



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco

Programa de Titulación para egresados del plan 1979
Opción: Recuperación de la Experiencia Profesional.



✓
**La asesoría a maestros indígenas
en el conocimiento e implantación
de la propuesta para la adquisición
de la lectura, la escritura y las matemáticas
(PALEM)**

Tesina presentada para obtener el título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Autor

Antonio Casas Castillo

ASESORA: Ma. Margarita Ávila Aldrete

México, D. F., Octubre de 1996.

**Dedicado a todos aquellos
que todavía creen en las utopías
¡No como lo imposible!
Sino como aquello, que aún no es ,
pero que lucha por llegar a ser...**

Y cuentan los más viejos entre los viejos de las comunidades que hubo un tal Zapata que se alzó por los suyos y que su voz cantaba, más que gritar, ¡Tierra y Libertad!. Y cuentan estos ancianos que no ha muerto, que Zapata ha de volver.

Y cuentan los más viejos que el viento, la lluvia y el sol le dicen al campesino cuándo debe preparar la tierra, cuándo debe sembrar y cuándo cosechar. Y cuentan que también la esperanza se siembra y se cosecha. Y dicen los viejos que el viento, la lluvia y el sol están hablando de otra forma a la tierra, que de tanta pobreza no puede seguir cosechando muerte, que es la hora de cosechar rebeldía. Así dicen los viejos. [...].

Subcomandante Marcos: Chiapas. El Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía.

ÍNDICE

Página

**LA ASESORÍA A MAESTROS INDÍGENAS EN EL
CONOCIMIENTO E IMPLANTACIÓN DE LA
PROPUESTA PARA LA ADQUISICIÓN DE LA
LECTURA, LA ESCRITURA Y LAS MATEMÁTICAS
(PALEM).**

INTRODUCCIÓN

6

CAPÍTULO I

**LA ASESORÍA A MAESTROS INDÍGENAS UNA
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA DIRECCIÓN
GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

8

**1. LA CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE
ASESORES**

10

2. LAS ESCUELAS PILOTO; UN ESTUDIO DE CASO

12

3. PALEM UNA PROPUESTA INNOVADORA

15

4. UN ERROR CON MUCHAS ENSEÑANZAS

17

CAPÍTULO II

	Página
UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA ASESORÍA DE LOS MAESTROS INDÍGENAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA.	20
1.- LA ASESORÍA UNA ACCIÓN COMPARTIDA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO Y DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES	20
2.- EL CONTENIDO ESPECÍFICO DE ESTA ASESORÍA	25
A.- EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA	27
B.- LAS REPRESENTACIONES DE TIPO PRESILÁBICO	29
C.- LAS REPRESENTACIONES DE TIPO SILÁBICO	31
D.- LAS REPRESENTACIONES DE TIPO ALFABÉTICO	31
3.- LOS ERRORES DE MI ASESORÍA VISTOS A TRAVÉS DE LA TEORÍA	32

CAPÍTULO III

	Página
SUGERENCIAS Y ORIENTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ASESORÍA COMPARTIDA	36
1. DIAGNÓSTICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASESORÍA	37
2. CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS COLEGIADOS	39
3. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE ASESORÍA.	41
4. ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	42
5. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	44
6. SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	45
7. REORIENTACIÓN O RECONSTRUCCIÓN DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS	46
CONCLUSIONES	47
BIBLIOGRAFÍA	49

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recepcional "La asesoría a maestros indígenas en el conocimiento e implantación de la propuesta para la adquisición de la lectura, la escritura y las matemáticas (PALEM)", fue realizado para obtener el título de Licenciado en pedagogía, en la opción: recuperación de la experiencia profesional, del programa de titulación para egresados del plan 1979, de la Unidad Ajusco, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta tesina se encuentra organizada en tres capítulos; El capítulo I "La asesoría a maestros indígenas una experiencia pedagógica en la Dirección General de Educación Indígena" en donde realizo una descripción de mi experiencia profesional y explico la conformación del equipo de asesores participantes, la forma en que implantamos la propuesta por medio de escuelas piloto, entendidas no como escuelas "modelo" sino como espacios concretos para realizar estudios de caso. También se presenta en forma general el contenido específico de esta asesoría: La propuesta para la adquisición de la lectura, la escritura y las matemáticas (PALEM) y finalmente se identifican los errores cometidos en el desarrollo de la propuesta.

El capítulo II "Una aproximación teórica a la asesoría de los maestros indígenas en la adquisición de la lectura y escritura", tiene como propósito presentar un marco

referencial, que me permita analizar mi práctica profesional a través de la teoría y poder explicar mis errores y aportes a la propuesta.

En este capítulo se desarrolla la noción de asesoría como una acción compartida de intercambio académico y de experiencias profesionales, a partir de los aportes teóricos de Paulo Freire. También se aborda desde una perspectiva teórica el proceso de adquisición de la lectura y escritura, identificando las representaciones presilábicas, silábicas y alfabéticas, a través de la recuperación de las investigaciones realizadas por Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro.

En el capítulo III "Sugerencias y orientaciones en la construcción de una asesoría compartida", se presentan algunas sugerencias y orientaciones que son producto de la valoración fundamentada de mi práctica profesional, al ser analizada desde el marco referencial del segundo capítulo. En este tercer capítulo se desarrollan siete momentos esenciales en la construcción de una asesoría compartida; Diagnóstico y contextualización de la asesoría, conformación de los grupos colegiados, identificación de necesidades de asesoría, elaboración de estrategias de intervención pedagógica, implementación de las estrategias de intervención pedagógicas, sistematización y evaluación de la intervención pedagógica, y reorientación o reconstrucción de las intervenciones pedagógicas.

CAPÍTULO I

LA ASESORÍA A MAESTROS INDÍGENAS UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA.

Esta experiencia profesional se llevó a cabo en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en el período de 1992-1994, en los estados de Hidalgo, Veracruz, México, Michoacán, Morelos y Puebla.

La Dirección General de Educación Indígena es una institución educativa estatal que forma parte de la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y tiene como propósito fundamental garantizar los artículos 3º. y 4º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), impartida por el Estado y se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, y por ello el compromiso de la ley de proteger y promover el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social indígenas, pero sobre todo de ofrecer una educación a los pueblos indígenas, en sus lugares de origen y en sus lenguas indígenas, recuperando e incorporando en los contenidos programáticos su diversidad cultural.

La DGEI fue creada en 1978¹, pero tiene antecedentes históricos, en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) y a mediados de los sesenta, el Servicio Nacional de Promotores Indígenas. Estos antecedentes responden no sólo a una preocupación o concesión gratuita del Estado Mexicano de establecer una política educativa para las poblaciones indígenas, sino a una demanda permanente de los pueblos indígenas de educación, salud, vivienda, alimento, etc.

