GOBIERNO FEDERAL

SEP

LINEAMIENTOS PARA EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO CORRESPONDIENTES A LA ASIGNATURA ESTATAL DE SECUNDARIA

Educación Básica
Secundaria

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Alonso Lujambio Irazábal

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Francisco Ciscomani Freaner

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR

Noemí García García

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS

Óscar Ponce Hernández

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO

Víctor Mario Gamiño Casillas

Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la Asignatura Estatal de secundaria fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la participación, en la elaboración de este documento, de las maestras y los maestros de educación secundaria, los directivos, los Coordinadores Estatales de Asesoría y Seguimiento, y los responsables de la Asignatura Estatal en las entidades federativas.

COORDINACIÓN GENERAL Y ACADÉMICA

Noemí García García

RESPONSABLE DE CONTENIDOS

Ernesto López Orendaín

COORDINADORES Y REVISORES POR CAMPO TEMÁTICO

CAMPO 1 La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad: Caridad Yela Corona, Olivia Azcona Priego, Verónica Arista Trejo y Víctor Francisco Avendaño Trujillo.

CAMPO 2 Educación ambiental para la sustentabilidad: Jorge A. López Cruz, César Minor Juárez, Alicia Ledezma Carbajal, Claudia Carolina García Rivera y Silvia Campos Olguín.

CAMPO 3 Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo: Gisela L. Galicia, José Ausencio Sánchez Gutiérrez, Felipe Bonilla Castillo, María Elena Hernández Castellanos, Flor de María Portillo García y Griselda Moreno Arcuri.

CAMPO 4 Lengua y cultura indígena: Lucina García Cisneros, María de Lourdes Castro Martínez, Ma. Concepción Europa Juárez, Andrea Miralda Banda y Ruth Olivares Hernández.

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Miguel Ángel Vargas García, Antonio Blanco Lerín, Enrique Morales Espinosa, Rosa María Nicolás Mora, Norma Nélida Reséndiz Melgar, Natividad Rojas Velázquez

COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa/SEB

Ernesto A. Ponce Rodríguez

Dirección General de Educación Indígena/SEB

Alicia Xochitl Olvera Rosas y Rafael Gamallo Pinel

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/SEP

Ana Laura Gallardo Gutiérrez y Susana Ayala Reyes

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali)

Luis Arturo Fuentes Gómez y Daniela Rocío Espinoza Palomares

COLABORACIÓN DE ESPECIALISTAS

Campo temático 3: María Eugenia Luna Elizarrarás, Leticia G. Landeros Aguirre, Oscar Barrera Sánchez y Alejandra Benítez Silva

Campo temático 4: Ruth Valdivia Pacheco y Marcela Venebra Muñoz

COORDINACIÓN EDITORIAL

Marisol G. Martínez Fernández

CORRECCIÓN DE ESTILO
Rubén Cortez Aguilar, Rubén Fischer,
Octavio Hernández Rodríguez y
Erika Lozano Pérez

PRIMERA EDICIÓN, 2011

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011, Argentina 28, Centro, C. P. 06020, Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: en trámite

Impreso en México
MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

Índice

	Pág.
Presentación	6
Introducción	8
La Asignatura Estatal: características, propósitos y marco normativo	10
Estructura de los programas de la Asignatura Estatal	15
Campo temático 1. La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad.	25
Campo temático 2. Educación ambiental para la sustentabilidad.	81
Campo temático 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo.	98
Campo temático 4. Lengua y cultura indígena.	137
Proceso de diseño y evaluación de los programas de estudio de Asignatura Estatal	151
Atribuciones y responsabilidades de la Secretaría de Educación Pública y de las autoridades educativas estatales	153

Presentación

La Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en manos de los equipos técnicos los *Lineamientos para el diseño de los programas de* estudio correspondientes *a la Asignatura Estatal de Secundaria*.

La RIEB tiene el propósito de elevar la calidad educativa, al favorecer la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, colocando en el centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes esperados, los estándares curriculares establecidos por periodos escolares, y el desarrollo de competencias con la intención de que todos los estudiantes alcancen el perfil de egreso de la Educación Básica.

La RIEB culmina en 2011 con un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa articulada, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

De ese modo, la RIEB presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social interesada en la Educación Básica.

En ese contexto, los presentes *Lineamientos* constituyen una herramienta que permitirá apoyar a las entidades en el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Estatal, la cual se imparte en primer grado de la educación secundaria y constituye un espacio curricular que permite la inclusión de aspectos específicos de interés de los estados, relacionados con la sociedad, la cultura y la naturaleza del entorno del que forman parte los estudiantes.

En el caso del Campo 4, los presentes lineamientos también constituyen el marco normativo para el cumplimento de la obligatoriedad de estos programas en localidades con 30% o más de población indígena.

La entidad, conforme a sus necesidades y condiciones diseñará, uno o varios programas de estudio de esta asignatura en relación con algún campo temático: La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad; Educación ambiental para la sustentabilidad; Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo; y Lengua y cultura indígena. Dichos campos dan posibilidades para el tratamiento de contenidos específicos.

De esta forma, la RIEB en apego a la normatividad vigente, reconoce que para transitar hacia los preceptos definidos por el Artículo 2o Constitucional, se debe fortalecer la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, tomar decisiones, encontrar alternativas, desarrollar productivamente su creatividad, relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad, identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos, conocer y valorar en sus culturas prácticas para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro, asumir los principios de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley, el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.

Para lograrlo, es importante preservar y orientar hacia un mismo rumbo las acciones de la RIEB, establecidas en el Acuerdo Secretarial 592, respecto de las necesidades de desarrollo económico y social, tomando como base la diversidad social, étnica cultural y lingüística del país, que nos seguirá aportando una identidad singular y valiosa entre las naciones del mundo. Éstos son algunos de los rasgos que la educación y el sistema educativo buscan forjar, desde la Educación Básica del siglo XXI, entre las y los estudiantes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Introducción

La Secretaría de Educación Pública, por medio de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, emite los *Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la Asignatura Estatal de secundaria*, en cumplimiento con lo dispuesto por el Artículo 6º transitorio del *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.

Con base en los presentes *Lineamientos,* las entidades federativas, de acuerdo con las características, necesidades e intereses de los alumnos, diseñará uno o varios programas de estudio en relación con algún campo temático para la Asignatura Estatal.[1] Dichos programas serán dictaminados en la SEP, por medio de la DGDC, a fin de garantizar el apego a los principios pedagógicos y de política educativa en curso. Las disposiciones contenidas en estos *Lineamientos* son obligatorias para todas las entidades federativas.

En las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional, públicas y privadas, independientemente de la modalidad en que ofrezcan sus servicios, que se ubican en localidades con 30% o más de población indígena, se impartirán con carácter obligatorio programas de estudio correspondientes al campo temático 4. Lengua y cultura indígena, sin menoscabo, de impartir programas de este campo en escuelas ubicadas en localidades con menos de 30% de población indígena[2].

Estos *Lineamientos* actualizan las orientaciones para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Estatal, en correspondencia con los 12 Principios pedagógicos que sustenta el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, y por lo tanto sustituyen a los *Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal 2009*.

[1] Los cuales se implementaran a partir del ciclo escolar 2012-2013.

[2] Actualmente el criterio estadístico que emplea el INEGI para identificar y cuantificar a la población indígena es el de hogares indígenas que considera como indígena a quien vive en un hogar en el que la totalidad de los moradores, los padres o uno de los abuelos habla una lengua indígena; ya que por éste hecho comparten valores, normas y códigos culturales que pertenecen a las redes de simbolización que distinguen a los pueblos indígenas.

La organización del presente documento es por apartados, en los primeros tres se abordan las características, propósitos y marco normativo que definen a esta asignatura, asimismo se expone cuál es la estructura curricular que tendrán todos los programas de estudio que elaboren las entidades, independientemente del campo temático al que correspondan. Los siguientes apartados proporcionan orientaciones específicas en relación con cada campo y/o subcampo temáticos.

Los campos temáticos definidos para la Asignatura Estatal son:

1. La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad.

Subcampos:

- Historia de la entidad.
- Geografía de la entidad.
- Patrimonio cultural y natural de la entidad.

2. Educación ambiental para la sustentabilidad.

3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo.

Subcampos:

- La información y el autocuidado para generar ambientes protectores.
- La formación ciudadana democrática para la construcción de una cultura de la legalidad.
- Educación sexual.

4. Lengua y cultura indígena.

En la última parte del documento se puntualizan las atribuciones y responsabilidades de las diversas instancias que participan en el proceso de diseño de los programas de Asignatura Estatal, y también se describe el proceso para la autorización de los programas.

La Asignatura Estatal: características, propósitos y marco normativo

El Mapa curricular de la Educación Básica se organiza en cuatro campos de formación:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Los Campos de Formación para la Educación Básica permiten visualizar la articulación curricular; organizan, regulan y articulan los espacios curriculares que tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto. De igual modo, en cada uno se expresan procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer grado de la Educación Básica hasta su conclusión.

La Asignatura Estatal pertenece al campo *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, el cual inicia desde preescolar y continúa gradualmente hasta secundaria, abordando temas relacionados con aspectos históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, lingüísticos, geográficos, científicos y tecnológicos, además de promover y ejercer el reconocimiento de la diversidad social, cultural y lingüística de las entidades y del país.

La Asignatura Estatal tiene correspondencia con las asignaturas y espacios curriculares del campo al que pertenece, sin dejar de lado que también se vincula con el resto de las asignaturas y campos formativos, pues el mapa curricular de la Educación Básica, además de poseer una organización horizontal (por campos) presenta una vertical, en la cual se observan los periodos escolares, los cuales indican la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

Mapa curricular de la Educación Básica 2011

[1] Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.
[2] Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
[3] Favorecen aprendizajes de Tecnología.
[4] Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

La Asignatura Estatal se caracteriza principalmente por ser un espacio que permite incorporar contenidos regionales que atiendan las necesidades de formación de los adolescentes de la entidad. Además de ello, se distingue por:

- Promover relaciones interculturales al incluir contenidos que traten aspectos particulares de la diversidad cultural, lingüística y natural de la entidad, de modo que los alumnos reconozcan la pluralidad como una condición esencial que identifica a su estado y la nación mexicana para ejercer sus derechos.
- Impulsar la inclusión de aspectos del entorno social, cultural y natural de los alumnos, recuperando las opciones que brindan la localidad, la región y la entidad.
- Incorporar temas de relevancia social, favoreciendo en los alumnos la integración de saberes, experiencias y conocimientos de su entorno, como una manera de fortalecer su formación integral.

PROPÓSITOS

La Asignatura Estatal ofrece a los alumnos de educación secundaria oportunidades y experiencias de aprendizaje para que integren y apliquen conocimientos del entorno social, cultural y natural de su entidad; aborden contenidos específicos de la región y la entidad, y con ello se apoye el desarrollo del perfil de egreso de la Educación Básica y de las competencias para la vida, mediante el trabajo con situaciones y problemas particulares de la localidad, y del contexto donde viven y estudian. Asimismo, esta Asignatura tiene como propósitos:

- Desarrollar la capacidad para reconocer, analizar y valorar críticamente los aspectos sociales, culturales, lingüísticos y naturales más significativos de su contexto local, regional y estatal en relación con lo que viven cotidianamente como adolescentes y alumnos de educación secundaria, para fortalecer y ampliar de manera consciente sus referentes de identidad personal y social.

- Aprender a vincular, sistemáticamente, la realidad que viven como integrantes de una familia, una comunidad y una región, de manera que vinculen y contextualicen los saberes, y los movilicen ante situaciones complejas.

- Contribuir al fortalecimiento del sentido de pertenencia a una región y un país caracterizado por la multiculturalidad y la diversidad, promoviendo relaciones interculturales entre sus compañeros, familias y comunidades, mediante la valoración y el respeto por las distintas formas de percibir la vida, la solidaridad y la construcción de una visión compartida que promueva la conservación del ambiente y la vida democrática.

MARCO NORMATIVO

Son diversos los referentes normativos que dan sustento a la Asignatura Estatal, todos ellos mantienen un orden jerárquico y constituyen un marco general que define claramente la visión de política educativa, y las perspectivas académica y social que sustentan el desarrollo de contenidos regionales.

En primer término se encuentra el reconocimiento, en el Artículo Segundo y Tercero Constitucionales, de la composición pluricultural de la Nación mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos y comunidades indígenas, los cuales tienen el derecho de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad, así como contar con una educación bilingüe e intercultural. Por lo que la atención a contenidos regionales en la Asignatura Estatal constituye una vía para reconocer la herencia cultural de estos pueblos e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Por otra parte, los artículos 4 y 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas define las lenguas indígenas y el español como lenguas nacionales y la responsabilidad de las autoridades educativas federales y de las entidades federativas para garantizar que la población indígena reciba educación bilingüe e intercultural asegurando el respeto a la dignidad e identidad de las personas.

La Ley General de Educación, establece que la Secretaría de Educación Pública es quien determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Igualmente, esta Ley plantea que “las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos”.

Esta misma ley señala que la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, promoverán mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y que los hablantes de lenguas indígenas, tengan acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español

Asimismo, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública señala que, entre las atribuciones de la Dirección General de Desarrollo Curricular, se encuentran establecer lineamientos y asesorar a las autoridades educativas locales para la elaboración de los contenidos regionales de los planes y programas de estudio, así como contribuir al desarrollo de las capacidades técnicas de equipos estatales para el desarrollo de dichos contenidos.

El Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el 19 de agosto de 2011, establece el propósito de la Asignatura Estatal y su contribución al logro de los rasgos del Perfil de Egreso de la Educación Básica.

Estructura de los programas de la Asignatura Estatal

En este apartado y los siguientes se proporcionan orientaciones para el diseño de los programas de la Asignatura Estatal. En éste se abordan aquellas que son de carácter general y aplicable a todos los programas, independientemente del campo temático al que correspondan. Primero se expone la estructura curricular de los programas; es decir, qué apartados contendrán y cuál es el contenido de cada uno, la cual se encuentra en correspondencia con la de los programas 2011 de Educación Básica, en específico los que corresponden con la educación secundaria. Luego se dan algunas sugerencias para la selección de los campos temáticos. En los apartados posteriores se tratan orientaciones específicas para cada campo y subcampo.

La estructura curricular de los programas de estudio de Asignatura Estatal es la siguiente:

a) Título
b) Presentación
c) Introducción
d) Enfoque didáctico
    - Formación del alumno
    - Competencias a desarrollar
    - Papel del docente
    - Modalidad de trabajo
    - Recursos didácticos
e) Organización de los aprendizajes
    - Ejes o ámbitos (según el campo/subcampo)
    - Bloques de estudio

El contenido general de cada apartado se describe enseguida.

a) Título

Los programas de estudio que se diseñen en las entidades deberán tener un título que exprese con claridad el objeto de estudio que se abordará.

b) Presentación

Es un texto de carácter institucional que realiza la autoridad educativa estatal, en el que se describe la importancia del programa en el contexto de la Articulación de la Educación Básica. Esta presentación se redactará según lo establece el Artículo 134 Constitucional,[3] por lo que no aludirá a acciones o programas políticos, preservando de esta manera el carácter no vinculado de las propuestas curriculares respecto a las transiciones gubernamentales locales.

c) Introducción

En este apartado se abordará:

- Los antecedentes de la Asignatura Estatal en la entidad, sobre la base de las observaciones sistemáticas que se hayan realizado respecto a la aplicación del programa en ciclos escolares anteriores.
- El campo y/o subcampo temático al que pertenece el programa.
- La vinculación con la visión educativa del *Plan de estudios 2011* y, por ende, con el Campo de formación para la Educación Básica: *Exploración y comprensión del mundo natural y social*.
- El modo en que el programa contribuye a atender las características y necesidades de formación de los adolescentes en la entidad.
- La descripción general del contenido de la asignatura.

[3] Artículo 134 Constitucional: "Los recursos económicos de que dispongan la Federación, los estados, los municipios, el Distrito Federal y los órganos político-administrativos de sus demarcaciones territoriales se administrarán con eficiencia, eficacia, economía, transparencia y honradez para satisfacer los objetivos a los que estén destinados".

"Los servidores públicos de la Federación, los estados y los municipios, así como del Distrito Federal y sus delegaciones tienen en todo tiempo la obligación de aplicar con imparcialidad los recursos públicos que están bajo su responsabilidad, sin influir en la equidad de la competencia entre los partidos políticos".

"La propaganda, bajo cualquier modalidad de comunicación social, que difundan como tales, los poderes públicos, los órganos autónomos, las dependencias y las entidades de la administración pública y cualquier otro ente de los tres órdenes de gobierno, deberá tener carácter institucional y fines informativos, educativos o de orientación social. En ningún caso esta propaganda incluirá nombres, imágenes, voces o símbolos que impliquen promoción personalizada de cualquier servidor público".

d) Enfoque didáctico

Este apartado se conforma por los siguientes subapartados:

- Formación del alumno.
- Competencias a desarrollar.
- Papel del docente.
- Modalidad de trabajo.
- Recursos didácticos.

En estos subapartados se describirá y desarrollará una concepción específica de aquello que interesa que el alumno aprenda y el modo en que se espera lograrlo, de acuerdo con cada campo y/o subcampo, así como la manera en que se aborda el contenido, el papel del maestro y el uso propuesto de materiales y recursos. Por tanto, el enfoque es la concepción general que se tiene de la asignatura, la manera de lograr el aprendizaje y la intervención docente que se requiere.

Formación del alumno

Se planteará el tipo y las características de la formación que se espera ofrecer a los alumnos con base en el programa, para que éstos desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación con el campo y, en su caso, subcampo. Se describirá de qué modo el programa da continuidad a los aprendizajes fomentados desde preescolar y primaria; las asignaturas con que se relaciona y los aspectos a los que es necesario prestar mayor atención durante el trabajo en aula, al ser sustanciales para que la asignatura logre su cometido.

Por ello, deberá evitarse confundir la formación con la asimilación de información, enfatizando de qué modo la asignatura ayuda a que los alumnos sean capaces de solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en los distintos órdenes de la vida.

Competencias a desarrollar

En las descripciones de cada campo/subcampo, incluidas más adelante, se presentan las competencias a las que se espera que contribuyan los programas. Estas competencias se incorporarán al programa que se diseñe, las cuales se derivan de las competencias para la vida,

contribuyen al logro del perfil de egreso de la Educación Básica. es importante enfatizar su importancia para la definición y organización de los aprendizajes esperados.

Papel del docente

Se orientará al docente sobre el tipo de intervención que debe realizar para favorecer aprendizajes en los alumnos y las acciones, prácticas, aspectos a resaltar o ambientes que debe generar y el modo en que puede organizar al grupo o explorar ciertos materiales.

Para desarrollar lo anterior se recomienda considerar los doce principios pedagógicos que sustentan el *Plan de Estudios 2011*, por ejemplo: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; de manera que se guie al docente para que reconozca la diversidad social, cultural, lingüística, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que presentan los alumnos, y desde esta diversidad, genere un ambiente escolar que los acerque al conocimiento significativo. Asimismo, es importante sugerirle que tome en cuenta el contexto de los alumnos, sus creencias, conocimientos y experiencias previas para el diseño de las estrategias didácticas que empleará para lograr los aprendizajes esperados.

Recursos didácticos

Se recomendará a los docentes los recursos y el uso que pueden darles, según el enfoque y características de cada campo/subcampo. Para ello, es necesario retomar lo establecido en el principio pedagógico referente al uso de diferentes materiales educativos para favorecer el aprendizaje, como acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula, materiales audiovisuales, multimedia, Internet y otros recursos educativos informáticos.

Es importante plantear a los maestros que consideren los recursos que ofrece la propia localidad, la región o entidad, pues con ello se fortalece el sentido regional de los contenidos que se busca desarrollar en la Asignatura Estatal.

Modalidad de trabajo

En las descripciones de los campos y subcampos se plantean las modalidades de trabajo según las características de cada uno. Con base en las recomendaciones proporcionadas en cada campo y/o

subcampo los equipos de diseño mencionarán la modalidad de trabajo elegida para posibilitar los aprendizajes, por ejemplo, secuencias didácticas, proyectos o estudios de caso; explicarán en qué consiste la modalidad elegida, así como cuáles son las etapas indispensables para desarrollarla.

e) Organización de los aprendizajes

Este apartado se conforma por varios subapartados: i) ejes y/o ámbitos (según el campo) a partir de los cuales se organizan los aprendizajes, y ii) bloques de estudio.

Ejes o ámbitos

Al igual que las competencias, en las descripciones de los campos y subcampos se menciona y describe la manera en que se propone organizar los aprendizajes; ya sea por ejes o ámbitos. Por lo que es necesario que en el diseño del programa y, por ende, en la elaboración y distribución de los aprendizajes se retomen.

Para comenzar el subapartado se recomienda explicar brevemente qué debe entenderse por eje o ámbito, en qué consiste y de qué modo contribuye a la organización de los aprendizajes. Posteriormente, mencionar su vinculación con las competencias propias del campo/subcampo al que corresponde el programa.

Bloques de estudio

En este subapartado se presentan los bloques de estudio.

Cada programa de estudio estará compuesto por cinco bloques, cada uno, con una duración aproximada de un bimestre.

Los bloques deben integrar los siguientes elementos: competencias que se favorecen, ejes, ámbitos y/o prácticas sociales, aprendizajes esperados y contenidos.

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
COMPETENCIA(S) QUE SE FAVORECE(N)	
EJES O ÁMBITOS	
APRENDIZAJES ESPERADOS	**CONTENIDOS**

Los bloques de estudio tendrán dicha estructura y contendrán los siguientes elementos:

- **Número y título del bloque.** Cada bloque se numerará y se le asignará un título que refleje las competencias que se desarrollarán y los aprendizajes esperados a lograr.
- **Competencia(s) que se favorece(n).** De las competencias planteadas para cada campo y/o subcampo se mencionará el nombre de aquella o aquellas a las que contribuya el bloque.
- **Ejes o ámbitos.** Se indicará a cuál o cuáles corresponden los contenidos del bloque. En las recomendaciones que se dan más adelante en cada campo o subcampo se hacen precisiones al respecto.
- **Aprendizajes esperados.** Se enlistarán los aprendizajes esperados que se espera alcanzar en el bloque.
- **Contenidos.** Se definirán a partir de los aprendizajes esperados; referirán a conocimientos, habilidades, actitudes y valores; aludirán a temas propios de la entidad, y se vincularán con los contextos donde viven los alumnos.

Elementos a considerar para el diseño de los aprendizajes esperados

Al igual que el resto de los apartados, más adelante se encuentran recomendaciones específicas en relación con el campo/subcampo de referencia. Por lo que las expresadas a continuación son de índole general:

- Cuidar que los aprendizajes muestren el desarrollo gradual y continuo de los conocimientos, actitudes y valores que implica la asignatura, evidenciando la vinculación con las competencias específicas de la Asignatura Estatal.

- Asegurar que exista una clara relación entre los aprendizajes esperados y los contenidos, de tal manera que al abordar los contenidos se logren los aprendizajes.

- En tanto herramientas para la planificación, la intervención docente y la evaluación, los aprendizajes esperados deberán manifestar qué se espera que logren los alumnos con el estudio de los contenidos; es decir, aluden a lo que cada alumno será capaz de saber y hacer al finalizar su proceso de aprendizaje en el bloque.

- Considerar su pertinencia de tal manera que sea posible lograrlos en el tiempo destinado para el bloque.

SUGERENCIAS PARA LA SELECCIÓN DEL CAMPO TEMÁTICO

Un aspecto central para el diseño de los programas es la selección del o los campos temáticos, para ello se plantean las siguientes recomendaciones.

A) Tomar en cuenta el contexto de las escuelas y los requerimientos socioeducativos locales, regionales y estatales

En el diseño de los programas de Asignatura Estatal las entidades considerarán los requerimientos locales, regionales o estatales de las escuelas a partir de la información de la realidad donde se ubican, que permita comprender situaciones y atender necesidades de la educación secundaria derivadas de las características sociales, culturales, lingüísticas y naturales que prevalecen en la región y la entidad.

Atender esta recomendación demanda analizar los datos contenidos en los reportes de evaluación educativa –que generan tanto instancias nacionales e internacionales como programas estatales de educación, o informes gubernamentales locales que aporten datos significativos de alumnos y escuelas secundarias. El fin es identificar e integrar necesidades que permitan definir los problemas y las situaciones para atenuar sus efectos negativos, o se encuentre una forma de abordarlos mediante su estudio en los programas que se diseñen, siempre y cuando sean necesidades que no atienden otros programas ni proyectos educativos estatales o nacionales.

Para el campo temático 4. Lengua y cultura indígena se sugiere identificar previamente el número de escuelas secundarias ubicadas en contextos con 30% o más de población indígena, las lenguas y variantes lingüísticas así como su localización y distribución[4].

[4] Conviene que la autoridad educativa estatal y el equipo de diseño, dispongan de estudios estadísticos realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Consejo Nacional de Población (CONAPO), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y otros organismos e instituciones que realizan estudios sobre la población indígena tanto nacionales, como estatales.

B) Atender las necesidades, los intereses, los problemas y las expectativas de los alumnos que ingresan a la educación secundaria

Al seleccionar el campo temático es preciso considerar aspectos fundamentales que se reflejan en la vida de los alumnos de primer grado de secundaria, por ejemplo: *a)* los cambios que viven los adolescentes en sus relaciones familiares; sus experiencias personales y escolares; sus transformaciones físicas, psicológicas, afectivas, así como el desarrollo de su identidad y la identificación con sus pares; *b)* las diferencias individuales y su relación con la igualdad de oportunidades tomando en cuenta sus características lingüísticas, socioculturales, de género y origen étnico, y *c)* las situaciones de su entorno que pueden poner en riesgo su integridad física y social.

C) Considerar el perfil académico de los integrantes del equipo que se encargue del diseño de los programas

Un factor insustituible en el diseño de los programas de la Asignatura Estatal es la conformación de un equipo académico y su permanencia, lo que constituye una oportunidad para consolidar equipos multidisciplinarios en la entidad. En este sentido, es fundamental que en la elección del campo temático y el diseño de los programas se considere el perfil profesional de los integrantes del equipo, así como el conocimiento, la capacidad, la experiencia y disposición de cada uno para emprender la tarea de diseñar programas educativos, ya que es un proceso integral que implica diferentes niveles de concreción y diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular. La SEP no evaluará propuestas diseñadas de modo personal, es decir, deben desarrollarlas un equipo académico, que exprese la visión institucional de la temática seleccionada.

D) Tomar en cuenta el perfil profesional y el papel de los docentes que aplicarán los programas

La Asignatura Estatal presenta rasgos particulares respecto a los temas que se abordan en cada campo, por lo cual se requiere que los docentes responsables de aplicar los programas tengan la formación pedagógica y disciplinaria adecuada.

En el caso particular del Campo temático 4. Lengua y cultura indígena, el perfil de los docentes debe considerar preferentemente que éstos sean hablantes de la lengua originaria. Esto no constituye una condicionante ni un aspecto excluyente, ya que los docentes pueden seleccionarse de la misma planta académica de cada escuela, siempre y cuando tengan los conocimientos y el compromiso de fortalecer la lengua y cultura de los estudiantes, y la autoridad educativa estatal genere las acciones de actualización correspondientes.[5]

[5] En este sentido, se transitará hacia el cumplimiento de la Ley General de Derechos Lingüísticos en su fracción VI del Artículo 13 y el Artículo Séptimo Transitorio, en el que señala, que la federación y los estados deben garantizar que los profesores que atienda la educación básica bilingüe en comunidades indígenas, hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura indígena de pueblo que se trate. La ley también señala que en el caso de que las autoridades educativas no cuenten con el personal capacitado, se tendrá un plazo de dos años para formar a los docentes.

Campo temático 1

La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad

Introducción

A continuación se presentan orientaciones para el diseño de programas de estudio que promuevan en los alumnos el desarrollo y fortalecimiento de la identidad estatal a través de conceptos, habilidades, valores y actitudes al analizar los procesos históricos, las interacciones de los componentes del espacio geográfico y el patrimonio cultural y natural de la entidad, todo ello sin menoscabo de la identidad nacional.

El fortalecimiento de la identidad específica estatal y/o regional contribuye a que los alumnos se reconozcan como ciudadanos responsables y conscientes de que sus acciones transforman la sociedad de la que son parte, el espacio geográfico en el que se desarrollan y el patrimonio cultural y natural que heredaron de sus antepasados.

El campo temático se divide en tres subcampos:

- Historia de la entidad,
- Geografía de la entidad, y
- Patrimonio cultural y natural de la entidad.

El equipo académico responsable de diseñar el programa puede seleccionar el que mejor responda a las necesidades de la entidad.

SUBCAMPO HISTORIA DE LA ENTIDAD

Al diseñar los programas de este subcampo se deberá ofrecer a los alumnos la oportunidad de seguir desarrollando su pensamiento histórico al estudiar los procesos y periodos que, por su impacto y trascendencia, han definido a través del tiempo las características actuales de la entidad; explicar el presente con el análisis del pasado, y vincular la historia estatal con los procesos de la historia nacional, destacando las aportaciones de la primera a la conformación de la nación.

Enfoque didáctico

En este apartado de los programas es importante orientar al docente para que advierta la necesidad de apoyar a los alumnos para que fortalezcan su pensamiento histórico a partir de la comprensión temporal y espacial de los procesos de la historia de la entidad, el reconocimiento de sus protagonistas y de sí mismos como parte de ésta, la búsqueda en el pasado de respuestas a su presente que le permitan comprenderlo y planificar el futuro, y la identificación de las aportaciones que las sociedades locales de otras épocas hicieron a la actual, contribuyendo a la conformación de su patrimonio cultural.

La concepción que se tiene del trabajo en el área de historia se basa en una perspectiva que la concibe como historia formativa, lo que implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Por lo que el aprendizaje se basa en trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. También significa estudiar la historia de manera integral; tomando en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes.

Bajo esta perspectiva, la historia también contribuye a analizar y entender el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico, por lo que se supera la concepción que la concibe como un simple recuento del pasado. De esta forma, la historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad.

Formación del alumno

La idea formativa que subyace en el desarrollo de los aprendizajes y las competencias en Historia es que los estudiantes logren pensar históricamente, esto implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro se encuentra estrechamente relacionado con el pasado. Significa también comprender el contexto que enmarca los sucesos, pasados y presentes, en sus diferentes ámbitos: económico, político, social y cultural, en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro. Lograr que los alumnos reflexionen empleando el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje para que tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de los diferentes actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos.

Por ello, es fundamental dar continuidad al trabajo realizado con las competencias de los campos formativos que inician en preescolar, para fortalecer aspectos como el tiempo personal, la secuencia cronológica y la noción de cambio referida a situaciones cotidianas. Por su parte, en los primeros dos grados de educación primaria el desarrollo de la noción de tiempo constituye el principio del que se parte para entender el acontecer de la humanidad; apoyándose para ello en la noción de cambio, que es la que permite a los alumnos concebir y medir el tiempo.

Posteriormente se avanza en el desarrollo de nociones y habilidades para la ubicación espacial y la comprensión de sucesos y procesos históricos de su entidad; así como la interrelación que se da entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo; la generación de habilidades para el manejo de información histórica; el fomento de valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural; que se perciban como protagonistas de la historia, desarrollen su identidad nacional, y se formen una conciencia responsable de su participación como miembros

de una sociedad al establecer relaciones entre el pasado y el presente. En el último tramo de primaria se estudia la historia de México y la historia del mundo, momento en el que los alumnos ya poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y han desarrollado nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de las fuentes de información. Asimismo, saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que brindan información sobre cómo vivía la gente en el pasado. Lo que les permite avanzar en el desarrollo de la noción de tiempo histórico, a partir de la necesidad de un mayor grado de precisión para entender los procesos históricos. Además profundizan en los cambios y permanencias en la vida cotidiana, en el espacio geográfico y logran distinguir más de una causa en los procesos de estudio.

Precisamente las nociones de cambio y permanencia son analizadas en el contexto de las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar y de organización social y política de las sociedades a lo largo del tiempo.

De esta forma, al término de la educación primaria los alumnos han avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental para el ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad, mientras que al ingresar a secundaria, el trabajo con estas nociones tendrá que afianzarse, con la intención de que al finalizar la Educación Básica puedan contextualizar, comprender y explicar acontecimientos y procesos históricos, y valorar la participación de los distintos grupos humanos en la historia.

