre la acción colectiva de los pueblos. Por el contrario, concebir la enseñanza de las ciencias sociales como el estudio de los cambios sociales en el transcurso del tiempo en una formación socio-económica, permite ver que el modo de existir de toda sociedad humana es precisamente a través del movimiento y cambio social. Este movimiento y cambio permite ver que siempre hay un proyecto de futuro, y concebir esta posibilidad es parte de contribuir al cambio social en

nuestro país, por las vías que decida el pueblo de México.

Mucho se ha avanzado en la formulación de diversos conceptos que permiten enfocar la enseñanza de las ciencias sociales de manera integral. El consenso que se ha establecido en general, permite señalar algunos conceptos importantes:

a) *Sujeto histórico*: para explicar cualquier acontecimiento histórico es básico e ineludible identificar al sujeto (no como individuo, por ejemplo en la revolución mexicana, el campesinado) que direcciona la acción social, resaltando el carácter colectivo de las luchas sociales. Por sujeto histórico se entiende desde una clase social, un colectivo en movimiento, una organización política, sindical, un grupo social o una fuerza revolucionaria.

b) *Cambio*: este concepto subraya la existencia del cambio social como un elemento inherente a toda sociedad, y que la sociedad contemporánea es producto de esos cambios sociales ocurridos a lo largo de la historia. Este concepto permite, además, explicar que no existe una historia lineal y evolutiva, como prevalece en muchos casos en nuestro sistema educativo, bajo la visión positivista. Además, los cambios sociales pueden ser progresivos o regresivos en función de los intereses del sujeto histórico que conduzca esos cambios, como lo ha sido la imposición del neoliberalismo o del porfiriato en su momento.

c) *Espacio*: este concepto permite integrar la variable del espacio físico-geográfico, o territorial-demográfico, como una característica que influye en los procesos históricos estableciendo una geografía económica y cultural específica que delimita regiones y países y a sus actores del cambio social. Estos son solamente algunos conceptos indispensables.

Entendemos que para los seis grados que integran el ciclo escolar de la primaria y los temas determinados en el currículum oficial, estos deben ser abordados escalonadamente, profundizando los elementos que se trabajan cada año para cada tema, que muchas veces se repiten a través de los años, en el sentido de que no se debe, ni puede, presentar con la misma profundidad la explicación y análisis de los procesos de constitución de nuestra nación para los niños de primer grado que para los de sexto.

Un problema recurrente en las escuelas es que los temas de historia se limitan, muchas veces, a la celebración de los aniversarios tradicionales: Independencia, Revolución, es decir de las fechas patrias fragmentando, de nueva

cuenta, el análisis de estos procesos determinantes para la conformación de una memoria y conciencia histórica, que permita entender las raíces de nuestros problemas. De manera sostenida se debe priorizar la comprensión de procesos, señalando las causas, características y consecuencias de los procesos y no la memorización y reproducción simple de fechas y hechos, se debe también eliminar los exámenes basados en datos memorísticos.

A modo de ejemplo presentamos algunas reflexiones en torno a ciertos temas que permiten de manera dialógica construir las reflexiones.

5.5.1. Nuestra sociedad.

Es necesario explicar la integración de nuestra sociedad para entender las diferentes vidas sociales que existen. ¿Quiénes somos?: campesinos, jornaleros agrícolas, comunidades de pueblos originarios, rancheros, hacendados y terratenientes, son los actores centrales en el campo. Trabajadores asalariados, comerciantes, secretarías, maestros, choferes, enfermeras, vendedores ambulantes, empresarios, banqueros, altos funcionarios, etc. que están principalmente en las ciudades. La identificación de la gran diversidad de personas de nuestros entornos y su caracterización y definición a partir de los elementos que los significan, permite abrir los horizontes multiculturales de los niños; esto se complementa a partir de las preguntas ¿qué hacemos y cómo trabajamos? y ¿cómo vivimos? Son preguntas que permiten que se establezcan de manera palpable las grandes diferencias sociales que atraviesan a nuestra sociedad, a través de la descripción y determinación del papel y/o las funciones y las diferencias que se establecen en los procesos de trabajo, las remuneraciones y/o salarios o bien las ganancias diferenciadas en pequeños negocios y grandes empresas, etc.; es conveniente, también, presentar desde pequeños cuadros de las diversas viviendas y formas de vivir en el campo (haciendas, rancharías, jacales, etc.) o en la ciudad (mansiones, rascacielos, edificios corporativos, colonias marginales, etc.); a través de estas imágenes, que se van complejizando cada vez más con mayores elementos, se puede explicar el funcionamiento de nuestra sociedad, cuya principal característica es la enorme desigualdad social.

5.5.2. ¿Qué problemas hay en nuestra sociedad?

Desigualdad, discriminación hacia el indígena y el diferente, migración, pobreza, explotación del trabajo, despilfarro de recursos naturales y humanos, contaminación, desempleo, alcoholismo, tráfico de drogas,

injusticia, desapariciones y trata de personas, como parte de la inseguridad, etc.; se pueden trabajar, como problemas, en un primer momento desde el entorno cercano y local que los niños conocen, a partir de señalar problemas en su comunidad o colonia, en espacios sociales que identifican, hasta llegar al nivel nacional llevando a los niños a ver y reflexionar realmente sobre los problemas que enfrentamos.

5.5.3. ¿Cuál es nuestra cultura?

Comprender las diferentes herencias de nuestros pueblos originarios y cómo subsisten, permite entender y valorar el panorama de la enorme diversidad de pueblos originarios que aún existen en el país y que nos alimentan culturalmente a través de su historia, lenguas, saberes, cosmovisiones y producciones, comparar con la situación de pobreza a la que hoy los han llevado y su lucha por sobrevivir dignamente. Esto permite introducir la reflexión sobre la conquista y la colonia que, por ejemplo, introdujeron una lengua y creencias religiosas nuevas que aún prevalecen, mientras que se discrimina a las originarias. De igual manera, posibilita comprender el sistema de organización social y explotación de los recursos que desde entonces empobrecen al país; así como la penetración actual de los modelos consumistas y de vida norteamericanizados, a partir de la penetración, intereses y empresas que los EE.UU. tienen en el país desde la Guerra de 1846-48, cuando se apropiaron de la mitad del territorio mexicano. Estas estrategias, desarrolladas por los maestros, ayudan a que los niños identifiquen los elementos que consideran que hoy están presentes en nuestra sociedad.

5.5.4. ¿Quiénes luchan por cambiar las cosas?

La noción de que los cambios son posibles, es quizás lo más importante para los procesos educativos alternativos, ya que todo el sistema se ha volcado a construir “ciudadanos estáticos y conformes, adaptados a la sociedad”; hay un gran empeño por crear la idea de que el éxito y el mérito se determinan de acuerdo con el consumo y dinero en una sociedad muy mercantilizada (Freire).

Es imperativo entender que las luchas por el cambio – desde las locales hasta las nacionales– en las diversas situaciones sociales, permiten contrarrestar los objetivos individualizantes que permean a través de múltiples medios en la sociedad contemporánea.

En esta perspectiva se deben explicar y analizar hechos históricos fundamentales, como los siguientes:

- El papel de los campesinos como protagonistas históricos de las grandes luchas de los pueblos; la lucha histórica por la tierra, a partir de describir y analizar las condiciones en que se arrebató la tierra a los pueblos y se convirtió a los campesinos en peones, pensando en los ejemplos clásicos de Zapata y Villa, pero también en los actuales a partir de la modificación al artículo 27 Constitucional que promovió Salinas de Gortari.
- Las jornadas de luchas sindicales de los trabajadores y sus derrotas, el papel de histórico de Lázaro Cárdenas, las luchas clásicas que instauraron los trabajadores el primero de mayo, la función de los sindicatos y por qué en nuestro país éstos fueron secuestrados por el poder gubernamental y empresarial.
- En cuanto a la vivienda, las jornadas de lucha que emprendieron organizaciones ciudadanas antes y después de los terremotos del 85, a partir de las grandes oleadas de migración del campo a la ciudad.
- La Seguridad Social, conformada por dos pilares: la salud y las jubilaciones, y la lucha y resistencia por preservarlas que han protagonizado los trabajadores a finales del siglo XX y principios del XXI.
- Las luchas por la educación de maestros y estudiantes.
- Las revoluciones en el país, y sus resultados, como cambios fundamentales: independencia, reforma juarista y revolución,
- Las luchas en América Latina, con sus grandes figuras como Bolívar, Sucre, Artigas, José Martí, entre otros; así como las luchas de los años siguientes hasta los movimientos contemporáneos de indígenas, mujeres, maestros, y los que luchan contra la globalización, entre otros.

5.5.5. ¿Cómo convivimos con nuestro entorno natural?

A partir de la valoración de las diversas riquezas y recursos múltiples que hay en el país y sus diversas regiones geográficas, orográficas, hidrográficas, así como sus diferentes climas, situación geográfica en América y el mundo, se debe reflexionar en torno de la sobreexplotación de los diversos recursos, el agotamiento del agua, la extinción de especies y su comercio ilegal, la introducción de transgénicos, la entrega de los recursos a manos extranjeras (como la minería, el agro y la producción industrial).

Se analizan así los diferentes espacios productivos y sus características, el desarrollo agrícola, ganadero, pesquero,

forestal e industrial. Se puede iniciar con la observación e investigación del entorno inmediato y los recursos o carencias que se perciben para ir construyendo hasta un nivel nacional. Se puede introducir la perspectiva histórica de la lucha por la recuperación de los recursos en el cardenismo y el proceso de desnacionalización que se ha realizado desde Miguel Alemán y su culminación con el actual gobierno con la entrega de los recursos energéticos (electricidad, gas y petróleo) con el regreso de las mismas compañías petroleras expropiadas en 1938. Lucha que en América Latina ha tenido ejemplos como en Cuba, Nicaragua y hoy día en Venezuela y Bolivia. Luchas por el Buen Vivir.

5.5.6. ¿Cómo es el mundo que nos rodea?

Se introduce la noción de que en el mundo existen varias culturas originarias que forman los pueblos que a través del mundo desarrollaron a la humanidad. La cuna de la humanidad en África, hasta la creación de las civilizaciones antiguas como la China, la Hindú, la Egipcia, la Quechua y Aimara, la Persa, la Fenicia, entre otras. Se explican los grandes cambios que originaron el mundo contemporáneo: como el cristianismo y su penetración en la sociedad romana, la edad media, las exploraciones y el comercio que llevaron a la mundialización y la ciencia que abrió nuevas concepciones. El surgimiento de un nuevo sistema mundial social: el capitalismo que se expandió por todo el mundo. Se pueden vincular los sucesos mundiales con nuestro país y sobre todo el siglo XX: Revoluciones (Rusa, China, Cubana, Vietnamita) y de luchas por la dominación y explotación: La Primera y Segunda Guerra Mundial, la “Guerra Fría”, las dictaduras en América Latina, el movimiento ferrocarrilero, magisterial, telegrafista, médico y estudiantil de los cincuenta y sesenta, la guerra sucia en México y la represión de los setentas. Hasta llegar finalmente, a la globalización actual, sus principales mecanismos de dominación y explotación. Las guerras por el control de los recursos, la dominación mundial y las grandes resistencias, la lucha por un mundo sustentable, contra el neoliberalismo y por la humanidad, defensa de la soberanía y la paz.

Seguramente hay algunos temas muy específicos que deben ser incluidos pero que pueden desarrollarse en esta lógica interdisciplinaria. Partiendo de algunas preguntas que permitan a los niños expresar lo que saben al respecto o lo que han escuchado, los prejuicios a debatir; todo ello permite establecer una dinámica de reflexión dialéctica y análisis de la realidad.

6. LA EVALUACIÓN QUE TENEMOS, LA EVALUACIÓN QUE QUEREMOS

Desde los años noventa en México los sucesivos gobiernos neoliberales, organismos internacionales, grupos empresariales, y la misma SEP y autoridades educativas estatales han impuesto una teoría y práctica de la evaluación muy distinta a la que nosotros proponemos.

Ellos plantean que la evaluación es sobre todo un acto de gobierno, nosotros luchamos por una evaluación que esté fundamentalmente en manos de estudiantes, maestros, padres de familia y comunidades. Decimos que han optado por una evaluación concebida fundamentalmente como un acto de gobierno, porque son los funcionarios, los empresarios y sus expertos los que determinan qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuándo se va a evaluar y con qué implicaciones. La escuela es tratada como una dependencia gubernamental más, sin darle el espacio de autonomía que necesita. La evaluación es concebida como una inspección, como la que puede darse en el servicio aduanal o cualquier otro servicio gubernamental. Nosotros luchamos por una evaluación a cargo de los estudiantes, maestros, padres de familia y comunidades, que en cada escuela dialoguen sobre los problemas y obstáculos que enfrenta la formación de los estudiantes para que se generen diagnósticos y propuestas de solución. Algunas propuestas podrán llevarse a cabo en el ámbito escolar mismo, otras deberán converger –junto con las de otras muchas escuelas- a los niveles regional, estatal y nacional. De esta manera podrán identificarse cuáles son los problemas más recurrentes, cuáles los consensos en el diagnóstico y cuáles las propuestas que las autoridades educativas de todos los niveles deben retomar. La evaluación concebida como un acto colectivo de estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades tiene una enorme solidez porque son ellos quienes mejor conocen los problemas y esa visión –si se vuelve sistemática e informada- puede percibir realidades que no están al alcance de la limitada visión gubernamental. Las autoridades, sin embargo, deben participar en el proceso de evaluación, en todos los niveles, porque como responsables últimos de la situación de la educación, a ellos les corresponde informar con el propósito de que la evaluación pueda ser cada vez más precisa; asimismo, les corresponde contribuir de manera decisiva a materializar las iniciativas sólidas que se generan en el proceso de discusión. Es necesaria también la participación subsidiaria de estudiosos, centros de investigación y grupos sociales legítimamente interesados, porque ofrecen puntos de vista e informaciones que no

deben estar ausentes en una reflexión sobre el mejoramiento de la educación. La educación y la evaluación son procesos demasiado importantes para dejarse en manos de funcionarios gubernamentales y sus expertos, que solo están transitoriamente y con un compromiso muy relativo en la administración educativa.