El propósito fundamental de este proyecto educativo fue el de dar a conocer, adecuar e implantar "La propuesta para la adquisición de la lectura, la escritura y las matemáticas" en el medio indígena, a través de una estrategia de asesoría a maestros que atendían a niñas y niños indígenas de primero y segundo grado de educación primaria, en escuelas piloto previamente elegidas.

Este proyecto tuvo la intención de contar con una propuesta pedagógica consistente, que pudiera aplicarse a nivel nacional en la educación primaria indígena, para enfrentar la problemática de contar en este subsistema educativo, con un índice de eficiencia terminal de apenas el 0.22 y de reprobación del 0.24², con tendencia a incrementarse en los próximos años, y en general por contar con una educación de baja calidad académica.

¹ Gerardo. López y Sergio. Velazco. APORTACIONES INDIAS A LA EDUCACIÓN. México. 1985. Ediciones El Caballito. SEP. p. 16-18.

² - SEP. Programa para la modernización de la educación indígena. México 1996. p. 14-15.

El rasgo fundamental de esta propuesta, fue orientar todos los trabajos y esfuerzos institucionales, hacia una línea de investigación y acción pedagógica, que permitiera dotar a los maestros indígenas de herramientas metodológicas, que propiciaran la transformación de su práctica docente, en particular lo que se refiere al abordaje de la lectura y escritura, y con ello hacer más eficaces algunas habilidades y conocimientos como la producción de textos, la comprensión de lectura, etc; que redundarían en elevar la calidad educativa de los niños indígenas.

1.-LA CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE ASESORES.

Este proyecto fue desarrollado por un equipo de trabajo integrado por diez asesores con una formación académica, predominantemente pedagógica, sin embargo, también participaron dos profesoras de educación primaria y una socióloga. La coordinación del proyecto estuvo a cargo de la Jefa del departamento de educación primaria indígena, con una formación en sociología y pedagogía.

El equipo de asesores fue heterogéneo en cuanto a su perfil académico, experiencia en la asesoría (fue la primera experiencia de este tipo para algunos compañeros que integrarían el equipo de asesores), experiencia y conocimiento en el abordaje de la lectura y escritura. También fue diverso el origen de su formación; UPN, UNAM, NORMAL, etc.

Esta situación obligó a una intensiva autocapacitación que propiciara marcos de referencia básicos.

La forma en que trabajó este equipo de asesores fue en reuniones colegiadas, en donde se preparaban las visitas de asesoría con un programa de trabajo, la revisión de material de apoyo editado por otras instituciones, o creando material propio, con guías de observación instrumentos de evaluación, estrategias de seguimiento y valoraciones fundamentadas de la problemática enfrentada con los maestros en su grupo.

El puesto que desempeñé en este proceso fue de asesor y la actividad fundamental que realicé fue la de asesorar en "PALEM" a los profesores indígenas que atendían primero y segundo grado en la escuela primaria piloto de "La Palma", en la comunidad de San Juanico, en el municipio de Ixmiquilpan en el estado de Hidalgo, haciendo visitas de asesorías una semana cada mes, durante aproximadamente un año, el año anterior había servido para conformar y capacitar al equipo de asesores.

2.- LAS ESCUELAS PILOTO; UN ESTUDIO DE CASO.

La estrategia para desarrollar este proyecto tenía que ser coherente con una postura metodológica, por ello no podíamos asumir el método tradicional, en donde se elige una muestra representativa de la población con la que se pretende trabajar, ni mucho menos obtener una información únicamente cuantitativa de este proceso, o asumir una actitud de experto y al mismo tiempo de neutralidad en este proyecto, hacerlo así significaba no entender al grupo social con el que se pretendía trabajar, ya que es sumamente difícil entrar y trabajar con las comunidades indígenas sin tener un compromiso académico, social y político con ellas.

Otros elementos de la realidad que nos impedían usar los criterios estadísticos en este proyecto fueron los siguientes:

En México existen por lo menos 57 grupos indígenas, ubicados en 23 estados de la república, de los cuales sólo se atienden en nuestro subsistema de educación básica a 46, en estos grupos indígenas se atiende en el nivel de primaria a 567968 niños entre 6 y 14 años, en 6411 escuelas, con 229,23 docentes, si se considera una población de 1'431,377 niños como demanda potencial, la demanda atendida si sitúa en un poco más del 39%³

Esto implica que para poder trabajar con una muestra representativa, tendríamos que tomar por lo menos el 10% de la población total, es decir 641 escuelas, 5 grupos indígenas,

³.- Ibidem

2292 docentes aproximadamente (la mayoría de los maestros atienden grupos multigrado, y generalmente los primeros grados; primero, segundo, tercero y cuarto), etc. Reto casi imposible de lograr con sólo 10 asesores para todo el proyecto. Pero tampoco las referencias teóricas, apuntaban en ese sentido, ya que las investigaciones de Emilia Ferreiro nos remitían justamente a estudios de caso que nos permitían una mayor libertad metodológica, aunque no por ello, con menos rigurosidad en su desarrollo, por otro lado, necesitábamos información más cualitativa que nos permitiera realizar y reorientar nuestro trabajo de asesoría.

Por las razones anteriormente mencionadas la coordinadora del proyecto, junto con el equipo de asesores decidimos elegir la estrategia de escuelas piloto con la modalidad de estudio de caso y no de escuelas modelo como se entiende generalmente.

Ello nos permitió entender la asesoría como un proceso de recreación colectiva entre asesores y maestros indígenas, de una propuesta para la adquisición de la lectura, la escritura y las matemáticas de niños indígenas de primero y segundo grado de educación primaria.

Las actividades en las escuelas piloto se podían diferenciar en dos momentos, el de asesoría con los maestros, en el que reflexionábamos conjuntamente sobre la problemática que enfrentaban, así mismo se discutía con ellos, el proyecto en su totalidad y se trabajaba en su conocimiento y operación, en tanto representaba una alternativa para mejorar su

práctica docente, también se realizaban valoraciones fundamentadas del proyecto, la dificultad en su implementación, las estrategias de asesoría, y se planeaban actividades para trabajar al otro día con los niños, etc.

Estas actividades, cabe señalar se realizaban por las tardes, después de que los maestros terminaban de trabajar con sus alumnos y cubrían un horario de por lo menos cuatro horas por la tarde.

Por la mañana, los maestros trabajaban en sus grupos y los asesores efectuábamos una observación participativa (previo acuerdo con el maestro y planeación de actividades), en el aula.

Las escuelas piloto elegidas fueron, una en cada uno de los estados de Morelos, México e Hidalgo (Ixmiquilpan), tres en Veracruz (Chicontepec, Zongolica y Texhuacan), en Puebla (Tehuacán y Zaragoza) y Michoacán dos (Uruapan y Cherán).