Al ser el tiempo histórico un concepto abstracto, los alumnos de secundaria tienen regularmente una percepción confusa de él. En ocasiones su reflexión sobre el mundo se caracteriza por la tendencia a considerar que sólo el presente tiene un significado real y a ignorar la complejidad de los antecedentes y la responsabilidad por las consecuencias. Muchas de sus aspiraciones son a corto plazo o efímeras, por lo que su idea de futuro es limitada. Si a ello se agrega que los medios de comunicación y los cambios acelerados de las sociedades de hoy refuerzan esa visión del presente, se podrá entender que los adolescentes tienen dificultades para relacionar el tiempo en sus tres dimensiones –pasado, presente y futuro– y para formular explicaciones complejas sobre los sucesos y procesos históricos. En consecuencia, es común que vean el pasado como algo desligado del presente, y por tanto les resulte irrelevante.

La escuela secundaria cumple una función social al promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico, requisito necesario para comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica. La comprensión de la historia es una herramienta valiosa para

desarrollar habilidades de análisis, de comprensión, y un pensamiento claro y ordenado. Bajo estas consideraciones que sintetizan la concepción didáctica y los conceptos centrales del aprendizaje de la historia en Educación Básica, se debe procurar que los programas de este subcampo den continuidad al desarrollo de las competencias históricas y a los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante la educación primaria y constituyan el puente propicio para su fortalecimiento en segundo y tercer grados de secundaria en la asignatura de Historia I y II.

Competencias a desarrollar

Con la finalidad de que los alumnos continúen el desarrollo de su pensamiento histórico, los programas del subcampo Historia de la entidad promoverán las tres competencias establecidas en los programas de Historia de primaria y secundaria, mismas que se derivan de las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica.

1. Comprensión del tiempo y del espacio histórico. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.

- **Tiempo histórico.** Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción se desarrolla durante la Educación Básica e implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso o proceso histórico a lo largo de la historia.

  De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

- Use las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, a.C. y d.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos.
- Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general.
- Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia.
- Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio.
- Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso.
- Identifique y comprenda de qué manera ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente y se consideran para el futuro.
- Comprenda el presente a partir de analizar las acciones de la gente del pasado.

- **Espacio histórico.** Esta noción se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos.
  - En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:
  - Emplee las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos y procesos históricos en mapas o croquis.
  - Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados.

2. Manejo de información histórica. El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de

información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.

En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.
- Emplee en su contexto conceptos históricos.
- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información.

3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.

En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

- Analice y discuta acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes.
- Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales.
- Identifique las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.

- Identifique los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias.
- Identifique y describa los objetos, las tradiciones y las creencias que perduran, así como reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon.
- Valore y promueva acciones para el cuidado del patrimonio cultural y natural.
- Reconozca en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad.
- Se reconozca como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social para la convivencia.

Papel del docente

Es necesario que a lo largo de la Educación Básica la práctica docente brinde un nuevo significado a la asignatura de Historia, con énfasis en el cómo, sin descuidar el qué enseñar, para sensibilizar al alumno en el conocimiento histórico, y propiciar el interés y el gusto por la historia. El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de los programas de estudio. Por esta razón es necesario que domine los contenidos, la didáctica para la enseñanza de la Historia y el uso de los recursos de apoyo, con la finalidad de que facilite el aprendizaje de los alumnos de una manera creativa. Así, éstos movilizan sus conocimientos y habilidades, fortalecen los valores necesarios para la comprensión del pasado y tienen un mejor conocimiento del presente. Además, se asegura un proceso de enseñanza y aprendizaje gradual para contribuir a que los alumnos puedan enfrentar situaciones de la vida cotidiana. En su práctica docente debe realizar una mediación didáctica que permita convertir el saber científico en saber enseñado, es decir, tendrá que reelaborar el conocimiento científico para convertirlo en un conocimiento escolar.

La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos:

- Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario

despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les genere empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.

- Implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.
- Conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, privilegiando el aprendizaje.
- Recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de las mismas. Despertar el interés de los alumnos por la historia mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas.
- Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores como solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros.

Asimismo, es fundamental la realización del trabajo colegiado de los docentes, pues permite intercambiar experiencias exitosas y enriquecer el uso de materiales, recursos y estrategias didácticas.

Modalidad de trabajo

En el diseño y la elaboración de los programas es conveniente sugerir a los docentes, el trabajo por secuencias didácticas y/o proyectos, tomando en cuenta las ventajas que estas modalidades aportan a los aprendizajes de los alumnos.

Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas son un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas y jerarquizadas que posibilitan el desarrollo de uno o varios aprendizajes esperados de un mismo bloque, en un tiempo determinado y con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada, permitiendo concretar los conceptos, las habilidades y las actitudes que el alumno

debe desarrollar.

Proyecto

Los proyectos son una estrategia didáctica conformada por una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o un problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa. Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen al desarrollo de las competencias en los alumnos, a partir del manejo de la información, la realización de investigaciones (documentales y de campo), la obtención de productos concretos y la participación en el ámbito local. Los aspectos clave de los proyectos son:

- **Planeación:** El docente y los alumnos definen la situación de interés o el problema que tenga relación con los aprendizajes esperados de cada bloque y lo analizan a partir de preguntas que permitan reconocer las ideas previas e inquietudes de los alumnos, así como posibles soluciones. De manera conjunta definen el propósito del proyecto, las fuentes de información que conviene consultar, las actividades, los productos que haya que realizar y el tiempo necesario (cronograma de actividades). Es importante que el profesor verifique la relación del proyecto con los aprendizajes esperados del programa y con los de otras asignaturas.
- **Desarrollo:** Los alumnos, orientados por el docente, buscan en diversas fuentes de información (mapas, Internet, libros, artículos de revistas y periódicos). De ser posible, se pueden organizar salidas a diferentes lugares que los conduzcan a resolver las preguntas que se plantearon al inicio. Los alumnos deben realizar actividades para procesar información y obtener productos en los que presenten los resultados de la investigación, como mapas, tablas, gráficos, carteles, folletos, maquetas, murales, dibujos, videos, álbumes fotográficos y presentaciones, entre otros.
- **Comunicación:** Los alumnos presentan los resultados de la investigación mediante actividades donde socializan sus ideas, descubrimientos y posibles soluciones al problema: presentaciones orales, ensayos, debates, exposiciones, juegos teatrales, dramatizaciones,

conferencias y mesas redondas, entre otras.

- **Evaluación:** El docente evalúa su planeación considerando en qué medida el problema planteado, las actividades y los productos fueron adecuados o si es necesario hacer modificaciones y ajustes. En la etapa de desarrollo se valoran los avances en los conocimientos de los alumnos respecto al problema definido, los conceptos, las habilidades y las actitudes aplicadas, así como en sus productos. En la etapa de comunicación el docente valora si los alumnos son capaces de construir productos finales y comunicar sus resultados y conclusiones. También considera la autoevaluación de los alumnos en relación con su participación individual, en equipos y en grupo; las actividades elaboradas y el alcance de los propósitos planteados; lo aprendido y la experiencia vivida. Asimismo, se autoevalúa con base en la guía brindada a los alumnos, los alcances y las dificultades enfrentadas; por último, evalúa los elementos que se considerarán en próximos proyectos.

En la educación secundaria, con el desarrollo de los proyectos, los alumnos analizan situaciones relevantes de su espacio local en relación con los componentes del territorio nacional, utilizando diversos tipos de información que les permita explicar, integrar y valorar el espacio desde una perspectiva integral. Los proyectos en la asignatura tienen como finalidades:

- Integrar aprendizajes del mismo bloque o de bloques anteriores y relacionarlos con lo estudiado en otras asignaturas.
- Recuperar, fortalecer y aplicar conceptos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo del bloque.
- Abordar una situación relevante o un problema histórico, social, cultural, económico, o político, de interés para los alumnos.
- Profundizar en el estudio del espacio local, en relación con las escalas estatal, nacional, continental y mundial.
- Para la realización del proyecto se necesita considerar la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación.

Recursos didácticos

Los recursos que se propongan para el estudio de la historia de la entidad deben permitir al docente estimular la imaginación y creatividad de los alumnos para que se interesen por el pasado, sean capaces de situar acontecimientos y procesos históricos, comprendan la multiplicidad de causas que tienen los acontecimientos, argumenten explicaciones y relacionen el tiempo en sus tres dimensiones: pasado-presente-futuro.

Algunos recursos que se pueden emplear en el diseño del programa con la intención de promover aprendizajes son:

- *Líneas del tiempo y esquemas cronológicos*. Son importantes para desarrollar la noción del tiempo histórico, ya que permiten visualizar gráficamente un periodo, establecer secuencias cronológicas o identificar relaciones pasado-presente, de multicausalidad o de simultaneidad entre distintos sucesos en el tiempo. Las líneas del tiempo, más que ayudar a que los alumnos memoricen fechas, les permiten contar con puntos de referencia general para hacer conexiones entre los acontecimientos que estudian. El uso de este recurso puede hacerse más complejo conforme se avanza en la Educación Básica. Se sugiere que en cada salón de clases se coloque una línea del tiempo mural que día con día refuerce la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico en los alumnos.

- *Objetos*. Son réplicas u objetos del pasado que permiten a los alumnos acercarse a la historia de una forma más realista. Al tocarlos, representarlos, deducir cuál era su uso, indagar sobre el material con que fueron hechos o la relevancia que tenían, los alumnos pueden comprender las condiciones de vida y el avance tecnológico en diferentes periodos históricos.

- *Imágenes*. Las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos son recursos fundamentales para que los alumnos comprendan la forma en que los objetos, las personas y el ambiente cambian con el tiempo. La lectura y descripción de estos recursos ayuda a integrar una visión de la vida cotidiana y del espacio en distintas épocas.

- *Fuentes escritas.* Es esencial que los alumnos lean y contrasten información histórica,

como fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías y obras literarias, entre otros, para que gradualmente vayan apropiándose de conceptos e interpretaciones históricas. Los acervos de las bibliotecas Escolar y de Aula cuentan con títulos para trabajar diversos temas de los programas de Historia; además, son un recurso importante para propiciar en los alumnos el interés por la investigación. Estos acervos también apoyan al docente y fomentan en los alumnos hábitos de lectura y habilidades para investigar. Con el fin de que los alumnos identifiquen las ideas principales sobre el desarrollo de un acontecimiento, es recomendable que se pregunten: ¿por qué? (remite a la causalidad), ¿cuándo? (temporalidad), ¿cómo ocurrió? (causalidad), ¿dónde? (espacialidad), ¿quiénes participaron? (sujetos de la historia), ¿qué cambió de una época a otra? y ¿qué permanece? (relación pasado-presente, cambio y permanencia). Pero si se desea que valoren y evalúen la veracidad de la fuente deberán preguntarse: ¿quién escribió?, ¿a quién va dirigido?, ¿qué motivos tenía?

- *Fuentes orales*. Los mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación, ayudan a recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversos protagonistas mediante la entrevista. Estos materiales permiten ampliar el conocimiento histórico al proveer información que forma parte de la memoria colectiva que no se incluye en los textos impresos, recupera elementos de la propia identidad y comprende la historia desde un enfoque intercultural, al valorar maneras de pensar de diversas personas y distintas culturas. El uso del testimonio es conveniente para obtener información familiar, comunitaria o de diversos temas del siglo XX y de la actualidad. En la recuperación de los testimonios es importante que el docente apoye a los alumnos en la elaboración de guiones y en el procesamiento de la información.

- *Mapas.* Este recurso contribuye al desarrollo de la noción de espacio, pues mediante su lectura, interpretación y elaboración se obtiene y organiza la información histórica, se describen relaciones espaciales y se comprende por qué un suceso se produce en un lugar específico. También permite visualizar, de manera sintética, los cambios que se han dado en el espacio. El uso de los mapas actuales, complementado con la información que proporcionan los atlas históricos o croquis de épocas pasadas,

representa un recurso importante porque facilita a los alumnos visualizar los escenarios de la historia. Al trabajar con mapas es importante que los alumnos se planteen preguntas como: ¿dónde ocurrió?, ¿qué características tenía?, ¿qué factores naturales o sociales influyeron para que sucediera ahí?

- *Gráficas y estadísticas.* Son recursos que posibilitan trabajar con la noción de tiempo histórico mediante la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de distintos sucesos y procesos relacionados con la población o la economía de una sociedad, entre otros. Tanto el docente como el alumno podrán aprovechar los avances tecnológicos para interpretarlas o elaborarlas.

- *Esquemas.* Su uso en la enseñanza de la Historia resulta útil porque son representaciones gráficas que facilitan la comprensión o la expresión de ideas complejas; resaltan los acontecimientos y las relaciones de una época o proceso histórico; promueven la habilidad de sintetizar acontecimientos y procesos; además, sirven como referente de evaluación porque muestran el conocimiento de los alumnos sobre un tema o acontecimiento. Es conveniente que el docente tenga en cuenta la diversidad de esquemas que los alumnos pueden utilizar para clasificar y organizar la información, como los mapas conceptuales y los cuadros comparativos, entre otros. Al presentar la información en esquemas, los alumnos van organizando y jerarquizando sus ideas, lo que les facilita explicar con mayor claridad un acontecimiento o proceso histórico.

- *Tecnologías de la información y la comunicación* (*TIC*). Constituyen una alternativa para el conocimiento histórico y son herramientas que desarrollan habilidades relacionadas con el manejo de información. Ofrecen una variedad de recursos para la clase de Historia, como videos, canales de TV especializados, paquetes computacionales, Internet, música e imágenes. Si la escuela cuenta con la infraestructura necesaria, el docente debe orientar a los alumnos para acceder a páginas *web* que contengan temas históricos.

- *Museos estatales, regionales o locales.* Estos recintos acercan a los alumnos a objetos de otras épocas. La visita a estos lugares les permite observar y describir los objetos que les ayudan a conocer sus características, uso e importancia en el pasado y reconocer lo que está vigente, con el fin de que comprendan por qué forman parte

del patrimonio cultural. El docente debe planear actividades de representación de los objetos e insistir en que no sólo copien cédulas de identificación, sino que los observen y disfruten de ellos al poder ser testigos del pasado y ampliar sus conocimientos sobre la época.

- *Sitios y monumentos históricos.* Los sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, fábricas, etc., albergan distintos vestigios de la actividad humana de otras épocas y culturas. Todo espacio es factible de convertirse en un recurso para que los alumnos analicen la relación entre el ser humano y la naturaleza. La visualización de vestigios de otras épocas les permite comprender el pasado, y su aprovechamiento depende de cómo prepare el docente la visita, mediante actividades lúdicas y la motivación que les transmita al respecto. El estudio del entorno espacial y temporal contribuye a mantener una actitud de respeto y cuidado de las huellas del pasado y la cultura.

Organización de los aprendizajes

En este apartado de los programas se incluirá la manera en que se organizarán los aprendizajes, y se presentará la estructura de los bloques. En los programas habrá que retomar los cuatro ámbitos de análisis que se plantean en Historia, ya que permiten organizar y graduar los aprendizajes de los alumnos, así como definir los contenidos de estudio que contribuirán a su desarrollo. A continuación se explican las funciones esenciales que deben cumplir los Aprendizajes Esperados:

- Mostrar el desarrollo gradual y continuo de los conocimientos, actitudes y valores de la asignatura, evidenciando la vinculación con las competencias específicas.
- Asegurar que exista una relación directa entre los contenidos y los aprendizajes, de tal manera que al abordar los contenidos sea factible alcanzar los aprendizajes.
- En tanto herramientas para la planificación, la intervención docente y la evaluación, los aprendizajes esperados deberán manifestar qué se espera que logren los alumnos con el estudio de los contenidos; es decir, aluden a lo que cada alumno será capaz de hacer al finalizar su proceso de aprendizaje en el bloque
- Considerar que sea posible lograrlos en el tiempo destinado para la asignatura.

Selección de contenidos

Se recomienda que el estudio de la Historia de la entidad considere los cuatro ámbitos de análisis que se proponen en la asignatura de Historia en primaria y secundaria:

1. **Económico.** Es la manera en que las personas de la entidad se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar, distribuir y consumir bienes y servicios.
2. **Social.** Son las diversas formas en que los habitantes de la entidad se han organizado y relacionado. Es decir, se refiere a la dinámica de la población en el espacio estatal, las funciones y la importancia de los distintos grupos locales en la sociedad estatal a lo largo de la historia.
3. **Político.** Se relaciona con las transformaciones que han caracterizado el desarrollo de la sociedad estatal por medio de las distintas formas de gobierno, la emisión de leyes, la creación de instituciones y su ejercicio para la organización de los grupos sociales locales a lo largo del tiempo.
4. **Cultural.** Considera la manera en que las personas de la entidad han representado, explicado, transformado e integrado el mundo que les rodea, y los aspectos que se relacionan con la vida cotidiana (creencias, manifestaciones populares y religiosas, la producción artística, científica y tecnológica) de una época determinada.

Una vez identificados los contenidos, bajo los referentes de los cuatro ámbitos, se sugiere considerar los siguientes aspectos:

a) Organizar los procesos históricos de la entidad cronológicamente considerando los periodos que han contribuido a su conformación actual. Esto permitirá que los alumnos comprendan el pasado, a partir de que organicen cronológicamente los procesos y periodos de la historia estatal, los relacionen e identifiquen en su desarrollo cambios y permanencias, causas y consecuencias, multicausalidad y simultaneidad, y establezcan relaciones pasado-presente-futuro.

b) Propiciar que los alumnos utilicen sus habilidades de localización para ubicar hechos históricos de la entidad en mapas o croquis y establezcan relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en espacios y tiempos determinados.

c) Reforzar en los alumnos la visión de la realidad como un todo que han desarrollado desde la escuela primaria, misma que les permite analizar la historia desde los ámbitos político, económico, social y cultural. Así, los alumnos reafirman que la historia no sólo contempla aspectos políticos y sociales, sino de otros órdenes como la producción, intercambio, distribución y consumo de bienes que las sociedades de diferentes tiempos han experimentado, o las representaciones, explicaciones e interpretaciones del mundo que han construido. Por tanto, al diseñar los aprendizajes esperados que los alumnos deben lograr es importante considerar que identifiquen los diferentes factores que inciden en el desarrollo de la sociedad estatal, los analicen, relacionen e integren para construir una visión de la historia que considere la multicausalidad.

d) Los aprendizajes deben fomentar que los alumnos identifiquen la diversidad social, cultural y étnica de la sociedad en la que viven como resultado de las aportaciones de las sociedades del pasado, con acento en la historia de la entidad; de esta manera desarrollarán empatía con las personas que vivieron en otros tiempos y bajo condiciones sociales distintas a las suyas, e identificarán la herencia material e inmaterial de éstas que perdura en la actualidad y conforman el patrimonio cultural de la entidad.

e) Los aprendizajes esperados deben considerar que los alumnos seleccionen, organicen y clasifiquen información histórica proveniente de diferentes fuentes que les permita formular explicaciones de los hechos pasados y responder interrogantes respecto a la vida de las personas que se desarrollaron en el territorio estatal en otros tiempos.

f) Ayudar a que los alumnos aprendan a identificar en la historia de la entidad las acciones que han permitido el desarrollo en ésta de la democracia, la igualdad, la justicia y el respeto, así como a los sujetos históricos que han contribuido a su logro. Lo anterior les ayudará a comprender que ellos también pueden sumarse a los esfuerzos realizados por las personas en momentos previos para conformar una sociedad en donde prevalezca la convivencia armónica entre sus miembros, asumiéndose como sujetos capaces de participar responsablemente a favor de la sociedad de la que son parte.

Estructura de los bloques

Los programas de Historia de la entidad deben integrarse por cinco bloques que consideren elementos como número y título del bloque, competencias que se favorecen, aprendizajes esperados y contenidos.

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
ÁMBITO	
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	
APRENDIZAJES ESPERADOS	**CONTENIDOS**

Fuentes bibliográficas y de consulta

La siguiente bibliografía contribuye a orientar el diseño de los programas de este subcampo temático. Aun cuando no todos los materiales están elaborados para la educación secundaria, sí aportan elementos teóricos y didácticos que deben considerarse para el desarrollo curricular de este nivel educativo. Los equipos académicos estatales podrán recurrir a materiales que apoyen la selección de contenidos locales, de preferencia elaborados en la propia entidad o región. Asimismo, se sugiere que los documentos de apoyo documental se encuentren actualizados, no descartando el aprovechamiento de algunas referencias originales.

Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comps.) (2001), "La historia: una reflexión sobre el pasado", "Un compromiso con el futuro", "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia" y "¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?", en Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 42-62, 182-201 y 205-244.

Benejam, Pilar y Joan Pagés (coord.) (1998), “La selección y secuencia de los contenidos sociales”, “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”, “La formación del pensamiento social” y “El tiempo histórico”, en Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, Horsori/ICE (Cuadernos de formación del profesorado, 6), pp. 71-95, 97-121, 151-168 y 189-208.

Carretero, Mario (2001), “Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica”, “La explicación causal de distintos hechos históricos” y “Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico”, en Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia, Argentina, Aique, pp. 63-82, 83-96 y 117-155.

Colegio de México/Fondo de Cultura Económica/ Fideicomiso Historia de las Américas (1994), Serie Breves Historias de los Estados de la República Mexicana, México.

Cooper, Hilary (2002), “Interpretaciones”, “Deducciones de las fuentes” y “Planificación a largo plazo”, en Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria, Madrid, Morata, pp. 35-46, 47-52 y 151-168.

Escalante Gonzalbo, Pablo et al. (2004), Nueva historia mínima de México, Reforma Integral de la Educación Básica, México, SEP/El Colegio de México, 302 pp.

Fernández Caso, María Victoria y Raquel Gurevich (coords.) (2007), “Espacio y territorios: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico”, “Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política” y “Claves pedagógicas para un análisis geográfico”, en Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza, Buenos Aires, Biblos, pp. 37-62, 147-167 y 171-201.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2006), “Lo cotidiano y la historia”, “Historiografía de la vida cotidiana” y “Los espacios de lo cotidiano”, en Introducción a la historia de la vida cotidiana, México, El Colegio de México, pp. 19-30, 71-89, 177-190.

González y González, Luis (2010), Viaje por la historia de México, México, Gobierno Federal/SEP.

Hernández Cardona, F. Xavier (2008), “Los estudiantes frente a las ciencias sociales”, “Los contenidos”, “La conquista del tiempo”, “Análisis de fuentes” y “Modelos procedimentales en geografía e historia”, en Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, Reforma Integral de la Educación Básica, México, SEP/Graó, pp. 33-46, 47-58, 101-104 y 147-173.

Inali/SEP (2009), Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, México, 371 pp.

Lerner, Victoria (comp.) (1997), “Coordenadas básicas de la historia: el tiempo, el espacio y los hechos” y “La investigación histórica y la formación del pensamiento histórico en el adolescente”, en Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, pp. 65-96 y 134-139.

López Austin, Alfredo y Leonardo López Luján (1996), El pasado indígena, Fideicomiso Historia de las

Américas, México, El Colegio de México/FCE, 307 pp.

López de la Parra, Manuel (2007), "Las calles, los callejones y las avenidas", "Las gentes y los personajes", "La cotidianidad" y "El entorno", en Microhistorias de Tacuba, México, Universidad Obrera de México "Vicente Lombardo Toledano", pp. 15-40, 41-52, 53-68 y 69-136.

Manzanilla, Linda y Leonardo López Luján (coords.) (1988), Atlas histórico de Mesoamérica, México, Larousse.

SEP (2011), "La entidad donde vivo", en Programas de estudio 2011, Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado, México.

— (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia, México.

— (2011), Historia. Cuarto grado, 2ª ed., México.

— (2011), Historia. Quinto grado, 2ª ed., México.

— (2011), Historia. Sexto grado, 2ª ed., México.

SEP/SNTE (2010), Arma la Historia Secundaria primero, segundo y tercer grado, México, 212 pp.

Urrutia, Ma. Cristina y Krystyna Libura (2002), Ecos de la Conquista, México, Tecolote, 231 pp.

Vázquez, Josefina Zoraida (coord.) (2011), "La historia como material escolar en la educación secundaria", "¿Qué tipo de contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de aprendizaje?", "La solución de problemas históricos" y "Articulación curricular en la educación básica", en Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, SEP (Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica), pp. 42-47, 64-68, 82-85 y 179-190.

Revistas

Cariño Olvera, M. Micheline (1996), "Hacia una nueva historia regional de México", en Clío, vol. 4, núm. 17, México, p. 24.

González de la Vera, Martín (1997), "La cocina mexicana a través de los siglos. V. Tiempo de guerra", en Clío, México, Fundación Herdez.

Villar, Mónica del (2000), "Atlas de México prehispánico. Mapas de periodos, regiones y culturas", en Arqueología Mexicana, núm. 5, julio, México, Raíces/Conaculta.

Páginas electrónicas

Artehistoria: www.artehistoria.com

Buscabiografias.com: www.buscabiografias.com

Catálogo cartográfico (Biblioteca Nacional España): www.bne.es/esp/comapas.htm

Cartograma: www.cartograma.com

Educa Historia: www.educahistoria.com/

Guía del mundo 2007: www.guiadelmundo.org.uy/cd/index.html

Heraldaria.com: www.heraldaria.com/

Más Historia: www.mashistoria.com

Proyecto Clío: clio.rediris.es/

SUBCAMPO GEOGRAFÍA DE LA ENTIDAD

Este subcampo se propone con el propósito de que los alumnos fortalezcan la comprensión de las relaciones de los componentes del espacio geográfico en las escalas local, estatal e incluso regional, valoren su diversidad natural, social y cultural, e identifiquen las condiciones geográficas del territorio estatal, su diversidad natural y cultural, así como los principales retos que enfrenta la sociedad en relación con el espacio donde vive.

Es importante considerar que en primer grado de secundaria se cursa también la asignatura Geografía de México y del Mundo, cuyos propósitos formativos son que los alumnos relacionen los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico en las escalas nacional y mundial, considerando su diversidad natural, dinámica de población y manifestaciones culturales, la desigualdad socioeconómica para fortalecer la identidad nacional y la participación de manera consciente en el espacio geográfico para proponer medidas que contribuyan a la conservación del ambiente y la prevención de desastres en México y en el mundo.

Por lo tanto, el estudio de la Geografía de la Entidad deberá permitir a los alumnos continuar desarrollando sus competencias geográficas, pero estableciendo contenidos específicos que no dupliquen el esfuerzo de la asignatura Geografía de México y el Mundo y que proporcionen un espacio adecuado para el tratamiento de contenidos específicos sobre las características geográficas particulares de la entidad y, que a su vez, sean complementarios al currículo nacional. Baste recordar que hay un antecedente muy importante en tercer grado de primaria con la asignatura La Entidad donde Vivo, que constituye un valioso referente para ubicar los contenidos a diseñar.

Se recomienda a los equipos académicos estatales diseñar programas de estudio que permitan a los alumnos fortalecer su identidad, local estatal y nacional y aprender a vivir mejor en su espacio geográfico, emprendiendo acciones en favor de una mejor calidad de vida, la conservación del ambiente, la preservación de la cultura y la prevención de desastres.

Los programas de estudio de este subcampo deberán contribuir a que los alumnos relacionen los aprendizajes en esta asignatura con los que adquirirán en Geografía de México y del Mundo, Ciencias I, Historia I y II, y Formación Cívica y Ética I y II, que también se cursan en educación

secundaria.

Enfoque didáctico

La asignatura de Geografía aborda el estudio del espacio geográfico desde una perspectiva formativa, a partir del desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes. El espacio geográfico se concibe como el espacio socialmente construido, percibido, vivido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes, a lo largo del tiempo.

En Educación Básica, el estudio del espacio geográfico se sustenta en la reflexión de las experiencias cotidianas de los alumnos en vinculación con el espacio donde se desenvuelven, con la finalidad de reconocer las relaciones entre los componentes espaciales, de manera gradual y secuenciada, en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de la asignatura considera que el aprendizaje es un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los alumnos, la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio y el trabajo colaborativo. Con ello se busca contribuir a su formación, tomando en cuenta los ámbitos de su desarrollo (cognitivo, social, motriz, afectivo, interpersonal e intrapersonal), los cuales se interrelacionan e influyen en la manera en que los alumnos perciben el espacio, actúan y se relacionan con los demás.

Desde esta perspectiva, brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones y sucesos relevantes de su vida cotidiana favorece la construcción de sus conocimientos, les permite incidir –de acuerdo con sus posibilidades– en problemas reales de su espacio cercano y aplicar lo aprendido.

Con el intercambio de puntos de vista, la participación abierta y flexible, la cooperación y la construcción colectiva de conocimientos, así como las interacciones con los demás, por medio del diálogo, se favorece la reflexión, la argumentación y el interés de los alumnos por contribuir en el mejoramiento de las condiciones del espacio.

El contexto sociocultural, la afectividad, el pensamiento, las experiencias, la acción y la colaboración se integran dando sentido al aprendizaje. Por ello, los contenidos de los programas se centran en los procesos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos.

A partir de los conocimientos básicos de la geografía, los alumnos construirán una visión global del espacio mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus componentes naturales (relieve, agua, clima, vegetación y fauna), sociales (composición, distribución y movilidad de la población), culturales (formas de vida, manifestaciones culturales, tradiciones y patrimonio), económicos (recursos naturales, espacios económicos, infraestructura, servicios y desigualdad socioeconómica) y políticos (territorios, fronteras, políticas gubernamentales y acuerdos nacionales e internacionales que se definen a partir de los problemas contemporáneos de la sociedad).

Las relaciones de los componentes del espacio geográfico se abordan en una secuencia gradual: de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido, al considerar que éstos se manifiestan espacialmente de manera integrada en diversas categorías de análisis: *lugar, medio, región, paisaje y territorio*.

Las categorías de análisis espacial se abordan de manera significativa a partir de la edad de los alumnos y de sus experiencias previas, con base en las intenciones didácticas específicas del grado escolar; son un referente necesario para analizar los procesos del espacio geográfico.

Formación del alumno

La asignatura conlleva una perspectiva formativa en la que el alumno es considerado como un sujeto activo que construye paulatinamente, por medio del proceso, los diferentes procesos que posibilitan su aprendizaje y desarrollo en relación con el medio natural y social que conforma su entorno. Reconocer al estudiante como constructor de su conocimiento, implica fomentar el desarrollo de su creatividad e imaginación, la capacidad para resolver problemas, el impulso al trabajo colaborativo y el incremento de la autonomía, elementos que en su conjunto cimentan también la autoestima.

Para lograr esto es necesario que los alumnos establezcan relaciones entre lo que viven cotidianamente y lo que vayan aprendido en la asignatura, las estrategias que al respecto se requieren impulsar se relacionan con actividades, cuyas principales características deben ser:

- Variadas, que favorezcan el desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes geográficos que los conduzcan a tomar decisiones informadas y responsables.
- Individuales, en equipo y en grupo para comprender y analizar las relaciones entre los

seres humanos y el espacio.

- Formativas, para fortalecer la consciencia y responsabilidad de sus procesos de aprendizaje.
- Flexibles, para trabajar en un ambiente de respeto y colaboración en el que puedan opinar con libertad, resolver problemas, proponer acciones y enriquecer sus argumentos, creatividad e imaginación.

Competencias a desarrollar

Los programas de este campo temático deben favorecer el logro de las cinco competencias geográficas que los alumnos desarrollan a lo largo de la Educación Básica, y que se derivan de las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso:

- **Manejo de información geográfica**. Implica que los alumnos analicen, representen e interpreten información, particularmente en planos y mapas, para adquirir conciencia del espacio geográfico. Con su desarrollo, los alumnos pueden orientarse, localizar sitios de interés, conocer nuevos lugares, representar e interpretar información de tablas, gráficas, planos, mapas, entre otros. Contribuye a que continúen aprendiendo y manejen diferente información en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.
- **Valoración de la diversidad natural**. Posibilita que los alumnos analicen las relaciones espaciales de los componentes y procesos naturales de la Tierra, para apreciar su distribución e importancia en las condiciones de vida en la superficie terrestre. Con su desarrollo, reconocen las condiciones naturales del espacio en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial, y participan en el cuidado y la conservación del lugar donde viven. Contribuye a que valoren la diversidad natural, a partir de reconocer las interacciones de los componentes naturales en la superficie terrestre y promover una relación compatible, armónica y respetuosa de los seres humanos con la naturaleza.
- **Aprecio de la diversidad social y cultural**. Implica que los alumnos analicen el crecimiento, la composición, la distribución, la concentración y el movimiento de la población, así como su diversidad, para reconocer características y problemas sociales

específicos de diversos territorios y culturas. Con su desarrollo, los alumnos fortalecen la construcción de su identidad, a partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y la importancia de una convivencia intercultural.

