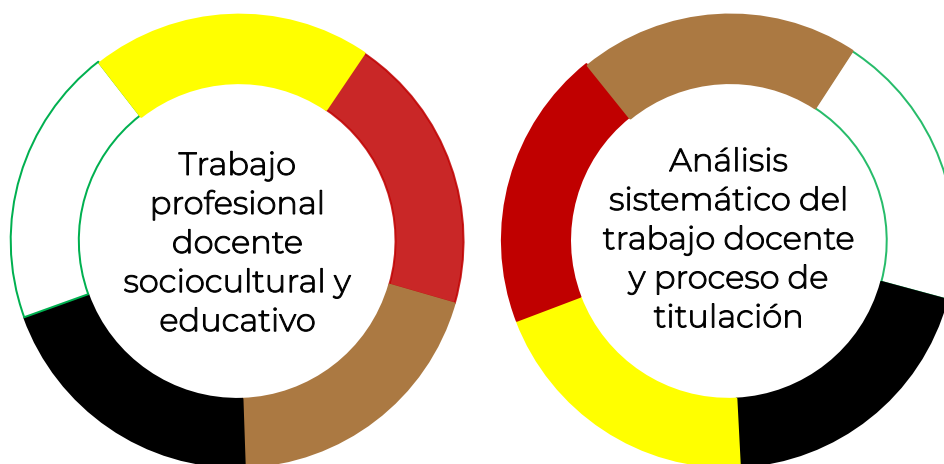


**Licenciatura en Educación Primaria
Intercultural Plurilingüe y Comunitaria**

Plan de estudios 2022

Orientaciones formativas de las unidades de estudio



Fase profesional

Séptimo y Octavo semestres

Primera edición: 2024

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de
Educación Superior para el Magisterio
Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col. Xoco,
C.P. 03330, Ciudad de México

D.R. Secretaría de Educación Pública, 2022
Argentina 28, Col. Centro, C. P. 06020, Ciudad de México

Carácter de las Unidades de estudio: **Currículo Nacional**

Horas: **20** Créditos: **22.5**
Horas: **16** Créditos: **18**
(Séptimo semestre)

Horas: **20** Créditos: **22.5**
Horas: **16** Créditos: **18**
(Octavo semestre)

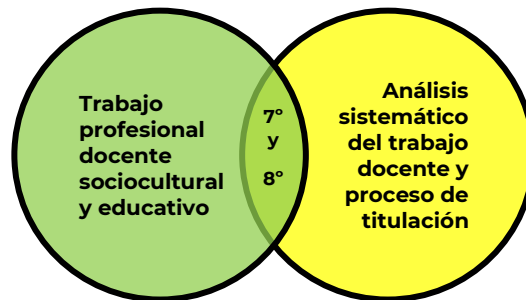
Índice

Descripción general de las unidades de estudio	5
Rasgos del perfil de egreso	8
Saberes profesionales a consolidar.....	10
Elementos metodológicos en la organización de experiencias formativas	11
Proceso de titulación.....	18
Modalidades de titulación.....	21
Orientaciones pedagógicas	24
Proyecto integrador de aprendizajes	25
Séptimo semestre	26
Octavo semestre	31
Sugerencias de evaluación	34
Fuentes de aprendizaje	35

Descripción general de las unidades de estudio

La fase profesional de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, se caracteriza por la concreción y profundización de acciones pedagógicas y didácticas que las y los estudiantes normalistas realizan de su trabajo docente, situado en contextos de diversidad social, cultural, lingüística y escolar. El séptimo y octavo semestres, es un periodo de cierre de la experiencia formativa, en el que se asumen como profesionales de la educación, al consolidar propuestas de práctica con enfoque intercultural y plurilingüe para la atención educativa de niños y niñas de educación primaria.

Los aportes formativos se desprenden en función de dos unidades de estudio, entretrejidas entre sí, **El trabajo profesional docente sociocultural y educativo**, que se desarrolla en 20 horas semanales, con 22.5 créditos académicos, alcanzados en 18 semanas cada semestre; y **El análisis sistemático del trabajo docente y proceso de titulación**, que se desarrolla por 16 horas semanales, con 18 créditos académicos, alcanzados en 18 semanas cada semestre.



Hasta sexto semestre, el estudiantado normalista posee saberes profesionales que les permiten actuar en la complejidad del trabajo docente, conscientes de su carácter social, ético, político y de naturaleza institucional; experiencias y conocimientos que, sin duda, han aportado en la elaboración de propuestas metodológicas de aprendizaje y enseñanza, congruentes con la realidad de vida cotidiana en que se desenvuelve la niñez mexicana, en su contexto cultural, lingüístico y humano.

En tal sentido, el propósito formativo pretende que las y los estudiantes normalistas, fortalezcan sus experiencias de trabajo docente intercultural plurilingüe, en torno a una relación pedagógica de encuentros, en colaboración y territorio, a través del proyecto integrador de aprendizajes, en el que se organizan y sistematizan acciones metodológicas y didácticas de su quehacer, a la vez generan saberes pedagógicos encaminados a la elaboración

del documento de titulación, a fin de consolidar y cerrar su ciclo en la reconfiguración de su identidad sociocultural y profesional de la docencia.

En este lapso de tiempo y espacio, leen, analizan y reflexionan críticamente la realidad educativa, reconociendo factores que influyen en el proceso educativo para una mejor comprensión, en conjunto con los distintos actores que participan en el aprendizaje de las formas en que aprenden los niños y las niñas en educación primaria, al tiempo que identifican situaciones del contexto comunitario, escolar y áulico que favorecen el trabajo docente contextualizado, sin soslayar los aportes que ofrecen las unidades de estudio de semestres y fases precedentes, además de la gama de conocimientos teóricos disponibles, que permiten conversar y problematizar el ámbito que abarca su acción docente.

Así mismo, se profundiza en el planteamiento de una pedagogía con perspectiva decolonial, desde el uso de lenguas, lenguajes, saberes y cosmovisiones culturales diversas y plurales, abriendo brechas a partir de situaciones de vida cotidiana, que orienten la continuidad del proyecto integrador de aprendizajes y produzcan saberes de aprendizaje situados en el contexto del territorio; de este modo, se valora y se da puntual seguimiento a los logros de los rasgos del perfil de egreso y de los saberes profesionales que se van alcanzando, en este proceso de cierre del tejido curricular.

Es fundamental, concebir y desplegar, en la concreción de la experiencia práctica, una relación pedagógica donde se dé un encuentro horizontal, de reconocimiento, colaboración y de aportación epistémica de todas y todos, dando lugar a la transformación crítica del trabajo docente y la resignificación de su función como animadores/as y orientadores/as pedagógicos; es decir, hoy por hoy, empieza a cuestionarse con mayor fuerza la función de las y los docentes como facilitadores/ase (instrumentaliza), mediadores/as (hegemoniza), interventores/as (cosifica) o guía (determinista).

En este sentido, se propone la problematización, el análisis y la reflexión del quehacer en la docencia, como proceso de sistematización, se logre tejer con mejor pericia y confianza, los saberes profesionales que requiere configurar la docencia intercultural, plurilingüe y comunitaria, así como la escritura de textos auténticos y diversificados, en las lenguas indígenas, en español y en alguna otra lengua, mediante el uso de las herramientas de investigación educativa y de los modos nativos de indagación comunitaria, en la producción de saberes pedagógicos del documento de titulación, en cualquiera de sus tres modalidades, seleccionada con antelación.

En las decisiones de planeación, desarrollo, y evaluación del trabajo docente, no se pierde de vista el análisis de la potencialidad transformadora que tiene la experiencia pedagógica, como esos acontecimientos vividos que van ocurriendo en el devenir cotidiano, la flexibilidad al crear proyectos de aula, escuela y comunidad, desde diversas sugerencias metodológicas, consideradas en todo el recorrido continuo del proyecto integrador de aprendizajes, en concordancia con las sugerencias del Plan de Estudios de la educación básica vigente; que irrumpen en la movilización, el asombro, el entusiasmo y la capacidad creadora de las niñas y los niños, que promueva el interés y la creatividad en sus aprendizajes, que permitan una mayor visibilización de saberes y cosmovisiones culturales, lingüísticos y comunicativos de origen, en complementariedad con los conocimientos disciplinares, como planteamiento del enfoque intercultural, plurilingüe y decolonizador, en la creativa integración curricular de saberes.

De igual modo, afianzan sus habilidades estratégicas de ser docentes, con autonomía en la toma de decisiones, sin perder de vista la gradualidad hacia niveles de mayor complejidad en las acciones de las jornadas de inmersión correspondientes al séptimo y octavo semestres, lo que permite fortalecer la evaluación formativa, el compromiso ético, político, social y educativo, a fin de consolidar la reconfiguración epistémica y pedagógica de la docencia, reconociendo que su identidad profesional, sólo tiene sentido en la alteridad comunitaria.

La trascendencia ética, epistémica y pedagógica, de desarrollar un pensamiento intercultural crítico y transformador que reconozca las relaciones de poder que mantienen en desigualdad a los pueblos originarios, mestizos, afroamericanos, en condición migrante y todas las identidades culturales, así como el uso de las lenguas y lenguajes en la dimensión plurilingüe, se asume la orientación del trabajo docente hacia el sentido de estar siendo y haciendo comunidad con acciones colaborativas, implicando la participación de madres, padres y demás actores sociales, en la recuperación y recreación de los saberes ancestrales, desde las raíces culturales propias, para sentar las bases de un pensar y sentir decolonial.