Ellos plantean una evaluación vertical, nosotros planteamos una evaluación horizontal pero también de abajo hacia arriba. Para la burocracia de la educación, la evaluación consiste en colocarse en una especie de torre de observación y mirar desde arriba a los cientos de miles de maestros y estudiantes; medirlos y calificarlos como si fueran un conjunto enorme de mercancías, un capital humano robotizado y pasivo. Con base en los resultados, podrán –otra vez ellos- definir qué debe hacerse, cómo debe hacerse, cuándo y cómo debe hacerse para obtener eso tan indefinido que es la “calidad”. Es una evaluación que alienta la pasividad y la falta de dinamismo en la educación. Nosotros luchamos por una evaluación que libere y convierta en sujetos dinámicos, participativos e importantes a cada uno de los actores del proceso educativo. Esto requiere que sea horizontal el diálogo de evaluación en cada una de las escuelas, luego entre los representantes de grupos de escuelas a nivel regional o estatal y, finalmente, el de representantes a nivel nacional. Porque solo así se pueden generar consensos de profunda raíz y gran fuerza. Habrá, sin duda, temáticas, diagnósticos y propuestas similares, que surjan en la mayoría de las escuelas y, en consecuencia, serán predominantes en los siguientes niveles, pero otras temáticas y propuestas, aunque minoritarias, pueden contribuir a abrir nuevos horizontes. Son muy importantes porque pueden aportar elementos no considerados antes y posteriormente – cuando se valoren los resultados de las iniciativas que tuvieron mayor consenso- serán parte de una reserva desde donde se pueden construir otras alternativas. Por otra parte, el diálogo verdaderamente horizontal es indispensable para cerrar el paso a las agendas que buscan imponerse, a los vicios del asambleísmo o de las figuras mesiánicas en todos los niveles. Se trata de que los niños pueden dar sus puntos de vista sobre qué está mal en su escuela, qué no funciona, qué falta, qué debe de cambiar, cómo pueden aprender mejor. Igual los maestros pueden ofrecer una visión crítica desde su perspectiva y aportar diagnósticos y propuestas e iniciativas. Los padres de familia tienen todo el derecho a preguntar, a ser informados, a dar sus ~~opinión~~ *opiniones al lado de los de* preguntarse junto con maestros y estudiantes, cómo

puede(n) la(s) escuela(s) alimentar mejor los procesos de conocimiento a nivel comunitario.

Ellos plantean una evaluación autoritaria, nosotros insistimos en construir una evaluación democrática. La evaluación que los gobiernos y sus institutos llevan a cabo es instantánea, su resultado se presenta como un número (de aciertos) o una clasificación (“Insuficiente, Suficiente, Bueno y Destacado”) y como definitiva, totalmente inapelable e infalible. Ante ella solo queda rebelarse o someterse, y la gran mayoría se somete. Pero hay otra alternativa: nosotros planteamos que la evaluación verdadera es un proceso de sucesivas y múltiples aproximaciones. De la misma manera como evaluamos a los estudiantes: a lo largo de un periodo prolongado de tiempo, con instrumentos muy diversos (presentaciones, tareas, resúmenes, ensayos, maquetas, trabajo de laboratorio o de biblioteca, trabajo de campo) y acerca de temáticas muy diversas. De la misma manera la evaluación que proponemos es algo sobre lo que estudiantes y maestros y autoridades reflexionan durante meses, pero que puede materializarse en un evento o dos anuales (de varios días de duración), dedicados específicamente a evaluar la escuela y su relación con la comunidad. Puede ser que las primeras discusiones sobre la problemática de la escuela sean muy vagas, poco sistematizadas, anecdóticas incluso, pero con la experiencia y el apoyo de talleres, conferencias, material de lectura apropiado, es posible convertir este proceso en una indagatoria con temáticas cada vez más definidas, con aportaciones precisas, con puntos de vista fundamentados en la experiencia propia pero también en lecturas y en los resultados de procesos en otras escuelas. Precisamente porque no es autoritario y no quiere convertirse en un autoritarismo de muchos, de asamblea, desconfía de las apreciaciones generales y definitivas y deja siempre preguntas y cuestiones abiertas, plantea la necesidad de seguir trabajando en los aspectos que se van perfilando como más importantes.

La evaluación que se nos impone es centralizada, nosotros exigimos respeto a la enorme diversidad de regiones y culturas propias de la identidad mexicana. Con la evaluación, el centralismo autoritario se ha reforzado profundamente. El CENEVAL evalúa desde la Ciudad de México a todos los jóvenes del país que pretenden ingresar a la educación media superior y superior; las agencias acreditadoras de programas de estudio de instituciones de educación superior se concentran en la Ciudad de México y en cada profesión existe solo una

agencia que se encarga de evaluar a todos los programas en todas las universidades e instituciones del país; el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) –el nuevo CENEVAL de la evaluación para los maestros– es también una institución centralizada y lo mismo ocurre en la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA, en el año 2016 se evaluó a 1’ 913 726 Estudiantes que cursaron el 6º grado de educación primaria en 73, 554 escuelas y 1’ 712 613 alumnos que cursaron 3º de secundaria en 31 339 escuelas y, a nivel internacional, la centralización de la prueba PISA. Y la Evaluación del desempeño Docente refuerza aún más esta tendencia. La evaluación que queremos, por el contrario, al plantear que se trata de un proceso que comienza en cada escuela y que de allí pasa a nivel regional, estatal y nacional, plantea una evaluación con miles de puntos de partida distintos, de abajo hacia arriba, que crean convergencia de temáticas más importantes, diagnósticos, propuestas de solución.

Para lograr la calidad de la educación parten del individuo, para mejorar la educación privilegiamos la tarea colectiva. Para mejorar la educación de los niños y jóvenes, PLANEA los evalúa a cada uno por separado. Igual evalúa a cada escuela con el Programa Escuelas de Calidad, y ahora la Evaluación del Desempeño Docente hace lo mismo con los maestros. Pero con eso dispersa en millones de gotas el enorme caudal de transformación que puede generar una discusión participativa escuela por escuela. La propuesta de un diálogo en cada escuela intenta recuperar precisamente el trabajo conjunto, una de las raíces más profundas de la especie humana. Juntos, en familias, grupos, comunidades; comemos, trabajamos, nos divertimos, aprendemos. Pero la evaluación individualizada marcha en sentido contrario a las tendencias sociales y humanas más importantes. Nos corresponde a los maestros de hoy descubrir y desarrollar las múltiples formas que pueden adoptar los procesos colectivos que pueden devolverle a la educación y la evaluación su carácter profundamente colectivo. Y estos descubrimientos pueden venir de lugares inesperados. Recuérdese que alimentados por la curiosidad, un grupo de jóvenes indígenas había pedido a su profesor que les aplicara una prueba “como en las escuelas de gobierno”, pues los exámenes eran algo que ellos no conocían por participar en un sistema autónomo de educación.

Sin mucho entusiasmo el profesor los complace y escribe un problema en el pizarrón. Al instante todos los jóvenes jalen sus sillas al centro del salón y animadamente

comienzan a discutir el problema hasta que logran resolverlo. Contentos, los jóvenes preguntan al profesor si se habían portado bien, como lo hacían los estudiantes en las escuelas oficiales.

El profesor les informó que no, que lo que hicieron no solo no se hacía en esas escuelas sino que era fuertemente castigado (copiar). Los jóvenes quedaron atónitos e incrédulos: “esta es la manera más fácil de resolver problemas, siempre lo hacemos así, veinte ojos ven más que solo dos”.

La evaluación que ellos proponen exagera las diferencias para excluir, nosotros luchamos porque todos los niños y jóvenes puedan ejercer plenamente el derecho a la educación. Cada nuevo instrumento e iniciativa de evaluación que se ha propuesto en estos últimos 25 años genera una nueva diferenciación entre las personas. Frecuentemente se trata de una diferenciación artificial, basada en indicadores superficiales, que pretende solo subrayar las diferencias entre las personas. Esto hace posible la selección de solo unos cuantos aspirantes a la educación superior (CENEVAL), permite clasificar a millones de niños y jóvenes en distintos niveles (PLANEA), y afirma que puede identificar con unos cuantos reactivos de opción múltiple de un examen estandarizado quien es mejor profesor que otros a través de la Evaluación al Desempeño Docente.

Con esto se genera una cultura de la competencia por ser “mejor” que el otro, y no por aprender juntos; se refuerza la idea de que el “mérito” es lo que hace personas a los humanos, y no se valora la solidaridad y la educación junto con otros; se justifica que a muchos se les niegue el derecho a seguir estudiando, en lugar de abrir las puertas de la educación a todos.

Existen, evidentemente, diferencias entre las personas aunque esas diferencias generalmente no son tan grandes como las que generan las evaluaciones vigentes y además, no todas las diferencias se dan en términos de quienes aprenden y quienes no; entre los que se esfuerzan y los que no lo hacen. Las diferencias pueden reflejar desde inteligencias distintas, hasta falta de esfuerzo, pero también pueden ser resultado de condiciones familiares y comunitarias adversas y de escuelas y ambientes de aprendizaje deteriorados, muy lejanos a la responsabilidad de estudiantes y maestros. Por otra parte, las evaluaciones solo registran diferencias (exageradas), sin que finalmente se sepa exactamente qué las causa. Nosotros planteamos que debe permitirse

que las diferencias se manifiesten frente al proceso educativo y que como parte del proceso de evaluación se evalúe también qué genera la diferencia y cómo debe manejarse. No es lo mismo manejar la falta de motivación de un niño que el hecho de que sus padres no lo apoyan en el hogar. Además, las diferencias se pueden concebir de distinta manera: como una riqueza (cuando se trata de talentos distintos), como un punto de partida (cuando permiten generar procesos solidarios al interior del grupo y la escuela) o como un verdadero obstáculo o deficiencia, que debe entonces tratarse adecuadamente.

En síntesis, a una educación y una evaluación deshumanizadas y hostiles, oponemos una educación y una evaluación que quiere ser profundamente social y humana.

6.1 PROPUESTAS DEL FORO NACIONAL: EVALUACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL

6.1.1. La evaluación estandarizada como fundamento de la política educativa del estado.

Reconocer a la evaluación como la base de la política gubernamental en materia educativa constituyó el contenido sustancial de la reforma constitucional y de sus leyes secundarias; ello significó instaurar un sistema de evaluación estandarizada cuyas consecuencias implicaron la abrogación legal de los derechos laborales de los maestros como trabajadores de la educación pública. Con base en los resultados obtenidos en estos exámenes, las autoridades educativas clasificaron a los docentes como “idóneos”, “no idóneos”, “insuficientes” “suficientes”, “buenos” o “destacados”.

Los instrumentos de evaluación diseñados e implementados por la SEP y por el INEE, fueron operados con una gran cantidad de deficiencias de la logística, operación e implementación de la evaluación de las cuales destacan las fallas técnicas, y la falta de validación externa para garantizar el logro de sus objetivos así como la confianza y validez de la evaluación. El sistema implantado hizo caso omiso de los resultados internacionales de investigación en la materia, los cuales han demostrado, de manera reiterada, que en ningún caso la aplicación de sistemas universales centralizados de evaluación cuantitativa de los docentes ha logrado “elevantar la calidad de la educación”.

La aplicación de este esquema de evaluación a los maestros ha tenido consecuencias negativas para la educación, que van desde la arbitrariedad en la conformación de la lista de quienes serán examinados

hasta el cese de maestros por resistirse a realizar los exámenes o por enfrentar fallas técnicas en el proceso. Este esquema, lejos de llevar a la profesionalización, conduce al empobrecimiento de los conocimientos y a la precarización del trabajo docente derivado de la contratación, a menudo temporal, de personal con nula formación pedagógica; esto está produciendo, por la vía de los hechos, el aniquilamiento de las Escuelas Normales al reducirse drásticamente la matrícula de nuevo ingreso. Finalmente, el clima amenazante del proceso de evaluación ha propiciado un grave desvío de los recursos, en aras de garantizar lo que denominan la “normalidad mínima” de la vida escolar, que trae consigo mayor control y vigilancia hacia los maestros, en lugar de atender a los niños y jóvenes cuyo derecho a una educación equitativa y gratuita está siendo violentado por la propia reforma que dice defenderlos.

6.1.2. Evaluación educativa integral: proyecto en construcción

El Proyecto de Educación Alternativa tiene como elemento *sine qua non*, el de la evaluación educativa ya que en la práctica de los proyectos alternativos de educación que están en marcha en nuestro país se aplican procesos de evaluación integrales que promueven autonomía escolar y que atienden a la diversidad nacional.

La evaluación educativa integral debe atender las siguientes características: ser un proceso dialógico, reflexivo, ético, participativo, sistemático, formador y holístico, cuyo propósito es valorar los elementos que se interrelacionan en los procesos de aprendizaje con la finalidad de incidir en la transformación de las condiciones objetivas y subjetivas que rodean el hecho educativo.

Así, la evaluación integral permite identificar avances, detectar problemáticas, proponer y tomar decisiones de manera crítica, ética y democrática en torno a las proyecciones de cada comunidad educativa, en congruencia con las características y necesidades de los estudiantes, maestros y la sociedad de acuerdo a los fines de la educación y sus proyectos educativos. De esta manera, a partir de los resultados y conclusiones de la evaluación, es necesario rediseñar las estrategias para alcanzar los propósitos educativos; en este sentido, la evaluación se caracteriza como un proceso eminentemente formativo, cuyos rasgos, entre otros, son los siguientes:

- Es integral, pues observa el proceso educativo desde todos sus componentes y resultados: los sujetos

educativos, sus proyectos y procesos, su estructura y elementos curriculares, su organización, sus instrumentos e infraestructura, sus acciones, su organización escolar, sus alcances e impacto comunitario y social.

- Es continua, en tanto evalúa el proceso, y no momentos aislados; se trata de un acompañamiento y seguimiento del proceso educativo con sus propios tiempos y ritmos que dependen de la lógica interna de cada proyecto y de cada unidad pedagógica; es decir, crea una historia del proceso de cada actor en relación dialéctica con el colectivo, concretando la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

- Es colectiva e incluyente, de ningún modo individualista; ya que la educación no es ningún hecho aislado, la evaluación tampoco lo debe ser. En el proceso de evaluación intervienen múltiples sujetos: los estudiantes, los maestros, los padres de familia, el colectivo docente y la comunidad. Evaluar, por tanto, es responsabilidad de la escuela-comunidad en su conjunto, así como también lo son los procesos pedagógicos, sus resultados, sus impactos y las acciones para transformar y transformarse, desarrollar y desarrollarse. La evaluación en colectivos permite crear los espacios de discusión con la finalidad de revisar, analizar y reflexionar críticamente los procesos educativos y la propia participación, permitiendo la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, los alcances de los proyectos y la formación de los trabajadores de la educación, lo que implica un acto de construcción entre las partes, de manera que no existe una dicotomía evaluador-evaluado, sino que todos los implicados participan en el proceso, en el cual cada colectivo escolar o escuela-comunidad va definiendo su identidad, su autonomía y su proceso formativo a través de nuevas formas de convivencia.

- Es contextual, al partir del reconocimiento de una realidad que tome en cuenta las diferencias étnicas, culturales, regionales, geográficas, lingüísticas y de sectores con especificidades.