- **Reflexión de las diferencias socioeconómicas**. Contribuye a que los alumnos relacionen los componentes del espacio geográfico que inciden en la conformación de espacios económicos, para reconocer la desigualdad socioeconómica en las sociedades actuales. Coadyuva a que los alumnos analicen las condiciones socioeconómicas del contexto local y tomen decisiones en la vida cotidiana para el desarrollo personal, familiar y comunitario, así como para el consumo inteligente y responsable.

- **Participación en el espacio donde se vive**. Posibilita que los alumnos integren las relaciones entre los componentes del espacio geográfico que inciden en la calidad de vida, el ambiente, la sustentabilidad y la prevención de desastres, para identificar posibles soluciones a problemas locales. Contribuye a que los alumnos participen de manera informada y activa en el lugar donde viven, para cuidar y conservar el ambiente y saber actuar ante riesgos locales, con plena conciencia del papel que ocupan en la sociedad.

Papel del docente

Al diseñar este apartado, los equipos técnicos orientarán a los docentes que brinden a los alumnos oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones y sucesos relevantes en su contexto local, regional y estatal, y en la medida de sus posibilidades se involucren en el análisis de problemas reales de su espacio cercano de forma razonada, reflexiva y creativa.

Asimismo, se deberá guiar al docente para diseñar estrategias didácticas que contribuyan a que los alumnos establezcan relaciones entre lo que viven en su espacio y lo aprendido en la asignatura. Además, de sugerir actividades que ayuden a los alumnos a comprender mejor los componentes espaciales que configuran su espacio geográfico, tales como la observación de los paisajes a través de visitas, imágenes, videos u otros recursos para que los alumnos identifiquen sus características geográficas, y así construyan sus aprendizajes desde su experiencia personal.

En este apartado se recomendará a los docentes proponer a los alumnos actividades que les permitan desarrollar de manera integral conceptos, habilidades y actitudes geográficos para

desenvolverse mejor en el espacio donde viven.

Considerando que los alumnos ingresan a la secundaria con conocimientos del espacio adquiridos a partir de sus experiencias cotidianas, de información recibida de las personas con las que conviven y los medios de comunicación, así como de los aprendizajes obtenidos en la escuela en asignaturas que también abordan contenidos relacionados con la naturaleza, la sociedad, la cultura y la economía, se sugerirá al docente responsable diseñar estrategias didácticas para que los alumnos relacionen e integren sus aprendizajes del espacio geográfico.

Modalidades de trabajo

Al diseñar los programas de estudio de Geografía de la Entidad es recomendable elegir modalidades de trabajo que se constituyan en oportunidades para que los alumnos movilicen de manera integral conceptos, habilidades y actitudes relacionados con el espacio geográfico. Las modalidades propuestas para este subcampo son: a) secuencias didácticas, b) proyectos y/o c) estudios de caso. A continuación se presentan los aspectos centrales que deben considerarse en el trabajo con cada una.

Secuencias didácticas

Son un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas y jerarquizadas que posibilitan el desarrollo de uno o varios aprendizajes esperados de un mismo bloque, en un tiempo determinado y con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada, permitiendo concretar los conceptos, las habilidades y las actitudes geográficos que el alumno debe desarrollar.

Proyectos

Son una estrategia didáctica conformada por una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o un problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa.

Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen en los alumnos al desarrollo de sus competencias geográficas, a partir del manejo de la información, la realización de investigaciones sencillas (documentales y de campo), la obtención de productos concretos y la participación en el ámbito local.

En la educación secundaria, con el desarrollo de los proyectos, los alumnos analizan situaciones relevantes de su espacio local en relación con los componentes del territorio nacional, utilizando diversos tipos de información geográfica que les permita explicar, integrar y valorar el espacio desde una perspectiva integral.

Los proyectos en la asignatura tienen como finalidades:

- Integrar aprendizajes del mismo bloque o de bloques anteriores y relacionarlos con lo estudiado en otras asignaturas.
- Recuperar, fortalecer y aplicar conceptos, habilidades y actitudes geográficos desarrollados a lo largo del bloque.
- Abordar una situación relevante o un problema social, cultural, económico, político o ambiental, de interés para los alumnos.
- Profundizar en el estudio del espacio local, en relación con las escalas estatal, nacional, continental y mundial.

Para la realización del proyecto se necesita considerar la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación.

- **Planeación:** El docente y los alumnos definen la situación de interés o el problema que tenga relación con los aprendizajes esperados de cada bloque y lo analizan a partir de preguntas que permitan reconocer las ideas previas e inquietudes de los alumnos, así como posibles soluciones. De manera conjunta definen el propósito del proyecto, las fuentes de información que conviene consultar, las actividades, los productos que hay que realizar y el tiempo necesario (cronograma de actividades). Es importante que el profesor verifique la relación del proyecto con los aprendizajes esperados del programa y con los de otras asignaturas.
- **Desarrollo:** Los alumnos, orientados por el docente, buscan en diversas fuentes de información (mapas, Internet, libros, artículos de revistas y periódicos). De ser posible, se

pueden organizar salidas a diferentes lugares que los conduzcan a resolver las preguntas que se plantearon al inicio. Los alumnos deben realizar actividades para procesar información y obtener productos en los que presenten los resultados de la investigación, como mapas, tablas, gráficos, carteles, folletos, maquetas, murales, dibujos, videos, álbumes fotográficos y presentaciones, entre otros.

- **Comunicación:** Los alumnos presentan los resultados de la investigación mediante actividades donde socialicen sus ideas, descubrimientos y posibles soluciones al problema: presentaciones orales, ensayos, debates, exposiciones, juegos teatrales, dramatizaciones, conferencias y mesas redondas, entre otras.

- **Evaluación**: El docente evalúa su planeación considerando en qué medida el problema planteado, las actividades y los productos fueron adecuados o si es necesario hacer modificaciones y ajustes. En la etapa de desarrollo se valoran los avances en los conocimientos de los alumnos respecto al problema definido, los conceptos, las habilidades y las actitudes aplicadas, así como en sus productos. En la etapa de comunicación el docente valora si los alumnos son capaces de construir productos finales y comunicar sus resultados y conclusiones. También considera la autoevaluación de los alumnos en relación con su participación individual, en equipos y en grupo; las actividades elaboradas y el alcance de los propósitos planteados; lo aprendido y la experiencia vivida. Asimismo, se autoevalúa con base en la guía brindada a los alumnos, los alcances y las dificultades enfrentadas; por último, evalúa los elementos que se considerarán en próximos proyectos.

Estudios de caso

Son una estrategia didáctica diseñada a partir de casos concretos de personas que enfrentan una situación de coyuntura, que permite vincular los contenidos con la vida diaria. Se presenta a menudo como un texto narrado e incluye información que se centra en situaciones específicas donde se plantean problemas reales. Un caso puede obtenerse o construirse a partir de lecturas, textos de libros, artículos, noticias, estadísticas, gráficos, mapas, ilustraciones o una combinación de ellos; por ejemplo, se pueden seleccionar y adecuar noticias de fuentes confiables, bien argumentadas y relacionadas con los contenidos estudiados.

El estudio de caso no busca resolver los problemas que plantea, sino encontrar los cuestionamientos adecuados que permitan abordarlos didácticamente; se integra por una serie de actividades que realizan de manera conjunta el docente y los alumnos.

Su realización en la asignatura tiene como finalidades:

- Vincular los contenidos con la vida cotidiana.
- Adquirir nuevos conocimientos a partir de responder las preguntas que surjan en el análisis de un caso real.

El desarrollo del estudio de caso implica considerar lo siguiente:

- Planteamiento del caso en clase.
- Cuestionamiento inicial e intercambio de ideas que promueva el análisis del caso.
- Formulación de preguntas clave que se trabajarán en equipos con el fin de hacer más cuestionamientos para realizar las actividades de seguimiento.
- Selección de fuentes, búsqueda y recopilación de información.
- Desarrollo de actividades de seguimiento y elaboración de diversos productos donde los alumnos analicen, integren, representen e interpreten información, con base en los conceptos, las habilidades y las actitudes geográficos.
- Presentación del producto final y las conclusiones relevantes.
- Evaluación en relación con los aprendizajes esperados, según los conceptos, las habilidades y las actitudes geográficos. Constituye una oportunidad para evaluar el aprendizaje de los alumnos, ya que ofrece información del grado en que han logrado el desarrollo de conocimientos de la asignatura. La presentación del producto final (un mapa, un cartel, un periódico mural, una exposición, entre otros) puede ser para el grupo o para la comunidad escolar, según la trascendencia del caso y los logros alcanzados.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos que deben considerarse en el diseño de los programas de estudio de este subcampo pueden ser: fotografías, imágenes de satélite, croquis, planos, mapas, periódicos, revistas, estadísticas y gráficas, entre otros. De igual manera, se deben incorporar libros de la Biblioteca Escolar y de la Biblioteca de Aula, materiales audiovisuales –documentales, películas o videos–, multimedia, Internet y otros recursos informáticos, como portales y software educativos.

Otro recurso didáctico que debe ponderarse en el estudio de la geografía de la entidad es el paisaje, ya que además de ser accesible a todos los alumnos, permite un acercamiento al análisis de su espacio geográfico a partir de sus componentes y las relaciones que sostienen.

Los recursos didácticos que se propongan en los programas de estudio deben contribuir a que los alumnos desarrollen las competencias de Geografía y permitan el logro de los aprendizajes esperados. Es recomendable proporcionar a los docentes una oferta amplia de recursos didácticos para que diseñen diferentes situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos continuar desarrollando sus habilidades de manejo de información geográfica.

Organización de los aprendizajes

En los programas habrá que retomar los ejes temáticos que se plantean en Geografía, ya que permiten organizar y graduar los aprendizajes de los alumnos, así como definir los contenidos de estudio que contribuirán a su desarrollo. A continuación se explican las funciones esenciales que deben cumplir los Aprendizajes Esperados:

- Mostrar el desarrollo gradual y continuo de los conocimientos, actitudes y valores de la asignatura, evidenciando la vinculación con las competencias específicas.
- Asegurar que exista una relación directa entre los contenidos y los aprendizajes, de tal manera que al abordar los contenidos sea factible alcanzar los aprendizajes.
- En tanto herramientas para la planificación, la intervención docente y la evaluación, los aprendizajes esperados deberán manifestar qué se espera que logren los alumnos con el estudio de los contenidos; es decir, aluden a lo que cada alumno será capaz de hacer al finalizar su proceso de aprendizaje en el bloque.

- Considerar que sea posible lograrlos en el tiempo destinado para la asignatura.

Selección de contenidos

En la selección y diseño de contenidos es importante considerar los siguientes ejes temáticos, los cuales definen el área de estudio para el subcampo específico y permiten la alineación de la asignatura con la estructura y contenidos del mapa curricular de la Educación Básica.

1. **Espacio geográfico y mapas.** Contribuye a que los alumnos reconozcan el espacio donde viven y los lugares significativos de acuerdo con su contexto. Favorece el desarrollo de habilidades geográficas por medio del trabajo con mapas, la obtención, el manejo, la interpretación y la representación de información. Asimismo, implica el conocimiento de la división política en territorios, lo que favorece la comprensión paulatina de las divisiones político-administrativas. Este eje se relaciona con los siguientes ejes, ya que de manera sistemática y permanente se movilizan los conocimientos básicos del espacio geográfico y su representación cartográfica.

2. **Componentes naturales.** En este eje se abordan las relaciones del relieve, agua, clima, vegetación y fauna, su interacción y diversidad, así como su distribución, fomentando actitudes necesarias para valorar su importancia. Se relaciona con los demás ejes, porque permite identificar la importancia de los componentes naturales como sustento de las actividades humanas y elemento base para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad.

3. **Componentes sociales y culturales.** Integra el crecimiento, la composición, la distribución y el movimiento de la población, sus condiciones presentes y tendencias a futuro, generadas por su concentración y dispersión en el espacio geográfico, así como las características propias de los espacios rurales y urbanos, con atención especial a la migración y a los problemas actuales de la población. Fortalece el aprecio de la diversidad cultural en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial, así como la identidad de los alumnos en relación con el contexto donde viven. Este eje se vincula con los demás ejes, porque permite establecer relaciones entre la población y las actividades económicas que se realizan en diferentes espacios, así como la desigualdad socioeconómica y la calidad de vida.

4. **Componentes económicos.** Agrupa contenidos relacionados con los espacios económicos en diferentes escalas, lo que permite reconocer la relación de los recursos naturales y las actividades económicas, así como su localización y distribución desde el medio local hasta la expresión mundial, enfocándose en su uso responsable de los mismos. En este eje temático se abordan las diferencias económicas para que los alumnos gradualmente tomen conciencia de la desigualdad socioeconómica en la que se encuentra la población en México y en el mundo. Se vincula con los demás ejes, porque permite integrar los componentes naturales, sociales, culturales y económicos que inciden en las diferencias socioeconómicas de la población.

5. **Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres.** En este eje se busca aplicar los conocimientos geográficos adquiridos a lo largo del curso, en cada grado escolar. Se abordan contenidos enfocados a la calidad de vida de las sociedades, el cuidado del ambiente desde la perspectiva de la sustentabilidad y la prevención de desastres, con la finalidad de promover acciones que los alumnos puedan emprender ante los problemas ambientales y los posibles riesgos del lugar que habitan.

Estos ejes temáticos permiten una organización de contenidos acorde con el avance curricular, y definen los diferentes niveles de atención del espacio geográfico: bases conceptuales y metodológicas y divisiones políticas (eje 1); relaciones entre los componentes geográficos naturales, sociales, culturales y económicos (ejes 2 al 4); y la aplicación de los conocimientos en relación con la calidad de vida, el ambiente y la prevención de desastres (eje 5).

Estructura de los bloques

Los programas de estudio deben integrarse por cinco bloques de estudio que contengan los siguientes elementos: número y título del bloque, eje temático, competencia que se favorecen, aprendizajes esperados y contenidos. Éstos deben presentarse en un cuadro como el siguiente.

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
EJE TEMÁTICO	
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	
APRENDIZAJES ESPERADOS	**CONTENIDOS**

Fuentes bibliográficas y de consulta

Las sugerencias bibliográficas se seleccionaron con la intención de que los equipos académicos elijan las fuentes que les sean útiles para el diseño del programa de cada entidad; también se tendrá que recurrir a materiales que apoyen la selección de contenidos propios de sus localidades, de preferencia elaborados en la propia entidad.

Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comps.) (2001), "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real", "La ciudad se enseña" y "Geografía: análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del riachuelo", en *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 63-86, 248-266 y 267-284.

Alderoqui, Silvia y Pompi Penchansky (comps.) (2002), "Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios", "México, ciudad desimaginada", en *Cuidad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós, pp. 67-91 y 217-222.

Bale, John (1999), "Enseñanza de destrezas cartográficas", "Empleo de la localidad" y "Hacia una educción geográfica", en *Didáctica de la geografía en la educación primaria*, Madrid, Morata, pp. 52-69, 70-102 y 157-166.

Bassols Batalla, Ángel (2002), *Geografía socioeconómica de México*, México, Trillas, 310 pp.

Benejam, Pilar y Joan Pagés (coord.) (1998), "La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio", en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori/ICE (Cuadernos de formación del profesorado, 6), pp. 169-188.

Buzai, Gustavo D. (2008), "Sistemas de Información Geográfica" y "Prácticas con sistemas de información geográfica", en *Sistemas de Información Geográfica (SIG) y cartografía temática*, Buenos Aires, Lugar

Editorial, pp. 19-30 y 57-112.

Castañeda Rincón, Javier (coord.) (2011), "¿Cómo enseñar geografía en la Educación Básica?" y "¿Cómo aprender geografía en la Educación Básica?", en *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje*, SEP, (Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica) pp. 48-80 y 138-160.

Cordero, Silvia y José Svarzman (s/f), *Hacer geografía en la escuela*, Novedades Educativas, Noveduc.

Durán, Diana (2004), "Recuperar el lugar y reconquistar el territorio" y "El impacto de las nuevas tecnologías en la educación geográfica", *Educación geográfica. Cambios y continuidades*, Argentina, Lugar Editorial, pp. 9-24 y 109-123.

Fernández Caso, Victoria (s/f), *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, Novedades Educativas, Noveduc.

Harvey, David (2008), *Espacios de capital: hacia una geografía crítica*, Barcelona, Akal, 445 pp.

Hernández Cardona, F. Xavier (2008), "Los estudiantes frente a las ciencias sociales", "Los contenidos", "La conquista del espacio" y "Modelos procedimentales en geografía e historia", en *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Reforma Integral de la Educación Básica, SEP/Graó, pp. 33-46, 47-58, 83-100 y 147-173.

Inali/SEP (2009)*, Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*: *variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, 371 pp.

Ramírez, Blanca Rebeca (2007), "La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas", en *Boletín del Instituto de Geografía,* UNAM, 13 de abril, México, pp. 116-133.

SEP (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Geografía de México y del Mundo*, México, p. 44.

— (2011), "La Entidad donde Vivo", en *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*, México.

— (2011), *Geografía. Cuarto grado*, México.

— (2011), *Geografía. Quinto grado*, México.

— (2011), *Geografía. Sexto grado*, México.

SEP/Conaculta, *Mapa La diversidad cultural de México*.

Tamayo L., Jorge (2009), *Geografía moderna de México*, México, Trillas, 544 pp.

Wobeser, von Gisela (coord.) (2010), "El espacio mexicano", en *Historia de México*, Academia Mexicana de la Historia, Presidencia de la República/SEP/FCE, pp. 19-43.

Revistas

Martínez Barragán, Hirineo (2000), "Geografía e historia. Relación y convergencia epistemológica a través de tres conceptos: paisaje, región y territorio", en *Revista del Seminario de Historia Mexicana*, época 2, vol. 1, núm. 3, invierno, pp. 77-93.

Villar, Mónica del (2004), "Lagos del Valle de México", en *Arqueología Mexicana*, vol. XII, núm. 68, septiembre, México, Raíces/Conaculta.

Páginas electrónicas

Atlapedia online: www.atlapedia.com/index.html

Catálogo cartográfico (Biblioteca Nacional España): www.bne.es/esp/comapas.htm

Cartograma: www.cartograma.com

Centro Nacional de Información Geográfica (España): www.mfom.es/ign/top_geografico.html

GeoCritica: www.ub.es/geocrit/menu.htm

Geoexplorer: www.geoexplorer.co.uk/

Geo-focus.com:www.geo-focus.org/

Mapping Interactivo: *www.mappinginteractivo.com/*

MapMachine: www.nationalgeographic.com/maps/index.html

National Geographic: www.nationalgeographic.com/

Natuweb.com: www.natuweb.com/

SUBCAMPO PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL DE LA ENTIDAD

La riqueza cultural y natural de México constituye recursos invaluables de todos los mexicanos y conforman, entre otros aspectos, el patrimonio cultural y natural del país. Desde 1972 la UNESCO desarrolló el tratado internacional denominado "Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural", el cual ha dado sustento al tratamiento de estos aspectos.

El reconocimiento de parte de nuestro patrimonio es internacional, y se encuentra distribuido por toda la nación: 9 ciudades son consideradas patrimonio de la humanidad (en particular 6 de ellas por su Centro Histórico); 8 zonas arqueológicas son patrimonio mundial al igual que 6 monumentos, así como 4 áreas naturales. No obstante, se cuenta con muchos más elementos de igual valor e importancia, que se encuentran en proceso de recibir este reconocimiento, asimismo, hay muchos más que también conforman el patrimonio y son parte de la riqueza de cada entidad y sobre los cuales no hay un acento específico o, incluso una valoración adecuada.

Generalmente se tiende a poner atención al patrimonio tangible, es decir: los monumentos, los espacios, los lugares, pero también hay otro tipo de aspectos que lo conforman que no necesariamente ocupan un lugar físico, como el caso de la comida mexicana en su amplia extensión, la cual ha sido reconocida también como parte del patrimonio intangible de la humanidad.

Es por ello que el patrimonio cultural y natural de una entidad constituye un objeto de estudio mediante el cual los estudiantes pueden aprender, con un alto sentido práctico, a valorar el legado patrimonial heredado, a prevenir su deterioro y posible desaparición, así como a tomar conciencia de su identidad como integrantes de una comunidad, a partir de múltiples referentes tangibles e intangibles. Adicionalmente, los conocimientos, actitudes y valores que se desarrollen por medio de las asignaturas de este subcampo, contribuirán a ampliar el patrimonio cultural y natural pues se dota a los estudiantes con elementos para el reconocimiento e identificación de nuevos componentes.

El desarrollo de un programa de asignatura con las presentes características, en el primer grado de la educación secundaria, permitirá que los estudiantes vinculen conocimientos, habilidades y actitudes producto de su paso por la escuela primaria y adquirieran y desarrollen otros que requerirán al cursar algunas de las asignaturas del currículo de secundaria.

Enfoque didáctico

A continuación se presentan aspectos a considerar por los equipos técnicos estatales para el diseño del enfoque de los programas de este subcampo. El enfoque para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural y natural de la entidad requiere considerar una serie de aspectos:

- Promover el aprendizaje vivencial.
- Trabajar con una visión amplia e integral del patrimonio.
- Abordar el patrimonio natural desde la perspectiva del aprecio.
- Analizar el patrimonio cultural: bienes tangibles e intangibles.
- Considerar los aportes de diversas disciplinas.
- Aprovechar las funciones del patrimonio: estética, didáctica y social.
- Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para reconocer el valor de los bienes propios y ajenos.

La experiencia de aprendizaje en la asignatura propone que sea vivencial, lo cual supone, por una parte, poner a los alumnos en contacto con los bienes patrimoniales –culturales y naturales– buscando generar en ellos una experiencia directa, y por otra, hacerles descubrir el patrimonio cultural, el cual ellos mismos portan, pues el patrimonio también se conforma por el lenguaje, las ideas, los valores, las costumbres, las tradiciones y la cultura en general. Es por ello que se pretende que los programas de estudio incluyan actividades con las cuales los alumnos exploren ellos mismos los bienes patrimoniales como objeto de estudio, y propicien la reflexión sobre ellos para valorarlos.

Trabajar con una visión amplia e integral del patrimonio. Conviene desarrollar en los alumnos una perspectiva amplia e integral del patrimonio que considere los componentes de la naturaleza y los bienes culturales tangibles e intangibles. Es necesario abandonar la idea de que el patrimonio

comprende solamente el legado arqueológico, histórico o artístico de un grupo determinado y de la “alta cultura” para ampliarlo, a fin de que responda a las poblaciones rurales y urbanas, la diversidad ecológica, las ciencias tradicionales, la cultura material, las tecnologías y las formas de pensamiento populares e indígenas.

Abordar el patrimonio natural desde la perspectiva del aprecio. La variedad de paisajes, la flora y la fauna de un territorio es lo que constituye el patrimonio natural de un pueblo. La UNESCO lo define como aquellos monumentos naturales, formaciones geológicas, lugares y paisajes naturales que tienen un valor relevante desde el punto de vista estético, científico y medioambiental. Cabe aclarar que no todo espacio geográfico puede ser considerado patrimonio; el patrimonio natural lo constituyen las reservas de la biosfera, los monumentos naturales, las reservas y parques nacionales, y los santuarios de la naturaleza. El estudio de estos bienes debe generar actitudes de respeto y aprecio que comprometan a los alumnos en el cuidado de la biodiversidad sobre la base del conocimiento de las interacciones entre la sociedad y la naturaleza.

Analizar el patrimonio cultural: bienes tangibles e intangibles. Durante muchos años se consideró que el patrimonio cuiltural comprendía solamente el conjunto de bienes materiales producto de la cultura, como los monumentos arqueológicos, edificios históricos, esculturas, pinturas, etc.; este conjunto de bienes que tienen existencia material reciben, ahora que se ha ampliado el concepto de patrimonio, el nombre de bienes tangibles para diferenciarlos de aquellos que por no tener una existencia material son intangibles, como las costumbres, técnicas, tradiciones, danzas y otras manifestaciones culturales que son una valiosa muestra del desarrollo de los pueblos y dan cuenta de la cultura que desarrollaron. Se debe evitar que al estudiar el patrimonio cultural se considere solamente la herencia arqueológica y arquitectónica o la expresión plástica y artesanal, en detrimento del estudio de todos los bienes culturales de carácter intangible que se han reconocido desde hace tiempo como uno de los elementos más sólidos de la identificación regional. Al llevar a los alumnos a que comprendan qué son y cuáles son los bienes patrimoniales de la entidad se trata de partir de las nociones iniciales cercanas y concretas que tienen y que paulatinamente, gracias a un proceso educativo formal, lo vayan enriqueciendo hasta llegar a concebir al patrimonio cultural en su acepción más amplia como el conjunto de bienes culturales, tangibles unos e intangibles otros, que una sociedad determinada considera suyos y que tienen vigencia bien sea con su sentido y significado originales o bien como parte de su memoria histórica.

Considerar los aportes de diversas disciplinas. El patrimonio natural y cultural –en sus sentidos de bienes tangibles e intangibles– es un objeto de estudio que puede ser abordado a partir de un gran número de disciplinas entre las que se encuentran: la arqueología, la historia, la geografía, la antropología, el arte, la etnografía, el derecho y otras más; por ello, para la selección de los contenidos y el tratamiento pedagógico de éstos se deben emplear nociones, conceptos y herramientas metodológicas que cada una de estas disciplinas aporta. En este sentido, la historia y la geografía, no obstante la importancia que pueden tener para explicar los bienes patrimoniales estudiados, no deberán ser las únicas disciplinas que contribuyan al estudio del patrimonio.

Aprovechar las funciones del patrimonio: estética, didáctica y social. La educación sobre el patrimono deberá considerar que el contacto con los bienes patrimoniales culturales y naturales producirá en los alumnos un placer de orden estético, el reconocimiento de las principales características culturales de la sociedad que lo generó y un diálogo entre los valores del presente con los de la época del bien patrimonial estudiado. Sólo cuando se estudia la herencia patrimonial considerando sus funciones estética, didáctica y social se logran cumplir los propósitos educativos señalados para el curso.

Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para reconocer el valor de los bienes propios y ajenos. Se pretende que los alumnos adquieran y desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan reconocer de manera crítica y reflexiva el valor patrimonial de las manifestaciones culturales y de los componentes naturales de su entorno inmediato y entidad. Cuando los alumnos adquieren estas herramientas son capaces de reconocer los bienes patrimoniales de otras culturas y otros entornos. Se debe evitar, por tanto, presentar simplemente un listado amplio de bienes patrimoniales, así como una enseñanza basada en la memorización que genera un aprendizaje carente de sentido y significado para los alumnos. Se trata de que con el estudio del patrimonio cultural y natural de la entidad se promueva el desarrollo de las competencias para la vida que se señalan en el Plan de Estudios de la Educación Básica.

Formación del alumno

Con el fin de que los alumnos adquieran una noción actual de lo que es el patrimonio nacional y el de su entidad en particular, es conveniente replantear la idea de patrimonio tanto en el terreno de los recursos naturales como en el de la cultura y las artes, donde lo intangible se manifieste con toda su importancia. Se trata de evitar parcializar la enseñanza al adoptar una postura que

privilegia el estudio de los bienes culturales sobre los naturales y del patrimonio tangible sobre el intangible. Por lo que hay que evitar dedicar más tiempo, otorgando mayor importancia al tratamiento de contenidos correspondientes al patrimonio cultural, en detrimento de aquellos que aluden al patrimonio natural de la entidad. Con el fin de prevenir este problema deben incluirse en los programas orientaciones específicas que señalen la importancia de equilibrar el tratamiento de los bienes patrimoniales de orden cultural y natural. Al conceder importancia al tratamiento de los bienes patrimoniales naturales –reservas de la biosfera, parques nacionales, monumentos naturales, áreas de protección de los recursos naturales y santuarios– se propicia que los estudiantes establezcan el compromiso de preservarlos y conservarlos realizando acciones compatibles con el ambiente.

No obstante que el punto de partida para definir el patrimonio es la distinción entre "lo propio y lo ajeno", en los programas de estudio y en las acciones educativas que se propongan, deberá evitarse caer en posturas etnocentristas consistentes en ofrecer valor solamente a las manifestaciones culturales propias y a desconocer u otorgar menos valía a las tradiciones culturales de otros pueblos, lugares y regiones. Por el contrario, es conveniente que se busque una visión equilibrada en la que a un mismo tiempo los alumnos reconozcan lo propio como algo diferente dándole el mismo valor de aquello ajeno a su región y cultura.

Es común que se considere que los bienes patrimoniales son algo dado, estático, que no sufre cambio alguno, pues son generalmente heredados, y si lo hace, esas transformaciones que experimenta son casi imperceptibles o nulas. Frente a esta postura debe reconocerse a los bienes patrimoniales de la entidad en su calidad de elemento dinámico en constante transformación que se enriquece y fortalece con acciones compatibles de los individuos o se debilita y desaparece cuando éstos realizan acciones incompatibles o no se involucran en su cuidado y preservación.

Asimismo, es conveniente establecer de manera muy clara que el patrimonio constituye un recurso no renovable cuya destrucción, si no se prevé, es irreversible. Es propicio tener presente que la pertinencia del programa de estudios radica en su contribución a que los alumnos adquieran y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes encaminadas al desarrollo de los rasgos del perfil de egreso y que para ello se deben promover aprendizajes con significado, en consecuencia, se deben evitar acciones educativas que promuevan el aprendizaje de datos y conceptos con base en la memorización. Cuando se privilegia la memorización se evita que los alumnos construyan aprendizajes duraderos en los que pongan en juego las competencias para la

vida que se desarrollan en la educación básica o las competencias específicas de cada asignatura.

En congruencia con el enfoque vivencial que deberá prevalecer en el estudio del patrimonio, en los programas se deben sugerir actividades en las que los estudiantes se pongan en contacto con los bienes patrimoniales de la comunidad, la región y el estado. Para este efecto, los recorridos por la comunidad en donde los estudiantes reconocen la diversidad que se manifiesta en el paisaje natural y cultural de la localidad son muy convenientes; además, es oportuno proponer la visita a museos y sitios en los que el patrimonio cultural tangible puede ser apreciado y complementar con visitas en aquellos eventos en los que el patrimonio cultural intangible se pone de manifiesto. Adicionalmente, es importante favorecer que los estudiantes identifiquen, propongan y reconozcan otros tipo de manifestaciones o bienes que independientemente de su reconocimiento general (nacional o internacional) su valor los haga parte importante del patrimonio estatal.

De esta forma, es importante que al elaborar este apartado de los programas de estudio de este subcampo, se acentúe la importancia de contribuir a la formación de la sensibilidad de los alumnos para apreciar la multiculturalidad del país y de la entidad donde viven y el sentido de pertenencia nacional y estatal; comprometidos con la protección y difusión del patrimonio que heredaron de las generaciones que les anteceden y que legarán a las siguientes.

Asimismo, es necesario que los programas de estudio de este subcampo permitan que los alumnos reafirmen y vinculen conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos en preescolar y primaria, y propicien la relación entre los aprendizajes de esta asignatura y Geografía de México y del Mundo, Español I, Ciencias I, Historia I y II, Formación Cívica y Ética I y II, y Artes I, II y III, que también se cursan en educación secundaria.

Competencias a desarrollar

Para que los programas de este subcampo contribuyan a la formación de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de las competencias para la vida y el logro de los rasgos del perfil de egreso, se presenta la siguiente competencia específica a favorecer en la asignatura.

> **Reconocimiento, valoración, cuidado y preservación del patrimonio cultural y natural de la entidad.** Esta competencia busca desarrollar y fortalecer en los alumnos un sentido de identidad local, regional y nacional, a partir del reconocimiento del

patrimonio de su entidad, a fin de resignificar la relación con su entorno cultural y natural, donde las manifestaciones de la cultura y los elementos de la naturaleza sean identificados, apreciados, valorados, cuidados y conservados. Esta competencia favorece también en los alumnos la valoración de la diversidad que caracteriza a su entidad, un sentido de pertenencia e identidad a partir de reconocer el legado tangible e intangible y una actitud crítica sobre el presente y el futuro del patrimonio, a fin de participar en su ampliación y preservación.

Cabe mencionar que se trata de una competencia que integra aspectos abordados en otras competencias específicas de las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, no obstante su desarrollo se favorece de manera concreta en la presente asignatura.