El séptimo y el octavo semestres, procuran el establecimiento de una gradualidad en las orientaciones formativas, el énfasis radica en la problematización, análisis y la reflexión sistemática que se desprende de la experiencia del trabajo docente, vinculado directa y permanentemente en el seguimiento y evaluación integral de los alcances y avances del proceso de titulación, es decir, su redacción se convierten en la tarea prioritaria que deriva de ambas unidades de estudio concatenadas.

En esa tendencia, promueven con mayor intensidad la conversación con los conocimientos teóricos, el intercambio de saberes, experiencias pedagógicas con otras y otros estudiantes, las sesiones de trabajo con tutores asignados por la escuela normal, titulares de grupo de preescolar y distintos actores sociales.

Se profundiza en los procesos reflexivos de la alteridad cultural y social, para darle mayor sentido a la identidad profesional del trabajo docente, es decir, crean estrategias pedagógicas y toman decisiones en el que resigne la relación con el otro, el cuidado de sí, de la naturaleza, de la empatía y aprecio por la equidad en la diversidad sexogenérica y los derechos humanos. Esto, como una manera más sensible de situar el quehacer docente ante situaciones y problemas generales contemporáneos, como el deterioro ambiental, el cambio climático, los distintos tipos de violencias y el sistema patriarcal.

Es de reconocerse que la experiencia basada en la sistematización, del análisis, la reflexión, conlleva a la toma de decisiones pedagógicas, metodológicas y didácticas de autorregulación oportuna, conscientes de que el trabajo docente es un proceso inacabado y susceptible de ser críticamente transformado desde la experiencia de las y los estudiantes normalistas.

El cierre de la fase profesional, despliega una serie de acciones metodológicas y didácticas, para abordar desde las cosmovisiones, lenguas y lenguajes de la comunidad/territorio, la crítica al pensamiento colonizador, a la hegemonía cultural que atraviesa todo el tejido social y escolar, los hábitos en el uso excesivo de las redes sociales y la globalización digital. Posicionar epistémica y pedagógicamente el pensamiento crítico y decolonial en el trabajo docente, requiere de la inclusión de los actores escolares, familiares y comunitarios, para que a partir de los saberes culturales de la tradición, las niñas y los niños y el estudiante normalista, aprendan a distinguir que desde lo propio, la memoria, las raíces sociales, la interculturalidad crítica con todos, el plurilingüismo y el sentido comunitario, se puede gradualmente, construir otra manera de sentir-pensar la vida escolar y su contexto territorial.

Rasgos del perfil de egreso

La promoción y el desarrollo constante de los saberes profesionales de la docencia intercultural, plurilingüe y comunitaria, planteados en la propuesta curricular base, en la fase básica e intermedia del tejido curricular, implica la construcción de experiencias pedagógicas valiosas, al mismo tiempo el fortalecimiento de una identidad docente pertinente y contextualizado.

Esta consideración, requiere no descuidar, en la realización del trabajo docente, las expresiones del logro de los rasgos del perfil de egreso que se enuncian a continuación.

- Posee una identidad cultural sustentada en los pueblos indígenas y se asume como un docente empático ante la diversidad desde su trabajo profesional, comprometido en la construcción de una interculturalidad con todos.
- Aprende y usa la lengua indígena del contexto como referente identitario en un proceso de valorización y revitalización lingüística.
- Planea su acción educativa a favor de diversas lenguas y lenguajes como medio de comunicación y enseñanza, así como objeto de estudio para promover situaciones de desarrollo y fortalecimiento bilingües y plurilingües.
- Desarrolla su trabajo docente de manera colaborativa para integrar los saberes y conocimientos culturales de las niñas y los niños de educación básica a fin de fortalecer su identidad y potencializar su aprendizaje.
- Genera procesos educativos basados en el diálogo de saberes y crea ambientes de aprendizaje diversificados, equitativos e inclusivos en distintos ámbitos (aula, escuela, comunidad o región), empleando metodologías que partan de las distintas cosmovisiones y de los saberes disciplinarios.
- Diseña y aplica estrategias didácticas adecuadas al desarrollo motriz, sociocultural y cognitivo de las niñas y los niños, desde distintas miradas epistémicas y pedagógicas para potenciar contenidos educativos locales, regionales y nacionales, promoviendo el desarrollo socioemocional, el arte y el uso comunitario de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conoce y usa de manera crítica y propositiva los contenidos del plan y programas de estudios de educación básica y cuenta con los saberes profesionales para atender las diferentes formas de organización de las escuelas (completa, multigrado y unitaria).
- Utiliza la investigación educativa como proceso formativo en el reconocimiento de la realidad sociocultural y en el estudio y comprensión crítica de su práctica en un proceso continuo de aprendizaje y enriquecimiento de su quehacer en el aula.

- Participa en la construcción de la equidad de género, la promoción de los derechos humanos y sociales, e interactúa en función del bien común y la preservación del mundo natural desde una perspectiva intercultural crítica.

Saberes profesionales a consolidar

El estudiantado normalista culmina su formación profesional inicial docente durante séptimo y octavo semestre, es en este periodo de inmersión, que profundizan y consolidan sus experiencias en la acción educativa, pedagógica y didáctica, las cuales se han conformado desde la fase básica e intermedia de su formación. En estas prácticas, a través del trabajo docente reflexivo, ponen en evidencia sus saberes profesionales que refieren al saber ser y estar, saber conocer y saber hacer profesional docente, recreando, de manera integral, conocimientos y habilidades adquiridos en los periodos previos. Así, demuestran el logro deseable de los perfiles de egreso como profesionales de la educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria.

Saber ser y estar

- Promueve la recuperación de rasgos de Identidad social, cultural y lingüístico del contexto comunitario, en que se socializa y se forma la niñez en edad preescolar, mismas que se encuentran en los saberes y cosmovisiones de la tradición de vida cotidiana, las que se encuentran planteados como contenidos de aprendizaje escolar, con equidad, derechos humanos y colaboración con todos los agentes que se involucran en el acto educativo, de modo tal que sirva de base para afianzar su identidad como profesional de la educación intercultural y plurilingüe.

Saber hacer

- Recupera en su planeación acción didáctica, saberes y cosmovisiones culturales y lingüísticos del contexto comunitario, abarca lenguajes diversos, lenguas indígenas, español, alguna lengua extranjera, lengua de señas y signos, para atender y promover situaciones de revitalización, desarrollo y fortalecimiento, según el estado en que se encuentren, sea por desplazamiento o de uso vivo. Así mismo, recurre a los contenidos Plan de Estudio de educación básica vigente, de este modo construye posibilidades de

experiencia de práctica con enfoque intercultural, y plurilingüe, da lugar a rupturas que conllevan a la decolonización de saberes.

Saber conocer

- Recurre a la exploración de conocimientos teóricos y nativos, como referentes que ayudan a explicar, analizar, reflexionar y plantear innovaciones de prácticas interculturales y plurilingües, a fin de que genere saberes pedagógicos de su trabajo docente, con miras a la elaboración de su documento y examen profesional de titulación.

Elementos metodológicos en la organización de experiencias formativas

a) Trabajo profesional docente sociocultural y educativo

El planteamiento del trabajo docente, en séptimo y octavo semestres, se asume como acción inherente que comprende la vida social y cultural cotidiana del contexto en que se desenvuelve la niñez y fortalece la gestión escolar en la tarea educativa; en este ámbito, el acompañamiento implica una modalidad de participación colaborativa de los agentes que contribuyen en la formación integral de las niñas y los niños. Por consiguiente, adquiere relevancia la cercanía de todos en el proceso formativo de las y los estudiantes normalistas, quienes aprender a enseñar y a ser docentes, creando posibilidades para vivir experiencias que propicien la conformación de caminos que promuevan prácticas formativas desde el enfoque intercultural y plurilingüe, situado en un contexto comunitario real, desde la educación primaria.

Así, se constituye un proceso de involucramiento personal y colectivo, al concebirse como encuentro horizontal de una relación pedagógica alterna, en el que se colabore con las y los estudiantes en su formación profesional inicial, haciendo partícipes a personas de la comunidad, a la maestra o maestro titular de grupo, a las madres y padres de familia, a los formadores que acompañan el proceso; esto requiere, fundamentalmente del establecimiento de vínculos estrechos con la comunidad, en la escuela y en el aula como territorios, en los que adquiere relevancia la potencia de la experiencia, el poder del acto de análisis reflexivo y la fuerza de la conversación, como elementos sustanciales de cristalización de propuestas que requiere la docencia como profesión, en el que, además, se destaca la generación de saberes

pedagógicos que conducen a la titulación profesional del egresado, congruentes con la realidad compleja del contexto inmediato.

Por ende, el trabajo docente tiende hacia una colocación epistémica que se cimienta en un acontecimiento ético y político, que fortalece la identidad desde las raíces culturales de los pueblos originarios, afroamericanos, mestizos o en situaciones de migración, en diálogo y conversación con el conocimiento científico disciplinar, cuyos contenidos despliegan saberes en una mayor relación complementaria y recíproca, en la divergencia de cosmovisiones, que dan sentido a la decolonización de saberes, desde la escuela hacia la comunidad, ante nuevos escenarios educativos y cambios sociales. En esta fase profesional, los estudiantes normalistas se asumen como sujetos históricos, en una realidad en constante movimiento, con posibilidades para innovar y transformar desde el entorno comunitario y escolar.

