



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 16A



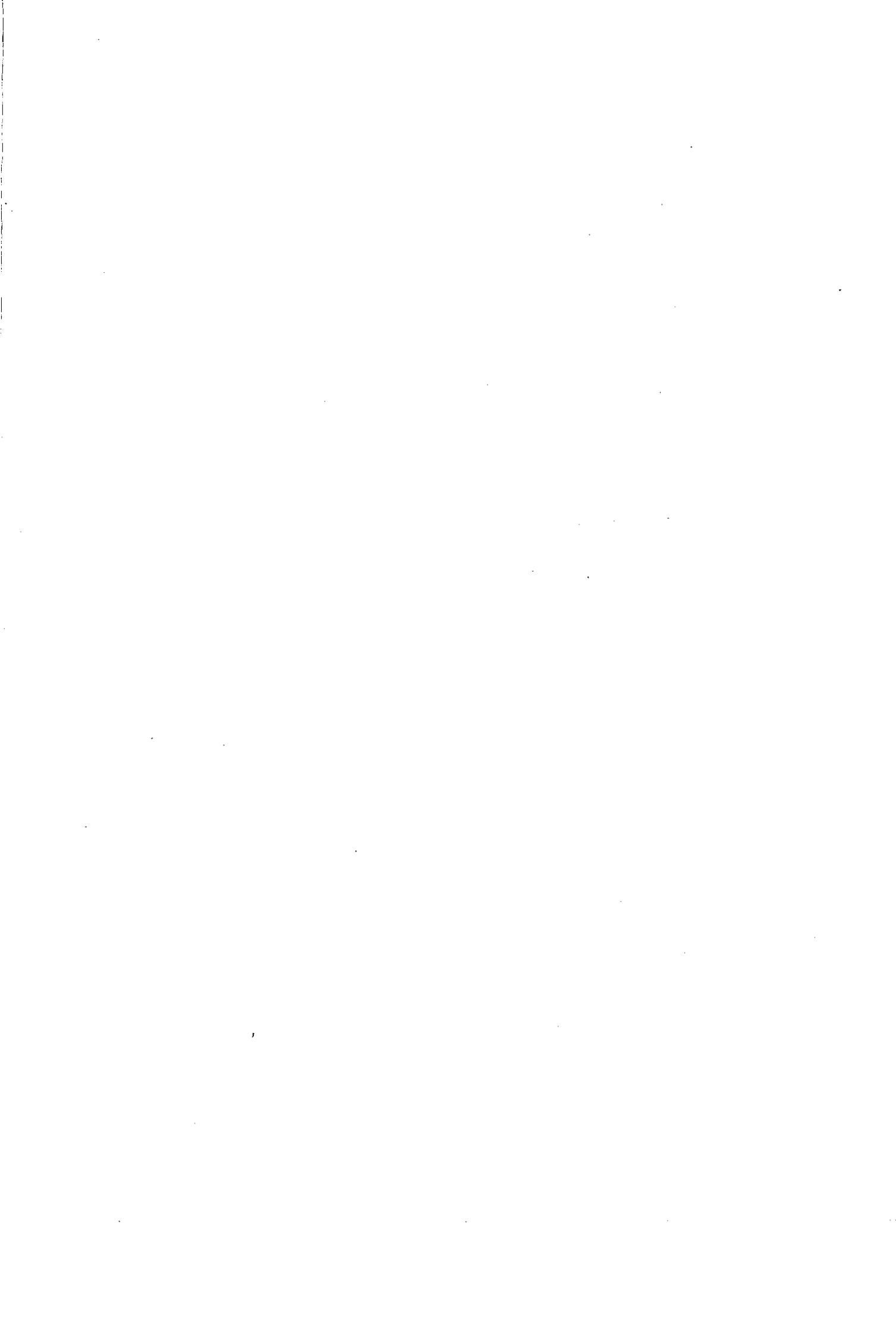
**PROPUESTA PEDAGOGICA PARA PROPICIAR
LA VINCULACION CURRICULUM PRACTICA
DOCENTE EN LOS EDUCADORES
DEL SECTOR 001 DE EDUCACION
PREESCOLAR EN EL ESTADO DE MICHOACAN**

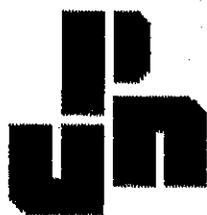
AUTOR

MARIA ESTELA VAZQUEZ LOPEZ

**PROPUESTA PEDAGOGICA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR**

MORELIA, MICH., 1996





SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 16 A

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA PROPICIAR LA VINCULACION
CURRICULUM PRACTICA DOCENTE EN LOS EDUCADORES
DEL SECTOR 001 DE EDUCACION PREESCOLAR
EN EL ESTADO DE MICHOACAN

AUTOR

MARIA ESTELA VAZQUEZ LOPEZ

MORELIA, MICHOACAN, 1996

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Morelia, Mich., a 14 de junio de 1996.

C. PROFR. (A)

MARIA ESTELA VAZQUEZ LOPEZ
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "PROPUESTA PEDAGOGICA PARA PROPICIAR LA VINCULACION CURRICULUM PRACTICA DOCENTE EN LOS EDUCADORES DEL SECTOR 001 DE EDUCACION PREESCOLAR EN EL ESTADO DE MICHOACAN".

opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del asesor C. Profr. (a) JOSE ANTONIO SANCHEZ MELENA.

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

"Educar para Transformar"



Rubén Ramos Díaz
PROFR. RUBEN RAMOS DIAZ, PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD 16A
S. E. P. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 16A MORELIA

[Handwritten mark]

Dedicatoria:

El presente trabajo está dedicado a mis hijos, a quienes agradezco su comprensión por el tiempo que no compartimos en el curso de los días de estudio.

A mis amigas, que apoyaron mi esfuerzo cuando el ánimo comenzaba a decaer.

INDICE

INTRODUCCION	7
ANTECEDENTES	10
DEFINICION Y DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO ..	19
JUSTIFICACION	24
OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	29
CAPITULO I REFERENCIAS CONTEXTUALES	32
1. Comunidad	32
1.1. Ubicación	32
1.2. Economía	33
2. Organización	34
2.1. Repercusiones en el desempeño	34
2.2. Espacios de trabajo	36
3. Docente	36
3.1. Condición económica	36
3.2. Nivel cultural	37
3.3. Formación inicial	38
3.4. Capacitación y actualización profesional	40
3.5. Desempeño y actualización permanente	45

CAPITULO II REFERENCIAS TEORICAS	49
1. Filosófico	51
1.1. La educación permanente	54
1.2. Programas de educación para adultos ..	56
2. La educación del adulto	60
2.1. El adulto	60
3. Epistemológico	64
3.1. Construcción del conocimiento y aprendizaje del adulto	70
3.2. Cómo, por qué y para qué aprende el adulto	82
3.3. El adulto como sujeto de aprendizaje .	90
4. Pedagógico	91
CAPITULO III ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA ...	95
1. Principios metodológicos	95
2. Estrategia metodológica	105
3. Secuencia didáctica	109
3.1. Integración de grupos de análisis	109
3.2. El taller didáctico como forma de trabajo	111
3.3. El trabajo colegiado como forma de interacción	114
3.4. Seguimiento, control y avance de	

la propuesta	117
3.5. Eje inicial de análisis: La práctica educativa	122
3.6. Toma de conciencia sobre la práctica docente personal	126
3.7. Formas de reabordar la práctica en el contexto de la cotidianidad	129
3.8. Consolidación de los procesos de aprendizaje	133
PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA	136
CONCLUSIONES	139
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	141
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	144
BIBLIOGRAFIA	147

INTRODUCCION

El presente trabajo se constituye como una propuesta, cuya finalidad está encaminada a propiciar un análisis sobre práctica docente y su relación con el curriculum vigente en la educación preescolar.

Ya que aún hoy, a casi 15 años de haberse implantado en este nivel educativo un programa para la educación preescolar, con un sustento teórico basado en la psicogénesis, éste no ha podido convertirse en una práctica congruente al mismo.

Por lo que se considera de especial importancia iniciar un trabajo que coadyuve a desarrollar una docencia que en la cotidianidad del desempeño se vaya recreando, al confrontar sistemáticamente el hacer diario del maestro frente a grupo, con el fundamento teórico-metodológico que guía el programa, a fin de que sea el propio docente quien encuentre soluciones alternativas a su hacer pedagógico, en una búsqueda e indagación permanente que al cuestionarse y

reflexionarse en lo individual y en lo colectivo, habrá nuevas opciones que den respuesta a las problemáticas existentes de docencia.

Esta propuesta se ha concebido como un medio que propicie el desarrollo de un estudio compartido entre maestros en el contexto de los consejos técnicos consultivos, instituidos en este nivel educativo, para que mediante una organización sistemática pueda contribuir a que se supere la dificultad de relación detectada.

En el entendido de que no se pretende homogenizar la docencia sino cuestionar, analizar y explicar la misma, a fin de enriquecerla y transformarla.

Esta propuesta consta de tres capítulos, cuya finalidad es la de hacer funcional el manejo de la misma, al desarrollar su contenido de la forma más congruente posible, describiéndose de la siguiente manera:

El capítulo I comprende las referencias contextuales, las cuales permitirán ubicar a los docentes sujetos de aprendizaje, en el contexto de su desempeño cotidiano, para poder comprender su actuación.

El capítulo II abordará las referencias teóricas, lo que propiciará revisar el sustento teórico que fundamenta el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento del adulto en el marco de la educación permanente.

El capítulo III tratará de explicar la estrategia metodológico-didáctica que se propone, para concretizar la presente propuesta en acciones que al desarrollarse, hagan posible el estudio que pretendemos realizar, a fin de lograr promover los cambios que la docencia requiere para favorecer el desarrollo integral del niño preescolar.

ANTECEDENTES

Una de las finalidades del Sistema Educativo Nacional, se aboca a considerar la importancia que tiene la Educación Preescolar como primer peldaño en la formación escolarizada del niño, situación que se pone de manifiesto al señalar que esta se constituye en uno de los programas prioritarios y meta que se traduce en la conformación de un programa, cuyo fin es responder al tipo de educación que requieren los preescolares en esta etapa tan decisiva de la vida, por lo que prioriza la atención de aquellos que se encuentran entre 5 y 6 años, con el fin de que la mayor parte de ellos, pueda recibir cuando menos un año de educación preescolar antes de su ingreso a la escuela primaria.

"De acuerdo con tales lineamientos, la política educativa dicta que este año de educación preescolar, pasa a formar parte del curriculum de educación elemental, estableciendo que los objetivos del nivel preescolar, serán la base sobre la que se sustentará la continuidad con la escuela primaria" (1).

Para operativizar los objetivos del nivel preescolar, se toma como eje el desarrollo integral del niño de 5

a 6 años y se cimentan las bases para los aprendizajes posteriores del mismo, en un intento por abatir en parte, la deserción y la reprobación en el nivel primario.

El desarrollo integral del individuo, es uno de los principios emanados del Artículo Tercero Constitucional, del cual se desprenden los objetivos que guían y orientan el P.E.P. (Programa de Educación Preescolar) mismo que como producto de la política educativa surge para apoyar el desarrollo del trabajo de los docentes de este nivel educativo.

Por ello, para comprender el sentido general del P.E.P. se puntualiza, que los objetivos de éste, están definidos como objetivos de desarrollo, en tanto que el mismo se constituye en la base que de sustento a los aprendizajes posteriores del niño, por lo que consecuentemente, el objetivo general del P.E.P. se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño preescolar, tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Partir de este objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas del desarrollo infantil: Afectivo-social, cognoscitivo y psicomotriz. De tal forma que el trabajo docente se encauce a favorecerlo en cada uno de los elementos que lo integra.

Por lo tanto el docente se abocará a que el niño desarrolle en el área afectivo-social:

- ♦ La autonomía, dentro de un marco de relaciones entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal manera que adquiriera una estabilidad emocional que le permita expresar con facilidad y confianza sus ideas y afectos.
- ♦ Que desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y del mundo que le rodea.

En el área cognoscitiva:

- ♦ Que desarrolle su autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento a través de la consolidación de la función simbólica de la estructuración de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas, como base para los aprendizajes posteriores, particularmente la lecto-escritura y la matemática.

En el área psicomotriz:

- ♦ Que desarrolle la autonomía en el control de movimientos amplios y finos a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos (2).

Estos objetivos se vieron enriquecidos con las adecuaciones que, como producto del Programa para la Modernización de la Educación Básica instituido en 1988, se hacen al programa de educación preescolar en 1992 momento en que se da a conocer a los docentes de toda la república y que se traducen en la afirmación de favorecer la autonomía del niño, fundamentada en la afectividad que conllevan las relaciones interpersonales, así como en la importancia de establecer una relación estrecha con la naturaleza, a fin de que el niño pueda estar preparado para el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones.

Estos objetivos implican que el docente propicie en alto grado las acciones de los niños sobre los objetos de conocimiento, implica animarlos a que se expresen por diferentes medios, alentando sus iniciativas, creatividad y curiosidad, procurando que en general, se desenvuelvan en un ambiente de libertad.

Enfatizando que para lograr el desarrollo integral los contenidos no pueden considerarse simplemente como

objetivos materiales o como material informativo, ya que las palabras o las imágenes no pueden sustituir en forma alguna a la realidad natural y social en la que el niño está inmerso.

De esta manera, el desarrollo y aprendizajes que el niño vaya construyendo, se dará en un contexto de situaciones vitales y significativas de la vida diaria, mismas que el docente habrá de aprovechar, propiciar, promover y/o construir mediante una intervención oportuna, adecuada e intencionada que haga posible que el niño descubra, construya y reconstruya la realidad mediante los aprendizajes que realice sobre la misma ya que de ella forma parte.

Es en esta intervención y en las características de la misma, donde muchos de los docentes del sector 001 de educación preescolar en Michoacán, encuentran tropiezos para el desarrollo de la acción educativa como se plantea en el P.E.P. '81-'92 dado que en la docencia cotidiana se hace explícita la dificultad para vincular la teoría que sustenta el programa de

educación preescolar con la práctica desarrollada en el desempeño profesional.

Es en la relación de los sujetos y de éstos con los contenidos, donde el educador asume estrategias didácticas, que lejos de propiciar el acercamiento de los niños hacia formas de acción física e intelectual cada vez más autónomas, propicia mediante dicha selección formas de actividad educativa encaminadas a la construcción de estructuras y actitudes de dependencia, receptividad y conformismo en los preescolares a su cuidado.

Sin embargo cabe mencionar que la situación señalada es explicable en función a las formas como se educó y enseñó al maestro, en su proceso de formación, ya que éste ha sido formado en:

la "disociación teoría - práctica, en el verbalismo y en la parcelación del conocimiento, por lo que resulta comprensiblemente lógico que manifieste una tendencia a separar los contenidos de las disciplinas a abordar en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje con los preescolares, de la metodología que para el mismo selecciona explicable puesto que el maestro aprendió solamente a teorizar" (3)

dejando de lado la coherencia que debe existir entre las explicaciones teóricas y las acciones prácticas.