Papel del docente

En el diseño de los programas de estudio de este subcampo es recomendable enfatizar que el docente es quien construye ambientes propicios para el aprendizaje de los alumnos, a partir del contexto en que desarrolla su práctica; por tanto, debe aprovechar las situaciones culturales cotidianas para los alumnos, ya sea que las vivan en el seno familiar o en la comunidad, procurando que al analizarlas experimenten reconocimiento, valoración y disfrute por éstas.

Es necesario recomendar al docente que ponga a los alumnos en contacto directo con el patrimonio cultural y natural de la entidad, las regiones y las localidades, buscando generar en ellos experiencias directas como el contacto, la observación y el disfrute (percepción de olores, sabores, texturas, imágenes o sonidos), derivadas de las diferentes prácticas culturales. Asimismo, brinde los espacios para que los alumnos expresen sus ideas, sentimientos y valores en relación con el patrimonio cultural de la entidad y dialoguen acerca de sus costumbres y tradiciones.

El maestro puede aprovechar los conocimientos previos de los alumnos, pues éstos asisten a la escuela con sus propias explicaciones de la cultura de la que forman parte, las cuales han construido como resultado de sus experiencias e informaciones aportadas por las personas con que conviven cotidianamente —familiares, amigos, vecinos y maestros— y los medios de comunicación. También es importante que considere que los alumnos están familiarizados con los conceptos de patrimonio cultural porque los utilizaron en las asignaturas de Historia y Geografía en cuarto, quinto y sexto grados de primaria, y conocen algunos aspectos del patrimonio cultural

estatal, ya que los estudiaron en tercer grado de primaria en la asignatura La Entidad donde Vivo.

Modalidades de trabajo

Es necesario considerar en los programas de estudio modalidades de trabajo escolar que representen desafíos intelectuales para los alumnos que les permitan el logro de la competencia planteada para este subcampo; estas modalidades pueden ser las secuencias didácticas, los proyectos y los estudios de caso, entre otras. Se presentan los aspectos centrales que deben considerarse en el trabajo por secuencias didácticas, proyectos y estudios de caso, con la finalidad de orientar su incorporación en los programas de estudio.

Secuencias didácticas

Son un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas y jerarquizadas que posibilitan el desarrollo de uno o varios aprendizajes esperados de un mismo bloque, en un tiempo determinado y con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada, permitiendo concretar los conceptos, las habilidades y las actitudes que el alumno debe desarrollar.

Proyectos

Son una estrategia didáctica conformada por una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o un problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa. Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen, en los alumnos, al desarrollo de sus competencias, a partir del manejo de la información, la realización de investigaciones (documentales y de campo) y la obtención de productos concretos.

En la educación secundaria, con el desarrollo de los proyectos, los alumnos analizan situaciones relevantes sobre el tema de análisis, utilizando diversos tipos de información que les permita explicar, integrar y valorar el tema desde una perspectiva integral.

Los proyectos tienen como finalidades:

- Integrar aprendizajes del mismo bloque o de bloques anteriores y relacionarlos con lo estudiado en otras asignaturas.
- Recuperar, fortalecer y aplicar conceptos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo del bloque.
- Abordar una situación relevante o un problema específico de interés para los alumnos, en relación con los contenidos de la asignatura en desarrollo.
- Profundizar en el estudio del tema, en relación con las escalas estatal, nacional, continental y mundial.

Para la realización del proyecto se necesita considerar la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación.

- **Planeación:** El docente y los alumnos definen la situación de interés o el problema que tenga relación con los aprendizajes esperados de cada bloque y lo analizan a partir de preguntas que permitan reconocer las ideas previas e inquietudes de los alumnos, así como posibles soluciones. De manera conjunta definen el propósito del proyecto, las fuentes de información que conviene consultar, las actividades, los productos que hay que realizar y el tiempo necesario (cronograma de actividades). Es importante que el profesor verifique la relación del proyecto con los aprendizajes esperados del programa y con los de otras asignaturas.
- **Desarrollo:** Los alumnos, orientados por el docente, buscan en diversas fuentes de información (mapas, Internet, libros, artículos de revistas y periódicos). De ser posible, se pueden organizar salidas a diferentes lugares que los conduzcan a resolver las preguntas que se plantearon al inicio. Los alumnos deben realizar actividades para procesar información y obtener productos en los que presenten los resultados de la investigación, como mapas, tablas, gráficos, carteles, folletos, maquetas, murales, dibujos, videos, álbumes fotográficos y presentaciones, entre otros.
- **Comunicación:** Los alumnos presentan los resultados de la investigación mediante actividades donde socialicen sus ideas, descubrimientos y posibles soluciones al problema: presentaciones orales, ensayos, debates, exposiciones, juegos teatrales, dramatizaciones, conferencias y mesas redondas, entre otras.

- **Evaluación:** El docente evalúa su planeación considerando en qué medida el problema planteado, las actividades y los productos fueron adecuados o si es necesario hacer modificaciones y ajustes. En la etapa de desarrollo se valoran los avances en los conocimientos de los alumnos respecto al problema definido, los conceptos, las habilidades y las actitudes aplicadas, así como en sus productos. En la etapa de comunicación el docente valora si los alumnos son capaces de construir productos finales y comunicar sus resultados y conclusiones. También considera la autoevaluación de los alumnos en relación con su participación individual, en equipos y en grupo; las actividades elaboradas y el alcance de los propósitos planteados; lo aprendido y la experiencia vivida. Asimismo, se autoevalúa con base en la guía brindada a los alumnos, los alcances y las dificultades enfrentadas; por último, evalúa los elementos que se considerarán en próximos proyectos.

Estudios de caso

Son una estrategia didáctica diseñada a partir de casos concretos de personas que enfrentan una situación de coyuntura, que permite vincular los contenidos con la vida diaria. Se presenta a menudo como un texto narrado e incluye información que se centra en situaciones específicas donde se plantean problemas reales. Un caso puede obtenerse o construirse a partir de lecturas, textos de libros, artículos, noticias, estadísticas, gráficos, mapas, ilustraciones o una combinación de ellos; por ejemplo, se pueden seleccionar y adecuar noticias de fuentes confiables, bien argumentadas y relacionadas con los contenidos estudiados.

El estudio de caso no busca resolver los problemas que plantea, sino encontrar los cuestionamientos adecuados que permitan abordarlos didácticamente; se integra por una serie de actividades que realizan de manera conjunta el docente y los alumnos.

Su realización en la asignatura tiene como finalidades:

- Vincular los contenidos con la vida cotidiana.
- Adquirir nuevos conocimientos a partir de responder las preguntas que surjan en el análisis de un caso real.

El desarrollo del estudio de caso implica considerar lo siguiente:

- Planteamiento del caso en clase.
- Cuestionamiento inicial e intercambio de ideas que promueva el análisis del caso.
- Formulación de preguntas clave que se trabajarán en equipos con el fin de hacer más cuestionamientos para realizar las actividades de seguimiento.
- Selección de fuentes, búsqueda y recopilación de información.
- Desarrollo de actividades de seguimiento y elaboración de diversos productos donde los alumnos analicen, integren, representen e interpreten información, con base en los conceptos y las habilidades que se buscan desarrollar.
- Presentación del producto final y las conclusiones relevantes.
- Evaluación en relación con los aprendizajes esperados, según los conceptos, las habilidades y las actitudes. Constituye una oportunidad para evaluar el aprendizaje de los alumnos, ya que ofrece información del grado en que han logrado el desarrollo de conocimientos de la asignatura. La presentación del producto final (un mapa, un cartel, un periódico mural, una exposición, entre otros) puede ser para el grupo o para la comunidad escolar, según la trascendencia del caso y los logros alcanzados.

Recursos didácticos

Es importante considerar en los programas de estudio de Patrimonio cultural y natural de la entidad los siguientes recursos didácticos: museos, galerías de arte, zonas arqueológicas, edificios históricos, ferias, mercados, así como enseres domésticos, canciones populares, obras literarias, imágenes fijas, periódicos, testimonios orales y alimentos, entre otros, pues estos contribuirán de manera significativa a que los alumnos conozcan y valoren los bienes culturales tangibles e intangibles que les conceden identidad cultural.

De igual manera, se pueden incorporar libros de la Biblioteca Escolar y de la Biblioteca de Aula, y materiales audiovisuales, multimedia, Internet y otros recursos informáticos, como portales y software educativos.

La incorporación de diversos recursos didácticos en el desarrollo de las clases ayudará a promover en los alumnos el logro de las competencias y de los aprendizajes. Ningún recurso debe

utilizarse de forma exclusiva; por el contrario, su variedad ayudará a generar un ambiente que acerque a los alumnos al conocimiento significativo.

Organización de los aprendizajes

Al tratarse de una asignatura cuyos contenidos tienen vinculación con varias más, la organización de los aprendizajes requiere considerar aquellos ámbitos que permiten delimitar el estudio del patrimonio cultural y natural, los cuales son:

- Económico.
- Social.
- Político.
- Cultural.
- Geográfico.
- Jurídico.
- Medio ambiente.

Selección de contenidos

En la selección y diseño de contenidos es importante considerar los siguientes aspectos, los cuales definen el área de estudio para el subcampo específico y permiten la alineación de la asignatura con la estructura y contenidos del mapa curricular de la Educación Básica:

- *Incorporar al programa conceptos fundamentales*. Los conceptos son necesarios para que los estudiantes puedan identificar, reconocer, apreciar, valorar y proteger el patrimonio cultural y natural con que cuenta la entidad, sin embargo, hay que evitar sobrecargar el programa con conceptos que no contribuyen a alcanzar los fines formativos que se persiguen al estudiar el patrimonio cultural y natural. El abuso en el tratamiento de conceptos puede limitar las posibilidades de aprendizaje que ofrece la asignatura y contraviene el enfoque vivencial que se busca desarrollar, además de que favorece el tratamiento memorístico en la enseñanza.
- *Abordar tanto el patrimonio natural como el patrimonio cultural*. La diversidad

natural y cultural de cada una de las entidades debe ser reconocida por los estudiantes, por esto, resulta conveniente que en los programas se incluyan contenidos que den cuenta de ambas.

- *Seleccionar bienes patrimoniales identificables como tales*. El punto de partida para determinar cuáles bienes deben ser considerados como patrimoniales es el siguiente listado de 10 criterios que dictó la UNESCO; los seis primeros corresponden al ámbito cultural y los cuatro restantes al ámbito natural:

    1. Representar una obra maestra del genio creativo humano.
    2. Testimoniar un importante intercambio de valores humanos a lo largo de un periodo de tiempo o dentro de un área cultural del mundo, en el desarrollo de la arquitectura o tecnología, artes monumentales, urbanismo o diseño paisajístico.
    3. Aportar un testimonio único o al menos excepcional de una tradición cultural o de una civilización existente o ya desaparecida.
    4. Ofrecer un ejemplo eminente de un tipo de edificio, conjunto arquitectónico o tecnológico o paisaje, que ilustre una etapa significativa de la historia humana.
    5. Ser un ejemplo eminente de una tradición de asentamiento humano, utilización del mar o de la tierra, que sea representativa de una cultura (o culturas), o de una interacción humana con el ambiente especialmente cuando éste se vuelva vulnerable frente al impacto de cambios irreversibles.
    6. Estar directa o tangiblemente asociado con eventos o tradiciones vivas, con ideas o con creencias, con trabajos artísticos y literarios de destacada significación universal. (Este criterio deberá estar preferentemente acompañado de otros criterios.)
    7. Contener fenómenos naturales superlativos o áreas de excepcional belleza natural e importancia estética.
    8. Ser uno de los ejemplos representativos de importantes etapas de la historia de la tierra, incluyendo testimonios de la vida, procesos geológicos

creadores de formas geológicas o características geomórficas o fisiográficas significativas.

9. Ser uno de los ejemplos eminentes de procesos ecológicos y biológicos en el curso de la evolución de los ecosistemas.

10. Contener los hábitats naturales más representativos y más importantes para la conservación de la biodiversidad, incluyendo aquellos que contienen especies amenazadas de destacado valor universal desde el punto de vista de la ciencia y el conservacionismo.

La aplicación de estos criterios permite diferenciar lo que es un bien patrimonial de aquello que no lo es y evita que se incorporen al programa contenidos que no corresponden.

- *Incluir bienes patrimoniales que identifiquen a las diferentes regiones de la entidad*. Cada una de las regiones que tiene una entidad ha heredado, como producto de su posición geográfica y evolución histórica, un conjunto de bienes patrimoniales tanto naturales como culturales que deben ser incluidos en los programas de estudio. Es conveniente hacer una adecuada selección de ellos incorporando una muestra que abarque todas las regiones de la entidad para evitar visiones centralistas del patrimonio.

- *Evitar incluir una muestra muy amplia de bienes patrimoniales*. No obstante que es basta la riqueza patrimonial con que cuentan las entidades, no es conveniente tratar de ser exhaustivo incorporando la totalidad de los bienes patrimoniales en los programas de estudio; lo conveniente es hacer una selección de aquellos que interesa que los estudiantes conviertan en objeto de estudio. Esto evita la saturación de contenidos que incide negativamente en la enseñanza de la asignatura.

- *Evidenciar la lógica de selección de contenidos.* Con la finalidad de sistematizar el estudio del patrimonio conviene, en el momento de diseñar los programas de la asignatura, presentar los bienes del patrimonio cultural y natural de la entidad de manera ordenada tratando de que se perciba con claridad la lógica de selección que se siguió. Cuando es así, se facilita su comprensión para los profesores que han de implementarlo y, en consecuencia, la finalidad formativa queda manifiesta; por ejemplo, se pueden seleccionar los contenidos a partir de una muestra representativa

de una época determinada, ejemplos de diferentes aspectos de la cultura local, o por la relevancia y el significado que tengan para la conformación de la identidad estatal.

Finalmente, cabe recordar las funciones esenciales que deben cumplir los Aprendizajes Esperados:

- Mostrar el desarrollo gradual y continuo de los conocimientos, actitudes y valores de la asignatura, evidenciando la vinculación con las competencias específicas.
- Asegurar que exista una relación directa entre los contenidos y los aprendizajes, de tal manera que al abordar los contenidos sea factible alcanzar los aprendizajes.
- En tanto herramientas para la planificación, la intervención docente y la evaluación, los aprendizajes esperados deberán manifestar qué se espera que logren los alumnos con el estudio de los contenidos; es decir, aluden a lo que cada alumno será capaz de hacer al finalizar su proceso de aprendizaje en el bloque
- Considerar que sea posible lograrlos en el tiempo destinado para la asignatura.

Estructura de los bloques

Los bloques deberán integrarse por los siguientes elementos: número y título del bloque, competencias que se favorecen, aprendizajes esperados y contenidos. Éstos deben presentarse en un esquema como el siguiente:

<table>
<tr><td colspan="2">NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE</td></tr>
<tr><td colspan="2">ÁMBITOS</td></tr>
<tr><td colspan="2">COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN</td></tr>
<tr><td>APRENDIZAJES ESPERADOS</td><td>CONTENIDOS</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Fuentes bibliográficas y de consulta

A continuación se presenta una lista de materiales de consulta que puede orientar a los equipos estatales en el diseño de los programas de estudio. No se pretende agotar todos los títulos posibles, ya que con seguridad los equipos académicos estatales identifican otros, en especial los que abordan el patrimonio cultural de la entidad.

En la relación se encuentran el Plan y los programas de estudio 2011 de la Educación Básica, libros, revistas, discos compactos, documentos y páginas electrónicas.

Bibliografía sugerida

Bailo Pascual, Teresa (2007), *México*. *Patrimonio de la humanidad*, México, Limusa, pp. 13-15.

Bonfil Batalla, Guillermo (1997), "Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados", en Enrique Florescano (coord.), *El patrimonio nacional de México*, t. I, México, FCE/Conaculta (Biblioteca Mexicana), pp. 28-56.

Brading, David (1988), "Patriotismo criollo" y "El patriotismo liberal", en *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era, pp. 15-42 y 142-189.

Castellanos Ribot, Alfonso (coord.) (2003), *Atlas de infraestructura cultural de México*, México, Conaculta, 204 pp.

Durán Solís, Leonel (2001), "Cultura, patrimonio y política institucional", en Beatriz Barba de Piña Chan *et al*., *Antropología e historia mexicanas: Homenaje al maestro Fernando Cámara Barbachano*, México, INAH (Científica), pp. 119-126.

Florescano, Enrique (coord.) (1997), "El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional" y "La diversidad ética y cultural", en *El patrimonio nacional de México*, vol. I, México, FCE/Conaculta (Biblioteca Mexicana), pp. 57-85 y 249-280.

— (coord.) (1997), "Las artes plásticas", "El patrimonio musical de México", "Las artesanías mexicanas", "El patrimonio arqueológico", "El patrimonio arquitectónico y urbano" y "Un banquete de la cocina mexicana", en *El patrimonio nacional de México*, vol. II, México, FCE/Conaculta (Biblioteca Mexicana), pp. 57-75, 76-110, 111-126, 172-197, 198-237 y 266-286.

Fontal Merillas, Olaia (2004), "La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación", en Roser Calaf Masachs y Olaia Fontal Merillas (coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, España, Trea, pp. 81-104.

García, María Eugenia, María Dolores Pili y Laura Buccianti (2010), "Adolescentes, educación, arte y cultura", en *1a Jornada Internacional de Educación. La dimensión educativa en los museos de arte y centros culturales*. *Mesa VIII. Relación entre los diferentes públicos: Museo-Escuela secundaria*, Argentina, pp.

14-18.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2006), “Lo cotidiano y la historia”, “La cultura popular, la cultura tradicional y la cultura de masas”, “El alimento” y “El vestido y las apariencias”, en *Introducción a la historia de la vida cotidiana*, México, El Colegio de México, pp. 19-30, 126-133, 209-223 y 225-237.

González Gamio, Ángeles (1993), “Restauraciones”, “Revitalización y Remodelación urbana”, en *El patrimonio rescatado*, Departamento del Distrito Federal, pp. 19-94 y 213-221.

Hernández, Ma. Isabel (1995), “Reflexiones acerca del patrimonio cultural”, en Jesús Antonio Machuca R., Marco Aurelio Ramírez C. e Irene Vázquez Valle (eds.), *El patrimonio sitiado. El punto de vista de los trabajadores*, México, Trabajadores Académicos del INAH, delegación D II-I A 1, sección X, SNTE, pp. 39-45.

Inali/SEP (2009), *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, 371 pp.

León de Margáin, Guadalupe (1997), “Convirtiendo el salón de clases en un museo de arte”, en *El museo y la escuela unidos en la educación*, Seminario-taller, México, pp. 49-53.

Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicos, Artísticos e Históricos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 6 de mayo de 1972, México. Disponible en:

www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/Combo/L-137.pdf

Martorell, Alberto (1998), “Principales recomendaciones de la Unesco sobre la protección del patrimonio cultural” y “Glosario”, en *Patrimonio cultural. Políticas contra el tráfico ilícito*, Lima, FCE, pp. 29-48 y 149-158.

— (1998), “Normatividad internacional sobre el patrimonio cultural” y “Glosario”, en *Patrimonio cultural. Políticas contra el tráfico ilícito*, México, FCE, pp. 19-68 y 149-158.

Monsiváis, Carlos (2010), “La narrativa de la Revolución”, “El muralismo: la reinvención de México”, “Las artes plásticas: la otra vanguardia”, “Nacionalismo cultural”, “El cine nacional: Ahí está el detalle”, “La cultura y su difusión”, “Las tradiciones fundacionales: el arte indígena” y “Arquitectura: un logro estético a manera de demostración del conjunto”, en *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX,* México, El Colegio de México, pp. 61-87, 95-113, 149-168, 211-225, 307-354, 355-365, 408-414 y 415-427.

Novelo, Victoria (comp.) (2007), “Artesanos, artesanías y arte popular” y “La tradición estética popular y el patrimonio cultural”, en *Artesanos, artesanías y arte popular de México. Una historia ilustrada*, México, Conaculta, pp. 261-278 y 279-292.

Paz, Octavio (1991), “México, modernidad y tradición”, “México, modernidad y patrimonialismo” y “El Fondo Nacional para la Cultura y las Artes”, en *Pequeña crónica de grandes días*, México, FCE, pp. 57-67, 68-78 y 141-146.

SEP (2011), “La Entidad donde Vivo”, en *Programas de estudio 2011. Educación Básica. Primaria. Tercer*

grado, México.

— (2011), *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México.

— (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, México.

— (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Geografía de México y del Mundo*, México.

— (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*, México.

SEP/INBA (1997), "Ventanas del conocimiento", en *El museo y la escuela unidos en la educación*, Seminario-taller, México, pp. 1-17.

Torres Hernández, Rosa María (coord.) (2011), "El papel formativo de las artes en la educación básica" y "El enfoque por competencias y la enseñanza de las artes", en *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, México, SEP (Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica), pp. 45-101 y 219-237.

Tugores, Francisca y Rosa Planas (2006), "El patrimonio cultural: marco conceptual", "Patrimonio tangible o material" y "Patrimonio inmaterial", en *Introducción al patrimonio cultural*, España, Trea, pp.17-24, 25-70 y 71-77.

Unesco (1972), Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, París. Disponible en whc.unesco.org/archive/convention-esp.pdf

— (2003), Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, París. Disponible en unesdoc.unesco.org/imagenes/0013/001325/132540s.pdf

Val, José del (2004), *México. Identidad y nación*, México, UNAM, pp. 68-75.

Verti, Sebastián (1994), "México alegre", "El legado culinario del México antiguo" y "México ranchero", en *Tradiciones mexicana*s, México, Diana, pp. 233-273, 277-322 y 363-380.

Revistas

Aranda, Flor de María (ed.) (1993), "Zonas Arqueológicas", en *México Desconocido. Guía especial*, edición especial, México.

Barros, Cristina y Marco Buenrostro, "Cocina Prehispánica. Continuidad Cultural. Recetario", en *Arqueología Mexicana*, núm. 12, edición especial, México.

Castelló, Teresa (1969), "El juguete popular", en *Artes de México*, México, pp. 12-22, 26-37 y 50-65.

Egan, Martha J. (1999), "Tenacidad de un oficio", en *Artes de México*, núm. 44, México, pp. 23-43. Tema número especial "Hojalata".

Garabana, Antonio (1969), "El juguete en México durante el siglo XIX", en *Artes de México*, año XVI, México.

Giffords, Gloria Fraser (1999), "Un metal noble", en *Artes de México*, núm. 44, México, pp. 8-19. Tema número especial "Hojalata".

Hernández, Francisco y Marita Martínez (1969), "El juguete mexicano", en *Artes de México*, núm. 125, año

XVI, México.

Martínez García, Aleida (ed.) (2009), "Ciudades mexicanas, patrimonio mundial", en *México Desconocido. Guía especial*, México.

Martínez García, Aleida (ed.) (2010), "Pueblos Mágicos de México", en *México Desconocido. Guía especial*, 36 destinos fascinantes, México.

Martínez, Marita (1969), "El juguete colonial", en *Artes de México*, núm. 125, año XVI, México.

Villar, Mónica del (2003), "Aztecas", en *Arqueología Mexicana*, edición especial 13, agosto, México, Raíces.

Páginas electrónicas

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH): www.inah.gob.mx/

Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA): www.bellasartes.gob.mx/

Unesco: www.unesco.org/new/es/unesco/

Material interactivo

Universidad de Colima, Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos (2004), *La diversidad natural y cultural de México*, CD-ROM, México.

Campo temático 2

Educación ambiental para la sustentabilidad

Introducción

La presencia de este Campo temático se sustenta en el reconocimiento de algunos de los principales problemas ambientales: destrucción de la capa de ozono; calentamiento global; contaminación del agua, aire y suelo; deforestación y pérdida de la biodiversidad; escasez de agua para consumo humano; erosión y desertificación; desigualdad económica y marginación, aumento de la pobreza, entre otros. Estos problemas traen como consecuencia la acelerada destrucción de la naturaleza, el aumento de la desigualdad social, el acentuado consumo de recursos y su transformación en distintos tipos de residuos, la disminución del tiempo y de la calidad de vida, entre otras, cuyas causas tienen su origen en el aprovechamiento de los recursos sin respetar los ciclos de regeneración.

En el Sistema Educativo Nacional, la educación ambiental para la sustentabilidad favorece que los estudiantes analicen y comprendan la relación entre la sociedad de la que forman parte y la naturaleza, partiendo del reconocimiento de que esta relación está determinada por aspectos físicos, químicos, biológicos y geográficos, así como por factores sociales, económicos y culturales susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a largo plazo sobre los seres vivos y las actividades humanas. Ello con la finalidad de que contribuyan a construir una nueva relación entre sociedad y naturaleza fundamentada en el *desarrollo sustentable*; es decir, en aquel que satisface las necesidades presentes sin comprometer la posibilidad de desarrollo de futuras generaciones, mediante una distribución más equitativa de los beneficios del progreso económico, que considere el cuidado y conservación del ambiente, y mejore genuinamente la calidad de vida.

Por ello, la educación ambiental para la sustentabilidad debe contribuir a generar nuevas formas de convivencia entre los individuos y el entorno, mediante la construcción de conocimientos, y el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, actitudes y valores, que permitan a los estudiantes asumirse como parte de la naturaleza, con capacidad de participar activamente en el cuidado y aprovechamiento de los recursos naturales de la localidad donde viven de manera sustentable, para favorecer, al mismo tiempo, la conservación del ambiente, la producción y el consumo sustentables, y la promoción de nuevas formas de participación social organizada para enfrentar y plantear soluciones a los problemas ambientales.

Considerando lo anterior, la educación ambiental para la sustentabilidad es vista desde un enfoque que permite reconocer el ambiente como un sistema, en el que se pueden identificar la diversidad de sus componentes y los múltiples vínculos entre éstos. Esto facilita que los alumnos observen, analicen y reflexionen acerca de los recursos naturales y los problemas ambientales de su localidad y entidad, las causas que los propician y la vinculación que tienen con formas de vida; comprendan las relaciones entre los componentes del ambiente, así como se consideren actores ante situaciones diversas, donde expresen su compromiso, responsabilidad, inquietudes e intereses, individuales y colectivos, en favor del medio natural en el que se desenvuelven.

De ahí que este trabajo se favorezca mediante la coordinación intrasectorial e interinstitucional, y el reconocimiento de situaciones particulares y problemas fundamentales identificados en cada entidad. Con ello, la Educación Básica favorecerá la formación integral de los alumnos al ofrecerles oportunidades para asumir el compromiso del cuidado y conservación de los ecosistemas propios de su entidad y fortalecer la relación de la sociedad con la naturaleza en el entorno en que se desarrollan. Por eso, también es necesario que en este campo se presente una visión ampliada de la educación ambiental al incluir temas relativos al patrimonio natural[6] –reservas de la biosfera, monumentos naturales, reservas y parques naturales y santuarios de la naturaleza–, que constituye parte de la diversidad natural de cada entidad y puede ser estudiado a partir del reconocimiento de la riqueza natural del país.

De esta manera, considerar como aspecto central de la asignatura la relación entre naturaleza y sociedad, desde una perspectiva sistémica, permite que los temas de estudio del programa

[6] La Unesco define el patrimonio natural como aquellos monumentos naturales, formaciones geológicas, lugares y paisajes naturales que tienen un valor relevante desde el punto de vista estético, científico y medioambiental.

aporten elementos conceptuales y prácticos que posibiliten que los alumnos se aproximen a conocer su medio natural inmediato, propicien un desarrollo sustentable y participen en la prevención, mitigación y solución a problemas ambientales locales.

Enfoque didáctico

Lo anterior describe de modo general el enfoque de los programas de este Campo temático, el cual será desglosado en los siguientes subapartados: formación del alumno, competencias a desarrollar, papel del docente, modalidades de trabajo y recursos didácticos. A continuación se proporcionan orientaciones al respecto.

Formación del alumno

Los programas de estudio de este Campo temático deberán contribuir a la formación de estudiantes para que utilicen sus aprendizajes en la vida cotidiana al estudiar, analizar e interpretar situaciones vinculadas con su ambiente; fomentar una visión crítica de los estilos de vida; reconocer la diversidad biológica y cultural de su comunidad, incluido el patrimonio natural de la entidad; identificar la vulnerabilidad y el riesgo ambientales en su localidad o entidad; tomar decisiones para emprender, en la medida de lo posible, acciones de conocimiento, prevención, reducción y mitigación de problemas ambientales, a través de estrategias como el consumo sustentable.

Al mismo tiempo, los programas deberán permitir que los alumnos comprendan la interrelación entre la sociedad y la naturaleza a partir de reconocer algunos de los conceptos y nociones importantes en este Campo temático, como ambiente, biodiversidad, educación ambiental, conservación, cultura ambiental, calidad de vida, desarrollo sustentable, sustentabilidad, diversidad, ecosistema y entorno, entre otros, desde una visión que vaya de lo local a lo estatal.

Asimismo, los programas deberán fomentar que los estudiantes reafirmen conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos en preescolar y primaria respecto al conocimiento de la biodiversidad, la calidad de vida, la protección y cuidado del ambiente, el desarrollo y consumo sustentable, entre otros temas, además de propiciar la relación entre los aprendizajes de este Campo temático con las asignaturas de Geografía de México y del Mundo, Formación Cívica y Ética I y II, y Ciencias I.

Igualmente, será importante formar alumnos que sean conscientes de la problemática ambiental estatal al identificar maneras particulares de interacción entre el entorno natural y social que se dan en su cultura local, respetando la idiosincrasia de cada comunidad y el cuidado del patrimonio natural.

Competencias a desarrollar

Para que los programas de este Campo temático contribuyan a la formación de los estudiantes, favorezcan el logro de las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica, se presentan las siguientes competencias a desarrollar, las cuales se incluirán en el programa que se diseñen y serán una orientación para la elaboración de los aprendizajes esperados y la definición de los contenidos:

- *Comprensión de la relación entre la sociedad y la naturaleza para favorecer el desarrollo sustentable.* Implica que los estudiantes comprendan que el ambiente se integra por factores naturales, sociales, económicos, políticos y culturales y sus interacciones. Esta comprensión posibilita, al mismo tiempo, que sean capaces de reconocer que son parte del ambiente, pongan en práctica acciones encaminadas a favorecer el desarrollo sustentable del lugar donde viven y contribuyan al mejoramiento de las condiciones ambientales de su entorno.
- *Valoración de la diversidad natural de la entidad.* Implica que los estudiantes reconozcan la importancia de conservar la biodiversidad y los factores abióticos para favorecer el equilibrio de los ecosistemas estatales, a partir de asumir compromisos y responsabilidades para su cuidado desde su comunidad.

Papel del docente

Al diseñar los programas de estudio de este Campo temático se debe enfatizar que el docente es quien puede propiciar la generación de ambientes de aprendizaje, al favorecer que los alumnos se sientan respetados, seguros, apreciados y apoyados para experimentar y emitir su opinión sobre diversos temas, lo cual amplíe sus posibilidades para aprender, al tiempo que se reconoce la diversidad y heterogeneidad que les es propia.

Otro aspecto que conviene subrayar en el programa es la importancia de colocar en el centro a los alumnos, lo cual supone considerar el contexto donde se desenvuelven. Por esta razón, el maestro debe diseñar estrategias que tomen como punto de partida, y referente para el estudio, el entorno social y natural más cercano a los alumnos, al análisis de sus actitudes y comportamientos frente a la naturaleza, y los modos de interacción que tiene su comunidad con ella.

De este modo, es más factible que los estudiantes puedan desarrollar las competencias que se plantean en el Campo, pues se consideraran participes del ambiente y, por tanto, actores que colaboren en la prevención, reducción o mitigación de problemas ambientales.

Asimismo, el docente puede favorecer que los estudiantes cuestionen y resignifiquen su relación con la naturaleza, así como sus conocimientos previos sobre los contenidos de educación ambiental, tanto los que se relacionan con su estudio en la educación preescolar y primaria, como los que son producto de su cultura local y estatal.

Lo anterior facilitará que el docente promueva en los alumnos la integración de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, que les ayuden a comprender las razones del deterioro ambiental en toda su complejidad, para lo cual también es relevante motivarlos a buscar y utilizar información proveniente de diversas fuentes, incluido el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Modalidades de trabajo

Los responsables del diseño de los programas seleccionarán una o dos modalidades modalidad de trabajo que consideren representan desafíos intelectuales para los alumnos y que les permita desarrollar las competencias planteadas en este Campo temático. Estas modalidades pueden ser secuencias didácticas, estudios de caso y proyectos, entre otras.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades relacionadas entre sí, que posibilitan el desarrollo de uno o varios aprendizajes esperados en un mismo bloque. La complejidad de las actividades debe ir de menor a mayor grado, organizadas en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre.

