



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

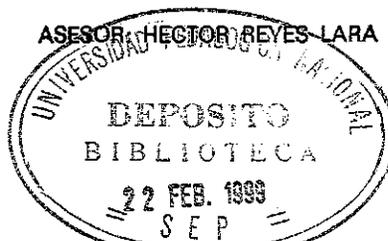
UNIDAD 097 D. F. SUR

✓ LA INVESTIGACION-ACCION UNA ESTRATEGIA DIDACTICA
PARA LA FORMACION DE ASESORAS-COORDINADORAS DE
DOCENTES EN EL NIVEL DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Tecina elaborada en el Seminario Emergente de Titulación
Mayo-septiembre de 1998
Para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar

P R E S E N T A

MARIA TERESA GALICIA FLORES



MEXICO, D. F., FEBRERO DE 1999.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACION

Coyoacán D.F., a 4 de febrero de 1999.

**C. PROFRA.
MARIA TERESA GALICIA FLORES
P R E S E N T E.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa Tesina, titulado: "LA INVESTIGACION-ACCION UNA ESTRATEGIA DIDACTICA PARA LA FORMACION DE ASESORAS-COORDINADORAS DE DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACION PREESCOLAR" presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentados ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar ocho ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

**A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**PROFR. GONZALO A. GONZALEZ LLANES
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION**



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 097
D. F. SUR**

A mi padre Alberto.

A su memoria.

*A mi madre María del Rosario.
Ejemplo de voluntad, trabajo y fortaleza.*

*A Sergio.
Compañero de mi vida...*

*A mis hijos.
Sergio, Carmen Sofía, Esteban y Tania Rosario
Estímulo, para continuar el desarrollo de mi vida profesional.*

ÍNDICE

Presentación	
Introducción	4
Capítulo 1. Contexto del centro de trabajo	7
1.1. Datos básicos	7
1.2. Características históricas	8
1.3. Actividades económicas, políticas y culturales	10
1.4. Contexto institucional	12
1.4.1. La Educación Preescolar hoy	12
1.5. Reseña histórica de la Educación Preescolar en México	13
1.5.1. La Escuela de Párvulos	13
1.5.2. El Kindergarten	14
1.5.3. El Jardín de Niños	17
1.6. Características del centro de trabajo	18
1.7. Caracterización del personal	21
1.8. Caracterización del alumnado	23
1.9. Relación escuela-comunidad	24
Capítulo 2. Reconstrucción de mi práctica docente y superación profesional	25
2.1. Actividades generales que realizaba en el desempeño de la función de Apoyo Técnico Pedagógico	27
2.2. Reconstrucción de actividades realizadas durante una semana de trabajo	29
2.3. Algunas consideraciones teóricas	37
2.3.1. Educación, concienciación y diálogo	38
2.3.2. Grupo operativo	44
2.3.3. El facilitador del aprendizaje	48
2.3.4. Los profesores como intelectuales transformativos	50
2.4. Análisis de mi práctica docente	54

Capítulo 3. La Investigación-acción una estrategia para orientar la formación de la Asesora-coordinadora Técnico-pedagógica del nivel de la Educación Preescolar	63
3.1. La Investigación-acción y el aprendizaje grupal	64
3.2. Propuesta didáctica de formación de Asesoras-coordinadoras de grupo con docentes del nivel de la Educación Preescolar	70
Conclusiones	81
Bibliografía	82

PRESENTACIÓN

Las profesoras que laboran en los Jardines de Niños, realizan día a día prácticas docentes determinadas por múltiples factores: el contexto histórico-social, que comprende aspectos económicos, políticos y culturales que influyen directa o indirectamente en el quehacer educativo. El contexto institucional, es decir, las autoridades educativas, los lineamientos y normas técnico-pedagógicas, los objetivos, el programa, las acciones para capacitar y actualizar al personal docente en el ejercicio de sus funciones ya sea en el aula, directivas y de supervisión, para que realicen su trabajo docente de acuerdo a la normatividad establecida.

Para que se difunda, se unifique y consolide la normatividad técnico-pedagógica en los Jardines de Niños, se llevan a cabo cursos de capacitación, de actualización, asesorías, etc., impartidos por personal de la institución, y en la institución. De esta manera, la Dirección de Educación Preescolar es participe de los procesos de formación de las docentes.

En mi proceso de formación como educadora, como Apoyo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Preescolar, y del Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, adquirí la experiencia en la coordinación de grupos de trabajo académico con docentes, al investigar, impartir cursos, orientaciones, asesorías, que me permitieron establecer relaciones pedagógicas con las docentes, compartir experiencias, dudas, inquietudes, etcétera.

En este proceso de compartir la palabra con las docentes que conformaban los grupos de trabajo, emergieron aprendizajes, reflexiones sobre la experiencia profesional tanto de las docentes con las que trabajaba, como de mi propia práctica, que implicaba la injerencia en los procesos de formación de mis compañeras educadoras, directoras y supervisoras.

Ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 097 D.F. Sur. para estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 85 (LEPEP'85), para estar actualizada y poder responder con profesionalismo a la responsabilidad que implicaba mi función como Apoyo Técnico Pedagógico.

Al concluir el último semestre de la LEPEP'85, estaba latente el interés por titularme para poder terminar de manera formal los estudios iniciados. Se convocó a profesores y profesoras de Educación Básica, egresados de la licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional y Unidades en el D.F. a participar en el Programa Emergente de Titulación.

El seminario coordinado por Héctor Reyes Lara, "Recuperación de la experiencia profesional" lo elegí, debido a que su objetivo y contenidos se relacionaban con mi práctica docente, así como, con el proceso de mi formación académica durante los estudios de la LEPEP'85. El seminario constituyó un espacio de trabajo académico y asesoría permanente que hizo posible la integración del grupo.

Cabe señalar, que la dinámica de trabajo grupal, se caracterizó por el interés, la participación y el respeto entre los miembros del grupo. La coordinación del asesor, facilitó los procesos de aprendizaje, al proporcionar y propiciar la búsqueda de bibliografía, hemerografía, de compartir e intercambiar experiencias, de confrontar, de analizar, de reflexionar nuestras prácticas docentes, tanto dentro del seminario, como en reuniones extra clase, en trabajo de grupo y asesoría personalizada, experiencia que enriqueció mi proceso de formación profesional.

La didáctica crítica fue la línea teórica que orientó el trabajo del grupo, para recuperar la experiencia profesional, para hacer un reconocimiento, tanto de la docente que realiza la práctica, como de la propia práctica docente, y darles su lugar en el proceso de investigación, como sujeto-objeto de estudio.

Esto permitió entender y vivir experiencias de aprendizaje de manera diferente, es decir, constituirse en punto de partida, medio y fin del proceso de investigación

implica una nueva concepción de la investigación, de la docente, de su práctica. Concepción que lleva al análisis y confrontación con teorías pedagógicas, a la vinculación docencia-investigación, para llegar a transformar nuestra práctica docente en praxis.

Durante el proceso de trabajo de investigación, fue posible construir una Propuesta Didáctica con la finalidad de orientar la formación de las Asesoras-coordinadoras de docentes, para establecer nuevas formas de capacitación, de actualización, de asesorías, dirigidas a las docentes del nivel de Educación Preescolar.

INTRODUCCIÓN

El ámbito de la Educación Preescolar, constituye el contexto en el que se ha llevado a cabo el presente trabajo. El punto de partida para su construcción es la práctica docente y quien la realiza, ambas consideradas como el objeto de estudio, el objeto a investigar; al sistematizar, analizar y confrontar con la teoría, lo específico de la práctica docente como Apoyo Técnico Pedagógico en el Sector de Jardines de Niños Xochimilco¹.

La función de Apoyo Técnico Pedagógico, consistía en brindar capacitación, actualización, asesorías, etcétera, a las educadoras, directoras, supervisoras de zona y supervisora general de sector, por tanto, tiene que ver con los procesos de formación de las docentes.

Hacer de mi práctica docente mi propio objeto de investigación, incursionar en los procesos de autoanálisis, de autorreflexión, de autocrítica me permitió hacer la reconstrucción de mi quehacer docente; recuperar las acciones pedagógicas y participar en la construcción de una propuesta didáctica para transformar mi práctica docente en praxis.

Este trabajo esta constituido por tres fases que dan cuenta del proceso de investigación que hizo posible su construcción. Fases que se sistematizaron y organizaron en tres capítulos, para su presentación.

El capítulo uno denominado "Contexto del centro de trabajo", aquí se encuentran datos que permiten acceder al lugar en donde se llevó a cabo la práctica docente que se estudia. Límites geográficos, características históricas, así como, actividades económicas, políticas y culturales de la delegación Xochimilco. Otro aspecto que se considera es el contexto institucional, se hace una breve reseña

histórica de la Educación Preescolar, con la finalidad de identificar sus procesos y transformaciones como institución que forma parte de la Educación Pública.

En otro momento, se hace una caracterización del personal, que integra el sector escolar; de la población infantil, que asiste a los Jardines de Niños; y por último en esta fase, se señala la importancia de la relación escuela-comunidad, es decir, la trascendencia que tiene el conocer la comunidad en donde se encuentra ubicado el plantel educativo, las características históricas, sociales y políticas que la identifican, y su relación con el contexto institucional. Lo que constituye un diagnóstico que brinda los elementos para comprender los factores que influyen y determinan lo común y lo heterogéneo de las prácticas docentes.

El capítulo dos "Reconstrucción de mi práctica docente y superación profesional", es la fase del proceso de investigación que pone de manifiesto las actividades que como Apoyo Técnico Pedagógico realizaba, así como, la reconstrucción para su descripción de las actividades efectuadas durante una semana de trabajo.

Posteriormente se presentan algunas consideraciones teóricas, de autores como Paulo Freire, Enrique Pichon-Riviére, Carl R. Rogers y Henry Giroux, que por sus aportes a la pedagogía, brindan también los elementos que me llevan a la realización de la última parte de esta fase, "el análisis de mi práctica docente", misma que implica la confrontación de la práctica docente con los postulados teóricos de los autores mencionados. Proceso de análisis, que conlleva a la valoración y reconstrucción del quehacer cotidiano escolar.

En la fase tres, de este proceso de rescatar, reconocer y reconstruir mi práctica docente, se conforma el capítulo tres, en él se presenta la propuesta didáctica para la formación de Asesoras-coordinadoras de docentes del nivel de Educación Preescolar, en la que se plantea el método investigación-acción como la estrategia para orientar los procesos de formación de formadoras, que permita transformar mi práctica docente en praxis, y de esta manera establecer nuevas relaciones

pedagógicas, que trasciendan a nueva actitud para facilitar el aprendizaje en los procesos de capacitación y actualización de las docentes en ejercicio de sus funciones.

La bibliografía y hemerografía consultada que se presenta, sustentan el trabajo realizado y constituye parte del proceso de investigación, así como, parte del proceso de mi formación profesional.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DEL CENTRO DE TRABAJO

1.1. Datos básicos

El Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1. Forma parte de la Delegación Política de Xochimilco, ubicada en el Sureste del Distrito Federal. En 1931 esta Delegación se incorpora a la Capital de la República y se define su actual delimitación geográfica. Colinda con las siguientes delegaciones: al Norte y al Noreste con Iztapalapa; al Sur y Sureste con Milpa Alta; al Este con Tláhuac; y al Oeste y Noroeste con Tlalpan. Tiene una extensión territorial de 125.2 Km cuadrados, lo que representa el 3.4 % del total del Distrito Federal.¹ Ocupa entre las 16 Delegaciones, el tercer lugar en tamaño.

Está conformada por 17 barrios y 14 pueblos. En años recientes se han multiplicado los fraccionamientos residenciales y las habitaciones de tipo departamental.

¹ Deleg. Xochimilco, Subdelegación de Desarrollo Social. Manual de Historia de Xochimilco, México, Mayo, 1997. p. 7

Funcionan en la Delegación Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); Jardines de Niños; Primarias; Secundarias diurnas, técnicas; la Preparatoria N° 1 "Gabino Barreda"; 1 CONALEP, 1 Colegio de Bachilleres, 2 CETIS, Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM; y un Centro de Odontología de UAM-Xochimilco.

En 1995, Xochimilco tenía 332, 314 habitantes, que representa el 3.91 % de la población total del Distrito Federal.²

Existen 17 bibliotecas; 19 centros comunitarios en los que se imparte capacitación para el trabajo; 8 centros culturales; una clínica del ISSSTE, 32 centros deportivos, entre ellos el Canal Olímpico de Cuernanco, para competencias de remo y canotaje, y el Centro Deportivo Xochimilco; 11 mercados públicos; 12 mercados de plantas, flores y hortalizas; 25 tianguis y 4, 487 establecimientos comerciales.

Las principales vías de comunicación de esta Delegación son: el Anillo Periférico, Canal Nacional, las calzadas de Tlalpan, del Hueso, México-Xochimilco, las avenidas División del Norte, Canal de Miramontes, Tenochtitlan, Caltongo. Los caminos a Santiago Tepalcatlapan y a Cuernavaca, además de la carretera a Oaxtepec.

Una de las peculiaridades de Xochimilco es que cuenta con 189 Km de canales, áreas boscosas en la zona de la montaña, el parque ecológico que además de ser un atractivo turístico contribuye a regular los excedentes de agua de la zona lacustre, así como, reactivar la producción agrícola mediante el sistema de las chinampas.

1.2. Características históricas

En la época prehispánica, los primeros habitantes de Xochimilco, procedían de las tribus de Cuicuilco, Copilco y Tlatilco. Posteriormente en esta tierra, se

² Vid. INEGI. Perfil sociodemográfico del D.F. 1997.

establecieron los Teotihuacanos. En el año 1254 en el Cerro de Cuahilama, alrededores de lo que hoy es Santa Cruz Acalpixca, llegó la primera de las siete tribus nahuatlacas, desde Aztán o Chicomostoc, Nayarit, para asentarse a orillas del lago. Los cerros que lo rodeaban, carecían de propiedades óptimas para el desarrollo de sus principales cultivos.

Los pobladores dedicados a la agricultura, fundaron su señorío con Acatonalli, primer gobernante, quien dispuso intensificar el cultivo de las tierras altas, para lo que sobrepusieron en el lago varas y cieno o limo; crearon con ello la más grande obra de ingeniería agrícola: la chinampa, que aún perdura. Empezaron a producir maíz, frijol, chile, calabazas y otros cultivos. Desde entonces a este lugar se le llamó **Xochimilco**, que proviene de tres vocablos del náhuatl: *xochitl* que significa flor; *miltil* sementera o campo cultivado; y *co*, lugar. *De esta manera Xochimilco se traduce como "sementera de flores" o "lugar donde crecen flores"* y a sus habitantes *xochimilcas*. Fueron notables lapidarios y comerciaban con metales preciosos, piedras finas, conchas, caracoles, huesos, esponjas, plantas de ornato y yerbas medicinales.³

Después de la conquista española, se mantuvo la agricultura chinampera. Se producían nabos, cebollas, zanahorias, lechugas, coles, chiles, chíca, calabazas, tomates, quelites y maíz en grandes cantidades. Los oficios estaban distribuidos por barrios: herreros en San Pedro, panaleros ceramistas en San Antonio, carriceros y petateros en Caltongo, etc.

En 1552 el xochimilca Martín de la Cruz, escribió en náhuatl el libro de medicina más antiguo que se ha escrito en el Continente Americano, "Xihuipahtli Macehuatl Amato" o "Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis" conocido en todo el mundo como "Herbario Azteca" o "Códice Badiano" debido a que Juan Badiano, indio de

³ Vid. Enciclopedia de México, S.A. de C.V. Imagen de la gran capital, México, 1985. p. 310-311

la localidad, lo tradujo al latín, el original se conserva en la Biblioteca del Vaticano.⁴

Durante el movimiento insurgente de Independencia, después del fusilamiento de José María Morelos y Pavón, Xochimilco participó con su contingente dentro del grupo suriano. En toda la etapa insurgente hasta consumarse la Independencia en 1821, Xochimilco contribuyó para lograr el triunfo contra los realistas y el gobierno colonial.