6.1.3. Perspectivas pedagógicas y de desarrollo comunitario sustentadas en la evaluación educativa integral

Este proceso de evaluación integral fortalece a la comunidad, y desarrolla los siguientes aspectos:

- **Impulsa la creatividad:** Como acto creativo, genera interés y motivación. Su forma, medios e instrumentos permiten la demostración del potencial y las habilidades desarrolladas en el proceso educativo en interacción con su propio entorno, su cultura y su comunidad. Los exámenes son elementos que forman parte del proceso de evaluación, por sí solos son totalmente insuficientes e incluso limitan las capacidades de los evaluados a unas cuantas habilidades del ser humano.
- Para evaluar deberá echarse mano del desarrollo de proyectos, la puesta en práctica de obras teatrales, danzas, museos de aula, la organización de ferias de ciencia y presentación de obras literarias, foros comunitarios, debates, mesas redondas, actividades de oratoria, eventos deportivos, elaboración de videos, sistematización de diversas experiencias educativas, investigaciones de campo y documentales, diarios pedagógicos; es decir, de todas las posibilidades didácticas que considera a la diversidad cognitiva, lingüística y cultural de la comunidad. En este sentido es primordialmente cualitativa.
- **Promueve la solidaridad:** En contraposición a la competencia, la evaluación se desarrolla como acto de entera solidaridad, que recupera la esencia social de las personas, en el que se tienen objetivos comunes que alcanzar, posibles solo con la cooperación mutua.
- No debemos perder de vista que la evaluación tiene pertinencia para quienes participan en los procesos educativos adquiriendo carácter significativo para ellos, no sólo para quien evalúa, y de relevancia para la comunidad. Es en este espacio comunitario donde finalmente sabremos si la educación tiene impactos y de qué tipo.
- **Alienta la autonomía comunitaria:** La evaluación para la autonomía la impulsamos desde nuestra condición cultural, desde nuestra geografía, cosmovisión, organización comunitaria, nuestras lenguas maternas y nuestra situación social; no puede ser externa ni desde la heteronomía, necesariamente es parte de la reflexión sobre lo que consciente y colectivamente queremos alcanzar a través de los proyectos educativos. Si planteamos evaluar para la autonomía y la independencia cognitiva, no para el control social, entonces la comunidad escolar valora a través de medios horizontales y dialógicos, desde la crítica y la autocrítica, nunca de forma vertical.

- Promueve **la integración comunitaria:** Evaluar no es una acción clasificadora, ni selectiva, mucho menos excluyente; por el contrario, procura el avance de la comunidad y el involucramiento de todos en las tareas pedagógicas, así como en la toma de decisiones. Si un miembro de la comunidad escolar queda rezagado, entonces no se han completado los propósitos de aprendizaje y por lo tanto diseñamos y ponemos en acción nuevas estrategias para lograrlo: si todos partimos, todos arribamos.

6.1.4. Momentos de la evaluación

Se necesita aplicar la evaluación en forma inicial, procesal y final. Estas son las fases de la evaluación:

Inicial o de diagnóstico: Tiene como función sistematizar la información obtenida y orientar para adecuar las clases de cada curso. Está focalizada en el estudiante, es decir, al realizar un examen o actividad de diagnóstico, lo que interesa es la información obtenida de los estudiantes al inicio de una unidad de aprendizaje, siendo útil para detectar las ideas previas que posee en relación con los contenidos que se van a tratar y el dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Puede ser individual o grupal, dependiendo de si se quiere tener una visión global o particular de los estudiantes. La información obtenida debe ser del conocimiento de los evaluados con las observaciones correspondientes para que se den cuenta de su estado inicial ante los nuevos conocimientos y participen activamente en el proceso, superando sus deficiencias.

Procesal: Son las evaluaciones que se hacen durante el transcurso del programa educativo utilizando distintas técnicas e instrumentos que permiten obtener información sobre los progresos, comprensión y aprendizaje de los contenidos en cualquier etapa o momento del curso, que posibilita dar una retroalimentación rápida al evaluado y le permite saber cómo va y qué mejoras tiene que hacer.

Final o sumativa: Es la evaluación formal que se realiza al término del programa educativo para evaluar las habilidades, actitudes y conocimientos adquiridos. Esta evaluación es más formal en cuanto a la presentación, las técnicas y las formas para llevar las calificaciones obtenidas.

6.1.5. Metodologías de la evaluación

Autoevaluación: Es la evaluación que el estudiante hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en él. Es el proceso donde él valoriza su esfuerzo, su

actuación, los problemas que tuvo que afrontar y las formas en que los resolvió y los logros obtenidos. Le permite reconocer sus posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje. La Autoevaluación permite al alumno:

- Emitir juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios de evaluación previamente establecidos.
- Promover la retroalimentación constante de sí mismo y de otras personas para mejorar su proceso de aprendizaje.
- Participar de una manera crítica en la construcción de su aprendizaje.

Coevaluación: Se utiliza para referirse a la evaluación entre pares del mismo nivel y función, entre iguales. En un proceso reflexivo y valorativo que se aplica cuando en un tema o momento, un equipo o el grupo hace una valoración de cada compañero atendiendo a criterios de evaluación establecidos por consenso en cuanto a su participación, considerando aspectos como sus aportaciones, responsabilidad, esfuerzos, propuestas, análisis, y otros que se consideren convenientes para mejorar el trabajo educativo. La Coevaluación permite al alumno y al docente:

- Fomentar la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje.
- Identificar los logros personales y grupales.
- Opinar sobre su actuación dentro del grupo.
- Desarrollar actitudes que se orienten hacia la integración del grupo.
- Mejorar su responsabilidad e identificación con el trabajo.
- Emitir juicios valorativos acerca de otros en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.

Heteroevaluación: Es la evaluación que realiza una persona o institución de distinto nivel sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, preparación, entre otros factores. El tipo de evaluación que con mayor frecuencia se utiliza es aquella en la que el docente es quien, diseña, planifica, organiza y aplica la evaluación; en ella el estudiante es sólo quien responde a lo que se le solicita. La heteroevaluación permite al alumno y al docente:

- Identificar carencias que es necesario reforzar antes de seguir adelante con el programa.

- Evitar repeticiones innecesarias de contenidos que ya han sido integrados.
- Dar soporte para la planificación de contenidos reales, adecuados a las necesidades e intereses del grupo.
- Trabajar en el diseño de actividades destinadas al grupo o a los individuos que lo requieran.

Metaevaluación: se realiza a partir de discutir las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas de las evaluaciones estandarizadas, las cuales han desplazado lo pedagógico. Abarca criterios, procesos y técnicas para evaluar las propias evaluaciones.

- Es la autorreflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria sobre los discursos y prácticas evaluativas para mejorarlas cualitativamente.

6.1.6. Evaluación de los docentes

La evaluación del quehacer docente está inmersa en el proceso de evaluación educativa integral, en el entendido de que los docentes son parte de la comunidad y quienes construyen y desarrollan los proyectos escolares; por lo tanto, son corresponsables de los alcances de los propósitos e impactos sociales, por lo que, a partir del ejercicio autocrítico en la evaluación, se aprecian, reconocen y atienden sus necesidades de formación y profesionalización para fortalecer el proceso educativo. Algunas de las características fundamentales de la evaluación educativa integral de los docentes son:

- No es condición para su permanencia, sino para transformar su práctica educativa dirigida a la mejora escolar.
- Está vinculada con el proyecto de transformación educativa decidida por el colectivo.
- Se realiza de manera colectiva por la comunidad educativa, en relación con los avances del proyecto.
- Incluye necesariamente la valoración de madres y padres de familia, realizada en reuniones escolares, a partir del informe del docente respecto de un periodo determinado.
- Incorpora la valoración de los estudiantes sobre el trabajo realizado con sus maestros.
- No califica a los docentes sino valora los avances colectivos y las necesidades para solucionar los problemas, y así evitar que se jerarquice artificialmente a los docentes de la escuela.
- De esta manera, en la práctica es integral,

contextualizada y formativa, promueve la autonomía e integración comunitaria e incorpora a todos los miembros de la comunidad para reconocer y atender a la diversidad cultural y sociolingüística.

6.1.7. Evaluación para el ingreso

La formación de los docentes de educación básica, como profesionales de la educación, ha sido y debe seguir siendo la función prioritaria de las Escuelas Normales; por ende, son estas las que, para otorgar el título profesional, han de evaluar al sustentante de acuerdo con los elementos establecidos por ellas mismas. Por lo demás, las Normales son reconocidas y están autorizadas por la SEP para la formación y certificación de sus egresados. En este sentido, en virtud de que los docentes egresados de las Escuelas Normales e instituciones formadoras de educadores docentes cuentan con la formación profesional necesaria deben ser contratados por el Estado y adscritos, para ejercer plenamente su profesión, en las escuelas públicas de educación básica del país, con apego a las necesidades especificadas y desarrolladas por la comunidad.

6.1.8. Evaluación formativa de los docentes para el fortalecimiento profesional

La evaluación de los maestros es parte integral del proceso de evaluación que debe realizarse desde las comunidades educativas donde laboran, ya que son corresponsables de sus alcances e impactos evaluables, lo que les permite reconocer y definir los requerimientos de actualización y profesionalización que han de ser atendidos a través de las instituciones educativas y mecanismos que la propia comunidad educativa establezca.

Es necesario dimensionar la nueva evaluación al magisterio para el fortalecimiento profesional de las acciones educativas a desarrollar por la coordinación escolar, zonal, municipal regional o estatal. La decisión para la asignación de nuevas responsabilidades se realizará a partir de la evaluación desarrollada entre pares y ratificada de manera colectiva, a través de sus propios mecanismos democráticos, considerando el contexto y su comunidad.

6.1.9. Evaluación del sistema educativo

La evaluación del sistema educativo nacional incluye a todos sus componentes, para reorientar y encauzar los objetivos propuestos, que son la educación para la emancipación. La educación democrática y la evaluación

integral propugnan el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano, no el castigo ni la coacción.

Proponemos que en cada escuela se forme El Consejo de Evaluación, electo por la comunidad, y éste organice Jornadas Escolares de Evaluación en las que consideren diversos elementos, como la política educativa en los diversos órdenes de gobierno, la inversión educativa, la responsabilidad gubernamental en las principales variables del funcionamiento del sistema educativo, las condiciones materiales del plantel, los programas educativos, los materiales didácticos, la formación y prácticas docentes, de apoyo técnico pedagógico y de directivos, la carga administrativa, las condiciones de los alumnos y su aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas, los contextos socioculturales y la propia metodología de evaluación. Por tanto, es necesario constituir los consejos de evaluación y su coordinación en todos los niveles educativos y de gobierno.

Estas formas de evaluación deben coadyuvar a mejorar la educación y a fortalecer la dignidad de los estudiantes y maestros, el prestigio de las escuelas públicas y los derechos de los trabajadores de la educación.

7. EDUCACIÓN COMUNITARIA Y AMBIENTAL

La construcción de un proyecto educativo democrático y alternativo pasa por la efectiva consideración de las dimensiones local, social y ambiental. Asimismo, un proyecto de esta naturaleza ha de incluir las preocupaciones y proyectos de docentes provenientes tanto de los pueblos originarios como de otros sectores sociales. Bajo tal perspectiva, nuestra propuesta aspira a trascender los proyectos educativos que se han impulsado sin tomar en cuenta de manera plena a los diferentes sectores de la nación mexicana.

Se busca en este proyecto mantener una perspectiva abierta e integradora que sume lo mejor de las tradiciones y fundamentos de las culturas originarias con los avances del mundo actual. En tal sentido no se niega el conocimiento moderno ni las aportaciones de las ciencias, las artes y las humanidades, sino que se pretende construir un diálogo permanente para resolver los problemas educativos locales desde su propio contexto, promoviendo el desarrollo local y su dignificación. Así, se reivindica el acceso a todo el conocimiento como un derecho humano, que no tiene banderas ni fronteras y que busca promover el diálogo constante entre las culturas sin aspiración de imponer hegemonía alguna.

En este marco se plantean las siguientes líneas educativas: a) Comunitaria; b) Trabajo, arte y educación física; c) Cultura e Interculturalidad; d) los Derechos Humanos; e) Ambiental.

7.1. La Comunidad, su contexto, historicidad y proyectos de desarrollo

7.1.1 Trabajo en Proyectos

El trabajo comunitario puede ser considerado como una forma de intervención práctica que exige un compromiso con las necesidades de la población local.

Algunos aspectos para plantear líneas de trabajo comunitario son:

- Los objetivos se deciden conjuntamente entre la escuela y la comunidad.
- Permiten aplicar los conocimientos adquiridos en aspectos prácticos
- Están vinculados con los temas transversales.
- Abren opciones de preparación para el trabajo.
- Se plantean como proyectos de beneficio para la comunidad.
- Se articulen con proyectos culturales de la comunidad.

Proyectos tentativos:

Educación ecológica.

Educación económica.

Educación alimentaria.

Educación para la salud.

Educación social.

Educación comunitaria.

7.1.2. Planeación Comunitaria (Retomado del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, PDECEM)

De los diferentes documentos, emanados de las experiencias del magisterio democrático, se retoman inquietudes y perspectivas para ser abordadas e incluidas en una dimensión pedagógica cotidiana del quehacer de los maestros. Es decir, deben estar presentes cotidianamente en su práctica docente, como grandes planos de enfoque y análisis que atraviesan todo el currículum y que se pueden agrupar en las siguientes dimensiones:

Social: sensibilizar, reconocer y analizar los diferentes problemas de la comunidad, la región y la nación que se expresan en diferentes planos de la vida, con el fin de formar sujetos conscientes que puedan participar en la transformación de la realidad social del país.

Económica: construir el conocimiento en torno de las posibilidades de promover un desarrollo sustentable, respetuoso del medio ambiente, un buen vivir colectivo, equitativo y sin explotación, con derecho a un trabajo digno, revelando la esencia de los valores imperantes en el mercantilismo neoliberal.

Política: practicar en los espacios escolares con estudiantes, padres de familia y comunidad procesos democráticos de participación, decisión, análisis y organización democrática.

Ética: potenciar el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis reflexiva del ser colectivo respecto de los principios y valores que subyacen en las leyes o normas que rigen en un contexto determinado, o bien, cuando se lleva a la praxis decisiones éticas mediante un proceso de maduración de la conciencia, del juicio y de la acción moral y hay una coherencia entre las acciones y el pensamiento. Se relaciona con la conciencia de los principios o fundamentos que orientan las acciones; el proceder en consecuencia con los principios universales éticos; y con el uso de la libertad y el ejercicio de la autonomía. Es la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas a la luz de principios y valores y de llevarlos a la acción teniendo en cuenta las consecuencias de dichas decisiones para asumirlas con responsabilidad.

Estética: desarrollar la capacidad de sensibilidad (emocional, intelectual y espiritual) al permitir apreciar la belleza y expresarla de diferentes maneras, con la posibilidad de interactuar consigo mismo y con el mundo, así como desarrollar la creatividad a través de la producción estética del ser humano que busca formas de expresión de sus vivencias y que pueden ser parte de las manifestaciones culturales. La experiencia estética, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural.

Cultural: fortalecer todas las expresiones de una cultura

incluyente, que recupere saberes tanto comunitarios, como universales, que acreciente y multiplique el acervo cultural popular, local, regional y nacional. La posibilidad de incorporación de estas dimensiones y perspectivas de una nueva docencia, solamente podrán desenvolverse a través de una constante reflexión y análisis de la propia práctica docente cotidiana por parte de cada maestro, que someta a revisión sus actitudes, mecanismos, didácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ecológica: contribuir al reconocimiento de una gran comunidad de seres vivos, crear el sentido de responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la humanidad y del mundo viviente en toda su amplitud, ubicando el papel contradictorio del ser humano en el mundo contemporáneo, que puede tanto destruir como preservar la naturaleza.

Cosmogónica planetaria: relacionar el proyecto político-cultural y de la vida en armonía con los demás seres vivos y con el planeta.

7.2. TRABAJO, ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA

El propósito principal de esta línea es que los estudiantes se reconozcan a sí mismos en su dimensión física. Se considera que en una propuesta democrática y alternativa de educación es posible colocar como uno de sus referentes centrales la dimensión del cuerpo de los estudiantes. Dicha idea se ha ido posicionando en torno de tres categorías fundamentales para permitir esta recuperación del cuerpo: el Trabajo, el Arte y la Educación Física.