Los criterios para su selección fueron los siguientes:

- Escuelas ubicadas en estados cercanos al D.F.
- Escuelas que requerían apoyo por su lejanía del municipio, y por ser de organización multigrado.
- Que atendieran primero y segundo grado.
- Que la comunidad hablara el español.
- Que mostraran sus maestros disposición a participar en el proyecto.

El trabajo en las escuelas piloto, bajo la modalidad de estudio de caso, nos permitió acercarnos más a la problemática que enfrentan los maestros indígenas al abordar la lectura y la escritura, aunque estábamos conscientes de que no podíamos hacer aseveraciones que generalizaran nuestros resultados, sí podíamos contar con una experiencia sistematizada que nos permitiera comprender y explicar el porqué de la baja calidad educativa en este subsistema y sugerir algunas estrategias para enfrentarla con mayores elementos y conocimientos de causa.

3.- PALEM UNA PROPUESTA INNOVADORA.

La propuesta para la adquisición de la lectura, escritura y las matemáticas, resultó ser una propuesta innovadora que nos marcó profundamente a la mayoría de los asesores; personalmente venía de una experiencia de trabajo frente a grupo de preescolar, y había sido una necesidad urgente responderme muchas preguntas que había generado ese proceso.

¿Se requiere un método, con actividades bien establecidas para abordar la lectura y la escritura?

¿El método tiene que aplicarse por igual a todos los niños sin saber o diferenciar qué tanto saben de la lectura y escritura ?

¿Es posible o recomendable combinar métodos?

¿Tiene repercusiones en la comprensión de lectura (posterior), la forma en que los niños aprenden a leer y a escribir?

¿Cuál es el papel del maestro en este proceso?

Estas y muchas otras preguntas que me había hecho anteriormente, fueron nuevamente planteadas bajo el nuevo referente de PALEM.

La propuesta "PALEM", es producto de investigaciones realizadas por las profesoras Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacios, entre otras, y su planteamiento central es que los niños al ingresar a la escuela poseen o han adquirido conocimientos sobre la lectura y escritura, aún sin la participación de algún maestro o en actividades sistematizadas; los portadores de texto (anuncios de todo tipo; marcas, etiquetas, carteles, luminarias, etc.), y los ambientes alfabetizadores (sobre todo en la casa) la práctica cotidiana de la lectura y escritura por padres, hermanos y familiares, la relación con revistas, periódicos y libros, ejercen una influencia fundamental en los niños y los acercan a la práctica misma de la lectura y escritura, es por ello que si diagnosticamos qué tanto se han acercado los niños a la lectura y la escritura, nos encontraremos con desarrollos desiguales y combinados (los unos ejercen influencia sobre los otros y viceversa), pero con conocimientos previos al respecto. Esta propuesta no parte de sugerir o establecer un método con pasos lineales, sino de conocer el grado de

adquisición de la lectura y escritura en los niños, así como de su contexto alfabetizador, y elaborar estrategias de intervención pedagógica que tengan como sustento aprender haciendo, es decir, adquirir la lectura y escritura, leyendo y escribiendo a través de juegos y de actividades concretas y funcionales que utiliza como unidad mínima a la palabra, porque tiene significado.

4.- UN ERROR CON MUCHAS ENSEÑANZAS.

Las políticas educativas para las poblaciones indígenas en México, han variado significativamente, desde la política de integración al desarrollo nacional a través de la castellanización, hasta el reconocimiento de una sociedad intercultural expresada mediante el desarrollo de un bilingüismo coordinado.

Estas políticas educativas han sido acompañadas por estrategias, y métodos o enfoques para el abordaje de la lectura y escritura, que no han contemplado el contexto económico, social, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas (Onomatopéyico, silábico, global de análisis estructural, etc.), propiciando situaciones o problemáticas que limitan la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura de los niños indígenas.

Si a esta situación le agregamos la falta de portadores de texto en lenguas indígenas y ambientes alfabetizadores en

las comunidades, el problema adquiere dimensiones mayúsculas, así mismo el perfil académico de los maestros indígenas (en algunos casos es de primaria o secundaria, aunque actualmente se pide el bachillerato para su ingreso al subsistema), la poca formación o asesoría dada en los cursos de inducción a la docencia indígena (actualmente son de tres meses) para el abordaje de la lectura y la escritura, que los hace asumir una postura tradicional, de que, ¡a mí así me enseñaron y me funciona!, o de no saber como abordarla en la mayoría de los casos, hace complicada una asesoría para superar esta problemática.

La asesoría que ofrecí en este proyecto adolece de muchos errores que requiero reflexionar:

No considerar al lenguaje oral y escrito como pensamiento mismo, que permite la construcción de conocimientos y por ello el no reconocer en un principio la importancia de alfabetizar a los niños indígenas en su lengua materna (la que aprenden en su casa con sus padres, en la mayoría de los casos es una lengua indígena, en otros es el español), y por ello no elaborar estrategias encaminadas a este fin.

No haber elaborado conjuntamente con el maestro el material de apoyo en su lengua indígena.

No considerar el perfil de los maestros en los programas y estrategias de asesoría.

Los resultados de este proceso de asesoría para las escuelas piloto redundó en un apoyo directo que propició un cambio de actitud respecto a la lengua indígena (que en algunos casos era de subvaloración) y a buscar nuevas formas para abordar la lectura y la escritura, pero también de confusión en algunos aspectos, porque el proyecto no había considerado aspectos tan importantes como la lengua materna y la cultura de los niños indígenas.

Esta experiencia me permitió trabajar las diferentes dimensiones de la pedagogía, el diseño de programas de asesoría, la operación de proyectos y la evaluación del mismo, por ello elegí esta experiencia para mi trabajo recepcional, porque me interesa darle seguimiento a este proceso, sobre todo revalorarlo, para realizar en mejores condiciones el trabajo de asesoría que desempeño en la DGEI.

CAPÍTULO II

UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA ASESORÍA DE LOS MAESTROS INDÍGENAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

1.- LA ASESORÍA UNA ACCIÓN COMPARTIDA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO Y DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES.

La asesoría generalmente es concebida como una intervención especializada de un sujeto que posee conocimientos y experiencias superiores sobre algunos contenidos o temas y que son presentadas a un conjunto de personas, que no saben o tienen un conocimiento menor que el especialista, entre ellos, generalmente se establece una relación vertical entre el que sabe y los que aprenden y su acción es terminal; es decir, limitada o final, y no como un proceso continuo y permanente.