En el gobierno de Porfirio Díaz, se construyó la red hidráulica, que condujo el agua de los manantiales de Xochimilco a la Ciudad de México, pues esta carecía de abasto suficiente.

En diciembre de 1914, Xochimilco fue el lugar de reunión de los caudillos Francisco Villa y Emiliano Zapata, firmaron el "Pacto de Xochimilco", por el cual se aliaron el Ejército libertador del Sur y la División del Norte.

1.3. Actividades económicas, políticas y culturales

En esta Delegación, el uso del suelo es predominantemente agrícola y representa el 58.4% de su superficie territorial, el restante es con fines de asentamiento urbano, de usos mixtos, industrial, pecuario y forestal. Destina el 80% de su superficie territorial a actividades primarias, mientras que el resto del Distrito Federal sólo el 49%. La superficie susceptible de cultivo en Xochimilco es de aproximadamente 6,000 hectáreas; de las cuales 2,500 se destinan a la producción de maíz, más de 800 para hortalizas y flores, más de 60 hectáreas para invernaderos en los que se practica la agricultura intensiva.

⁴ Vid. *ibid.*, p. 312

La dotación de agua tratada y la eliminación de aguas negras en los canales, ha hecho posible la incorporación de chinampas para el cultivo de coliflor, brócoli, alcachofa, chile, lechuga, manzanilla, espinaca, etc. Con respecto a la ganadería, se cuenta con cabezas de ganado de diferentes especies, destacan: el bovino, que hace de Xochimilco un destacado productor de leche.

Anualmente se realizan 5 ferias regionales: en el centro de Xochimilco "La flor más bella del ejido"; en Santiago Tulyehualco "La flor de la alegría y el olivo" y "de la nieve"; en Santa Cruz Acalpixca "del dulce cristalizado" y en Santiago Tepalcattalpan "del maíz y la tortilla". Se festejan más de 400 fiestas patronales, religiosas, y populares, algunas de las más importantes son: "Día de la Candelaria", "Nuestra Señora de los Dolores", "Día del Niño" (Niñoa), "De la Santa Cruz", "De San Bernardino de Siena", "Las posadas", entre otras.

Estas fiestas y ferias regionales tienen su origen en aspectos culturales, religiosos y políticos. Constituyen parte de la cultura e identidad del pueblo xochimilca su tradicional celebración desde hace varios siglos, así lo demuestra.

Xochimilco es una región con tradición turística en el ámbito mundial, destaca la zona de la chinampa, que existe desde la época prehispánica; el Bosque de Nativitas; el Bosque de San Luis Tlaxiatemalco; el Parque Ecológico de Cuemanco; y el Ahuehete Histórico.

Funcionan 12 centros sociales y culturales, templos, conventos y parroquias de gran belleza arquitectónica, algunas de estas obras son: La Casa del Arte; Parroquia de San Bernardino de Siena; Convento de la Visitación, Tepepan; Conjunto Cultural Carlos Pellicer; Foro Cultural "Quetzalcóatl"; Jardín de Arte y Centro de Xochimilco; Museo Arqueológico de Santa Cruz Acalpixca; Zona Arqueológica de Cuahitama; Museo Dolores Olmedo y Templos de los pueblos de Xochimilco.

Por su riqueza histórica, cultural y ecológica, Xochimilco es uno de los principales puntos turísticos de la Ciudad de México, se calcula que recibe un promedio de 20, 000 visitantes nacionales y extranjeros cada fin de semana. Xochimilco fue nombrado Patrimonio Cultural de la Humanidad el 18 de diciembre de 1987.⁵

1.4. Contexto institucional

1.4.1. La Educación Preescolar hoy

La Educación Preescolar en México se caracteriza por atender a niños y niñas de 4 años a 5 años 11 meses. Es parte del Sistema de Educación Básica. En el ámbito de la Educación Pública al plantel educativo del nivel preescolar se le denomina Jardín de Niños, aunque constituye el primer peldaño de la educación no tiene el carácter obligatorio, que a la primaria y secundaria se les ha otorgado. En el Artículo 3º Constitucional se señala que la educación preescolar es laica, gratuita y que no es obligatoria.

En la reforma al Artículo 3º y 31 fracción 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con fecha del 5 de mayo de 1993, se señala la importancia que tiene la formación de los primeros años del ser humano, durante esta etapa de la infancia se determina el desenvolvimiento de su vida futura. Particularmente la motivación intelectual en la edad preescolar, puede aumentar las capacidades del alumno y alumna para su desarrollo educativo en el nivel posterior. "La Educación Preescolar reduce significativamente la reprobación y la deserción en el primer grado de la primaria y permite ingresar al segundo ciclo con mayor disposición para un buen desempeño en las tareas escolares".⁶

⁵ Departamento del Distrito Federal. *Delegación Política de Xochimilco*, México, Editorial Porrúa, 1997. p.16
⁶ Vid. SEP. *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*, México, 1993. p. 17

Desde esta perspectiva institucional, la Educación Preescolar es considerada como forma de socialización que prepara a los educandos para ingresar e incursionar con éxito en la escuela primaria.

1.5. Reseña histórica de la Educación Preescolar en México

El Jardín de Niños es en realidad una institución reciente en el sector de la Educación Pública en México. La atención educativa a la población en edad preescolar, se remonta a principios de la década de los años ochenta del siglo XIX. A continuación se presenta una breve reseña histórica de la Educación Preescolar en México, a fin de identificar sus procesos y transformaciones como una institución que constituye parte de la Educación Pública.

1.5.1. La Escuela de Párvulos

Desde 1874 el maestro Manuel Cervantes Ymaz planteaba los primeros lineamientos de la educación infantil, inspirado en el sistema del pedagogo alemán Federico Froebel⁷ esta debía ser natural y práctica para el niño, una "educación objetiva que fincándose en sus necesidades y tendencias debería comenzar por la cultura sensoria del propio niño, a fin de que conociendo y perfeccionando sus medios de percepción le fuera más fácil y seguro adquirir los conocimientos técnicos que después se le inculcarían en la primaria".⁸

En 1880 se abrió una escuela en la que se brindó atención educativa a los hijos de familias de la clase obrera, a ella asistían alumnas y alumnos de 3 a 6 años de

⁷ Federico Froebel, fundador del sistema de educación llamado kindergarten (Jardín de Niños). Sistema gradual de enseñanza, para instruir a los niños, desde su más temprana edad, en una escuela donde hubiera adecuadas ocupaciones y materiales o cosas. El juego como medio para la enseñanza.

⁸ Reyes, Candelario. Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kindergarten. México, 1948. p. 62

edad,⁹ oficialmente, reconocida como escuela pública, constituyó la primera institución en la que se atendió alumnado en edad preescolar.

En 1883 el pedagogo Enrique Laubscher de nacionalidad alemana, llegó a México, fue difusor de los jardines de la infancia, estableció en el estado de Veracruz el primer kindergarten al que llamó "Esperanza", en este se siguieron los procedimientos y principios del pedagogo alemán Federico Froebel.

Fue en 1884 que el maestro Cervantes Ymaz organizó una sala de párvulos en el Distrito Federal, como anexo a una escuela primaria y retomó las ideas de Froebel, para redimir de la peligrosa ociosidad a los niños menores de 7 años, considerados entonces, como incapaces de recibir instrucción.

El programa oficial que entonces regía a las escuelas de párvulos eran programas para escuela primaria, en ellos se establecía la enseñanza de gramática, aritmética, geometría, ciencias naturales, historia, civismo, moral, etc.¹⁰

1.5.2. El Kindergarten

En la Ciudad de México en 1903, Estefanía Castañeda presenta a Justo Sierra, Subsecretario de Educación Pública, un proyecto para reorganizar las escuelas de párvulos en Kindertagens.

El proyecto contenía la nueva organización y nuevas funciones de la escuela de párvulos, fue aprobado por el Consejo Superior de Educación, lo que originó que en la Ciudad de México en 1903, se fundara la Escuela de Párvulos Modelo "Núm. 1" con "verdaderas características froebelianas", este hecho marcó nuevos rumbos en la instrucción preescolar.

⁹ Vid. Actas de Cabildo. Archivo Histórico de la Ciudad de México, 1880. No. Inv. Impreso 678-A p. 29

¹⁰ Vid. Reyes. *Op. cit.* p. 268

El programa que orientó el trabajo educativo en los nuevos establecimientos, así como la dirección general para su desarrollo fue arreglado de acuerdo al curso de los kindergartens de Manhattan-Bronx, Nueva York. Los dones y ocupaciones del sistema de Froebel constituyeron los medios para lograr los propósitos educativos.

Algunas de las principales actividades que caracterizaron a la "nueva educación" fueron: picar, coser, entrelazar, tejer, doblar, recortar; narración de cuentos, conversaciones, cantos y juegos, trabajos en la mesa de arena, así como, los relacionados con la naturaleza: cuidado de plantas y de animales domésticos.¹¹

Este tipo de educación dirigida a los preescolares, requería de maestras normalistas, en un principio fue atendida por maestras de primaria, era necesario entonces formar a la maestra de párvulo, mismas que tendrían que desarrollar ciertas cualidades tales como: dulzura, paciencia, serenidad, instinto maternal, y al mismo tiempo, carácter enérgico para colaborar al progreso de la sociedad.

Precisaba además, de espacios creados especialmente para tal fin. La literatura, la música y el material didáctico eran de procedencia extranjera, por todo ello se consideró más avanzada que la educación impartida anteriormente, por esta razón, el nombre de "escuela de párvulo" fue sustituido en el año de 1907, por el de "kindergarten" a este término le acompañaba el nombre de algún pedagogo o psicólogo destacado.¹²

En 1921, se planteaba la necesidad de que la Educación Preescolar fuera obligatoria, la maestra Estefanía Castañeda conjuntamente con un grupo de educadoras, argumentaban lo importante de la educación en esta etapa de la infancia, sobre todo para los hijos de los artesanos y obreros, niños de clase humilde de la sociedad, pues debido a que sus padres tenían la necesidad de trabajar para el sostén de la familia, los dejaban solos, abandonados, lo que

¹¹ Vid. Zapata, Rosauro. La Educación Preescolar en México. México, 1946. p. 16

¹² Vid. Reyes. Op. cit. p. 99

propiciaba que los niños salieran a las calles y se expusieran a peligros de índole material y moral que solamente la escuela infantil podía evitar.

Solicitaron la realización de las gestiones necesarias ante la Cámara Legislativa con el objetivo de que se llevara a cabo la reforma al artículo 73 Constitucional, ya que la Educación Preescolar no era considerada en él.¹³

El costo del mantenimiento de este tipo de educación y la prioridad de la Educación Primaria en el país, fue uno de los factores que influyó en la negación del carácter obligatorio a la Educación Preescolar.

El secretario de Educación Dr. José Manuel Puig Casauranc en 1926, puntualizaba la necesidad de establecer secciones de párvulos anexas a las escuelas primarias, de esta manera, al Jardín de Niños se le dio un matiz más "popular".¹⁴

En este año, la educación infantil sufrió ciertas transformaciones debido a las disposiciones emitidas por la Secretaría de Instrucción Pública, el interés de que los Kindergartens estuvieran más vinculados a la escuela primaria respondía a la situación que prevalecía sobre todo en el Distrito Federal.

Los maestros de primaria y los establecimientos educativos de este nivel no eran suficientes, por lo que se recurrió a los planteles de Kindergartens y a las educadoras, como medida para resolver el problema de la demanda prioritaria de educación primaria en el país.

Por tanto, las educadoras que habían ingresado a trabajar en este año se encargaron de los grupos de primer ciclo, lo que coadyuvó a la situación de las escuelas primarias y permitió la coordinación con los Kindergartens.

¹³ Vid. *Ibid.* p. 284

¹⁴ Vid. SEP. *Educación Preescolar México 1880-1982*. México, 1988. p. 70

Situación que originó se modificara el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros, con el fin de preparar a las educadoras para su nueva función. Los dos primeros grados de la escuela primaria según disposición oficial serían educativos para que se prolongara en ellos el tipo de educación que se llevaba en los kindergartens.¹⁵

1.5.3. El Jardín de Niños

Se creó en 1928 la Inspección General de Jardines de Niños, a cargo de la profesora Rosaura Zapata, quien presentó a la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes un Proyecto de Reformas al Jardín de Niños en México, mismo que fue aprobado. En él se estableció que se aceptara la denominación Jardín de Niños para desterrar el uso de vocablos extranjeros. Esta disposición definió un tercer momento de cambio en el proceso de consolidación en la educación de la infancia en edad preescolar.

La reforma del Jardín de Niños, postulaba una educación nacionalista y patriota, por tanto, a la ambientación y a todas las acciones que en él se realizaban, se les imprimía este sentido para modelar y crear un sentimiento patriótico en el alumnado.

Se aceptó el método de Froebel en los Jardines de Niños, como guía del trabajo educativo, fieles a sus doctrinas los infantes se educaron de acuerdo con las leyes que rigen su naturaleza y con el medio real mexicano, pero en un ambiente de mayor independencia y libertad; esta estrategia pretendía que aún cuando el juego se llevara a cabo de acuerdo a las actividades froebelianas, no serían una acumulación de juegos, de cantos, de ocupaciones sin relación entre sí y sin sentido para los alumnos y alumnas.

¹⁵ Vid. SEP. DGEF. Resería histórica sobre jardines de niños en México (1917-1942). México, 1985. p. 26

Las conversaciones, el cuento, el juego, los cantos, las actividades sociales: visitas a la comunidad, días de campo y la incorporación de la vida de la comunidad con sus características propias tendrían que considerar el medio donde los niños desarrollaban su existencia, eran actividades en las que el niño figuraba como actor principal, en tanto la misión de la educadora era la de encauzar estas actividades.

En 1937 los Jardines de Niños pasan a depender del Departamento de Asistencia Social Infantil, perteneciente a la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública, a esta dependencia se le atribuyó la atención y normatividad de estas instituciones educativas, las que se perfilaron como "guarderías" abocadas únicamente al cuidado de los hijos de madres trabajadoras que se integraban a la vida productiva del país.¹⁶

En 1942 los Jardines de Niños se incorporaron nuevamente a la Secretaría de Educación Pública. Se creó el Departamento de Jardines de Niños y en 1948, este Departamento pasó a ser Dirección General de Educación Preescolar.

El Jardín de Niños se caracteriza por prestar atención eminentemente pedagógica, para ello, cuenta con supervisoras generales de sector, supervisoras de zona, directoras, educadoras, personal de apoyo (maestros de música y educación física) y personal manual.

1.6. Características del Centro de trabajo

En la Delegación Xochimilco se localiza el Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, lugar de trabajo donde desempeñé la función de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), durante los años lectivos de 1992-1993 a 1995-1996. En el periodo escolar correspondiente a 1995-1996, el Sector estaba integrado por 28 Jardines de Niños

¹⁶ SEP. *La Educación Preescolar en México. Un acercamiento técnico*. México, 1988. p.106

oficiales y 2 colegios incorporados a la SEP¹⁷. Distribuidos en cuatro zonas escolares, de la forma siguiente:

Zona 53

M-0132 "Olinca"
M-0199 "Francisco Goltia"
M-0939 "Cihuapilli"
M-0978 "Xaltocan"
M-1315 "Puntli"
V-0539 "Francisco Goltia"
V-1248 "Xaltocan"

Zona 81

M-0163 "Tlahuiz"
M-0411 "Costa de Marfil"
M-0489 "José Martí"
V-1354 "Tlahuiz"
V-1125 "Costa de Marfil"
V-1114 "José Martí"
P-0370 "Margarita Maza de Juárez"

Zona 103

M-0059 "Xochiquetzalli"
M-0875 "David Gutiérrez Peña"
M-1435 "Xochitli"
M-0857 "Tlahui Ollin"
V-0946 "Xochiquetzalli"
V-1337 "David Gutiérrez Peña"
V-1303 "Tlahui Ollin"
D-0580 "Xochimilco"

Zona 172

M-0097 "República de Chile"
M-0767 "Dr. Emilio Behring"
D-0842 "Ma. Patiño Vda. De Olmedo"
M-1188 "Juan Jacobo Audubon"
M-1426 "Jangaskani"
V-1438 "Jangaskani"
D-1071 "Tepepan"
P-0455 "Liceo Ibero Mexicano"

De estos planteles, como se puede observar en la clave de cada uno, 18 tenían horario matutino, 9 vespertino, 2 Jardines de Niños con servicio mixto, con horario de 9.00 a 16.00 horas, en los que se brinda educación integral, tanto educativa como asistencial a hijos de madres trabajadoras. Y uno, el D-1071 "Tepepan" ubicado en el interior del Centro de Rehabilitación Femenil (reclusorio sur).