A este respecto se requiere como medio que permita al docente intentar un acercamiento hacia la vinculación de la propuesta curricular del nivel preescolar con la práctica que en el trabajo docente cotidiano realiza, el inicio de un proceso permanente de reflexión y análisis de la práctica misma, que le lleve a descubrir el conflicto y la contradicción presentes en la vida escolar, como instancias que coadyuven en la explicación de su propia actuación y que le hagan factible pensar en transformaciones personales, escolares y sociales.

Por ello, el trabajo de la presente propuesta pedagógica, está encaminado a plantear una estrategia que propicie a partir del análisis de la práctica docente cotidiana, un proceso de reflexión continuo sobre la misma para ir esclareciendo el camino y la comprensión de ella, encontrando explicaciones al porqué y al cómo del hacer pedagógico proponiendo

alternativas para su transformación y mejoramiento al poder establecer la vinculación entre el curriculum y la práctica docente cotidiana.

Este análisis se centrará en tres aspectos esenciales que se consideran relevantes para la consecución del fin propuesto, de propiciar la vinculación entre el curriculum y la práctica al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la docencia, mismos que se enuncian en término de reflexión de la siguiente manera:

- 1.- El esclarecimiento de las concepciones que el docente tiene sobre el aprendizaje y enseñanza, y cómo estas concepciones definen la práctica docente frente al grupo.

- 2.- La trascendencia de las relaciones interpersonales en las que se desarrolla el hecho educativo, tomando como referencia la concepción que se tenga de enseñanza y aprendizaje.

3.- El lugar que le asigna a los contenidos y la selección de la estrategia metodológica, para convertir éstos en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se espera que como producto de esta reconceptualización surgida del análisis y la reflexión sobre la práctica docente cotidiana y su relación con el curriculum, se inicie un proceso permanente de transformación de la misma, con todo lo que ello ha de implicar y reconociendo que habrán de darse resistencias y angustias, pero que al mismo tiempo si la propuesta cumple con su objetivo, se propiciará una serie de reacciones que generarán la ruptura necesaria para el proceso de reorganización requerido, en las estructuras del maestro con el consecuente mejoramiento de la docencia, en beneficio de los niños del nivel preescolar del sector 001 de educación preescolar en el estado de Michoacán.

DEFINICION Y DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

La política educativa actual señala la necesidad de elevar la calidad de la educación del pueblo mexicano, a tal fin se instrumentó en fecha reciente una serie de acciones de modernización cuya esencia se encamina a dicho logro.

Una de las estrategias propuestas la constituye la actualización del docente en servicio, sustentada en el rescate de haceres eficientes y en la incorporación de teorías y métodos que hagan posible esa calidad, mediante una práctica educativa acorde a las necesidades del país.

Como consecuencia de esta búsqueda de calidad, el servicio educativo de preescolar, ha sufrido una serie de cambios, situación que ha propiciado en el maestro una pérdida de identidad profesional, que se patentiza como una contradicción entre lo señalado por el curriculum oficial propuesto, y lo realizado

cotidianamente en el aula, que al no vincularse genera una práctica docente incongruente al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en el ámbito de la educación nacional y concretamente dentro de la educación básica que el nivel de educación preescolar incursionó en la modernización y por tanto en el proceso de actualización del docente en servicio siendo en 1981 cuando el Sistema Educativo Nacional a través de la Dirección General de Educación Preescolar pone en vigor para toda la república el P.E.P. '81 (Programa de Educación Preescolar) que se consolida en 1992 y que se constituye como documento normativo orientador de la práctica docente, cuyo sustento teórico adopta un enfoque psicológico basado en la psicogénesis.

Esta postura de la acción educativa, deriva una nueva práctica docente, donde la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma asignando papeles diferentes tanto al docente como al alumno y por ende a la sociedad.

En el P.E.P. '81 y '92, se postula la necesidad de una práctica docente encaminada a propiciar que en el niño preescolar se inicie la formación de sujetos cuya personalidad adquiera las bases y evolucione hacia formas de pensamiento que se traduzcan en acciones críticas y reflexivas, que le permitan interactuar, enfrentar y transformar la realidad.

Lo que implica que este nivel habrá de constituirse en el sustento de la formación posterior del individuo, tanto en la dimensión personal, como en la escolar, como lo plantea el objetivo de la educación preescolar, para que se contribuya a la formación de sujetos integral y armónicamente desarrollados y consecuentemente con facilidad de adaptación social, como lo dicta el fundamento filosófico de la educación preescolar cuyo eje rector es el Artículo Tercero Constitucional y los postulados que de él emanan.

Aún cuando a muchos docentes nos parezca que desarrollar una práctica educativa basada en la psicogénesis, puede ser una opción viable para

favorecer el desarrollo integral del individuo en formación, convertir este supuesto en realidad es una tarea que ha enfrentado innumerables tropiezos, tanto a nivel individual en los docentes como a nivel de la propia institución.

Quienes como parte de la institución nos dedicamos a cubrir el aspecto de actualización del docente en servicio, a partir del desempeño de la función de apoyo técnico pedagógico, hemos observado en el personal frente a grupo dudas, indecisiones, estancamientos, diversificaciones, desviaciones, angustias, etc., en la operación de la propuesta curricular vigente.

Por ello visualizamos la necesidad de implementar una estrategia que coadyuve a superar dichas dificultades, para que poco a poco el trabajo docente se traduzca en acciones de apoyo al desarrollo de los preescolares de este nivel educativo.

Las dificultades observadas en la práctica docente

cotidiana, nos inducen a cuestionarla, en un intento por tratar de mejorarla, por lo cual se requiere que dicha práctica y su relación con el curriculum se conviertan en objeto de estudio, sujeto de análisis y reflexiones que puedan aportarnos elementos para optimizarla lo que nos compromete a buscar alternativas que puedan propiciar:

Un estudio sobre el curriculum establecido y su grado de desarrollo en la práctica del docente del sector 001 de educación preescolar en Michoacán.

148090

JUSTIFICACION

La detección de la problemática existente para vincular el curriculum vigente en preescolar y la práctica docente desarrollada por los educadores del sector 001, se hizo evidente al analizar el trabajo cotidiano de los maestros, mismo que se observó en las visitas de verificación efectuadas a los diferentes grupos que integran los jardines de niños del sector de referencia, así como de la documentación informativa reunida mediante los Proyectos anuales de trabajo de supervisor, directivo y docente y de los análisis efectuados a los proyectos didácticos y registros de evaluación que apoyan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de estos elementos nos invitó a cuestionar ¿por qué no se lleva a la práctica el P.E.P. con los niños en el trabajo cotidiano desarrollado en el aula? ¿qué sucede con el trabajo de análisis y reflexión que se efectúa en las reuniones de consejo técnico

consultivo y con las recomendaciones que como producto de ellas surgen? ¿qué elementos pueden estar influyendo en esta falta de vinculación curriculum-práctica docente, que no hayan sido analizados hasta ahora? Las dificultades observadas, nos motivaron a cuestionar nuestra práctica para intentar comprenderla y sobre todo a tratar de mejorarla.

Por esta razón se hace indispensable que dicha práctica se convierta en objeto de estudio, sujeto de análisis y reflexiones que paulatinamente vayan aportando al maestro elementos que le permitan optimizarla, en el entendido que se deberá superar de entrada coincidiendo con lo que señala Pérez J. E. (1986):

"el reduccionismo que sujeta a la práctica docente al aula, ya que el problema de falta de vinculación entre teoría y práctica va más allá de considerar solo los instrumentos metodológicos para su desarrollo, sin cuestionar que la práctica en el aula está inmersa en un proceso mayor, que es el de socialización institucional" (4).

De esto se desprenden modelos de prácticas educativas asumidos las más de las veces de manera inconsciente y

elaborados a través de estrategias dogmáticas, que el docente tiende a reproducir y que se derivan de una concepción de aprendizaje definida en la formación del docente, que no concuerda con la concepción adoptada para el curriculum de la educación preescolar vigente, ya que ha sido y sigue siendo el sustento de la formación del docente en servicio una concepción tradicional de aprendizaje, que insiste en la aprehensión de la realidad y no en la construcción personal de ésta, de tal manera que pensar que este tipo de formación genere formas de pensamiento crítico y reflexivo en los docentes es algo difícil de considerar sobre todo si el P.E.P. '81 Y '92 plantean una concepción de aprendizaje que se construye como producto de la reflexión y la acción del sujeto en interacción con la realidad, mediante un proceso permanente de formación, ampliación y transformación de estructuras de conocimiento que sustenten otras en un proceso continuo y ascendente.

La dificultad para que el docente pueda "tomar conciencia"

(1) de esta característica del aprendizaje al

concebirlo como un proceso y no como un producto, resultará bastante compleja, más no imposible, lo que implica que habremos de iniciar un proceso de análisis y reflexión de la práctica misma, que lleve a esa toma de conciencia mediante una estrategia de trabajo acorde que desde nuestro punto de vista puede ser propiciada mediante del aprendizaje grupal y el trabajo colegiado.

Mismos que favorecerán la transformación de "pautas de conducta" (2) en el docente a partir de la elaboración de alternativas, del análisis de los obstáculos del proceso mismo de aprendizaje, pues de él depende en gran medida que se vaya tomando esa conciencia, que genere la capacidad crítica y las acciones necesarias para modificar en primera instancia las actitudes personales y en segunda, para incidir en procesos sociales.

Lo expuesto se constituye a nuestro juicio, en el sustento que justifica la necesidad de elaborar esta propuesta pedagógica, que contribuya a vincular el

desarrollo del curriculum del nivel preescolar y la práctica docente cotidiana que realizan los educadores del sector 001, propuesta en la cual partiendo de la toma de conciencia personal, se abran los espacios para la elaboración de alternativas de trabajo surgidas del maestro y para el maestro, ya sea para nuevas formas de trabajo, para nuevos análisis, para ajustes en la capacitación y actualización del maestro o para la implementación de otras estrategias que apoyen dicha vinculación desde diferentes perspectivas.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Sobre la base de que existe dificultad para vincular el desarrollo del curriculum del nivel preescolar, con la práctica docente cotidiana que se realiza en los jardines de niños del sector 001 de educación preescolar en el estado de Michoacán, y ante la necesidad de propiciar que se supere dicha dificultad, el objetivo general de este trabajo estará encaminado a:

La elaboración de una propuesta pedagógica que permita al docente del sector 001 de educación preescolar, construir alternativas de trabajo que en el desarrollo de su docencia cotidiana coadyuven a la comprensión de la misma y a su mejoramiento.

Y a los siguientes de manera específica:

- a) Se analizará la práctica docente cotidiana como medio para comprenderla y resignificarla, buscando llegar a entenderla como el conjunto de relaciones

que se establecen entre el docente, los alumnos, los padres, el curriculum, el conocimiento, la institución y el contexto socio-histórico en que se desarrolla la misma.

b) Se propiciarán formas de trabajo que de manera individual, en pequeños grupos o en el grupo total, favorezcan la reflexión sobre la práctica docente cotidiana, a fin de ir construyendo opciones que la hagan más congruente y de mayor calidad.

c) Se propiciará el desarrollo de acciones que favorezcan los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento del adulto docente, tomando en cuenta su condición de adulto, su formación y las características propias de los sujetos en esta etapa de su desarrollo.

d) Se desarrollará un marco teórico que nos permita entender y cuestionar la práctica educativa, como base y sustento de la propuesta

que planteamos.

e) Se orientarán los procesos de elaboración de las propuestas alternativas de trabajo de los docentes, hacia problemáticas comunes, que sin pretender la homogeneización, atiendan a las necesidades individuales y colectivas de los maestros en un permanente devenir entre el sustento teórico curricular y la práctica docente cotidiana.

f) Se propiciará la auto evaluación y coevaluación de la propuesta y de su desarrollo, a fin de enriquecerla y adecuarla dependiendo del avance de la misma.

CAPITULO I

REFERENCIAS CONTEXTUALES

Para propiciar acciones en las cuales se pueda favorecer la vinculación entre el curriculum de preescolar y la práctica docente a desarrollar en los jardines de niños del sector 001 de educación preescolar en el estado de Michoacán, se hace necesario ubicar al personal docente de este sector en el contexto en que se desempeña, a fin de tener referentes para comprender su actuación. Mismo que se situará en tres rubros generales:

1. COMUNIDAD
2. ORGANIZACION
3. DOCENTE

1. Comunidad

1.1 Ubicación

El sector 001 de educación preescolar en el estado de Michoacán, está constituido por 1 supervisión general

del sector, 7 supervisiones escolares y 148 centros de trabajo, enclavados en los municipios de Morelia, Lagunillas, Huiramba, Tzintzuntzan, Herongarícuaro, Quiroga y Tarímbaro, siendo por ello los espacios físicos de ubicación laboral de los docentes en servicio tanto rurales como urbanos, razón por la cual sus características en cuanto a suelos y recursos son de carácter heterogéneo.

En las comunidades de referencia aproximadamente un 50% no cuenta con los servicios elementales como son: Luz, agua, servicio sanitario, transporte, vivienda decorosa, medios de comunicación, etc. Un 35% que aún siendo urbanos, tienen un sistema de servicios deficiente y un 15% que cuenta con tales servicios de manera regular.

1.2. Economía

Los medios y recursos de subsistencia son a nivel de comunidades tanto urbanas como rurales de índole heterogénea, lo que diversifica las formas de obtención de los mismos, coexistiendo desempeños que

van desde campesinos, empleados, artesanos, comerciantes, profesionistas, pequeños propietarios en diferentes ramos, industriales, subempleados, emigrantes y desempleados.

2. Organización

2.1. Repercusiones en el desempeño

Como ya se mencionó, los centros de trabajo de este sector, están diseminados en 7 municipios, cuya área geográfica es extensa y en bastantes casos de difícil acceso, lo que origina:

- ♦ Movilidad constante del personal docente, cuya procedencia es predominantemente urbana, de otros estados de la república y de localidades del interior del estado muy alejadas de la ubicación laboral de los maestros.
- ♦ Falta de comunicación y difícil acceso a determinados centros de trabajo, lo que origina renunciias, inasistencia e impuntualidad de los docentes.

- ♦ Insuficiencia de recursos económicos del docente para permanecer en su lugar de adscripción, ya que viviendo en la ciudad, tienen que desplazarse a las diferentes comunidades de servicio laboral lo que origina desgaste físico en los docentes y erogaciones económicas que merman sus salarios y economía general.

- ♦ Falta de seguridad física para los docentes que se desempeñan en comunidades alejadas y de difícil acceso.

- ♦ Baja población general e infantil en algunas comunidades.

- ♦ Falta de aceptación de los turnos vespertinos, entre otras.

Estas características de los lugares de desempeño de los docentes generan organizaciones definidas por el contexto de manera específica, que conllevan un planteamiento de objetivos y límites marcados por el

docente acordes a sus propias necesidades, dejando de lado en muchas ocasiones las características de los niños y de la comunidad en la que está inmerso cada centro de trabajo, estableciéndose un sistema de roles que difícilmente se puede o se quiere romper.

2.2. Espacios de trabajo

Los centros de trabajo donde se desempeñan los docentes de este sector, cuentan con características organizativas diversas, siendo por su estructura clasificados en: De organización completa, incompleta y unitarios, funcionando actualmente 136 federales, 8 estatales y 4 particulares, contando con una capacidad instalada de oferta del servicio de 16,060 espacios educativos, atendiendo una demanda de 12,042 preescolares, en el ciclo 95-96.