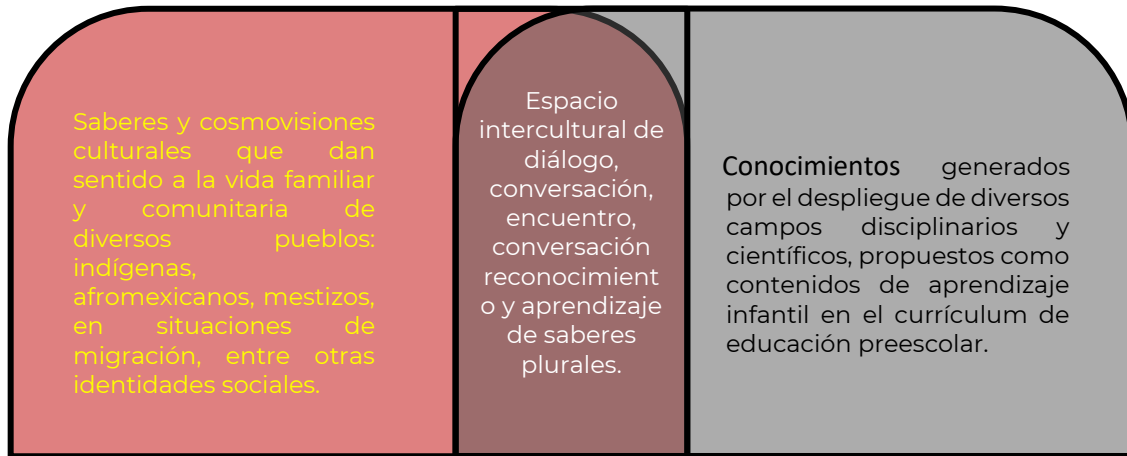
b) Perspectivas y enfoques del trabajo docente

La interculturalidad con todos

La perspectiva del enfoque intercultural crítico, analítico y transformador, que integra la formación docente de las y los normalistas, parte del problema estructural de la colonialidad y racialidad que se vive en las comunidades y escuelas, diversos por la convergencia de identidades, saberes y cosmovisiones que animan replantear una nueva forma de vida, de reconocimiento y de aprendizajes, que no pretende desprenderse de la tradición cultural y lingüística de origen; que permita desmontar la subordinación; para un empoderamiento que favorezca el desarrollo de proyectos de vida que se signifiquen por una interculturalidad con todos, como propuesta; para crecer en dignidad y pugnar por un intercultural-actuar alterno, desde la cotidianidad; para narrar-se y en ello reconocer-se; para hacer memoria de la subordinación cultural e histórica como grupo social.

Así, comunidad y escuela, conforman contextos complementarios y recíprocos entre sí, sean espacios de generación de aprendizajes de la niñez y saberes pedagógicos de la docencia, en un mundo cambiante y dinámico, que responda a una propuesta educativa integral, que reivindique la función social de la y el maestro normalista, con procesos pedagógicos que dialogan, conversan y contextualizan saberes de pueblos y de comunidades diversas, que conforma México como país.

Por ello, el diálogo y la conversación de saberes, en la planeación didáctica del trabajo docente, constituye el referente metodológico fundamental de la interculturalidad con todos, porque visibiliza los saberes y cosmovisiones de la cotidianidad de vida comunitaria en el aprendizaje de los niños, como contenidos que se sistematizan desde los campos de saber que se plantean en la propuesta curricular base.



De ahí, se configura el trabajo docente en colaboración, con sustento de identidades y diferencias sociales y culturales, en un ambiente de convivencia con el otro, además se entiende a esta como un reconocimiento e intercambio de saberes, puesto que no existe una cultura superior o dominante y las relaciones se basan en el respeto y la reciprocidad.

El establecimiento del diálogo de saberes, es el inicio de la reivindicación y reconocimiento de los saberes y conocimientos desde culturas colonizadas, considerados a la vista disciplinar como simples saberes empíricos o prelógicos, permitiendo visibilizar lo invisibilizado por el pensamiento euronorteamericano, si se considera que el proceso educativo intercultural, es un encuentro con otredades, por lo tanto, de pensamientos plurales.

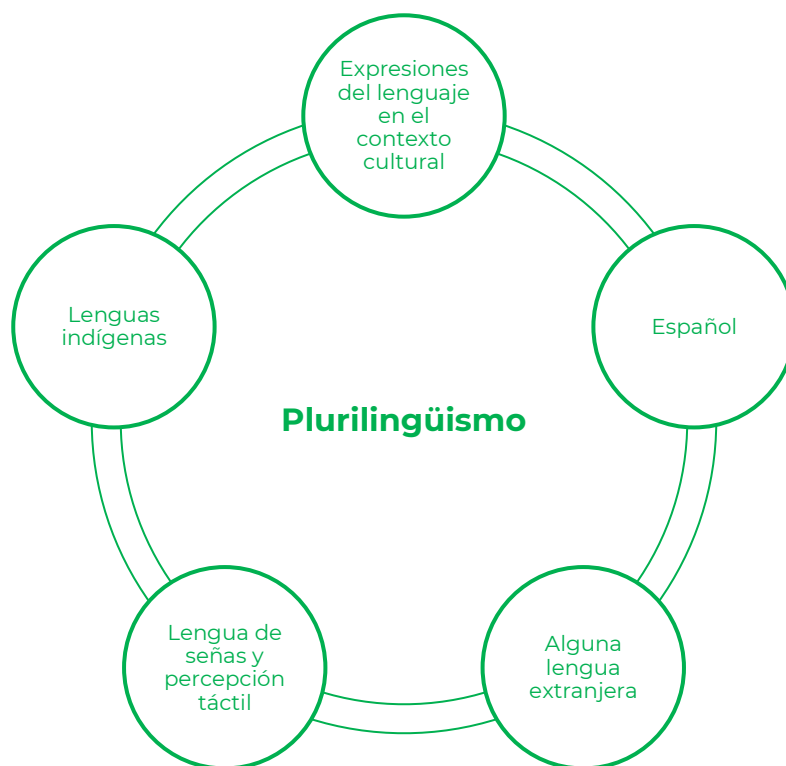
El plurilingüismo

Otro planteamiento alternativo, que orienta la perspectiva de la acción pedagógica y didáctica del trabajo docente intercultural, radica en el enfoque plurilingüe, que no plantea, en esencia, aprender varias lenguas, sino que, pone atención en la revitalización de lenguas indígenas en peligro de extinción o en el fortalecimiento de las que están vivas en su uso cotidiano, que tal vez con el tiempo corran riesgos de desplazamiento, así mismo, se impulsa el desarrollo del español como lengua común, de la lengua de señas y sistemas alternativos de lectura y

escritura que son necesarias para la comunicación y promoción interactiva con todos y en todos los espacios de encuentro.

En semestres anteriores, cuentan con espacios curriculares para el desarrollo de saberes profesionales que aportan el aprendizaje de habilidades lingüísticas en lengua materna indígena, con esta base, las y los estudiantes normalistas tienen la oportunidad de usar su lengua materna en la producción de conocimientos pedagógicos, esto es, quienes tengan por lengua materna una lengua indígena, deciden usarla como primera lengua en la sistematización de experiencias, producir textos en la problematización, análisis y reflexión de su trabajo docente y asumen al español como segunda lengua en este proceso formativo; así mismo, los que dominan el español como lengua materna, optan por sistematizar la experiencia como primera lengua y la lengua indígena como segunda. De este modo; en uso de las lenguas indígenas cobran vida en la reivindicación y posicionamiento lingüístico, en equidad con el español; además de recurrir, en la medida de lo posible, a la escritura de lengua que usa el tacto para escribir la experiencia como forma de comunicación.

También se visibiliza las expresiones del lenguaje e intercomunicación que poseen los pueblos indígenas con entidades del medio natural y el cosmos, referidos en el campo de investigación científica o disciplinaria como cosmovisión o cosmopercepción, sea de los pueblos indígenas o de otras culturas. De ahí que, los modos de expresión cultural comunican, portan mensajes, significaciones e interpretaciones, no deben considerarse como simples creencias, presagios o conocimientos empíricos, porque plantean el sentir, pensar y actuar, reflejado por la cultura y lengua que se trate, de este modo, atiende la coexistencia de lenguas, lenguajes, cosmovisiones, planteados desde el campo Lenguas y diálogos de los pueblos, en la propuesta curricular base.



El plurilingüismo, establece vinculaciones en contextos de diversidad lingüística, a fin de que sean atendidas las lenguas indígenas, el español, alguna(s) lengua(s) extranjera(s), los diversos usos de lenguajes en el proceso de la formación profesional docente, a medida de ser tratados como medio de aprendizaje y enseñanza de contenidos curriculares, que privilegien la documentación de saberes y conocimientos culturales para fines pedagógicos y comunicativos, con énfasis en el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas, sin dejar al margen el estudio gramatical de las lenguas.