Los Jardines de Niños del Sector son construcciones con la arquitectura propia de este tipo de planteles educativos, 26 de ellos, tienen sólo planta baja. Los otros

¹⁷ Datos tomados del Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, Año

4 están contruidos en dos niveles: planta baja y primer piso. Todos cuentan con aula de usos múltiples, de 6 a 9 aulas, según el número de grupos, sanitarios, cocina, dirección, bodega, áreas verdes, patio amplio y terreno para parcelas.

Siete cuentan con casa para el trabajador encargado del mantenimiento del plantel. Las instalaciones en general son las adecuadas para su buen funcionamiento, tienen iluminación natural, ventilación, energía eléctrica y agua. A excepción del Jardín de Niños "Xochitl" de la zona 103, cuya construcción era de lámina, carecía de iluminación natural suficiente y de luz eléctrica, el agua era abastecida por "pipas" de la Delegación.

Con relación al mobiliario, cuentan con sillas y mesas apropiadas a la edad del alumnado; repisas y materiales didácticos a su alcance y disposición, organizados en "áreas de trabajo": de biblioteca, de expresión gráfica y plástica, de dramatización y de la naturaleza; para la educadora un escritorio y un estante para guardar entre otros materiales: tijeras, engrapadora, perforadora, cuaderno o carpeta de planes de trabajo y lista de asistencia.

En el Jardín de Niños M-0767 "Dr. Emilio Behring" de la zona 172, fueron construidas por la Delegación las oficinas de la Jefatura de Sector, en un espacio de 4 x 4 metros cuadrados; se hallaban distribuidas la oficina de la inspectora general de Sector (2x2 m), de la inspectora de enseñanza musical y del Apoyo Técnico Pedagógico (2x2 m), secretarías y sala de juntas (2x4 m).

Espacio bien ventilado, con iluminación natural y eléctrica. Lugar siempre concurrido por diverso personal del Sector: docente, administrativo, manual y de asistencia, así como, madres y padres de familia.

El espacio de trabajo del Apoyo Técnico Pedagógico, lugar para planear, evaluar, brindar asesorías, entre otras actividades, se reducía prácticamente a un metro

cuadrado. Contaba con el cajón de un archivero para guardar los informes y evaluaciones de las actividades técnico pedagógicas realizadas en el Sector. En este mismo espacio, se preparaba el café para las visitas y se sacaban fotocopias de la documentación del sector. Había una mesa redonda para realizar mi trabajo, pero por lo general era ocupada por las secretarías, para la organización de papelería y compaginación de documentos fotocopiados.

1.7. Caracterización del personal

El equipo de trabajo del Sector estaba constituido por: una supervisora general de sector; cuatro supervisoras de zona; una inspectora de enseñanza musical; un Apoyo Técnico Pedagógico; 25 directoras (5 con doble turno); 168 educadoras; 10 maestros de enseñanza musical; 27 maestros de educación física; 40 asistentes de servicio; y 7 asistentes de mantenimiento.¹⁸

El nivel de escolaridad de las supervisoras de la zona 53, 103, 172 y supervisora general de sector era de licenciatura, egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La supervisora de la zona 81 ingresó para hacer estos estudios en la misma institución. La supervisora de enseñanza musical, era egresada de la Escuela Nacional de Música.

El nivel académico del Apoyo Técnico Pedagógico, era de licenciatura egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Y estudiaba el 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan' 85 (LEPEP' 85) en la UPN 097 D.F. Sur.¹⁹

¹⁸ Datos tomados del Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, Año Lectivo 1995-1996.

¹⁹ Para obtener esta información se recurrió al archivo del Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1.

El nivel académico de las directoras, según datos de los expedientes del personal docente que laboraba en el Sector (1995) era: de 20 profesoras normalistas, una con nivel de licenciatura, y 4 más la estudiaban en la UPN.

Nivel de escolaridad de las educadoras según zona escolar. En el nivel de Normal 126 docentes, distribuidas en la siguiente forma, la zona 53 con 30, la zona 81 con 35, la zona 103 con 29 y la zona 172 con 32. En el nivel de Licenciatura 42 profesoras, de las cuales, 8 pertenecían a la zona 53, 12 de la zona 81, 9 de la zona 103 y 13 de la zona 172. Datos tomados del Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, Año Lectivo 1995-1996.

Estos datos no sólo dan cuenta del nivel de escolaridad del personal docente del Sector, también permiten caracterizar al equipo docente por su interés en superarse día a día para un mejor desempeño profesional.

Con relación a los años de trabajo, según datos del Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector, el grueso de la población docente, se ubicaba entre 5.1 a 20 años de antigüedad, aproximadamente 158 de un total de 198 profesoras incluyendo educadoras, directoras y supervisoras. Esto es, la plantilla del personal docente constituía una población de profesoras jóvenes, al mismo tiempo con experiencia interesante por compartir.

1.8. Caracterización del alumnado

Según datos estadísticos que reportó la Jefatura de Sector en el año de 1995, el alumnado en edad preescolar atendido entonces, en los jardines de niños fue un total de 4,393 organizados por zona en el turno matutino. La zona 53 con 35 grupos; la 81 con 28; la 103 con 32 y la 172 con 40, en total 135 grupos, distribuidos por edad, de la siguiente manera: 5 en maternal, 29 en primero, 33 en segundo y 68 en tercer grado.

En el horario vespertino, se atendió una población de 1,122 alumnas y alumnos preescolares. La zona 53 con 13 grupos; la 81 con 14; la 103 con 13; y la 172 con 4; en total 44 grupos, organizados por edad: 2 en maternal, 14 en primero, 9 en segundo, y 19 en tercer grado.

Los alumnos y alumnas que asistían a los Jardines de Niños del Sector, pertenecían a familias que vivían en las colonias en donde se encontraban ubicadas las escuelas, en casas habitación en su mayoría propia, un reducido número en viviendas rentadas, estas colonias o barrios localizados en la parte centro de Xochimilco, cuentan con servicios tales como: calles asfaltadas, drenaje, agua, alumbrado, transporte público, mercados y centros de salud.

Las madres en su mayoría se dedicaban al trabajo de su hogar; otras trabajaban como empleadas o en el pequeño comercio. Los padres de familia desempeñaban oficios de: albañil, campesino, comerciante, chofer, obrero. Había un reducido número de padres y madres profesionales, entre los que se encontraban profesores, profesoras, enfermeras y secretarías.

En general, la población infantil que asiste a los Jardines de Niños, forman parte de familias, en su mayoría interesadas en proporcionarles una mejor educación, que les permita a adquirir la bases para su ingreso a la escuela primaria.

1.9. Relación escuela-comunidad

La función de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) al Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, me permitió apreciar la importancia del vínculo escuela-comunidad. La escuela como institución social, se encuentra ubicada dentro de una demarcación geográfica, en una comunidad con características históricas, sociales y políticas propias, que la identifican. Y que constituyen condiciones que influyen y determinan la práctica docente.

Tener conocimiento de la comunidad como un espacio de relaciones económicas, políticas y sociales, que dan cuenta del contexto en donde se encuentran ubicados los Jardines de Niños en que se realizan las prácticas docentes, así como, del contexto institucional, que implica una población docente e infantil con características propias, una normatividad y lineamientos técnico-pedagógicos que las rigen, conllevan a la construcción de un diagnóstico que brinda los elementos para identificar, comprender y analizar los factores y condiciones que propician la construcción de una diversidad de prácticas docentes.

Es necesario como Apoyo Técnico Pedagógico conocer la comunidad donde se trabaja, para poder establecer relaciones que permitan realizar una tarea educativa que trascienda las paredes del aula y de la escuela, a la comunidad en la que se trabaja y con la que se trabaja.

CAPÍTULO 2

RECONSTRUCCIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

Mi desempeño profesional en el ámbito de la Educación Preescolar, lo inicié en 1978 como educadora frente a grupo hasta 1986. Formé parte del equipo de Orientadoras Técnico Pedagógicas de la Dirección de Educación Preescolar, de 1986 a 1988, tenía como función atender la capacitación del personal técnico en los estados de la República Mexicana. De 1988 a 1990 como Apoyo Técnico Pedagógico en el Departamento de Capacitación y Superación Profesional de la Dirección de Educación Preescolar, impartía cursos de capacitación y actualización a personal docente y directivo en el Distrito Federal.

Posteriormente, de 1990 a 1992 me fue asignada la comisión para trabajar en el Departamento de Desarrollo Curricular de la Dirección de Educación Preescolar, para realizar investigación educativa y apoyar la práctica docente de este nivel.

Otra experiencia de trabajo fue la de Apoyo Técnico Pedagógico (*ATP*) en el Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, en el D. F., del año de 1992 a 1996,

las acciones que realizaba eran básicamente: capacitación, asesoría, orientación y actualización en el aspecto técnico-pedagógico, dirigidas a educadoras, a directoras, a supervisoras de zona y supervisora general de sector.

El trabajo que realicé como ATP en el Sector constituyó una experiencia que me permitió el retorno a las aulas; poder apreciar directamente las prácticas de las docentes; establecer una comunicación con mis compañeras educadoras, razón por la cual, se constituye en la experiencia profesional a recuperar en el presente trabajo.

2.1. Actividades generales que realizaba en el desempeño de la función de Apoyo Técnico Pedagógico.

1. Detección de necesidades técnico pedagógicas, a partir de: realizar visitas a los Jardines de Niños; la observación de la práctica docente, (aplicación de la "Guía de Observación de la Práctica Docente"); establecer el intercambio y la comunicación con el personal docente; y solicitar por escrito sus dudas, inquietudes y necesidades.

2. Elaboración del Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector.

3. Elaboración del Programa General de Acciones Técnico Pedagógicas a realizar en el Sector. (El cual debería contar con el visto bueno de la supervisora general de Sector y de las autoridades de la Dirección de Educación Preescolar). Estaba integrado por la programación de las siguientes actividades:

- Elaboración de programas específicos para los Curso-taller con supervisoras y directoras.
- Investigación, lectura y análisis del material bibliográfico para organizar contenidos en el (los) curso (s) taller y sugerir bibliografía al personal docente.
- Elaboración y preparación de materiales y recursos didácticos para las reuniones de trabajo académico en los Jardines de Niños.
- Preparación académica y coordinación del Consejo Técnico Consultivo (CTC) de Sector.
- Participación en los Consejos Técnicos Consultivos de zona.

- Participación en los Consejos Técnicos Consultivos de plantel turno matutino y vespertino.
- Visitas con carácter técnico pedagógico a los Jardines de Niños.
- Atención prioritaria conjuntamente con la supervisora, a los Jardines de Niños que así lo demandaban, según problemáticas o dificultades en aspectos técnicos-pedagógicos.
- Intercambio de conocimientos y experiencias con las educadoras.
- Intercambio de puntos de vista con la directora y supervisora de zona.
- Al término de la visita al Jardín de Niños en reunión de junta técnica brindar orientación técnico pedagógica al equipo docente del plantel.
- Construcción de un Boletín "Órgano de Comunicación" que se publicó mensualmente en el Sector Xochimilco 1, con espacios abiertos para el pensamiento y la palabra de las educadoras, directoras, supervisoras, personal administrativo, de servicio y mantenimiento de los Jardines de Niños.
- Participación en las reuniones de trabajo académico con Apoyos Técnico Pedagógicos. Sede: Departamento de Capacitación y Superación Profesional, Dirección de Educación Preescolar (DEP).
- Asistencia a conferencias, sobre temas relacionados con la práctica docente. Sede: Departamento de Capacitación y Superación Profesional, DEP.
- Asistencia a cursos de actualización. Sede: Departamento de Capacitación y Superación Profesional, DEP.

- Lectura y análisis de documentos de apoyo a la práctica docente.
- Seguimiento de las acciones, estrategias y actividades realizadas. Evaluación cuantitativa y cualitativa de acciones técnico pedagógicas. Elaboración de informes mensuales sobre el trabajo realizado, tanto en el Sector como en la Dirección de Educación Preescolar.

2.2. Reconstrucción de actividades realizadas durante una semana de trabajo*

Domingo 18 de febrero de 1996

Preparación de la 2ª. Sesión de asesoría a coordinadoras de grupo del Curso Complementario de Carrera Magisterial. Re-lectura (fichas de trabajo y cuadros de contenido-síntesis) de textos como: "Los retos de la modernización de la educación básica" de Silvia Schmelkes; "La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada" de Margarita Ma. Zorrilla Fierro; "Hacia una nueva gestión en la escuela" de Justa Espeleta; "¿Qué significa elevar la calidad de la educación?" de Ma. Teresa Yurén; "Libertad, autoridad y educación" de André Bergé; etc., textos que forman el "Paquete de lecturas del Curso-taller "El directivo del Jardín de Niños como líder de la comunidad educativa".

* Para la reconstrucción de la semana de trabajo que se presenta, fue necesario acudir al archivo de la Jefatura de Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1. Se revisó el informe mensual de acciones realizadas y evaluación correspondiente a febrero de 1996.

Lunes 19 de febrero de 1996

1. Segunda sesión de asesoría a coordinadores de grupo del Curso-taller Complementario de Carrera Magisterial: "El directivo del Jardín de Niños como líder de la comunidad educativa"²⁰

Sede: Departamento de Capacitación y Superación Profesional, Dirección de Educación Preescolar. 7° piso. Horario: de 9:00 – 14:00 hrs.

Entrega de materiales de estudio: "Guía del Coordinador" y "Paquete de Lecturas del Curso-taller", para su lectura y análisis, antes de las sesiones de asesoría. Trabajo individual.

Saludo y presentación del equipo de trabajo, integrado por asesora y cinco profesoras con función de supervisoras y con licenciatura en Educación Preescolar, que impartirían el curso, dos de ellas en la Coordinación Zona Sur-oriente en el D.F. y las tres restantes en el Sector de Iztapalapa (Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa).

Encuadre. Definimos horario de trabajo, tiempo de receso, se analizaron los objetivos de la sesión, y se tomaron acuerdos grupales.

Cabe mencionar que la primera sesión se inició con la revisión y análisis de la "Guía del Coordinador del Curso-taller". En la 2ª sesión de asesoría, se revisaban las lecturas con respecto al objetivo del Curso-taller y se atendían las inquietudes y dudas planteadas por las coordinadoras de grupo.

Se trabajaba en equipo, se propiciaba la participación. El trabajo se llevaba a cabo a partir de las dudas, comentarios, sugerencias, etc., emanadas de la revisión de los materiales entregados a las profesoras, mismas que contaban

²⁰ Datos tomados del "Informe de asesorías que se brindaron a coordinadores de grupo del Curso Complementario para Carrera Magisterial El directivo de Jardín de Niños como líder de la comunidad educativa". 3 de mayo de 1996.

anécdotas relativas a la práctica como personal directivo, se establecía relación y se confrontaba con las lecturas propuestas, de tal manera que se propiciaba una constante vinculación de los contenidos del curso taller y su práctica educativa.

Durante el proceso de asesoría, se destacaba el papel del directivo como líder de la comunidad educativa, de la tarea tan trascendental que va más allá de ejecutar mecánicamente un trabajo administrativo, es decir, de reconocerse a sí mismas como líderes, y de la necesidad de redefinir su papel como tal, ya que las coordinadoras de grupo ejercían la función de supervisoras de zona.

Se puntualizaba sobre la metodología para llevar a cabo el Curso-taller. La participación de todo el grupo, como punto de partida para generar aprendizajes. Análisis y reflexión del desempeño de las funciones del directivo del plantel. La confrontación de las experiencias de su trabajo cotidiano con los planteamientos teóricos normativos. Para finalmente poder construir una forma de liderazgo en su comunidad con un sentido de autocrítica y autoformación como directivo. Que le permitiría asumir el liderazgo de la comunidad y elevar la calidad educativa.