3. Docente

3.1. Condición socioeconómica

En el caso concreto de la comunidad educativa de nuestro interés (los docentes adscritos al sector 001)

los recursos de subsistencia de los mismos, provienen del producto económico obtenido por el ejercicio de su desempeño profesional como maestros, apoyado éste en actividades de comercio de artículos varios o en el apoyo proporcionado por sus familiares, habiendo además quienes se desempeñan en doble función, ya sea ésta dentro del mismo servicio educativo o fuera de él.

Esta comunidad educativa está compuesta de 98% de mujeres y sólo un 2% de hombres. En las zonas más alejadas al municipio de Morelia, la edad de los docentes oscila entre los 26 y 30 años, y a mayor acercamiento a la capital del estado la edad de los trabajadores sobrepasa los 30 años.

3.2. Nivel cultural

La cultura se considera uno de los aspectos más difíciles de categorizar, puede indicarse, que la precedencia de la cultura de los integrantes de este sector educativo se genera en ámbitos de todos tipos, lo que determina sus formas de actuar e ideologías.

Esta cultura proviene de las instancias familiar, escolar y del contexto social de desarrollo personal de cada uno de ellos, situación que conjuga una actitud generalizada de dependencia en relación a la toma de decisiones y a las formas de participación, generando un desempeño profesional limitado.

En este contexto se considera al docente de acuerdo con Esther Pérez Juárez, como un agente de socialización y a la práctica educativa como una práctica social encaminada a conservar el sistema social establecido y no a transformarse y transformar cultura y sociedad.

3.3. Formación inicial

En lo referente a este aspecto, los docentes de este sector cuentan en su mayoría con educación básica y normal preescolar o primaria, siendo relativamente pocos los que cuentan con licenciaturas en diferentes especialidades y maestrías.

Una de las características principales de la formación

profesional adquirida, es la ruptura existente entre lo que se aprende al interior de las escuelas formadoras de docentes y la realidad del desempeño cotidiano del docente que se incorpora al servicio educativo, aunado a la reiterada tendencia de estas instituciones de formar para la subalternidad, lo que se refleja de manera significativa en la práctica docente cotidiana y en la dificultad de acceso a otras formas de participación en ésta, como es el caso concreto de la operación del programa de preescolar vigente que hasta la fecha no ha podido ser abordado desde la perspectiva que lo sustenta en la cotidianidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

La formación inicial del docente lleva implícita toda una carga ideológica surgida del sistema de ideas establecido por el grupo hegemónico, lo cual se traduce en el aula determinando los contenidos, las formas de relación, los métodos y estructuras organizacionales del sistema educativo, tras lo cual se crea y recrea un proceso permanente de enajenación y manipulación, del cual en la mayoría de los casos,

el maestro no es consciente y que degenera en un vínculo de dependencia y para la dependencia, mismo que el docente reproduce a la vez en su práctica y que requiere de romperse para poder pensar en una transformación del docente y de la práctica y por ende en la operación del programa vigente en apoyo a la formación de un preescolar autónomo.

3.4. Capacitación y actualización profesional

La educación preescolar en el estado de Michoacán ha atravesado por diferentes etapas, con respecto a las formas de capacitar y actualizar a los docentes en servicio, siendo una de ellas cuando la capacitación se generaba a nivel central D.G.E.P. (Dirección General de Educación Preescolar) y se acudía al Distrito Federal a recibir los lineamientos a seguir para el desempeño de la práctica docente.

Un segundo momento se constituye cuando el grupo capacitador del área central se comenzó a desplazar a los diferentes estados de la república con la finalidad de transmitir los lineamientos generados por

la D.G.E.P. para el desempeño docente.

La tercera etapa se desarrolló conformando un equipo capacitador en los estados, integrado por los supervisores de zona escolar auxiliados por dos directivos o docentes que apoyaban en la transmisión de los lineamientos y contenidos generados por la D.G.E.P.

La cuarta etapa se da a partir de la asignación de un docente para cada zona escolar, que funge como auxiliar técnico de la misma y cuya función se encamina de manera exclusiva al apoyo y asesoría técnico pedagógica de los docentes, comenzándose a generar contenidos que tienen como eje rector, los lineamientos de la D.G.E.P. pero que por vez primera tratan de tomar en cuenta las necesidades de los docentes en servicio.

En esta misma etapa se puso en marcha en el nivel preescolar del estado de Michoacán un Sistema Modular de Capacitación, cuya finalidad consistía en atender

las necesidades de capacitación y actualización de cada tipo de personal que prestaba sus servicios dentro del mismo.

Actualmente podríamos hablar de una quinta etapa en la cual teniendo presente la normatividad a nivel nacional, se delega la responsabilidad de la capacitación y actualización en el personal de los centros de trabajo, mediante la implantación y participación en los consejos técnicos consultivos de cada institución educativa del nivel preescolar apoyados y asesorados por supervisores y auxiliares técnicos.

Puede detectarse que en las cuatro primeras etapas, la finalidad de la capacitación y actualización, sólo se abocaba a la transmisión de ideas y formas de trabajo construidas por otros, y que, en la quinta etapa se deja sentir un intento de cambio, en el cual se concibe al docente como constructor de su propio conocimiento y cuyo objeto de conocimiento es su propia práctica docente. Esta etapa podría ser

denominada de transición.

Es importante no dejar de lado que la mayoría de los docentes en servicio, se actualizan y capacitan mediante las instancias oficiales, y que sólo un porcentaje reducido busca otros medios de capacitación y actualización fuera de éstos, señalando que por ello es meta de las mayorías el aproximarse a la capital del estado, porque éste les permite otras opciones para continuar con la superación personal o profesional según convenga a cada caso o simplemente para buscar otras formas de empleo que complementen el ingreso económico o para el acercamiento a sus familiares.

A este respecto y en lo que a capacitación y actualización se refiere, se hace necesario que sea el maestro quien descubra sus situaciones problemáticas de docencia, para que se genere la necesidad de superar dichos problemas y sea él, quien encuentre las alternativas de solución que a la vez propicien su avance, planteando iniciativas, estableciendo

objetivos y estrategias personales para comprender y abordar la tarea educativa, iniciando un proceso de ruptura de los roles estereotipados construidos a lo largo de la formación inicial.

Auto observando y valorando de manera permanente el proceso de actuación personal, para llegar a la toma de conciencia de posibilidades y limitaciones, teniendo en cuenta que cada escuela está inmersa en un contexto más amplio constituido por la institución y por la sociedad.

El maestro en servicio de nivel preescolar en general y del sector 001 en particular, tendrá que emprender una tarea definida y sistemática que le lleve a problematizar su práctica, en un proceso permanente de búsqueda e indagación, que le permitan visualizar, primero las contradicciones inherentes al proceso mismo y luego las alternativas encaminadas a su superación, ampliando capacidades y potencialidades mediante el trabajo grupal.

3.5. Desempeño y actualización permanente

Por lo que respecta al desempeño dentro de la práctica docente, algunos de los factores mencionados repercuten en ella, con el consecuente detrimento del servicio educativo, dada la dificultad para relacionar el curriculum con la práctica docente cotidiana por lo que el nivel de eficiencia no puede ser medido de manera homogénea en función a la influencia que ejercen en cada docente su historia personal, que incluye saberes, cultura, potenciales, limitaciones, ideologías, disposición, y haceres específicos.

Elementos que originan que aún cuando se reciba la misma información en lo referente al qué y al cómo de la acción educativa, esta se vea condicionada por la heterogeneidad en cuanto a niveles y formas de comprensión, interpretación y traducción en acciones concretas, condiciones económicas y sociales del maestro, políticas de influencia, intereses y necesidades del docente, de los padres de familia y de la comunidad entre otros elementos que definirán de manera determinante la acción del docente con los

niños, ya que la realidad y el momento histórico en que se desarrolla la actuación educativa de cada docente en particular, sufre cambios continuos dependiendo de su contexto.

Cabe señalar que hasta el momento y a pesar de que en este sector se han implementado diferentes estrategias con el objeto de mantener actualizado al personal en servicio a través de variadas acciones de capacitación, se hace evidente que estas no han tenido la trascendencia que el hecho educativo requiere, considerando la propuesta curricular en vigor, ya que entre lo que se estudia y analiza en las sesiones de consejo técnico y en otras modalidades y la práctica cotidiana aún no existe congruencia.

Lo que impone la urgencia de que se generen acciones y estrategias que correspondan a la realidad educativa presente de cada maestro cuyos enlaces sean propiciadores de una mayor congruencia entre los aspectos curriculares y los prácticos de la actividad docente cotidiana, que redunden en una calidad y

eficiencia más trascendentes para este nivel educativo.

Una alternativa es la que plantea la autoformación permanente del docente en servicio, a partir del reconocimiento de la necesidad de autocapacitarse, en este momento, el espacio existe en el contexto de los consejos técnicos consultivos, lo significativo y comprometido será el encuentro de formas consistentes de trabajo en el interior de los mismos, que permitan promover un cambio de actitud en el docente hacia su práctica, que coadyuve además a transformarla en praxis a partir del compromiso personal.

El encuentro de esta alternativa tiene que pensarse desde el reconocimiento de las ideologías, posturas teóricas, metodologías y haceres que el docente ha construido a lo largo de su formación y ejercicio profesional, cuya característica es la de ser de fuerte arraigo, lo que implica rescatar lo valioso de dichas experiencias y elaborar o reelaborar nuevas formas de pensamiento y acción, donde el adulto

docente se vuelva a reincorporar al estudio sistemático como adulto-docentediscente.

La situación esbozada en el referente contextual genera la necesidad de construir un soporte teórico que nos permita fundamentar la base que sustentaría la relación mencionada (curriculum-práctica docente cotidiana).

CAPITULO II

REFERENCIAS TEORICAS

Siendo prioridad de la actual política educativa elevar la calidad de la educación, y considerando la importancia que tiene la educación preescolar como primer peldaño en la formación escolarizada del sujeto, resulta de vital importancia el atender a aquellos a cuya responsabilidad será encomendada dicha tarea.

Ello implica el analizar el porqué de la ruptura existente entre la labor que realiza la educadora frente al grupo y el lineamiento normativo oficial propuesto en el programa de educación preescolar vigente.

Esta ruptura genera un espacio en el que se influyen elementos de carácter personal, laboral, económico, político, social, relacional, intelectual y actitudinal, cultural, histórico e instrumental, entre otros.

Sin embargo tales elementos implican un análisis particular que no es posible abordar aquí, donde consideraremos sólo la relevancia del factor intelectual y actitudinal, teniendo presente que éstos no son autónomos, pero sí trascendentes para explicar de alguna forma la dificultad para traducir los presupuestos teóricos curriculares en práctica al interior de la actividad educativa del docente de preescolar.

Resulta entonces relevante referirnos al fundamento que justifica el cambio que se le exige al docente dentro de su práctica y a los factores que de una u otra forma obstaculizan su factibilidad.

Es en el contexto de la educación permanente donde se tratará de ubicar el presente referente a fin de ser congruentes con la postura teórica planteada en el programa de educación preescolar en vigor y de no generar contradicciones al interior del mismo trabajo por ello manejaremos cuatro grandes apartados en los cuales consideramos quedará encuadrado el sustento

teórico de la presente propuesta, mismos que se enuncian de la siguiente manera:

1. FILOSOFICO
2. LA EDUCACION DEL ADULTO
3. EPISTEMOLOGICO
4. PEDAGOGICO

1. Filosófico

Partiendo de lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional que dicta:

"Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia." (5)

y reconociendo que las sociedades contemporáneas se encuentran afectadas por una dinámica de transformación producto de los avances científicos y tecnológicos, no puede soslayarse la realidad presente de que cada uno de estos individuos sociales requiere

de reorientar su formación y actividades en forma permanente, ya que los continuos cambios obligan a buscar y desarrollar conductas creativas de adaptación a las nuevas exigencias, de ahí que aumente la necesidad de impulsar la educación de los adultos especialmente la de los adultos de nuestro interés particular Adultos-docentes.

En lo general se dice que la educación es el proceso progresivamente intencional de parte del ser humano en desarrollo, tendiente a la consecución del perfeccionamiento integral de la personalidad y en diálogo con la naturaleza, la cultura y la historia, conforme a su propia individualidad.

De acuerdo con Antoine Leon (3), a lo largo de la historia se han propuesto diferentes esquemas para explicar el trabajo humano (mecánico, físico, psicosocial) un ejemplo de ello lo constituye la psicología diferencial que inspiró a inicios del siglo XX las técnicas de orientación y selección profesionales.

Más tarde surge el interés por las relaciones humanas en la industria, por la dinámica de grupos y la organización de tareas, que al continuar evolucionando nos lleva a lo que ahora denominamos especialistas, como el psicotécnico o el estudioso en sistemas hombres máquina.

Los estudios proporcionados por los interesados en el actuar del adulto trabajador, nos proporcionan elementos para que podamos entender en nuestro caso, que el maestro no sólo es maestro, sino además persona, y una persona con características específicas de las cuales la más importante es la de ser adulto.

Henri Wallon menciona que "el trabajo es una actividad forzada" (6), referencia que permite visualizar las contradicciones existentes entre las necesidades inherentes al sujeto y las correspondientes a la empresa donde se desempeña, cuya manifestación se hace explícita por un lado en relación al sujeto, que psicológicamente requiere alegría en el trabajo y armonía interior en oposición a las condiciones de la empresa-trabajo que

exige solución, productividad, eficiencia, exigencias de los consumidores, etc.

Los requerimientos mencionados, expresados como contradicción, definirán en primera instancia el acceso del adulto a situaciones de formación, luego ya sea la respuesta a intereses laborales o personales y posteriormente las motivaciones para la permanencia o deserción en situaciones de formación permanente.

Con estas consideraciones nos adentraremos al tipo específico de educación que puede ser la alternativa para dar solución a nuestra problemática de vinculación curriculum-práctica docente, enfatizando que sólo en el contexto de la educación permanente el maestro encontrará las respuestas a sus problemas específicos de docencia.

1.1. La educación permanente

Por educación permanente entenderemos aquella que tienda a propiciar y favorecer el perfeccionamiento

del individuo y que se desarrollará a lo largo de la vida. Abarca como sujetos de educación a todos los individuos, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y viejos; con escolaridad o sin ella.

Esta educación será entendida y desarrollada como una educación en proceso permanente, de la cual los individuos podrán hacer uso dependiendo de sus particularidades y momentos.

Por ello el fin de la educación permanente será:

el de "capacitar al hombre y a la mujer para comprender y superar los problemas psicológicos, sociales y económicos en un mundo que exige una permanente renovación, de manera que pueda participar en la construcción del mundo de manera responsable y creadora" (7).

En este contexto y en concordancia con lo que señala Ludojosky (8), los objetivos de la educación permanente serán los de:

- Propender al mejor aprovechamiento de los recursos humanos, a través de la formación de nuevas generaciones, capacitadas para una existencia cargada de inquietud, de una continua superación de sus propios rendimientos.