Con base en las tres dimensiones aludidas, es posible plantear la importancia de generar contenidos teóricos y prácticos que contribuyen a la formación integral de los sujetos.

7.2.1. El trabajo

En cuanto a la dimensión del trabajo es necesario reconocer que la educación contribuye a la formación de aptitudes que podrán ser favorables a la vida productiva. Sin embargo, conviene tomar distancia de las posiciones que hacen de la educación un insumo para el trabajo y la producción. En el modelo alternativo de educación el trabajo es un medio para acceder a la mejora individual y social, pero de ninguna manera es el objetivo de la educación.

Algunas de las actividades que se incluyen en el desarrollo de esta línea son las siguientes:

Talleres: Decididos conjuntamente por la escuela y los

padres de familia o la comunidad (cuando sea posible) para ir formando a los alumnos en los oficios que les permitan una inserción laboral al futuro así como para mantener las tradiciones artísticas y productivas de los pueblos (carpintería, electrónica, costura, alfarería, cocina, huerto escolar, plomería y/o los oficios que se desarrollen en el entorno).

Proyectos comunitarios productivos: Se trata de tomar colectivamente el control sobre sus territorios, producción, mercados en la comercialización, distribución y consumo de productos no transgénicos y saludables establecidos a través de la economía solidaria donde se desarrollen procesos productivos que recuperen el valor social del trabajo y las relaciones dialógicas con las comunidades generados a partir de redes productivas entre escuelas, comunidades, regiones, municipios y el estado.

Estancias en Pequeñas Empresas: En algunos contextos urbanos también se puede buscar acuerdos con pequeñas empresas e industrias que permitan una inserción temporal en calidad de aprendices de los estudiantes. Esto puede realizarse sobre todo en periodos vacacionales.

Museos comunitarios: La constitución de museos abiertos a la comunidad en los que se muestren aquellos objetos materiales e inmateriales que tienen un significado identitario e histórico para la comunidad es una forma de colaborar en esa tarea. Los museos locales pueden ser interactivos y abiertos a la inclusión permanente de objetos que propongan los miembros de la comunidad. También se pueden incluir materiales interactivos de ciencias con los que también se relacione el trabajo escolar.

Manualidades y Oficios: Elaboración de objetos y productos artesanales a través de diferentes técnicas. Es importante la formación de los alumnos en diferentes oficios que puedan serles útiles en la vida cotidiana o como profesión.

7.2.2. Arte

Mediante el arte –o las artes– se busca la generación de estados de sensibilidad que permitan a los sujetos el acceso ante las diferentes manifestaciones estéticas de cada momento histórico.

Las actividades culturales y artísticas son fundamentales para desarrollar la sensibilidad y los vínculos humanos afectivos que tienen una importancia fundamental sobre

todo en tiempos de crisis social. Algunos de los campos a desarrollar en los aspectos emocionales, artísticos y culturales son:

Educación musical: Coros, instrumentos musicales, grupos musicales, desarrollo de sensibilidad y apreciación musical.

Danza y festejos tradicionales: Danzas tradicionales y modernos; ceremonias cívicas y fiestas populares en las escuelas.

Literatura: Teatro, relatos históricos y tradicionales, lectura de poesía y declamación, oratoria, lectura de cuentos, novelas y ciencia ficción. Escritura de textos libres.

Educación visual: Talleres y exposiciones de fotografía, talleres y observación de videos y películas, talleres y exposiciones de pintura y escultura.

Educación emocional: Dado el contexto de violencia que vive el país es necesario analizar algunas formas de trabajo colectivo que permitan que los alumnos expresen sus emociones, tensiones, preocupaciones, dolores emocionales, inseguridades, etc.

7.2.3. Educación Física

En el caso de la educación física se busca la generación de condiciones en que los sujetos reconozcan su condición corporal y accedan al cuidado y construcción de una vida saludable. Esta dimensión se diferencia del deporte meramente competitivo por su carácter de competición colaborativa y sana convivencia.

En la propuesta curricular 2016 emitida por la SEP, uno de los cambios relevantes es la desaparición de la asignatura de Educación Física y la aparición de un Área denominada Desarrollo corporal y salud

Es relevante mencionar que el principal argumento para reformar la educación obligatoria en nuestro país es que según criterios nacionales e internacionales los aprendizajes de los alumnos son deficientes porque sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual.

Dichos criterios surgen de pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos en nuestro país, pero la asignatura de educación física no ha sido evaluada por dichos estándares, por lo tanto es incoherente que la SEP pretenda desaparecer una asignatura de un currículo oficial cuando la misma dependencia no ha tenido la capacidad de evaluar los alcances y resultados.

Es importante manifestarse contra la desaparición de la educación física del currículo. La educación física se ha consolidado como un espacio pedagógico vivencial, en donde se favorece dinámicamente el desarrollo integral del alumno, contemplando todas las esferas de desarrollo del ser humano, como son la afectiva, la social, la cognitiva y la motriz. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas no puede pensarse solamente desde un evento nacional de juegos deportivos escolares para la educación básica, como sucede en nuestro país, por el simple motivo de ser un evento netamente selectivo. Se debe impactar a todas y todos los estudiantes, trabajando de forma incluyente, fomentando la formación en valores y aterrizando los recursos financieros en infraestructura y materiales para cada escuela del país.

Cuando el gobierno federal plantea que la práctica de la actividad física combate el sedentarismo y las afecciones derivadas de este mismo como la hipertensión arterial, la diabetes y la obesidad, vale la pena mencionar que el tiempo destinado a la educación física es totalmente insuficiente, por lo que además de mantenerse en el mapa curricular debe intensificarse la carga horaria.

Debemos entender que la educación física es precisamente la asignatura encargada de promocionar la práctica saludable de la actividad física en niños y jóvenes, si no se brinda la importancia como asignatura también se estaría limitando la oportunidad de dichas prácticas a nuestros educandos dentro del entorno escolar. Los gobiernos estatales le han apostado a invertir en gimnasios al aire libre en los principales centros urbanos, espacios que se han ido deteriorando y convertido en lugares cada vez más abandonados; la razón es obvia, carecemos de hábitos de la práctica de actividad física. El impulso debe ser desde las edades tempranas, en los centros escolares, propiciar la práctica amena de actividad física es tarea indispensable de la educación física en cada centro educativo del país, dimensionar a la asignatura como un área que desarrolle únicamente corporeidad, motricidad y creatividad limita en grandes aspectos los ámbitos de intervención pedagógica.

En las comunidades indígenas la marginación y las condiciones de pobreza son evidentes; las necesidades formativas de los niños y jóvenes son distintas a las de los centros urbanos, por tanto es necesario dotar al docente de una autonomía absoluta que le permita realizar adecuaciones curriculares que garanticen brindar al alumno lo necesario para beneficiar su formación, aunque esto suponga en ocasiones modificar contenidos

curriculares oficiales.

Por este motivo se sugiere modificar la forma de abordar los contenidos de la educación física de tal forma que el programa no indique cuáles abordar en cada temporalidad definida, sino que sea el docente quien elija cuáles trabajar con los alumnos, en virtud de las mismas necesidades del niño.

Por ello, la propuesta concreta es continuar trabajando con el enfoque sistémico global de la motricidad pero resaltando una perspectiva humanista, que permita trabajar los siguientes contenidos: Capacidades perceptivo motrices, Capacidades físico motrices, Capacidades socio motrices, Habilidades motrices básicas, Iniciación deportiva y Deporte formativo, Formación en valores a través de la educación física.

7.3. CULTURA E INTERCULTURALIDAD

Uno de los objetivos educativos es plantear la riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura. La educación intercultural se desarrolla de forma interdisciplinar y transversal, tiene un carácter incluyente que parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural; busca erradicar elementos que dificulten la convivencia entre culturas como: la exclusión y la discriminación que reflejan el racismo y la xenofobia. La pobreza y desigualdad creciente en el mundo conduce a migraciones internas y externas de grandes grupos humanos que abandonan su contexto cultural de origen, impactando en una creciente presencia de aulas multiculturales en todos los continentes.

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico para trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos, jurídicos, económicos, pedagógicos, antropológicos, ecológicos, entre otros.

Es fundamental construir una educación que genere una escuela comunitaria nueva, basada en principios de interculturalidad que develen la otredad, la comunalidad y la colectividad, la relación y respeto entre culturas coexistentes; la aceptación y el diálogo entre culturas que interactúan, y la percepción de la diversidad como enriquecimiento mutuo y no como una limitante. El incremento de la equidad educativa, pugnando contra la desigualdad social, favorece la comunicación y

convivencia, permite el fortalecimiento de la identidad, el intercambio de saberes pertinentes y contextualizados; propicia la crítica y autocrítica de la exclusión y homogeneidad como formas de constitución de los sujetos en lo individual y colectivo, a través de “un proyecto escolar que se integra a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar comunitario donde se desarrolla la práctica educativa con el propósito de transformar la vida de los niños, jóvenes y adultos en las comunidades”. Es también necesario integrar lo más posible la escuela a los padres de familia, a los barrios y a las colonias en las ciudades.

Algunos principios de la educación intercultural son:

- Fortalecimiento de la identidad, el intercambio de saberes pertinentes y contextualizados
- Aceptación y diálogo entre culturas que interactúan.
- Respeto entre culturas coexistentes.
- Percepción de la diversidad como enriquecimiento mutuo y no como una limitante.
- Incremento de la equidad educativa pugnando contra la desigualdad social.
- Favorecer la comunicación y convivencia.

Sin la intención de profundizar de manera exhaustiva en este tema conviene acudir a los Resolutivos del 6o Congreso Educativo de la CNTE sobre la educación intercultural, en los cuales se señala que:

Para construir una sociedad intercultural, es necesario identificar, justipreciar y desarrollar las manifestaciones culturales, tradiciones y costumbres de los pueblos originarios, reconociendo la riqueza de las concepciones filosóficas, científicas, tecnológicas, estéticas, etc., propias y universales.

Construimos una educación que tiene como tarea la dignificación humana, que promueve y desarrolla la cultura desde la cosmovisión de los pueblos originarios, comprometida a la recuperación y reconstrucción cotidiana de la identidad y la memoria histórica, que construye la organización comunitaria y popular de los pueblos.

Una educación que descolonice el pensamiento occidental y los saberes eurocéntricos y dialogue desde las cosmovisiones de los pueblos originarios de América, dirigido a la construcción de conocimientos definidos desde el sur del mundo donde el buen vivir se gesta como uno de los principios ancestrales que pueden superar la

crisis del capitalismo.

La educación que desarrollamos reconoce la comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios en los que se rescata la cultura e historia de cada una de las comunidades.

Uno de los objetivos es su carácter intercultural: al promover en condición de igualdad la historia y el desarrollo de las culturas de los pueblos originarios, negro y mestizo como parte de México.

Se debe considerar el contexto social, cultural y lingüístico de las comunidades para el diseño de contenidos, en el que participen los estudiantes, maestros y padres de familia, con el propósito de construir el proyecto educativo comunitario. El diseño curricular de cada nivel educativo debe tener un enfoque holístico en el que se considere a la comunalidad, los saberes comunitarios, la cultura, la lengua, la música, la gastronomía, la vestimenta y las formas sociales de convivencia humana y natural, desde la perspectiva de las pedagogías liberadoras.

7.4. DERECHOS HUMANOS

Una de las líneas indispensables en un proyecto de educación alternativa es la de elevar la conciencia de la defensa de los derechos humanos. En un contexto social de creciente violencia, delincuencia e inseguridad social, resulta imprescindible reconocer la importancia de promover una educación basada en la justicia y el derecho a una vida digna y segura, así como a una educación en la que se impulse la construcción de ciudadanía y de participación política.

7.4.1. Por una formación ciudadana

El ciudadano que se forme en las escuelas mexicanas debe poseer elementos filosóficos, políticos, sociales y culturales con una perspectiva dialógica que le permita combatir las ideas enajenantes del individualismo que promueve el gobierno en sus tres niveles. El concepto pleno de ciudadano, debe tender a formar individuos que estén dispuestos a tomar decisiones en colectivo, que vean la estructura de barrio, pueblo, colonia, pueblos originarios, como el lugar donde la problemática se resuelve en grupo a través de la participación directa.

7.4.2. Toma de conciencia ante las injusticias

Las transformaciones en todas las áreas del desarrollo humano se han acrecentado en los últimos años, sin embargo, la pobreza, injusticia, desigualdad, violencia, narcotráfico, inseguridad, corrupción, intolerancia y la destrucción del medio ambiente, nos impiden el acceso a

una mejor condición de vida, provocando la descomposición social. El restablecimiento de los derechos humanos a través de la educación adquiere una importancia fundamental para recomponer el tejido social. Para ello se propone:

Derecho a la igualdad social. Contra la desigualdad, la explotación y el racismo.- Los rezagos económicos, políticos, sociales, ambientales, jurídicos y educativos se explican y se resuelven más en el terreno histórico de los pueblos que en el terreno de las estructuras del desarrollo humano y como asuntos que no han podido resolver los proyectos políticos del gobierno porque aún persiste la injusticia social. Por otra parte, se mantiene la discriminación étnica, religiosa, lingüística y de género lo que aunado a la escasa participación social y política de la mujer, arroja un escenario desigual y nos aleja de un mundo más justo, más libre y con mayor equidad, retos que la globalización no ha podido atender, mucho menos resolver.

Derecho a una vida digna. Por mejorar las condiciones de vida.- Impulso a programas que surjan del ámbito escolar y relacionen la educación con el ser y el hacer, con el espíritu –dicho de otra manera, con el espacio psíquico que vive el sujeto– como una propuesta alternativa que permita construir una nueva sociedad más justa y más libre, y que sea la escuela pública la que, en un trabajo estratégico con los padres de familia y las autoridades de las comunidades, pueda coadyuvar en la solución de los problemas que afectan directa o indirectamente a la educación de los niños, jóvenes y adultos, todo ello plantea la necesidad de una sociedad más humana, apegada a la justicia, libertad, dignidad y democracia comunal.

Derecho a la seguridad, a la paz y contra las distintas formas de violencia.- Tomando en cuenta que para muchas comunidades, la escuela se torna como la única oportunidad para mejorar las condiciones de vida, una mirada responsable hacia la comunidad pero también desde la comunidad, nos permite fortalecer la cultura comunitaria. Los puntos de llegada del Programa son el respeto por sí mismo, por el otro y por el mundo creado por ese otro, en una coexistencia armónica de los humanos con su entorno natural y social en plena libertad a ser co-creadores de un mundo desde su conocimiento y respeto sin pretensiones de dominarlo.

Derechos colectivos.- Los derechos son, básicamente, derechos colectivos, es decir, derechos de personas que

no se piensan en sí mismas sin la colectividad a la que pertenecen, por lo que constantemente están expresando su voluntad de formar parte de esa colectividad a través de su participación en el poder comunal (participación en la asamblea y en los cargos civiles y religiosos), en el trabajo comunal (tequio y ayuda mutua interfamiliar), en el disfrute comunal (participación en las fiestas) y en el uso y defensa del territorio comunal. Para el ejercicio efectivo de los derechos colectivos se requiere que la sociedad organizada conozca y defina activamente estos derechos como son la identidad cultural, propiedad, participación, educación bilingüe, medicina tradicional, el derecho a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado así como reparaciones e indemnizaciones para los consumidores afectados por productos o acciones lesivas sea de actores públicos o privados, entre otros.