En este apartado trabajaré una concepción distinta de asesoría; concebida como un proceso en donde se comparten conocimientos y experiencias académicas y profesionales, en una situación de igualdad y de compromiso mutuo. Este tipo de asesoría, que llamaremos "asesoría compartida", tiene como sustento fundamental, la educación

liberadora de Paulo Freire⁴, en donde el asesor no es el especialista que sólo asesora, sino aquel que, en tanto asesora, es asesorado y aprende a través del diálogo con los demás, quienes al ser asesorados aprenden, pero también asesoran y enseñan, así, ambos se transforman y crecen juntos. Esta asesoría tiene su base en una necesidad real de los sujetos involucrados en este proceso, quienes han tomado o tomarán una actitud activa al respecto, de tal manera que la asesoría responde a esa necesidad real, a la demanda de atención y al contexto de los asesorados. Este aspecto es fundamental, ya que las asesorías que no parten de una necesidad real, ni responde al contexto de los sujetos que intervienen en ella, son en su mayoría simulaciones o cargas de trabajo innecesarias, ese fue el sustento durante mucho tiempo de la asesoría a maestros mejor conocida como estrategia en “cascada”, que tiene su origen en el diseño curricular previo, en donde una persona o equipo central define contenidos, estrategias, tiempos, espacios para todos los maestros que participarán en esa asesoría, pero que no son consultados en su diseño y operación. La estrategia en si misma imposibilita esta consulta, al ser dirigida a cientos de miles de maestros al mismo tiempo.

Sin embargo, cada vez cobra más importancia el trabajo colegiado en donde se identifican las problemáticas o necesidades comunes de los profesores de una escuela, en un micro espacio educativo, y se elaboran estrategias de intervención, en donde incluso se puede invitar a alguien

⁴ Paulo, Freire. Pedagogía del oprimido. 47a. ed. Tr. Jorge Mellado. México, Siglo XXI editores. 1996, p. 86-87.

externo para conocer su punto de vista al respecto, y así construir colectivamente una solución.

El interés y el compromiso de los participantes en la asesoría se encuentra fundamentalmente en la idea de que es una necesidad-demanda⁵ individual y colectiva de los asesorados-asesores, por lo que participan no sólo con gran interés, sino con responsabilidad llevando a cabo los trabajos necesarios.

Otro aspecto fundamental en la asesoría compartida es la definición colectiva entre asesor-asesorados de contenidos, estrategias de intervención pedagógica, tiempos de asesoría, espacios, etc. Esta dimensión de la asesoría compartida es muy importante, ya que permite construir colectivamente todos aquellos aspectos que parecen secundarios, pero que inciden de manera directa en la asesoría.

La elección del contenido de la asesoría es de gran importancia, porque de ello depende el interés de los participantes, el asesor puede llevar un contenido elegido para no llegar a improvisar, pero es necesario dejar un espacio para definir el contenido o contenidos de la asesoría que se vayan a abordar.

⁵ Paulo, Freire. La importancia de leer y el proceso de liberación. 9ª ed. Tr. Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI editores. 1992, p. 134-135.

La elección de las estrategias de intervención pedagógica, cobran gran significado, porque en ellas se implementa la metodología que permitirá abordar los contenidos seleccionados,

En la asesoría compartida⁶, se establece un intercambio de conocimientos y de experiencias profesionales que permitirán en primer lugar establecer una relación horizontal entre asesor-asesorados, es decir la posibilidad, de aprender-asesorando o de enseñar-aprendiendo, en una situación de igualdad, no significa que el asesor carezca del compromiso de investigar, de reflexionar, de coordinar, de organizar, para facilitar el desarrollo de este proceso, sino de no imponer sus propios esquemas.

Hemos hablado en este apartado acerca de la metodología que se plasmará en las estrategias de intervención pedagógica, para ello es necesario compartir un marco de referencia común, porque de lo contrario se estarán construyendo estrategias con distintas lógicas e incluso contradictorias en un momento dado. Un marco de referencia común no quiere decir que el asesor imponga ese marco, sino la posibilidad de reflexionar colectivamente, sobre aquellas herramientas teórico-metodológicas y prácticas que nos permitan entender, explicar y transformar una situación educativa concreta; porque en esta perspectiva no se trata únicamente de entender y explicar un fenómeno educativo

⁶ Cfr. Emilia Ferreiro. Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México Siglo XXI editores, 1989 p. 50-64.

específico, sino de incidir directamente en él, transformándolo⁷ con nuestra acción colectiva, el asesor se incluye, con los asesorados en esta acción de transformación, olvidando la actitud pasiva de simple observador o especialista teórico, que plantean paradigmas como el funcionalista⁸, en donde el especialista sólo interpreta la realidad y la expone a sus asesorados. El asesor aparece como un sujeto neutral⁹ que no puede ni debe, metodológicamente, tomar una postura al respecto y participar en el cambio de esa realidad.

En la asesoría compartida, el asesor toma postura y se compromete con los asesorados en la transformación de esa realidad. Una realidad cambiante, que nunca permanece estática, y que por ello, la asesoría es concebida como una acción o proceso continuo, permanente y constante, que permite conocer y explicar esa realidad cambiante a través de aproximaciones sucesivas, que nos permiten acercarnos a ella para conocerla y explicarla pero también transformarla.

Finalmente es importante no olvidar que el contexto socio-histórico y cultural de los sujetos participantes en la asesoría es necesario considerarlo en el abordaje de la situación o problemática educativa atendida, porque como veremos más adelante, tiene aspectos que determinan la asesoría misma y su contenido, como su forma de explicarse la vida (cosmovisión), su lengua materna (cuando es una

⁷ Carlos Torres Novoa. Entrevistas con Paulo Freire. 4ª ed. México, Ed. Gernika. 1983 p. 39.

⁸ Emilio Durkheim. Las reglas del método sociológico. 4ª ed. México. Ed. Quinto Sol, 1990. p. 39.

⁹ Emilio Durkheim Educación y sociología. México. Ed. Quinto Sol, 1984. p. 27.

lengua indígena), su condición de opresión y desvalorización histórica, etc., y las estrategias de intervención pedagógicas más adecuadas a este contexto.

2.- EL CONTENIDO ESPECÍFICO DE ESTA ASESORÍA.

El contenido específico de la asesoría es también un factor que incide en el tipo de asesoría que se va a desarrollar, por ello es necesario incorporarlo en este capítulo.

El contenido desarrollado básicamente en mi asesoría fue la adquisición de la lectura y escritura en el medio indígena, sin embargo considero pertinente abordar previamente algunas reflexiones en torno a la relación entre el lenguaje y pensamiento, debido a que algunas de las limitaciones encontradas en el desarrollo de la asesoría, tenían como origen, el poco conocimiento que teníamos los asesores al respecto.

Para Piaget¹⁰, el lenguaje es la fuente del pensamiento, y esto es así porque hasta antes de aparecer el lenguaje en el desarrollo del niño, su inteligencia se circunscribe a la percepción sensorio-motriz. El lenguaje da la posibilidad de acceder a esquemas más elaborados de inteligencia, al conocer un sistema de signos y símbolos que permiten al niño entrar en una etapa de socialización más amplia que la familiar, expresando lo que piensa y posteriormente (cuando

¹⁰⁾ Jean, Piaget. Seis estudios de psicología. Tr. Jordi Marfà. Barcelona. Barral editores, 1970. p. 111-115.

ha superado la etapa egocéntrica), intercambiar y fundamentar sus puntos de vista.