El reconocimiento de los usos y conocimientos de las lenguas indígenas y del español junto con las distintas manifestaciones del lenguaje y los simbolismos, las formas propias de usar la palabra como saber, implica procesos permanentes de aprender a pensar, aprender a hablar, a hacer, a ser y estar, en cada cultura que ocurren en los diferentes ámbitos de la vida comunitaria, tales elementos son necesarios y conforman un potencial pedagógico para el desempeño en la profesión docente.

El enfoque comunitario

Ubica al conjunto de elementos que conforman el mundo cotidiano de vida en el contexto comunitario, se coloca como núcleo que encauza la formación profesional docente, sitúa la proyección de una docencia que encuentra, el reconocimiento de saberes, conocimientos diversos, acontecimientos que caracterizan la colectividad de vida social y el cosmos como el espacios territoriales, que no solo abarcan la relación hombre – naturaleza (que sería reducir el planteamiento a un solo un aspecto de la realidad social), sino que implica la apertura a todos los elementos naturales con quienes interactúa el hombre, con sus habitantes, los seres naturales y sagrados, dueños de lugares, la tierra, los animales y las plantas como seres vivos, con quienes se establecen procesos de reciprocidad y complementariedad, justo se convierte en espacio de decolonización de saberes, desde la gestión educativa que promueve la escuela.

c) Análisis sistemático del trabajo docente

La sistematización de la experiencia, surgió en América Latina, como un modo diferente de abordar el análisis reflexivo e interpretativo de la acción docente y de plantear la investigación educativa para dicho proceso, a partir de la experiencia de vida escolar y pedagógica de las y los propios docentes, estudiantes y actores comunitarios en perspectiva de la educación popular, sin que dependan de “expertos externos”, ni esquemas teóricos forzados, es así, como la sistematización se fue insertando en el imaginario de la docencia, para ir en la búsqueda y construcción colectiva. La sistematización como modo ordenado de activar el pensamiento, la metodología al construir la experiencia pedagógica, en un estilo de pensamiento propio.

Sistematizar la experiencia del trabajo docente, epistémicamente coloca, en igualdad de circunstancia y reconocimiento pedagógico, a la investigación educativa y a los modos nativos de indagación comunitaria, en una perspectiva distinta al que tradicionalmente se viene desarrollando.

En las unidades de estudio de semestres anteriores, en sus jornadas de inmersión, vienen usando algunos elementos metodológicos o recursos de investigación cualitativa en educación, o en algunos casos de corte cuantitativo, realizando ejercicios de observación, registro, problematización, análisis y reflexión de la experiencia del trabajo docente, de esas situaciones que les fue pasando, así como otros modos y procedimientos que permitieron hallazgos y resultados con ciertos niveles de ordenamiento, agrupación y organización

sistemática, para dar cuenta de lo aprendido, de las maneras de hacer docencia y valorar el sentido del proceso formativo con identidad profesional en la alteridad sociocultural. Ahora, los inician con más amplitud y profundidad, desde la planeación de la jornada intensiva en el séptimo semestre, hasta su culminación en el cierre de actividades en octavo semestre.

Por las características de la jornada de inmersión intensiva en estos dos últimos semestres, el ejercicio de sistematización, consiste en un procedimiento ordenado de documentación y revisión constante del proceso pedagógico y didáctico de la experiencia formativa, que implica tres tareas básicas:

- a) La concreción paulatina de acciones que dan lugar a planteamientos de experiencias con enfoque intercultural y plurilingüe, reflejadas en el proyecto integrador de aprendizajes, en la realización del trabajo docente, en una escuela situada en comunidad de vida; en este contexto, los estudiantes identifican alguna o algunas situaciones de vida cotidiana o recuperan hallazgos de experiencias de semestres anteriores, que orienten la profundización y el fortalecimiento de su formación profesional.
- b) La sistematización constante de dicha experiencia que organiza procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones, en torno a otras maneras de hacer docencia en la interculturalidad y el plurilingüismo, en la perspectiva decolonial; en dicho proceso se recuperan conocimientos de elementos metodológicos que ofrece la investigación educativa como bagaje teórico de conocimientos que han revisado, como la etnografía, la investigación acción participativa, la etnografía, la hermeneútica, abordados durante los seis semestres anteriores, del reconocimiento de los modos nativos de indagación, mismos que ahora, les permite asumir algún camino en la producción de saberes pedagógicos desde la realización misma de su trabajo docente.
- c) La escritura del documento, con el que se obtiene el título profesional, se sugiere hacerlo en lengua indígena y español básicamente, recurriendo a la recuperación de datos, registros lingüísticos, narrativas, descripción y argumentación, para que pueda arribar a la interpretación, análisis y reflexión de su experiencia de trabajo docente intercultural, plurilingüe y decolonizador.

Es así como, las y los estudiantes normalistas, establecen una relación epistémica y pedagógica más estrecha con la sistematización de la experiencia, a través de la conversación con la teoría

y referentes conceptuales, para resignificar y dar sentido a los desafíos que tienen enfrente, en este séptimo y octavo semestres.

Ahora, hay que mirar de otro modo al proceso de sistematización, hay que ver primero ese camino metodológico que se crea en el andar, lleno de sentires, de pasión, de acciones, pensamientos y símbolos culturales para que se emocione quien sistematiza y el lector, se sugiere que producción de conocimientos pedagógicos sea con textos redactados, narrativas, con videgrabaciones, testimonios gráficos, producciones digitales, entre otros; porque sistematizar es saberse históricamente determinado para transformar nuestro trabajo escolar y comunitario.

El análisis sistemático del trabajo docente es un horizonte metodológico que contiene una manera epistémica de darnos cuenta de lo que realmente está pasando, y colocarnos en lo que queremos que nos pase, para elaborar textos que abran la conciencia al mundo, que produzcan saber pedagógico.

Van reconociendo que la sistematización y la investigación se hacen juntos en el andar, sobre la marcha, son al mismo tiempo tareas simultáneas; la sistematización como proceso, es una manera sencilla de indagar, porque no sigue un esquema metodológico anticipado, ni previamente organizado y dado, ni un plan específicamente rígido y determinado. Claro que sí hay una metodología, que se va generando en la experiencia misma del territorio, la escuela y el aula, haciéndose paulatinamente, es como ir construyendo la balsa mientras navegamos; es decir, la propia escritura de la experiencia, que emerge de la relación pedagógica, va creando procedimientos metodológicos en el que se abre en la toma de decisión de las y los estudiantes para incursionar en el abordaje de otras metodologías como la etnografía, el método inductivo intercultural o la investigación acción participativa, entre otras.

Proceso de titulación

El proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria es un conjunto de acontecimientos significativos que simultáneamente cierran y abren posibilidades de la acción formativa; que termina un periodo de cuatro años, garantiza la inserción como profesionales de la educación al completar los créditos académicos correspondientes, pero, a la vez, representa la concreción del proceso formativo a partir de las fases del tejido curricular y abre el horizonte en la formación continua del ejercicio de la

docencia. Las y los docentes que acompañen este proceso, deberán apoyar la reflexión metacognitiva sobre los saberes alcanzados durante la formación inicial.

Si bien es cierto, la responsabilidad del cierre de este periodo la asumen primordialmente las y los estudiantes normalistas, también se establecen compromisos compartidos con las y los docentes formadores, la asignación de horas, en términos de acompañamiento, tutoría o asesoría, depende de las decisiones, condiciones y organización en cada entidad federativa, escuela normal o centro de formación, lo que se debe cuidar en el cumplimiento de los tiempos curriculares para obtener los créditos académicos establecidos en el Anexo 6 del acuerdo secretarial.

Es un proceso que establece una relación estrecha con experiencias concretas de reflexión y práctica intercultural, plurilingüe, comunitaria y en perspectiva decolonial, así como, con las cosmovisiones, creencias, lenguajes y del trabajo docente en el aprendizaje y la enseñanza de niñas y niños, la vinculación con titulares del grupo escolar, de madres y padres de familia, así como, con distintos actores comunitarios; de este modo, dan cuenta de los niveles de recuperación y dominio de los saberes profesionales expresados en el logro de los rasgos de perfil de egreso.

Atraviesa por un conjunto de toma de decisiones pedagógicas que las y los estudiantes normalistas viven día a día; se reitera la afirmación, de ser un ejercicio de imbricación, cohesión y consistencia del análisis sistemático del trabajo docente con el documento de titulación, y el uso de la lengua materna indígena o español, según sea el caso, así mismo, tienen la opción de implicarse en la sistematización y elaboración del documento de manera personal o agruparse hasta con tres integrantes, aun así, el examen profesional será individual.

En este sentido, las complejidades que se viven en la selección de la modalidad de titulación, y por ende, la determinación de lo que se va abordar en específico como referencia de la realidad pedagógica, obligan a no ir en la búsqueda de verdades absolutas, ni soluciones forzadas ni respuestas en la lógica explicativa de causa-efecto, ni la visión reduccionista de tematizar el proceso, sino que, a través del diálogo de saberes, la conversación con la teoría y la concreción de una realidad pedagógica sometida a la problematización, se abre un abanico de posibilidades, que van desde la recuperación abarcativa de la experiencia, hasta la atención concreta de un acontecimiento de interés temático o problema pedagógico, en el contexto entrelazado por campos de saber; una experiencia docente resignificada como

acontecimiento relevante; un hecho situado como problemática socioeducativa y comunitaria; el acontecimiento pedagógico en correlación con los saberes profesionales.