Conciencia ciudadana.- Es fundamental desarrollar una conciencia ciudadana para actuar colectivamente en la defensa de los derechos de las mayorías y contra las minorías que tratan de pasar sobre la colectividad. Ello implica acercarse a los otros, comprenderlos, respetarlos y actuar juntos a través de la colaboración y participación ciudadana en la toma de decisiones con la intervención directa para resolver las necesidades y problemas de la población.

Educación sexual.- Desarrollo de la sexualidad, ejerciendo el derecho a saber y estar informados. Por la igualdad de género. Derecho a la preferencia sexual y respeto a la diversidad.

Derecho a la salud y contra las diversas adicciones.- Base importante de las condiciones de inseguridad y violencia institucional del Estado son el tráfico de drogas, la desaparición forzada, el comercio de personas, el tráfico de órganos y una diversidad de delitos de lesa humanidad que son concomitantes de la corrupción y la impunidad. A nivel educativo es fundamental enseñar a los alumnos a evitar caer en esos espacios y tomar medidas de prevención y protección para evitar daños a la salud.

7.5. LÍNEA AMBIENTAL

Las condiciones ambientales de la segunda década del siglo XXI constituyen un contexto de alta conflictividad. Temas como el calentamiento global, el problema del agua o la contaminación son una consecuencia directa de explotación irracional de los recursos naturales y de la falta de previsiones en materia ambiental por parte de las grandes transnacionales. Bajo tal escenario son los sectores más desfavorecidos de la sociedad quienes

reciben los peores efectos y consecuencias del deterioro ambiental.

Por todo ello, hoy la educación ambiental adquiere una mayor relevancia pues constituye un ángulo a través de cual es posible fomentar y promover la adquisición de conocimientos, generar actitudes, desarrollar hábitos, cultivar valores para el cuidado del ambiente

Así, se propone lo siguiente:

Promover una conciencia basada en el desarrollo sustentable. A través de desarrollos productivos comunitarios sustentados en una economía solidaria estableciendo una relación entre el medio ambiente y el desarrollo económico; a través de una educación del consumo consciente y responsable como parte de las actividades satisfactorias para la naturaleza y las personas en concordancia con el bienestar social restableciendo un mundo sano, limpio y justo. Esto implica un trabajo intencionado de clasificación y reciclado de residuos sólidos trabajando con la comunidad para que los desechos se canalicen a espacios para su reutilización.

Promover un enfoque interdisciplinario de los temas ambientales. Se trata de identificar los contenidos que permiten vincular la educación ambiental con las asignaturas aprovechando su carácter interdisciplinario y transversal.

Potenciar la participación de los estudiantes. Desarrollar capacidades, habilidades, destrezas en la construcción de conocimientos para transformar la realidad sociohistórica-ambiental. Desarrollar actividades que propicien debates sobre alternativas frente a los problemas ambientales.

Desarrollar una racionalidad ambiental. Se trata de promover el respeto la vida, en todas sus formas, las plantas, los animales, los seres humanos y el planeta en su totalidad.

Vincular los problemas ambientales de la comunidad al ámbito escolar. Permite comprender acciones educativas que contribuyen a promover en la comunidad escolar una cultura ambiental, al fomentar los principios básicos de sustentabilidad ecológica y social, tratando de lograr la concientización de preservar y restaurar el equilibrio ecológico y la protección del entorno próximo en donde se desenvuelve la propia escuela, impulsando la generación de procesos y materiales educativos encaminados a prevenir, reducir, controlar y revertir los procesos de deterioro ambiental para mejorar la vida

escolar y la de las comunidades.

Convocar a la comunidad educativa con un sentido participativo. Se trata de propiciar la participación activa de los estudiantes, docentes y habitantes de la comunidad y autoridades en la prevención, mitigación o solución de problemas, en relación con las posibilidades de la escuela, empleando diferentes estrategias de intervención socioeducativa.

8. HACIA UNA EDUCACIÓN ESPECIAL ALTERNATIVA

8.1. Antecedentes históricos

La atención educativa de las personas con discapacidad ha transitado por una serie de concepciones desde aspectos religiosos hasta explicaciones de tipo médico que determinaban si estas personas eran o no capaces de aprender es hasta el mandato de Benito Juárez, que se institucionaliza la Educación Especial quien funda en 1867, la primera escuela para sordos y tres años después la escuela nacional de ciegos. Los modelos de atención del nivel de educación especial han dependido de los paradigmas de normalidad que sustentan los currículos de los diversos modelos educativos y de las políticas y presupuestos del Estado, que han transitado desde un modelo rehabilitador-asistencial y, posteriormente, por otros de inserción a las aulas regulares, sustentados por diversos enfoques como el psicogenético, cognitivo-conductual y socioeducativo, configurando diversas formas de integración educativa y generando diversas acepciones de los sujetos de atención, con la intención de eliminar las etiquetas de las discapacidades. En este sentido, toda la población que atiende el nivel se agrupa desde el paradigma integrador, en dos categorías a) necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y b) el enfoque actual, sustentado en los derechos humanos, de la educación inclusiva; de esta forma no se justifica una instancia especial ya que todo la educación básica y superior está regida bajo este paradigma y lo único que se tiene que hacer es eliminar las barreras que impiden su acceso a, su permanencia en, y su egreso oportuno de, la educación. (Acuerdo 16-12-2016)

8.2. IMPLICACIONES PARA LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

A partir de la implantación de la contra reforma 2013 y la transformación de la normatividad al modelo de educación inclusiva, los servicios de educación especial han ido

disminuyendo ya que el argumento es que no se justifica que haya una atención especializada porque ya todas las escuelas están bajo el paradigma de la inclusión.

Si bien es cierto, la inclusión como derecho constitucional forma parte de la lucha de los pueblos y las organizaciones sociales en busca de la justicia y la equidad; sin embargo, al imponerse una política educativa que incluye, sin ninguna atención específica, a la población que lo requiere, se pretende homogenizar formas de pensar en torno de este problema y someter, bajo control, a quienes ven como un peligro; no obstante, han encontrado resistencia y disidencia por parte de los educadores conscientes

Las consecuencias de esa política neoliberal han sido devastadoras para nuestra población ya que las pocas modalidades de atención (Grupos Integrados, Centro Psicopedagógicos, Centros de Atención Múltiple, Clínica de Conducta, Clínica de Ortolalia, CRIE, Escuela Nacional de Ciegos, Escuela para el niño Ciego, Unidad y Orientación al Público) con las que cuenta el nivel han sido sobre pobladas debido que han compactado turnos y en otros casos, las han cerrado porque, bajo este nuevo paradigma, no tienen razón de existir. Por otro lado, los maestros de educación especial que atiende a la población que lo requiera en las aulas regulares (USAER/UDEEI) están sobresaturados de trabajo por lo que las escuelas finalmente, no responden a sus necesidades especializadas de atención a los niños que lo requieren.

8.2.1. ¿Por qué Educación Especial?

Hoy más que nunca se requiere de la atención especializada para que nuestros estudiantes que enfrentan diversas condiciones cuenten con especialistas educativos y de otras áreas para poder acceder al currículo como un derecho educativo y desarrollen los aprendizajes necesarios para una vida digna sin embargo, en muchas escuelas no se cuenta con los servicios de educación especial ni con la infraestructura mínima ni, mucho menos con el personal especializado. , Un aspecto de suma importancia para la prevención del rezago y exclusión educativa y social lo constituyen los servicios de detección temprana que brindaban hospitales y otros centros que hoy están siendo eliminados

8.3. HACIA LA PROPUESTA ALTERNATIVA

En los espacios de análisis, consulta y reflexión generados a través de Foros, Encuentros Educativos, Congresos Educativos Estatales y Nacionales, se presentan los

siguientes elementos para la propuesta:

- La construcción de proyecto alternativo donde se pondere el diálogo, la identidad valorada y libertad moral de todos.
- Construcción de un plan alternativo por estado.
- Restablecer la relevancia de Educación Especial, instaurando una Dirección General a nivel Nacional.
- Impulso de la investigación sobre el campo de la educación especial, así como políticas congruentes para la profesionalización y la formación permanente de los especialistas de este sector; de manera complementaria, apoyo para el diseño de materiales y contenidos específicos. Ampliación de la cobertura (Hospitales, Hospital psiquiátrico, Centros de Readaptación Social y Apoyos a los servicios de Educación Básica).
- Estructura del equipo de trabajo multidisciplinario (Especialistas y apoyos técnico pedagógicos, lenguaje, psicología, aprendizaje, trabajo social o de acuerdo a las necesidades del alumno).

9. LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL² DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Presentación. Carácter alternativo y visión integral del Proyecto. Una parte fundamental del Proyecto de Educación Alternativa es la relativa a la Formación de los docentes de Educación Básica, tanto la inicial como la que se debe desarrollar durante el servicio docente (comúnmente denominada “formación continua”, “perfeccionamiento”, “actualización”, “capacitación” y hasta términos más tecnocráticos como “reciclaje” y “reconversión”), es decir, la dirigida al Desarrollo Profesional de los maestros. El carácter alternativo radica en una visión integral de los factores que interactúan en los procesos formativos para y en la docencia, es decir que, para el caso de la formación docente inicial, no se reducen al plano del currículo y de los perfiles –tanto de ingreso como de egreso– de los estudiantes o, para el caso de la Formación continua, a la visión tecnocrática del modelo neoliberal que, a partir de responsabilizar al maestro de los resultados de toda la acción educativa, plantea acciones de “capacitación”, “actualización”, o “perfeccionamiento” siempre bajo la lógica de confinar al maestro a la condición de operario del trabajo docente, constreñido por mecanismos punitivos de una evaluación

con fines de certificación.

La visión integral de esta propuesta alternativa implica dos cuestiones: una, reconocer a la formación y a la profesión docentes como elementos estratégicos de primer orden para el desarrollo económico, político, y cultural de nuestra nación, desde una perspectiva soberana y con identidad nacional; y, dos, la configuración de un verdadero sistema de formación docente, público y gratuito, al que el Estado debe, por ley, brindar todos los apoyos necesarios.

En este sentido concebimos la Formación Docente –coincidiendo con Sanjurjo– como un largo trayecto que supone necesariamente la implicación del maestro y como un complejo proceso de desarrollo profesional dentro del cual la formación inicial es una parte. Esto contempla la necesaria articulación de estas dos fases (Formación Inicial y Formación Continua), en tanto que responden a la misma lógica formativa y tienen a la práctica reflexiva como centro de su accionar los sujetos, la articulación entre la formación teórica y el análisis de la práctica, y, por supuesto, la articulación armónica de todos los componentes de este sistema y procesos: estudiantes normalistas, maestros de educación básica, formadores y directivos–, la estructura, la organización y la infraestructura de las instituciones, los ambientes y comunidades de la formación, los recursos y, en general, todas las dimensiones que se imbrican en esos procesos.

9.1 PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

El Proyecto de Educación Alternativa, por lo que se refiere a la Formación Docente, se sustenta en los siguientes principios:

- La Formación Docente debe considerarse como un factor estratégico de primer orden para la transformación de la educación, de la escuela y, por tanto, del desarrollo de la nación; ello implica considerar a la Formación Docente Inicial y al Desarrollo Profesional como las líneas estratégicas prioritarias para la transformación cualitativa de la escuela y la educación; plantea, asimismo, la necesidad de reivindicar la imagen social del maestro y de transformar y fortalecer a las Escuelas Normales y a la UPN para que, a través de la investigación, la difusión, la extensión educativa y la docencia, ejerzan su función formativa –tanto inicial como de desarrollo profesional– por medio de proyectos auténticos de carácter socio-educativo
- El Sistema de Formación de Maestros de México debe fortalecerse con todos los recursos necesarios,

articulando e integrando las dos principales instituciones públicas encargadas de esa función: las Escuelas Normales –en sus distintos tipos y modalidades– y la Universidad Pedagógica Nacional. Ello implica revertir la política estatal de corte neoliberal dirigida a la desvalorizar a los maestros, a desaparecer las escuelas Normales, a privatizar los servicios de Formación Inicial los relativos al Desarrollo Profesional, y a deshumanizar al maestro convirtiéndolo en un simple operario de trabajo docente. Al igual que toda la educación, la Formación Docente debe desarrollarse con estricto apego a los principios de la educación: pública, gratuita y con carácter laico, siendo una obligación del Estado su preservación y desarrollo.

- La Formación Docente debe recuperar su estatus de profesión de Estado, lo que implica la responsabilidad de éste para garantizar las condiciones óptimas tanto en la Formación Docente Inicial como en la dirigida al Desarrollo Profesional, así como el empleo de todos los egresados de las Escuelas Normales y de la UPN.

9.2. ELEMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO

Como resultado del embate del modelo neoliberal, iniciado en los 80's como política de estado y a partir de 2006, con la "Alianza por la Calidad de la Educación", el gobierno, el SNTE y la ultraderecha representada por el organismo empresarial Mexicanos Primero, arreciaron una campaña de desprestigio dirigida a los maestros, demandando además la desaparición de las Normales y la aplicación de severas medidas para "evaluar" y sancionar laboralmente a los maestros. La contrarreforma laboral, llamada Reforma educativa, constituyó la culminación de esas medidas neoliberales; bajo la justificación de la "calidad" y de un concepto maniqueo de la evaluación con fines punitivos, el fin último de esta reforma es la erradicación del carácter público y gratuito de la educación, mediante la reducción del gasto gubernamental en educación y la privatización velada de los servicios educativos. En este contexto, las políticas de abrir la docencia de educación básica a todo profesionista que apruebe un examen teórico –"cualquiera puede ser maestro"–, y la amenaza de "reconcentrar" las escuelas rurales –lo que implicaría la desaparición del 46% de las escuelas en el país, y el abandono escolar de millones de niños–, están teniendo un efecto nocivo y devastador en la educación pública y, particularmente, en la formación docente: en lo inmediato, la matrícula de las escuelas normales ha disminuido notablemente y seguirá esta tendencia hasta que empiece a justificarse la desaparición paulatina de las Normales

más pequeñas, hasta llegar a las urbanas y "beneméritas"; como resultaría obvio, con la llamada "reconcentración", la SEP estaría justificando su deseo neoliberal de desaparecer las Normales Rurales. Por otra parte, la Formación continua está siendo concesionada, de manera paulatina y velada, a organismos e instituciones privadas.

Sin afán exhaustivo se presenta el marco de condiciones en cada uno de los dos campos de la Formación Docente, desde la perspectiva de Desarrollo Profesional:

9.2.1 Formación docente inicial

Surgidas de las necesidades de educación del pueblo, bajo la concepción de un estado-benefactor, las escuelas Normales en México constituyeron la mejor alternativa para el proyecto educativo de la nación; si bien nunca estuvieron exentas de políticas gubernamentales que se concretaron en abandono, asfixia presupuestaria, control político-sindical, adocenamiento académico e, incluso medidas represivas que derivaron en la desaparición de más de la mitad de las escuelas normales rurales, estas instituciones se consolidaron en el ámbito del sistema educativo. Como afirma Julio Ochoa (2004) "Las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio".