Como responsable de brindar asesoría a los coordinadores que impartirían este curso taller, al término de la sesión de trabajo ofrecí mi apoyo incondicional ante cualquier situación que se les presentara durante la realización del curso taller. Es importante mencionar que cada coordinadora, atendería un grupo de directoras del nivel de Educación Preescolar.

2. Elaboración del borrador de informe de asesoría impartida a las coordinadoras de grupo.

3. Preparar lecturas a comentar en la reunión, en la Coordinación Sur-oriente con equipo de Apoyos Técnicos Pedagógicos de los Sectores.

Martes 20 de febrero de 1996.

1. Reunión de trabajo con equipo de ATP de la Coordinación zona Sur-oriente, de la Dirección de Educación Preescolar. En el 8° piso. En estas reuniones se trataban temas relacionados con la práctica docente, constituían espacios de reflexión y análisis en donde los Apoyos Técnicos Pedagógicos de los diferentes Sectores de la Coordinación zona Sur-oriente del D.F., (Iztacalco 1 y 2, Milpa Alta, Tláhuac 1 y 2, Venustiano Carranza y Xochimilco 1 y 2), en mesa redonda se intercambiaban experiencias, ideas; y/o se comentaban los contenidos de textos relacionados con el tema en cuestión. Mesa de trabajo moderada por las autoridades de la Coordinación y en ocasiones coordinada por alguno de los ATP.

2. Preparación del Curso-taller, planeación de actividades, reproducción de materiales, comentarios sobre los contenidos con la supervisora general de sector para su visto bueno.

3. Revisión de bibliografía, lectura de textos y elaboración de cuadros y fichas de trabajo, para la preparación de la clase correspondiente al 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1985 (LEPEP'85) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 D.F. Sur.

Miércoles 21 de febrero de 1996.

1. Curso-taller con personal directivo del turno matutino del Sector Xochimilco 1.
Contenido: "Función y utilización de los recursos didácticos en el nivel preescolar"

Sede: Jardín de Niños M-1188-172 "Juan Jacobo Audubon".

Horario: 8:00-13:00 Hrs.

Encuadre. Comentamos el objetivo de la sesión, definimos la tarea del grupo, así como tiempos y espacios para su realización. Tomamos acuerdos.

La tarea del grupo se realizaba por lo regular en equipos, posteriormente se abría la plenaria, cada equipo presentaba sus comentarios y conclusiones al grupo, mismos que tendrían que dar cuenta del contenido abordado y de las prácticas y/o experiencias escolares; se construían conclusiones grupales de tal manera que las directoras enriquecieran sus conocimientos para brindar asesoría al personal docente a su cargo. A partir de sus experiencias como directoras y asesoras técnicas, se definía el tema a tratar en el siguiente taller.

2. Elaboración del informe sobre la actividad realizada, para ello se consideraba lo siguiente: objetivo, problemática abordada, contenido, y compromisos establecidos por el personal que se atendía.

Cabe mencionar que una vez elaborado el informe, era entregado para su revisión a la supervisora general de sector y posteriormente, se entregaba el original y tres copias a las autoridades de la Coordinación zona Sur-oriente de la Dirección de Educación Preescolar, misma a la que pertenece el Sector.

3. Revisión de bibliografía, lectura de textos y elaboración de fichas de trabajo, de la LEPEP'85 de la UPN-Unidad 097 D.F. Sur.

Jueves 22 de febrero de 1996.

1. Preparación de la sesión del curso-taller del turno vespertino, reproducción de materiales, selección de bibliografía, lectura de textos, elaboración de notas destacando puntos relevantes a comentar, etc.

2. Curso-taller con personal directivo del turno vespertino del Sector Xochimilco 1.
Contenido: "Pedagogía Operatoria".

Sede: Jardín de Niños V-1248-53 "Xaltocan"

Horario: 14:00 – 18:00 Hrs.

Las directoras del turno vespertino, constituían un grupo reducido, por tanto se trabajaba por parejas y en discusión grupal. Propiciaba la participación, el análisis y la reflexión sobre su papel de directoras y de su habilidad para lograr la integración de un auténtico grupo de trabajo y de la necesidad de este para realizar la "tarea" y asumirse como una facilitadora de aprendizaje del equipo docente a su cargo.

Se establecía la vinculación de la teoría con su práctica, a través del trabajo grupal, de comprometerse con la "tarea", es decir, de realizar investigación, de consultar bibliografía, de leer, y de retroalimentar al grupo con sus aportaciones. Al terminar la sesión de trabajo, asumían el compromiso de llevar a la práctica lo aprendido en el taller, la próxima sesión se continuaría con la misma temática.

3. Revisión de bibliografía y lectura de textos de la LEPEP'85 de la UPN-Unidad 097 D.F. Sur.

Viernes 23 de febrero de 1996.

Consejo Técnico Consultivo de Plantel en los siguientes Jardines de Niños:

- 1. M-199-53 "Francisco Goitia"**
- 2. V-1114-81 "José Martí"**

Mi participación en los Consejos Técnico Consultivo de Plantel, era al principio de la sesión, como observadora, me interesaba apreciar, por un lado, el desempeño de la directora como coordinadora de "grupo", y como asesora técnico pedagógica, por otro, el desenvolvimiento y participación de las educadoras, en su totalidad la dinámica del trabajo académico. A partir de las observaciones

realizadas y a solicitud del equipo de trabajo, proporcionaba sugerencias, aclaraba dudas, hacíamos comentarios y llegábamos a acuerdos y conclusiones grupales.

3. Visita al Jardín de Niños M-978-53 "Xaltocan"

Para llevar a cabo la visita a los Jardines de Niños, se consideraba la planeación inicial derivada del Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector, así como las necesidades específicas del personal del plantel. Se planteaban objetivos y aspectos a observar.

Se visitaban las aulas conjuntamente con la directora del plantel, se apreciaban y se compartían experiencias con los grupos de alumnas y alumnos. Se observaban los siguientes aspectos: la planeación general del proyecto "friso", es decir, la planeación realizada con la participación del grupo y orientada por la educadora.

En este tipo de planeación los contenidos, las actividades a realizar y los recursos didácticos, entre otros elementos de la planeación, son representados por los alumnos y alumnas de forma gráfica con dibujos, recortes, símbolos diversos, escritura, colores, telas, etc., y/o en una maqueta, en un espacio grande, de un metro o más, una vez terminado el denominado "friso" se coloca a la vista de todos y permanecer todo el tiempo que dure el proyecto, para llevar un seguimiento de los contenidos atendidos y actividades realizadas, así como de la evaluación de los mismos, que darán cuenta del proceso de desarrollo y aprendizaje de los educandos.²¹ Otro de los aspectos que se consideraron fue la planeación diaria realizada por la educadora y que registra en su "cuaderno de planes de trabajo".

4. Se brindaba asesoría de acuerdo con las necesidades manifestadas por la docentes y lo observado en sus prácticas.

²¹ Vid. Programa de Educación Preescolar. México, SEP, 1993. P. 71-74.

5. Reunión de asesoría con la supervisora general de sector y la supervisora de la zona 81. Comentábamos los problemas detectados en las visitas a los Jardines de Niños de la zona. Con relación a la planeación de los proyectos de trabajo y a la actitud de las docentes en su relación con los alumnos y alumnas del grupo.

Se retomaban los siguientes contenidos: "La pedagogía operatoria", "La importancia del medio natural y social en el jardín de niños" y "Las hipótesis de los niños como el punto de partida para la elaboración de los proyectos de trabajo". Se concluía en la necesidad de revalorar el papel de la directora como asesora técnica-pedagógica del personal docente a su cargo.

6. Elaboración del reporte de actividades realizadas.

7. Revisión de bibliografía y lectura de textos de la LEPEP'85 de la UPN-Unidad 097 D.F. Sur, así como la elaboración de tareas y preparación de contenidos para participar en clase.

Sábado 24 de febrero de 1996.

1. Asistencia a clases a la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan' 85, 6° semestre, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 D.F. Sur. Con horario de 8:00 – 14:30 hrs.

Es necesario mencionar que se anotaron en esta semana de trabajo las actividades realizadas en sábado y domingo debido a que estas en su contenido tienen que ver con la preparación académica para un mejor desempeño profesional de mi práctica docente como coordinadora de grupo.

2.3. Algunas consideraciones teóricas

El trabajo realizado en el sector, implica la construcción de una experiencia profesional, significativa, misma que pretendo recuperar, para su análisis y confrontación con algunas consideraciones teóricas de Paulo Freire, Enrique Pichon-Riviére, Carl R. Rogers y Henry Girox.

Sin embargo para continuar con esta parte del trabajo, es necesario establecer la diferencia entre práctica y praxis ya que estos conceptos se constituyen en líneas que orientarán la reflexión crítica hacia la reconstrucción de mi propia práctica, así como a la elaboración de una estrategia para su transformación.

En el presente trabajo se entenderá a la praxis como un concepto que implica a la práctica y a la teoría, por tanto es necesario considerar a los tres: praxis-práctica-teoría en su interrelación estructural.²²

La práctica, se comprenderá como una actividad transformadora, creadora del ser humano, en todos los ámbitos: sobre la naturaleza, trabajo, arte, así como, sobre la sociedad, actividad política y de lucha por los ideales. El accionar no puede considerarse separado de la conciencia. La teoría o conciencia no se da nunca separada de la práctica, ambas se implican mutuamente, una influye sobre la otra para modificarla, corregirla o profundizarla. Esto permite hablar de la práctica vinculada a la trabajo intelectual, y en este caso específico del profesor como intelectual transformativo (Henry Girox).

Práctica y conciencia no están al mismo nivel, la práctica está en la base y fija el marco general dentro del cual puede moverse la conciencia. Sin embargo, *puede*

²²Vid. Ori R. Ruben. Los modos del saber y su periodización. México, Ed. El Caballito, 1983. p. 21

*darse una práctica sin conciencia, entonces no se podría hablar de praxis, pero nunca puede darse una conciencia sin práctica.*²³

"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"

Paulo Freire

2.3.1. Educación, concienciación y diálogo

Paulo Freire profesor de historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Recife, (1964). En América Latina, es iniciador de una corriente antropológica, política y metodológica de la educación. Sus trabajos de educación con adultos analfabetos los empezó en 1947.

La pedagogía de Freire postula que toda tarea de educar, será auténticamente humanista si procura que la persona se integre a su realidad nacional, como un ser social e histórico, que no le tema a la libertad; que pueda generar en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y de solidaridad.

Thomas G. Sanders, profesor norteamericano y estudioso de la pedagogía de Paulo Freire, define concienciación como: un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender de manera realista la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias así como, establecer comparaciones con otras situaciones, posibilidades; y una acción eficaz y transformadora²⁴. Por tanto, vivir un proceso de concienciación implica desarrollar una actitud crítica ante la vida,

²³ Vid. *Ibid.*, p. 23

²⁴ Vid. Freire Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 14

ante la naturaleza y ante la sociedad, analizar las diversas situaciones, y actuar con la capacidad y decisión para propiciar su transformación.

Paulo Freire da un valor peculiar a la palabra, señala que la palabra verdadera implica dos dimensiones: *reflexión* y *acción*. En este sentido, decir la palabra ha de llevar a la transformación de la realidad. La palabra debe ser derecho fundamental y básico de las personas, necesariamente un encuentro con ellas, en situaciones concretas, de orden social, económico y político. La verdadera educación es diálogo.

¿Qué es el diálogo? Es una relación en dirección horizontal, que se construye en espacios abiertos, en donde se parte de la crítica, y se genera crítica. Señala Freire, que se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor esperanza y fe uno en el otro, se inician de manera crítica en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. De esta manera emerge una pedagogía de comunicación con que vencer al desamor acrítico del antidiálogo.

“El antidiálogo, como plantea Freire, implica una relación vertical, es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, no es humilde, es desesperante, es arrogante, es autosuficiente. En el antidiálogo se rompe esa relación de simpatía, que caracteriza al diálogo. Por tanto, el antidiálogo no comunica, sólo hace comunicados.

A la educación tradicional que establece la distinción entre el educando y el educador, Paulo Freire la llama educación “bancaria”, sirve para domesticar a las personas. En esta concepción, el alumno y alumna son una “cosa”, un “depósito”, un “recipiente vacío”.

Para la pedagogía de Freire el hombre es un ser de relaciones, no sólo está en el mundo sino con el mundo. A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste dinamiza su mundo. De manera progresiva domina la realidad, la humaniza, la acrecenta con algo que el mismo crea; temporaliza los espacios geográficos, hace cultura, y se van conformando las épocas históricas. El sujeto como ser social e histórico debe participar de estas épocas, crear, recrear y decidir.

Señala también, que una de las tragedias del sujeto moderno, es que hoy día vive dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, sin darse cuenta, renuncia cada vez más, a su capacidad de decidir. *“El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando cree que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto”.*²⁵

Sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiera que es lo que quiere, lo que piensa y lo que siente. Sin embargo, como no lo sabe, se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta una actitud de apatía, de ajuste a las diferentes situaciones.

Por eso es necesario construir una actitud crítica, único medio por el cual el hombre será capaz de comprender y apropiarse los temas y las tareas de su época.

La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, crítica y liberadora. Exige una permanente posición crítica, reflexiva y transformadora. Así como una actitud que implica acción y que va más allá del verbalismo. Postula

²⁵ Vid. *ibid.* p. 33

modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Es decir, una pedagogía para el hombre-sujeto.

Una educación que proporcione a la persona los elementos para identificar, enfrentar y discutir con valentía su problemática, que le permita insertarse en ella, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar.

Una educación que lo lleve al diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a analizar críticamente sus descubrimientos, "a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión"; que lo identifique, con métodos y procesos científicos.²⁶

Para lograrlo es necesario partir de la posición normal de hombre, no sólo *estar* en el mundo sino *con* él, establecer relaciones con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad el hombre crea una relación específica de sujeto a objeto, de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.

Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber del sentido común. Por tanto, no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta. El hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En la captación del problema del fenómeno, capta también sus causas, aprehende la causalidad. "La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica. Para la conciencia crítica la propia causalidad auténtica está siempre sometida a su análisis."²⁷

²⁶ Vid. *ibid.*, p. 85

²⁷ *Ibid.*, p. 101

¿Cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al sujeto los medios para superar sus actitudes acríticas ante su realidad? Según Paulo Freire, se encuentra la respuesta en un método activo, dialogal, crítico y participante. Esto permitiría:

- Superar la conciencia ingenua/ mágica y desarrollar la capacidad de crítica.²⁸
- Distinguir entre dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres.
- Entender a la cultura como el resultado del trabajo, del esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de las relaciones sociales.
- Construir la dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes y prescripciones dadas (...) "En suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto."²⁹

A partir de ahí se comenzaría a cambiar viejas actitudes. El sujeto se descubriría críticamente como creador de ese mundo cultural.

El papel del educador, en la experiencia de Freire, será fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, brindarle los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde dentro hacia fuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del coordinador. El

²⁸ Se entiende por conciencia ingenua la que se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada. La conciencia mágica capta los hechos, otorga un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la realidad en sus correlaciones causales y circunstanciales. En La educación como práctica de la libertad, p.101-102

²⁹ Ibid., p. 105-106

método, tiene aquí una función diferente, como instrumento tanto del educando, como del educador, lo que permitirá identificar, el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje.

La formación de los coordinadores va más allá del aprendizaje puramente técnico, implica la creación de una nueva actitud, la del diálogo. Actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no domesticar. El diálogo es una relación yo-tú, por tanto, es una relación de dos sujetos.

Con la aplicación del método de Paulo Freire, se conseguía que en un periodo de un mes y medio a dos, los adultos analfabetos aprendieran a leer y escribir su palabra. Precisamente a partir de palabras que daban cuenta de la realidad de quien las dice, estas adquirían significados profundos, por lo que se convertían en palabras generadoras. Generadoras de aprendizajes, de conciencia, de cambios.