Se debe iniciar explorando lo que los alumnos saben, a partir de la formulación de preguntas o el planteamiento de problemas; continuar con diversas situaciones didácticas que involucren trabajo individual y colaborativo, y consolidar los aprendizajes con actividades que permitan evaluar lo que los alumnos van logrando. Durante las fases de inicio, desarrollo y cierre se debe promover que los estudiantes adquieran conceptos y desarrollen y fortalezcan habilidades, actitudes y valores que les permitan encontrar nuevos significados respecto del ambiente en que viven.

Estudio de caso

Se diseña a partir de casos concretos de personas que enfrentan una situación de coyuntura, que permite vincular los contenidos con la vida diaria. Se presenta a menudo como un texto narrado e incluye información que se centra en situaciones específicas donde se plantean problemas reales. Un caso se puede obtener de lecturas en libros, artículos de divulgación científica, notas periodísticas locales o estatales, películas y documentales o una combinación de éstos; por ejemplo, se pueden seleccionar y adecuar noticias de fuentes confiables, bien argumentadas y relacionadas con los contenidos estudiados.

El estudio de caso no busca resolver los problemas que plantea, sino encontrar los cuestionamientos adecuados que permitan abordarlos didácticamente; se conforma por una serie de actividades que realizan de manera conjunta el docente y los alumnos.

Su realización en la asignatura tiene como finalidades:

- Vincular los contenidos con la vida cotidiana.
- Adquirir nuevos conocimientos a partir de responder las preguntas que surjan en él.

Su realización permitirá que los estudiantes aprendan a identificar causas y consecuencias, así como la interrelación entre diversos factores en el caso estudiado, intercambiar ideas entre ellos, seleccionar fuentes para la búsqueda y recopilación de información, analizar, integrar, representar e interpretar la información obtenida y presentar conclusiones.

Los alumnos pueden reflexionar en torno a los factores que originan el deterioro ambiental, la conservación y uso sustentable de la biodiversidad de la entidad, el patrimonio natural, las estrategias para el desarrollo sustentable, el uso eficiente del agua, el fomento y acceso a servicios

energéticos sustentables, las acciones para combatir la desertificación y la degradación del suelo, y la planeación y control de emisiones contaminantes, entre otros tópicos ambientales propuestos en el programa, así como las posibilidades de participar informada y responsablemente.

Proyecto

El proyecto es una estrategia didáctica que permite a los alumnos aplicar su aprendizaje. Por lo general plantea resolver un problema con el propósito de que éstos aprendan a indagar y actuar de manera informada.

Los proyectos planteados para la educación ambiental deberán permitir a los alumnos integrar aprendizajes del mismo o de diferentes bloques y relacionarlos con los de otras asignaturas, aplicar los conceptos, las habilidades, las actitudes y los valores establecidos en cada bloque involucrado, abordar una situación ambiental de su interés o contribuir de manera responsable e informada a mitigar problemas ambientales a su alcance y profundizar en su comprensión, para fortalecer una mejor relación entre la sociedad y la naturaleza.

Aunque cada proyecto plantea etapas particulares para su desarrollo, es posible enumerar algunas generales, como la etapa de inicio, que consiste en planear a partir de establecer los primeros diálogos para determinar el tema del proyecto, sus propósitos, las actividades a realizar y los recursos necesarios para efectuarlo; la etapa de desarrollo, que implica la puesta en práctica de las actividades planeadas (trabajo de campo, encuestas, entrevistas, actividades prácticas, visitas y acciones fuera del plantel escolar, entre otras), la etapa de comunicación, que representa la culminación del proyecto y la difusión de los resultados mediante la socialización de ideas, y la etapa de evaluación de los resultados obtenidos en el avance de los aprendizajes de los estudiantes y la planeación del docente a partir de identificar los obstáculos experimentados durante el trabajo.

Con esta modalidad se amplían las posibilidades de un trabajo que integre las prácticas educativas orientadas a la conformación de una cultura ambiental de prevención, contención y/o colaboración que ayude a mitigar el deterioro ambiental.

Los equipos diseñadores pueden seleccionar alguna de las modalidades propuestas o, en su caso, dos de éstas, como plantear secuencias didácticas que organicen los aprendizajes esperados en cada bloque y un proyecto al final del curso escolar, o proponer estudios de caso en cada bloque y desarrollar un proyecto durante el ciclo escolar que resuelva la problemática analizada en algún caso.

Recursos didácticos

Para el diseño del programa de este Campo temático se deben considerar como recursos didácticos los diferentes lugares del entorno natural de la localidad y la entidad, testimonios de personas de la comunidad acerca de sus experiencias con el medio natural, tanto positivas por su contribución al cuidado del ambiente como que reflejen la manera en que se ha visto amenazado durante su vida, notas periodísticas locales, nacionales y mundiales, películas y documentales, recursos educativos informáticos como portales de internet y software educativos de instituciones de gobierno y organizaciones de la sociedad civil que impulsan el cuidado de los ecosistemas y recursos naturales a nivel estatal, acervos de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula, y materiales audiovisuales y multimedia, entre otros. Los recursos didácticos seleccionados deben servir para ampliar la reflexión y discusión de los temas del curso, por lo que el docente definirá los propósitos formativos que orienten su uso y aprovechamiento.

También, se sugiere revisar los catálogos que han elaborado instituciones de gobierno y organizaciones de la sociedad civil, relacionadas con la mejora del ambiente o responsables de la protección ambiental, y tengan una clasificación temática de diversos materiales: biodiversidad, contaminación, agua y aire, entre otras. Por ejemplo, el acervo de materiales editados por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), que incluye datos actualizados de la situación ambiental del país, y los materiales de la Red Latinoamericana y del Caribe de Videotecas Ambientales, que constituye un proyecto de comunicación e información del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), por medio de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (ORPALC), y del Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norteamérica (CICEANA), entre otros.

La incorporación de diversos recursos didácticos durante las clases ayudará a promover en los alumnos el logro de competencias y de aprendizajes. Ningún recurso debe utilizarse en forma exclusiva; por el contrario, su uso diversificado contribuirá a crear un ambiente que permita que los alumnos logren aprendizajes significativos.

Organización de los aprendizajes

El diseño del programa y la definición de los aprendizajes esperados en cada bloque se harán en atención de la intencionalidad formativa del Campo temático, los aprendizajes esperados que se diseñen para los programas deberán redactarse como referentes de logro, por lo que es necesario considerar la graduación de su complejidad y ser congruentes con las competencias.

Para el diseño del programa se tendrá en cuenta que durante el trayecto de la Educación Básica, en varios campos de formación y asignaturas del Plan de estudios 2011 los alumnos abordan, con distinto nivel de complejidad, temas relacionados con la educación ambiental bajo la perspectiva del desarrollo sustentable, por lo que en este espacio curricular los aprendizajes deberán responder a las necesidades de formación integral y a los intereses de los adolescentes de la entidad, por lo que para su definición se sugiere tener en cuenta las características de la biodiversidad, las situaciones de vulnerabilidad y riesgo ambientales, los estilos de vida, la diversidad cultural, los bienes del patrimonio natural y el desarrollo y consumo sustentable en los entornos en que se desenvuelven los alumnos cotidianamente; lo anterior con el propósito de que los alumnos se reconozcan como parte de la biodiversidad y argumenten sobre la importancia de asumir compromisos individuales y colectivos para su cuidado, participen con una actitud crítica e informada en el diseño de estrategias que contribuyan a un desarrollo ambiental sustentable en su localidad o entidad, y se involucren en su implementación con el fin de incidir en la construcción de escenarios deseables.

El Campo temático se presenta con una visión ampliada de la educación ambiental al incluir temas relativos al patrimonio natural, orientados a propiciar que los alumnos reconozcan los bienes del patrimonio natural de su entidad como parte de la diversidad natural del país, y asuman el compromiso de cuidarlos y conservarlos. En este sentido, los lugares considerados patrimonio natural, y el hecho de que éstos son el hábitat de diversos seres vivos muchos de ellos endémicos, tienen un valor universal desde el punto de vista de su protección, ya que muchos de ellos se encuentran amenazados.

Al mismo tiempo, el estudio del patrimonio natural permitirá enriquecer en los alumnos el conocimiento y valoración de los recursos naturales de la localidad y entidad, identificar los factores que intervienen en la problemática ambiental local y reconocer que para atenderla se

requieren respuestas derivadas del análisis interdisciplinario integral que considere diferentes conocimientos, criterios e intereses; por lo que se debe estudiar tanto desde la perspectiva del aprecio como desde la consideración que éste forma parte de la amplia biodiversidad del país, lo que contribuirá a sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia de su cuidado y manejo sustentable.

Para identificar bienes del patrimonio natural en la entidad, se sugiere tener en cuenta la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, firmado en 1972 por los países miembros de la UNESCO.

Ejes formativos

Para el logro de las competencias planteadas, se requiere que los estudiantes continúen la reflexión respecto a la relación de la sociedad con la naturaleza, iniciada en preescolar y primaria, por lo que se establecen ejes formativos cuyo propósito es organizar los aprendizajes y orientar la selección de contenidos del programa. En este contexto, dichos ejes constituyen un elemento de articulación y jerarquización de los aprendizajes para el tratamiento de los contenidos del programa, lo que contribuye a fortalecer esta temática en la Educación Básica.

Asimismo, debido a que el vínculo entre la sociedad y la naturaleza es complejo y genera manifestaciones diversas, tanto en las distintas regiones del planeta como en el conjunto de las entidades y regiones de nuestro país, los aprendizajes que se seleccionen en cada programa deberán reconocer, a su vez, las peculiaridades culturales locales y las características de un mundo globalizado a partir de los siguientes ejes formativos.

1. *La formación en valores mediante la educación ambiental para la sustentabilidad*. Los programas de estudio deben contribuir a la formación de estudiantes que asuman el compromiso y la responsabilidad de participar, informada y organizadamente, en la construcción de futuros deseables por medio de acciones encaminadas al desarrollo sustentable de su localidad o entidad.

Se deben identificar los problemas ambientales de la comunidad, ubicar aquellos en que es posible contribuir a su prevención y mitigación, y diseñar estrategias para lograrlo, por medio de un tratamiento disciplinario, conceptual y práctico, en el que se asuman los valores de compromiso, equidad, respeto, cooperación y tolerancia. La formación en valores mediante la educación ambiental promueve que los alumnos reconozcan sus derechos y responsabilidades

para participar en el desarrollo de compromisos orientados a su bienestar personal y colectivo en la localidad en que viven, a partir de la revisión cuidadosa y detenida de los tópicos ambientales propuestos en el programa.

La complejidad de los problemas ambientales, así como el carácter global de sus consecuencias, conllevan a que su tratamiento educativo enfatice la adquisición de una ética ambiental. Esto posibilitará que los alumnos comprendan que los riesgos para la salud, el deterioro ambiental y los problemas de seguridad para la población, se relacionan estrechamente con acciones y comportamientos cotidianos individuales y colectivos, generados en todos los espacios de la comunidad en que se desenvuelven. Por ello, se pretende que en el diseño de los programas se promuevan –además de conocimientos y habilidades para la comprensión del ambiente, de sus problemas conexos e interrelaciones, y la capacidad en la resolución de problemas ambientales–valores y actitudes que fomenten el cuidado del ambiente, el desarrollo sustentable y el consumo responsable.

2. *El carácter transversal de la educación ambiental para la sustentabilidad*. En el Plan de estudios 2011. Educación Básica se abordan temas de relevancia social, como la educación ambiental, que se abordan en más de una asignatura, lo que favorece en los estudiantes la integración de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para reconocer la importancia del ambiente en que se desenvuelven, sus componentes naturales y sociales, así como sus interrelaciones. En este sentido, cada programa debe diseñarse teniendo en cuenta los saberes y experiencias promovidos en el conjunto de los espacios curriculares del Plan, como una medida para fortalecer la articulación curricular.

Para la organización de los aprendizajes, conviene considerar los aportes que, para el estudio de las interacciones entre la naturaleza y la sociedad en su conjunto, ofrecen los campos formativos y las diferentes asignaturas del Plan de estudios 2011. Con esto, se estará en condiciones de evitar las reiteraciones innecesarias y propiciar un tratamiento integrado de contenidos que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones y el compromiso colectivo en dirección de fortalecer el vínculo entre la escuela y las necesidades sociales.

Asimismo, servirá para establecer un desarrollo progresivo y gradual de los aprendizajes, toda vez que estas temáticas mantienen continuidad en los niveles y grados de la Educación Básica. Se debe permitir el estudio del ambiente de manera integral para avanzar hacia una sustentabilidad que reconozca la interrelación de factores naturales, económicos, sociales, políticos, tecnológicos

y culturales que inciden en él; además, posibilitará resaltar –en el marco de la identificación de contenidos regionales, orientados a la comprensión del consumo responsable de recursos naturales y su conservación– la construcción de una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, así como la formación de individuos que asuman su responsabilidad en el marco del cuidado del ambiente y los bienes del patrimonio natural.

3. *La participación ciudadana en el cuidado del ambiente*. Se refiere a la búsqueda del bien común por medio de la participación en acciones que contribuyan a mejorar las condiciones ambientales de la localidad o la entidad, mediante el diseño de estrategias que permitan la construcción de nuevas formas de convivencia entre la sociedad y la naturaleza, y que promuevan la toma de decisiones individuales y colectivas para su cuidado. Implica participar de manera informada, en la organización de mecanismos destinados a plantear formas de prevenir o mitigar los problemas ambientales en dirección del interés colectivo, llegar a acuerdos con los demás, integrarse a tareas colaborativas de manera responsable, formular propuestas, desarrollar un sentido de corresponsabilidad y reconocer que la participación es una opción para atender los problemas ambientales locales y globales.

Participar en acciones que contribuyan a mejorar las condiciones ambientales de la localidad o la entidad, implica orientar los aprendizajes hacia la comprensión de la necesidad de modificar nuestra relación con la naturaleza y avanzar hacia nuevas formas de convivencia fortalecidas con la toma de postura para el cuidado del ambiente. Al mismo tiempo, participar contribuye a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social de los estudiantes al efectuar un trabajo colaborativo de manera informada y responsable en busca del interés colectivo.

En el diseño de los programas se deberá proponer la reflexión de los temas y la realización de actividades que contribuyan a favorecer el análisis y discusión de información, así como su aplicación al participar, de manera solidaria y responsable, en acciones individuales y colectivas, orientadas al cuidado del ambiente y los bienes del patrimonio natural de la entidad, en cuya realización se observen los siguientes aspectos: 1) evitar caer en acciones caracterizadas por un activismo infructuoso que se manifiesta en actividades aisladas o fragmentadas con escaso o nulo valor formativo; 2) contribuir a modificar los comportamientos y modos de vida de los alumnos por medio de objetivos concretos, cuyo logro ayude a superar las ideas fatalistas del deterioro ecológico que, generalmente, se derivan de problemas y situaciones distantes a su experiencia cotidiana sin obtener logros significativos, y 3) promover una visión esperanzadora que permita

crear el efecto de que es posible hacer algo para la solución de problemáticas ambientales. Será importante enfatizar que con pequeñas acciones cotidianas se puede incidir en el cuidado del ambiente y del patrimonio natural de la entidad.

Estructura de los bloques de estudio

Los bloques de estudio deberán integrarse por los siguientes elementos: número y título del bloque, competencias a favorecer, eje formativo, aprendizajes esperados, contenidos y modalidad de trabajo, mismos que deben presentarse en un esquema como el siguiente:

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
COMPETENCIA(S) QUE SE FAVORECE(N)	
EJE FORMATIVO	
APRENDIZAJES ESPERADOS	**CONTENIDOS**

Fuentes bibliográficas y de consulta

A continuación se presenta una relación de material bibliográfico que puede apoyar el diseño de los programas de estudio al ofrecer elementos para reconocer y caracterizar los conceptos básicos y nociones más importantes de la educación ambiental para la sustentabilidad. Se incluyen títulos relacionados con metodología educativa y didáctica que podrán contribuir a fundamentar los programas de estudio. Para el diseño de los programas, es imprescindible que se tengan en cuenta referencias locales que permitan identificar contenidos regionales y su tratamiento acordes con las temáticas seleccionadas. Con el fin de ampliar las referencias, se han incluido algunas páginas electrónicas, mismas que ofrecen ligas de interés de otros sitios, y videos que podrán aumentar las posibilidades de consulta para enriquecer el diseño de los programas de este campo.

Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (1997), “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos

previos de los alumnos. Un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, pp. 267-284.

Buxarrais, María Rosa *et al*. (1997), "Diseño curricular de educación moral" y "Estrategias y técnicas de educación moral", en *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*, España, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 51-73 y 99-167.

Carabias, Julia *et al*. (coord.) (2010), *Patrimonio natural de México. Cien casos de éxito*, México, Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO).

Caride, José Antonio y Pablo Ángel Meira (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para la racionalidad alternativa", en *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona, Ariel Educación, pp. 189-243.

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO) (1998), "Biodiversidad", en *La diversidad biológica de México: estudio del país*, México, pp. 62-102; disponible en www.biodiversidad.gob.mx/publicaciones/librosDig/pdf/divBiolMexEstPais98.pdf.

— (2000), *Estrategia Nacional sobre biodiversidad de México*; disponible en www.conabio.gob.mx/conocimiento/estrategia_nacional/doctos/pdf/ENB.pdf.

González Gaudiano, Edgar (coord.) (2007a), *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe/Plaza y Valdés.

— (2007b), *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*, México, Plaza y Valdés, pp. 53-83 y 153-173.

González Gaudiano, Edgar (2003), "Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México", en María Bertely Busquets (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, tomo I, *Educación y diversidad cultural y Educación y medio ambiente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 243-275; disponible en www.anea.org.mx/docs/GonzalezyBravo-EstadoConocimientoEA.pdf.

— (2002), *Identidad y asociación en la educación ambiental*; disponible en www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/gaudiano07.pdf.

González Muñoz, María del Carmen (1996), "Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 11, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 13-74; disponible en www.rieoei.org/oeivirt/rie11.htm.

Gore, Al (2007), *Una verdad incómoda. Los peligros del calentamiento global explicados a los jóvenes*, Barcelona, Gedisa.

Gurevich, Raquel y Perla Zelmanovich (1999), "Geografía: análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del riachuelo", en *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos

Aires, Paidós, pp. 267-284.

Bolio Márquez, Martha y Gezabel Guzmán Ramírez (2010), "Salud, medio ambiente y género", en *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 43-65.

Holm, Dieter (2008), *Libro blanco. Un futuro para el mundo en desarrollo basado en las fuentes renovables de energía*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 31-50.

Lacueva, Aurora (2001), "La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?", en *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Ciencias*, *Antología*. *Reforma de la Educación Secundaria*, México, SEP, pp. 15-23.

— (2008), "Los proyectos de investigación", "Proyectos científicos: describir, explicar y predecir", "Proyectos tecnológicos: diseñar, elaborar y evaluar" y "Proyectos ciudadanos: clarificar, decidir y actuar" en *Ciencia y tecnología en la escuela*, México, SEP/Alejandría Distribución Bibliográficas, pp. 51-71, 73-82, 83-91 y 93-102.

Leonard, Annie (2010), *La historia de las cosas. De cómo nuestra obsesión por las cosas está destruyendo el planeta, nuestras comunidades y nuestra salud. Y una visión de cambio*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 45-304.

Lezama, José Luis (2001), *El medio ambiente hoy. Temas cruciales del debate contemporáneo*, México, El Colegio de México, pp. 47-117.

Leff, Enrique (2004), *La Geopolítica de la Biodiversidad y el Desarrollo Sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza;* disponible en www.itescham.com/Syllabus/Doctos/r418.PDF.

Linares, Jorge Enrique (2008), *Ética y mundo tecnológico*, México, Fondo de Cultura Económica/UNAM, pp. 417-487.

Maldonado, Teresita (2003), "Capítulo II. Educación ambiental", en "Educación ambiental. Líneas estratégicas para diseñar un programa de educación ambiental", tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 31-62.

— (2009), "Docencia y educación ambiental: El compromiso de contribuir a construir un mundo mejor", en Armando Mixhueiro (coord.), *Educación ambiental en la formación docente en México. Resistencia y esperanza*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Pp., 156-177.

Marcano, José E. (s/f), "Breve historia de la educación ambiental", "Declaraciones y documentos" y "Conceptos de educación ambiental", en *La educación ambiental*; disponible en www.jmarcano.com/educa/curso/fund.html.

Mayr, Ernst (2000), "Qué preguntas se plantea la ecología", en *Así es la biología*, México, Debate/SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 225-245.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1992), *Declaración de Río Sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*,

Río de Janeiro; disponible en:
www.cinu.org.mx/eventos/conferencias/johannesburgo/documentos/Declaracio%F3n%20de%20Rio.doc.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1972), *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural;* disponible en whc.unesco.org/archive/convention-esp.pdf.

— (1992), *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*, Río de Janeiro; disponible en www.eurosur.org/NGONET/tr927.htm.

— (s/f), "Energía y medio ambiente", en *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*; disponible en undp.org/spanish/temas/energia.shtml.

Perales Franco, Teresa (2010), "La relación sociedad-ambiente en el currículum de secundaria en México", tesis de maestría en Ciencias Sociales, FLACSO México, pp. 79-165.

Programa Hidrológico Internacional de la UNESCO (2007), *Agua y educación. Guía general para docentes de las Américas y el Caribe*, México, Oficina Regional de Ciencia de la Unesco.

Sauvé, Lucie (2004), *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*; disponible en www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/sauve01.pdf.

Schmelkes, Silvia (2004), "La educación valoral y los derechos humanos en el marco de la globalización y la diversidad" y "La formación valoral y la calidad de la educación", en *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 14-29 y 50-72.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *La educación ambiental en la escuela secundaria. Lecturas*, México, PRONAP.

— (2011a), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria, Ciencias*, México.

SEP (2011b), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestr*o. *Educación Básica, Secundaria, Formación Cívica y Ética*, México.

— (2011c), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria, Geografía de México y del Mundo*, México.

— (2011d), *Las Ciencias Naturales en la Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*, México, UPN (Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica).

— (2011e), *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, México, ENS-AFSEDF (Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica).

— (2011f), *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje*, México ENS-AFSEDF (Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica).

Semarnat (2007), "¿Y el medio ambiente? Problemas en México y el mundo", México.

— (s/f), "Delegaciones"; disponible en portal.semarnat.gob.mx/semarnat/portal.

— (2005), *Planes estatales de educación, capacitación y comunicación ambientales,* vols. I y II, México,

CECADESU.

— (2006), *Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México*, México, CECADESU; disponible en www.oei.es/decada/portadas/estrategia_educacion.pdf.

Vázquez del Mercado, Rita (2005), *¡Encaucemos el agua! Currículum y guía de actividades para maestros*, México, Semarnat/Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA), pp. 3-22 y 223-292.

Werner, Klaus y Hans Weiss (2004), *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*, Buenos Aires, pp. 15-41 y 177-191.

Yus Ramos, Rafael (1996), "Estrategias didácticas para los temas transversales", en *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó (Transversalidad, 106), pp. 151-153 [también se encuentra en SEP (2000), "Formación Cívica y Ética I. Programa y materiales de apoyo para el estudio", licenciatura en Educación Secundaria, especialidad: Formación Cívica y Ética, tercer semestre, México, pp. 125-149].

Páginas electrónicas

Red Latinoamericana y del Caribe de Videotecas Ambientales: sylvieduran.net/redes/redes-latinoamericanas/red-latinoamericana-y-del-caribe-de-videotecas/

Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norteamérica, A. C. (CICEANA): www.ciceana.org.mx/catalogo/Detalle.asp?txt_Cve=TVEVHS60057

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO): www.conabio.gob.mx/

Greenpeace: www.greenpeace.org/mexico/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): www.unesco.org/new/es/unesco/

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), Oficina Regional para América Latina y el Caribe (ORPALC): www.pnuma.org/

Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat): www.semarnat.gob.mx/Pages/Inicio.aspx

Videos

Sauper, Hubert (2004), *La pesadilla de Darwin* (documental, 107 min.), Austria/Francia/Bélgica/Canadá/Finlandia/Suecia.

Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU)/ Semarnat y Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión (2005), *Rostros del planeta* (seis videos).

Kenner, Robert (2007), *Comida S. A.* (Food Inc.), Estados Unidos, Optima Films.

Campo temático 3

Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo

INTRODUCCIÓN

El campo temático 3 busca que los estudiantes reflexionen y analicen las diversas situaciones que les afectan e impiden alcanzar un desarrollo pleno en el marco de las condiciones específicas de la localidad en que viven; en particular, aquellas a las que se enfrentan cotidianamente y ponen en riesgo su bienestar, integridad, salud o condición como integrantes de una comunidad segura y orientada hacia el respeto a la ley, los derechos humanos y la vida democrática.

Por lo anterior, los programas de estudio que se diseñen en el marco de este campo abordarán los escenarios actuales que enfrentan los adolescentes, y los ponen en situación de riesgo o les exigen una intervención más informada, lo que les demanda conocer las circunstancias que viven y reconocer la diversidad de necesidades e intereses que plantea el ser adolescente en los diferentes contextos.

Igualmente, estos programas se enfocarán en que los estudiantes reconozcan situaciones de riesgo y aprendan a enfrentarlas al identificar o generar factores de protección; al asumir posturas y compromisos con su desarrollo personal y social; al diseñar sus propias estrategias; al actuar de manera informada, y al aplicar su capacidad crítica y deliberativa para tomar decisiones.

De este modo se propiciará la formación de personas capaces de construir y emitir juicios autónomos en torno a su vida personal y social, que se reconozcan a sí mismas, y a otras, como sujetos con dignidad y derechos, que aprecien la dignidad de otros y se comprometan en forma

activa con la construcción de entornos donde prevalezcan la justicia, la legalidad y la equidad, teniendo como marco de referencia los principios y valores para la vida democrática, el respeto y la promoción de los derechos humanos y la equidad de género.

Ello requiere acercarse a las situaciones en que se desarrolla la vida cotidiana de los alumnos, por lo que cobra especial relevancia tomar en cuenta las características de la entidad, ya que los problemas o las situaciones de riesgo que enfrentan los adolescentes varían dependiendo del contexto local y la entidad.

Desde estas consideraciones, se proponen tres subcampos para su estudio:

- El autocuidado y el derecho a la información como herramientas para generar ambientes protectores.
- La formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad.
- Educación sexual.

SUBCAMPO EL AUTOCUIDADO Y EL DERECHO A LA INFORMACIÓN COMO HERRAMIENTAS PARA GENERAR AMBIENTES PROTECTORES

El conocimiento y cuidado de sí mismo es una competencia que se favorece desde la asignatura de Formación Cívica y Ética en toda la Educación Básica, e implica que los alumnos sean capaces de identificar las características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, implicando el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios, puede asumir compromisos con los demás.

El presente subcampo se dirige a fortalecer esta competencia, así como otras más, con la intención de que los alumnos tengan herramientas que les permitan contrarrestar los factores de riesgo que les rodean como adolescentes, por ejemplo, el uso de sustancias nocivas, el abuso de su potencial físico, la prevención del acoso (acoso escolar)[7] o de la violencia ejercida en su contra, las prácticas sexuales sin protección y la violencia en general.

Lo anterior supone favorecer la actitud reflexiva y crítica de los adolescentes, para que tomen decisiones asertivas y responsables ante los factores de riesgo de mayor incidencia en su comunidad y en los contextos en que cotidianamente se desenvuelven.

[7] También denominado bullying, que está catalogado como una forma de abuso que puede existir en cualquier ámbito donde convive un grupo de personas, pero ocurre con más frecuencia en el escolar de niños y adolescentes. Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos, y se caracteriza por un abuso sistemático del poder. Esta conducta puede expresarse de diferentes formas, como: agresión física, verbal, psicológica y social. Sus consecuencias van más allá de la víctima, porque alcanzan al agresor y a los observadores. Las condiciones individuales y del ambiente determinan los factores de riesgo y los de protección para evitar su desarrollo.

Por ello, en el tratamiento de este subcampo se propone identificar, analizar y reflexionar acerca de los factores de riesgo a los que se enfrentan los adolescentes, a la vez que se fomenta el reconocimiento y utilización de factores de protección que ellos mismos pueden generar o tienen a su alcance en los ámbitos familiar, escolar y social; de este modo se les brinda la oportunidad de enfrentarse y superar diversas situaciones a través del derecho a la información, el diálogo, la solidaridad y la capacidad resiliente.

Esto permitirá que los alumnos tengan mayores posibilidades para continuar construyendo su identidad, desarrollen su autonomía y fomenten sus capacidades para establecer relaciones sociales y resolver problemas, que les ayuden a desenvolverse como personas adultas, responsables y satisfechas de su actuación.

Enfoque didáctico

A continuación se proporcionan algunas recomendaciones para al construcción de los subapartados que conforman el enfoque didáctico.

Formación del alumno

Como se dijo, los programas que se enmarquen en este subcampo deberán contribuir a que los alumnos reflexionen sobre las situaciones que enfrentan en su comunidad y en los contextos en que se desenvuelven, de modo que puedan identificar en ellos los factores de riesgo y de protección a los que tienen alcance.

En ese sentido, es importante que la formación que se propicie se base en el reconocimiento, análisis y reflexión de las situaciones a las que efectivamente pueden enfrentarse los adolescentes en su contexto social y cultural; donde afronten dilemas en los que la toma de decisiones los lleve a alguna circunstancia de vulnerabilidad y riesgo, en los cuales la información y las actitudes de autocuidado sean herramientas de prevención.

En el análisis de estas situaciones es conveniente, por tanto, incluir el contexto en que se realizan, en el cual puede estar presente la discriminación social (por género, orientación sexual, discapacidad, etnicidad, edad, cultura o grupo), y aspectos relacionados con la salud emocional y física, así como el trato que se les da a las personas y el respeto o no de sus derechos.

De igual modo, en la formación que se propicie será recomendable que los alumnos identifiquen que ellos mismos pueden participar en la promoción de actividades tendientes a mejorar los ambientes escolar, familiar y de la comunidad para generar ambientes protectores. Y que también pueden generar estrategias de vida para su mejora personal en las que prevengan y enfrenten de manera libre y responsable las situaciones de riesgo, construyendo aspiraciones de vida futura expresadas en el reconocimiento y valoración de sí mismo y de los otros.

Competencias a desarrollar

El tratamiento de este subcampo se encuentra estrechamente ligado con tres competencias de Formación Cívica y Ética, a las cuales contribuye directamente:

Conocimiento y cuidado de sí mismo. Esta competencia consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, implicando el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios, puede asumir compromisos con los demás.

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Se expresa en la capacidad de las personas para discernir los intereses y motivaciones personales respecto a los demás. Consiste en la facultad de las personas para ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma con base en el conocimiento de sí mismo, trazando metas y esforzándose por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica actuar con responsabilidad, regular sus acciones y tomar decisiones en base a juicios razonados con el fin de no dañar la salud, la integridad y la dignidad personal y la de los demás.

Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua y valores personales y culturales.

También implica tener la posibilidad de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos para el beneficio colectivo. Abarca la habilidad para dialogar con la disposición de trascender el propio punto de vista para conocer y valorar los de otras personas y culturas. A su vez implica equidad, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros, así como poder cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.

Papel del docente

Además de generar ambientes propicios para el aprendizaje basados en los principios y valores de la democracia y los derechos humanos, de manera que los alumnos se sientan respetados, seguros, apreciados y apoyados para emitir su opinión, sin el prejuicio de ser juzgados, el papel del docente en este subcampo es proponer el análisis de situaciones reales que se vinculen con sus historias personales, a partir de las cuales orienten a sus alumnos para que sean capaces de aprender a identificar situaciones y conductas de riesgo que los lleve a prever las posibles consecuencias y les permita poner en marcha su capacidad para cuidarse, pedir protección o apoyo cuando lo necesiten.

De igual modo, es importante que los alumnos planteen escenarios posibles en los que el resultado de una decisión se modifica positivamente al hacer uso de uno o varios factores de protección, como el apoyo entre pares o el derecho a la información. De manera que cuando los alumnos se enfrenten a situaciones similares o tengan que resolver problemas dentro o fuera de la escuela, cuenten con información y herramientas para tomar decisiones adecuadas (de forma fundamentada y autónoma), mostrando responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás, pero sobre todo sin poner en riesgo su salud o integridad personal.

Modalidad de trabajo

Con el propósito de que los estudiantes movilicen aprendizajes y experiencias se propone la construcción de un proyecto que se irá desarrollando a lo largo de los cinco bloques en que se organiza el programa de estudios y se presentará al finalizar el quinto bloque.