Pese a los embates y restricciones de las políticas dirigidas en contra de las Escuelas Normales, a lo largo de su historia éstas se consolidaron, como la alternativa para la educación de la niñez y la juventud de nuestro pueblo. La participación de cientos de generaciones de normalistas en todos los ámbitos y circunstancias históricas cruciales de nuestra vida social -educativa, política, cultural- ha contribuido indiscutiblemente a la construcción histórica de nuestra nación.

A partir de los 80's, las escuelas Normales empezaron a sufrir los embates del modelo neoliberal a través de políticas de mayor control restrictivo, justificado por un discurso "modernizador"; así, a partir de 1984 se determinó que la educación normal quedara formalmente en la educación superior, con nivel de licenciatura, y se inició una serie, en su mayoría fallida –sobre todo por la ausencia de políticas integrales de apoyo y desarrollo y por diseñarse al margen de la participación de las comunidades académicas de las Normales–, de experimentos curriculares ajenos a las experiencias de la

pedagogía mexicana. A nivel curricular se pueden distinguir las siguientes características y experiencias:

- El Plan 1984, cuya intención original -en su diseño- era formar licenciados-profesores que investigaran la práctica docente, fue deformado por la propia SEP y se convirtió en un plan enciclopedista que se tradujo, además, en un plan para formar “investigadores educativos”, alejado de su propósito nodal: formar docentes para la educación básica.
- El Plan 1997 se propuso -como respuesta al anterior- “formar para la docencia” con un énfasis central en el ejercicio de la práctica reflexiva. Inscrito en el “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” (PTFAEN), y por la congruencia metodológica de sus sustentos formativos, este plan se constituyó en el mejor esfuerzo, pedagógicamente hablando, de la formación inicial de maestros; sin embargo, no se cuidaron las condiciones institucionales (organización, trabajo colegiado, entre otras) ni un programa serio para el desarrollo profesional de los formadores, lo que generó diversas desviaciones en la esencia del plan de estudios; esas circunstancias implicaban, en todo caso, una revisión profunda y las adecuaciones necesarias, pero no forzosamente su eliminación. Una de las virtudes de este Plan de Estudios fue la definición de los dos últimos semestres, dedicados única y exclusivamente al desarrollo del trabajo docente intenso en condiciones reales y al Seminario de análisis del trabajo docente, bajo la asesoría de un solo formador y en pequeños grupos de hasta 10 maestros en formación; de manera complementaria, y siempre vinculada con el trabajo docente en desarrollo, los futuros maestros desarrollaban su documento de titulación en una de tres modalidades: análisis de experiencias de enseñanza, análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar, y experimentación de una propuesta didáctica; en algunos casos esta última modalidad fue objeto de una valiosa recreación al rebasar el ámbito didáctico y desarrollarse como *experimentación de una propuesta de intervención pedagógica*, con una prospección más social, cultural y educativa.

El actual Plan 2012, surgió más como medida política de legitimación y objeto de un caótico proceso de diseño por las cúpulas burocráticas de la SEP, fue impuesto a pesar de un amplio rechazo por parte de las comunidades académicas. Desde su génesis y durante el escaso tiempo de su aplicación, ha evidenciado una total

incongruencia curricular, tanto por lo que se refiere a sus sustentos teórico-metodológicos, como a los demás componentes curriculares; el enfoque central basado en el “desarrollo de competencias” ha derivado en indefinición y confusión, no sólo en la terminología sino en los propósitos de la formación docente. Adolece de una visión enciclopedista alejada de la formación en la práctica: muchos espacios curriculares (álgebra, aritmética, geografía, entre otros), a pesar de que incluyen los términos “y su aprendizaje”, acaban poniendo el acento en los saberes disciplinarios sin tocar el ámbito del aprendizaje ni la enseñanza. La concepción formativa, a nivel de residencia, del Trabajo docente intenso y en condiciones reales, que se tenía en el PELEP-, fue mutilada por motivos burocráticos: en el 7º semestre los normalistas –concentrados en grupos excesivamente grandes, de 25 estudiantes– son objeto de una sobrecarga académica que termina por burocratizar la formación en esta etapa tan importante debido a que simultáneamente tienen que realizar su trabajo docente intenso, en una escuela de educación básica, cubrir los requerimientos de siete asignaturas complementarias, y avanzar en su proceso investigativo-participativo para la elaboración de su documento de titulación. El énfasis en la racionalidad técnica, alimentada con el enfoque “por competencias”, se traduce en un plan de estudios (“malla curricular”) tecnocrático e incongruente que acaba respondiendo a una lógica formativa más administrativa que académica, y en función de los requerimientos técnicos del examen para el ingreso al servicio; la carga curricular dedicada al aprendizaje del idioma inglés y de las TIC’s da cuenta de la preocupación tecnocrática del gobierno por cumplir con los dictados de los organismos internacionales. En todo caso, el diseño y organización del Plan 2012 intenta reproducir en la formación docente, como afirma Liliana Sanjurjo (2009), el modelo empresarial: a) responsabilizando al maestro del fracaso del sistema educativo y de la “calidad” de los resultados; b) implantando nuevas formas de racionalidad y control (evaluación, mayores cargas administrativas y condicionamientos contractuales) que garanticen un mayor grado de alienación e intensificación del trabajo docente, sin reconocimiento; y, c) pérdida del sentido ético y político del trabajo docente. En suma, el Plan 2012 sólo ha propiciado burocratización del trabajo académico de los formadores, adocenamiento de la formación y el impulso a procesos de tecnocratización en la formación inicial en cuya base está la política de

formar maestros de educación básica, proletarizados y como simples operarios de programas y protocolos escolares.

En lo más reciente, el gobierno impulsó, sucesivamente, dos tipos de modificación sobre el currículo de las Normales, que evidencian la ausencia de un proyecto educativo de largo alcance, así como la improvisación y las políticas perversas del gobierno sobre estas instituciones: en un primer momento se filtró información respecto de un “Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento de las Escuela Normales” (PIDIRFEN), elaborado por las cúpulas de la burocracia de la SEP, y la inminente desaparición de todas las licenciaturas que se imparten en las Normales y la implantación de sólo dos, una en docencia y otra en inclusión, así como once maestrías. En un segundo momento, y seguramente para evitar que a la masiva protesta contra la llamada reforma educativa se sumaran las escuelas normales, la SEP decidió desechar esas licenciaturas y maestrías; luego, la DGESPE informó que estaba ocupada en hacer modificaciones al Plan 2012, para “alinearlo” al Modelo Educativo; lo más reciente que se sabe es que, ante la incumplida promesa oficial de presentar el Modelo Educativo, para el caso de la Formación Docente Inicial la DGESPE desarrolla una “consulta” en torno de una propuesta de “ajuste” al Plan 2012. Lo notorio en todos los casos es que a la comunidad sólo se le considera como objeto de consulta -a través de encuestas o reuniones operativas- para legitimar e imponer los diseños elaborados por las élites burocráticas.

9.2.2 Formación continua

Las estrategias y acciones dirigidas a los maestros en servicio generalmente han recibido diversos nombres que dan cuenta del significado de las acciones oficiales y en las cuales subyace la idea de un maestro que “recibe” la formación como un modelo único y dado desde fuera: a) **capacitación**, como la acción de hacer apto al maestro para realizar sus tareas; b) **actualización**, entendida como poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial; c) **perfeccionamiento**, como acciones para elevar el grado de habilidades adquiridas previamente. Incluso, como explica la autora antes citada, el enfoque tecnocrático y mercantilista introdujo, para estas acciones, términos como “reciclaje” o “reconversión”, como si los maestros fueran objetos que hay que adaptar a las necesidades del mercado.

De acuerdo con estas orientaciones, las políticas educativas gubernamentales dirigidas a la Formación

Continua de los maestros en servicio, históricamente se han caracterizado, en lo general, por:

- Responder a modelos de transmisión académica, con énfasis en los contenidos y orientaciones de los planes de estudios en vigor; la lógica formativa ve a los maestros como operarios del currículum o, en el mejor de los casos, como implementador del mismo, pero sin posibilidades de transformarlo.
- Estar sustentadas en una visión prescriptiva y normativa de lo que el maestro “debe ser”; para ello se fijan perfiles y “competencias profesionales” como parámetros para llenar los contenidos de las acciones de la “actualización”
- Tener a la “racionalidad técnica” como base de su enfoque académico; consideran que los problemas de la práctica son esencialmente instrumentales y se resuelven con la aplicación de técnicas.
- Reducir a los docentes al cumplimiento de normas y protocolos.
- Estar diseñadas de manera genérica –sin diferenciar contextos y realidades– y para ser desarrolladas en forma masiva a través de monitores, multiplicadores y procesos “en cascada” (p.ej: los exámenes de PRONAP y los de la Evaluación para el desempeño docente).
- Enfatizar el individualismo y la competitividad, reforzados hoy con una evaluación punitiva que, por un lado, intimida con la amenaza del despido y, por otro lado, alienta estos antivalores sociales y humanos con remuneraciones económicas, individuales y eventuales.
- Paulatinamente, ceder las acciones de “actualización” y de “superación profesional” a instituciones privadas (Tecnológico de Monterrey, UVM, etc.), pagadas con recursos públicos lo que evidencia una forma de privatización de la educación pública.

Con estas características, la llamada oficialmente “actualización docente” responde más a propósitos eficientistas y de racionalidad técnica –acordes con las tendencias y requerimientos establecidos, para el sistema educativo mexicano, por organismos internacionales– y de control administrativo, ideológico y político –en detrimento de una necesaria formación humanística, crítica y emancipatoria– que garantice la reproducción del modelo neoliberal. Obviamente, este modelo de “actualización” proscribía una visión integral que permitiría “entender lo que el docente efectivamente “es”, los desafíos que enfrenta, las condiciones de su práctica y la naturaleza

íntima del trabajo pedagógico” (Davini, 1995); no se preocupa por las deplorables condiciones laborales en las que el maestro ejerce su trabajo pedagógico, ni en sus condiciones salariales, ni en los ambientes de infraestructura precarios, ni en la indefensión de los maestros ante los padres de familia y la sociedad que ha producido la campaña sistemática de desprestigio y descalificación técnico-profesional del maestro.

Incluso las estrategias más importantes que la SEP ha impulsado para la formación continua de los maestros de educación básica han sido muestra de estas características. El Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) burocratizó sus funciones centrando su actividad principal en la aplicación de exámenes estandarizados y aplicados masivamente, como requisito para la estratificación en el modelo de Carrera Magisterial. Los Centros de Maestros, que iniciaron bajo el modelo educativo español, también acabaron burocratizados y adscritos al modelo de “racionalidad técnica”. Finalmente, las reuniones de Consejo Técnico de las escuelas de educación básica, que en el discurso inicial pretendían ser convertidas en espacios colegiados y colaborativos y, por tanto, llegar a constituirse en una alternativa articulada de desarrollo profesional y de transformación institucional, muy pronto fueron sometidos a procesos burocratizados, bajo una prescripción “desde arriba” de sus agendas y tareas, e incluso reducidos al trabajo individualizado.

En el terreno alternativo destacan esfuerzos muy importantes, desde el Proyecto TEBES-UPN (“Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), que llegó a impulsar y coordinar a más de cien colectivos de maestros, en el país, que desarrollaban proyectos educativos basados en la investigación-acción; en lo más reciente resaltan los proyectos de Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Chiapas y Veracruz, así como de varias Escuelas Normales Rurales.

9.3 EL PROYECTO ALTERNATIVO DE FORMACIÓN DOCENTE

El proyecto alternativo de Formación Docente que impulsa la CNTE responde en esencia a las preocupaciones *ética, política y epistemológica* que implican pensar en el tipo de maestro que requerimos –y cómo se tiene que formar– para coadyuvar en la formación de una ciudadanía crítica, consciente, participativa, colaborativa, emancipada y emancipadora; en consecuencia, reivindicamos una formación y educación basadas en el ejercicio horizontal y

colectivo del poder, indispensable para la construcción de una sociedad emancipada y verdaderamente justa y, con todo ello, promover la concepción de que el conocimiento se construye culturalmente con los otros y que debe servir para develar la realidad y utilizarla como medio para la emancipación.

En este sentido, el proyecto alternativo de formación docente no se reduce al plano de lo curricular o de acciones impuestas desde fuera, sino construye una visión integral de la formación docente en todos sus ámbitos y momentos; ello implica:

- la concepción de un verdadero sistema integral para la Formación Docente Inicial y para el Desarrollo Profesional de todos los maestros de educación básica;
- un sistema con carácter público, gratuito y laico, para la atención funcional de las diversas áreas, modalidades y necesidades de la educación básica,
- la permanencia y fortalecimiento de la formación, inicial y de la formación para el desarrollo profesional y, por tanto, de las Normales y la UPN para atender, de manera específica, todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato);
- la prevalencia de las distintas áreas de conocimiento, formación y necesidades educativas de los niños y jóvenes (educación especial, educación física, educación artística, educación tecnológica,) y la imprescindible atención a las necesidades educativas regionales (organización multigrado, educación indígena, bilingüe)
- la construcción de un programa nacional para el Desarrollo Profesional de los maestros de educación básica, sustentado en el carácter situado de las acciones de desarrollo, en proyectos institucionales y de aula construidos socialmente, en la práctica reflexiva colegiada, y en el acompañamiento “in situ”

Con estas premisas, el Proyecto alternativo de Formación Docente considera las siguientes implicaciones para cada una de las dos fases:

9.3.1. Formación docente inicial

Hablar de un sistema integral implica una política definida y comprometida para el sostenimiento cabal y el óptimo funcionamiento de todas y cada una de las escuelas normales y de la UPN: presupuestos dignos y formas de operación basadas en una planeación participativa de las comunidades; desarrollo de la infraestructura, adecuada a los fines y contenidos formativos y programas de

mantenimiento suficientes, amplios y eficientes; programas de apoyo para la formación profesional de los estudiantes (becas para el estudio, programas de apoyo alimenticio, recursos didácticos, transporte digno, remuneración digna durante las estancias en las escuelas de prácticas pedagógicas, bibliotecas funcionales, servicios gratuitos de internet, etc.); democratización de la estructura orgánica de las escuelas; y programas serios para la formación y el desarrollo profesional de los formadores de docentes.

A continuación se describen algunos de estos componentes, en el entendido de que todos están imbricados entre sí:

9.3.1.1 El currículum para la formación docente inicial

Si partimos del ideal de una sociedad emancipada, con un tipo de ciudadanía acorde a ese ideal, y por tanto de la necesidad de un tipo de maestro que coadyuve para ello, el currículum para la formación inicial, y no sólo el plan de estudios, debe estar al servicio de dicho propósito. Por tanto, en su diseño y desarrollo, el currículum debe asumir los siguientes principios: a) su construcción debe constituirse como un proceso generador de procesos, que posibilite la participación de todos los implicados; b) debe desarrollarse como un proceso reflexivo, en espiral, que inicie con una propuesta curricular, transite por su puesta en práctica y luego pase por la reflexión colaborativa sobre la práctica y la reconstrucción de la misma, para una nueva vuelta sobre estas fases; y, c) su construcción debe conformarse como un proceso colectivo y ampliamente participativo de toma de decisiones.