Si bien el símbolo individual es más simple que el colectivo y se presenta más interesante en un principio para el niño a través de juegos (simbólicos o de imaginación) y no requiere de otro¹¹ con quien jugar, en el fondo lo que madura es su preparación para la realidad social, para entrar a la colectividad. Es el símbolo colectivo el que permite al niño transformar sus esquemas de inteligencia con mayor rapidez y complejidad, porque puede interrelacionarse de manera más completa con los demás compañeros de la escuela, vecinos, maestros, etc. y estas relaciones y el dominio de los medios sociales van a determinar en gran medida su crecimiento intelectual.

El lenguaje y el pensamiento son procesos¹² distintos, que sin embargo en momentos se juntan y se separan, pero que ejercen gran influencia entre sí, por ello, la gran importancia del desarrollo del lenguaje no sólo oral, sino también del escrito en la construcción del pensamiento del niño, de ahí la gran limitante que expresa el alfabetizar a los niños en una lengua que no es la propia, esto sucedió durante muchos años en el medio indígena.

¹¹ Cfr. *Ibidem*. p. 34-36 y 111-115

¹² Lev, Vigotsky. *Pensamiento y lenguaje*. Tr. Pedro Tosaus Abadia. Barcelona, Ed. Paidós, 1995, p. 114-1115.

A.-EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Durante mucho tiempo la enseñanza de la escritura se basó en métodos que desconocían que los niños tuvieran conocimientos previos de la escritura, y de la influencia del contexto en este proceso, muestra de ello son el silabario de San Miguel (de origen religioso, que se enseña al mismo tiempo que el catecismo, y tiene una estructura silábica), el onomatopéyico (en donde existe una relación sonora entre imagen y texto, se buscan sonidos y se relacionan con vocales o consonantes, y posteriormente se forman sílabas, hasta construir palabras). Estos métodos mejor conocidos como sintéticos,¹³ tienen origen en el uso de unidades mínimas sonoras y establecen una correspondencia con su escritura y de ahí parten al todo, en esencia tienen como sustento el aprendizaje mecánico de las letras, después la repetición y la comprensión mecánica del texto, más tarde el significado global, y por último el gusto por la lectura y la escritura, cuando ya es una acción poco atractiva para el niño (a).

La propuesta para la adquisición de la lectura y escritura (PALE)¹⁴, es una estrategia que reconoce los conocimientos previos que tienen el niño sobre la lectura y la escritura, y las hipótesis que sobre ellas establece, por ejemplo que las

¹³ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 14. ed. México. Siglo XXI. editores. 1993. p.17-20.

¹⁴ Cfr. SEP. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial. México, Ed. SEP, 1991. p. 38-77.

palabras y letras “dicen algo”, la direccionalidad¹⁵ de la lectura y la escritura, es decir, que se escribe de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha y la convencionalidad de la escritura; signos lingüísticos con significado, socialmente aceptados. Todos estos conocimientos el niño los ha adquirido o construido sin la ayuda de un maestro, únicamente en su relación con el medio ambiente, en donde hay portadores de texto (anuncios de productos, luminarias, letreros, carteles, marcas de productos, etc.), o influenciado por un ambiente alfabetizador en su casa o en la del vecino, o alguien de su familia, en donde la lectura y la escritura se vuelven actos o acciones cotidianas, y el niño lo vive como una acción normal que le causa incluso curiosidad o gran interés. Cuando pregunta, ¿qué dice aquí?, él ha reconocido que ahí dice algo, su relación con la escritura es natural, como con el lenguaje oral. Para el docente es importante saber qué tanto conoce el niño sobre este proceso, por ello en PALEM¹⁶, Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro construyeron, apoyándose en teóricos como Piaget y Vygotsky, niveles o etapas de adquisición de la lectura y escritura.

Este proceso comprende dos etapas¹⁷, el momento inicial o de adquisición del sistema de escritura y la otra de consolidación y desarrollo de este conocimiento en forma sistematizada.

¹⁵ Margarita Gómez Palacio, Ma. Beatriz Villareal y otros El niño y sus primeros años en la escuela, México, Ed. SEP, 1995, p. 84.

¹⁶ Cfr. SEP, Op. cit. p. 27-31 y 96-98-

¹⁷ SEP, Español. Sugerencias para su enseñanza Primer grado, coordinación Margarita Gómez Palacio, México, Ed. SEP, 1995, p. 18-19.

A continuación se presentan las diferentes representaciones de los niños que caracterizan los distintos momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

B.- REPRESENTACIONES DE TIPO PRESILÁBICO.

En estas representaciones el niño realiza trazos similares al dibujo, cuando se le pide que escriba, en este momento la escritura aún no tiene significado y tienen mayor relevancia las imágenes.

Posteriormente el niño va diferenciando el garabato-dibujo del garabato-escritura.

Al principio garabato y dibujo están fundidos en uno sólo, posteriormente, garabato y dibujo se diferencian aunque siguen estando juntos, finalmente se separan.

Las representaciones anteriores podemos caracterizarlas como iniciales.

Los garabatos también sufren una transformación y se van acercando cada vez más a las grafías convencionales¹⁸ del sistema de escritura (letras), el proceso anterior significa un salto sorprendente en el desarrollo del niño, porque se acerca al conocimiento de una de las herramientas más importantes del ser humano: la escritura y la lectura.

¹⁸ Cfr. Ibidem p. 50-55.

En las escrituras unigráficas los niños ya no utilizan el dibujo para representar significados u objetos, sino que descubren que la escritura puede hacerlo. En sus producciones hacen corresponder una grafía o pseudo letra a cada palabra o enunciado, esta grafía puede ser para cada caso, distinta.

La escritura sin control de cantidad expresa la hipótesis del niño de que la escritura debe tener más de una grafía, algunos niños repiten la misma grafía y otros utilizan dos o más en forma alternada.

Las escrituras fijas expresan el descubrimiento que ha hecho el niño de la convencionalidad de la escritura, aún sin conocerla completamente; para su escritura definen una cantidad mínima de grafías para representar una palabra o enunciado.

En las escrituras diferenciadas el niño considera la escritura como un medio válido para representar significados, y busca diferenciar sus escrituras para representar distintos significados.

C.- REPRESENTACIONES DE TIPO SILÁBICO.

Otro tipo de representaciones más avanzada es la de tipo silábica en donde la escritura ya tiene un valor y una correspondencia sonora.

Al principio sólo realizan una correspondencia entre grafía y sílaba, y a cada sílaba de la emisión oral le hacen corresponder una grafía, pero la ejercitación de la escritura le permite descubrir que cada grafía representa un sonido del habla.