Podrán definirse posibilidades susceptibles a ser abordados, como el proyecto integrador de aprendizajes; las propuestas o estrategias pedagógicas relacionadas con saberes que promueven experiencias de práctica intercultural en la decolonización de saberes, las expresiones del lenguaje y lenguas que caracterizan la concreción de habilidades plurilingües, los usos de materiales y recursos didácticos que abarcan la revitalización, desarrollo o fortalecimiento de diversas lenguas y culturas, o una situación didáctica que emane de la metodología por proyectos del Plan de Estudio de educación básica vigente.

Es importante recalcar que no se establece separación instantánea entre el quehacer de la docencia en las escuelas primarias, las comunidades y el trabajo de titulación; más bien, son las complejidades que se viven en la elección de la modalidad de organización, colaboración y redacción del documento, así como, la redefinición conceptual o de contenido referencial que define el hilo conductor de la escritura del cuerpo de texto escrito; es decir, se pretende que no solo se delimite alguna temática concreta (que ha caracterizado la tradición de decisiones de titulación, en planes de estudio anteriores), sino que se procure recuperar la experiencia como una totalidad de lo que ocurre en la concreción de las acciones pedagógicas y didácticas.

De ahí la importancia de determinar la construcción de acontecimientos, como eje conductor, porque se insiste en la concreción de una realidad pedagógica, sometida a la problematización; en este caso, se sugiere para dicha redefinición, un abanico de posibilidades que van desde el proyecto integrador de aprendizajes, un problema pedagógico situado en el contexto áulico-comunitario, alguna propuesta pedagógica que plantea el enfoque intercultural y plurilingüe, el uso potencial de materiales didácticos que promueven práctica intercultural y plurilingüe.

Los procesos de sistematización y titulación mantienen un fluido articulado e integral, caminan simultáneamente; es decir, en el análisis sistemático de la experiencia del trabajo docente, se manifiestan, adquieren forma y fondo en cualquiera de las modalidades de titulación, esta propiedad flexible e intrínseca de la sistematización ayuda a las y los estudiantes a acompañar su proceso formativo con los campos de saber: movilizan su concepción de la docencia, dialogan con la teoría y referentes conceptuales, mantienen la mirada investigadora y producen saberes pedagógicos, dan cuenta de la gradualidad progresiva de avances y concreciones, muestran los hallazgos de las evidencias significativas, y otorgan sentido

pedagógico a la redacción de documento, asociada a la modalidad determinada, sea por portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación.



Modalidades de titulación

Los procesos formativos y el análisis sistemático del trabajo docente en los centros escolares y comunidades de inmersión, son los sustentos para abordar cualquier modalidad de titulación como expresión continua de aprendizajes para el logro final del perfil de egreso y los saberes profesionales.

Se pretende fortalecer la concepción pedagógica, ética, política y social para movilizar capacidades y habilidades en la transformación del hacer, sentir y pensar de la docencia desde la perspectiva intercultural, plurilingüe, comunitaria y decolonial. Además, con esta idea primordial, el trabajo de titulación está estrechamente relacionado con la aplicación de las acciones directas del proyecto integrador de aprendizajes y el Plan de Estudios de educación básica vigente.

A) Informe de prácticas profesionales

En el informe de prácticas profesionales, las y los estudiantes normalistas documentan el análisis sistemático de la experiencia de trabajo docente, explicitan acciones intencionadas en una continua movilización de recursos pedagógicos y epistémicos para mejorar y transformar el quehacer en el aula, escuela y comunidad. Desde el horizonte de la interculturalidad, el plurilingüismo y la perspectiva decolonial, y con la valoración del logro de los rasgos del perfil de egreso y los saberes profesionales, el informe se enriquece paulatinamente y va tomando sentido, porque describe y argumenta la complejidad gradual de la problematización de hallazgos, análisis reflexivo y estrategias pedagógicas didácticas del trabajo docente.

La sistematización de la experiencia, el proyecto integrador de aprendizajes, la investigación educativa y las metodologías del Plan de Estudios de educación básica vigente, son fuentes que, en primera instancia, producen la escritura en informes parciales sometidos a valoraciones reflexivas y susceptibles de ser corregidos y reorientados, o como vistas panorámicas que integran y articulan todas las dimensiones pedagógicas en el informe final de prácticas profesionales. Ambos momentos en continuidad, son redactados en primera persona del singular porque emanan de las experiencias, subjetividades, cosmovisiones, creencias y saberes pedagógicos, que dan cuenta de las fortalezas construidas en el proceso formativo de la identidad profesional, y en la alteridad social, natural y cultural del ser docente.

B) Portafolio de evidencias

Las evidencias son expresiones pedagógicas concretas, situadas y diversificadas que se derivan del proceso de análisis sistemático del trabajo docente, contienen cualidades como el ser significativas, de aprendizajes, formativas, contextualizadas y experienciales; mostradas a través de narrativas diferenciadas: trabajos escolares de las niñas y niños, diarios de campo, relatos, videgrabaciones, dibujos, diagramas, mapas vivos, fotografías y producciones digitales, entre otros. El portafolio se conforma a lo largo de todos los semestres de la licenciatura, es reflejo del pensar crítico/ reflexivo y los tipos de evidencias más recurrentes son las de apoyo para la enseñanza y aprendizaje, de desempeño, electrónicas y de evaluación.

Sin embargo, las evidencias tienen que ser agrupadas y articuladas por las y los estudiantes normalistas para dar cuenta de los logros del perfil de egreso, alcances de los saberes

profesionales, seguimiento y evaluación de habilidades cognitivas y socioculturales aprendidas en el quehacer de la docencia. A la vez, con la contribución del trabajo colaborativo de las niñas, niños y demás actores, las evidencias hacen circular saberes, sentires y pensares que coadyuvan a la innovación y creatividad de prácticas interculturales, plurilingües y comunitarias. Las evidencias son seleccionadas, ordenadas y presentadas a partir del análisis, reflexión e interpretación, sostenidas con fundamentos teórico/conceptuales, para que el portafolio contenga una lógica epistémica y pedagógica que muestre el sentido formativo de la profesión docente.

C) Tesis de investigación

La tesis como afirmación argumentada, puede abordarse desde diferentes ángulos, pero, se sugiere que se coloque de manera primordial en el análisis sistemático del trabajo docente por la naturaleza del enfoque intercultural, plurilingüe y comunitario, es decir, reconocer la producción de conocimiento y saber pedagógico desde la sistematización de la experiencia en el aula, la escuela y el contexto territorial. Sin embargo, lo anterior, no cancela la posibilidad de considerar definiciones epistemológicas empírico analíticas de corte cuantitativo, o hermenéuticos, fenomenológicos, etnográficos, sociocríticos o de carácter mixtos.

En este sentido, las y los estudiantes, toman la decisión de abordar la situación problemática socioeducativa, el acontecimiento pedagógico relevante, el estudio de caso, el tema construido desde la lectura reflexiva de la realidad, o las propuestas pedagógicas y de material didáctico intercultural y plurilingüe, a partir de la narrativa investigativa como un potente proceso metodológico que facilita su imbricación con los campos de saber y el enfoque de la licenciatura. En esta perspectiva, la investigación educativa y modos nativos de indagación resignifican a la experiencia del trabajo docente y su sistematización, como el anclaje epistemológico del proyecto de tesis.

Esta modalidad es flexible y abierta, porque sin perder el rigor teórico y metodológico, se puede mirar y decidir desde la investigación acción participativa, el método inductivo intercultural, el procedimiento etnográfico/pedagógico, o cualquier otro proceso sistemático estructurado, es decir, la sistematización como expresión investigativa es el eje estratégico que acompaña a la definición metodológica. La relevancia consiste, que las y los estudiantes vean cómo la investigación educativa y los modos nativos de indagación comunitaria, consolidan sus saberes docentes y dan sentido formativo a su identidad en la alteridad profesional.

Orientaciones pedagógicas

El trabajo docente se desarrolla de manera intensiva, en comunidades indígenas, rurales, migrantes o mestizas, en escuelas primarias con modalidades de organización completa o multigrado, en un grupo y grado correspondiente, contextos en que fortalecen su identidad profesional, que conlleva al uso de saberes culturales y lingüísticos, a través del diálogo y la conversación como metodología de la interculturalidad y el plurilingüismo, en tal sentido, el diseño de estrategias didácticas contextualizadas tienden al favorecimiento del desarrollo personal, sociocultural, lingüístico, socioemocional, motriz y cognitivo de las niñas y los niños del nivel primaria, al construir procesos de equidad de género, en derechos humanos, del bien común y preservación del mundo natural, como contenidos fundamentales de aprendizaje.

La concreción de las acciones del trabajo profesional docente sociocultural y educativo de la formación, se sugiere su realización en catorce semanas cada semestre.

Semanas de realización del trabajo docente en la Escuela Primaria	
Séptimo semestre	14 semanas
Octavo semestre	14 semanas

Aunque la organización del periodo de tiempo, que concreta la formación profesional del trabajo docente intensivo, el servicio social y del proceso de titulación, que realizan las y los estudiantes normalistas en contextos reales, es flexible y adaptable, dependen de la decisión que tome cada entidad federativa, escuela normal o institución formadora, por sus características y condiciones.