- ◆ Propender al mejor aprovechamiento de los recursos humanos, a través de la actualización periódica de los adultos, lo cual les permita desempeñarse más eficientemente, dentro de las alternativas de los cambios.
- ◆ Crear en todos los hombres, las actitudes propias de una auto-educación continúa, que asegure a cada individuo el convertirse en agente obligado de su propio desarrollo perfectivo.
- ◆ Despertar en todos los hombres, la capacidad de invención y creación, que les permita transformar el mundo, asumiendo el propio compromiso ahora y en proyección al futuro.

1.2. Programas de educación para adultos

Históricamente la educación de adultos ha evolucionado, diferenciándose una serie de etapas a lo largo de dicha evolución de las cuales las más significativas son las siguientes:

De alfabetización.- Cuya finalidad es la de enseñar a leer y a escribir.

De alfabetización funcional.- Donde el leer y escribir inicial, persigue una culturización mayor en el sujeto.

La educación de adultos.- Cuya finalidad es dar

instrucción a aquellos que no la habían recibido durante la niñez.

La educación fundamental.- En la cual se priorizan las prácticas modernas de higiene, la técnica y la organización comunitaria de adultos. Es una educación que involucra a todos los individuos independientemente de la edad en que se encuentran en un proceso de perfeccionamiento personal.

La educación liberadora o conscientizadora.- Que parte de asumir una postura y actitud crítica y reflexiva ante la realidad a fin de transformar ésta para el bienestar de todos.

Parafraseando a Antoine Leon (4), señalaremos que la educación del adulto de nuestro interés en particular, será aquella que tomando como fundamento la educación permanente, propicie que el adulto docente, asuma una nueva actitud ante la tarea continua de perfeccionamiento personal que redunde en beneficio del niño preescolar.

La formación de adultos depende en gran medida de actitudes, motivaciones, capacidades, que están condicionadas en parte por la vida misma en general y por el medio educativo pasado y presente en particular. Hasta ahora la característica esencial de la educación de adultos ha sido la de proponer a los usuarios situaciones artificiales de aprendizaje, que tienen poca relación con su experiencia personal, sin considerar que el adulto a perdido el hábito de aprender.

La inadaptación de metodologías adecuadas a la formación de adultos son elementos que cuestiona R. M. Belbin (5). En respuesta a esta deficiencia, Antoine Leon (9) propone como alternativa para romper con esos vicios: "una psicopedagogía abierta" que ubique la formación educativa con adultos, como un proceso de intercambios entre profesor y alumnos y entre colegas.

Este proceso implica la actividad de todos y opera mediante objetos de estudio, cuyo objetivo estaría encaminado a la obtención de ciertos cambios en la

personalidad y comportamiento de ambos.

Una psicología abierta, reubica toda observación hecha en el medio educativo, ya que además considera a cada componente a cada reacción como causa y efecto a la vez, atendiendo al propio tiempo los factores biológico, psicológico y sociológico del acto educativo.

Jerarquiza intereses y es optimista, en fin supone de parte del formador de adultos el conocimiento y dominio de los conceptos, métodos y técnicas de la psicología científica y una teoría de conciencia de las dificultades específicas del estudio del adulto.

Las motivaciones del adulto para educarse dependerán del grado de madurez que se ha logrado, lo que definirá su necesidad o no de una educación complementaria. Será entonces cuando el adulto, dependiendo del momento histórico que viva, de las necesidades que le imponga su desempeño, de sus perspectivas personales, etc., acuda a algún tipo de

educación de adultos que le proporcione elementos para su autoeducación dentro del marco de la educación permanente.

2. La educación del adulto

2.1. El adulto

¿Cómo podemos pensar en una propuesta de trabajo para desarrollarse con adultos si la mayor parte de nuestro trabajo docente lo hemos desarrollado con niños? La tendencia en este caso puede ser la de trasladar las mismas formas de trabajo desarrolladas con niños a la atención de los adultos.

Sin embargo, si consideramos que el fundamento del programa señala que el eje rector del trabajo con el preescolar estará encaminado a propiciar su desarrollo integral a partir de las características propias de los niños de 5 y 6 años, es coherente que siguiendo esa línea rectora para atender a los docentes en formación, tomemos en cuenta las características propias del adulto docente, con quien pretendemos trabajar la presente propuesta.

De esta manera, comenzaremos citando que, etimológicamente el término adulto, procede del verbo latino adolescere, que significa crecer, y es la forma de participio pasado adultum que significa por tanto el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido. Según el lenguaje corriente adulto es el individuo situado entre la adolescencia y la vejez, es decir, la persona que ha dejado de crecer pero que no a comenzado aún a decrecer.

Biológicamente. Entre la adolescencia y la adultez, aproximadamente entre los 12 y los 25 años, se da el periodo de plenitud física, ya que es a partir de los 25 años, cuando nuestro organismo comienza la lucha contra el proceso catabólico, es decir, el proceso de desintegración de sí mismo.

Psicológicamente. Se emplea el calificativo de adulto como sinónimo de madurez de la personalidad, lo que le da al individuo los atributos de: Cabal, responsable, con dominio de

sí mismo, serio y juicioso.

Jurídicamente. El término adulto se asigna a aquel que ha llegado a la mayoría de edad según la cual, el sujeto vive en sociedad de acuerdo a su propia responsabilidad sin depender de otros.

De acuerdo con Ludojosky (10) para poder conceptualizar la adultez se requiere de tomar en consideración tres criterios fundamentales:

1.- La aceptación de la responsabilidad, es decir, que como rasgo fundamental de una personalidad adulta, mostrará el individuo su capacidad y sentido de responsabilidad frente a los hechos de la vida, respondiendo por sus actos con palabras y acciones, comprometiéndose hasta donde sabe que puede cumplir.

2.- Dominio de la razón, un adulto será capaz de ver con objetividad el mundo y los acontecimientos de la vida, debido a que puede abstraer, generalizar, juzgar, deducir, inducir, seguir o construir todo tipo de razonamiento.

3.- Equilibrio de la personalidad, lo que significa que adulto será aquel que se haya liberado de la dependencia infantil de su padre y de su madre y que logre la vivencia de su propia paternidad.

Estos criterios se enriquecen con las afirmaciones que expresa Antoine Leon (6) para enfatizar que el adulto

descrito para poder actuar como tal requiere de cierta madurez, misma que se expresará a nivel físico, cuando el adulto se sienta bien con su propio cuerpo porque ha tomado forma estable. A nivel intelectual cuando sea capaz de compensar las deficiencias inherentes a su situación de adulto, con formas de operar diferentes, basadas en el cúmulo de experiencias construidas. A nivel de personalidad, será maduro cuando esté en posibilidad de ser responsable de su propia conducta, de controlar sus impulsos y de actuar en forma autónoma y realista. A nivel de sentimientos, será maduro cuando se muestre capaz de establecer relaciones completas y a nivel profesional será maduro cuando esté en posibilidad de organizarse en función de un objetivo. La madurez es una conquista progresiva del individuo, que se inscribe en el marco general de su adaptación al medio, lo que no significa de forma alguna que al ser maduro en un aspecto de la individualidad lo sea automáticamente en todos los otros.

3. Epistemológico

Al emprender un proceso educativo con adultos se requiere conocer las formas como éste puede acercarse al conocimiento, y las estrategias que emplea para aprender, por ello será necesario revisar algunas posturas epistemológicas que nos permitan sustentar nuestro hacer a fin de tener elementos que propicien el ser congruentes al intentar promover aprendizajes con adultos.

En este contexto es necesario destacar que a lo largo de la historia de la humanidad, la explicación de cómo el individuo desarrolla su intelecto, es decir, llega a conocer, a sido motivo de análisis y controversias.

Las explicaciones de cómo el sujeto se apropia del conocimiento se han percibido desde dos perspectivas antagónicas por naturaleza, que pueden llegar a coincidir para conformar una visión más acorde a la realidad actual, que además aporte mayores posibilidades en relación a la explicación de este

fenómeno. Tales posturas epistemológicas generan formas de explicación de los mecanismos de conocer, desde perspectivas internas y externas al sujeto.

Así, para los empiristas el conocimiento se adquiere por medio de los sentidos, siendo por ello el sujeto básicamente pasivo, receptor, al encontrarse sometido a las influencias que vienen del exterior y que actúan sobre él mediante la experiencia, que le va llevando a formar los conocimientos a partir de ideas simples, que asociadas a otras van formando ideas cada vez más abstractas y complejas, donde la asociación es el mecanismo esencial.

Los racionalistas, para quienes el sujeto cuenta ya con conocimientos en forma innata, lo que no hace necesario el contacto con la experiencia y por ello atribuyen más importancia a los elementos internos del sujeto, argumentando que los externos, proporcionan conocimientos engañosos y que además sólo la razón puede descubrir los engaños de los sentidos.

Estas dos posturas epistemológicas, poseen vigencia actual y generan prácticas pedagógicas que se consideran renovadoras e insustituibles. Sin embargo, cabe señalar que así como el empirismo y el racionalismo se conciben ideológicamente antagónicos, otros estudiosos del conocimiento y de cómo éste se adquiere, postulan que el acto de conocer consiste en aproximaciones al objeto de conocimiento por el sujeto cognocente, mediante los mecanismos de asimilación y acomodación, desde una perspectiva de construcción permanente y progresiva basada en la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, es decir, entre los esquemas de asimilación del sujeto y las propiedades inherentes a los objetos de la realidad (experiencia y reflexión).

Bajo esta perspectiva constructivista es que en este trabajo se abordará la práctica docente y su relación con el curriculum de preescolar, y al maestro como sujeto que en sus formas de apropiarse de la realidad, produce una práctica docente específica, donde se entrelazan diversos elementos que la determinan.

Es aquí justamente donde cada docente ha de ubicarse, para poder analizar su práctica y la relación de ésta con el curriculum, a fin de encontrar las explicaciones del hacer personal y reconstruir aquellos elementos que en la actualidad no sean congruentes a la misma.

Se ha mencionado que se requiere de un proceso permanente de actualización del maestro en servicio, puesto que el momento histórico presente exige a éste un tipo de práctica educativa que se ubica dentro de una postura constructivista del conocimiento, lo que significa que en dicha práctica tanto el docente como el alumno al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, serán a la par sujetos y objetos de conocimiento en interacción mutua y con la realidad.

Sin embargo y aún cuando el discurso oficial así lo plantea, no podemos dejar de reconocer que la forma como el docente se convirtió en tal, no es acorde a dicho discurso, ya que en esta relación el docente se

aproximó al conocimiento de la realidad desde una postura pasiva, de receptor, en la cual padres, maestros, y adultos asumieron la responsabilidad de transmitirle a este sujeto docente en formación sus saberes, partiendo de la premisa de que, como sujeto de aprendizaje requería de recibir de las generaciones adultas el saber acumulado para que se le pudiera considerar enseñado y apto para incorporarse a la vida social como adulto-docente.

Como producto de esta situación el maestro de hoy conformó una serie de esquemas sociales y de enseñanza-aprendizaje acordes a los patrones experimentados, que consecuentemente reproduce en su práctica docente frente al grupo, aunado a las exigencias sociales e institucionales que lo ubican como transmisor, actitud que el docente asume sin cuestionarla y sin cuestionarse.

Lo que conlleva al desarrollo de una práctica docente que lejos de aproximarse a formas de construcción de conocimientos de la postura adoptada en el curriculum

vigente, al no analizarse ni reflexionarse en el contexto de lo cotidiano, propicie que se continúe con la reproducción de prácticas enmarcadas en un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, cuya característica esencial es la unidireccionalidad.

Reflexionando al respecto, se hace necesario tomar en cuenta los antecedentes de formación del sujeto docente, sus características, sus formas de aprender, el tipo de situaciones que pueden propiciar su aprendizaje y reaprendizaje así como los obstáculos y limitaciones que interfieren en la apropiación de otras formas de concebir y desarrollar la práctica docente, visualizando a la vez posibles alternativas para superarlos.

En el entendido de que reconstruir esquemas de conocimiento como adultos implicará un proceso arduo de reelaboración de estructuras conceptuales a partir de lo existente, de lo que se cree que debe ser la práctica docente, de lo que es, de lo que se piensa en relación al niño, de cómo se percibe y entiende la

realidad con toda la gama de especificidades que la caracteriza, para poder pensar en una transformación en la práctica que visualice a la vez perspectiva y acción.

Así, y en el afán de encontrar estrategias alternativas que promuevan en el educador acercamientos hacia su realidad docente, habremos de partir de una revisión profunda, analítica y reflexiva de la forma como el adulto se apropia de la realidad y construye su conocimiento, es decir, cómo aprende y reaprende y qué elementos a partir del conocimiento producto de esa revisión pueden favorecer dicho aprendizaje y su relación con el curriculum en favor del proceso educativo que se promueve en el nivel preescolar.

3.1. Construcción del conocimiento y aprendizaje del adulto

Abordar un trabajo de enseñanza-aprendizaje con adultos implica no sólo ubicarse en una concepción definida de aprendizaje, sino también ser coherente con ella y trabajar en la búsqueda de alternativas que

lo propicien. Clasificar el tipo de alumno docente que en este caso será sujeto de aprendizaje y a la vez explicitar qué y para qué se pretende que aprenda es otra cuestión de relevancia.

De tal forma que en busca de esa ubicación, volveremos al núcleo del problema que se desarrolla al interior del sector 001 de educación preescolar, concretamente en los docentes frente a grupo del mismo, en el que se evidenció la dificultad para llevar a la práctica un programa educativo basado en la psicogénesis.

Las observaciones efectuadas al trabajo docente cotidiano, pusieron de manifiesto que el discurso oficial plasmado en el P.E.P. '81-'92 se ha interiorizado mecánicamente en la mayoría de los casos, pero que los planteamientos teóricos de éste a nivel proceso enseñanza-aprendizaje, distan mucho de ser una realidad en la práctica misma, ya que no busca la relación que sustente la acción en la teoría, manejando de forma aislada la teoría (discurso mecanizado) por un lado y por el otro la práctica cuya

tendencia reproduce un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en los más de los casos.

Observándose que se han dado cambios, pero que estos han sido poco significativos en función de que nuestras estructuras previas se apoyan en actitudes de resistencia difíciles de superar lo que torna más complejo el proceso de transformación que se requiere desarrollar para abordar una forma de trabajo como la que plantea el programa vigente.

Prevalece aún en muchos de nosotros la idea de que siendo adultos y además docentes, terminamos de aprender al concluir la preparación profesional, y que sólo nos queda por delante cumplir con la función encomendada por la sociedad como enseñantes, es decir, transmisores del conocimiento socialmente establecido, dejando de lado que esta perspectiva de conocimiento acabado no concuerda con la realidad cambiante en permanente evolución, ni con el curriculum vigente.

Ante esta forma de asumir la práctica docente, se

percibe la ruptura que marca la diferencia entre aplicar el enfoque teórico que sustenta el programa oficial con niños preescolares negando que esa misma línea teórica es factible de ser aplicada no solo con el niño, sino con el individuo en general y por tanto con el docente que aún siendo adulto es a la vez sujeto de aprendizaje, sin importar que este adulto se autodefina como adulto formado.