Las palabras generadoras constituyen parte del método de Freire, sin embargo en este trabajo interesa fundamentalmente, lo relacionado a los preceptos filosóficos más relevantes de su pedagogía. Es decir, la forma en que se entiende a la educación, al hombre, los procesos de concienciación, la importancia de la palabra, del diálogo, de la acción, de la reflexión, la cultura, todo esto en un contexto histórico-social. Sustento de una pedagogía que lleva a la transformación de la persona y de la realidad social, que aportan elementos que me permiten reflexionar sobre mi práctica docente, objetivo de este trabajo.

"En la praxis común cada uno rescata su propio saber y experiencia y el saber y la experiencia del otro. En la dialéctica de la interacción y de la tarea compartida, todos y cada uno son protagonistas de su alumbramiento como sujetos del conocer"
Enrique Pichon-Rivière

2.3.2. Grupo operativo

Enrique Pichon-Rivière psicólogo social, investigador de la estructura familiar, institucional, del orden social, indagador de la cotidianeidad, comprende al sujeto como determinado por sus condiciones concretas, como síntesis activa de sus relaciones sociales, como sujeto de la praxis. Elabora una concepción de aprendizaje al que adjudica un lugar fundamental en la constitución y las vicisitudes del psiquismo, en tanto forma de la relación sujeto-mundo, sujeto-realidad, mundo interno - mundo externo".³⁰

Pichon-Rivière pone de manifiesto que el grupo es un sistema de relaciones, que tiene como finalidad el desarrollo de acciones destinadas a satisfacer las necesidades de sus integrantes, que la interacción está fundada motivacionalmente en esas necesidades. Por tanto, no hay vínculo ni grupo sin un hacer, sin una tarea sea ésta explícita o implícita, consciente o inconsciente.

El grupo que trabaja para lograr una tarea experimenta tres momentos:

1. El grupo parece rehuir entrar en la tarea y busca pretextos para salirse del momento presente, para no enfrentarse a ella.

³⁰ De Quiroga P. Aria. Coordinadora. El proceso educativo. Según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière. México, Ed. Plaza y Valdés, 1997. p. 27

2. El grupo comienza a organizarse para entrar en la tarea, para analizar los temas, etc.

3. El grupo en pleno funcionamiento, integra sus experiencias para lograr una síntesis de la tarea.

A estos tres momentos del proceso grupal, Bauleo los llama de Indiscriminación, de discriminación y de síntesis.³¹

El grupo es en esencia, una estructura de operación, espacio de experiencia social. Pichon-Riviére señala que el grupo operativo es una técnica, con su aplicación como instrumento en el campo de la clínica y de la tarea educativa, ambas articuladas al aprendizaje, sostiene la propuesta de aprender a aprender o aprender a pensar al integrar estructuras afectivas, conceptuales y de acción, es decir, el sentir, el pensar y el hacer en el proceso cognitivo.

La técnica de grupo operativo apunta a potencializar esa operatividad al centrar a sus integrantes en el reconocimiento de sus necesidades, la elaboración de un proyecto y el desarrollo de una tarea. Tarea que implica un hacer y un reflexionar críticamente acerca de ese hacer y acerca de las relaciones que se van estableciendo en función del objetivo propuesto. Esta reflexión es básica para identificar y resolver los obstáculos, para contener y elaborar ansiedades emergentes con relación a la tarea y los procesos interaccionales.³²

Es a partir y a través de la tarea, de lo múltiple, de lo heterogéneo, de lo divergente que el grupo operativo, como técnica de trabajo y aprendizaje, permite la conformación de una síntesis multifacética que enriquece a todos y a cada uno de los miembros del grupo, que se esclarecen, se reconocen en esa práctica acerca de la complejidad de lo real.

³¹ Chehaybar y Kuri, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos). México, UNAM/CISE, 1982. p. 15

³² Vid. ibid. p. 26

En ese proceso de trabajo e integración, que implica los diversos aportes, miradas y perspectivas de los elementos del grupo a partir de su heterogeneidad, el objeto de conocimiento se descubre en la complejidad de sus aspectos y determinaciones, se hace paulatinamente más concreto. Desde esta perspectiva "la técnica de grupo operativo rescata para el aprendizaje el carácter de producción social que tiene el conocimiento".³³

El proceso de aprendizaje, en tanto transformación del sujeto y de la realidad, no se da sin contradicciones. Este proceso de cambio implica una desestructuración de lo previo, de lo ya poseído y conocido, es decir, de una nueva estructuración. La persona que vive este proceso, ha de experimentar vivencias de pérdida, desinstrumentación y ataque. Enfrenta una contradicción entre lo viejo y lo nuevo, entre sentimientos que impulsan al cambio, y los que llevan a conservar las estructuras previas, esto puede generar contradicciones entre un proyecto y una resistencia a ese proyecto.

La didáctica grupal rescata para el aprendizaje el carácter social de la producción del conocimiento, señala Pichon-Riviére, también permite el intercambio de información, de experiencia vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información, experiencia y estilos constituyen materiales que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal que enriquece a todos y cada uno de los integrantes. De esta manera un trabajo grupal fundado en la experiencia y en el intercambio entre los miembros del grupo, lleva a la reflexión lo que propicia que los conceptos pierdan su carácter abstracto, y progresivamente se hacen más concretos y ricos en contenidos reales.

Formarse en grupo implica un aprender a aprender, un redefinir los modelos de aprendizaje: pasivos, receptivos, individualistas, competitivos, teoricistas, autoritarios, que han ido configurando a la persona como sujeto que conoce.

³³ *ibid.*, p. 24

El aprender a aprender o aprender a pensar que plantea Pichon-Riviére, mediante la técnica de grupo operativo, implica transformar un pensamiento lineal, en un pensamiento dialéctico que mire las contradicciones en el interior de los fenómenos y las múltiples interrelaciones de lo real. Se propone pasar de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, de la rivalidad a la cooperación.

Pichon-Riviére plantea que es el diálogo grupal lo que posibilita la conceptualización, el logro de un nivel simbólico que integra el plano de la experiencia pero también lo supera. Se construye de esta forma, un marco referencial común que orienta para la acción.

El aprendizaje por tanto, se constituye como un proceso único en el que se integran práctica y teoría y en el que las funciones tanto del que enseña como del que aprende se alternan, son rotativas. El saber que se produce en el grupo circula en esa estructura, con ello se rompe con la disociación jerárquica entre alguien que supuestamente sabe y enseña y otro que supuestamente ignora y aprende.

Esta disociación que articulada con la con la escisión entre teoría y práctica, ha emergido históricamente de las relaciones de dominación y explotación de una clase por otra, lo que dio como resultado que ambas sean funcionales para perpetuar esas formas de relaciones sociales al otorgar el carácter de *natural* y *ahistórica* la división entre trabajo manual e intelectual y como *natural* y *ahistórica* también una distribución elitista del saber.³⁴

³⁴ Vid. *Ibid.* p. 30

"Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable"
Carl R. Rogers

2. 3. 3. El facilitador del aprendizaje

Carl R. Rogers, la psicoterapia ha sido su actividad fundamental, su experiencia en este campo y la investigación permanente lo ha llevado progresivamente a considerar la personalidad y las relaciones humanas. Creador de una corriente psicoterapéutica denominada "terapia centrada en el cliente", que se caracteriza por una asesoría no directiva basada en el diálogo comprometido entre terapeuta y paciente.³⁵ Algunos de los principios básicos de este método han sido aplicados con éxito a la educación por el propio Rogers.

Rogers opina que "la enseñanza es una actividad sobrevalorada", tiene un concepto negativo de la enseñanza. La enseñanza y la transmisión de conocimientos tiene sentido en un mundo estático. Razón por la cual, durante siglos ha sido una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuo. Actualmente se enfrenta una situación nueva en educación, cuyo propósito debe ser la facilitación de cambio y el aprendizaje.³⁶

Rogers, concibe a la facilitación del aprendizaje como el objetivo de la educación, como al modelo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La facilitación del aprendizaje es una actividad que permite la generación de respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunas de las problemáticas más profundas que enfrenta el hombre moderno.

³⁵ Vid. Rogers R. Carl. "La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante" en La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Jesús Palacios, España, Ed. Laia, 1980, p. 212

³⁶ Vid. Rogers R. Carl. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje" en Antología Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, México, Ed. El Caballito, 1985, p. 61-63

La iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones, ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno.

Cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje:

Autenticidad en el facilitador del aprendizaje. Lo que significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es el mismo, que no se niega.

Desde este punto de vista, el profesor puede ser una persona real en su relación con sus alumnos, expresar sus sentimientos, impresiones del trabajo, sensaciones que lleva dentro de sí, manifestarse como persona y no como la encarnación anónima de los requerimientos del currículum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra.

Aprecio, aceptación, confianza. Significa apreciar al alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. La aceptación del otro como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia de que el otro es digno de confianza de alguna manera fundamental. La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Comprensión empática. Capacidad del profesor de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se

presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo. La actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver al mundo desde el punto de vista del estudiante, tiene un efecto de total liberación.

Es natural que no siempre se tengan el tipo de actitudes antes descritas. Ser sincero, auténtico, honesto o coherente significa tener las mismas actitudes hacia sí mismo. No se puede ser auténtico para otra persona si no se es auténtico para sí. Solo muy lentamente podemos aprender a ser auténticos. En primer lugar tenemos que estar muy cerca de nuestras sensaciones y ser capaces de percibir las, en segundo lugar, se debe desear el riesgo de compartirlas tal cual son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios o atribuyéndolas a los demás.

Sólo se obtendrán estas tres actitudes y llega a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración. Sus vivencias, negativas, positivas o confusas, pasan a formar parte de experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital. Cada estudiante a veces con placer y otras con renuencia, se convierte, a su modo, en un ser que aprende y cambia constantemente.

“Una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente... Concebir a los profesores como intelectuales transformativos”

Henry Girox

2.3.4. Los profesores como intelectuales transformativos

La categoría intelectual constituye la base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, en oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales y técnicos. Aclara los tipos de

condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. También contribuye a aclarar el papel que desempeñan en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Toda actividad humana implica una forma de pensamiento. Los profesores como intelectuales, exaltan la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica. Constituyéndose como profesionales reflexivos de la enseñanza.³⁷

La visión de los profesores como intelectuales, les permite formar una capacidad crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales, tanto en su formación como profesores como en la pedagogía del aula. El enfoque tecnocrático se caracteriza por estandarizar el conocimiento escolar, para tener una mejor gestión y control, al mismo tiempo que devalúa el trabajo crítico e intelectual. Hace una separación de la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución.

En este enfoque tecnocrático se concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un ejecutor de leyes y principios del aprendizaje efectivo. Lo que tiene que dominar es de un alcance limitado, un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de la enseñanza, determinados por otros.

Desde esta perspectiva la función de la escuela se limita a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos de manera mecánica, no reflexiva, niegan de esta forma, la necesidad del pensamiento crítico.

³⁷ Girox, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Ed. Paidós, 1990, p. 176

Así los profesores en formación en lugar de plantear cuestiones relacionadas con los principios que subyacen a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y las teorías educativas, se entretienen en el aprendizaje de cómo enseñar, con qué libros y en el dominio de transmitir información, de manera más precisa se puede decir, que se interesan por cómo controlar la disciplina en el aula, organizar actividades de una jornada, y aprender a trabajar dentro de una distribución específica de tiempo.

Este enfoque organiza la vida escolar: expertos en currículos, instrucción y evaluación, son los que piensan. Mientras los profesores se ven reducidos a simples ejecutores, se les descalifica, se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión. Por tanto, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía en el aula se convierten en procesos rutinarios. Las opciones curriculares se ven reducidas a un formato, actúan a partir de un postulado teórico erróneo: de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando las mismas técnicas para impartir instrucción y las mismas modalidades de evaluación.

Regresemos nuevamente con los profesores como intelectuales, a quienes enviste la responsabilidad en la configuración de objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar, para ello es necesario contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes, especificar las diferentes relaciones que establecen los profesores con su trabajo, así como, con la sociedad dominante.

En este enfoque crítico se entiende a la escuela como lugar económico, cultural y social inseparablemente ligada a los temas del poder y el control. Lugares en que se representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Es decir, sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social.

La función social de los profesores como intelectuales, es la de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, es necesario que ellos mismos se conviertan en intelectuales transformativos. Conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, insertar la educación en la esfera política, servirse de formas de pedagogía para propiciar y desarrollar la reflexión y acción críticas, hacer problemático el conocimiento.

Los profesores transformativos han de considerar: la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje; el desarrollo de un lenguaje propio, atento a situaciones cotidianas, particularmente en la medida en que estén relacionadas con las experiencias de la práctica en el aula; a los estudiantes como individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, conjuntamente con sus diversos problemas, esperanzas y sueños; crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor para luchar.

2.4. Análisis de mi práctica docente

MI práctica docente da cuenta de una experiencia de trabajo que genera la auto-reflexión y el auto-análisis sobre las estrategias consideradas para llevar a cabo la función de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), determinadas la mayoría de las veces desde la Dirección de Educación Preescolar y fundamentalmente siempre supervisadas y controladas por las autoridades correspondientes.

Al considerar mi práctica como ATP, es importante mencionar que yo en tanto sujeto que realizo las prácticas, me constituyo en objeto de investigación³⁸. Esta confrontación de mi práctica me permite apreciar con mayor claridad que el proceso de formación del docente, únicamente atañe al docente como persona y profesional comprometido con la educación, pero con una educación diferente, una educación que conlleva la conciencia, la cultura y por tanto, la intención de transformar la educación que hoy prevalece en nuestras escuelas.

Verme a mi misma en el desempeño de mi práctica docente en la función de Apoyo Técnico Pedagógico, a partir de los aportes teóricos de Paulo Freire, Enrique Pichon-Riviére, Carl Rogers y Henry Girox, me resulta muy interesante.

Hacerlo constituye un proceso de reconstrucción de mi vida profesional y personal. Dame cuenta que la educación es un espacio de encuentro de personas que queremos cambiar, y no un espacio donde se reprime y se coartan las capacidades de aprender, de crecer, de creer, de crear, de cambiar. Elegí a estos autores porque considero de gran importancia sus aportes a la educación, a la pedagogía, a la didáctica, a la práctica escolar concreta.

³⁸ Vid. Barabtario y Zedansky Anita. Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. México, Ed. Castellanos CISE-UNAM, 1995. p.41

Analizar mi práctica y construir a la vez la conciencia de lo que hago, por qué lo hago de esta o de otra manera, para qué y cómo lo llevo a cabo, me permite entender a la práctica y a la conciencia como conceptos implicados en la praxis. Según Ruben Dri R. en su obra "Los modos del saber y su periodización", el hombre es praxis³⁹, es actividad creadora, misma que implica tanto la conciencia o teoría como la práctica.

Por tanto, a partir de esta reflexión, en este trabajo se tratará a la práctica, a la conciencia o teoría como elementos esenciales de la praxis, y a la praxis como la síntesis de la interacción entre la práctica y la conciencia. Se trata en este proceso de análisis, de reflexión, de reconstruir mi hacer cotidiano en mi labor técnico pedagógica, de establecer la interrelación de ésta, con la teoría, con la conciencia para obtener una praxis. Es decir, lograr un cambio de mentalidad, desarrollar una actitud crítica ante las diversas situaciones para comprender realmente mi papel, como señala Freire, en la naturaleza y en la sociedad.⁴⁰

Con respecto a mi práctica como ATP, es preciso señalar que las estrategias instrumentadas, para "responder a las necesidades de las educadoras", - para aplicar un Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), normatividad que orienta la práctica pedagógica - entre otras, ya mencionadas, fueron: asesorías personales, cursos de capacitación, de actualización y talleres de trabajo académico, así como, la construcción de un boletín que se publicó mensualmente en el Sector Xochimilco 1, espacio abierto para el pensamiento, el sentir y la palabra de las educadoras, directoras, supervisoras, así como, al personal administrativo, de servicio y mantenimiento de los Jardines de Niños

Estas estrategias se trabajaron siguiendo la línea y objetivos definidos por la Dirección de la Educación Preescolar, para "proporcionar a las docentes los

³⁹ El hombre es praxis, actividad creadora a la que le es inherente tanto la conciencia o teoría como la práctica. Se entiende al sujeto como ser activo, transformador, creador. Hombre y naturaleza están íntimamente relacionados, a partir de la acción del hombre sobre la naturaleza. La praxis responde a la pregunta sobre la naturaleza del hombre. Vid. , Dri R. Rubén. Los modos del saber y su periodización México, Ed. El Caballito, 1983. p. 22-23

⁴⁰ Vid. , Freire Paulo. La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI, México, 1978. p. 15f

elementos necesarios” para poder trabajar con el PEP 92, que exige tanto de las educadoras, como de las autoridades, un cambio de actitud en sus relaciones escolares y conocimientos de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Para poder brindar las asesorías, cursos de capacitación o cualquier otra actividad como Apoyo Técnico Pedagógico era necesario en mi “papel” de asesora investigar, preparar las sesiones de trabajo, lo que implicaba la búsqueda y selección de bibliografía, lectura, elaboración de apuntes, etcétera. Sin embargo, después de realizadas estas actividades, visitaba Jardines de Niños, aulas, observaba las prácticas de las educadoras y/o del personal de supervisión, para llevar un seguimiento de los procesos de formación de las docentes.