De este modo, mantienen una serie de determinaciones autónomas para coordinar tareas administrativas, colaborativas y organizativas que son requeridas, como la conformación de la Comunidad de Gestión Académica (CGA) en la fase profesional, la integración de la comisión de titulación, el reglamento interno de titulación que define organización, criterios, funciones de asesores y acompañantes examen profesional, entre otros requerimientos necesarios. En el caso de las estrategias, seguimiento y revisión de la redacción del documento titulación, el

tutor/asesor debe poseer como mínimo experiencia, título y cédula profesional de licenciatura vinculada a la educación y formación docente.

La función de los agentes implicados en el proceso formativo, desde la Comunidad de Gestión Académica (CGA), las personas de la comunidad, maestros de la escuela, es de acompañar durante el proceso creativo/productivo de los estudiantes de esta etapa profesional, se sugiere que se construya una relación dialógica, de igualdad, de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo, con el fin de delinear la mejor manera de enfrentar situaciones educativas en la escuela y en la comunidad; por esta razón, se generan espacios de diálogo y reflexión tanto en los centros de educación preescolar como en la escuela normal, de forma permanente individual y colectiva, lo que implica una jornada de análisis del trabajo docente para reflexionar sobre las situaciones o problemas de carácter pedagógico o didáctico y cómo los resuelve.

De este modo, se sitúa la realización del trabajo docente en el aula, en la escuela y la comunidad/territorio; dicho quehacer se convierte en experiencias vividas únicas e irrepetibles, acontecidas por múltiples situaciones en la acción pedagógica y didáctica, ambientes en los que la sistematización comienza desde el primer instante en que los estudiantes normalistas arriban al centro de educación primaria, desde el sexto semestre, como espacio de transición, con mayor atención e intensidad le dan puntual continuidad en esta fase profesional.

En esta sistematización, las y los estudiantes normalistas, observan, conversan, problematizan, interpretan y reflexionan a detalle experiencias documentadas que producen saber pedagógico en la comunidad, la escuela y el aula; del mismo modo, a través de variadas opciones que han aprendido, como las narrativas que tienen características epistémicas diferenciadas, lo interesante es que despliegan con mayor celeridad, la escritura de su documento de titulación, en la modalidad previamente perfilada o seleccionada.

Proyecto integrador de aprendizajes

Como bien se ha planteado, el proyecto integrador de aprendizajes es el recurso de planeación metodológica que elaboran las y los estudiantes, desde el sexto semestre, sea de manera personal o hasta de tres elementos, expresa acciones pedagógicas y didácticas de innovación y transformación del quehacer docente, como proceso formativo que concreta el tejido curricular, no obstante, debe considerarse inacabado y puede ser enriquecido o perfeccionado

constantemente, con los elementos que emanen de su participación activa en la vida cotidiana de la comunidad y en los centros de educación preescolar.

Parte de la identificación de situaciones de vida cotidiana, como núcleo de apertura y orientación en el quehacer docente, de poseer esas experiencias pedagógicas constituidas de manera colaborativa; a partir de su identificación, permite plantear contenidos de aprendizaje de la niñez en la escuela y las tareas correspondientes a la enseñanza, que se conforman por saberes de la pluralidad cultural y lingüística, con los niños en su contexto y vida diaria; a fin de construir otras formas de ser y pensar docente, abriendo brechas en los órdenes epistémicos alternos para ejercer una docencia intercultural, plurilingüe y comunitaria.

Dichas rendijas, se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción y la transgresión adquieren impulso para lograr innovaciones pedagógicas. Desde una mayor conciencia ética y política, los estudiantes modifican prácticas cotidianas que se distinguen por la repetición, la memorización, la copia y el silencio al interior de las aulas, e impulsa, que la niñez de primaria piense, proponga, debata y promueva un pensamiento crítico.

Bajo estas orientaciones, se analizan, reflexionan y documentan iniciativas para la transformación crítica de su propio quehacer escolar y comunitario; identifican a partir de una mayor claridad en la concepción de la docencia basada en el encuentro con la niñez, su entorno familiar y escolar, una posibilidad de la nueva relación pedagógica, es decir, una colocación epistémica horizontal de empatía y reciprocidad, al contribuir y aportar saberes y experiencias de todas y todos los actores escolares. Poner en tensión el trabajo docente, enriquece la autocrítica, amplía las perspectivas pedagógicas de la enseñanza, detona más creatividad en el aprender, desaprender y reaprender, y se detienen a pensar, repensar y sentir los cambios vertiginosos en la transformación crítica de la docencia intercultural y plurilingüe, favoreciendo con mayor consistencia la redacción de su trabajo de titulación.

Séptimo semestre

- Establecen acuerdos de acciones conjuntas con la maestra o el maestro titular del grupo y grado en que realizan su trabajo docente, toman decisiones estratégicas al realizar ajustes continuos al proyecto integrador de aprendizajes, en el usos de las lenguas y lenguajes del contexto, según el estado en que se encuentren y que requieren de revitalización desarrollo o fortalecimiento, los saberes y cosmovisiones culturales

traducidos en contenidos potenciales de aprendizaje, para sostener el ritmo en la innovación de la concreción experiencial del trabajo docente intercultural y plurilingüe, en conjunto, se ponderan en la planeación didáctica, su desarrollo y evaluación con el aprendizaje de las niñas y los niños que se encuentran cursando el nivel de primaria, cuyos insumos parten y corresponden a la vida social y comunitaria, en complementariedad con los contenidos escolares del Plan de Estudios de la educación básica vigente, mismos que posibilitan el diálogo de saberes como estrategia metodológica congruentes que movilizan aprendizajes.

- Replantan estrategias de trabajo pedagógico y didáctico, en el proyecto integrador de aprendizajes y en la planeación continua del trabajo docente con el grupo de niños y niñas, tareas que incluyen a todas y todos, porque son insumos referenciales de la sistematización, en el que están presentes distintas voces, la alteridad y formas de existencia cultural en el centro de educación preescolar y en toda la comunidad. En esta idea, promueven actividades de aprendizaje y enseñanza, que contengan originalidad, creatividad e innovación, que sean referentes primordiales al sistematizar los acontecimientos culturales, lingüísticos y educativos para mejorar el trabajo docente.
- Se implican en el desarrollo de la tareas y comisiones que la escuela desarrolla, como experiencia de vida profesional, en espacios áulicos, escolares y comunitarios, como parte de su proyecto y servicio social en el aula, la escuela, la comunidad.
- Recurren a diversos recursos, instrumentos y paradigma de investigación educativa y modos nativos de indagación, que registren o construyen experiencias vividas, como la revisión de datos o información registrada en diario de campo, cuaderno de notas, audio y video grabación, narrativas, distintas evidencias que reflejan aprendizajes de las niñas y niños de primaria, testimonios de personas y familiares, conversaciones orales de diversos agentes educativos, recuperados y contruidos a lo largo de jornadas de inmersión intensiva; tales contenidos conforman los insumos primarios como punto referencial, que en otro momento requieren de tareas de problematización, revisión y análisis constantes; justo en este proceso, ocurre la toma de decisiones en la configuración de aprender a enseñar, a ser docente intercultural, plurilingüe y comunitario, sin soslayar el camino metodológico que conduce a la titulación, de acuerdo con la modalidad que hayan optado desde sexto semestre.

- Ajustan el proceso y modalidad de titulación, sea de manera personal o colectiva hasta con tres integrantes, su metodología y estrategias de sistematización, así como, en el diseño y desarrollo de acciones del proyecto integrador de aprendizajes.

Al intensificar la jornada de inmersión en las escuelas primarias, paulatinamente se van dando cuenta que entre más diversificada sea su experiencia, identifican con más facilidad las condiciones de oportunidad y complejidad del trabajo escolar, como parte de lo comunitario; es decir, aprenden que la experiencia es lo vivido como resultado potencial de su trabajo docente, por lo tanto, conciben el proceso formativo como una necesidad continua por crear experiencias. En este sentido, la ocupación prioritaria es alentar la necesidad por construir experiencias en él, en las niñas y los niños, donde el aprendizaje sea resultado de la construcción de su propio saber, porque eso que les pasa en la escuela, tiene que ver con aquello que les pasa en sus propios lugares donde habitan.

Problematización de la experiencia

El seguimiento sistemático, que se hace en el periodo de trabajo docente desde la escuela primaria y en socialización en la escuela normal, les va a permitir mejores posibilidades epistémicas para comprender el entramado de interrelaciones cognitivas, sociales, culturales, lingüísticas y comunicativas de su experiencia docente y la escritura de su documento de titulación.

Desde sus cosmovisiones situadas en el territorio, dan sentido pedagógico a los fenómenos y acontecimientos significativos, invitándoles a construir el proceso que lleva a la problematización de su propia experiencia, con el fin de desnaturalizar aquello que no se cuestiona.

- Problematizan su propia experiencia, tarea que significa cuestionar lo que va aconteciendo en su quehacer cotidiano, de darse cuenta de las tensiones de aquello que viven, aquello que les pasa como acontecimiento y reconfigurar lo dado, que les crea conflicto, que les contradice porque estarán en desacuerdo entre lo que observan o se observan, construyendo desde su saber de sentido común, con los saberes pedagógicos al aprender a nombrar el acto educativo desde el saber profesional, al reconocer este proceso como complejo de un ir y venir permanente de tensiones, retrocesos y avances que se hacen visibles.