Los proyectos permiten abordar temáticas socialmente relevantes para la comunidad escolar. Implican la realización de actividades de investigación, análisis y participación social, mediante las cuales los alumnos integran los aprendizajes desarrollados en la asignatura, donde pueden recuperarse aspectos del ambiente escolar y la experiencia cotidiana de los alumnos. Estas experiencias son producto de la exploración del contexto próximo en torno a problemáticas que demandan una toma de postura ética y una actuación consecuente con la misma. Además de proporcionar insumos para la reflexión, la discusión colectiva y la comprensión del mundo social, contribuyen en los alumnos al desarrollo de habilidades que favorecen la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información que se presenta en diferentes formatos y medios.

El proyecto se orientará a la identificación de la situación o situaciones que los alumnos consideran que los adolescentes de su comunidad enfrentan de manera más frecuente o cercana; al reconocimiento de los factores de riesgo que están presentes en la misma y los múltiples vínculos entre estos; la información que se requiere para atender la situación; otros factores de protección que pueden ayudar a una toma de decisiones asertiva, y el modo en que las diferentes alternativas de solución y toma de decisiones pueden contribuir a la creación de ambientes protectores, donde las personas encuentren afecto, cuidado, condiciones para su desarrollo y apoyo en caso necesario, en los cuales se consideren también opciones de participación social, de esparcimiento y recreación personal.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos que se sugieran deben permitir a los alumnos ponderar y contrastar información, para lo cual se pueden utilizar materiales educativos impresos y digitales que se encuentran en los centros escolares, los acervos de las Bibliotecas de Aula y las Bibliotecas Escolares. También pueden utilizarse publicaciones y boletines de organismos públicos e instituciones, como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el Consejo Nacional Contra las Adicciones (CONADIC), entre otras.

En el diseño del programa se deben considerar también los recursos y apoyos que hay en la localidad (personas, instituciones, leyes, etc.), la comunicación con otros miembros de la comunidad, la organización y participación en programas o grupos ya existentes a favor de un entorno más seguro.

Organización de los aprendizajes

A continuación se proporcionan orientaciones para elaborar este apartado del programa. Éstas refieren al diseño de los aprendizajes esperados y ejes formativos que servirán para su elaboración y la estructura que tendrán los bloques.

En cuanto al diseño y organización de los aprendizajes se deben considerar las competencias a favorecer y los ejes formativos de este subcampo (se describen más adelante). Por otra parte, debido a que los programas del presente campo guardan estrecha relación con la asignatura de Formación Cívica y Ética de primaria y secundaria, los aprendizajes propuestos deberán graduarse considerando los antecedentes de primaria y lo que se trabajará después en segundo y tercero de secundaria, a fin de no repetir y proponer una mirada diferente, pero complementaria.

Asimismo, cada bloque de estudio incorporará la o las competencias a favorecer, que se retomarán de las que se proponen para este subcampo; lo que ayudará a definir qué aprendizajes es necesario generar en el bloque para desarrollar las competencias propuestas.

El siguiente elemento a integrar son los ejes formativos: derecho a la información y autocuidado y prevención. El primero permitirá identificar cómo los estudiantes plantean hacer válido este derecho según la situación que analicen para generar aprendizajes dirigidos a favorecer la o las competencias propuestas en cada bloque; con el segundo eje se busca identificar o diseñar estrategias de autocuidado y prevención relacionadas con las situaciones que viven los alumnos, tanto dentro como fuera de la escuela. Trabajar ambos ejes en cada bloque es imprescindible para el logro de los aprendizajes esperados.

Los aprendizajes esperados que se diseñen para los programas deberán redactarse como referentes de logro, por lo que es necesario considerar la graduación de su complejidad y que sean congruentes con las competencias.

Por lo anterior, los aprendizajes que se propongan para los programas de este subcampo se orientarán hacia el estudio de una situación determinada que ofrezca a los estudiantes elementos para desarrollar estrategias de autocuidado, tomar decisiones informadas y generar ambientes protectores para enfrentar problemas y situaciones de riesgo.

Con base en lo anterior y para contribuir a mejorar las condiciones del desarrollo individual y social de los adolescentes, se precisa conocer y analizar temas como: a) la autoestima y la

construcción de la identidad personal; b) la relación entre los jóvenes y sus familias; c) las causas y formas de prevención del fracaso escolar; d) las características sociodemográficas de esta etapa de vida, diversidad juvenil o culturas adolescentes; f) la influencia de los medios de comunicación en la generación de actitudes; g) el uso y aprovechamiento positivo del tiempo libre; h) trayectorias de vida que permiten recoger, de manera precisa, las distintas afiliaciones de sentido y responsabilidad que asumen los niños que transitan hacia la adolescencia, y i) la toma de decisiones como un proceso en que se elige entre las alternativas visibles para resolver situaciones personales de vida, j) la violencia en la escuela y las adicciones.

Es necesario que cada bloque de estudio finalice con un tema para el análisis y la reflexión, el cual deberá ser planteado en función de los intereses de los estudiantes. Dicho tema integrará los aprendizajes y permitirá al docente saber el nivel de logro de los aprendizajes esperados, y al mismo tiempo contribuirá al desarrollo del proyecto.

Al finalizar el bloque 5, los alumnos presentarán un proyecto el cual desarrollarán a lo largo de los bloques anteriores.

Ejes formativos

Para favorecer el desarrollo de las competencias se establecen ejes formativos para permitir al equipo diseñador, identificar, organizar y seleccionar los aprendizajes esperados. Los ejes formativos refieren a los aspectos que ordenan los contenidos a fin de vincularlos con situaciones cotidianas de los alumnos, y son:

- ***Derecho a la información.*** Hace referencia a la importancia de que los alumnos tomen decisiones con información sustentada en conocimientos fidedignos y científicos, que les permitan empoderarse, ejercer sus derechos y generar ambientes protectores para enfrentar o superar situaciones de riesgo.

  El análisis de diferentes situaciones permitirá que los alumnos reconozcan la información que necesitan para atenderlas, lo que a la vez les ayude a comprender la interacción entre las condiciones sociales, culturales, comunitarias y familiares que inciden en la situación y con ello identificar con mayor claridad los factores de riesgo que pueden obstaculizar su desarrollo integral, así como los factores de protección a los que pueden recurrir o fomentar para propiciarlo.

- ***Autocuidado y prevención.*** Refiere a la inclusión de situaciones en que se fomente la responsabilidad por el cuidado de sí mismo, el reconocimiento de sus derechos, así como se recalque la importancia de prever las consecuencias de situaciones que pueden poner en riesgo la integridad física y social de las personas, y enfrentarlos de manera resiliente mediante la identificación de factores de riesgo y de protección.

Estructura de los bloques

Los bloques que integran los programas de estudio deberán incorporar los siguientes elementos: número y título de bloque, competencia o competencias a favorecer, ejes formativos, aprendizajes esperados, contenidos y temas para el análisis y la reflexión.

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
COMPETENCIA O COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	
EJE(S) FORMATIVO(S)	
APRENDIZAJES ESPERADOS	**CONTENIDOS**
TEMAS PARA EL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN	

Fuentes bibliográficas y de consulta

Además de la bibliografía que se sugiere, es importante que los diseñadores de los programas de este subcampo incorporen algunas fuentes locales, sobre todo para identificar contenidos susceptibles de ser abordados y justificar la evidente importancia de la entidad en las temáticas seleccionadas.

Alba Meraz, Alejandro Roberto *et al.* (2011), *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, México, ENS-AFSEDF/SEP (Serie: Teoría y práctica

curricular de la Educación Básica).

Alsinet Carles, Rosa Ma. Pérez y Ma. Jesús Agulló (2003), "Adolescentes y percepciones del riesgo. Quien no percibe, no construye, no crece", en *JOVENes. Revista de estudios sobre juventud*, año VII, núm. 18, enero-junio, México, Instituto Mexicano de la Juventud/CIE, pp. 90-101.

Conadic (2003), *Encuesta nacional de adicciones 2002*, México, Secretaría de Salud.

Gutiérrez Espíndola, José Luis (2007), *Educación: Formación Cívica y Ética,* México, Cal y Arena.

— (2008), "Un reencuentro necesario: formación ciudadana y cultura de la legalidad", ponencia dictada en Ciudad Victoria, Tamaulipas, el 4 de agosto de 2008, y después en el foro *La cultura de la legalidad y la formación ciudadana en la escuela secundaria: enfoques y contenidos,* que se celebró el 30 de septiembre en la Ciudad de México.

Mier y Terán, Marta y Cecilia Rabell (coords.) (2005), "La juventud y los jóvenes como construcción social", en *Jóvenes y niños un enfoque sociodemográfico,* México, UNAM/FLACSO, pp. 25-37.

Munist, Mabel *et al*. (1998), *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Washington, OMS/OPS, pp. 7-17. Disponible en: resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.pdf

OEA (2005), *Lineamientos hemisféricos de la CICAD en prevención escolar*, Washington, Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas.

ONU-Habitat (2004), "Familias fuertes, ciudades protectoras e incluyentes: la experiencia en América Latina y el Caribe", en *Conferencia Internacional sobre Jóvenes en Situación de Riesgo*, 9-11 de octubre, México (documento base).

Perea Restrepo, Carlos Mario (2007), "Introducción: los catalizadores. Somos su presente: la autonomía", en *Con el diablo adentro*, México, Siglo XXI Editores, pp. 13, 15 y 72-74.

Savater, Fernando (1992), *Política para Amador,* México, Ariel.

SEP (1998), *Construye tu vida sin adicciones. Modelo de prevención*, México.

— (2008), *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica. Manual para profesores de Secundaria*, México.

— (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*, México.

— (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, México.

SEP/SSA(2006), *Lineamientos para la Prevención del Consumo de Drogas en la Escuela Mexicana*, CONADIC, Comisión Interinstitucional de Prevención, México,

Valle, Trixia (2005), *La vida en el reventón. Una guía para los jóvenes y lectura obligatoria para los padres*, 3ª ed., México, Milestone.

Zatarain R., Francisco (2008), *Lolo: acoso escolar,* México, Jus.

SUBCAMPO LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN EL MARCO DE UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD

El estudio de este subcampo ofrece una oportunidad para que los alumnos analicen aspectos relacionados con su vida social, su participación en los asuntos de interés colectivo, el ejercicio de sus derechos y el reconocimiento de la importancia de las leyes y los derechos humanos para regular la convivencia democrática.

La formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad pretende que los adolescentes aprendan a ejercer sus derechos y a respetar los de los demás; cumplir con sus responsabilidades; desarrollar un pensamiento crítico; participar activamente en los asuntos de interés colectivo; respetar y apreciar la diversidad y valorar la interculturalidad; intervenir en la construcción de una sociedad acorde con los valores y principios democráticos; respetar la dignidad de las personas, y establecer formas de convivencia incluyentes y equitativas.

Enfoque didáctico

A continuación se abordan aspectos a considerar en la elaboración de los programas de estudio de este subcampo.

Formación del alumno

Los programas de estudio para este subcampo deberán contribuir a la formación de alumnos capaces de reflexionar sobre el sentido y la responsabilidad en la participación para la búsqueda del bien común que se favorece a partir de la formación ciudadana, para que comprendan que en un grupo se requiere la existencia de normas que regulen la convivencia como parte de una actitud democrática, donde se viva el respeto por la dignidad de las personas y a la legalidad con sustento en los derechos humanos.

Los programas que se diseñen fomentarán que los alumnos construyan criterios propios y asuman diversas posturas de manera argumentada e informada con el fin de construir acuerdos para la acción y participación colectiva. Asimismo, serán capaces de generar actitudes de aceptación propia y de aspiración a una vida digna, relacionadas con el mejoramiento de las relaciones sociales, la preservación de la libertad, la capacidad de hacer valer sus derechos, el cumplimiento de las responsabilidades y el éxito académico.

También deberán propiciar que los alumnos conozcan los instrumentos legales que sustentan y salvaguardan los derechos fundamentales y humanos[8], así como tener información para su formación en los ámbitos afectivo, cultural, económico, político y social.

Competencias

Con el propósito de que los programas para este subcampo contribuyan al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica, se diseñaron las competencias que a continuación se presentan, que se desprenden de las competencias cívicas y éticas propuestas para la educación de primaria, y segundo y tercer grados de secundaria.

Sentido de justicia y legalidad. Los alumnos identifican que la igualdad y la equidad son valores producidos por condiciones de justicia, que no debe reconocerse sólo como correctiva de un delito, sino como aquella que procura que todas las personas disfruten de los bienes que le son imprescindibles. Reconocen el sentido y la funcionalidad de las normas para comprender que en un grupo se requiere regular la convivencia como parte de una actitud democrática. Comprenden que la legalidad se refiere al reconocimiento, respeto y cumplimiento de normas y leyes que son obligatorias para todos los miembros de la sociedad, en beneficio del bienestar colectivo, y que la ciudadanía puede modificar las normas y leyes si las necesidades sociales, económicas y políticas lo demandan. Asumen actitudes de rechazo ante situaciones injustas, y actitudes a favor de la justicia y la legalidad al reconocer su importancia para la convivencia

[8] Se entienden como derechos humanos a aquellas reivindicaciones que garantizan una vida digna e incluyen a toda persona por el simple hecho de su condición humana; asimismo, son independientes de factores particulares como el sexo, la edad, la etnia o la nacionalidad y no dependen exclusivamente del ordenamiento jurídico. Los derechos fundamentales se basan exclusivamente en un orden jurídico, son de rango constitucional y también están presentes en el orden internacional.

democrática.

Valoración de la democracia como forma de vida y de gobierno. Los alumnos comprendan que la democracia es una forma de organización política, pero también una forma de vida que implica conducirse con base en los principios y valores democráticos; que sean capaces de practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de gobierno; entiendan las relaciones de interdependencia entre la democracia, las leyes, las instituciones y la participación ciudadana, y construyan o identifiquen estrategias para favorecer el desarrollo de principios que contribuyan a la convivencia pacífica, participativa y respetuosa de la pluralidad y diversidad que caracteriza al país. Asimismo, examinen en el contexto donde se desarrollan las situaciones que deterioran el ejercicio de los derechos humanos y sus repercusiones en la formación ciudadana y el desarrollo de una cultura de la legalidad. Conocen y exigen el cumplimiento de sus derechos, analizan algunos instrumentos nacionales e internacionales que los garantizan. Reconozcan situaciones donde existe violación a los derechos humanos de grupos, pueblos e individuos, a nivel local, nacional y mundial, identifiquen las posibles causas de dichas violaciones y muestren actitudes de rechazo ante ellas.

Respeto de las diferencias y rechazo a la discriminación. Los alumnos se pongan, en todo momento, en el lugar de los demás al reconocer la igualdad de derechos, sin importar las diversas formas de pensar y actuar, las preferencias sexuales, las formas de vestir y las creencias, entre muchos otros aspectos que conforman la identidad de cada persona; utilizan el diálogo para reconocer y valorar los puntos de vista de los demás; muestran rechazo ante la exclusión, la discriminación, la homofobia, el racismo y otros tipos de agresión, y argumentan su postura de rechazo a todas estas prácticas.

Papel del docente

A continuación se señalan algunos elementos que el equipo diseñador debe considerar para el papel del docente.

Facilitar el desarrollo del juicio crítico y la deliberación. Es necesario promover el desarrollo de capacidades para razonar y argumentar sobre situaciones problemáticas en las que se involucran conflictos de valor que no tienen una solución establecida. El docente debe generar que los alumnos desplieguen un conjunto de procedimientos para comprender el problema y

decidir por sí mismos lo que consideran más apropiado.

El empleo del diálogo tiene un papel fundamental, porque permite a los alumnos expresar sus puntos de vista, conocer las opiniones de los demás, comprender de manera global la situación dilemática, desarrollar una perspectiva propia y tomar decisiones personales sobre lo que consideran correcto. Lo anterior debe desarrollarse en un contexto de escucha y respeto de las opiniones ajenas, la reflexión sobre los prejuicios personales, la búsqueda de soluciones y el compromiso con lo acordado. Algunos ejemplos para desarrollar el juicio crítico y deliberativo son la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica y los debates.

Promover la reflexión, el autoconocimiento, la autovaloración y la autorregulación de la conducta. El docente debe promover la reflexión de los alumnos sobre sí mismos, sus logros, los aspectos que les agradan y aquellos que desean mejorar, así como propiciar que asuman compromisos para enriquecer algunos aspectos de su comportamiento y la consecución de objetivos personales.

Algunos ejemplos para promover el autoconocimiento, la autovaloración y la autorregulación son la reflexión y el análisis de los cambios físicos y emocionales que viven los adolescentes, los ejercicios de autoevaluación, ejercicios sobre la imagen corporal, los escritos autobiográficos y los ejercicios de autorregulación.

Fomentar la participación de los alumnos. La participación es un procedimiento fundamental para ejercer la ciudadanía y, en un sistema democrático, es un derecho que implica la posibilidad que tienen los ciudadanos de tomar parte en las decisiones que involucran a la colectividad. Asimismo, es responsabilidad de éstos interesarse en la vida pública, por eso la importancia de que en la escuela se les prepare para ejercer este derecho.

Así, es conveniente que el docente promueva que los alumnos participen en asuntos vinculados con su aprendizaje, involucrándolos en la toma de decisiones sobre cómo organizarse para el trabajo escolar, participar en las ceremonias cívicas, y en las actividades deportivas, recreativas y extraescolares.

También debe promover la participación de los alumnos por medio de actividades específicas, en asuntos de interés colectivo como favorecer la organización de asambleas escolares y de grupo, donde discutan sus puntos de vista y tomen decisiones sobre asuntos que les atañen; la conformación de comisiones para organizar el trabajo y regular la convivencia; la elección de representantes de grupo y de la sociedad de alumnos, entre otras. Estas actividades pueden

aprovecharse para que aprendan la responsabilidad que implican los cargos públicos y la importancia de las normas, la transparencia y la rendición de cuentas para regular la convivencia y solucionar los conflictos.

Favorecer la comprensión del sentido de las normas. En la escuela se realizan diferentes actividades con las que los alumnos interiorizan normas de convivencia, como la elaboración de los reglamentos escolares y del aula, las reflexiones acerca de lo que implicaría el no cumplir con las normas, entre otras. Las actividades referidas contribuyen a desarrollar las competencias establecidas para este subcampo. Deben trabajarse de manera sistemática, continua y darles un carácter formativo.

El aprendizaje de las normas requiere de procesos de comprensión y reflexión sobre éstas; por ejemplo, una situación de indisciplina puede aprovecharse para que los alumnos identifiquen qué normas de convivencia es conveniente considerar; cómo su incumplimiento perjudica la convivencia; cuál es su función; quién la formuló, y cómo se pueden comprometer para cumplirla. En todas estas actividades es conveniente llamarles la atención acerca del sentido de justicia que debe prevalecer en las normas que rijan su comportamiento y su relación con los demás.

Propiciar el manejo y la resolución de conflictos. Los conflictos ocurren cuando existen divergencias entre dos personas o grupos de personas que tienen formas de pensar y de actuar opuestas o contradictorias. En general se piensa que los conflictos son negativos y esto se debe a que la forma más común de resolverlos es la violencia, que abarca desde burlas, gritos y golpes hasta el menosprecio, la discriminación y la negación de derechos, además de la angustia que genera estar ante un conflicto y, por lo tanto, se tiende a inhibirlos; sin embargo, los conflictos no son necesariamente negativos y es recomendable saber abordarlos.

La escuela, como espacio donde conviven alumnos con características socioculturales diversas, cotidianamente enfrenta situaciones conflictivas que se intentan resolver con peleas, riñas y discusiones entre los alumnos. Estas situaciones constituyen oportunidades reales que el docente debe aprovechar para enseñar a los alumnos a escuchar, dialogar y negociar sus intereses. Escuchar al otro, emplear el diálogo para presentar las necesidades personales y reconocer las de los otros, buscar formas creativas para satisfacer las necesidades de ambas partes, aprender a ceder para negociar en lugar de golpear para agredir a otras personas o grupos, son lecciones que requieren de práctica y la intervención del docente.

Por ello, es importante que los conflictos interpersonales que pueden presentarse en el aula y la escuela se reconozcan y se esté dispuesto a resolverlos. Poner en práctica la resolución de conflictos mediante el diálogo ofrece oportunidades a los estudiantes para desarrollar, mediante la escucha activa, la comunicación efectiva, la expresión de los sentimientos y las necesidades personales, la defensa y el ejercicio de los derechos y los objetivos personales, sin eliminar o afectar los de los demás.

Modalidad de trabajo

Con el propósito de que los estudiantes movilicen aprendizajes y experiencias se propone que en los programas de estudio se plantee la construcción de un proyecto en el bloque 5, que se irá desarrollando a lo largo de los cinco bloques en que se organiza el programa.

El proyecto se orientará a la construcción o identificación de *ambientes para la convivencia democrática*, que se refiere a los espacios donde los alumnos pueden vivir los principios, valores y procedimientos democráticos como parte de su formación ciudadana. También permitirán construir, dentro y fuera de escuela, espacios propicios para la convivencia en la legalidad y la legitimidad de las normas que contribuyen a la conformación del consenso y también en el disenso, en torno a lo que favorece una convivencia respetuosa, donde las diferencias se resuelvan con base en el diálogo y la reflexión.

El trabajo por proyectos posibilita que los alumnos integren los conocimientos adquiridos y los pongan en práctica al resolver problemas y les permite estar en constante interacción con el entorno social, al analizar temas vigentes y de su interés. Asimismo, mediante los proyectos utilizan sus habilidades para la búsqueda, selección, interpretación y sistematización de información; el diálogo, la discusión argumentada y el respeto de las ideas de los demás, así como presentar los resultados y emitir conclusiones de manera clara.

Además, contribuyen a que los alumnos desarrollen compromisos consigo mismos, con la comunidad en la que viven y con la sociedad; desarrollen la actitud crítica necesaria para la investigación; participen de manera informada; busquen soluciones creativas ante situaciones conflictivas, y desarrollen el compromiso ciudadano.

Es necesario que en los programas se advierta la importancia de que el docente conozca el contexto y las necesidades de sus alumnos para que pueda orientarlos en la identificación y la

construcción de la convivencia democrática en los ámbitos donde participe. Cada bloque de estudio finalizará con un tema para el análisis y la reflexión, el cual deberá ser elegido por los estudiantes en función de sus intereses. Dicho tema integrará los aprendizajes y permitirá al docente saber el nivel de logro de los aprendizajes esperados, y al mismo tiempo contribuirá al desarrollo del proyecto.

Al finalizar el bloque 5, los alumnos presentarán su proyecto para una convivencia democrática, a la comunidad escolar, pero es necesario tener en cuenta que cualquiera de los proyectos deberá favorecer el desarrollo de actitudes democráticas.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos que se sugieran a los docentes deben permitir a los alumnos ponderar y contrastar información, para lo cual se pueden utilizar materiales educativos impresos y digitales que se encuentran en los centros escolares, los acervos de las Bibliotecas de Aula y las Bibliotecas Escolares. También pueden utilizarse publicaciones y boletines de organismos públicos e instituciones, como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH), y el Instituto Federal Electoral (IFE), el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el Consejo Nacional Contra las Adicciones (CONADIC), las representaciones estatales de estos organismos en caso de que los haya, entre otras.

Organización de los aprendizajes

A continuación se proporcionan orientaciones para elaborar este apartado del programa. Éstas refieren al diseño de los aprendizajes esperados y ejes formativos que servirán para su elaboración y la estructura que tendrán los bloques.

En cuanto el diseño de los aprendizajes esperados y su organización se deben considerar las competencias a favorecer y los ejes formativos de este subcampo (éstos se describen más adelante). Por otra parte, es necesario considerar que los programas que se diseñen guarden estrecha relación con la asignatura de Formación Cívica y Ética de primaria y secundaria; por lo que los aprendizajes propuestos deberán graduarse considerando los antecedentes de primaria y lo que se trabajará después en segundo y tercero de secundaria, a fin de no repetir y de proponer

una mirada y complementaria al trabajo de las temáticas.

Asimismo, cada bloque de estudio incorporará la o las competencias a favorecer, que se retomarán de las tres que se proponen para este subcampo, lo que permitirá definir qué aprendizajes es necesario generar en el bloque para desarrollar la o las competencias propuestas.

El siguiente elemento a considerar es convocar a los alumnos a la consulta de diversas fuentes de información en torno a la situación o problema que se aborde, además de promover una cultura de la prevención. El primero permitirá seleccionar la información que los estudiantes requieren para generar aprendizajes dirigidos a favorecer la o las competencias propuestas para cada bloque; con el segundo aspecto se busca promover una cultura de la prevención para identificar o diseñar estrategias relacionadas con las situaciones escolares y extraescolares de los alumnos preventivas de situaciones de riesgo. Trabajar ambos aspectos es imprescindible para el logro de los aprendizajes esperados.

Los aprendizajes esperados que se diseñen para los programas deberán redactarse como referentes de logro, por lo que es necesario considerar la graduación de su complejidad y ser congruentes con las competencias.

Del mismo modo, es necesario que los programas incorporen contenidos que aborden algunas características de los adolescentes relacionadas con su desarrollo personal; por ejemplo, el autoconcepto, la autoestima, las emociones, los sentimientos y las capacidades personales que los identifican como personas únicas y valiosas.

La importancia de estos contenidos se basa en el reconocimiento de los cambios físicos, emocionales y escolares que viven los alumnos de primer grado de secundaria, al enfrentarse a una dinámica escolar diferente de la primaria, al adquirir nuevas libertades y responsabilidades, así como cambios en sus relaciones interpersonales de amistad y noviazgo, entre otras. Frente a esta situación, los adolescentes requieren de apoyos para desarrollar una personalidad sana, identificar sus emociones, poner en práctica su asertividad, autorregular posibles conductas agresivas, aprender a tomar decisiones con responsabilidad, plantearse metas y llevarlas a cabo.

Por otro lado, es posible abordar contenidos relacionados con la convivencia y la participación en diferentes grupos sociales, como la familia, la escuela, los clubes deportivos, entre otros, en los que los alumnos adquieren valores y formas de interpretar el mundo; aprenden a participar y hacer uso de la palabra; interioricen normas y reglas de convivencia, y desarrollen el sentido de

pertenencia social. Estos aprendizajes les posibilitan asumirse como sujetos de derechos, reconocer y respetar los derechos de los demás; cumplir las normas porque han comprendido su importancia para la convivencia pacífica, y participar en asuntos que les conciernen como adolescentes.

Es importante plantear estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos entender a la democracia como forma de vida y de gobierno, con el propósito de que adquieran conocimientos relacionados con la organización política del país, comprendan que la democracia se asocia con un sistema de gobierno, pero también implica una forma de organizar y vivir en sociedad; es decir, la democracia como una forma de vida, fundada en una serie de principios y valores democráticos, y como manifestación concreta de gobierno en la que los ciudadanos deciden sobre los asuntos de la colectividad.

Algunos contenidos fundamentales en relación con la democracia son: formación ciudadana, convivencia democrática, derechos humanos, democracia, respeto a la diferencia y combate a la discriminación. Así como la soberanía, la representación política, el principio de mayoría y el respeto de los derechos de las minorías, rendición de cuentas, así como los principios de libertad, justicia, responsabilidad, honestidad, igualdad, legalidad, fraternidad, tolerancia y pluralidad.

La comprensión de las características de la democracia como forma de vida puede facilitar el análisis de situaciones reales de la vida cotidiana de los alumnos, en las que sus principios y procedimientos se transgreden, o bien se ponen en práctica; por ejemplo: el análisis de situaciones de abuso de poder; trato desigual; discriminación por motivo de edad, género, apariencia física, condición social, religión, preferencia o identidad sexual, ser indígena, o tener alguna discapacidad, entre otros, que se presentan en la escuela o en la comunidad. La importancia de la democracia como forma de gobierno y de vida para la formación en la cultura de la legalidad es que prepara a los adolescentes para su participación política en su entidad y país, y favorece la apropiación de los valores democráticos.

Es necesario diseñar aprendizajes que permitan a los alumnos reconocer que el ejercicio de los derechos propios y el respeto de los derechos de los demás es una condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía en general, así como que en un Estado de Derecho los derechos humanos están fundados en la dignidad humana de las personas, y expresan valores y principios que la humanidad ha construido de manera progresiva en la búsqueda de mejores condiciones de vida para los seres humanos.

A partir de estos aprendizajes se busca que los alumnos se acerquen al conocimiento de sus derechos, analicen algunos instrumentos estatales, nacionales e internacionales que los garantizan e las necesidades humanas básicas que protegen; reconozcan situaciones donde se violan a los derechos humanos de grupos, pueblos e individuos, a nivel local, nacional y mundial, además de que identifiquen las posibles causas de dichas violaciones y conozcan las organizaciones que defienden los derechos de las personas. También que comprendan que los derechos humanos son ideales de convivencia fraterna entre los individuos y que deben garantizar las naciones; practiquen el diálogo y la resolución no violenta de conflictos; entiendan las relaciones entre los derechos fundamentales, los derechos humanos, la democracia y la paz; reconozcan el valor de todas las personas en tanto que son seres humanos y se comprometan con la defensa y promoción de los derechos de todos.

Igualmente se requiere que los aprendizajes presentes en los programas de estudio promuevan el desarrollo de actitudes de los alumnos a favor de la legalidad, como el conocimiento y respeto de las leyes al reconocer su importancia para regular la convivencia social; la comprensión de que las leyes son una representación de la forma en que se organizan las sociedades y se corresponden con un momento histórico determinado y, por lo tanto, susceptibles de ser modificadas a partir de procedimientos que el sistema democrático ha dispuesto para ello; su disposición a demandar leyes más justas y a denunciar las arbitrariedades de los gobernantes, al utilizar los mecanismos establecidos para expresar sus peticiones e inconformidades, y al participar de manera individual y organizada en la solución de problemas colectivos.

Lo anterior puede realizarse mediante el análisis de situaciones cercanas a los estudiantes; por ejemplo, los procedimientos con que cuenta la escuela para permitirles expresar sus intereses y peticiones a las autoridades del plantel; participar en la redacción de los reglamentos del aula y de la escuela, y vigilar su cumplimiento; revisar que las normas y sanciones que se establezcan no vulneren los derechos de los alumnos; indagar qué instrumentos legales existen para su protección; participar en la elección de los representantes de la sociedad de alumnos, vigilar que cumplan con sus funciones y proponer formas para mejorar su desempeño; analizar situaciones de ilegalidad, como la corrupción y la delincuencia, de las que han oído o leído en los medios de comunicación, e identificar las consecuencias de estos actos para la vida de las personas y de la sociedad, entre otras.

Los aprendizajes que se propongan en los programas de estudio deberán promover la

participación de los alumnos en las decisiones que afectan la vida escolar para poner en práctica un verdadero ejercicio de la ciudadanía y la construcción de una cultura de la legalidad, y su propósito es procurar empoderar la conciencia de la comunidad escolar, conformada por alumnos, docentes, padres y madres de familia y autoridades educativas, con la finalidad de transformar la identidad individual y social.

Para iniciar la participación social de los alumnos es conveniente problematizar aspectos sociales, como la diversidad étnica y sociocultural, la equidad de género, la convivencia y el respeto intergeneracional, las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad, las preferencias sexuales, entre otros; con este propósito los estudiantes pueden plantear sus ideas, retos y solución de problemas que, desde su punto de vista, son relevantes para la convivencia en comunidad.

Ejes formativos

Para favorecer el desarrollo de las tres competencias se establecen ejes formativos para permitir, al equipo diseñador, organizar y seleccionar los aprendizajes y contenidos.

Ejes formativos. Se refiere a los aspectos que ordenan los contenidos a fin de vincularlos con situaciones cotidianas de los alumnos.

Formación ciudadana. Este eje se refiere a la promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente y contribuir al fortalecimiento de las instituciones y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil en un Estado de derecho, social y democrático.

Este eje se orienta a promover en los alumnos el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país –pero a la vez frente al impacto de procesos globales sociales, políticos y económicos–, el aprecio y apego a una cultura política democrática y a un régimen de gobierno democrático, el conocimiento y respeto de la ley, la relación constructiva de gobernantes y gobernados mediante mecanismos de participación democrática, la construcción de ciudadanía como característica de la participación en asuntos sociales y políticos, el reconocimiento de su derecho legítimo de acceder a información pública gubernamental, a solicitar rendición de cuentas y transparencia de autoridades y personas para poder deliberar y emitir su opinión razonada y/o participar en

asuntos públicos, y a tomar decisiones, dialogar, organizarse y resolver conflictos de manera no violenta.