Con base en estos principios, el currículum para la formación inicial de los docentes debiera entenderse como un proceso en el que importa no sólo el tipo de conocimiento que debe ser el sustento de la formación, sino también la forma y el ambiente en el que se debe enseñar y aprender, así como la organización de los contenidos, la organización social del aula, el papel del maestro en formación y del formador, el tipo de interacciones que se deben promover entre ambos, la organización de los tiempos y los espacios, el tipo y uso de los medios y los recursos didácticos y formativos, y el sentido y significado de la evaluación. Las premisas para una formación inicial de docentes comprometidos con su quehacer profesional y, por tanto, con identidad profesional, capaces de desarrollar prácticas pedagógicas transformadas y transformadoras, radican en plantear la necesidad de que los futuros maestros:

- vivan su formación en ambientes formativos y a través de experiencias cotidianas coherentes con una cultura escolar democrática, participativa, colaborativa, integradora, investigativa, humanista, crítica, ética, entre otros valores; es decir, se debe buscar el mayor grado de coherencia entre la cultura democrática que se pretende que el futuro docente promueva a través de su práctica pedagógica en la escuela de educación básica y el modo en el que experimenta y vive su formación docente en la Escuela Normal o en la UPN
- desarrollen su formación con un especial énfasis en la práctica reflexiva, socialmente construida, de tal manera que se generen desde ella un conocimiento crítico y comprensivo de sus características y condicionantes, útil para reconstruirla y potencialmente transformarla; formarse en la práctica reflexiva “supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social [que permite] asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social”. Congruente con este planteamiento, un dispositivo esencial de la formación docente inicial lo constituye la práctica, particularmente en sus modalidades de residencia y pasantía
- vivan su formación profesional, con una perspectiva sociocultural, directamente involucrados en proyectos socioeducativos, tanto en las escuelas de educación básica como en otros espacios sociales y culturales vinculados con las comunidades populares y que impliquen su inmersión en actividades artísticas, deportivas y de salud, ambientales y tradicionales de las comunidades populares, como un medio para ampliar su horizonte cultural y su compromiso social

En consecuencia con lo anterior, el currículum para la formación docente inicial debe atender, de manera transversal:

Una organización integrada de los contenidos, con una perspectiva globalizadora y congruente con el pensamiento complejo. Resulta contradictorio el discurso pedagógico que promueve el trabajo interdisciplinario y globalizador en la educación básica y la forma fragmentada en la que está organizado el currículum para la formación docente, así como las prácticas fragmentadas que se desarrollan cotidianamente. Es necesario propiciar la integración de los contenidos de las diversas disciplinas (espacios curriculares), cuando esto sea conveniente, en proyectos pedagógicos y formativos colegiados e interdisciplinarios, que promuevan prácticas coherentes

con los enfoques socio-constructivistas (que cuestionen la fragmentación del conocimiento, el individualismo, la competitividad y la meritocracia).

Énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. La condición indispensable para que los maestros promuevan en los niños y jóvenes la capacidad para problematizar cabal e integralmente el mundo y la realidad y sean capaces de asumir una postura crítica ante ello, desarrollando su capacidad para explicar, analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, valorar y argumentar, entre otras habilidades cognitivas, requiere que el maestro, a su vez, desarrolle esas mismas habilidades, es decir, que sea capaz de poner en práctica su propio pensamiento crítico y reflexivo. Un ejemplo de esta característica es la capacidad para desarrollar la recepción crítica de los medios y promoverla en los niños y jóvenes.

Énfasis formativo en el desarrollo integrado de los procesos de las cuatro habilidades comunicativas: leer y escribir, hablar y escuchar, desde la perspectiva de su ejercicio como prácticas culturales. Una manera en la que se puede promover que los niños se sientan motivados para leer y escribir es que los maestros sean, a su vez, buenos lectores y escritores; por tanto, el currículum para la formación docente debe propiciar la práctica sistemática de la lectura y la escritura.

Énfasis en el desarrollo de la cultura colaborativa en el aula, la escuela y con la comunidad. Otra seria contradicción se genera entre el discurso y las prácticas formativas en torno del trabajo colaborativo. Es común que durante la Formación Inicial que a los futuros maestros se les haga ver la importancia del trabajo colaborativo –“en equipos”–; sin embargo y en contraste, la formación se desarrolla a través de estructuras sociales de aprendizaje, estrategias y actividades individualistas, competitivas y meritocráticas que se consolidan en el pensamiento de los futuros maestros cuando se les impone y exige que reproduzcan dichas estructuras, estrategias y actividades en las escuelas de educación básica. A diferencia de lo que se vive cotidianamente en la institución formadora y en la de educación básica, una cultura colaborativa debe promoverse en todas y cada una de las actividades cotidianas, poniendo énfasis en la importancia de la interdependencia positiva y la solidaridad en el trabajo de toda la comunidad escolar (alumnos, maestros, directivos y personal de apoyo), y evitando el grave reduccionismo de creer que el simple hecho de integrarse “en equipos” es, por sí solo, trabajo colaborativo; igualmente debe

denunciarse y evitarse las prácticas meritocráticas que se promueven en las escuelas, como los concursos y los “cuadros de honor”.

Énfasis en el desarrollo de la disciplina autónoma, mediante la práctica cotidiana y colectiva de la toma de decisiones. La imperiosa necesidad de promover la autorregulación de los niños y jóvenes tiene como base la supresión omnipresente de la estructura vertical y autoritaria de la escuela cuya finalidad es legitimar estructuras de poder haciendo creer y aceptar que siempre hay alguien que manda y otros a los que les toca obedecer. La forma principal de que los maestros acepten que el conflicto es natural y lógico en la vida social, y promuevan la pertinencia de promover con sus alumnos el análisis colectivo de los problemas cotidianos y la toma colectiva de decisiones, tiene como punto de partida una formación inicial en la que se viva ese mismo proceso deliberativo y de consensos; ello implica, obviamente la democratización de la estructura de la escuela y el establecimiento de formas cotidianas de convivencia horizontal y resolución colectiva y colaborativa de los problemas.

Énfasis en una formación docente basada en la pedagogía de la pregunta, en el fomento de la curiosidad científica, de la investigación y en el descubrimiento. Una condición básica para que los maestros promuevan en los niños y jóvenes el interés científico, la investigación y construyan aprendizajes significativos a través del descubrimiento es que a lo largo de su formación sean sujetos inmersos en la práctica científica y en la investigación, lo que implica privilegiar la actitud heurística en todos los ámbitos escolares.

El desarrollo de la sensibilidad artística, en todas sus expresiones. La formación humanística y el conocimiento y apreciación de todas las expresiones del terreno de las artes son indispensables para darle sentido y significado a la labor y a la imaginación pedagógicas; un maestro con un amplio horizonte cultural, un maestro culto, es capaz de motivar a los niños para apreciar e interesarse en las artes.

El desarrollo de una ética ecológica. Más allá de un planteamiento simplista del medio ambiente, se requiere promover un horizonte de responsabilidad ecológica desde una perspectiva ética y del pensamiento complejo que asuma comprensivamente la existencia de una crisis ecológica, que no se reduce al deterioro creciente del medio natural (el agotamiento de los recursos naturales y

otros problemas de la naturaleza) sino que también son problemas ambientales los desequilibrios Norte/Sur y la falta de acceso a los recursos por parte de los países del Sur, el modelo consumista occidental que se promueve para su imitación, las migraciones, la feminización de la pobreza, los conflictos, el narcotráfico, las guerras y otros muchos problemas considerados, hasta ahora, políticos y sociales.

El desarrollo en la práctica de una concepción de la evaluación, entendida estratégicamente como un proceso reflexivo, analítico y colectivo sobre los procesos mismos y con el fin de establecer colectivamente alternativas para la solución de problemas detectados. Es indispensable promover en la formación una concepción que erradique la idea de que la evaluación sólo sirve para distinguir y castigar, como medio único de acreditación, o para estratificar y diferenciar a las personas e instituciones.

Énfasis en el análisis de la intervención pedagógica en el aula y la escuela de educación básica como aspecto central de los documentos de titulación de los pasantes. Si el fundamento de la formación inicial radica en la formación práctica y los procesos reflexivos que se generen en torno de ésta, el documento recepcional debe ser coherente con esta orientación formativa; los pasantes deben dar cuenta de su desarrollo reflexivo, interpretativo y de reconstrucción de su práctica, como expresión del desarrollo integral de saberes curriculares, disciplinarios, epistemológicos y, sobre todo, experienciales en torno de procesos de intervención pedagógica y socioeducativa, haciendo de la teoría un constructo al servicio de la interpretación de la realidad educativa, y no al revés. Esto implica que, en tanto la formación docente no está dirigida específicamente a la formación de investigadores, la modalidad de tesis sólo se acepte cuando esté fuertemente sustentada en la práctica reflexiva.

Elementos consustanciales de la formación inicial de los docentes de Educación Básica

Algunas consideraciones que deberá tomar en cuenta el Proyecto Alternativo, por lo que respecta a la formación docente inicial, son las siguientes

El ingreso a las Escuelas Normales y la UPN. Es imprescindible sustituir el procedimiento, burocrático y poco certero, de aplicar un examen de admisión para los aspirantes a la carrera magisterial, así como de otros

requisitos altamente discriminatorios y violatorios de los derechos humanos, ciudadanos y constitucionales: promedio mínimo en los estudios de bachillerato, restricción en la edad y hasta condiciones anatómicas predeterminadas. La propuesta alternativa, verdaderamente formativa, vocacional e identitaria consiste en que, desde el bachillerato o antes de iniciar el ciclo escolar de la formación inicial, los aspirantes que deseen formarse como maestros de educación básica deban hacer una residencia mínima de dos meses en un grupo escolar de este nivel, en calidad de ayudante de un maestro titular y supervisados por él, para determinar si en la acción cotidiana muestran la inclinación al servicio social que significa el quehacer del maestro, así como facilidad para establecer una relación pedagógica con los educandos, así como capacidad de imaginación pedagógica. Si en este periodo el aspirante demuestra inclinación hacia el magisterio debería ser adscrito a una escuela Normal o a la UPN, independientemente del promedio en sus estudios antecedentes. Los requisitos procedimientos para el ingreso puestos en práctica en las Escuelas Normales Rurales han resultado ejemplares; no obstante, es necesario fortalecer los mecanismos para que todos sus egresados se arraiguen en las escuelas rurales de educación básica para promover el desarrollo de sus comunidades, con apego a sus raíces y perspectivas culturales y lingüísticas.

Estructura y organización de las Escuelas Normales y de la UPN. Las Escuelas Normales y la UPN deben estructurarse orgánicamente, organizarse y funcionar con base en principios democráticos y acento en la vida académica, cultural, de salud integral y deportiva. Ello implica darle prioridad al establecimiento y cabal funcionamiento de órganos institucionales para la toma comunitaria de decisiones; en este sentido, es fundamental impulsar los Consejos Escolares y Académicos –con la obligada participación de alumnos, maestros y trabajadores, dependiendo del órgano y el ámbito– como instancias superiores de decisión, la designación de los directivos debe hacerse con base en la presentación de proyectos académicos y por las comunidades académicas, asimismo, debe establecerse la planeación estratégica y ampliamente participativa como estrategia para el desarrollo institucional; con ella debe erradicarse el papel simulatorio de los consejos de participación social para convertirlos en verdaderos controladores del ejercicio financiero y de obras.

9.3.2. Formación continua de los maestros de educación básica

En contraposición con la concepción enajenante que promueve el Estado para la formación continua de los maestros de educación básica, en servicio, el Proyecto Alternativo de la CNTE, en lo que se refiere a este rubro, y en concordancia con las preocupaciones ética, política y epistemológica arriba planteadas, con base en las distintas experiencias pedagógicas desarrolladas en diversas regiones del país, y recuperando los planteamientos de diversos autores (Stenhouse, Davini, Imbernón, Sanjurjo, Rockwell, Ruth Mercado, entre otros), propone un enfoque crítico-social, de reconstrucción social y de emancipación en cuya base están los maestros críticos, reflexivos que actúan de manera autónoma y colaborativa, investigando en forma socializada en el aula y la escuela, a través de proyectos comunes; a diferencia de la acción gubernamental que centra la tarea de la formación docente en lo que el maestro debe hacer, debe pensar e, incluso, debe evitar en su práctica docente, para el proyecto alternativo de formación docente, particularmente la continua, si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, es más importante saber por qué hacerlo y para qué hay que hacerlo. Como afirma Imbernón (1994), los maestros debemos asumir, como tarea colectiva, nuestra intervención en el proceso de desarrollo profesional, considerando que ese proceso que parte de nuestras necesidades en un contexto específico de situaciones problemáticas, y que tiene como objeto provocar reconceptualización y transformación de nuestra práctica educativa.

9.3.2.1 Premisas para la formación continua

La Formación Continua, entendida como parte del desarrollo profesional de los maestros, debe tomar en cuenta las siguientes premisas:

- La formación docente, y en particular la formación continua, tiene sentido si se parte de la unión indisoluble entre lo que el maestro es y lo que sabe, es decir, entre su experiencia y su saber (Contreras, 2010); esto rebasa la noción de teoría-práctica que suele anteponerse en las acciones oficiales de “actualización”.
- La construcción de conocimientos por parte de los maestros es un proceso intersubjetivo, complejo e investigativo, además de largo y no lineal.
- La escuela y su cultura constituyen el contexto de la práctica y su transformación.

- La práctica docente es compleja y, por tanto, requiere de acciones deliberadas para promover la reflexividad en ella.
- La función docente no se enfrenta a problemas genéricos sino a situaciones problemáticas contextualizadas; por ello es difícil y hasta imposible generalizar situaciones de enseñanza.
- Cuando la formación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan.