Algunas de estas prácticas sólo mostraban el intento por cambiar la forma pero no la esencia, es decir, se podía apreciar como las profesoras habían reproducido situaciones tratadas en las asesorías o cursos recibidos, pero al comunicarnos e intercambiar con ellas sobre su práctica, sobre su “cambio”, ponían de manifiesto, en la mayoría de los casos, que no habían comprendido, que les resultaba muy difícil establecer la vinculación entre la teoría y la práctica, incluso en algunas ocasiones llegaron a comentar que lo hacían de tal o cual manera, porque así lo “ordenaba la directora y/o la supervisora de zona”.

Otras prácticas de las docentes que habían asistido al curso o recibido asesoría, reflejaban la indiferencia y el rezago profesional, respecto a teorías, a la pedagogía, a la didáctica, quizá era una manera de evadir su realidad y limitar su trabajo profesional a las cuatro paredes de su aula; o tal vez ponían de manifiesto su resistencia al cambio y con ello a las presiones y control de las autoridades.

Las interrelaciones que como Apoyo Técnico Pedagógico logre establecer con el personal docente del sector, permitieron la comunicación, el diálogo, es necesario mencionar que el ATP de los sectores no representaba autoridad institucional

alguna, pero si se constituía en autoridad moral ante el personal de los planteles educativos, autoridad moral que se construía en un proceso de trabajo, confianza, comunicación y conocimiento.

El diálogo en la educación tiene un lugar fundamental, así lo señalan los autores citados, “la palabra verdadera” Freire, “el diálogo grupal” Pichon-Rivière, “el diálogo comprometido entre profesor y estudiante” Rogers y “la voz y voto concedida a los estudiantes por el profesor...”, Girox, establecen el principio para alcanzar el cambio en las relaciones escolares, en los procesos de aprendizaje y de formación de las personas.

La comunicación y la confianza establecida con las educadoras, directoras y supervisoras del sector sobre la experiencia de sus prácticas cotidianas, me llevaron a pensar en otras estrategias más allá de simplemente impartir cursos planeados desde la Dirección de Educación Preescolar, mismos que a las docentes del sector, no interesaban, ya que asistían a ellas “invitadas” por las autoridades.

Por tanto, la palabra en estas circunstancias, no era una palabra verdadera, era hueca y sin sentido, no implicaba una auténtica reflexión y acción de las profesoras que más que nada “recibían la información que yo vertía”. Esta situación daba paso a lo que Freire llama el antidiálogo, que se caracteriza por no comunicar, sólo hacer comunicados. Es necesario pensar en la pedagogía de la comunicación de Paulo Freire, y en su filosofía de la vida, así como, en la realidad histórica y social de quien aprende.

Henry Girox, en su trabajo “Los profesores como intelectuales transformativos”, señala que la categoría *intelectual* constituye la base teórica para revisar el trabajo del profesor como una forma de tarea intelectual, contraria a una concepción únicamente instrumental y técnica. En el caso de los cursos que impartía, suceden varias cosas importantes a considerar, por un lado, con esta estrategia se

estandarizaba el conocimiento, se pretendía con ello, de acuerdo con Girox, tener una mejor gestión y control sobre las prácticas de las docentes, al pretender unificar formas de trabajo, de planear, de pensar, de actuar.

De esta manera, la educadora se convertía en una ejecutora de formas de enseñar determinadas por otros, quedando al margen de los procesos de reflexión, deliberación y de acción. Con respecto a mi papel como conductora de cursos, ahora puedo apreciar que reproducía las formas de enseñanza de la escuela tradicional al depositar en las docentes lo que la Dirección de Educación Preescolar consideraba necesario, es decir, la transmisión y reproducción de la normatividad técnico pedagógica. Al mismo tiempo, en esta parte del proceso que entonces vivía y en el momento actual, me veo a mí misma como un instrumento u objeto del Sistema Educativo para alcanzar objetivos de otros.

En este proceso de búsqueda de estrategias que me permitieran por un lado, "cumplir con los objetivos", y por otro, abordar contenidos propios del nivel preescolar que se constituyeran en situaciones concretas y significativas para las docentes, experimenté el taller de trabajo académico, en el que las profesoras hacían de su práctica cotidiana, su propio objeto de estudio, de análisis, de reflexión, objeto que era confrontado continuamente en cada sesión y enriquecido con teorías pedagógicas que se concretaban en la práctica docente.

El trabajo en estos talleres, permitió vislumbrar cambios significativos en aquellas educadoras que participaron de manera dinámica y comprometida con el grupo en el taller. Con esta estrategia se inició la construcción de puentes de comunicación entre las docentes y yo como coordinadora del grupo de trabajo.

En realidad no fue posible continuar con este tipo de estrategia porque la función de Apoyo Técnico Pedagógico se vio suspendida en el D. F., por disposición de la Dirección de Educación Preescolar. Cabe mencionar que como se empezaban a ver significativos cambios en las prácticas de las docentes, las autoridades tanto

de la Dirección de Educación Preescolar, como del Sector vieron con agrado la instrumentación de este tipo de estrategia.

Es necesario señalar que el trabajo de grupo en estos talleres académicos, se consolidó cuando el grupo se constituyó e integró como tal, cuando las actividades se pensaron entorno a la satisfacción de las necesidades de las profesoras que integrábamos el grupo, cuando el hacer del grupo, es decir la tarea, permitió establecer el vínculo entre esta y el grupo. Enrique Pichon-Riviére, define al grupo como un espacio de experiencia social, al grupo operativo como esa operatividad, que conlleva a sus integrantes a reconocer sus necesidades, a elaborar un proyecto y a realizar una tarea.⁴¹

El proceso que se vivió como grupo en el taller de trabajo académico, implicó un acercamiento entre las profesoras y un compromiso profesional de llevar a cabo la tarea, de establecer un diálogo grupal y enfrentar el proceso de cambio y sus implicaciones señaladas por Pichon-Riviére: desestructurar lo aprendido previamente, para dar paso a una nueva estructuración, esto es, vivir una contradicción entre lo viejo y lo nuevo, entre el deseo de cambiar y el sentimiento de conservar aquello que da "seguridad", entre otros sentimientos que ponen en crisis a los que vivimos este proceso. Sin embargo, este proceso resultó menos complejo, debido a que el grupo se integró por profesoras con interés y voluntad por participar en esta aventura profesional

La formación en grupo, nos permitió aprender y construir un marco de referencia común, nos permitió la construcción de un lenguaje propio, mismo que abrió la comunicación, la reflexión y el aprendizaje ya que se logró paulatinamente que conceptos abstractos en un principio, se convirtieran en conceptos significativos y concretos al vincularse la teoría con la práctica y de esta manera acceder a la praxis.

⁴¹ Vid. , De Quiroga P. Ana. Coord. El proceso educativo. Según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviére. México, Ed. Plaza y Valdés, 1997. p. 103

Otra estrategia de trabajo que se llevó a cabo, como ya se mencionó fue el Boletín del Sector, un órgano de comunicación creado para que el personal docente, administrativo, de servicio y mantenimiento a los Jardines de Niños, escribiéramos y diéramos a conocer nuestra palabra.

Este Boletín se fue construyendo con mucho interés, entusiasmo y compromiso, además, sin recursos para su reproducción, se distribuía en el Sector y se solicitaba una aportación voluntaria para poder continuar con su publicación mensual.

Escribir la palabra no es un proceso fácil, la participación de las profesoras en el Boletín se fue dando paulatinamente, con miedos, inseguridades, pero también con la emoción de esperar su publicación para leer y mostrar a los demás que efectivamente se había publicado el artículo enviado y aparecía el nombre del autor. Este sentimiento de reconocimiento, de confianza, de darnos cuenta que todos tenemos algo que aprender y que compartir era lo que más atraía y estimulaba al personal a participar.

La participación del personal del Sector en la conformación del boletín implicaba, la búsqueda, la investigación, la capacidad de reconocernos como intelectuales de la educación con los conocimientos y experiencias para transformar actitudes pasivas, de adaptación, por actitudes críticas, de creación, de decisión. Puntualizo la participación porque, nos dimos cuenta como señala Freire, que “no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta”.

Cabe mencionar que tanto los talleres de trabajo académico, como la publicación mensual del Boletín en el Sector, constituyen estrategias consideradas en el Diagnóstico de Necesidades y Potencialidades del Sector, en su momento fueron planeadas, realizadas y evaluadas en el grupo, con el grupo y para el grupo de docentes que en ellos participaron.

Esta relación e intercambio con las docentes y rever en este momento mi práctica como ATP, me lleva a reflexionar que el conocimiento, “como dominio de la materia,” no lo es todo, que la actitud dialogal es fundamental para realmente contribuir a la formación de las personas y no a su domesticación. Así como, a revalorar que el diálogo es una relación de dos sujetos.

Me parecen interesantes las cualidades y actitudes que Carl R. Rogers propone para facilitar el aprendizaje,⁴² y que se constituyen en elementos que me permiten hacer un análisis de mi actitud y desempeño como coordinadora de grupos de trabajo académico.

Resulta satisfactorio valorar el proceso en el que estoy actualmente y verme al mismo tiempo de manera retrospectiva, considero que uno siempre está en proceso de aprender, de crecer, de compartir, etc. con el interés de lograr de manera plena el perfil que Rogers define para llegar a ser un facilitador del aprendizaje, al adquirir y cultivar la autenticidad como persona, apreciar, aceptar y tener confianza en las potencialidades, en primer lugar de uno mismo y en este caso, de las profesoras del nivel preescolar.

Finalmente, lograr ponerse en lugar del otro, es decir, desarrollar comprensión y capacidad de empatía, esto realmente llevará a romper con el postulado de la escuela tradicional, y de manera más precisa como lo plantea Enrique Pichon-Riviére, romper “con la disociación jerárquica entre alguien que supuestamente sabe y enseña y otro que supuestamente ignora y aprende”.⁴³

Esta reflexión y análisis sobre mi práctica docente me compromete a pensar en las formas que actualmente se utilizan para la capacitación y actualización del personal docente. ¿Qué pasa con las prácticas de las profesoras en los Jardines de Niños?. Después de dialogar de manera informal, tanto con educadoras,

⁴² Vid. , Rogers R. Carl. “La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante” en La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Jesús Palacios. España, Ed. Laia, 1980. p. 212-243

⁴³ Vid. , De Quirós. Op. cit. p. 30

directoras y supervisoras de zona, así como con personal técnico de la Dirección de Educación Preescolar, encontré con desilusión que se sigue reproduciendo las mismas formas de capacitación. Es decir, se continúa impartiendo cursos que no satisfacen las necesidades del personal docente.

Hoy día la práctica docente en los Jardines de Niños continúa siendo un problema latente, debido a que no se han apreciado cambios significativos en el hacer cotidiano en las aulas, y consecuentemente en los resultados que se esperan obtener en los preescolares, ante tal situación la Dirección de Educación Preescolar ha implementado algunas estrategias como son: aumentar el número de supervisoras, para tener un mayor control de las prácticas en los planteles educativos; instrumentar e impartir cursos de capacitación a educadoras para que estas a su vez los impartan a otras educadoras.

Estrategias que tampoco han generado los resultados esperados, pues en tanto, se conciba a la educadora como un "recipiente vacío" al que hay que llenar únicamente de información, como sujeto de vigilancia constante y creer que el cambio se dará a partir de estas situaciones externas al docente, no será posible que se genere una transformación en la práctica docente en los Jardines de Niños.

Es conveniente tener presente que el Apoyo Técnico Pedagógico a los sectores escolares desapareció como tal, sin embargo, las acciones de asesoría, capacitación y actualización se continúan impartiendo, ahora a cargo del personal directivo de los sectores, en el caso específico del Distrito Federal.

Como resultado de los procesos de análisis, reflexión y evaluación de mi práctica docente como Apoyo Técnico Pedagógico al Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1, se presenta la siguiente propuesta didáctica.

"La originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de cosas conocidas"

John Dewey

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN UNA ESTRATEGIA PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DE LA ASESORA- COORDINADORA TÉCNICO-PEDAGÓGICA DEL NIVEL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Para ello es necesario mirar y pensar diferente al personal al que se le asigna la función de homogeneizar, difundir y consolidar las normas y lineamientos técnico-pedagógicos a las docentes de los Jardines de Niños. No es suficiente tener la experiencia de educadora, directora y/o supervisora, o tener en el currículum una licenciatura, que permita suponer que de manera "natural", se adquiere la facultad para asesorar, impartir cursos, hacer observaciones a la práctica docente, coordinar grupos de trabajo, etcétera. La función de reproducir la "normatividad", de dar vigencia a la educación "bancaria", lleva a plantear la necesidad de cambiar las formas en que se ha "capacitado" al personal en el ejercicio de sus funciones, y al propio personal encargado de asumir esta tarea.

La formación de los asesores de docentes, coordinadores de grupo o "coordinador de debates" como lo llama Paulo Freire, o "facilitador del aprendizaje" como lo señala Carl R. Rogers, tiene que ir hacia la reconstrucción de una persona diferente, capaz de crear una nueva actitud, de pensar, reflexionar sus experiencias de vida, causas y circunstancias; de hacer de su práctica docente un trabajo intelectual, desarrollar la habilidad de crear y compartir conocimientos; de problematizar y transformar su realidad escolar y social.

En estos procesos de formación académica-profesional, la profesora con funciones de asesoría y/o coordinación de grupos de trabajo con docentes, ha de construir un marco teórico conceptual que le permita analizar y reconocer al ser humano como un ser social, resultado de las relaciones que establece con los otros, en un contexto histórico-social determinado, es decir, entenderse así mismo y a los miembros del grupo como seres integrales, sociales e históricos.

3.1. La investigación-acción y el aprendizaje grupal

La estrategia que se propone para orientar la formación de las docentes como Asesoras-coordinadoras de grupos de trabajo del nivel preescolar es el método *Investigación-acción*, a la investigación se entenderá como un "proceso de producción de conocimientos, y a la acción como la modificación intencional de una realidad dada".⁴⁴ Al conocimiento como producto de una construcción grupal que implica un proceso de ruptura de concepciones cognoscitivas y valorativas para poder generar nuevas y sobre todo la comprensión de ese cambio.

Este método de trabajo grupal tiene su fundamento en el aprendizaje-investigación, como procesos interrelacionados, en donde la construcción de conocimientos se genera a partir del trabajo colectivo, de la capacidad de

⁴⁴ Vid. Barabano y Zedensky Anita, *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa, método de la investigación acción*, n. 6, UNAM/CISE, México, 1998, p. 34 (Serie sobre la universidad).

aprender al descubrir, aprender al expresar y aprender al interactuar socialmente, para lograr hacer de la práctica una praxis.

Es decir, la investigación se relaciona profundamente con el aprendizaje, en tanto, comprende un proceso de apropiación de la realidad a partir de la desestructuración y estructuración de modos de pensar, de valorar y de actuar en forma individual y colectiva.