Consideramos que de ahí debe partir el análisis hacia las formas como el adulto se ubica ante el aprendizaje y por ello al hacer esta propuesta pedagógica queremos ser cuidadosos al buscar siempre la coherencia entre el referente teórico y la estrategia pedagógico didáctica por proponer.

El programa de educación preescolar está basado en la psicogénesis que define a la par que explica la forma como el individuo construye su conocimiento y presupone de entrada la necesidad de conocer al sujeto de aprendizaje, para optimizar en la medida de lo posible el acceso a dicha construcción.

Partir de una concepción de aprendizaje que se construye implica reconocer que es el sujeto, niño, adolescente, adulto, viejo; el encargado de construir éste. Desde esta perspectiva de aprendizaje, tanto el niño como el adulto se advierten como sujetos de un proceso en permanente construcción y reconstrucción, en el que las estructuras de conocimiento conformadas en un momento dado, estarán sujetas a modificaciones y transformaciones dependiendo de las circunstancias internas y externas en que se desenvuelva el individuo.

Intentar aplicar el enfoque psicogenético en el docente de preescolar implica reconocer que éste se sustenta en una de las teorías más controvertidas, la teoría de Piaget, sin embargo es imprescindible abordarla ya que se ocupa de manera medular de los procesos de aprendizaje, es decir, de los procesos de adquisición del conocimiento.

Piaget es sin duda uno de los autores contemporáneos más citado y menos comprendido, es al mismo tiempo

célebre y mal conocido como ya lo ha citado Emilia Ferreiro (11) en más de una ocasión, los argumentos que ella utiliza para explicar esta situación los basa en señalar que Piaget es un autor fuera de serie por las siguientes razones:

- ♦ Porque es psicólogo, pero no le interesa la psicología en sí, sino como manera de lograr una visión transformadora de la epistemología.
- ♦ Porque es biólogo, pero no le interesa la biología en sí, sino como intermediario necesario para comprender la continuidad entre la adaptación biológica y la adaptación cognitiva.
- ♦ Porque es un psicólogo interesado en la psicología infantil, y sin embargo no le interesa el niño en sí, estudia al niño para comprender el pensamiento adulto, pero no cualquier pensamiento adulto, sino la versión más rigurosa de ese pensamiento, la que subyace a la práctica histórica de las ciencias.

Sobre estas consideraciones, de acuerdo al planteamiento Piagetano existe continuidad funcional con la discontinuidad estructural, a todos los niveles de desarrollo; del lactante al adulto, del niño preescolar al hombre de ciencia, los instrumentos de adquisición del conocimiento que garantizan esa continuidad funcional son los mismos - asimilación de los objetos o eventos a los esquemas o estructuras

anteriores del sujeto y acomodación de éstos esquemas o estructuras en función del objeto que habrá de asimilarse - este enunciado nos invita a reflexionar en que el proceso de construcción del conocimiento es un proceso interactivo y constructivo, dada la naturaleza asimiladora del mismo.

En esta interacción tanto el sujeto como el objeto de conocimiento habrán de transformarse mutuamente, las modificaciones en los esquemas del sujeto surgirán de todas aquellas situaciones no asimilables que representen un desequilibrio para el individuo, tornándose en retos o conflictos cognitivos.

El proceso cognitivo es constructivo porque estará sujeto a reorganizaciones constantes, que lleven al sujeto a re-estructuraciones en los esquemas cognitivos. Una de las características esenciales de las estructuras es que son relativamente estables, en tanto no surjan crisis que motiven otras re-estructuraciones. Son estas formas de organización interna que señalamos como relativamente estables, las

que caracterizan los estadios del desarrollo cognitivo.

Uno de los grandes descubrimientos de Piaget (7), fué poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos, sino en grandes periodos de reestructuración de las mismas informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones.

Con estos elementos podemos establecer que el aprendizaje tanto en el niño como en el adulto, está referido a la modificación relativamente estable de las pautas de conducta del sujeto cognocente entendiendo esta conducta como una modificación en la que están implicados aspectos observables, acciones externas y visibles así como acciones internas e invisibles.

Todo sujeto que construye su conocimiento está sujeto a una motivación o significatividad causal, que le impulsará hacia diferentes tipos de actividad, ya sea

esta consciente o inconsciente a fin de encontrar el equilibrio que por alguna razón se haya perturbado.

Una pauta de conducta es una determinada forma de estructurar la conducta, siendo esta estructura definida sobre todo por el vínculo establecido entre el sujeto y el objeto de la conducta.

Existen muchas maneras de relacionarse e interactuar con el mismo objeto, es decir, existen muchos tipos de vínculo, los dos tipos básicos de vínculo con el objeto de conocimiento son los de atracción y los de rechazo. El conflicto de ambivalencia-atracción-rechazo por el mismo objeto al mismo tiempo, es generador de conductas defensivas, es decir, de resistencia al cambio.

Es en este tipo de conducta donde se encuentra ubicado psicológicamente el docente de preescolar, ya que por un lado existe un programa que la institución plantea se debe desarrollar con los preescolares, interactúa con él, lo revisa, le parece atractivo, accesible y

factible de llevar a la práctica, así como favorecedor del desarrollo y aprendizajes del niño preescolar, situación que se genera en el momento de la capacitación.

Pero en el momento de llevarlo a la práctica con el grupo, le representa la necesidad de modificar los propios esquemas de participación y relación, las pautas de conducta elaboradas a lo largo de la formación personal y profesional, situación que difícilmente se acepta, lo que genera un conflicto de ambivalencia que se traduce en regresiones, estancamientos, negativas, justificaciones, inconformidades, etc., para el desarrollo del trabajo propuesto, lo que se convierte en uno de los principales obstáculos.

Sin embargo consideramos que este proceso puede ser llevado a la práctica por los docentes de preescolar aún cuando sea a largo plazo, si se encuentra la estrategia adecuada para las modificaciones requeridas en las pautas de conducta de los docentes de este

nivel, al reestructurar las formas de percibir el hacer educativo, lo que se puede traducir en una práctica docente más acorde no solo al enfoque teórico que sustenta el programa, sino esencialmente, a las características y requerimientos de los preescolares de este momento histórico social.

" No se pueden formar individuos mentalmente activos, a base de fomentar la pasividad intelectual " señala Monserrat Moreno (12), si queremos individuos creadores e inventivos hay que permitirse ejercitar la creatividad y la inventiva, propiciando el pensar, así como momentos de reflexión sobre las acciones o hipótesis para someterlas a crítica, a comprobación, pero, y de ninguna forma sometiendo la verdad de quien aprende a quien enseña.

Inventar es el resultado del desarrollo de un proceso mental no exento de errores, comprender es exactamente lo mismo, porque es llegar a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo por lo que deberán evitarse las dependencias intelectuales, al comprender que no sólo se puede llegar a conocer a través de

otros (ya sean estos libros, maestros, etc.) sino y primordialmente por sí mismos, observando, experimentando, interrogando la realidad y combinando razonamientos así como equivocándonos.

Enfrentar el problema, sentir la necesidad de una solución, encontrar un camino hacia ella aún cuando no sea el más recomendable será el objetivo que se persiga, entendiendo a la vez que al enfrentar un problema, puede haber soluciones diferentes para éste pero que el desarrollo del proceso agilizará el pensamiento y evitará la rigidez mental que lleva a considerar el saber como único e inmutable.

El interés por conocer surgirá sin necesidad de fórmulas sofisticadas, más bien se hará manifiesto mediante una actitud atenta, que permita visualizar situaciones problema que requieren de atención y por supuesto una solución.

Por esta razón será necesario convertir esas situaciones problema en contenidos de aprendizaje, que

al ser abordados desde múltiples perspectivas y formas de percibir, propicien descubrir las opciones que puedan conducir a darles solución, al enfrentar las argumentaciones que validen el punto de vista personal que confrontado con el de los otros, contribuya a la reelaboración de los esquemas de conocimiento.

3.2. Cómo, por qué y para qué aprende el adulto

El estudio de las capacidades intelectuales del adulto es un aspecto relativamente recién abordado.

"Los primeros tests para adultos (Army Alpha) fueron utilizados en 1917 en los reclutas del ejército norteamericano, para posteriormente ser utilizados como medios de selección y orientación de personal, en la medida que se fué haciendo más especializado el trabajo en su constante división" (13).

En el contexto de la educación de adultos, se hace necesario precisar, en que condiciones el individuo manifiesta un conocimiento determinado, construye y utiliza sistemas de representaciones con los que sustituye la realidad percibida ya que según P. Olerón "la inteligencia es una máquina de fabricar modelos de la realidad" (14).

La personalidad designa el equipamiento biológico, la historia del individuo, las variables intelectuales y afectivas y los fenómenos de toma de conciencia en relación al contexto socio económico y cultural. En este contexto de relación del sujeto con la realidad éste construye modelos o representaciones de la misma, "una representación es una modalidad personal de organizar los elementos de un problema particular" (realidad objeto) (15).

El individuo adulto en lo general, en lugar de manejar conceptos (serie de relaciones lógicas) maneja representaciones, mismas que se derivan de una lógica de los atributos más que de una lógica de las relaciones.

El hecho de que el individuo tienda a manejar de mejor forma las representaciones, lleva a éste a un tipo de respuestas no coincidentes con su categoría de adulto, de entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- ♦ Interpretaciones antropomórficas
- ♦ Interferencia entre dos sistemas de normas

- ♦ Conflicto entre exigencias formales y leyes
- ♦ Tendencia al verbalismo, a la explicación tautológica

Estas respuestas son manifestaciones del adulto que hacen evidente su resistencia hacia su autoeducación, sobre todo porque el adulto tiende a explicarlo todo por fórmulas, a acumular pasivamente el conocimiento en lugar de investigar, a disimular el error y la ignorancia detrás de un status que ampara que nunca debe ser cuestionado.

Este tipo de comportamiento se atribuye en parte a la formación inicial y profesional de los sujetos, cuya tendencia desvincula la teoría de la práctica o tiende a privilegiar los contenidos sobre los métodos de aprendizaje.

Al desarrollar procesos de formación con adultos, hay que tener en cuenta una serie de características inherentes a él, que se pueden visualizar tanto en sentido positivo como negativo. Un ejemplo de ello lo

proporciona Pacaud (8), cuando presenta interesantes testimonios en relación a la forma como el adulto compensa las deficiencias naturales para el aprendizaje producto de la edad, con estrategias de apoyo que dependen del grado de necesidad que presenta el desempeño del adulto con respecto a las diferentes situaciones de aprendizaje, enfatizando que mientras el adolescente aprende una teoría sin cuestionarla ni cuestionarse cómo a de llevarla a la práctica, el adulto al aprender dicha teoría, aún cuando lo hace más lentamente, de inmediato se cuestiona en las formas posibles de llevarla a la práctica.

Mientras que el joven aprende de memoria, el adulto al aprender algo, necesita relacionarlo con todo lo que sabe y luego lo memoriza, los adultos tienen necesidad de demostraciones más concretas, porque quieren comprender a fondo, a los jóvenes no les importa profundizar, el adulto pregunta para comprender, el joven sólo lo hace por curiosidad y no para comprender lo que se dice.

Así, las características del adulto son específicas en relación con otros sujetos de aprendizaje, ¿ puede entonces hablarse de un estadio de la edad adulta ? En el inicio de una acción de educación o reeducación con adultos, es necesario constatar si éstos verdaderamente alcanzan el estadio de las operaciones formales, es decir, del pensamiento hipotético-educativo, de acuerdo con la psicología genética.

A este respecto, A. Schirks y J. Laroche (9) desarrollan un estudio comparativo entre jóvenes adultos y niños, mediante algunas de las pruebas elaboradas por Piaget, encontrando que las respuestas de ambos fueron muy similares, por ello, aún cuando no es posible generalizar un resultado de esta naturaleza a la totalidad de los adultos, sí puede servir de referencia para situar a la mayoría de ellos entre el estadio de las operaciones concretas y el de las operaciones formales.

Enfatizando que quienes se encuentran en periodo de las operaciones formales, supuestamente después de los

14 años de edad, son los que están en posibilidad de elaborar deducciones, no solamente a partir de la realidad percibida, sino también a partir de enunciados hipotéticos y de proposiciones, lo cual implica un descentramiento en relación a la experiencia vivida.

Por otro lado el hablar de cociente intelectual C.I., la noción pierde su significación inicial cuando se aplica a adultos, puesto que se pasa de una evaluación del crecimiento mental del niño con respecto a la edad, a una potencia intelectual del adulto, que ya no puede ser expresada en relación a la edad.

El cociente intelectual de acuerdo como lo mide Wechsler (10), expresa la posición de un sujeto en relación con individuos que pertenecen al mismo grupo de edad. Lo que significa que en el adulto no es cociente de edad, sino índice de potencia o vivacidad. El cociente de eficiencia está en relación de un sujeto con un grupo determinado que no corresponde necesariamente en edad.

Por otro lado, y como ya se mencionó el adulto maduro efectúa una serie de compensaciones a medida que va ganando edad, por lo que se hace necesario considerar el índice de deterioro mental, este índice se expresa en el adulto, entre la diferencia de sus desempeños actuales y los que tenía a los 20 - 25 años, máximo de la curva evolutiva.

Wechsler (16) señala que: "existe un deterioro normal en el adulto del orden del 8% a los 40 años y del 14% a los 50, considerando patológica una pérdida que supere el 20%".

En todo proceso de construcción de conocimientos es importante considerar que existen factores de influencia para su consecución como parte de la psicología del adulto. Algunos de ellos dignos de considerar son: Las motivaciones, las actitudes y el horizonte temporal.

a) Las motivaciones: La evolución de las motivaciones con la edad, explica en cierta medida la declinación de las capacidades intelectuales,

vivido y se define como el grado de afectación que ha sufrido el sujeto por los acontecimientos pasados y futuros que marcan su existencia. Este deviene como causa y efecto, depende a la vez de la edad, del nivel intelectual y de la posibilidad de estructurar lógicamente el pasado y el porvenir, ya que el futuro sólo existe si hay al mismo tiempo el deseo de otra cosa y la conciencia de posibilidad para lograrlo.

3.3. El adulto como sujeto de aprendizaje

Coincidimos con Goguelin (11) al considerar que entre los rasgos que pueden obstaculizar las acciones educativas con adultos se encuentran entre otros: La declinación de las capacidades intelectuales, el deterioro de las capacidades psíquicas y perceptivas, la regresión de: la adaptabilidad, la creatividad, el sentido del riesgo y el deseo de cambio.

Destacando entre las positivas: El haber construido conocimientos, habilidades, experiencias, pautas de conducta, el asumir responsabilidades, el poder

elaborar proyectos, el ser consciente de la importancia del éxito social y profesional, aunado a estas posibilidades favorables consideraríamos además que un trabajo de actualización con adultos sería verdaderamente trascendente si como lo señala R. Vatier (12), los adultos que retoman los estudios, se sienten tentados de ir más allá y trabajan con mucha energía, aún cuando en ocasiones no saben dirigir sus esfuerzos eficazmente.

Por lo que es importante considerar al hacer la propuesta concreta de trabajo con los docentes de este sector, la elección de la metodología más coherente al nivel, ritmo y características de los involucrados, para que se propicien aprendizajes significativos en los mismos.