D.- REPRESENTACIONES DE TIPO ALFABÉTICO.

Las representaciones de tipo alfabético son las más avanzadas para el niño, ahí el niño descubre la correspondencia entre sonidos y letras, la separación entre palabras o segmentación, la ortografía, la puntuación, etc.

En todo este proceso de adquisición de la lectura y escritura, el profesor juega un papel muy importante; el de conocer el nivel de desarrollo del niño, propiciar condiciones y elaborar estrategias pedagógicas que faciliten esta adquisición.

3.- LOS ERRORES DE MI ASESORÍA VISTOS A TRAVÉS DE LA TEORÍA.

Los errores más significativos cometidos durante el desarrollo de mi asesoría fueron los siguientes:

1.- No considerar el lenguaje oral y escrito como un aspecto central en el desarrollo del pensamiento del niño o como pensamiento mismo, que permite la construcción de conocimientos y por ello la importancia de la alfabetización de los niños en su lengua materna.

Una de nuestras primeras estrategias para la implantación de PALEM, fue seleccionar escuelas primarias en donde los niños hablaran español sin embargo en el desarrollo de la asesoría pude observar que los niños tenían como lengua materna una lengua indígena; en Hidalgo; el otomí y en Veracruz, Edo. de México, Morelos y Puebla, el náhuatl y en Michoacán, el purepecha.

Esta fue la primera contradicción a la que nos enfrentamos el equipo de asesores, ya que a pesar de que PALEM, es una propuesta válida incluso para el medio indígena requería de algunos ajustes que desconocíamos al iniciar el proyecto, sobre todo si reconocemos que la DGEI, ofrece un servicio de educación básica a niñas y niños indígenas.

Como ya mencioné anteriormente, para Piaget, el lenguaje es la fuente del pensamiento, por ello al negar la posibilidad

de trabajar con los niños indígenas en su lengua, limitábamos el desarrollo de esa fuente del pensamiento que representa el lenguaje, ya que niños y adultos reflexionamos o pensamos en nuestra primera lengua materna y sólo podemos hacerlo en una segunda lengua cuando tenemos un dominio superior de ella.

En segundo lugar, podemos observar, de acuerdo a Vygotsky, que lenguaje y pensamiento son procesos distintos, pero que ejercen gran influencia entre sí, e incluso en un período de desarrollo del niño confluyen, hasta hacerse casi un mismo proceso, y es en este período donde el niño (a) crea estructuras del pensamiento que le permitirán realizar funciones superiores, este elemento explica en gran medida, (en conjunto con otros elementos de resistencia y de identidad social, cultural y política), los efectos provocados por la política educativa de castellanización, en donde las niñas y niños indígenas tienen problemas de aprendizaje, en la comprensión de textos y desarrollo del español (es común observar en la población indígena la confusión en el manejo del género y número), puesto que la estructura gramatical de las lenguas indígenas (en general), es distinta al español. Las lenguas indígenas tienen cierta similitud con lenguas como el inglés, en donde aparecen primero el adjetivo calificativo y posteriormente el sustantivo, o el modificador que precede al verbo, y el uso de ciertas categorías gramaticales ya mencionadas anteriormente, por eso también es común observar que algunos extranjeros en especial los que hablan inglés, tienen dificultades para hablar el español, dificultades

parecidas a las que tienen algunas personas de origen indígena.

Por las argumentaciones anteriores podemos inferir que; no considerar la lengua indígena en la implantación de PALEM, limitó sus alcances, puesto que los niños (as) estructuraban su pensamiento en su lengua materna.

Al no considerar la lengua indígena en las estrategias de intervención pedagógicas, carecíamos de los materiales de apoyo básico que facilitarían este proceso y con ello la posibilidad de enriquecer con portadores de texto la adquisición de la lectura y escritura en las niñas y niños indígenas, también la poca importancia dada a la conformación y consolidación de grupos colegiados estatales, que abordarán la asesoría como una acción compartida, en forma sistemática y permanente.

Esta problemática lleva un problema metodológico en sí, y es concebir a la asesoría como una intervención educativa de un experto o especialista en la materia, que presenta sus conocimientos y no ve la necesidad de la conformación de grupos colegiados autogestivos esta situación la contempla Paulo Freire cuando nos habla acerca de la educación bancaria,¹⁹ como una acción en donde los sujetos que aprenden no tienen una participación activa en el proceso, son concebidos como "vasijas" o recipientes que deben se

¹⁹Cfr. Paulo Freire. Pedagogía del ...Op. cit. p. 71-72

llenados por el educador con contenidos o conocimientos que sólo son retazos de la realidad.

Recuperando la propuesta de Paulo Freire, se debe construir una asesoría compartida en donde se establezca un intercambio de conocimientos y experiencias académicas y profesionales en forma horizontal, en donde el asesor en tanto asesora, es asesorado a través del dialogo con los asesorados, quienes al ser asesorados, también asesoran, y así, ambos se transforman y crecen juntos en forma dialéctica.

CAPÍTULO III

SUGERENCIAS Y ORIENTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ASESORÍA COMPARTIDA.

En este capítulo presento un conjunto de sugerencias y orientaciones que me permitirán reconstruir y enriquecer el trabajo de asesoría que realizo en la DGEI. Estas sugerencias y orientaciones tienen su origen en la identificación de los errores, carencias y aportes hechos en el desarrollo de mi práctica profesional; de su sistematización y reflexión fundamentada, que presento en esta tesina, para ello he logrado identificar siete momentos importantes en la asesoría, y que me propongo llevar a la práctica, en próximas asesorías que ofrezco a maestros del medio indígena.

- 1.- DIAGNÓSTICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASESORÍA.
- 2.- CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS COLEGIADOS.
- 3.- IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DE ASESORÍA.
- 4.- ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.
- 5.- IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.
- 6.- SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

7.- REORIENTACIÓN O RECONSTRUCCIÓN DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS.

A continuación desarrollaré cada uno de los siete momentos anteriormente enunciados.

1.- DIAGNÓSTICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASESORÍA.

En este primer momento de la asesoría es fundamental realizar una evaluación diagnóstica que me permita conocer con qué sujetos se va a llevar a cabo la asesoría; qué perfil académico tienen, qué características e interés presentan, en dónde y con quién desarrollan su práctica profesional.

El conocimiento de estas características es esencial en todo trabajo educativo, puesto que permite contextualizar la asesoría, sobre todo cuando el trabajo educativo va destinado a grupos específicos o minoritarios, en donde los aspectos de identidad son fundamentales, como en el caso de los profesores indígenas con una diversidad cultural y lingüística distinta a la occidental.

Considerar estos aspectos es fundamental para el logro de los propósitos de cualquier acción educativa.