Los componentes esenciales de la formación ciudadana son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos.

Formación ética. La intención de este eje es contribuir a que los alumnos reconozcan y asuman un conjunto de principios éticos que conformen un orden social incluyente. Se orienta al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la conservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.

Este eje incide en el desarrollo ético de los alumnos, e implica la reflexión sobre los criterios y principios orientados al respeto y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos, de un uso racional de los recursos materiales, económicos y ambientales, y el reconocimiento y valoración de la diversidad, entre otros. Se espera que a partir de la formación ética los alumnos se apropien y actúen de manera reflexiva, deliberativa y autónoma, conforme a principios y valores como justicia, libertad, justicia, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros.

Estructura de los bloques

Los bloques que integran los programas de estudio deberán incorporar los siguientes elementos: número y título de bloque, competencia o competencias a favorecer, ejes formativos, aprendizajes esperados, contenidos y temas para el análisis y la reflexión.

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
COMPETENCIA O COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	
EJE FORMATIVO	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
TEMAS PARA EL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN	

Fuentes bibliográficas y de consulta

A continuación se presenta una relación de material bibliográfico que puede contribuir al diseño de los programas de estudio. Estos títulos ofrecen elementos que permiten precisar lo que se entiende por cultura de la legalidad y convivencia democrática, entre otros. También se incluyen fuentes relacionadas con aspectos metodológicos y didácticos que, en conjunto, ayudarán a fundamentar los programas de estudio. Es importante que los diseñadores del subcampo incorporen algunas fuentes locales, sobre todo para identificar contenidos susceptibles de ser abordados y justificar la importancia de las condiciones que prevalecen en la entidad que sean acordes con las temáticas seleccionadas.

Alba Meraz, Alejandro Roberto *et al.* (2011), *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, México, ENS-AFSEDF/SEP (Serie: Teoría y práctica curricular de la Educación Básica).

Barba, José Bonifacio (1997), *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral,* México, FCE.

Bixio, Cecilia (1996), *Cómo construir proyectos. Los proyectos de aula. Qué. Cuándo. Cómo,* Santa Fe,

Argentina, HomoSapiens Ediciones, pp. 11-30.

Bobbio, Norberto (2008), *El futuro de la democracia*, México, FCE.

Bolívar, A. (1998), *Hacer reforma. La evaluación de valores y actitudes*, España, Anaya.

Buxarrais, R., M. Martínez, J. Puig y J. Trilla (1999), *La educación moral en primaria y secundaria*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Castro, Inés (coord.) (2006), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples,* México, CESU, UNAM/Plaza y Valdés.

Concha Cantú, Hugo *et al.* (2003), *Cultura de la Constitución en México. Una encuesta nacional de actitudes, percepciones y valores,* México, UNAM/Cofemer/TEPJF.

Crespo, José Antonio (2006), *El Estado*, México, Nostra (Para entender), pp. 11-25.

— (2004), *La democracia real explicada a niños y jóvenes,* México, FCE.

Danielson, Charlotte y Leslye Abrutyn (2000), "Introducción", "El proceso de elaboración de los portafolios" y "Los beneficios de los portafolios", en *Una introducción al uso de portafolios en el aula*, México, FCE.

Denyer, Monique *et al*. (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, FCE.

Díaz, Elías (1998), *Estado de derecho y sociedad democrática*, Madrid, Taurus.

Flores, Julia y Yolanda Meyenberg (2000), *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*, México, IFE.

Guevara Niebla, Gilberto (1998), *Democracia y educación*, México, IFE (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 16).

Gutiérrez Espíndola, José Luis (2007), *Educación: Formación Cívica y Ética,* México, Cal y Arena.

IFAI (2010), *Cartilla Nacional de Derechos*, México. Disponible en: http://www.cartilladederechos.ifai.org.mx

Imberti, Julieta (comp.) (2001), *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Argentina, Paidós.

Kolhberg, Lawrence *et al.* (1997), *La educación moral según Lawrence Kolhberg*, España, Gedisa.

Latapí Sarré, Pablo (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés.

Laveaga, Gerardo (2000), *La cultura de la legalidad*, México, IIJ-UNAM (Estudios jurídicos, 8).

— (2003), *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE.

Martínez Martín, M. (2000), *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Ministerio de Educación Nacional (2006), "Estándares básicos de competencias ciudadanas", en *Revolución educativa. Colombia aprende,* Colombia, núm. 3, Gobierno de la República de Colombia, pp. 148-179.

O'Donell, Guillermo (2004), "Primera parte. Notas sobre la democracia en América Latina", en *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. El debate conceptual sobre la democracia*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Porro, Bárbara (1999), *La resolución de conflictos en el aula,* Buenos Aires, Paidós.

Puig Rovira, Joseph Ma. (1989), *Educación moral y democracia,* Barcelona, Laertes.

— (2000), "¿Cómo hacer escuelas democráticas?", en *Educ. Pesqui,* vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, São Paulo, pp.17-22. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200005

— (2003), *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral,* España, Paidós.

Rodríguez Zepeda, Jesús (2007), *Estado de derecho y democracia,* México, IFE (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 12), pp. 45-58.

Salazar Ugarte, Pedro (2006), *Democracia y cultura de la legalidad,* México, IFE (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 25).

Savater, Fernando (1992), *Política para Amador,* México, Ariel.

Schmelkes, Sylvia (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Schujman, Gustavo e Isabelino A. Siede (comps.) (2007), "Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza", en Nancy Cardinaux, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política,* Argentina, Editorial Aique Educación, pp. 11-132.

SEP (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica,* México.

— (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*, México.

— (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, México.

UNAM (2005), *Demos ante el espejo: análisis de la cultura política y las prácticas ciudadanas en México. Memorias del seminario para el Análisis sobre cultura política y prácticas ciudadanas,* México, Segob.

Unicef (2006), *Vigía de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana*, México, Consejo Consultivo de la Unicef en México (Cuaderno, 3). Disponible en: http://www.afluentes.org/documentos/unicefderechos12a17anos280806.pdf

Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes *et al.* (2003), *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. *Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos*, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres/SEP/Inmujeres.

Vidales Delgado, Ismael y Rolando E. Maggi Yáñez (comps.) (2007), "Educación para la democracia y la participación", en *La democracia en la escuela. Un sueño posible*, Monterrey, Nuevo León, CECyTE, NL-CAEIP, pp. 143-159.

Woldenberg, José (2007), *El cambio democrático y la educación cívica en México,* México, Cal y Arena.

SUBCAMPO EDUCACIÓN SEXUAL

En México y en el mundo hay elementos sociales, culturales, demográficos, científicos y epidemiológicos que tienen un fuerte impacto en los adolescentes y que resulta pertinente abordar en el ámbito de la salud y la educación. Algunos ejemplos son la coexistencia entre valores modernos y tradicionales que se manifiestan en la postura, pautas de conducta y escala de valores de la familia y la sociedad sobre la sexualidad; presencia de temas sexuales en los medios de comunicación cada vez más explícitos y diversificados; visibilización de distintas expresiones de la violencia sexual; cambios en la edad en que los adolescentes tienen su primera relación sexual; embarazos no deseados entre adolescentes; necesidad en el acceso y uso de métodos de prevención y anticoncepción; la presencia de la epidemia de VIH-sida e infecciones de transmisión sexual, (ITS), entre otras.

Ante este panorama, el estudio de la sexualidad en educación básica permite construir un camino para avanzar hacia el desarrollo pleno y el bienestar de los alumnos, favorecer la conformación de una sociedad integrada por personas con un mayor conocimiento de sí mismas, en lo biológico, emocional y ético, con capacidad para reconocer y regular sus impulsos, así como conducir y compartir sus emociones desde la perspectiva del respeto y de la equidad de género.

En este marco, en el subcampo se abordará la educación integral en sexualidad considerando la pluralidad y la tolerancia como bases de la convivencia en un contexto de respeto a los derechos humanos y a la democracia, como lo establece la Declaración Ministerial. Prevenir con educación, que señala que ésta "tendrá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal [del] país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales"[9].

Con este subcampo se espera que los estudiantes de secundaria conciban la sexualidad como un elemento constituyente de las personas y como un saber que conforma las maneras en que se piensa y se entiende el cuerpo de manera responsable y sin dogmas, apoyados en un conocimiento científico adquirido de manera sistemática, abierta, clara y con respeto ante sí

[9] SS/SEP/SRE (2008), *Declaración ministerial. Educar con educación*, UNFPA, México, p. 4.

mismos y los demás. Además, se espera que los alumnos desarrollen factores de prevención para salvaguardar su salud sexual y reproductiva y así asegurar su bienestar físico, mental y social en aspectos relacionados, tanto con el sistema reproductor, sus funciones y procesos, como con la sexualidad. En la educación básica se estudia la sexualidad como parte del desarrollo humano, por lo que se toman sus componentes éticos, afectivos, familiares e intelectuales en función de cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción, con lo cual se busca rebasar su tratamiento en términos biológicos.

El abordaje de este subcampo se constituye como parte del derecho al disfrute de la salud, a la educación, a la no discriminación y al bienestar de los adolescentes. La salud y educación, se refuerzan de manera mutua, como derechos inalienables, en donde la sexualidad se reconoce como constituyente del ser humano, siendo la niñez y la adolescencia etapas significativas en su desarrollo. Ante tal reconocimiento, es posible identificar que los adolescentes tienen deseos, necesidades y capacidad para decidir y responsabilizarse de sus actos, y derecho a recibir educación integral y oportuna, que garantice el ejercicio pleno de una sexualidad satisfactoria, segura y sin riesgos, relacionada con el conocimiento y respeto de sí mismos y de los demás, el compromiso con la salud individual y colectiva, la necesidad, en un marco de respeto a la democracia y derechos humanos, de superar los estereotipos referentes a lo femenino y masculino, la capacidad de expresar sentimientos y emociones, así como buscar, recibir y difundir información sobre su sexualidad y las medidas de prevención para favorecer su salud sexual10 y reproductiva.

Enfoque didáctico

Los programas de estudio para este subcampo deberán partir de una visión integral y multidimensional de la sexualidad humana, lo que será posible garantizar al incluir los siguientes aspectos.

[10] Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, artículo 40: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la información. En cumplimiento a este derecho se establecerán normas y se diseñarán políticas a fin de que estén orientados en el ejercicio del derecho”.

Formación de los alumnos

Los programas de estudio que se diseñen para este subcampo favorecerán el desarrollo de la autonomía en los estudiantes para la toma de decisiones, al poner en práctica un pensamiento crítico, que les permita diferenciar la información con sustento científico, de la que se les presenta de manera fragmentada y distorsionada, con prejuicio y dogma; por ejemplo, reconocer la masturbación como una práctica sexual sana y segura.

Los programas de estudio de este subcampo deben ser congruentes con los contenidos y enfoque planteados en las asignaturas de Formación Cívica y Ética y Ciencias, complementándolos y evitando explicaciones exclusivamente anatómicas y fisiológicas del desarrollo sexual del ser humano. Además, los estudiantes deberán reconocer que el ejercicio de la sexualidad no sólo implica el estudio de los riesgos asociados al VIH-sida y a infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, abuso sexual, entre otros, sino también la importancia de desarrollar factores de protección que reducen la probabilidad de enfrentarse a situaciones o factores de riesgo, o bien amortigua el impacto de los agentes que los causan. Los factores de protección contribuyen a que los adolescentes gocen de una vida plena y saludable, y asuman su sexualidad de manera libre y responsable.

Asimismo, los programas que se diseñen deberán contribuir a que los estudiantes identifiquen al género como una construcción cultural que expresa, las ideas que cada sociedad tiene sobre lo femenino y lo masculino y, que determina los roles, normas y las oportunidades de participación de mujeres y hombres en los distintos ámbitos de la vida. Estos referentes aportarán conocimientos para la toma de decisiones informadas que sustenten, al mismo tiempo, el diseño de un proyecto de vida que amplíe sus expectativas al permitirles pensar y actuar para el presente y el futuro en el contexto de su comunidad.

Finalmente, los programas de estudio contribuirán a promover aspectos de reflexión y discusión que pueden favorecer actitudes de prevención en el ejercicio de la sexualidad de los adolescentes. En este sentido se reitera el carácter preventivo que tiene el abordar la educación sexual en la Educación Básica. La perspectiva desde la cual se propone el tratamiento de los contenidos se enmarca principalmente en los enfoques de: derechos humanos, género y diversidad. Por ello se recomienda abordar los contenidos desde el análisis y la reflexión de contextos específicos en los que se desenvuelven los adolescentes.

Competencias a desarrollar

Con el propósito de que los programas para este subcampo contribuyan al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica, en el diseño de las que a continuación se presentan, se tomaron como base las competencias cívicas y éticas propuestas para el nivel de primaria, y segundo y tercer grados de secundaria.

- **Ejercicio pleno y responsable de la sexualidad.** Los estudiantes reconocen su sexualidad en función de cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción; comprenden la importancia de vivir una sexualidad de manera informada, segura, responsable y plena; identifican o generan estrategias que les permiten enfrentar factores, problemas y situaciones de riesgo que impactan en su salud sexual y reproductiva.
- **Valoración de la equidad entre hombres y mujeres.** Los alumnos reconocen las diferentes necesidades que tiene cada sexo dependiendo de las características sociales, económicas, políticas y culturales, y la importancia de alcanzar la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres para establecer relaciones basadas en la equidad. Manifiestan rechazo ante situaciones o comportamientos de discriminación por género, incluyendo aquellas en contra de las diversas expresiones referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales.

Papel del docente

Los programas que se diseñen para este campo deben destacar el papel del docente como generador de ambientes propicios para promover aprendizajes. A continuación se señalan algunos elementos que el equipo diseñador debe considerar para la elaboración de los programas de este subcampo.

El docente deberá aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes sobre sexualidad. Desde preescolar los estudiantes han estudiado y reflexionado sobre temas relacionados a la sexualidad y otros que la complementan, tal como la equidad de género.

La información y orientación recibidas sirven de antecedente para favorecer y ampliar en la secundaria su conocimiento y comprensión sobre los cambios físicos, cognitivos, afectivos, éticos y sociales que experimentan en la etapa que están viviendo, lo que les permitirá también considerar

su vivencia en relación con dichos cambios y transformaciones personales, como los mensajes acerca del cuerpo y sus cuidados, que han escuchado de parte de los adultos de su entorno más inmediato; las distintas enseñanzas relacionadas con la higiene y la alimentación personal; el tocar a otros y las emociones y percepciones que experimentan al hacerlo; lo que les transmite la familia y la comunidad en relación con la sexualidad o el tipo de relaciones que establecen entre hombres y mujeres. Con esta base, el docente podrá relacionar las experiencias de vida de los adolescentes y los contenidos del programa.

El docente debe considerar la experiencia presente y futura de los estudiantes en el contexto de su cultura local. Es necesario que el maestro promueva que los estudiantes analicen casos y situaciones relacionados con conductas familiares, escolares y comunitarias sobre la sexualidad.

Al respecto, las explicaciones conceptuales deberán relacionarse, para su reflexión, con intereses y experiencias de los estudiantes, tanto de los cambios que presentan en esta etapa de desarrollo, como de sus actitudes y comportamientos sexuales producto de su pertenencia a una cultura en particular, lo que favorecerá la profundidad y comprensión de los temas que se aborden en el curso.

El docente propiciará debates sobre temas como: la importancia de saber tomar decisiones responsables e informadas respecto a la sexualidad; acciones de autocuidado para preservar la salud sexual y reproductiva; responsabilidades y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes; desarrollo de la autoconfianza y autocuidado para un ejercicio responsable de la sexualidad.

Es conveniente que el docente aborde los temas de sexualidad en forma natural, sin prejuicios y propiciando que los estudiantes hablen de lo que les genera interés en un clima de confianza y respeto; por ejemplo: noviazgo, sexualidad, masturbación, embarazo, métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual (ITS), entre otros.

Modalidad de trabajo

Con el propósito de que los estudiantes movilicen aprendizajes y experiencias se propone que, al diseñar los programas, se considere el desarrollo de un proyecto a lo largo de los cinco bloques de estudio.

Los criterios a considerar para incorporar el proyecto a los programas deberán guiarse por los siguientes principios básicos: a) complementen y amplíen otros temas o contenidos escolares; b) tengan relación con la experiencia cotidiana de los adolescentes, esto es, que asuman como eje de referencia situaciones vinculadas con los procesos de cambio y desarrollo que experimentan en la adolescencia; c) favorezcan un trabajo flexible que permita precisar, de manera conjunta entre maestros y estudiantes, la identificación de situaciones y la definición de tareas; d) aprovechen el interés que demuestran los adolescentes en esta etapa de su vida por participar en grupo, en proyectos o acciones para favorecer el trabajo colaborativo, y e) promuevan la reflexión, la sensibilización, la indagación, la formulación de hipótesis, la construcción de significados compartidos, la toma de decisiones responsables y una actitud crítica y favorable para el autocuidado y la preservación de su salud en el entorno local, y con una sólida base en sus derechos sexuales.

El trabajo por proyectos permite partir de la identificación, problematización, análisis y modificación de prácticas concretas que tienen lugar en el espacio escolar o en su contexto inmediato, además de resolver problemas auténticos y/o preguntas significativas, favorecer formas de participación colectiva y organizada que amplían las posibilidades del docente de tener una intervención educativa eficaz para realizar un trabajo globalizador y plantear acciones prácticas en la conformación de una cultura de prevención y autocuidado que posibilite a sus estudiantes mejorar su calidad de vida. En este sentido, será importante reforzar la capacidad de diálogo respecto a los temas del curso en un clima de tolerancia, respeto y, cuando sea necesario, confidencialidad cuando los estudiantes confíen con su maestro situaciones de su vida privada.

Cada bloque de estudio finalizará con un tema para el análisis y la reflexión, el cual deberá ser elegido por los estudiantes en función de sus intereses. Dicho tema integrará los aprendizajes y permitirá al docente saber el nivel de logro de los aprendizajes esperados y al mismo tiempo, contribuirá al desarrollo del proyecto.

Al finalizar el bloque V, los estudiantes difundirán su proyecto en la comunidad escolar. Es necesario tener en cuenta que cualquiera de los proyectos que se expongan deberán contribuir a desarrollar actitudes de vida.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos que se sugieran en los programas deben permitir a los estudiantes ponderar y contrastar información, para lo cual se pueden utilizar materiales educativos impresos y digitales que se encuentran en los centros escolares, los acervos de las Bibliotecas de Aula y las Bibliotecas Escolares. También pueden utilizarse publicaciones, boletines e información que proporcionan organismos públicos e instituciones como la Secretaría de Salud, Planificatel, telSIDA, Censida; y organizaciones de la sociedad civil como Cappsida, Mexfam, Gente Joven, Afluentes, entre otras.

Organización de los aprendizajes

A continuación se proporcionan orientaciones para elaborar este apartado del programa. Éstas refieren al diseño de los aprendizajes esperados y ejes formativos que servirán para su elaboración y la estructura que tendrán los bloques.

En cuanto al diseño y organización de los aprendizajes se deben considerar las competencias a favorecer y los ejes formativos de este subcampo (éstos se describen más adelante). Por otra parte, es necesario considerar que los programas que se diseñen guardan estrecha relación con las asignatura de Ciencias I y Formación Cívica y Ética de primaria y secundaria; por lo que los aprendizajes propuestos deberán graduarse considerando los antecedentes de primaria y lo que se trabajará después en segundo y tercero de secundaria, a fin de no repetir y si proponer una mirada diferente, pero complementaria, al trabajo de las temáticas.

Asimismo, cada bloque de estudio incorporará la o las competencias a favorecer, que se retomarán de las que se proponen para este subcampo; lo que ayudará a definir qué aprendizajes es necesario generar en el bloque para desarrollar las competencias propuestas.

El siguiente elemento a integrar son los ejes formativos, se plantean dos grandes ejes formativos, el primero *Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes* y el segundo denominado *Autocuidado para preservar la salud sexual y reproductiva;* los cuales se sustentan en las propuestas de la UNESCO (2010) para la educación en sexualidad; sin embargo, cada entidad puede retomar las que considere necesarias.

Trabajar ambos ejes es imprescindible para el logro de los aprendizajes esperados. Los aprendizajes esperados que se diseñen para los programas deberán redactarse como referentes de logro, por lo que es necesario considerar la graduación de su complejidad y ser congruentes con las competencias.

Por lo anterior, los aprendizajes que se propongan para los programas de este subcampo se orientarán hacia el estudio de una situación determinada que tenga impacto educativo en el contexto de la entidad o localidad, y ofrezca a los estudiantes elementos para desarrollar estrategias de autocuidado, y generar ambientes protectores con los que enfrenten problemas y situaciones de riesgo.

Del mismo modo, es necesario que los programas incorporen aprendizajes que permitan a los estudiantes profundizar en el conocimiento de su cuerpo y los procesos de desarrollo sexual que viven durante la adolescencia, asumiendo una actitud crítica y reflexiva y considerando sus esferas de relación. Esto se hará a partir del análisis de las pautas generales del desarrollo y las variaciones particulares que se manifiestan en cada persona; es decir, que exista un amplio reconocimiento de que la diversidad en los cambios propios de la adolescencia es una muestra de que no todos los estudiantes los experimentan en el mismo momento ni de la misma manera.

Además de proponer aprendizajes sobre los cambios y las transformaciones que enfrenta el cuerpo de la infancia a la adolescencia, se requiere plantear cómo estos influyen en sus relaciones sociales y afectivas y reconocer las diferencias socioafectivas, culturales y de género –considerado un marco sociocultural que refleja los valores, las ideas y los estereotipos locales y/o regionales acerca del significado de ser hombre o mujer en determinada cultura–, que se manifiestan de múltiples maneras en el país. Estos temas abren la posibilidad de entender la diversidad del desarrollo entre estudiantes; reconocer la importancia de la equidad de género; explorar sobre las diferentes formas de construir y vivir la sexualidad femenina y masculina; la integración de la identidad y la necesidad de hacerlo en un ambiente escolar de comunicación asertiva; la importancia de hablar en la escuela de estos temas en relación con el cuidado del cuerpo; los imaginarios construidos en el seno de las familias acerca de lo que es la sexualidad, entre otros.

Los aprendizajes propuestos en los programas ofrecerán conocimientos, fomentarán habilidades y fortalecerán valores en el contexto de convivencia de los adolescentes, de manera

que les permitan tomar decisiones responsables sobre el disfrute y cuidado de su salud sexual y reproductiva participar activamente en el mejoramiento de su calidad de vida con base en la identificación de situaciones problemáticas, la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones informadas en beneficio de su propia salud, plantear inquietudes y expresar comentarios acerca de los temas, además de que se ofrezca información científica, veraz y confiable. Con estos antecedentes, las reflexiones sobre la sexualidad humana deberán considerar las relaciones afectivas con autonomía y responsabilidad, la capacidad para expresar las propias ideas y la toma de decisiones informadas. Asimismo, la inclusión de la perspectiva de género puede servir para analizar y reflexionar el papel de mujeres y hombres en la participación social y la construcción de relaciones equitativas entre ambos, lo que permitirá comprender cómo son y se dan estas relaciones en un tiempo, espacio y territorio determinados.

Los aprendizajes que se desarrollarán en los programas para este subcampo ahondarán en la formación de los estudiantes al: *a)* ampliar el conocimiento sobre sí mismos y los demás; b) reflexionar sobre sus derechos sexuales[11] para fortalecer su integridad y bienestar emocional; c*)* profundizar en su compromiso con la salud propia y de los otros; *d)* analizar los estereotipos de género y discutir acerca de la necesidad de su transformación en el seno de la localidad y participar en la construcción de relaciones sociales más equitativas entre mujeres y hombres; *e)* reconocer la capacidad de expresar sentimientos y emociones; *f)* usar la tolerancia como base para la convivencia; *g)* privilegiar la convivencia saludable e igualitaria; *h)* impulsar la educación para el autocuidado, la libertad y la autorrealización, y *i)* privilegiar el bienestar colectivo.

Con estos aprendizajes, se favorecerá en los alumnos un conocimiento sobre la sexualidad y la equidad de género; profundizarán y reconocerán las cuatro potencialidades de la sexualidad: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción, que implican una práctica que involucra

[11] Los derechos sexuales se consideran parte de la cultura de los derechos humanos y aunque han sido objeto de una construcción reciente, en los últimos años se ha trabajado en su precisión sobre la base de reconocer la importancia de que los adolescentes formen un juicio propio; se preparen para asumir una vida con responsabilidad en una sociedad libre; se expresen con libertad en diversos asuntos y sean libres de buscar, recibir y transmitir información e ideas cuyo fin sea promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental. En este marco se reconocen, entre otros, los siguientes derechos sexuales: libertad de conciencia y religión, igualdad y no discriminación, vivir sin violencia, libertad de opinión y expresión sexual, información sobre sexualidad, una vida privada, educación sexual, salud sexual y reproductiva, una vida digna y beneficiarse del progreso científico (véase Alicia Mesa et al., Marco internacional y nacional de los derechos sexuales de adolescentes, México, Afluentes/Comisión de Derechos Humanos, 2005).

derechos y responsabilidades en un marco de trato igualitario, respetuoso y orientado al desarrollo de una cultura de la prevención como condición para su disfrute.

Asimismo, para la selección de los aprendizajes se deberá tener en cuenta la relación con otras asignaturas del Plan de Estudios 2011 que, de manera explícita o implícita, abordan temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género.

Ejes formativos

Para favorecer el desarrollo de las competencias, diseño de aprendizajes y organización de los contenidos se establecen ejes formativos.

Eje formativo: Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes. Con este eje se busca que los adolescentes puedan identificar normas culturales clave y fuentes de mensajes relacionados con la sexualidad. Los contenidos que pueden considerarse en este eje son:

- Fuentes de mensajes sobre la sexualidad.
- Mensajes específicos que reciben la gente sobre sexualidad desde su cultura y sociedad.
- Diversidad de expresión sexual, orientación y restricciones culturales.
- Derechos de las personas con diversas expresiones sexuales y orientación, así como el respeto hacia ellas.
- Diversidad de leyes relacionadas a la salud sexual y reproductiva (ejemplo: edad para consentir, violación, abuso sexual, abortos, orientación sexual).
- Impacto de la cultura, normas y leyes sobre las expresiones personales de género y sexualidad.

Eje formativo: Autocuidado para preservar la salud sexual y reproductiva. Con este eje se busca que los adolescentes puedan identificar prevenir situaciones de riesgo relacionados con la sexualidad. Los contenidos que pueden considerarse en este eje son:

- Identificar fuentes apropiadas para la ayuda.
- Adultos de confianza que podrían proporcionar ayuda.
- La vergüenza o la culpabilidad no deben ser barreras para buscar ayuda.
- Maneras en que se puede buscar ayuda adicional, recursos o información.

- Usos y peligros potenciales en el uso de medios de comunicación (ejemplo: Internet) para obtener información o ayuda con un problema.
- El derecho a la privacidad, al respeto y a la confidencialidad cuando se busca ayuda/ apoyo.
- Etapas específicas que implica hacerse la prueba para el VIH / otras ITS.
- Lugares donde se puede tener acceso a apoyo sobre salud sexual y reproductiva (ejemplo: asesoramiento, pruebas y tratamiento para ITS/VIH, servicios de anticoncepción, abuso sexual, violación, violencia de género y doméstica, abortos si legales, homofobia, estigma y discriminación.

Estructura de los bloques

Los bloques que integran los programas de estudio deberán incorporar los siguientes elementos: número y título de bloque, competencia o competencias que se favorecen, ejes formativos, aprendizajes esperados, contenidos y temas para el análisis y la reflexión.

NÚMERO Y TÍTULO DEL BLOQUE	
COMPETENCIA O COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	
EJE FORMATIVO	
APRENDIZAJES ESPERADOS	**CONTENIDOS**
TEMAS PARA EL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN	

Fuentes bibliográficas y de consulta

A continuación se presenta una relación de material bibliográfico que puede contribuir al diseño de los programas de estudio. Es importante que los diseñadores del subcampo incorporen algunas fuentes locales, sobre todo para identificar contenidos susceptibles de ser abordados y justificar la importancia de las condiciones que prevalecen en la entidad que sean acordes con las temáticas seleccionadas.

Aguirre, Rodrigo y Pedro Güell (2002), "¿Qué es ser hombre? Los mandatos de la masculinidad" y "Transiciones y escenarios de la masculinidad", en *Hacerse hombres. La construcción de la masculinidad en los adolescentes y sus riesgos*, Organización Panamericana de la Salud/OMS, pp. 17-29 y 30-42.

Alba Meraz, Alejandro Roberto *et al.* (2011), *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, México, ENS-AFSEDF/SEP (Serie: Teoría y práctica curricular de la Educación Básica).

Arnau, Eduard (2003), *Cuida tu cuerpo (SI)*, Parramón/SEP.

Barbieri, Teresita (1995), "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género", en *Estudios de Derechos Humanos IV*, Costa Rica, IIDH.

Daudel, Raymond y Luc Montagnier (2003), *El sida (SI)*, 3ª ed., México, Siglo XXI Editores.

Falconi, María Inés (2003), *Hasta el domingo*, Norma Ediciones/SEP.

Fize, Michel (2001), *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*, México, Siglo XXI Editores, pp. 11-30 y 123-138.

Gravelle, Karen (2003), *El libro de la regla*, México, Ediciones Médici/SEP.

Gutiérrez Espíndola, José Luis (2007), *Educación: Formación Cívica y Ética,* México, Cal y Arena.

Guzmán, Gezabel y Martha, Bolio (2010), *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*, México, Universidad Iberoamericana.

Instituto Mexicano de la Juventud (2001), *Encuesta nacional de juventud 2000*, México. Disponible en: http//www.imjuventud.gob.mx

Leñero, Martha (2009), *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México, SEP.

— (2010), Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. México, SEP.

Menéndez-Ponte, María (2003), *Las dos caras del Playboy*, Ediciones SM/SEP.

Mesa, Alicia, Claudia Suárez, Víctor Brenes, Gabriela Rodríguez, Beatriz Mayén y Elsa Santos (2005), *Marco internacional y nacional de los derechos sexuales de adolescentes*, México, CDHDF/Afluentes, pp. 39-151.

ONU (2004), *Informe sobre la juventud mundial 2005*, Nueva York.

Pick, Susan *et al.* (2005), "Alternativas para ejercer la sexualidad", "Enfermedades sexualmente transmisibles", "El embarazo y sus consecuencias", "La anticoncepción" y "Roles, roles sexuales y género", en *Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a los adolescentes*, 7ª ed., México, Planeta/Ariel Escolar, pp. 77-186.

Rodríguez Ramírez, Gabriela y Beatriz Mayén Hernández (2005), Los caminos de la vida. Manual de capacitación de sexualidad e infecciones de transmisión sexual para jóvenes campesinas y campesinos, México, Afluentes/Mexfam/Secretaría de Salud/IMSS/ONUSIDA/CENSIDA.

— (2005), *Los caminos de la vida. Telenovela,* Calacas y Palomas (prod.), México, Afluentes (videocinta).

SEP (2000), *Sexualidad infantil y juvenil. Nociones introductorias para maestras y maestros de educación básica*, México.

— (2005), *Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria*. *Contenidos básicos y Lecturas complementarias*, México, Conapo.

— (2008), "Conceptos que sientan las bases para la prevención", en *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica. Manual para profesores de Secundaria*, Pp. 45-49.

— (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias,* México.

— (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética,* México.

SEP/SS (2008) "Conductas de riesgo: Infecciones de Transmisión Sexual y salud reproductiva", Encuesta Nacional de Salud en Escolares, pp. 221-226.

SS/SEP/SRE (2008), *Declaración ministerial. Educar con educación*, UNFPA, México.

Stern, Claudio y Catherine, Menkes (2008), "Embarazo adolescente y estratificación social", en Lerner, Susana e Ivonne Szasz (coords.), Salud Reproductiva y Condiciones de Vida en México, Tomo I, México, El Colegio de México, pp. 347-396.

Tuirán, Rodolfo et al. (2000), "Transiciones en el curso de la vida", "La salud de las y los jóvenes" y "Juventud y reproducción", en Situación actual de las y de los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico, México, Conapo (Documentos técnicos), pp. 21-27, 44-47 y 48-63.

Tuñón, Esperanza y Enrique, Eroza (2001), "Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo", en *Estudios Sociológicos*, enero-abril, México, El Colegio de México.

Unesco (2010), *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. *Vol. I y IIJustificación de la educación en sexualidad*, Francia, Onusida/UNFPA/Unicef/OMS.