4. Pedagógico

A este respecto, cuando se pasa de las consideraciones psicológicas a la determinación de métodos de educación o enseñanza, se hace difícil separar la

pedagogía de la andragogía, por lo que retomando lo que señala Goguelin (18) cuando afirma que "no hay nada que permita garantizar que éste o aquél sea el método más conveniente para trabajar con el niño o el adulto, ya se trate de métodos expositivos, demostrativos, interrogativos o activos".

Sin embargo y considerando que no existen verdades acabadas, visualizamos que una de las opciones que ofrecen mayores posibilidades de desarrollo al emprender un trabajo de actualización con adultos sea el trabajo grupal, ya que en concordancia con lo expuesto a lo largo del presente trabajo y en función a la necesidad de propiciar espacios donde el sujeto docente de aprendizaje categorizado, pueda desarrollar la construcción y reconstrucción de sus estructuras y conocimientos planteamos esta opción como la más viable.

La explicación a esta consideración está basada en que no se trata ya como en la enseñanza de niños y adolescentes de adquirir conocimientos y mecanismos

intelectuales, dado que la enseñanza del adulto supone la conformación de nuevas actitudes, que podrían describirse como apertura de espíritu, aceptación y búsqueda del cambio, por lo que habremos de considerar a este respecto algunos elementos fundamentales para el desarrollo del trabajo por realizar:

- 1.- Una forma de trabajo que parta de lo concreto y que esté basada en la experiencia y no de los conceptos teóricos.
- 2.- Un trabajo de pequeños grupos o en grupo total.
- 3.- Una formación global que tenga en cuenta el contenido profesional y el equilibrio de la personalidad.
- 4.- El principio de la autoevaluación.
- 5.- El respeto a los ritmos individuales.

6.- La expresión escrita (capacidad intelectual)

7.- La expresión concreta (Práctica y estética)

8.- La expresión oral (Habilidad social)

Y cuatro condiciones que deberán cumplirse para que haya formación:

1.- Adquisición de conocimientos

2.- Comprensión de conocimientos

3.- Motivación para aprender

4.- Motivación para aplicar los conocimientos en sí mismo y en el entorno.

Concluyendo que la función de cualquier actividad de formación de adultos en particular y de la escuela en general, es la de enseñar maneras de aprender y de renunciar a la pretensión de darlo todo.

CAPITULO III

ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA

1. Principios metodológicos

Es indudable que buscar un cambio en la actitud del docente hacia su desempeño profesional no ha de resultar sencillo, sobre todo si no es el maestro quien se dé a la tarea de propiciar dicha transformación porque siente la necesidad del cambio después de haber analizado su práctica.

Transformar la práctica implica entender el hecho educativo en toda su magnitud y trascendencia social. Por ello educarse no significa ir a la escuela por un determinado espacio de tiempo, eso es parte de la educación pero no la educación misma, tampoco lo es el adquirir ciertas habilidades, ya que estas cambian de manera constante al ritmo de la evolución histórico social.

Educarse no consiste en adquirir información ni en acumular conocimientos hechos, ya que la educación no es una computadora. No es tampoco adquirir grados o diplomas, estos sólo miden de alguna forma la memoria; la educación es más que la retención repetitiva, tiene que ver con lo que ocurrirá después, en el espacio del desempeño cotidiano.

Educar no es la metodología clásica de la predicación y la enseñanza, ni es aprendizaje memorizar todo lo que uno a oído, visto o leído, en la educación no hay sujeto ni objeto, no hay maestro ni alumno, todos son maestros y todos son estudiantes. ¿ Qué es entonces la educación ?

La educación es aprender, aprender a aprender, es una combinación de diferentes tipos de habilidades de aprendizaje para satisfacer necesidades, es el aprendizaje sistemático que utiliza todas las técnicas, recursos y metodologías a su alcance, es el aprendizaje en la escuela, la calle, la granja, el hogar, la iglesia, el club, la fábrica, es decir,

cualquier lugar y momento donde se pueda tener una experiencia de aprendizaje, una experiencia de vida.

Lo anterior nos lleva a reflexionar en un tipo de educación en el que no habrá división entre educación escolar y extraescolar formal e informal, sino un tipo de educación que es un *continuum* y que como tal debe concebirse como un proceso permanente que desarrolla el individuo a lo largo de toda su vida.

Lo que nos ubica en una forma de concebir la educación, nuestra educación como docentes, desde la perspectiva de la educación permanente, que vaya reflejando los cambios del conocimiento y pautas de conducta que ocurren en el periodo de una vida por lo que su función deja de ser la de transmitir un cuerpo estático de datos conceptos y valores, tornándose en gran medida en la instancia que de manera permanente nos haga comprender desde el primer momento que algunos contenidos intelectuales, científicos y éticos están destinados a cambiar.

La educación permanente debe contribuir a que el adulto, en este caso el docente en servicio, esté preparado no para la aceptación pasiva de los cambios, sino para un papel activo en su realización, es decir, para una praxis, tanto en su vida cotidiana como en su hacer docente.

Es desde la perspectiva de la educación permanente que el docente en servicio habrá de generar su propio espacio de aprendizaje al interior de su práctica docente en el aula, la escuela, el grupo de maestros, los padres y la sociedad.

Será entonces en el marco de la educación permanente, donde el maestro en servicio pueda recuperar la experiencia docente como antecedente fundamental para que, en la interacción con otros profesores y con el referente teórico establecido en planes y programas, se convierta en "sujeto prolagónico" (13) de su actualización profesional meta de la política educativa actual.

El proceso de actualización permanente requiere

considerar la necesidad de generar un trabajo colectivo basado en la participación del maestro con otros maestros, autoridades, alumnos y sociedad, para que en conjunto estén en posibilidad de resolver la problemática docente enfrentada cotidianamente.

Sin olvidar que el trabajo colectivo enfrentará dificultades y resistencias inherentes no sólo a la formación inicial del maestro y al ejercicio de las prácticas de trabajo y actualización desarrolladas, consistentes en cursos y otras modalidades que priorizan el estudio de temas aislados sin considerar el papel preponderante de la práctica docente cotidiana.

Situación que permite puntualizar la necesidad de revalorar la práctica docente como punto de partida y llegada de la actualización. Ubicando al maestro, alumnos, autoridades y sociedad como entes que en su interacción son capaces de modificar y recrear la práctica educativa teniendo como base el trabajo colegiado.

Un trabajo colegiado conlleva romper con la limitada concepción del maestro circunscrito a la actividad con los alumnos en el aula requiere a la vez, romper con la imagen del trabajador cuyo único objetivo es asistir a la escuela a impartir la clase, sin embargo es en la clase donde éste comenzará el proceso de cambio cuyos límites tendrán que irse ampliando paulatinamente hacia ámbitos externos a el aula.

Cada maestro cotidianamente en su actuar docente, aborda una problemática compleja que le exige soluciones adecuadas y oportunas, las cuales difícilmente podrá superar si no cuenta con sólidos conocimientos y maneja un conjunto de habilidades pedagógicas y sociales que faciliten y optimicen sus relaciones e interacciones a fin de propiciar en el alumno el desarrollo y en sí mismo la reestructuración permanente de sus esquemas cuya constante adaptación se vaya adecuando a los avances del conocimiento y a las necesidades del momento histórico-social.

Redimensionar la acción educativa y por ende la

práctica docente implica integrarse a la dinámica del cambio a fin de encontrar respuestas innovadoras a las problemáticas que se vayan identificando en la cotidianidad de la docencia. Ahora bien, si la actualización del docente no es la única fuente capaz de hacer posible mejorar la calidad de la educación, si constituye un aspecto de vital importancia, por esta razón, es imprescindible promover sistemáticamente procesos que apoyen el trabajo de los maestros.

De esta manera la educación permanente ha de concebirse como el instrumento que permita al docente realizar un análisis personal y grupal de su papel social, a fin de que esté en condiciones de comprender las contradicciones sociales, económicas y políticas en que se enmarca su actividad, conformando paulatinamente una estructura propia que le permita considerar como necesario un cambio de estructuras, actitudes y habilidades para transformar su práctica.

El maestro está en posibilidad de conducir su proceso

de aprendizaje, sin embargo para que se genere el espacio propicio es importante que éste asuma y respete su condición de adulto para que establezca el diálogo y el trabajo en equipo, lo que abrirá el espacio para construir y reconstruir conocimientos significativos para su trabajo diario.

El trabajo colegiado es la estrategia idónea para el aprendizaje del docente, en él se construyen aprendizajes significativos en un contexto real de trabajo, de problemas, de metas y fines compartidos, es a la vez este tipo de trabajo el medio para contrarrestar las condiciones de "aislamiento" (14) en que frecuentemente se desarrolla la docencia.

Al maestro debe corresponder el derecho de elaborar un proyecto de capacitación y actualización, que surja de su propia necesidad, para que en base a ésta se organice, participe y prepare para ir ampliando su universo de acción. Movilidad es sinónimo de vida y la vida ha de recrearse en una praxis permanente.

La vida escolar debe entrar en este proceso, cada momento histórico-social tuvo valores y errores, este momento requiere de un cambio, que antes de pretender movilizar al alumno, los programas, la institución, la sociedad, etc., movilice desde lo más profundo, desde la toma de conciencia personal, la práctica docente, lo que redundaría en el paulatino pero firme mejoramiento de la calidad de la educación.

Pretender llevar a la práctica un cambio en el hacer docente, implica encontrar una estrategia metodológica acorde a la dimensión del cambio proyectado, considerando que se requiere mirar la práctica cotidiana a mayor profundidad con el fin de hacerla más congruente con el sustento curricular y el contexto de desempeño, se precisará de parte de los involucrados en dicha empresa de un esfuerzo adicional que haga posible entenderla, explicarla y convertirla en una praxis que fructifique al interior del aula y en la sociedad.

Por lo que es necesario instrumentar una estrategia

planteada como la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que permita apropiarse en forma individual y grupal de experiencias útiles que resignifiquen el trabajo cotidiano del maestro.

La investigación participativa (15) será en este caso, el eje que oriente la operación de esta propuesta, donde se tomará como punto de partida la experiencia del docente con respecto a su práctica cotidiana, para que a partir de ella se construya y reconstruya el conocimiento que sobre la misma se tiene, de tal manera que el maestro pueda llegar a transformarla.

Resignificar la labor del maestro implica que éste asuma su papel desde otras perspectivas, cuyos esfuerzos se encaucen a la innovación, alienten el espíritu propositivo, es decir, vayan creando una práctica nueva que basada en la experiencia personal y en su análisis al ser confrontada con teorías que la puedan apoyar la enriquezcan, siendo además necesario el intercambio con otros maestros para trabajar juntos, sin caer en actitudes de dependencia hacia el

que más sabe, asumiendo la docencia con una responsabilidad y visión diferente, la del hacer cuestionado, reflexionado, comprendido, interiorizado y compartido, en síntesis recuperando el papel de guía de los procesos que como docentes hemos de favorecer, asumiéndonos al estar inmersos en ellos como corresponsables del hecho educativo.

2. Estrategia metodológica

La investigación participativa a partir de la experiencia docente ha de abordarse como un proyecto, cuya esencia se proponga la construcción y reconstrucción del conocimiento del maestro sobre la práctica misma, con el fin de coadyuvar a su transformación.

En esta reconstrucción del conocimiento sobre la práctica, el maestro asumirá el papel de sujeto que construye y conduce su proceso de aprendizaje, orientándolo en base a las necesidades surgidas en el hacer cotidiano.

La reconstrucción del conocimiento del maestro en este caso, se centrará en el análisis de la práctica cotidiana, entendida como "el espacio donde se desarrollan diferentes formas de interacción y participación" (19), a partir de la relación con la realidad natural y social en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje.

El uso de esta metodología permitirá que al conocerla y llevarla a la práctica, se elaboren a la vez otros elementos que abran camino a la construcción de conocimientos en otros ámbitos de la realidad permitiendo al mismo tiempo que en el proceso, el docente vaya controlando gradualmente el desarrollo de su aprendizaje de una manera más sistemática y eficaz.

En función de lo expuesto cabe señalar que el desarrollo de esta propuesta pedagógica toma como referente la teoría constructivista del aprendizaje, la cual sostiene que el conocimiento no se transmite, se construye en la interacción social, en la integración de experiencias e informaciones relevantes y significativas a los esquemas cognitivos del sujeto

mediante los cuales éste interpreta y reconstruye la realidad.

En este sentido, resultará muy importante favorecer la comunicación, como forma de romper con el verbalismo que sobre valora el deber ser, obstaculizando el diálogo que permita analizar el ser y el hacer, es decir lo que sucede en la realidad cotidiana.

La actualización en el desempeño docente, requiere de un proceso permanente de trabajo que incluya la teoría y la práctica, la formación del docente en servicio en tanto proceso dirigido a reconceptualizar la práctica docente, precisa no sólo de tomar en cuenta los conocimientos de los maestros, sino también los intereses, motivos, valores, afectos y perspectivas que están presentes en su actividad de cada día.

El maestro es un sujeto capaz de conducir su proceso de aprendizaje, de abordar la práctica como objeto de estudio y sujeto de transformación, en ese sentido, se propone el desarrollo de acciones que respetando la

condición del maestro como adulto, hagan posible el establecimiento de formas de relación horizontales en las que individual y colectivamente sean valorados aprendizajes y experiencias previas, se favorezca el diálogo y el trabajo compartido que permita construir conocimientos significativos para el desempeño adecuado del trabajo diario.

La investigación es un proceso en el cual los interesados en conocer su realidad buscan aquellos elementos que les permitan interpretarla, comprenderla, explicarla y fundamentalmente transformarla. Descubrir situaciones problema, en ocasiones no resulta fácil dado que al estar inmersos en la problemática misma, la vivimos como parte de lo normal, de lo cotidiano, siendo necesario entonces una revisión más detallada de ella, que pueda permitirnos el aproximarnos a solucionarla. En la escuela tiene lugar el hecho educativo, el cual, tan solo por ser un acto efectuado entre personas enfrenta una serie de dificultades, superarlas debe ser una de las tareas del maestro y en apoyo a ello consideramos que la

investigación participativa es la herramienta que puede resultar útil para revisar el trabajo docente, orientando dicho análisis a buscar el mejoramiento de la actividad de cada maestro ante su grupo.

La investigación en general y la investigación participativa en particular, puede considerarse como la estrategia capaz de promover que en los maestros se revitalice el desarrollo de sus capacidades para resolver problemas reales, analizar situaciones, buscar información y aportar alternativas de solución a aquellos hechos y fenómenos que estén afectando la práctica y que por lo tanto requieran de ser resueltos para mejorarla.

3. Secuencia didáctica

3.1. Integración de grupos de análisis

El análisis de la práctica docente requiere de generar una estrategia que permita al docente no solo pensar en su hacer, sino a la vez confrontarlo con el hacer de los otros para poder identificar, interpretar, constatar y discutir posibilidades diferentes de

actuación, lo que sólo puede lograrse mediante la actividad compartida.

El trabajo en grupo puede constituirse en el espacio ideal para la construcción y reconstrucción del conocimiento del docente en servicio, en él situaciones que en un momento dado parecieron intrascendentes o pasaron desapercibidas, en la interacción con los otros cobrarán relevancia y podrán tornarse significativas, al hacerlas girar en torno a un interés compartido, el de mejorar la práctica docente cotidiana.