- o Toman decisiones, analizan y reflexionan lo que van enfrentando en el quehacer docente en condiciones reales, en las sesiones de estudio en la escuela normal, para dar cuenta del sentido pedagógico de la experiencia que van teniendo en la vida escolar y comunitaria.

La siguiente sugerencia de interrogantes, y otras, pueden ayudar a sistematizar y problematizar la experiencia de aquello que pasa, qué y cómo les gustaría que pasara.

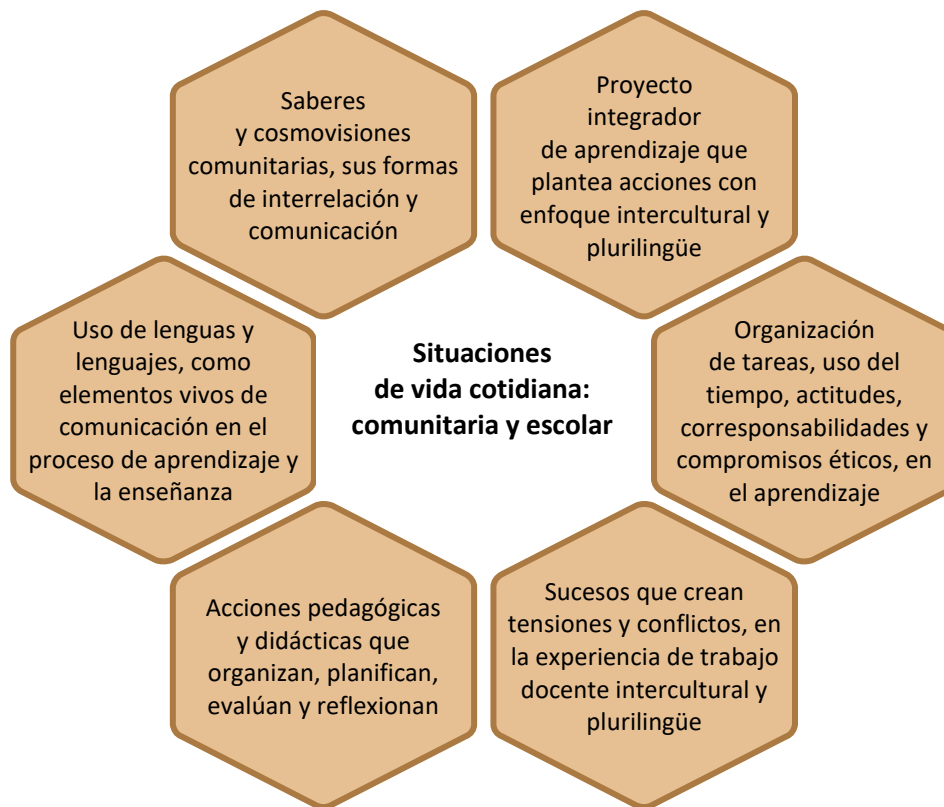


Conversación y abordaje epistemológico

Las y los estudiantes normalistas:

- Al conversar sistematizan, porque tejen lenguajes con distintas expresiones y palabras entrelazadas, aquellas que expresan vida escolar y comunitaria; así mismo, conversan con otras experiencias: la de niñas y niños, del docente titular del grupo, las personas de la comunidad y docentes de su escuela normal; de igual forma, diseñan estrategias metodológicas para poner en circulación saberes y cosmovisiones culturales ancestrales, las lenguas de uso contextual y conocimientos disciplinares.
- Optimizan sus habilidades de relación con el otro y sus saberes en tanto apropiaciones para conversar y comunicarse con su entorno. Las aplican en las múltiples relaciones pedagógicas que establecen con las niñas, niños, madres, padres de familia, autoridades y con distintos actores sociales de la comunidad. Al organizar sus actividades con el acompañamiento de los titulares del grupo de preescolar, provocan la experiencia de la vida escolar situada en su contexto; de este modo, aprenden y comprenden que la experiencia es eso que les pasa, que les sucede junto a sus alumnos, son esos acontecimientos que movilizan su sentir y pensar; les asombra, despierta su interés en lo sorpresivo e inesperado y crean espacios de posibilidad para el encuentro con la creación del saber.
- Sistematizan al leer al otro, porque el escribir está íntimamente ligado al acto de leer, en ese sentido, hay que leer las palabras y las ideas de otros para encontrar las nuestras, por eso, tienen que reforzar sus formas, hábitos y maneras de acercarse con mayor vehemencia a la lectura. Se documenta desde la subjetividad de las y los estudiantes, en el andar continuo de sus acciones, sentires, emociones, creencias y cosmovisiones. Con las narrativas se hace visible la experiencia individual y colectiva, se recupera la experiencia social al incluir las voces de otros y se contribuye a la memoria colectiva de las niñas, los niños, las familias, la escuela y la comunidad.

La sistematización invita a una concepción de pensar la acción en la docencia, como construcción de sentires, de significados y éstos se hacen visibles al reconstruir la experiencia vivida. Las y los estudiantes normalistas reconocen y aprenden, que la sistematización de la experiencia es un proceso complejo en el que no hay un centro que defina un solo lugar de enunciación epistemológica, puede ser abordado por distintos acontecimientos, por:



La experiencia docente promueve la interculturalidad, porque genera ambientes de colaboración y reciprocidad colectiva, de diálogo en un nos-otros para compartir saberes; asistir al hecho que en la diversidad se encuentra la riqueza y ello constituye la base para diseñar la planeación pedagógica y didáctica en su jornada intensiva, con acciones que involucren a todas y todos los actores escolares y comunitarios; de esta manera, obtienen mejores posibilidades para tejer con creatividad los aspectos socioculturales, lingüísticos, epistémicos y pedagógicos.

Octavo semestre

Expresiones situadas en la escritura de experiencias

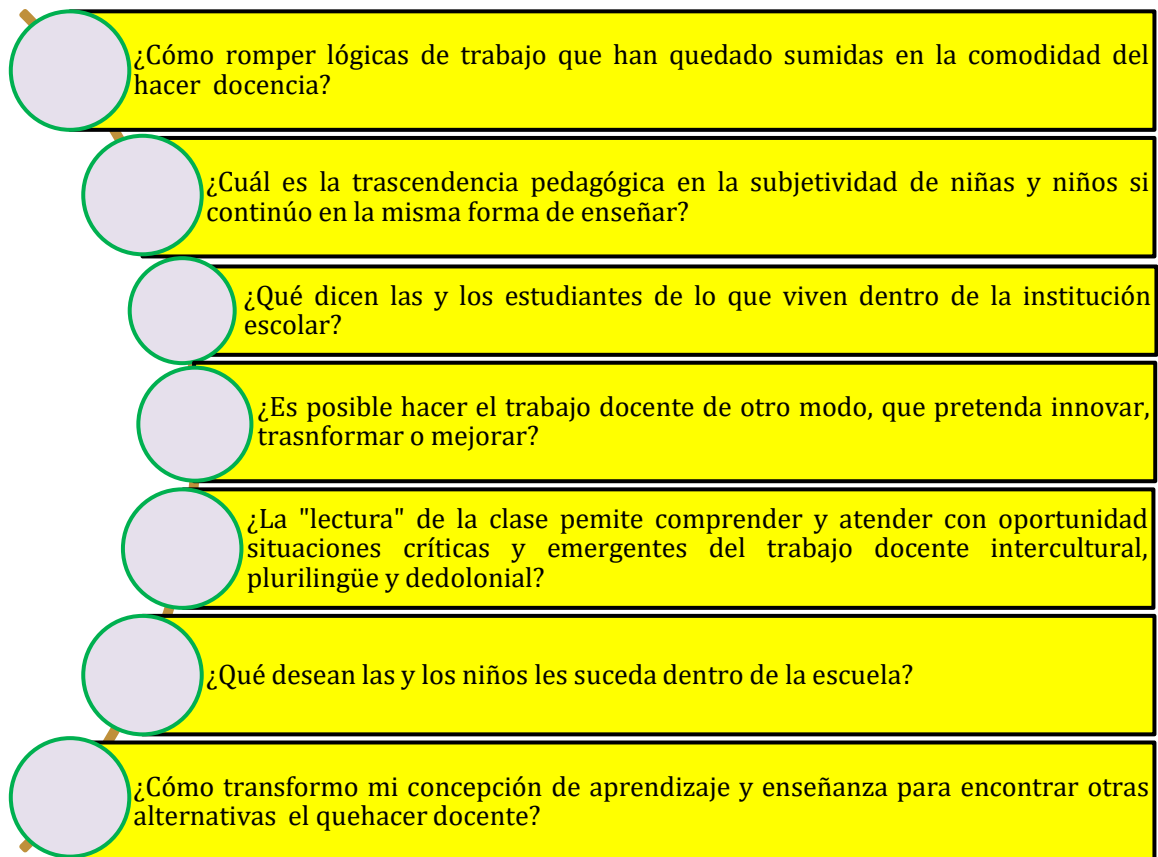
Las y los estudiantes normalistas:

- Redactan textos de su experiencia pedagógica, escolar y comunitaria, por lo que se sugiere inicialmente, explorar escribir de manera libre, sin formatos, esquemas, ataduras, convencionalismos ni prescripciones, para posteriormente corregir, revisar y reescribir, porque en la sistematización se producen textos desde la lectura de la realidad vivida, en particular, la escritura va en la búsqueda de colocarse desde dónde, cómo y para qué y a quién escriben. Asistimos no sólo para quedarnos en compartir-nos en oralidad, sino también, hablar de sistematización es encontrar-nos con nuestra escritura, a través de la escritura que cuenta, que dice, que recupera la voz de quien lo vive.
- Sistematizan para dejar testimonio a través de distintos textos: como narrativas, relatos escritos, verbales, videograbaciones, mapas vivos, fotografías, representaciones digitales, dibujos, entre muchos otros; al mismo tiempo: agrupan, ordenan, jerarquizan, armonizan y tejen sus registros para ser documentados. En este sentido, es relevante que diseñen estrategias de trabajo en el que se hagan circular las producciones de textos con estudiantes y docentes de la escuela normal y en actividades de intercambio con otras escuelas y comunidades; de igual modo, reconocen que sistematizar es arriesgarse a narrar las tensiones y el conflicto, sin ocultarlos, más bien, abordarlos en la búsqueda del equilibrio y de respeto a la pluralidad cultural y lingüística de la escuela y su contexto territorial.
- Comprenden y analizan el conocimiento, producto de su experiencia, su naturaleza, fuentes, y límites, el intercambio de ideas y argumentos es fundamental, deben estar abiertos a escuchar, cuestionar y debatir diversas perspectivas. definir claramente los términos y conceptos utilizados para evitar malentendidos y asegurar que todos los participantes estén en una conversación horizontal, pueden involucrar conocimientos de diferentes campos de conocimiento, como la pedagogía, filosofía, ciencias, historia, antropología y sociología, para tener una visión más completa del conocimiento, así como recuperar las experiencias de la vida cotidiana de su trabajo docente comunitario.

Análisis, reflexión e interpretación de la experiencia

- Promueven el análisis reflexivo de lo que cotidianamente les va pasando junto con la niñez y con otros agentes, a la vez, se dan cuenta que no es un procedimiento lineal ni cronológico, es decir, en el análisis y reflexión de la experiencia docente movilizan sus sentires, pensares y habilidades, mediante estrategias pedagógico didácticas situadas en la diversidad lingüística y cultural del territorio escolar. Sobre esta misma idea, se

preguntan: a partir de estas y otras interrogantes que se hacen en las jornadas intensivas, como en la escuela normal:



- o Reflexionan sobre sus propios procesos de pensamiento, creencias, posibles sesgos y limitaciones, reconocen que el conocimiento puede estar influenciado por contextos culturales y sociales, estas características permiten una exploración profunda y rigurosa del conocimiento, fomentando una comprensión más matizada y crítica de las afirmaciones y teorías que se examinan y han examinado durante su formación profesional.

En este análisis sistemático, la acción reflexiva es un aprender, desaprender y reaprender críticamente en un ambiente de convivencia recíproca y colaborativa. Por medio de la interpretación de la experiencia escolar y comunitaria, las y los docentes en formación crean su propio estilo de pensamiento pedagógico en la interculturalidad; es decir, realizan la lectura de la realidad territorial, a través de los distintos textos: lenguajes escritos, orales, simbólicos y

de espiritualidad comunitaria, entre otros. Arriban a la comprensión de lo interpretado, en la medida en que van creando sus propias metodologías emanadas del diálogo de saberes y de su experiencia pedagógica intercultural y plurilingüe.

En este sentido, junto con las niñas, niños, familias y otros actores sociales, hacen investigación colectiva desde la sistematización de la experiencia: al observar los modos de hacer, pensar, sentir y convivir; al preguntarse qué pasa en el aula, la escuela y la comunidad con los aprendizajes de la niñez en términos de habilidades de pensamiento, prácticas o valorales; reflexionan sobre situaciones diversas que pasan en dicho proceso, y sobre las decisiones que se van tomando en el acontecer pedagógico y didáctico; vuelven a preguntarse si eso que está pasando los hace asombrar y los conmueve; registran y hacen relatos por escrito, verbales u otras maneras de presentar la narrativa; dialogan con sus relatos y narrativas para ajustarlas, ampliarlas, revisarlas y reescribirlas; sigue preguntándose qué queremos que nos pase; reflexionan sobre qué vamos a hacer para que pase, eso que queremos que nos pase, y continúan dialogando con sus narrativas y las documentan en los avances de su proyecto integrador de aprendizaje y la escritura de su modalidad de titulación.

Lo importante aquí, y durante de la jornada intensiva, es el diseño y puesta en práctica de las estrategias y metodologías en el que se despliegan los acontecimientos señalados, entre muchos otros, para que apuntalen y reorienten la sistematización de la experiencia.

Sugerencias de evaluación

Al considerar a la evaluación como un proceso permanente de análisis, de los aprendizajes y habilidades que los estudiantes desarrollan durante su formación profesional docente, profesores y estudiantes de las escuelas normales organizan acciones orientadas a identificar sus saberes profesionales y aquellas situaciones que vulneran el desarrollo de las acciones académicas, buscando posibles alternativas de solución para el logro del perfil de egreso.

Los criterios y procedimientos de evaluación formativa y sumativa con realimentaciones oportunas, conducirá a la acreditación global de cada unidad de estudio y en cada semestre, cuya ponderación de cada momento, en que se organiza la unidad de estudio y su valoración no podrá ser mayor del 50%. El proyecto integrador de aprendizajes tendrá asignado el 50% restante a fin de completar el 100%.

Fuentes de aprendizaje

Interculturalidad y decolonización de saberes

Dussel, Enrique. (2018). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>

Gasché, Jorge. (2008). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como puntos de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Abya-Yala/CIESAS, pp. 279-365.

Lenkersdorf, Carlos. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa, 266 págs.

Maldonado Alvarado, Benjamín y Moreno Badajoz, Rocio (2022, coord.) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial. 382 págs.

Walsh, Catherine. (2022). Los cómo decoloniales: Pedagogías y metodologías desde las grietas, Reflexiones. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1oE-TJaOZ50>

Sistematización de experiencias

De las aportaciones teóricas y metodológicas relativas a la sistematización como camino y estilo de pensamiento, del modo ordenado de activar el pensamiento, como lectura epistemológica, como conciencia abierta al mundo, de la sistematización como metodología de la experiencia y ejercicio eco-reflexivo, de la narrativa como fluir de la conciencia, y como narrativa de investigación en la construcción de comunidades de aprendizaje, se pueden consultar en las fuentes siguientes:

Berlanga, Benjamín. (2018). *El problema como excedente de sentido, el problema como problema lleno de mundo, y la epistemología del presente potencial de Hugo Zemelmán*. México: UciRed-Cesder, pp. 2-1.

Berlanga, Benjamín. (2018). *Narraciones y emergencias de subjetividades emancipadoras en la educación y el trabajo comunitario*. México: UciRed-Cesder, pp. 119-129.

Huidobro Munita, Rosario García. (mayo-agosto, 2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa, *Revista de metodología Ciencias Sociales*, (34). pp. 155 – 178.

- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión, en *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Laertes, pp. 165-178. Recuperado de https://revistamalgama.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf
- Mejoredu (2021). Relato desde la escuela en *Sistematización de la experiencia educativa*. SEP. Pp 15-27.
- Messina, Graciela. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. Decisión 28, enero-abril 2011, Pátzcuaro, México, pp. 12-15. https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber2.pdf
- Messina, Graciela y Osorio, Jorge. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. Revista e-Curriculum, 602-624. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76646850011>
- Pedranzani, Beatriz Edith, Porta, María José y Aguirre, Melisa Antonella. (enero-junio, 2020). La narrativa como herramienta teórica metodológica tanto para la investigación como para la formación inicial de los docentes. *Entramados*, 7(7), pp. 128 – 140.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (Comp. 2009). Los tejidos de la experiencia, en *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones y Flacso, pp 121-141
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (Comp. 2009). Palabras para una educación otra, en *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones y Flacso, pp 189-203.

Docentes colaboradores en el codiseño de las unidades de estudio

Roberto Padilla Pérez

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca.

Víctor Joel Echeverría Valenzuela

Rolando Moreno Jerónimo

Escuela Normal Regional de la Montaña, Tlapa, Guerrero.

Mayra Lorena Pedraza Ramírez

Enriqueta Vargas Castelán

Robertha Trejo Hernández

Escuela Normal “De las Huastecas” Huejutla, Hidalgo

María Guadalupe Guzmán Villa

Imelda Calva Zúñiga

Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo

Ramos Martín Silva Castro

Landy Aracelly Loeza Rosado

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, Valladolid, Yucatán

María de los Angeles Rodríguez Medina

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero”

Rodolfo Alfaro López

Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, Zinacantán, Chiapas

Selene Irasema Pérez Alcocer

Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Hecelchakán. Campeche

Manuel Agustín Bautista

Escuela Normal de la Huasteca Potosina, Sede: Tamazunchale, S.L.P.

María del Pilar Negrete Pérez

Escuela Normal “Profr. Fidel Meza y Sánchez”, Huauchinango, Puebla

Moisés Jesús Morales

Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” Ayotzinapa, Guerrero

Miguel Angel Escalante Cantú

María Teresa Francisca Sánchez Hernández

Instituto de Educación Superior del Magisterio Tabasco

Lucy Yolanda Peniche Pérez

Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”, Mérida, Yucatán