En la recuperación de mi experiencia profesional he de reconocer que éste fue un elemento que limitó el efecto de la

asesoría, porque desde la elaboración de los criterios de selección de las escuelas piloto, no reconocimos la forma en que el contexto social, cultural y lingüístico incide en nuestro trabajo educativo. Una expresión de esta situación son los distintos grados de apropiación en español que tienen los maestros indígenas, y que dificulta el manejo de ciertas categorías conceptuales, necesarias para el desarrollo del trabajo académico, así como los prejuicios, presiones sociales que viven los maestros, al usar la lengua indígena como lengua de instrucción y materia de conocimiento. Así como la poca existencia de materiales de apoyo en sus lenguas indígenas (libros de texto, materiales de consulta y literatura en general), y las limitadas sugerencias o estrategias de intervención pedagógicas que incorporan estos aspectos, y que ayudan al profesor en su trabajo educativo cotidiano.

Todas estas condiciones afectaron el proceso de adquisición de la lectura y escritura de los niños indígenas con los que trabajamos, puesto que la incorporación de elementos culturales como contenidos programáticos son fundamentales para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje una acción significativa, y con ello reconocer que la alfabetización de estos niños debe ser en su lengua materna (que en su mayoría, es una lengua indígena), y el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción o comunicación. En síntesis ignorar o desconocer este contexto social, cultural, económico y lingüístico, es limitar los alcances de la intervención pedagógica.

2.- LA CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS COLEGIADOS

La conformación de los grupos colegiados es el momento más importante de esta propuesta de asesoría, puesto que expresa de entrada la concepción de una asesoría compartida en donde se da un intercambio de experiencias, conocimientos y prácticas profesionales, con la intención de enfrentar en forma colectiva una serie de problemáticas o necesidades de asesoría. Los espacios, tiempos y estrategias de intervención son definidos en forma colectiva, de acuerdo a sus necesidades, posibilidades e interés.

Este momento de la asesoría debe trabajarse con especial interés, puesto que aquí se conformará el equipo que participará en este proceso, y deberán reflexionar y construir o reconstruir colectiva e individualmente el concepto de asesoría compartida y sus propósitos. Si las bases de conformación son claras y responden a las necesidades del equipo, su conformación será más sólida y permanente.

Los grupos colegiados deben conformarse fundamentalmente con los profesores interesados en participar en este proceso, que integran cada una de las escuelas de educación indígena, pero pueden ampliarse a varias escuelas cercanas de la región, ya que en educación indígena existen escuelas unitaria o bidocentes, en donde sólo hay uno o dos maestros, en estos casos se recomienda propiciar una coordinación con las escuelas cercanas y conformar los grupos colegiados, sugiero que los grupos

colegiados sean formados por más de tres profesores y menos de quince, para poder tener mayores posibilidades de intercambiar experiencias, reflexiones y conocimientos profesionales. El trabajo con grupos colegiados amplios limita en un principio espacios y tiempos de discusión y hace más compleja la posibilidad de definir necesidades de asesoría comunes, aunque no se debe negar la posibilidad de hacer reuniones más amplias, pero sólo cuando los grupos colegiados iniciales, estén consolidados y puedan en forma organizada y sistematizada, presentar su experiencia a otros profesores, también es necesario conformar una coordinación colegiada de dos o tres profesores o profesoras que fomenten y organicen la participación de los integrantes, debe quedar claro que cada uno de los participantes del grupo colegiado deberá tener responsabilidades específicas que faciliten el trabajo grupal y no dejen la realización de las estrategias, únicamente en manos de los coordinadores o de nadie, la coordinación colegiada se recomienda que sea rotativa y se discutan los mecanismos para su conformación, duración y continuidad.

En el grupo colegiado podrán participar también miembros del equipo técnico central de la DGEI, en donde sea posible que apoyen este proceso y asumirán responsabilidades de acuerdo a sus condiciones de participantes externos al centro de trabajo, se integrarán a la dinámica del grupo colegiado.

3.- IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE ASESORÍA

En este tercer momento se identifican las problemáticas y necesidades de asesoría comunes e individuales, los profesores a través de las reuniones colegiadas expondrán los problemas a los que se enfrentan en el desarrollo de su labor docente e identificarán sus necesidades de asesoría y las organizarán por afinidad, complejidad, posibilidades de abordaje internamente o solicitud de apoyo externo.

También se elaborarán los propósitos de las asesorías para poder tener claro el contenido que se quiere trabajar en el grupo colegiado en ese momento.

Para identificar esta necesidades se pueden utilizar diversas actividades como lluvia de ideas, fichas de identificación y de jerarquización (organización de necesidades por importancia y complejidad).

4.- ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

Después de haber identificado y organizado las necesidades de asesoría, se realiza un intercambio de experiencias y conocimientos profesionales y se valora, si pueden ser abordados en forma interna las necesidades de asesoría. De ser así, los profesores organizarán un taller en donde abordarán en forma colectiva y compartida esas necesidades de asesoría, incluso pueden realizar algunas prácticas en donde ejerciten las orientaciones o sugerencias estructuradas en el taller, también pueden enriquecerla con estudios de caso, observaciones directas, etc. de acuerdo a las necesidades y condiciones de la asesoría, incorporando los aspectos identificados en el diagnóstico y la contextualización de la asesoría, la anterior es solo una estrategia de intervención pedagógica, pero pueden diseñarse de acuerdo a las condiciones pedagógicas, materiales, de tiempo y espacio con los que cuente el grupo colegiado.

Las estrategias de intervención pedagógica son las formas concretas en que se abordan esas necesidades de asesoría, a través de talleres, conferencias, ejercitaciones prácticas, círculos de estudio, intercambio de experiencias, investigaciones, estudios de caso, observaciones directas, etc. o la combinación de ellas.

En esta primera modalidad la asesoría es autogestiva y depende de los recursos y aportes del mismo grupo colegiado.

Si el equipo valora que se requiere de un apoyo externo, se realizarán las gestiones e invitaciones convenientes, y deberá elaborarse un formato de intervención pedagógica que permita al asesor externo, ubicarse en el grupo de acuerdo al concepto de asesoría y metodología del grupo, tratando en la medida de lo posible, que el apoyo externo no sea contradictorio con la asesoría compartida, entendiéndola como un proceso autogestivo, colectivo e individual, en donde se comparten experiencias y conocimientos profesionales..

En síntesis la intervención pedagógica es diseñada de acuerdo a las condiciones y necesidades del grupo que la requiere, debe contemplar sus características sociales culturales, económicas y lingüísticas, recuperando el primer momento de diagnóstico y contextualización, y puede desarrollarse en el grupo colegiado recuperando sus experiencias y conocimientos, o a través de apoyo externo.

El segundo aspecto de la intervención pedagógica va relacionado con los sujetos de atención; es decir las alumnas y alumnos que atiende el profesor o profesora, a partir de los cuales surgió la necesidad de asesoría; aquí se debe concretar el primer aspecto y diseñar estrategias que consideren el desarrollo del niño, su contexto social,

económico, cultural y lingüístico, y contenidos programáticos a abordar, materiales de apoyo etc.