Por ello se propone:

a) una convocatoria abierta al personal docente del sector para aquellos maestros que deseen participar en el desarrollo de la presente propuesta.

Esta convocatoria se lanzará en forma abierta, para que sin presiones de ningún tipo participen

en ella quienes así lo decidan en forma espontánea y comprometida.

b) Sesión para dar a conocer la propuesta de trabajo al grupo integrado.

En esta sesión se dará a conocer la propuesta iniciándose el proceso de aprendizaje conjunto para la organización, comenzando el registro de las acciones emprendidas. Memoria.

3.2. El taller didáctico (16) como forma de trabajo

Un ambiente integrado se caracteriza por la afinidad en los propósitos, por la estructuración de formas organizacionales diversas y por la definición de metas claras y precisas, elementos que propiciarán que el grupo funcione armónicamente.

Por ello se propone:

a) Plantear las expectativas y establecer los compromisos personales y de grupo.

En este rubro, cada participante expresará lo que espera del grupo y a lo que se compromete para su óptimo desarrollo, haciéndose un registro de los compromisos establecidos.

b) Favorecer un ambiente de confianza y seguridad en los participantes.

A este respecto, se propiciará que se implementen técnicas de trabajo sugeridas y aplicadas por los participantes, que favorezcan la interacción, el acercamiento personal, la confianza y el sentimiento de apoyo compartido buscando como finalidad la conformación de la autonomía de los participantes.

c) Establecer normas grupales en cuanto a colaboración, participación y recuperación del derecho a la palabra.

En este aspecto se trabajará en el grupo de manera que se establezcan en el mismo las normas que han

de guiar su actuación en cuanto a la colaboración para el desarrollo del trabajo del grupo y de cada uno en particular, en cuanto a la participación como medio necesario para el intercambio de experiencias e ideas, así como para propiciar aportes y sugerencias que enriquezcan el trabajo, finalmente la recuperación del derecho a la palabra como instancia que propicie el derecho a participar en el entendido de desarrollar un proceso paulatino de responsabilidad hacia participaciones fundadas en el análisis de la propia práctica y en consideraciones teóricas que apoyen su esclarecimiento.

d) Buscar estrategias de automotivación que propicien la construcción del conocimiento individual y grupal.

En forma conjunta se realizará la selección de estrategias que propicien la construcción del conocimiento individual y grupal en situaciones de carácter práctico como demostraciones,

exposiciones, debates, discusiones, etc.

e) Elaboración de productos de aprendizaje que den cuenta del trabajo realizado y de los aprendizajes construidos.

A tal fin se propiciará que el grupo establezca como norma la elaboración de productos de aprendizaje, en los cuales vaya quedando asentado el avance grupal, así como los aprendizajes construidos por cada integrante, lo que permitirá a la vez contar con elementos para el enriquecimiento de la memoria del taller, lo que coadyuvará a la elaboración de un recurso permanente de retroalimentación. Estos pueden constituirse de: cuadros sinópticos, fichas de trabajo, cuadros comparativos, entrevistas, guías, recomendaciones, encuestas, observaciones, propuestas, etc.

3.3. El trabajo colegiado (17) como forma de interacción

Es evidente que un trabajo de investigación

participativa requerirá de una forma de relación que propicie acercamientos entre los sujetos de aprendizaje, que hagan viable la construcción del conocimiento individual y grupal, para dar paso al establecimiento de relaciones e interacciones tanto entre los participantes como con los contenidos.

Para lo cual se propone:

a) Una forma de participación en el trabajo concreto.

Esta organización buscará los mecanismos que propicien la participación de los involucrados, de tal manera que todos y cada uno de ellos vaya teniendo alternativamente responsabilidades de ejecución y dirección.

b) Un proceso de evolución.

A este respecto se propiciará que el grupo en general, vaya desarrollando la iniciativa, la

habilidad para la toma de decisiones, la integración voluntaria y motivada para el desarrollo de las actividades individuales y grupales que propicien el avance permanente del grupo hacia formas de actividad cada vez más centradas, congruentes y eficaces.

c) Una toma de conciencia sobre la participación activa.

En este sentido se propiciará que mediante la acción individual y compartida, se vaya construyendo una conciencia de grupo capaz de responsabilizarse de su cometido durante el tiempo pertinente a cada acción que se emprenda, coadyuvando a la conformación de una forma de actuar encaminada a consolidar la solidaridad que entre colegas debe existir, para lo cual se procurará que la distribución de las tareas sea proporcionada equilibrada y de interés.

d) En intercambio permanente y la contrastación.

A este respecto se propiciará que como compromiso del grupo se establezca una forma de relación horizontal y de interacción colectiva, cuya esencia se encamine a la expresión de ideas, puntos de vista, a la argumentación y paulatina modificación de estos cuando sea el caso, sin dejar de lado el contacto con la realidad, que en su devenir está compuesta de todas las experiencias individuales y colectivas, por lo cual se ha de tender a satisfacer el interés del colectivo, llevando los productos del análisis efectuado en el taller a la práctica en el aula y trayendo de ella nuevas experiencias para efectuar nuevos análisis.

3.4. Seguimiento, control y avance de la propuesta

A este respecto se hace necesario puntualizar que toda acción del hecho educativo planeada y efectuada, habrá de tener objetivos, metas y estrategias claras y definidas que guíen el desempeño de quienes participen en ella. Por esta razón es de especial importancia que cada integrante en particular y el grupo total,

implementen las estrategias que les permitan sintetizar el avance de los procesos desarrollados, a fin de valorar los progresos, esclarecer las dificultades y proponer, ya sea nuevos análisis, modificaciones o virajes en el trabajo por realizar, a partir de las experiencias vivenciadas, coadyuvando a la optimización del trabajo grupal.

Para ello se propone:

a) La aportación personal concreta.

Tomando en cuenta que el elemento más importante de esta propuesta es el análisis de la práctica cotidiana, por lo que se propiciará que para el desarrollo de dichos análisis cada maestro al acudir a las sesiones, aporte a estas los elementos que han de constituirse en objetos de conocimiento de las mismas. Estas aportaciones pueden constituirse de registros breves de actividades que originaron dificultad, registros de dudas surgidas en el momento de estar frente al

grupo ante circunstancias específicas: Organización, planeación grupal, ejecución de lo planeado, evaluación, cuestionamiento a los niños, etc. Anotaciones de preguntas concretas en relación a dudas, confusiones, inquietudes, incomprensión de algún aspecto en relación al trabajo práctico y/o a los señalamientos del programa de educación preescolar entre otros, que vayan surgiendo en la cotidianidad del desempeño.

Esto con el objeto de no divagar hablando sobre supuestos y de propiciar que poco a poco cada maestro pueda visualizar de manera más objetiva su problemática particular, que al ser confrontada con la de sus colegas pueda tratarse desde múltiples perspectivas de solución.

b) El registro etnográfico como herramienta de contrastación y de apoyo al trabajo de análisis individual y grupal.

A este respecto se propiciará que se establezca

como forma de recuperar la actividad docente para su análisis, el registro etnográfico, para lo cual se requerirá de instrumentar un rol de observación-acción entre los participantes que haga posible la elaboración de dichos registros.

Siendo necesario además que al abordar el análisis de los mismos se vayan generando las estrategias pertinentes para su revisión, análisis e interpretación, y el poder hacer de ellos un recurso de apoyo permanente.

c) La autoevaluación y co-evaluación (18).

A este respecto se implementará el que en cada una de las sesiones, se abra un espacio y un tiempo, para que cada participante en particular y el grupo en general evalúen y co-evalúen su actuación al interior del trabajo desarrollado.

Este proceso de autoevaluación y co-evaluación, estará encaminado a valorar la participación

personal, la aportación al grupo, los procesos desarrollados, las estrategias implementadas, los recursos y su utilización, así como las propuestas de ajuste que se hagan necesarias para el mejor desenvolvimiento del grupo.

d) La memoria del grupo.

Una de las principales carencias del trabajo docente, es la falta de sistematización y la inexistencia casi total de registros que dejen constancia de los análisis, las reflexiones y las preguntas que hacen los maestros con respecto a su práctica cotidiana.

Para contribuir a superar esta carencia, se propiciará que en el grupo surja la necesidad de llevar un registro permanente que de cuenta de las acciones concretas realizadas, de los logros del grupo y de sus integrantes en particular, de las dificultades enfrentadas, de los productos de trabajo surgidos en el desarrollo del proceso

generado para la construcción y reconstrucción del conocimiento de los participantes.

3.5. Eje inicial de análisis: La práctica educativa

Una de las principales dificultades para vincular la práctica cotidiana del docente de preescolar con el curriculum propuesto en el programa de este nivel educativo, radica en la ausencia de análisis de los maestros en servicio con respecto a su práctica lo que no le permite confrontar la experiencia construida a lo largo de su desempeño con los fundamentos sugeridos para el desarrollo de la propuesta curricular vigente.

A tal fin la presente propuesta pedagógica se abocará a propiciar ese análisis, como el conducto que enlace esos dos elementos indisociables del hacer del maestro. En el entendido de que este análisis no buscará en forma alguna uniformar la práctica docente, con recetas que respondan al interés momentáneo del maestro, por el contrario se enfocará a que en el análisis, se revisen los elementos que conforman la práctica docente cotidiana en su realidad presente y

los que sugiere el programa de educación preescolar.

Para que, al confrontarlos reflexiva y críticamente y al contrastarlos activamente en el aula, vayan aportando las alternativas que hagan posible la vinculación entre ambos y por ende el mejoramiento de la docencia en favor del desarrollo de los preescolares de este nivel educativo, por lo que se revisará a profundidad la práctica cotidiana, rescatando todos aquellos elementos positivos que la han hecho perdurar, de igual manera los aportes que propone el programa vigente y los apoyos de que él se desprenden en un intento por llegar a comprender ambos y en consecuencia a vincularlos.

Para ello se propone:

a) Revisar las formas como entendemos el trabajo docente.

A este respecto, señalaremos que no es posible encontrar una definición que resulte válida para

explicar el trabajo docente, tomando en cuenta que es un trabajo realizado por sujetos se deduce que existen tantas formas y estilos de ser maestro como realidades educativas, escuelas y maestros hay.

Sin embargo, si pretendemos analizar la docencia con miras a su transformación, hemos de hacerlo a partir de aquellos elementos que sean comunes a la función del maestro en servicio, de lo que se desprende que una de las características más importantes del trabajo del docente, es la de ser una práctica hecha de relaciones entre diferentes elementos.

b) Análisis de la relación docente - objetos de conocimiento (Contenidos de aprendizaje).

En este apartado, se analizará el tipo o los tipos de relación que establece el maestro con los contenidos de aprendizaje y las formas en que la institución propone al maestro que lo propicie en

los alumnos.

c) Análisis de la relación docente - los otros.

En este sentido, se analizarán las formas de relación del docente con los alumnos, los padres, las autoridades, otros maestros, etc., y cómo estas relaciones influyen en la práctica docente cotidiana.

d) Análisis de la relación docente - institución.

En el entendido de que la escuela y el aula son el ámbito de desempeño del docente y a la vez el vínculo con todo el sistema educativo y la realidad social, económica, política y cultural donde se concretizan ideologías y valores acordes al tipo de ciudadano que el país requiere, se analizará como estos elementos llegan a influir la práctica docente y en ocasiones a modificarla.

e) Análisis de la relación docente-contexto.

En este apartado se revisará la relación maestro-contexto como la instancia que a la vez que proporciona apoyos al desarrollo de la práctica docente, a la vez en determinados momentos pueden convertirse en obstáculos para la misma, dependiendo de las formas de acercamiento a ella de cada docente.

3.6. Toma de conciencia sobre la práctica docente personal

Una de las dificultades del hacer docente, es la resistencia al cambio, sin embargo esta resistencia puede considerarse normal dadas las características de pensamiento y actuación del adulto, las cuales se derivan de tres instancias: Socio-afectiva, intelectual y de aprendizaje.

En la primera el adulto se considera autónomo para la toma de decisiones, está adaptado a un modelo establecido socialmente, es capaz de formular juicios de valor, en mayor o menor medida participa y convive dentro de la sociedad, aprecia el reconocimiento social, se muestra o parece ser responsable de su

propia vida, reconoce sus capacidades y limitaciones.

En la segunda, las estructuras de su desarrollo cognitivo, se mueven en base a la reflexión, posee un sentido crítico, tiende a la unificación, su memoria es más especializada y selectiva, tiende a acumular pasivamente el conocimiento sobre la investigación.

En la tercera, posee un ritmo particular de aprendizaje y de trabajo, tiene la capacidad para autoeducarse, el punto de partida para su aprendizaje es la experiencia personal, está en posibilidad de utilizar la estrategia cognitiva hipotético - deductiva, retiene con mayor facilidad lo que le interesa, lo que tiene significado práctico o emocional, se resiste a adquirir conocimientos nuevos. Sobre la base de estas características y siendo necesario que el maestro "tome conciencia" (19) de lo que es y puede llegar a ser su práctica.

Se propone:

a) Propiciar situaciones de observación, reflexión y acción.

En este sentido se propiciarán acciones que permitan al docente descubrir, contrastar y evaluar propuestas y resultados, vencer el temor ante situaciones nuevas, superar la inhibición para comunicarse verbalmente rompiendo poco a poco con el miedo al ridículo, a la crítica y a expresar las dudas personales.

b) Reencauzar la energía, enfrentando los problemas cotidianos generados en la práctica.

En este aspecto se propiciará que se seleccionen las técnicas que permitan reencauzar el desinterés, la apatía, la dificultad para el estudio, procurando generar una dinámica de trabajo en la que cada elemento del grupo, ayude a sus compañeros que por el ritmo de trabajo personal, requieran ser apoyados, con el fin de dar continuidad al proceso de trabajo individual y

grupal sobre las tareas emprendidas, propiciando una motivación compartida.

c) Propiciar el conflicto cognitivo.

Teniendo presente que todo proceso de construcción de conocimientos requiere de movilidad constante, se propiciará que surjan entre los participantes conflictos, mismos que se provocarán al enfrentar las teorías iniciales de los docentes, con otras teorías seleccionadas para propiciar el desequilibrio y el conflicto cognitivo que favorezca la toma de conciencia sobre la práctica y por ende la reconstrucción permanente de las estructuras que el docente tiene sobre la misma, de manera que ésta se reconstruya y transforme en la cotidianidad de la docencia.

3.7. Formas de reabordar la práctica con el contexto de la cotidianidad

El trabajo docente requiere además de la toma de conciencia sobre el mismo, el encuentro de opciones que lo hagan más eficaz y de mayor calidad, siendo

evidente que la docencia conlleva, que el maestro enfrente continuamente situaciones problema en el grupo, que requieren solución inmediata dada la naturaleza misma del proceso.