9.3.2.2 Principios de la formación continua

El proceso de formación continua y la construcción social de una cultura profesional, como componentes del desarrollo profesional de los maestros de educación básica, se sustenta en los siguientes principios:

- El maestro, como todo adulto que aprende, necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio contextualizado.
 - La formación es una tarea esencialmente colectiva y contextualizada; no se puede concebir la formación a través de una cultura basada en el aislamiento.
 - El aprendizaje formativo se realiza a través de investigar, en forma colaborativa, lo que no prescinde de la participación individual siempre en condición de interdependencia positiva.
 - La formación continua se desarrolla mediante una espiral-bucle, constituida en un proceso coherente de formación, en la que la experiencia y los conocimientos previos son la base para la construcción de nuevas consideraciones.
 - El aprendizaje se desarrolla mediante procesos de reflexión, deliberación y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
 - La formación continua requiere desarrollarse en un ambiente de colaboración, de interacción y comunicación social, a través de proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.
 - El desarrollo profesional sólo puede darse de manera contextualizada e intrínsecamente unido con la organización y transformación de la escuela.
- #### 9.3.2.3 Líneas estratégicas alternativas de formación continua
- El proyecto alternativo de formación continua, como parte

del desarrollo profesional de los maestros de educación básica puede desarrollarse, de manera contextualizada y de acuerdo con las premisas y los principios arriba descritos, atendiendo las siguientes líneas estratégicas, entendidas como acciones permanentes, desarrolladas con base en las condiciones locales:

- Impulsar el carácter autónomo y descentralizado de la formación continua, mediante el establecimiento, en cada escuela, localidad o región, de núcleos o colectivos de maestros que asumen el compromiso colectivo de desarrollarse profesionalmente, a través de proyectos comunes de intervención pedagógica y socioeducativa e investigación-acción, autónomos y colegiados, que trasciendan el plano de lo técnico para abordar, a nivel curricular, didáctico, institucional y social, situaciones problemáticas propias de su contexto específico, que inherentemente propicien el desarrollo consciente de prácticas reflexivas, de índole educativa y pedagógica, transformadas y transformadoras.
- Impulsar el apoyo de organismos autónomos, de instituciones educativas y de investigación para generar proyectos de asesoría y acompañamiento a los colectivos de maestros, siempre bajo la lógica de respetar la cultura profesional y los propósitos formativos de los proyectos de intervención pedagógica y socioeducativa y de investigación-acción.
- Promover un programa alternativo para la creación, consolidación y desarrollo de redes de colectivos de maestros, a niveles estatal, regional y nacional –así como el vínculo con redes similares a nivel iberoamericano– que propicie la socialización y deliberación en torno de los proyectos de intervención pedagógica y socioeducativa e investigación acción que lleven a cabo los colectivos. Como parte de ese programa, contemplar acciones que dinamicen el funcionamiento de los colectivos, por ejemplo:
 - * Desarrollar un programa que posibilite la permanente socialización de los procesos reflexivos y formativos de los maestros y de los avances y productos de sus proyectos de trabajo e indagativos, tanto a nivel presencial como virtual: encuentros, foros, intercambios, etc.
 - * Promover la difusión de los procesos a través de diversas publicaciones: revistas, libros, boletines, ensayos, videos, carteles infográficos, etc.
- Trazar líneas de acción, así sea como núcleos de

maestros, para influir en el diseño de la llamada “ruta de mejora”, o proyectos de escuela, y en el trabajo de los llamados “consejos técnicos”, para reorientarlos desde la perspectiva del diseño de proyectos comunes de trabajo e indagación, a través del ejercicio de la reflexión sobre la práctica y la deliberación colegiada de situaciones problemáticas que rebasen la racionalidad técnica

- Incluir, como parte de la plataforma de reivindicaciones del magisterio democrático, las condiciones laborales y profesionales necesarias para el desarrollo profesional, en su fase de formación continua, como, por ejemplo: estímulos y apoyos económicos para los proyectos de intervención pedagógica y socioeducativa y de investigación-acción, a nivel colectivo; otorgamiento de un semestre o año sabático, obligatorio para maestras y maestros que han estado frente a grupo, para desarrollar actividades inherentes a los proyectos, etc.

9.3.2.4 Dispositivos para la formación continua

De acuerdo con Liliana Sanjurjo (2009) los dispositivos son los mecanismos, espacios, engranajes y procesos que facilitan y favorecen la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas; constituyen un medio para favorecer la toma de conciencia y transformar el *habitus* profesional, es decir los esquemas de pensamiento y acción, construidos socialmente, que funcionan como principios generadores y organizadores de las prácticas. En este sentido, se enlistan algunos de los dispositivos que pueden considerarse desde la perspectiva de una propuesta alternativa de formación continua, recuperando algunos que utiliza el sistema, aunque con un sentido reconstruido:

El **proceso investigativo**, como generador de la reflexión sobre las prácticas y para problematizar la realidad identificando situaciones problemáticas.

El **taller** como espacio colaborativo, de comunicación y de reflexión, para la socialización y el análisis de las prácticas y de los proyectos de intervención pedagógica y socioeducativa.

La **escritura narrativa** como medio para la sistematización de la experiencia docente y la problematización de la enseñanza.

Las **biografías escolares** como elementos para recuperar los trayectos de escolarización y propiciar el análisis.

Los **colectivos de investigación-acción** como instancias que privilegian la interacción y el trabajo colaborativo, así como la reflexión para, en y sobre la práctica; de la mano

con éstos.

Las **redes de colectivos**, apoyadas en múltiples recursos, para la comunicación, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre las mismas.

Los llamados **ateneos pedagógicos**, como espacios deliberativos y de análisis de situaciones problemáticas.

El/La **acompañante** de colectivos, cuya función se desarrolla en el centro de trabajo del colectivo para ayudar a catalizar la reflexión.

El uso pertinente y crítico de las **tecnologías de la información y de la comunicación**.

Transformación crítica del **Consejo Técnico Escolar** para imprimirle un sentido y significado acordes con los principios y propósitos del Proyecto Alternativo de la CNTE.

10. EDUCACIÓN ¿PARA QUÉ?

Educación ¿para qué? Para lograr la emancipación de los individuos de la alienación a la que están sometidos, para lograr la emancipación de la sociedad de la explotación y miseria que padecen, en la que el trabajo es un instrumento de la esclavitud asalariada, y el individuo se despersonaliza al aceptar una imagen consumista, al creer que vale por lo que posee y donde asume el culto a lo extranjero.

La violencia, la drogadicción, el embarazo de menores, los altos índices de ansiedad, estrés y depresión son consecuencia de la alienación.

A través de este proceso de acumulación y concentración de la riqueza, se profundiza la desigualdad y malestar social. Siendo fundamental el papel de la educación en contribuir en la transformación social a través de la formación de la conciencia llevando a cabo actividades que cuestionen el sistema económico y político y a su vez se respeten los derechos humanos, los recursos naturales, el territorio, se promuevan las formas alternativas de producción y de economía solidaria, de una nutrición y vida saludable... se trata de educar a la comunidad contra las formas de alienación y sumisión. Como lo expresaba Paulo Freire, no tenemos derecho a realizar un trabajo educativo sin plantearnos un determinado fin político. Y el fin político en términos educativos significa educar por y para la liberación.

¿Para qué educar? para la constitución de sujetos con

pensamiento crítico, para que todos en este país podamos acceder a los beneficios del saber, para que todos podamos tener acceso a la justicia, a la salud, a las letras, al conocimiento, a la cultura, a un trabajo digno.

Porque a través de la educación podemos conocer el pasado, y cómo la sociedad se ha ido transformando de manera dialéctica a través de un proceso histórico social determinado en las que están de manifiesto las contradicciones sociales.

Para que podamos ejercer nuestra ciudadanía y elegir libremente a nuestros gobernantes, para que nuestra sociedad tenga un mejor presente y para que comience a construir un mejor futuro. Educación para que nuestras comunidades puedan decidir su propio rumbo y para integrar a la sociedad toda en el marco de la ciudadanía global. Educación para que comencemos a construir una verdadera democracia bajo un régimen soberano sustentado en la independencia y autonomía del pueblo mexicano al decidir sobre nuestro territorio y nuestro propio destino sin la injerencia de ningún país o corporación por muy poderosa que sea.

11. BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

- Aboites, Hugo (2012) *La medida de una nación*. Los primeros años de la evaluación en México. UAM. CLACSO. ITACA.
- Aguilar, Estela y Viniegra, Leonardo (2003) *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona, Paidós Educador
- Antúnez, Serafín (2006) *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, ICE-Horsori
- Ávila, E, Brizuela, H. (1990). *Historia del Movimiento Magisterial 1910-1989*. Democracia y salario. México, Editorial: Quinto Sol.
- Ávila, E. (2017) *Santa Anna y Peña Nieto. El despojo de una nación*. México. Ediciones: Educación, cultura y rebeldía.
- Battro, A. (1969). *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y epistemología*. Argentina: EMECE Editores.
- Bolívar, Antonio (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid, La Muralla
- Brom, J. (1987) *Para comprender la historia*. México: Editorial Nuestro Tiempo. Pp. 171.
- Buenaventura, José Carlos (2017) *La paradoja de formar a las niñas y niños como sujetos*. Colombia, Revista Praxis Pedagógica.
- Candela, Antonia, Gabriela Naranjo y María de la Riva (2015) *¿Qué crees que va a pasar? Las actividades experimentales en clases de Ciencias*. Editorial Somos Maestros
- Carbonell, Jaume (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata
- Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (1983) *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*, en: Infancia y Aprendizaje. Tema Monográfico: 23. Madrid. Pp. 55-74.
- Comes, P. (1998). "El espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales". En: Trepát, C. y Comes, P. El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Graó.
- Davini, M. Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós
- De Miguel, R. (2015). *Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica*. Giramundo, Río de Janeiro (2), 4.
- Díaz Barriga, A. (1991) *El examen. Textos para su historia y debate*. UNAM. Centro de estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós
- Domínguez, J. (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en: Infancia y Aprendizaje, 34. Madrid. Pp. 1-21.
- Durán, Norma Delia. (2012) *El cuerpo: un espacio pedagógico*. México, Los Reyes.
- Durán, Norma Delia. (2012) *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse*. CEAPAC México.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós
- Ferreiro E., Gómez Palacio M., (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. Editores.
- Ferreiro E., Pellicer A., Rodríguez B., Silva A., Vernon S., (1991) *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. SEP Colección Libros del Rincón.
- Ferreiro E., *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. (1986) Bibliotecas Universitarias. Centro editor de América Latina.
- Ferreiro E., Teberosky A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (1979) Siglo XXI Editores.
- Fierro C., (1991) *Ser maestro rural ¿Una labor imposible?* SEP Colección Libros del Rincón.
- Freinet C., (1974) *Por una escuela del pueblo*. Fontamara, (2002)
- Freire, Paulo; (1968) *La Educación como práctica de la Libertad*, Edit. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo; (1992) *Pedagogía de la Esperanza*, Edit. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo; (1996) *Pedagogía de la Autonomía*; Edit. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo; (200) *Pedagogía de la indignación*; Edit. Siglo XXI, México.

- Fuenlabrada I., Block D., Balbuena H., Carvajal A., (1991) *Juega y aprende Matemáticas*. SEP.- Libros del Rincón.
- Fuenlabrada I., (1994) *Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir*. SEP.- Libros del Rincón.
- García, José Luis (1999) *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona, Praxis
- Garduño T., (1995b) "La génesis de la investigación en la escuela", en Memoria del Coloquio Investigación en la escuela, noviembre 1995. México: UPN SEP.
- Garduño T., (1996) "Hacia una teoría del desarrollo moral". México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas. A.C. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Escuelas Alternativas. Documento Interno.
- Garduño T., (1998a). *La genèse d'une innovation pédagogique*. Suisse: Université de Neuchâtel. Dossier de Psychologie (no. 51). Éditions EDES. ISBN 2-8305-5600-3.
- Gimeno, J (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata
- Gimeno, J y Pérez, Ángel (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata
- Gimeno, J. y otros (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata
- Gómez Palacio M., (1995) *La producción de textos en la escuela*. SEP. Biblioteca de actualización del maestro. Pp. 142
- Gómez Palacio M., Villarreal B., López Araiza L., González L., Adame G., (1995) *La lectura en la escuela*. SEP
- González G., (1985) *Cómo dar la palabra al niño*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México.
- González J., León A., Venegas N., (coord.) *Contenidos relevantes de Ciencias Naturales para la educación básica*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. Pp. 163-180.
- Hernández Luis., (2016) *La novena ola magisterial*. Brigada para leer en libertad. Rosa Luxemburg Stiftung.
- Hernández, Pedro y López, Martha de Jesús (1988) "El Movimiento Pedagógico Freinet en México" En Revista Cero en Conducta. Vol. 3, No. 15. P. 44 a 55
- Hira de Gortari (1998) "El reto de enseñar historia" En Cero en Conducta. Año 13, nº 46 octubre de 1998 p. 13-24
- Huberman, L. (1978) *Los bienes terrenales del hombre*. Historia de la Riqueza de las Naciones. México: Editorial nuestro tiempo. Pp.378.
- Imbernón, Francisco (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó
- Jiménez Mier y Terán, F. (1985) *Freinet. Una pedagogía del sentido común*. SEP Cultura. Ediciones el Caballito. México.
- Jiménez Mier y Terán, F. (1989) *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*. Jiménez Mier y Terán.
- Jolibert, Josette y otros (2001) *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Bogotá, Red colombiana para la transformación de la Formación Docente en Lenguaje/Ed. Magisterio.
- Jorczak, J. (1993) *El derecho del niño al respeto*. Tres relatos. Trillas.
- Kincheloe, Joe L. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro
- La pedagogía Freinet por quienes la practican* (1975) (1979) Laia, Barcelona.
- Labinowics, E. (1998) *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- León P., Muñoz O., (1985) *Cómo aprendemos a leer y a escribir*. CONAFE. Guías de Orientación y Trabajo. Pp. 72
- Lerner D., (2001) *Leer y escribir en la escuela*. FCE-SEP.- Biblioteca para la actualización del maestro. Pp. 193
- Lerner, Delia y otros (2009) *Formación docente en lectura y escritura*. Recorridos didácticos. Buenos Aires, Paidós
- Martín, E. (1983) *Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico*. En: Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*. México, FCE.

- Mercado, Ruth y Luna María. (2013) *Saber enseñar: Un trabajo de Maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. Editorial Somos Maestros.
- Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna, *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. (1996). MMEM.
- Normal Intercultural de Tlapa. *Mira mi escuela*.
- Palacios J., (1978) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia, Barcelona.
- Paquay, Léopold y otros (coord.) (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, FCE
- Pérez Rocha, Manuel. (2014) *EDUCACIÓN. Los valores de cambio, los valores de uso y las motivaciones para estudiar*. Edición de autor.
- Pérez Siller J. y Radkau, V. (Coord.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis A.C. Alemania: Instituto Georg-Eckert- Braunschweig.
- Petit M., (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. Pp.199
- Piaget, J. (1936) *El nacimiento de la inteligencia*. México: Aguilar.
- Piaget, J. (1959/1961) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1966/1971) *La epistemología del tiempo*. Buenos Aires: El ateneo.
- Pinal – Douriez (1979). *La construcción del espacio en el niño*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Popoca C. et al. (2005) *Propuesta educativa multigrado*. SEP.
- Pozo, J, Carretero, M., y Asensio, M. (1983) *Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre didáctica de la historia en: Infancia y Aprendizaje*. 24. Madrid. Pp. 55-68.
- Pozo, J. (1985) *El niño y la historia*. España: Servicio de publicaciones del MEC (El niño y el conocimiento. Serie Básica).
- Pozo, Juan I. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó
- Pozo. J y Asensio, M. *El aprendizaje del tiempo histórico en: Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología. Vol. XXXVI, Aprendizaje. Pp. 429-433.
- Rendón, J.M. (2016) *La gestión autoritaria como currículum oculto de la formación docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. En Temas de formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas. (Pp.147-164) México, CAPUB
- Rigal, Luis (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Rockwell E., (Coord.) (1995) *La escuela cotidiana*. FCE.
- Saanjurjo, Liliana (coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, HomoSapiens
- Sánchez, Alberto. (2014) *La Asamblea Escolar*. Serie: Práctica No. 2. MMEM
- Torres, Jurjo (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- Vygotsky L., (2008) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol. Décima reimpresión.
- Yus, Rafael (1996) *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó.
- Zabala, Antoni (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, Graó.



El presente documento, elaborado con el apoyo de una Comisión de Sistematización del Grupo Académico Asesor de la CNTE, tiene un carácter preliminar y está sujeto al conocimiento y debate de los integrantes de la CNTE. Marzo, 2017