La Investigación-acción constituye una actividad que integra la investigación social, el trabajo educativo y la acción social (B. Hall), se plantea como la estrategia para vincular la docencia y la investigación.

El método de la Investigación-acción se aplica a un grupo social cuyo objetivo está encaminado a la solución de problemas y necesidades de los miembros del mismo, lo que lleva a un compromiso colectivo y a la concientización del grupo para la acción y coadyuvar a transformar la realidad educativa. a partir de su propia práctica los participantes observan, analizan, interpretan y evalúan el quehacer cotidiano para poder elaborar hipótesis y planificar la práctica futura.⁴⁵

Sustenta dos criterios básicos: la horizontalidad y la participación plena⁴⁶. La primera, implica formas de relación que suponen una igualdad entre los miembros del grupo. La participación plena, comprende que todos los que participan en este proceso educativo tienen las mismas oportunidades, como señala Paulo Freire, de decir su palabra. Por tanto, constituye un proceso de comunicación que posibilita poder dialogar, al compartir ideas con otros, plantear dudas, inquietudes y acceder al trabajo grupal y participativo. Así como, a la producción de conocimientos y valores en el seno del grupo, al relacionar la práctica con la teoría.

⁴⁵ Vid. Barabterio y Zedansky Anita. Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. México, Ed. Castellanos, CISE-UNAM, 1995. p. 144

⁴⁶ Vid. Ibid. p. 11-12

Un principio fundamental en la Investigación-acción plantea que el sujeto es su propio objeto de investigación, su propio objeto de conocimiento y transformación; al investigar, se investiga a sí mismo en un grupo, como sujeto social y en su relación con el conocimiento. Investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa y en torno a lo que piensa, de esta manera, sujeto y objeto constituyen un solo ser.⁴⁷

El método Investigación-acción, como estrategia didáctica, orienta hacia una formación crítica, para rescatar la identidad como sujetos sociales. De esta manera, la concienciación es el propósito principal del proceso formativo.

A partir de una concepción didáctica del aprendizaje grupal, se plantea como finalidad aprender a aprender. Es decir, se señala la necesidad de un cambio de actitud en el profesor, con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, que considera: un conocimiento objetivo de la realidad social; la adquisición y cultivo de una conciencia crítica de la misma realidad; así como, una reflexión dialéctica y constante sobre la acción docente que se realiza.⁴⁸

Es importante señalar, que a partir del aprendizaje grupal, el proceso de formación implica que los que participan en él, conozcan desde el interior del grupo tanto su acción, como su situación, lo que permitirá que se constituyan, en objetos de su conciencia. De esta manera, de acuerdo con Anita Barabtarlo, el trabajo grupal comprende la comunicación y la concienciación.

Desde el marco del aprendizaje grupal, las formas operativas, instrumentos o técnicas tales como "grupo operativo", "diario de campo", "historia biográfica", "dibujo proyectivo", "sociodrama", "encuadre", etcétera, adquieren su significado, si se toman en cuenta tres momentos del aprendizaje.⁴⁹ información, emoción y producción. Por tanto, los aprendizajes significativos, tanto del profesor y/o profesora, como del alumnado, son el resultado de elaborar la información, la

⁴⁷ Vid. *Ibid.*, p. 35

⁴⁸ Vid. *Ibid.*, p. 36-37

⁴⁹ Vid. *Ibid.*, p. 50

afectividad y las condiciones específicas de las relaciones sociales establecidas en el grupo.

Las técnicas, se consideran como la múltiple determinación del método, facilitan la organización del trabajo, tienen una función concientizadora, así como, su propia especificidad; la información y el análisis se dan a partir de la dinámica grupal.

Su aplicación permite analizar la dinámica que emerge en el trabajo colectivo, es decir, el proceso de interacción y comunicación que hacen posible el diálogo, condición fundamental en la Investigación-acción. Se construyen, se utilizan y se evalúan a través de la observación de los acontecimientos, sentimientos, actitudes, etc. que se generan ante la tarea, así como, sobre el desarrollo de los procesos por los que pasa el grupo.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la función de Apoyo Técnico Pedagógico a los sectores escolares del nivel preescolar ya no existe. Actualmente la atención técnica pedagógica a las docentes, la proporcionan: supervisoras generales de sector, supervisoras de zona, directoras de los Jardines de Niños y personal técnico de la Dirección de Educación Preescolar, a través de visitas a los planteles educativos, de cursos de actualización, de los Consejos Técnico Consultivos de plantel, zona y sector, etcétera.

Por tanto, se propone que este personal sea participe de la formación como Asesora-coordinadora con docentes, en talleres de trabajo académico, que constituyan un espacio para propiciar la reflexión sobre la propia práctica docente, así como, sobre las condiciones en que esta se lleva a cabo, análisis, reflexión y la confrontación, de las teorías pedagógicas y del hacer académico lo que permitirá la reconstrucción de las formas de asesorar y coordinar el trabajo grupal.

Desde esta perspectiva se propiciará en el grupo de formación de Asesoras-coordinadoras de grupo de trabajo académico con docentes:

- La interacción, la creatividad, la autonomía con sentido crítico y reflexivo.
- La valoración de la comunicación como medio para el aprendizaje y del grupo, como portador de conocimientos y experiencias que al compartirse promuevan el aprendizaje grupal, espacio de trabajo, en donde se asumirán como personas activas en la construcción del conocimiento.
- Una actitud constante de investigación que permita planificar, realizar y evaluar su práctica con iniciativa y madurez crítica.

Este espacio de trabajo académico grupal, propiciará la reflexión y la reconceptualización de nuestro papel como responsables de la formación académica profesional de las docentes en el ejercicio de su función, y de comprender la relación docencia-investigación como un medio para recuperar nuestro saber, que está conformado de elementos pedagógicos, afectivos y disciplinarios, mediante la participación activa en la producción del conocimiento.

De esta manera, los procesos de formación, quedarán inscritos en un programa de formación continua, en la Dirección de Educación Preescolar. En el ámbito laboral es donde las profesoras evaluarán las acciones y la congruencia o incongruencia de la propuesta de formación y la instrumentación de la misma, así como las limitantes institucionales que la posibilitan u obstaculizan.

De acuerdo con lo que plantea Anita Barabtarlo, en su libro "Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores", la conformación teórico metodológica de un modelo didáctico para formar, en este caso, Asesoras-coordinadoras, se encontraría en construcción permanente, esto es, no sería un modelo didáctico terminado, estaría en constante retroalimentación con la

realidad, ya que su fuente principal es la experiencia, la práctica cotidiana de las docentes, en la función de Asesoras-coordinadoras de grupo de trabajo académico.

Asimismo, los contenidos, la producción de conocimientos se orientaría a la construcción del marco teórico conceptual del trabajo grupal, común, colectivo, para la interpretación y análisis de las experiencias, la elaborarían las participantes del grupo. Esta construcción sería parte del proceso de formación.

Estos talleres no tienen un programa estructurado definitivo. El programa es una propuesta de aprendizaje, que se diseña a partir de las necesidades específicas del grupo institucional que se va a formar con la aplicación de esta metodología. Lo que permanece constante en todos los talleres es la concepción epistemológica y metodológica que subyace en los mismos y que se refiere a la concepción de la educación y, en consecuencia, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conceptualización de educación que se considera para el proceso formativo es la de G. Bertin (1983), que plantea que: "educación es un proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teórico-prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social".⁵⁰

El proceso enseñanza-aprendizaje se concibe como una situación en la que se generan vínculos específicos entre los que participan en él, tanto docentes y alumnado, son considerados sujetos de aprendizaje, a partir de experiencias de problematización, concienciación y socialización, encaminadas a conocer, comprender, explicar, valorar y a transformar la realidad de la práctica educativa.⁵¹

⁵⁰ *Ibid.*, p. 7

⁵¹ *Vid. Ibid.*, p. 33

"Enseñar es fundamentalmente dejar aprender y aprender es poder pensar y recibir conocimientos de acuerdo con nuestros mecanismos personales de entenderlos, manipularlos y potenciarlos"

Juan Carlos de Brassi

3.2. Propuesta didáctica de formación de Asesoras-coordinadoras de grupo con docentes del nivel de la Educación Preescolar

Taller "Práctica docente e investigación acción"

Objetivo general de la propuesta didáctica:

Crear un taller de trabajo académico, que se constituya en espacio de reflexión, de confrontación, de investigación y de acción, en el que las Asesoras-coordinadoras de grupo, vinculen la investigación con su práctica, como un medio para transformar su hacer docente, a través, de la reconstrucción de su actitud profesional, crítica, comprometida y abierta al cambio ante las docentes participantes en el taller.

Primera unidad: de diagnóstico y análisis

Duración: 20 horas. 5 sesiones diarias de 4 horas.

Objetivo específico:

Identificar las situaciones, circunstancias y formas de interacción actuales de las profesoras que se van a integrar en un grupo de trabajo.

Actividades que se sugieren:

- Construir un instrumento de observación y evaluación de la práctica del proceso grupal.
- Elaborar en común un marco teórico de referencia para la interpretación y análisis de las experiencias en la práctica cotidiana.
- Abordar aspectos como la conceptualización de aprendizaje grupal, y el método investigación-acción, así como el vínculo docencia-investigación, a partir de la interrelación aprendizaje grupal-investigación acción.

Estrategias de aprendizaje:

El diálogo, la participación, el trabajo individual y grupal, y la aplicación del instrumento de observación: "Diario de campo", que a continuación se describe⁵²:

Diario de campo

Instrumento de observación de la realidad, implica la descripción detallada de los acontecimientos, así como, la interpretación de éstos con base en un marco teórico de referencia.

Permite observar en perspectiva la cotidianidad de la práctica educativa, y las manifestaciones concretas del proceso enseñanza-aprendizaje. Es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo, un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa.

⁵² Descripción que se tomó del libro de Barakat Anita. Investigación-acción, p. 54-54 y 167-168.

En la investigación-acción, la planeación, ejecución y evaluación de las tareas son momentos inseparables del binomio aprendizaje-investigación, el diario de campo se conforma como un instrumento de observación para la investigación, así como, de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso grupal.

Al ser, el sujeto que investiga su propio objeto de investigación, formador-investigador, es también un elemento del proceso de observación, no abstrayéndose de la realidad observada, sino incluyéndose en ella.

El marco teórico en el que se apoya el investigador tiene una importancia esencial en el trabajo de observación. Pensar es el eje de la indagación científica y la base para la observación. Este pensar implica un mayor rigor en el pensar según la observación. De esta manera, práctica y teoría se retroalimentan y enriquecen en un proceso alternativo y recíproco.

El coordinador (formador) y el grupo elaboran, comprenden y devuelven, en forma de interpretación, lo que observan. En las fases y elementos del funcionamiento grupal, la observación tiene como ejes la interacción, la conciencia de la interacción y la finalidad, en los momentos de indiscriminación, discriminación, síntesis (fases). La interacción supone un vínculo, una manera de relacionarse. La formación del profesor, como un coordinador investigador, supone un vínculo analítico, donde el coordinador se centra entre el grupo y la tarea.

Un aspecto que se debe considerar como elemento del vínculo analítico, es comprender al hombre en situación. Hay una historia y hay actores en ella, hombres que no siempre tienen una conciencia clara de la misma.

Diario de campo

Cuadro No. 1

Fecha _____

Número de Observación _____

Observador _____

Asistentes _____

Tarea-Diseño de Investigación

Momentos de Proceso de Aprendizaje

(fases)

Indiscriminación

Discriminación

Síntesis

A. Individual

- Detectar los problemas a enfrentar en la institución para introducir un proyecto de investigación-acción en la docencia.
- Diseñar una estrategia para introducir la investigación-acción.

- Participar como sujeto en la formación de un grupo.

B. Del grupo

- Conformar un grupo de aprendizaje.
- Construir un proyecto participativo a partir de los principios teórico-metodológicos de la investigación-acción.

C. De la coordinación

- Centrar la relación entre el grupo y la tarea.

Observaciones	Interacción grupal
FASES	Vínculos: de Dependencia
A. Indiscriminación	Roles: en relación con una posición de status y poder y a una concepción de conocimiento como de "dominio del mismo"
Esquemas referenciales en términos de:	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Resistencias al cambio . Ansiedades: temor al ataque y miedo a la pérdida <p>Lenguaje: monólogos en términos de status y poder.</p>
B: Discriminación	Vínculos: En relación con la pertenencia al grupo y de pertinencia con la tarea. Cooperación.
Esquemas referenciales en términos de:	<p>Roles: Liderazgos funcionales; centran la tarea; ayudan a comprender e interpretar.</p> <p>Actitudes: Propiciar formas de organización social para un trabajo participativo.</p> <p>Lenguaje: Diálogo.</p>
C: Síntesis	Vínculos: Democráticos.
Esquemas referencial grupal:	<p>Roles: Intercambio de roles funcionales en relación con la cohesión de grupo.</p> <p>Actitudes: Productividad.</p> <p>Lenguaje: Consenso.</p>

Técnicas:

Las técnicas que a continuación se describen como “Encuadre” y “Saber escuchar” fueron tomadas del libro de Edith Chehaybar.⁵³ En tanto que, “Grupo operativo”, “Debate”, e “Historia biográfica” del libro de Anita Barabtarlo⁵⁴. Son algunas técnicas que se sugiere utilizar, en el proceso de formación de formadoras de docentes, mismas que pueden variar de acuerdo a las características y necesidades del grupo de trabajo.

Encuadre

Los propósitos que se persiguen deben ser compartidos por todos al principio del taller, en lo que se llama Encuadre. Consiste en la explicitación de los objetivos, de la metodología a seguir, de los contenidos programáticos, de los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y las responsabilidades, tanto del coordinador como de los participantes.

Objetivo: que los participantes obtengan toda la información necesaria respecto del taller. Esta información debe ser presentada por la coordinadora con la mayor claridad posible, quien responderá a las preguntas que le hagan al respecto, de manera que quede muy claro cuáles son las funciones y responsabilidades que cada uno contrae.

Una vez cubierto el Encuadre, éste se analiza, se discute, se modifica, hasta que el grupo lo acepte y se comprometa a asumir la responsabilidad común, tanto en cuanto al grupo mismo, como en cuanto a la tarea a realizar. Esta primera reunión es básica, ya que supone un cambio en el fondo y la forma de concebir al aprendizaje, cambio que propicia ciertos temores que deben ser explicitados y elaborados en el mismo grupo.

Por otra parte, el Encuadre tiene también como objetivo, en este primer acercamiento con el grupo, que el coordinador perciba las inquietudes y aspiraciones de los participantes en el proceso: analice los posibles alcances y limitaciones de sí mismo, del grupo y del programa, y replantee sus hipótesis y estrategias a partir de la realidad concreta del grupo

⁵³ Chehaybar, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. México, UNAM/CISE, 1982. p. 47 y 108-109

con el que se va trabajar. Una vez que se ha realizado esta reunión, citará al grupo para la siguiente sesión, en la que dará comienzo el taller.

Saber escuchar

El coordinador y/o la coordinadora pide que cada participante reflexione y anote en una hoja las cualidades que según él, debe reunir quien quiera aprender a escuchar a los demás. Les da un tiempo prudente para hacerlo. Después les pide que pasen al pizarrón y escriban sólo una cualidad. Pueden regresar cuantas veces quieran y escribir otra vez. Esta parte del ejercicio se hace en silencio.

Cuando el pizarrón está lleno, les pide que cada uno, jerarquice doce cualidades, poniéndoles su número de orden en razón de la importancia que se les asigne. Divide al grupo en pequeños grupos para discutir y pongan de acuerdo para quedarse con las que consideren pertinentes de las que se anotaron, diciendo por qué y asignándoles una nueva jerarquía acordada como grupo.