Este momento de elaboración de estrategias de intervención pedagógica es propiamente de planeación didáctica y de acercamiento a los elementos necesarios para la implementación de las estrategias de intervención pedagógica.

5.- IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

En este momento se concretan e implementan las estrategias de intervención pedagógica, siendo necesario diferenciar los aspectos planteados en el diseño de la intervención pedagógica; el de acercamiento a los elementos necesarios para su implementación y que se aborda a través de los grupos colegiados o con apoyo externo y dirigido a los profesores integrantes del grupo colegiado, el segundo aspecto se refiere a los sujetos de atención (alumnas y alumnos). Ambos aspectos van ligados entre sí y se determinan mutuamente, es necesario llevar un registro del desarrollo de los dos aspectos para posteriormente hacer una valoración de la intervención pedagógica.

En esta propuesta su implementación se dará bajo una perspectiva activa, constructiva y liberadora, en donde el asesor o asesores propiciarán las condiciones para que los

sujetos de atención desarrollen sus capacidades, habilidades, etc., a través de las estrategias de intervención pedagógica.

6.- SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

En todo proceso educativo es necesario sistematizar y evaluar el desarrollo de las intervenciones pedagógicas, con la intención de conocer y valorar de manera integral la forma en que se van implantando.

Esta sistematización y evaluación es de tipo cualitativa, para su realización se consideran fundamentalmente los aspectos o elementos establecidos en los propósitos; desarrollo de habilidades, conocimientos e intercambio de experiencias, todo ello contemplando las condiciones en las que se desarrollan y tomando una actitud participativa.

La sistematización recupera y organiza toda la información necesaria que se produce en la implantación de la intervención pedagógica; a través de entrevistas, observaciones, ejercitaciones didácticas, diarios de campo, etc., y que servirán para realizar una valoración fundamentada, que nos muestre, las limitaciones, los errores y los aportes de las intervenciones, pedagógicas, para reorientarlas o reconstruirlas, por ello la evaluación debe realizarse en forma continua, permanente y sistemática, para poder incidir en el desarrollo de las intervenciones pedagógicas.

7.- REORIENTACIÓN O RECONSTRUCCIÓN DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS.

Este último momento permite a partir de la sistematización y evaluación de las intervenciones pedagógicas, reorientar o reconstruir las intervenciones pedagógicas.

La reorientación se da durante la implementación de las intervenciones pedagógicas, de ahí la importancia de sistematizar a tiempo para realizar una valoración fundamentada que permita incidir en la intervención pedagógica durante el desarrollo de la misma, a partir de las condiciones en las que se desarrolla y la disposición de los participantes.

La reconstrucción de las intervenciones pedagógicas nos permiten tener propuestas enriquecidas a partir de su valoración, que nos permitan utilizarlas posteriormente.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de mi trabajo recepcional pude reconocer la importancia del contexto social, cultural y lingüístico en todo proceso educativo, y en particular en la asesoría ofrecida a grupos culturales o sociales específicos, como los profesores indígenas en la educación básica. La necesidad de volver los ojos al trabajo colectivo y autogestivo. Conformando grupos colegiados de trabajo académico, bajo una concepción de asesoría compartida, en donde todos tenemos algo que aportar y aprender de los demás. En esta propuesta; trabajo colectivo e individual se complementan y tienen un propósito y un fin común.

La rapidez con la que cambia la realidad y se presentan nuevos adelantos científicos y tecnológicos, nos obliga a explorar nuevas posibilidades de formación y actualización académicas, con carácter participativo, que tengan su origen en grupos pequeños, que definan contenidos, propósitos, estrategias, tiempo, espacios y recursos para su desarrollo, y que posteriormente se amplíen, en función de la consolidación de sus grupos colegiados iniciales.

Otro aspecto central, abordado en este trabajo, fue la elaboración de una propuesta que me permita organizar y sistematizar estas experiencias educativas, para identificar mis limitaciones y aportes a este proceso de asesoría compartida, y así poder orientar y enriquecer mi práctica profesional.

En el tercer capítulo presento y desarrollo siete sugerencias para organizar y sistematizar mi trabajo de asesoría , estas sugerencias tienen la intención de ser solo puntos de referencia y no un método estático, con pasos preestablecidos e inamovibles.

Es lo que respecta al contenido específico de mi asesoría, debo reconocer la necesidad de seguir actualizándome, sin embargo, e logrado descubrir que en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, es fundamental iniciar la alfabetización en la lengua materna de los niños indígenas, no solo por cuestiones de comunicación, sino fundamentalmente por razones pedagógicas, ya que todos los sujetos pensamos y estructuramos nuestro pensamiento en la lengua materna y solo podemos hacerlo en una segunda lengua, cuando tenemos un dominio superior de ella. No hacerlo así, propicia limitaciones en la construcción del pensamiento del niño(a). Es necesario elaborar materiales de apoyo al proceso educativo, en lenguas indígenas, que incorporen su cultura, su contexto en general y que respondan al desarrollo de los niños(as) indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- DURKHEIM, Emilio. Las reglas del método sociológico. 4ª ed, México. Ed. Quinto Sol, 1990. 110 p.
- DURKHEIM, Emilio. Educación Sociología. Ed, Quinto Sol, 1984. 160 p.
- FERREIRO, Emilia. Los hijos del analfabetismo. México,, Siglo XXI editores, 1989. 184 p.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 14ª. ed, México,, Siglo XXI editores, 1993. 367 p.
- FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 9a. ed., Tr. de Stella Mastrángelo. México, Siglo XXI editores, 1992. 176 p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 47a. ed, Tr. de Jorge Mellado. México, Siglo XXI editores, 1996. 245 p.
- FREIRE, Paulo. Política y educación.. Tr. de Stella Mastrángelo. México. Siglo XXI editores, 1996. 132 p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita y otros. El Niño y sus primeros años en la escuela. México, Ed. SEP, 1995. 229 p.

GÓMEZ PALACIO, Margarita y otros. Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado. México, Ed. SEP, 1995. 92 p.

GÓMEZ PALACIO, Margarita y otros. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, Ed., Dirección General de Educación Especial, 1991. 97 p.

LÓPEZ, Gerardo y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. México, SEP. Ed., El Caballito, 1985. 160 p.

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Tr. de Jordi Marfá. Barcelona. Ed. Barral, 1970. 199 p.

TORRES NOVOA, Carlos. Entrevistas con Paulo Freire. 4ª, ed. México, Ed, Genika, 1983. 107 p.

SEP. PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO. 1995-2000. México, Ed. SEP, 1995. 172 p.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Tr. de Pedro Tosaus Abadía. España, Ed. Paidós, 1995. 237 p.