Considerando que en la cotidianidad de la práctica docente concurren tradiciones, rutinas y prácticas recurrentes, que precisan de emplear gran cantidad de conocimientos de diferente naturaleza para su abordaje, se desprende que será necesario generar y ensayar soluciones a los problemas detectados, lo que implica que en este proceso se requiera de una reflexión continua y una evaluación permanente de los saberes integrados a la práctica, de una revisión que incorpore la teoría, los contenidos, lo afectivo y lo social en un sólo acto, la práctica cotidiana, desarrollando progresivamente la habilidad para esta integración. En la práctica docente se abordan tanto el saber cotidiano como el saber técnico-científico.

A tal fin se propone:

a) En cuanto a la enseñanza.

Partiendo de que los saberes integrados a la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aún cuando la sociedad así lo legitime, se propiciará que sea el maestro quien seleccione las estrategias de trabajo que requiera en su hacer, sobre la base de reconstruirlas retomando y confirmando prácticas anteriores y a la vez, innovando, lo que permitirá generar individual y colectivamente prácticas nuevas.

Las estrategias que elabore el maestro, habrán de responder a las necesidades del docente y a la de los alumnos, por ello cada docente echará mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos, teniendo en cuenta las condiciones reales de trabajo y reconociendo la enseñanza como parte de un proceso cuyo ritmo y sentido no se modifica a voluntad, ya que está en relación directa con el aprendizaje.

b) En cuanto al aprendizaje.

Tomando como base el respeto al maestro en su calidad de adulto, que cuenta con una experiencia y un potencial a desarrollar se propiciará que vivencie un proceso de autocapacitación mediante la búsqueda e implementación de estrategias de trabajo en las que experimente formas de organización, que tomando como base la propuesta curricular se puedan desarrollar en su realidad concreta, fomentando gradualmente la participación, reflexión, decisión y actuación para evolucionar en el proceso de construcción de la autonomía moral e intelectual.

Es decir, realizando de manera permanente una crítica constructiva a su hacer que sustentada en la realidad, la razón y los principios de orden pedagógico, coadyuven a la construcción y reconstrucción de su conocimiento en general y de la docencia en particular.

c) Los contenidos.

En este rubro, se abordarán todas aquellas situaciones que originen problema en el desempeño docente cotidiano al relacionar la práctica con el programa, en el entendido que solucionar problemas no es reacomodar los elementos que lo están ocasionando, más bien implica buscar, analizar, eliminar o minimizar los factores de su origen atacando las causas y no las consecuencias.

Por lo que en contenido se constituirá todo aquel elemento de la práctica que el maestro considere necesario analizar, criticar, cuestionar, confrontar, modificar, experimentar, etc., para poder llegar a transformar la práctica cotidiana.

3.8. Consolidación de los procesos de aprendizaje

Todo proceso implica ir desarrollando una serie de etapas que vayan dando cuenta de los progresos alcanzados por los involucrados en él, si el fin último de esta propuesta pedagógica es el de analizar

la práctica docente desde una perspectiva de crítica, reflexión y acción, para reconstruirla a partir de su comprensión, explicación y transformación, será oportuno que este proceso tenga en su desarrollo los tiempos y los espacios que lo permitan, razón por la cual SE PROPONE:

a) Respeto a los ritmos de trabajo individuales.

En este sentido será necesario generar la oportunidad para que cada docente involucrado en el proceso, pruebe y compruebe sus estrategias, tantas veces lo considere conveniente y en cuantas situaciones lo pueda generalizar, hasta que logre descubrir e identificar la relación existente entre los diferentes fenómenos de la realidad educativa y social.

b) Conformación de otros grupos de análisis similares.

En este rubro, se propiciará que el docente

participante descubra la necesidad de dar continuidad a la reconstrucción de su práctica cotidiana, formando para ello grupos afines, en los cuales las condiciones de desarrollo de los mismos vayan siendo más accesibles en cuanto a: Proximidad física de los lugares de desempeño, problemáticas comunes a grupos de maestros, recursos, tiempos e intereses.

PERSPECTIVAS

En este apartado, se señalan las expectativas que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la presente propuesta pedagógica, en la cual se parte de reconocer que la práctica docente no es, indudablemente un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos, que genera un sujeto llamado maestro y recibe otro llamado alumno, sino más bien un proceso bidireccional donde éstos maestros y alumnos, es decir, ambos aprenden y enseñan a la vez.

Con el desarrollo de la presente, se procurará descubrir, experimentar, comprender, explicar y demostrar que la práctica docente es ante todo un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad, en el que los sujetos involucrados requieren de advertirse como co-participes de un hecho común, el de construir y reconstruir sus esquemas de pensamiento, ya sea en forma personal, docente o social, a fin de entender la problemática que está presente en la docencia, descubriéndola,

identificándola, analizándola, confrontándola a otros puntos de vista y hacerlos pedagógicos con una profundidad mayor a la desarrollada hasta ahora.

Todo ello con la finalidad de llegar a contar con los elementos cada vez más congruentes y ricos, que nos abran la posibilidad de tomar las riendas de nuestra actuación docente, mediante un proceso intencionado de búsqueda, indagación y experimentación reflexiva, que coadyuve a que tomemos conciencia de que podemos construir soluciones a nuestras problemáticas de docencia de manera adecuada, sin requerir esperar las recetas de personas ajenas a las mismas.

En el entendido que dependiendo de las circunstancias y momento histórico de que se trate, las soluciones elegidas podrán tener validez o no, ya que la realidad en su constante devenir conlleva un proceso permanente de evolución que implica evolucionar, es decir, estar preparados para una modificación constante de pensamiento y acción.

Lo que nos llevará a abordar nuestra docencia desde nuevas perspectivas, desde innovadoras formas de acción no experimentadas que contribuyan a mejorar la práctica docente cotidiana, sustentando cada momento de nuestro hacer, en aportes teóricos que nos ayuden a comprenderlo y en acciones prácticas que nos dejen corroborar o modificar el hacer pedagógico en beneficio de los preescolares del sector 001 de educación preescolar en Michoacán.

Reconociendo que esta propuesta, es un recurso en permanente reconstrucción, adecuación y enriquecimiento, ya que está sujeta a perfeccionarse, dependiendo de su desarrollo, resultados y de apreciaciones no consideradas en ella.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. SEP. Programa de educación preescolar. México. 1981. p. 8.
2. SEP. Programa de educación preescolar. México. 1981. p. 43 - 44.
3. PEREZ, J. E. "Problemática general de la didáctica" en Fundamentación de la didáctica. Pansza M. et. al. Volúmen I. México 1986. p. 116.
4. PEREZ, J. E. "Problemática general de la didáctica" en fundamentación de la didáctica. Pansza M. et. al. Volúmen I. México 1986. p. 76.
5. SEP. Artículo 3º Constitucional y Ley general de educación. México. 1992. p. 27.
6. HENRI, WALLON. Citado por Antoine Leon en Psicopedagogía de los adultos. México. 1985. p. 30.

7. LUDOJOSKI, ROQUE LUIS. Andragogía o educación de adultos. Argentina, 1972. p. 10.
8. LUDOJOSKI. op. cit. p. 80.
9. LEON, ANTOINE. op. cit. p. 40.
10. LUDOJOSKI. op. cit. p. 21 - 22.
11. FERREIRO, EMILIA. Psicogénesis y educación. Documento DIE 2. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. p. 1.
12. MONSERRAT, MORENO. La pedagogía operatoria. Barcelona 1989. p. 43.
13. LEON, ANTOINE. op. cit. p. 81.
14. P. OLERON. Citado por Antoine Leon p. 80.
15. LEON, ANTOINE. op. cit. p. 81 - 82.

16. WECHLER. op. cit. p. 92.
17. A. MOLES. Y F. MULLER. Citados por Antoine Leon
p. 104.
18. GOGUELIN. Citado por Antoine Leon p. 141.
19. SEP. Guía para asesorar la práctica docente,
orientada al personal directivo y de supervisión d e
jardines de niños. p. 11 - 14.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. POZO, JUAN IGNACIO. Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. España. 1987. p. 225 - 252.
2. ZARZAR, CHARUR CARLOS. Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica. CISE - México. pp. 27 - 43.
3. LEON, ANTOINE. Psicopedagogía de los adultos. México. 1985. p. 29.
4. LEON, ANTOINE. op. cit. p. 35.
5. R. M. BELBIN. Citado por Antoine Leon en Psicopedagogía de los adultos. México. 1985. p. 40.
6. LEON, ANTOINE. op. cit. p. 68.
7. FERREIRO, EMILIA. op. cit. p. 3.
8. PACAUD. Citado por Antoine Leon p. 84.

9. A. SCHIRKS y J. LAROCHE. Citado por Antoine Leon p. 87.
10. WECHLER. Citado por Antoine Leon p. 91.
11. GOGUELIN. Citado por Antoine Leon p. 139.
12. R. VATIER. Citado por Antoine Leon p. 139.
13. SEP. Hacia un nuevo modelo educativo. México. 1992. p. 121.
14. SEP. Guía para el instructor. México. 1992. p. 47.
15. MORAN, OVIEDO PORFIRIO. Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. Revista Perfiles educativos. Números 27 - 28. México. CISE. 1985. p. 19.
16. SEP. Guía para el instructor. México. 1992. p. 42.

17. SEP. Guía para el instructor. México. 1992. p. 19.
18. OLMEDO, JAVIER. Evaluación del aprendizaje. Mecanograma, S/F p. 289.
19. POZO, JUAN IGNACIO. Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. España 1987 p. 225 - 252.

BIBLIOGRAFIA

- ◆ CAMPERO, CARMEN. et. al. La educación permanente.
Primera y segunda parte. Revista Enlace docente.
Consejo del Sistema Nacional de la Educación
Tecnológica. Año 1. Números 3 - 4. 1986.
- ◆ CANDELA, MA. ANTONIA. "Panorama de la investigación"
en la enseñanza de las ciencias naturales.
CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional. S/F.
- ◆ CASTILLO, ISIDRO. La educación permanente en México.
(S.E.S.F.)
- ◆ CARRIZALES, RETAMOSA CESAR. El filosofar de los
profesores. (S.E.S.F.)
- ◆ COLL, CESAR. Psicología y curriculum. Ed. Paidós
Mexicana. México. 1991.
- ◆ DE ALBA, ALICIA. Teoría y educación. En torno al

caracter científico de la educación. Ed.
Universidad Nacional Autónoma de México. México.
1989.

- ◆ DELVAL, JUAN. Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Cuadernos de pedagogía. Ed. Laia. Barcelona. 6ª edición. 1989.
- ◆ EUSSE, ZULUAGA OFELIA. La instrumentación didáctica del trabajo en el aula. Revista Perfiles educativos. N° 19. U.N.A.M. Enero - Marzo. México. 1983.
- ◆ ESPELETA, JUSTA. La investigación participante. México. (S.E.S.F.)
- ◆ FAVRE, EDGAR. Educación permanente. UNESCO. (S.E.S.F.)
- ◆ FERREIRO, EMILIA. Psicogénesis y educación. Documento DIE 2. Centro de Investigación y

Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. Diciembre de 1992.

- ◆ FIERRO, CECILIA. et. al. Más allá del salón de clase. La investigación participativa al mejoramiento de la práctica docente. Ed. Centro de Estudios Educativos. México. 1989.
- ◆ FRIRE, PABLO. Una pedagogía para el adulto. Colección lee y discute, serie R. N° 41. Ed. Zero, S.A. Bilbao.
- ◆ GIMENO, SACRISTAN J. Una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid. 1988. (Curso desarrollo curricular y práctica docente).
- ◆ GIROUX, HENRY. Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición. Ed. Siglo XXI - CESO, México. 1992.
- ◆ KIDD, J. R. El educando adulto. El aprendizaje a lo

largo de la vida. (S.E.S.F.S.A.)

- ♦ LUDOJOSKI, ROQUE LUIS. Andragogía o educación de adultos. Ed. Guadalupe, Buenos Aires, Argentina. 1972.

- ♦ LEON, ANTOINE. Psicología de los adultos. Ed. Siglo XXI. 6ª edición. México. 1985.

- ♦ MEDINA, MELGAREJO PATRICIA. Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente. Pedagogía. Revista U.P.N. Volúmen 6, N° 19. Julio - Septiembre 1989.

- ♦ MONSERRAT, MORENO MARIMON. et. al. La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación. Ed. Laia S.A. Barcelona. 1989.

- ♦ MORAN, OUIEDO PORFIRIO. Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. Revista Perfiles

educativos. Números 27 - 28. CISE. 1985.

- ♦ MONCLOS, ANTONIO. "Hacia una didáctica transformadora con adultos". En educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica. F.C.E. Ed. Padeia, Madrid. 1990.

- ♦ ONTIVEROS, QUIROZ JOSEFINA. Piaget y Vigotski, dos perspectivas interaccionistas en la construcción del conocimiento. Ponencia. Quinto congreso internacional en teoría de la educación matemática, Padermo de Grappa, Italia. Junio 1991. P. 43 - 53.

- ♦ PANSZA, MARGARITA. Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinares en el currículo. Revista Perfiles educativos. N° 36. CISE. U.N.A.M.

- ♦ PANSZA, MARGARITA. Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. Artículos. CISE.

- ◆ PANSZA, MARGARITA. et. al. Fundamentación de la didáctica. Volúmen I. Ed. Gernika S.A. México. 1986.
- ◆ POZO, JUAN IGNACIO. Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Ed. Aprendizaje visor. Gráficos Muriel S.A. España. 1987.
- ◆ QUESADA, CASTILLO ROCIO. La didáctica crítica y la tecnología educativa. Revista Perfiles educativos. Números 49 - 50. 1990.
- ◆ QUESADA, CASTILLO ROCIO. Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje. Artículos CISE.
- ◆ ROCKWELL, ELSIE. Desde la perspectiva del trabajo docente. Ponencia. CINVESTAV. México, Noviembre 1986.
- ◆ S.E.P. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México. 1993.

- ◆ S.E.P. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en los jardines de niños. México. 1993.
- ◆ S.E.P. La evaluación en el jardín de niños. México. 1993.
- ◆ S.E.P. Guía para realizar investigaciones educativas en el nivel preescolar. México. 1993.
- ◆ S.E.P. Guía para asesorar la práctica docente, orientada al personal directivo y de supervisión de los jardines de niños. México. 1993.
- ◆ S.E.P. Artículo 3º Constitucional y Ley general de educación. Ed. Miscelánea gráfica S.A. México. 1993.
- ◆ S.E.P. Guía para el instructor. México. 1992.
- ◆ S.E.P. Programa de educación preescolar. Cuadernos.

3 volúmenes. México. 1981.

- ◆ S.E.P. Programa de educación preescolar. México. 1992.
- ◆ S.E.P. Hacia un nuevo modelo educativo. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México. 1991.
- ◆ VAZQUEZ, LOPEZ MARIA ESTELA. Metodología Educativa. Apuntes. Taller impartido por Tirado Segura Felipe. México. 1985.
- ◆ W. RENNER JOHN. et. al. El maestro subversivo. Ed. Pax - México. Librería Carlos Cesarman S.A. México. 1975.
- ◆ ZAPATA, ADALBERTO. La tarea docente: Una práctica enajenada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Volúmen XVI. Números 3 - 4. pp. 177 - 200.

◆ ZARZAR, CHARUR CARLOS, Conducta y aprendizaje, una aproximación teórica. Artículos. CISE. México (S.F.)

◆ ZEMELMAN, HUGO. Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad. Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México. 1987.