— (2010), *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque* basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud. Vol. II Temas y objetivos de aprendizaje, Francia, Onusida.

Villaseñor, Martha y Jorge, Castañeda (2003), "Masculinidad, sexualidad, poder y violencia en adolescentes", en *Salud Pública Mexicana*, núm. 45, supl. 1, México, pp. S44-S57.

Campo temático 4

Lengua y cultura indígena

INTRODUCCIÓN

El Campo Temático 4, Lengua y cultura indígena, se ofrecerá en las escuelas secundarias públicas y privadas del Sistema Educativo Nacional, independientemente de la modalidad en que ofrezcan sus servicios. En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá con carácter obligatorio, sin menoscabo de impartir programas de este campo en escuelas ubicadas en localidades con menos de 30% de población indígena, con base en la emisión de estos Lineamientos. Lo anterior pone en situación de elegibilidad al campo para otros contextos sociolingüísticos, contribuyendo al fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

El Campo ofrece a los alumnos de secundaria –sean hablantes o no de alguna lengua originaria– la posibilidad de conocer, reconocer y valorar la lengua, cultura y cosmovisión de los pueblos originarios de México como expresión de su identidad y su relación con el entorno. Por ello, en la educación básica y, particularmente en educación secundaria, la reflexión sobre la lengua y la cultura de los pueblos originarios deberá tomar en cuenta la transformación y el dinamismo de las lenguas y culturas vivas y contemporáneas.

Al considerar el uso de las lenguas originarias en su contexto cultural el Campo favorece en los alumnos la reflexión sobre éstas, así como los conocimientos y los valores del pueblo al que pertenecen, y permite la identificación de la diversidad como fuente de enriquecimiento cultural, favoreciendo que actúen con respeto y apertura al diálogo, a fin de garantizar una educación *en y para* la diversidad que parta del reconocimiento y de la comprensión de las diferencias entre personas y pueblos.

En este sentido los programas de estudio que se diseñen en el marco del presente Campo deberán contribuir a que los alumnos aprecien y concedan valor a las distintas lenguas originarias, consideradas nacionales[12] al igual que el español, y reflexionen acerca de la importancia de establecer relaciones interculturales en el salón de clases, la escuela, la familia y la comunidad; así como al desarrollar habilidades y actitudes para erradicar la discriminación.

Los equipos académicos estatales que diseñen y elaboren programas de este campo, deberán considerar la interrelación con el currículo de Educación Básica, atendiendo el enfoque didáctico. En particular a partir de la integración de prácticas sociales del lenguaje en las asignaturas de Español, Lengua indígena e Inglés. Es necesario también considerar en particular lo señalado en los Marcos *y Parámetros curriculares para la Educación Indígena*, ya que éstos les permitirán contar con orientaciones para retomar prácticas culturales más significativas de los pueblos originarios y su tratamiento didáctico en el aula.

Por lo tanto, es necesario que previo al diseño, se elabore una aproximación diagnóstica sobre las características culturales y sociolingüísticas del pueblo originario, lo cual permitirá identificar las prácticas sociales del lenguaje, la selección, organización y graduación de los aprendizajes esperados y de los contenidos.

Las entidades pueden considerar el diseño regional de programas entre distintos estados en los que se ubiquen las culturas originarias. De esta forma, se podrán conformar equipos académicos interestatales para el diseño y elaboración de los programas, sin olvidar que para el proceso de análisis y evaluación de los mismos, cada entidad deberá cumplir con el procedimiento señalado en estos lineamientos.

Enfoque didáctico

Este campo temático propicia la participación de los alumnos en situaciones comunicativas, como parte de una cultura originaria. Asimismo, contempla el entorno plurilingüe y multicultural en el que se desenvuelven, considerándolo como un elemento que aporta riqueza al trabajo en el aula y

[12] En el artículo cuarto de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de marzo de 2003, se establece que "las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en el territorio, localización y contexto en que se hablen".

que permite el reconocimiento y la valoración de la diversidad como parte del patrimonio cultural del país.

Un elemento fundamental dentro del campo temático es la reflexión permanente, tanto de las características de la o las lenguas que se hablan en el aula y la comunidad, como de la cultura que las origina, que les permita a los alumnos reconocer que México es una nación multicultural y plurilingüe donde ellos –hablantes de una lengua originaria o del español y portadores de una cultura particular– son parte de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.

Otros elementos que deben contemplarse en el enfoque didáctico de los programas del campo temático Lengua y cultura indígena son:

Formación del alumno

Mediante los programas de estudio de Lengua y cultura indígena se propiciará la formación de alumnos que conozcan, reconozcan y valoren la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, que les permita reafirmar su identidad a partir de considerar sus derechos, necesidades e intereses; retomar sus referentes étnicos, culturales y lingüísticos, y hacer uso de los conocimientos de los pueblos originarios y de su lengua a la vez que generan aprendizajes significativos.

Se pretende formar alumnos que resignifiquen las prácticas sociales y culturales de su comunidad. Por esta razón, es preciso considerar los contextos donde éstas ocurren y definir los conocimientos de las culturas que como contenidos refuercen en la escuela su identidad y el uso de la lengua originaria en distintos ámbitos de acción, la cual confiere sentido a las distintas prácticas que se realizan en su vida cotidiana. Al mismo tiempo, los programas deberán permitir que los alumnos vinculen de conocimientos de los pueblos originarios con otros no provenientes de sus culturas, tal como marca el Acuerdo 592, en el apartado sobre el Marco Curricular.

Es fundamental considerar en la elaboración de los programas que los alumnos empleen la lengua originaria a partir de la cultura que le da sentido desde una visión integral, pues ambas —lengua y cultura— se complementan y articulan. Tomar en cuenta el contexto cultural del que provienen favorecerá que se sientan orgullosos de hablar una lengua indígena y revaloren los saberes que son parte de su cotidianidad.

Desde el enfoque de derechos —humanos, de la niñez, sociales y lingüísticos— que permea el Acuerdo 592, la formación de los alumnos además de basarse en ellos, los contemplará como contenidos en este campo 4, particularmente los que atañen a la niñez indígena.

Competencias a desarrollar

Con el trabajo de la asignatura de Lengua y cultura indígena se espera favorecer en los alumnos el desarrollo de las siguientes competencias:

- **Sentido de pertenencia a un pueblo originario.** Permite que los alumnos reconozcan y valoren que pertenecen a un pueblo originario que construye su identidad con características sociales, culturales y lingüísticas particulares.
- **Respeto y valoración de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística del país.** Implica que los alumnos identifiquen dicha diversidad como condición identitaria del país, mediante el conocimiento de las representaciones simbólicas de los pueblos y sus expresiones culturales como forma de vida, de las lenguas originarias y de sus variantes lingüísticas; lo que les permitirá asumir actitudes de respeto hacia dichas representaciones y expresiones en su comunidad, en su pueblo y en otros, para actuar en forma solidaria a partir del diálogo y de la generación de relaciones interculturales..
- **Reconocimiento, valoración, y uso de los conocimientos del pueblo al que pertenece.** Posibilita que los alumnos reconozcan y usen y conocimientos que han generado los pueblos originarios particularmente al que pertenecen; les permite resignificar las prácticas sociales y culturales de su comunidad, que son parte de sus vivencias cotidianas y de su forma de relacionarse con el mundo, y que asuman una visión histórico crítica de la riqueza cultural de la que son parte y le confieran valor a las expresiones de su pueblo..
- **Participación en diversas prácticas sociales del lenguaje y uso de la lengua originaria.** Favorece que los alumnos utilicen la lengua originaria en distintas situaciones comunicativas y con diversos propósitos; que ejerzan sus derechos lingüísticos al expresar su cultura a partir de dialogar y escribir en su lengua originaria, y que sean capaces de identificar la riqueza de la tradición oral y escrita para utilizarla en su vida cotidiana.

Papel del docente

La implementación de los programas de este campo temático requiere docentes que aprecien la riqueza cultural del país; que propicien ambientes respetuosos para evitar acciones de discriminación en el aula y la escuela; que identifiquen y atiendan la diversidad de lenguas que se hablan en el salón de clases, así como el nivel de bilingüismo de los alumnos; que propicien formas de interacción social, cultural y lingüística significativas para los alumnos desde su referentes culturales; que promuevan la participación en diversas actividades que revitalicen y fomenten los usos de la lengua oral y escrita en distintos ámbitos; y que favorezcan la convivencia entre los alumnos respetando las diferencias.

Para favorecer el logro de las intenciones formativas de este campo, es necesario que el maestro establezca un diálogo constante con la comunidad con el fin de recuperar el sentido de los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje, por medio de la reflexión sobre la lengua y la cultura.

Para el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes esperados se requiere considerar en los programas que el docente favorezca entre los alumnos, hablantes o no de una lengua originaria,[13] el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural; la reflexión de que en las prácticas culturales existen saberes y conocimientos; el reconocimiento de que su lengua y su cultura forman parte del patrimonio cultural de la nación y de la humanidad; y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al ser herederos y transmisores de un bien patrimonial del pueblo al que pertenecen, de la nación de la que forman parte y de la humanidad en su conjunto.

Finalmente, el papel del docente también conlleva fomentar en los alumnos la producción de distintos textos, orales y escritos, que favorezcan el desarrollo de las competencias específicas.

[13] La diversidad cultural y lingüística está presente en las aulas de educación secundaria, ya que la integran alumnos provenientes de distintas culturas y que hablan diferentes lenguas originarias, o en su caso alumnos hablantes sólo del español, pero que conviven cotidianamente en el aula, la escuela y en la comunidad.

Modalidad de trabajo

Los programas diseñados para este Campo Temático se trabajarán mediante proyectos didácticos. Para lo cual los docentes deberán generar ambientes de aprendizaje propicios, en donde el trabajo colaborativo, entre él, los estudiantes, padres de familia y agentes de la comunidad es imprescindible en el logro de las competencias y aprendizajes esperados de la asignatura.

Por tanto, es fundamental desarrollar producciones a lo largo del bimestre para obtener productos finales derivados de las prácticas sociales en cada bloque temático; es decir, la práctica social del lenguaje en cada bloque temático orienta al logro de los aprendizajes esperados, el abordaje de los temas de reflexión (contenidos) y el desarrollo del proyecto para obtener un producto final que deberá socializarse con la comunidad escolar y en otros espacios, según lo decidan el grupo y el docente.

Este tipo de trabajo tendrá que favorecer la interacción de estudiantes pertenecientes a la misma o diferentes culturas y lenguas, al involucrarlos en el desarrollo de trabajos colectivos que les permitan generar aprendizajes significativos a partir de temas de su interés. Así, en cada bloque, de los cinco que conformarán el programa, el docente junto con los alumnos elaborarán un proyecto que incluya tanto los productos parciales a generar, como el producto final que será objeto de socialización al término de cada bimestre.

Los diseñadores, al proponer la realización de proyectos didácticos, deberán considerar que los docentes responsables de implementar el programa podrán contextualizar las producciones a lo largo del bimestre considerando los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando se mantenga la correspondencia entre la práctica social del lenguaje, los aprendizajes esperados, los temas de reflexión (contenidos), las producciones parciales y el producto final. Además, es preciso tener especial cuidado en que sean actividades significativas; que respondan a los intereses de los alumnos y a las prácticas culturales propuestas, y que los recursos necesarios durante su desarrollo estén al alcance del docente y de los alumnos. Por tanto, es necesario considerar si en las localidades donde están las escuelas que implementarán el programa hay bibliotecas, acceso a Internet, televisores y otros medios tecnológicos. Algunos recursos que pueden ayudar a la realización de los proyectos son los espacios de la propia comunidad, la participación de las personas destacadas de los pueblos originarios y otros elementos locales.

Recursos didácticos

Es fundamental para el trabajo en el aula la selección de materiales educativos con los que cuenta en la escuela, por ejemplo: revistas, periódicos, libros de la Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula, diccionarios bilingües (lengua originaria-español), discos compactos, grabadoras, acceso a Internet y diversas fuentes de información. Asimismo, es fundamental recurrir a los recursos propios de la comunidad, como relatos de las autoridades comunitarias, de los ancianos y de los cronistas, archivos de la agencia municipal, documentos de la comisaría ejidal o comunal, de la parroquia, lienzos, códices, estelas, sitios arqueológicos, zonas naturales, estaciones locales de radio y televisión, entre otros. Este conjunto de materiales contribuirá al desarrollo de ambientes que promuevan aprendizajes significativos para los alumnos.

Otro de los recursos que pueden considerarse son las vivencias de los alumnos al participar en actividades propias del pueblo al que pertenecen, por ejemplo: festividades, ceremonias y diversas expresiones.

Organización de los aprendizajes

Como criterio general para la organización de los aprendizajes, es fundamental plantear en los programas de estudio destinados a este campo temático un bloque introductorio correspondiente al Bloque I. El cual debe abordar las particularidades del pueblo originario en cuestión, como el territorio, la ubicación geográfica, el origen de los primeros asentamientos, y los aspectos generales que caracterizan a la lengua originaria, en el contexto de la diversidad cultural y lingüística nacional.

Los programas de estudio que se diseñen para este campo temático deberán contener los siguientes elementos para cada bloque: el título, la práctica social del lenguaje, el ámbito, la o las competencias que se favorecerán, los aprendizajes esperados, los temas de reflexión (contenidos), las producciones para el desarrollo del proyecto y el producto final.

Prácticas sociales del lenguaje

Las Prácticas sociales del lenguaje permiten analizar y reflexionar acerca de los modos de interacción y las formas de comunicación que se dan en la vida social de los pueblos y que constituyen parte de su cultura, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en el trabajo escolar. Estas prácticas constituyen la referencia central en el diseño de los aprendizajes esperados y en la definición de los temas de reflexión (contenidos). Son definidas como:

> *pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es dentro de las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos; reflexionar sobre ellos; identificar problemas y solucionarlos, y a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes* (SEP, 2011: 24).

Es decir, se parte de las situaciones comunicativas en las que los alumnos están inmersos como parte de su vida cotidiana en la comunidad, para analizar el significado y las formas de las diversas manifestaciones lingüísticas y culturales de su entorno; buscando que los alumnos se apropien de dichas prácticas.

En los programas de Lengua y cultura indígena, las prácticas sociales del lenguaje se organizarán en cuatro ámbitos, entendidos como los espacios de interacción de los pueblos originarios en su vida cotidiana. Los ámbitos retoman y dan continuidad a los planteamientos señalados en la modalidad de primaria indígena (SEP, 2008:16-18) y son los siguientes:

- *La vida familiar y comunitaria.*
- *La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.*
- *La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.*
- *Estudio y difusión del conocimiento.*

Las prácticas sociales del Lenguaje que se plantean para este campo se agrupan en los siguientes ámbitos:

Ámbito: La vida familiar y comunitaria

Las prácticas sociales en este ámbito implican tomar en cuenta los espacios donde se conforma la identidad. Determinados por las formas de participación en la interacción cotidiana y el planteamiento de soluciones para el bien común, según la edad y el género de los miembros de la familia y la comunidad. Por ejemplo, las formas de saludar y dirigirse a otros con respeto y cortesía; el uso y la participación en los discursos para dar y recibir un consejo; presentar a un nuevo miembro de la familia; tomar decisiones en asamblea; asignar un cargo público; organizar el trabajo de ayuda mutua, entre otros, considerando las formas tradicionales para transmitir normas y valores.

Ámbito: La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos

Destaca el acercamiento y la relación de los estudiantes con los textos orales y escritos de los pueblos originarios. Para ello se conocen, comparan y difunden las diversas manifestaciones de la oralidad que se han transmitido de generación en generación, así como las que han surgido de manera más reciente. Con respecto a la escritura, se requiere conocer y comparar textos escritos en la lengua originaria, si estos existen, y promover la escritura de cualquier tipo de textos.

Los aspectos que deben considerarse en este ámbito son los textos conservados mediante la tradición oral tales como narraciones, fábulas, relatos, míticos, anecdóticos, genealógicos, refranes, juegos, cantos, rimas, adivinanzas, leyendas, corridos, poesía, consejos, proverbios, entre otros, sin dejar de contextualizarlos en los momentos y situaciones sociales y comunicativas de la cultura donde todas estas manifestaciones ocurren. También deben considerarse los escritos en relación con el surgimiento paulatino de la literatura indígena que se va desarrollando en los pueblos originarios.

Ámbito: La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos

Este ámbito se centra en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su entorno, así como en la relación con otros pueblos y el acercamiento a sus distintas expresiones y manifestaciones culturales; engloba las prácticas sociales que los integrantes de la comunidad han establecido histórica y geográficamente para la convivencia y la organización comunal. Por lo que deben considerarse en las prácticas sociales la manifestación de actitudes y percepciones que se tiene de los otros miembros de la comunidad, así como de los pueblos, culturas y lenguas con las que se tiene contacto.

Los aspectos a tomar en cuenta, son los elementos culturales significativos que están implícitos en las diferentes formas de nombrar que tienen los distintos pueblos por ejemplo al referirse a personas y lugares. Otro aspecto importante, son las formas en cómo cada lengua y cultura establece recursos particulares para resolver sus necesidades comunicativas en sus distintas actividades; es decir, las formas de comunicación que cada pueblo establece para interactuar. También es importante que en este ámbito se tome en cuenta la necesidad de ampliar los usos sociales de las lenguas originarias a todos los espacios sociales.

Ámbito: Estudio y difusión del conocimiento

Este ámbito busca la sistematización del conocimiento producido por los pueblos originarios, entendido como: el acercamiento al pensamiento matemático; la visión del tiempo y el espacio; la relación entre el mundo natural y social; el ciclo de la vida; la noción de salud y enfermedad; la relación con otros pueblos y otras personas mediante la memoria histórica y el presente, así como con el sentido de apreciación estética, entre otros, para su reconocimiento, valoración y difusión, en el contexto escolar y comunitario.

Se debe considerar que las prácticas sociales del lenguaje agrupadas en este ámbito implican la participación de personas poseedoras de conocimientos en las comunidades, que transmiten su saber en situaciones comunicativas específicas de la cultura y lo hacen a través de distintas formas orales, escritas, gráficas o artísticas. Por lo que es importante que se tome en cuenta cómo ocurren estas prácticas en la comunidad y se pondere hasta dónde se pueden abordar y difundir.

Al diseñar los bloques el equipo técnico estatal debe considerar lo siguiente:

1. Para el Bloque I, que es introductorio, se abordarán las particularidades del pueblo originario en cuestión.

A partir del bloque II:

2. Selección del ámbito que abordarán, pues cada bloque tratará un ámbito en particular.
3. Analizar la descripción del ámbito para identificar la práctica social del lenguaje pertinente a la cultura en cuestión. Tomando en cuenta que las prácticas sociales del lenguaje son un vehículo para el desarrollo y logro de los aprendizajes.
4. Identificar y seleccionar las competencias específicas que se favorecerán en el bloque (una o varias) para diseñarlo.
5. Definir los aprendizajes esperados a partir de la práctica social, considerando las competencias específicas y el enfoque del campo temático. En caso de que algún o algunos aprendizajes esperados se encuentren presentes en más de un bloque, se deberá atender a la gradualidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los diferencian.
6. Diseñar los temas de reflexión (contenidos) que permitan el logro de los aprendizajes esperados. Los temas de reflexión para el caso de este campo no están definidos como en Español, ya que están vinculados con la cosmovisión de los pueblos originarios, por lo tanto su diseño depende de las decisiones del equipo estatal derivadas de la aproximación diagnóstica.
7. Precisar las producciones que apoyen el desarrollo del proyecto didáctico, así como las características del producto final para su socialización.

Estructura de los bloques

Los bloques de estudio estarán constituidos por los siguientes elementos: número y título del bloque, práctica social del lenguaje, ámbito, competencias que se favorecen, aprendizajes esperados, temas de reflexión (contenidos), producciones para el desarrollo del proyecto y producto final mismos que deben presentarse en un esquema como el siguiente:

NÚMERO. TÍTULO DEL BLOQUE		
ÁMBITO		
PRACTICA SOCIAL DEL LENGUAJE		
COMPETENCIA(S) QUE SE FAVORECE(N)		
APRENDIZAJES ESPERADOS	**TEMAS DE REFLEXIÓN (CONTENIDOS)**	**PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y PRODUCTO FINAL**

Fuentes bibliográficas y de consulta

A continuación se presenta una relación de material bibliográfico que puede apoyar el diseño de los programas de estudio al ofrecer elementos para el tratamiento pedagógico de la lengua y la cultura, así como la atención a la diversidad. Se incluyen títulos relacionados con la política educativa para el abordaje de las lenguas originarias, que podrán contribuir a fundamentar los programas de estudio. Para el diseño de los mismos, es imprescindible tener en cuenta referencias locales que ayuden a identificar prácticas culturales de los pueblos originarios de la entidad. Con el fin de ampliar las referencias, se han incluido algunas páginas electrónicas, mismas que ofrecen ligas de interés de otros sitios que permitan enriquecer el diseño de los programas de este campo.

Ahuja Sánchez, Raquel *et al*. (2004), "Marco pedagógico", en *Políticas y fundamentación de la educación intercultural bilingüe en México*, México, SEP/CGEIB/CDI, pp. 49-62.

Bartolomé Piña, Margarita (2001), "Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural", en Encarnación Soria Ayala (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*, Madrid, La Muralla, pp. 75-110.

Coll, C. *et al*., (2007) *El constructivismo en el aula*, México, Graó,

Galaburri, María Laura (2000) "La planificación de proyectos", en *La enseñanza del lenguaje escrito*, Buenos aires, Novedades Educativas, pp. 117-126.

González, Milagros (2007), "La educación intercultural en el currículum de la lengua y la literatura del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria", en Miquel Ángel Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, España, Graó (Biblioteca de Aula), pp. 11-18.

Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (2005), "La construcción social del contenido a enseñar", en *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, pp. 17-38.

Inali (2008), "Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas", en *Diario Oficial de la Federación*, 14 de enero, México.

— (2008), *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012*, México, pp. 7-44.

Manrique Castañeda, Leonardo (1997), "El patrimonio lingüístico mexicano", en Enrique Florescano (comp.), *El patrimonio nacional de México*, tomo I, México, Conaculta/FCE (Biblioteca Mexicana), pp. 307-331.

Navarrete Linares, Federico (2008), "Las comunidades indígenas" y "Las realidades culturales indígenas", en *Los pueblos indígenas de México*, México, CDI, pp. 45-68 y 69-95.

Sabariego Puig, Marta (2004), "Estrategias metodológicas en aulas interculturales", en Encarnación Soriano Ayala (coord.), *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla, pp. 133-178.

Secretaría de Gobernación (2011), "Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación curricular de la Educación Básica", en *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto, pp. 49-57.

— (2003), "Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas", en *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo, México.

SEP (2008), *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*, México, DGEI, pp. 16-18.

— (2010) *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad*. *Fascículo I-V*, México, DGEI.

— (2011), *Plan de estudios 201*1, México.

— (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, México, p. 2.

— (2011), *Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4. 1º, 2º y 3º de Secundaria. Prueba en aula.*

Tomlinson, Carol Ann (2003), "Ambientes docentes que apoyan la instrucción diversificada", en, *El aula diversificada, México,* SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 55-70.

Vilà Baños, Ruth (2007), "La comunicación intercultural, nuevo reto educativo", en Encarnación Soriano Ayala (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid, La Muralla, pp. 259-294.

Páginas electrónicas

Dirección General de Educación Indígena: www.basica.sep.gob.mx

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas: www.cdi.gob.mx

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe: www.eib.gob.mx

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas: www.inali.gob.mx

Dirección General de Culturas Populares: www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/dgcp/

México nación multicultural, programa universitario: www.nacionmulticultural.unam.mx

Instituto Nacional de Antropología e Historia: www.inah.gob.mx

Referencias electrónicas

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación,* Instituto Cervantes (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación Internacio-nal/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

OEI (1997), *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13-Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril de 1997. Disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie13.htm (consultado el 12 de septiembre de 2011).

— (1998), *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17-Educación, lengua, culturas, mayo-agosto de 1998. Disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie17.htm (consultado el 12 de septiembre de 2011).

Proceso de diseño y evaluación de los programas de estudio de Asignatura Estatal

El proceso de diseño y evaluación de los programas pertenecientes a cada campo temático inicia una vez que la SEP emite los Lineamientos Nacionales. El proceso de diseño y evaluación al que se verán sujetos los programas de estudio que presenten las autoridades educativas locales.

- Para su evaluación se reciben exclusivamente programas que cada autoridad educativa local, por medio de un Equipo Académico Estatal (EAE) designado para este fin, diseña a partir de las orientaciones, los criterios generales y específicos establecidos en los presentes Lineamientos es el siguiente:
- La versión del o los programas propuestos deberá ser enviada, mediante oficio, por el Secretario de Educación Estatal o su equivalente, al titular de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), con copia para el Subsecretario de Educación Básica.
- La o las propuestas se presentarán en versión impresa y electrónica, en formato modificable. El periodo de recepción y evaluación será a partir de la publicación de los presentes lineamientos y hasta el mes de mayo.
- Una vez recibidos los programas dará inicio el proceso de evaluación, durante este periodo la SEP, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), revisará y analizará cada propuesta y, en su caso, generará observaciones y recomendaciones de mejora. Si esta Dirección lo considera pertinente solicitará la opinión de especialistas o instituciones vinculadas con el campo temático al que correspondan él o los programas.
- Posteriormente, la DGDC, en los casos en que se requieran atender observaciones y recomendaciones de mejora, se reunirá con al menos dos integrantes de cada EAE responsable del diseño y elaboración de los programas presentados, con objeto de sostener un intercambio de puntos de vista en torno a la propuesta presentada.

- A partir de dichas reuniones de trabajo, los integrantes de los EAE dispondrán de 10 días hábiles para incorporar las observaciones a los programas y enviar a la DGDC la nueva versión vía correo electrónico.
- Como resultado de la revisión y el análisis de los programas, así como de las reuniones de trabajo con los integrantes de los EAE, la DGDC emite dos tipos de dictamen, que son enviados mediante oficio a la autoridad educativa local: Favorable para su incorporación al Catálogo Nacional, o No favorable, en cuyo caso no se autorizará la aplicación de la propuesta.
- En caso de existir inconformidad por el dictamen recibido, la autoridad educativa local puede presentar un recurso de revisión dentro de los siguientes cinco días hábiles posteriores a la notificación del dictamen correspondiente. Para la resolución de los recursos de revisión, la autoridad educativa local envía por escrito a la DGDC los argumentos que sustenten su inconformidad. Para analizar los recursos de revisión la DGDC, constituirá una comisión. Esta comisión citará a dos integrantes de los EAE para comentar y entregar su fallo, mismo que será inapelable.
- La publicación del Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal se podrá consultar en la página electrónica de la Reforma Integral de la Educación Básica:

  http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/ index.php?act=rieb.

  El Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal es el referente curricular para diseñar libros de texto, los cuales se deben apegar a las disposiciones del Acuerdo secretarial vigente publicado en el Diario Oficial de la Federación, en el cual se establece la normatividad para la elaboración, reconocimiento y validez oficial de los libros de texto autorizados por la SEP.

Atribuciones y responsabilidades de la Secretaría de Educación Pública y de las autoridades educativas estatales

El diseño, la aplicación y la evaluación de los programas de estudio de Asignatura Estatal, en cualquiera de los campos o subcampos seleccionados, se realizarán considerando las siguientes atribuciones y responsabilidades.

Corresponde a la Secretaría de Educación Pública

- Emitir los *Lineamientos* y comunicarlos a las autoridades educativas locales.
- Brindar, cuando así lo soliciten, asesoría de carácter técnico-pedagógica a los equipos técnicos estatales designados para la elaboración de programas de Asignatura Estatal.
- A través de la DGDC, revisar y valorar las propuestas de programas que se presenten, generar las condiciones para retroalimentar a los equipos diseñadores de programas y entregarles por escrito opiniones, comentarios y, si es el caso, sugerencias de mejora que se requieran.
- Establecer un periodo límite para que las autoridades educativas locales, por medio del equipo de diseño, presente la propuesta modificada en los casos en que sea necesario incorporar ajustes a los programas.
- Emitir el dictamen para cada programa y actualizar el *Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal* incorporando los programas autorizados.

El *Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal* lo integrará el conjunto de programas propuestos por las autoridades educativas estatales y que la SEP haya autorizado para su aplicación. Éste se continuará actualizando conforme se incorporen nuevas propuestas en los ciclos escolares subsiguientes a su integración.

Corresponde a las autoridades educativas estatales, responsables de organizar e impartir el servicio de educación secundaria

- Formar equipos de trabajo multidisciplinario con representantes de los subsistemas y las diferentes modalidades de educación secundaria para:
  - Elaborar un diagnóstico, en los niveles local, regional y estatal, de las necesidades de formación de los alumnos que ingresan a primero de secundaria.
  - Definir el o los campos temáticos en los cuales se inscribirán los programas de Asignatura Estatal, con base en el diagnóstico de las necesidades de formación de los alumnos de primero de secundaria.
  - Elaborar los programas que se decida implementar.
  - Incorporar en las propuestas formativas las recomendaciones que emita la DGDC, con el fin de obtener el dictamen favorable que permita la incorporación del programa al *Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal*.
  - Colaborar con las instancias estatales de Formación Continua en el diseño y aplicación del programa de profesionalización de alto nivel para docentes respecto a los programas de Asignatura Estatal.
  - Asesorar la aplicación de los programas de la Asignatura Estatal.
  - Elaborar un plan de seguimiento y evaluación a la aplicación de los programas de la Asignatura Estatal, y coordinar su desarrollo.
- Elaborar en coordinación con las instancias estatales de Formación Continua la guía para el maestro correspondiente al programa dictaminado favorablemente y difundirla entre el personal académico que impartirá la asignatura estatal.
- Editar, distribuir y difundir los programas y las guías para el maestro propuestos por la entidad, evaluados favorablemente e incorporados al *Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal*, con el fin de que los profesores, directivos, jefes de enseñanza, supervisores y jefes de sector del nivel de secundaria en la entidad puedan optar por éstos con base en las necesidades de los estudiantes y las características de la localidad.
- Revisar para su aprobación las propuestas de programas que presentará por escrito a

la SEP, con el propósito de iniciar el proceso de evaluación y lograr su incorporación al *Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal*.

- Una vez dictaminados los programas, generar acciones pertinentes para elaborar materiales educativos –guías para el maestro y libros de texto, entre otros– en colaboración con instituciones educativas locales y con la instancia de formación continua estatal. Es importante señalar que los libros de texto deberán evaluarse y autorizarse conforme a la convocatoria que emita la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP.
- Tomar en cuenta en la planeación operativa de cada ciclo escolar el número y la modalidad de escuelas secundarias de la entidad en que se aplicarán los programas de la Asignatura Estatal, lo que permitirá asegurar los recursos de apoyo necesarios para su implementación en todos los planteles.
- Promover un proceso de seguimiento y evaluación para la aplicación de los programas, coordinado por un equipo académico que realice las acciones necesarias para contar con información que permita la mejora continua de los programas con el fin de mantenerlos vigentes. Asimismo, y con base en estos resultados, la autoridad educativa estatal, mediante la instancia correspondiente, desarrollará acciones para actualizar los materiales educativos relativos a este espacio curricular.

Atribuciones y responsabilidades de los directivos y supervisores de las escuelas secundarias

- Colaborar con las autoridades educativas locales en la elaboración del diagnóstico de las características del contexto de la escuela y las necesidades de formación de los alumnos de primero de secundaria.
- Colaborar con la instancia educativa correspondiente en la elección de los campos temáticos de la Asignatura Estatal y, si así se decide en la entidad, en su diseño y elaboración.
- Elaborar la planeación de cada ciclo escolar con base en el o los programas que se aplicarán en el plantel y designar a los profesores responsables de impartirlos, tomando como base el perfil profesional requerido.
- Garantizar la participación de los docentes responsables de aplicar el programa en

acciones de profesionalización de alto nivel que organice la autoridad educativa estatal, por medio de los mecanismos y las instancias correspondientes.

- Verificar que se aplique el programa autorizado e incluido en el *Catálogo Nacional de Programas de Asignatura Estatal* y promover el trabajo colegiado con la planta docente.
- Garantizar, en coordinación con la autoridad educativa estatal, el acceso, distribución, uso y conocimiento de los materiales educativos y recursos de apoyo de la Asignatura Estatal a los profesores, estudiantes y padres de familia.
- Atender las solicitudes de información, apoyo y colaboración que haga el equipo designado para evaluar y dar seguimiento a la implementación de los programas de la Asignatura Estatal.