El coordinador pide a los grupos que digan cuales son las cualidades que eligieron y que las anoten en el pizarrón. Ejemplo:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Franqueza	Preguntas	Comprensión	Apertura
Apertura	Oportunas	Sentido crítico	Atención
Sentido crítico	Sentido crítico	Franqueza	Preguntas
Respeto	Respeto	Apertura	Oportunas
Comprensión	Comprensión	Atención	Interpretación
Preguntas	Franqueza	Interpretación	Franqueza
Oportunas	Apertura	Bondad	Comprensión
Atención	interpretación	Lógica	Lógica
Interpretación	Bondad	Preguntas	Prudencia
Lógica	Discusión	Oportunas	Respeto
Seguridad	Seguridad	Prudencia	Sentido crítico
Discusión	Atención	Seguridad	Discusión
Prudencia	Prudencia	Discusión	Seguridad

Los equipos pueden poner las cualidades que ellos eligieron, sin que necesariamente sean las mismas que escribieron en su hoja personal. Una vez escritas en el pizarrón, el profesor propicia una discusión general en el grupo, no con la finalidad de que se pongan

²⁴ Vid. Barabtarlo. *Op. Cit.* p. 51-52-53, 174-175 y 178

de acuerdo en jerarquizar las cualidades. sino con el objeto de lograr que el grupo tome conciencia de las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un diálogo, se ejercite en su capacidad para escuchar y avance en su proceso de comunicación.

Al finalizar el ejercicio el coordinador pide al grupo que responda, en equipo a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones necesarias para llevar a cabo una discusión? ¿Qué aprendizajes lograron con este ejercicio?

Después, en el plenario, se ponen en común las respuestas y se evalúa el ejercicio.

Grupo operativo

La dinámica de grupos se interesa por el total de los componentes y de los procesos que aparecen en la vida de aquellos conjuntos cuyos miembros existen psicológicamente los unos para los otros, en una situación de interdependencia y de interacción potencial; que adquieren un sentido colectivo en el interior de una estructura previa o emergente que rige el juego de las interacciones e implica, en un plano más o menos consciente, una meta, un marco de referencia y una vivencia comunes.

Permite apreciar, señalar, e interpretar la vinculación entre lo afectivo y lo racional del acontecer humano en los grupos. Facilita el medio para que los sujetos cambien sus formas de relacionarse y desarrollen una personalidad.

Se trata de constituir un grupo no estereotipado, coherente y operativo. En este sentido la participación es la estrategia de integración. La actividad de este grupo está centrada en la remoción de estructuras estereotipadas, en las dificultades de aprendizaje y comunicación ocasionadas por la ansiedad que produce todo cambio, tiene por objetivo aprender a pensar.

Aquí se desarrolla un proceso de aprendizaje de relaciones e interrelaciones que lleven a una conciencia de la situación, a partir de la superación de los *comportamientos arcaicos*,

resistencias al cambio, generando formas democráticas de relación para lograr un consenso que posibilite la producción en grupo. El logro de este consenso supone elaborar y sobreponerse a las resistencias al cambio a partir de un análisis e interpretación de los diferentes papeles sociales preestablecidos y asumidos por los profesores a lo largo de su vida, así como de la legitimidad de los mismos.

A partir de los tres principios que rigen la estructura de todo grupo: pertenencia, cooperación y pertinencia, es como se interpreta el proceso de interacción grupal con respecto a la producción participativa de conocimientos.

Esta interacción supone la manera particular como cada sujeto se relaciona con los otros, creando una estructura particular para cada caso y momento. En estas relaciones subyace siempre un vínculo. En el grupo operativo el trabajo de interacción se centra en la identificación y aceptación, para su superación de roles que socialmente nos han sido adjudicados y que asumimos a lo largo de la vida para tener una serie de modelos de respuestas frente a las situaciones que se van presentando.

De esta manera el trabajo y análisis colectivo permiten que se manifieste clara, objetiva y concretamente cómo los sujetos se sitúan frente a diferentes fenómenos, por ejemplo: liderazgo, roles estereotipados, ansiedades y temores, resistencias al cambio, conflictos intragrupo, concepciones de "dominio de conocimiento", contradicciones entre diferentes vínculos autoritario-democrático; dependencia-intependencia, etcétera, y como se interpretan y tratan estos fenómenos.

Debate

El coordinador pide a los participantes que lean previamente sobre el tema a tratar, señalando los documentos necesarios para ello. Les pide que individualmente lean y elaboren las preguntas que consideren importantes sobre el tema, y que ellos mismos las contesten.

Después de un tiempo suficiente, se forman equipos, cuidando que quede un número par por equipos. Una vez formados los grupos, el coordinador explica que la técnica, en un primer momento, consiste en que cada equipo ponga en común las preguntas y

respuestas que prepararon, y que elijan, de entre todas, las diez que consideren más importantes, y que se preparen a presentarlas a otros equipos. Cuando han terminado, se dividen los equipos en la siguiente forma:

Izquierda	Derecha
Equipo	Equipo
1	2
3	4
5	6

Uno de los grupos de la derecha hace una pregunta de las que ya tiene preparadas a alguno de los equipos de la izquierda; éste le da la respuesta, pudiendo ser ayudado por alguno de los otros equipos de su mismo lado. Cuando terminan, los equipos de la derecha pueden completar o ampliar la respuesta: ésta puede ser discutida por el grupo. Después toca a uno de los equipos de la derecha, seguir el mismo proceso y así sucesivamente hasta quedar agotado el tema.

El coordinador sólo participa para hacer aclaraciones dar la información que no haya quedado aclarada.

Al finalizar, se evalúa la técnica: ¿Para qué sirvió este ejercicio?, ¿Qué aprendizajes se obtuvieron?, ¿Qué modificaciones se le podrían imponer a la técnica?

Historia biográfica

Se trata de una técnica que sirve como auxiliar en investigación de hechos acaecidos a lo largo de la historia vivida por los sujetos en una institución, a fin de dilucidar y aclarar orígenes y causas de lo sucedido. Así, a partir de esta reflexión se llega a comprender la situación actual de la institución que se analiza, así como la de los sujetos en la misma.

La actividad consiste en una puesta en común, y en una discusión y análisis de los participantes en el proceso de aprendizaje, de cómo han venido recogiendo la vivencia de

su quehacer cotidiano en la institución donde laboran, así como la del desarrollo de la misma.

Las técnicas descritas, sólo son algunas, entre otras, que nos apoyan, para facilitar el trabajo y aprendizaje grupal.⁵⁵

⁵⁵ Para profundizar en el conocimiento y manejo de las técnicas se recomienda Vid. Santoyo Sánchez, Rafael. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Y a Zerzer Charur, C. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.

CONCLUSIONES

La Educación Preescolar emerge a partir de determinadas condiciones histórico-sociales, es decir, aspectos geográficos, económicos, políticos, culturales, e institucionales, entre otros. En el ámbito institucional, se encuentra, lo concerniente a las autoridades educativas, a la norma y lineamientos técnico pedagógicos, todos estos aspectos al conjuntarse, al entrelazarse, generan las condiciones para la aparición de diversas prácticas docentes. Por tanto, es fundamental identificar y ubicar, los contextos a los que están circunscritas, para poder conocerlos y participar en la transformación de las condiciones en que éstas se realizan.

Experimentar los procesos de autoanálisis, de autorreflexión, de autocrítica, de autoconfrontación, de mi persona, como docente que realizo la práctica, y mi práctica misma, con postulados teóricos de autores como Paulo Freire, Enrique Pichon-Riviére, Carl R. Rogers y Henry Giroux, permitió constituirlos en sujetos-objetos de investigación, es decir, colocarlos en el proceso de elaboración del trabajo; reconsiderar y reconstruir la práctica; sistematizarla, dialogar con los autores y conmigo misma, resultó una experiencia de aprendizaje significativa, interesante que retroalimentó mi proceso de formación profesional.

La propuesta didáctica para orientar la formación de las Asesoras-coordinadoras de docentes en el nivel de la Educación Preescolar, no constituye nada nuevo, pero como plantea John Dewey, "la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de cosas conocidas", lo interesante de esta propuesta, es que el objeto de estudio, es la docente y su propia práctica en un proceso de relaciones dialécticas con la teoría, lo que permitirá la construcción de un pensamiento crítico, analítico, reflexivo, abierto al diálogo, a la confianza y a la transformación de las relaciones escolares y sociales. Para ello la Investigación-acción y el aprendizaje grupal constituyen la estrategia que permitirá la vinculación aprendizaje-investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

BARABTARLO Y Zedansky, Anita. Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. México, Ed., Castellanos, CISE-UNAM, 1995. 183p.

BERTELY Busquets, María. "La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docente", en Etnografía e investigación educativa. México, ISCEEM, p.185-200.

CARR, Wilfred. KEMMIS Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ed., Martínez Roca, 1988. 239 p.

CASTILLEJOS Bedwell, Simón y Barreix Moares Juan B. Metodología y método en la praxis comunitaria. México, Ed., Fontamara, 1997. 177p.

CORESTEIN, Martha. "El significado de la Investigación etnográfica en Educación", en Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. México. UPN, 1988. p. 21-37.

CHEHAYBAR y Kuri, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. México, UNAM/CISE, 1982. 180 p.

D.D.F. Delegación Política de Xochimilco. México, Editorial Porrúa, 1997, p.16

DE QUIROGA P., Ana. Coordinadora. El proceso educativo. Según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviére. México, Ed., Plaza y Valdés, 1997. 103 p.

DÍAZ Orozco, Ma. Elena y Gallegos Valdés Rodrigo. Formación y práctica docente en el medio rural. México, Ed., Plaza y Valdés, 1996. 249 p.

- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 22ª ed., Tr. Lilian Ronzoni. México, Ed. Siglo Veintiuno, 1978. 151 p.
- . ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. 9ª ed., Tr. Lilian Ronzoni. México, Ed. Siglo Veintiuno, 1979. 109 p.
- . Pedagogía del oprimido. 33ª ed., México, Ed. Siglo Veintiuno, 1985.
- GIROX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Ed., Paidós, 1990. 289 p.
- HIDALGO Guzmán, Juan Luis. La investigación educativa. Una estrategia constructivista. México, Ed., Castellanos, 1992. 219 p.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. Barcelona, Ed., Paidós, 161p.
- MARDONES, J. M. "Algunas sugerencias para la utilización de los textos" en Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Ed., Anthropos, p. 13 -17.
- MONCLÚS, Antonio. Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica. México. Ed., Fondo de Cultura Económica, 1997. 147 p.
- PALACIOS González, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona, Ed., Laia, 1980. 649 p.
- PINCHAS, Tamir. "Departamento de planeación y desarrollo. Sombrillología" material de trabajo curso de enseñanza de las ciencias. Vol. 6. apéndice Y. tabla 3, p. 582.
- ROGERS R. Carl. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje" en Antología Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. México, Ed., El Caballito, 1985. p. 61-63

R. DRI Rubén. Los modos del saber y su periodización. México, Ed., El Caballito, 1983. 162 p.

SALINAS A., Samuel. Aulas de emergencia. México. Ed., Colofón. 1997. 89 p.

STEIGER, Ernesto. Manual Steiger. Introducción a la enseñanza práctica del Sistema del Kindergarten.

Libros oficiales

DELEGACIÓN Xochimilco. Subdelegación de Desarrollo Social. Manual de Historia de Xochimilco. México, Mayo 1997. p. 7

——— Enciclopedia de México. Imagen de la gran capital. México, 1985. p. 310-311.

INEGI, Perfil sociodemográfico del D.F. 1997.

REYES, Candelario. Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kidergartner. México, 1948. p. 62

SEP. DGEP. Reseña histórica sobre Jardines de Niños en México (1917-1942). México, 1985. 55 p.

——— Educación Preescolar México 1880-1982. México, 1988. 70 p.

——— La Educación Preescolar en México. Un acercamiento Teórico. México, 1988. 185 p.

——— Programa de Educación Preescolar. México, 1993. 90 p.

SEP. Art.3° Constitucional v Ley General de Educación. México, 1993. 17 p.

Antologías

CARRERA Álvarez, Vicente. "La didáctica problematizadora en la formación de profesores. hoy" en Guía del asesor Investigación de la práctica docente propia. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. p. 26-32.

ELLIOT, John. "Los informes de investigación-acción" en Antología complementaria Contexto y valoración de la práctica docente. Licenciatura en educación plan 1994. México, UPN/SEP, 1994. p. 93-95.

FRIAS, José Manuel. "La formación pedagógica de los profesores" en Antología para asesores Habilidades básicas para la docencia. México, Secretaria de Educación y Cultura, Nov. 1996. p. 8 -12.

LÓPEZ Camacho, Oscar J. "La conceptualización del informe en la investigación-acción-participativa" en Antología complementaria Contexto y valoración de la práctica docente. Licenciatura en educación plan 1994. México, UPN/SEP, 1994. p. 96-100.

UPN. SED. Manual Redacción e investigación documental I. México, 1993. 233 p.

UPN/SEP. "Reflexiones teóricas sobre la problemática docente" en Antología complementaria Investigación de la práctica docente propia. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. p. 61-91.

——— Hacia la innovación. Antología básica. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. p. 21-106.

——— El maestro y su práctica. Antología complementaria. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. 98 p.

- Análisis de la práctica docente propia. Antología complementaria. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. 106 p.
- El maestro y su práctica docente. Antología básica. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. 154 p.
- "La formación de investigadores de la educación en México" en Guía del asesor Investigación de la práctica docente propia. Licenciatura en educación plan 1994. México, 1994. p. 33-43.
- UPN. Compilación de lecturas de apoyo a la reflexión y evaluación de la experiencia profesional. México, 1996. 120 p.
- Antología. Opción: Recuperación de la experiencia profesional. México, 1997, 106 p.

Documentos de archivo

- Archivo Histórico de la Ciudad de México. Actas de Cabildo. n. 678-A.1880: 29
- Archivo de la Jefatura de Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1. Informe mensual de acciones realizadas y evaluación correspondiente a febrero de 1996.
- Diagnóstico de necesidades y potencialidades del Sector de Jardines de Niños Xochimilco 1. Año Lectivo 1995-1996.
- Informe de asesorías a coordinadores de grupo del Curso Complementario para Carrera Maestría: El directivo de jardín de niños como líder de la comunidad educativa. 3 de mayo de 1996.

Revistas

BARABTARLO Y Zedansky, Anita. "La Investigación-acción en la curricula de formación docente", en Colección pedagógica universitaria. México. Centro de Investigaciones Educativas-Instituto de Investigaciones Humanísticas/Universidad Veracruzana, n. 16, Jul-Dic 1987: 91-101.

——— Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: método de la investigación acción. n. 6, México, UNAM/CISE, 1988: 176 (serie sobre la universidad)

LATAPÍ Sarre, Pablo. "El racismo, problema educativo nacional". Revista Proceso. n. 1130. México, 28 de junio de 1998: 38-41.

——— ¿Desde dónde leer a México?. Revista Proceso. n. 1132, México, 12 de julio de 1998: 39-41.

Revista Mexicana de Pedagogía. n. 39. Año VIII.

——— n. 41, Año IX.

SANTOYO, S. Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". Rev. perfiles educativos. n. 11, México, Feb-Mar. 1981: 3-19.

Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina. n. 0, México, Enero-abril. Año 1. 1995: 56.

——— n. 1, México, Mayo-agosto. Año 1, 1995: 60.

——— n. 2, México, Sept.-dic. Año 1, 1995: 72.

——— n. 3, México, Enero-abril. Año 2, 1996: 80.

—— n. 4, México, Mayo-agosto. Año 2, 1996: 68.

—— n. 5, México, Sept-dic. Año 2, 1996: 84.

—— n. 7, México, Mayo-agosto. Año 3, 1997: 80.

Gacetas

Gaceta. UPN. v. V, n. 6, México, 30 de Abril de 1998: 12

—— v. V, n. 7, México, 15 de mayo de 1998: 12

—— v. V, n.10, México, 30 de junio de 1998: 20

—— v. V, n.12, México, 30 de julio de 1998: 16

—— v. V, n.13, México, 2 de septiembre de 1998: 16

—— v. V, n. 18, México, 15 de noviembre de 1998: 16

—— v. VI, n.1. México, 15 de enero de 1999: 24

Conferencias

BARABTARLO y Sendasky, Anita. La Investigación-acción una didáctica para la formación de profesores. (Conferencia) UPN, México, septiembre 29, 1998 11:00 – 13:00 hrs.

—— El docente: un intelectual orgánico para el siglo XXI. (Conferencia) UPN, México, noviembre 24, 1998 10:00 – 12:00 hrs.