

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“EL EQUIPO SOLIDARIO DEL INEA COMO GRUPO DE
FORMACIÓN; CONDICIÓN PARA MEJORAR LA PRÁCTICA
EDUCATIVA. EL CASO DE LA PLAZA COMUNITARIA e-MÉXICO
SANTA CATARINA”

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN DE ADULTOS

PRESENTA: CARLOS ORTEGA GIL

ASESORA: PROFRA. MARIA DE LA LUZ LUGO HIDALGO

MÉXICO DF. , FEBRERO 2007

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
---------------------------	----------

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS EN MÉXICO: NATURALEZA DE LAS PLAZAS COMUNITARIAS e-MEXICO

CONTEXTO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	10
<i>Conferencias internacionales que abordan la educación de adultos</i>	11
<i>Quinta Conferencia Internacional, Hamburgo 1997</i>	12
<i>Política Educativa para adultos en México</i>	14
<i>El Rezago educativo en México</i>	15
EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA).....	17
<i>Estructura organizacional</i>	20
<i>Capacitación o Formación en el INEA</i>	23
<i>Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)</i>	26
PLAZAS COMUNITARIAS e-MÉXICO (PC)	30
<i>Descripción de las Plazas Comunitarias e-México</i>	32

CAPITULO II. EL EQUIPO SOLIDARIO COMO GRUPO DE FORMACIÓN

EL EQUIPO SOLIDARIO COMO GRUPO DE FORMACIÓN.....	36
<i>¿Qué es un grupo?</i>	36
PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE LA CONCEPCIÓN DE GRUPOS DE FORMACIÓN	39
<i>Cómo entender el marco teórico de grupos de formación: La complejidad y multirreferencialidad teórica</i>	39
<i>PERSPECTIVA PEDAGÓGICA; reflexión sobre la práctica</i>	42
<i>Perspectivas de formación docente</i>	42
<i>La Investigación Acción para la comprensión</i>	44
<i>Dimensiones de la práctica educativa</i>	46
<i>PERSPECTIVA SOCIAL DEL SUJETO</i>	49
<i>APORTES DEL PSICOANÁLISIS</i>	51
PAPEL DEL TÉCNICO DOCENTE.....	53
<i>Trabajo Colaborativo y Solidario</i>	54
<i>Funciones del coordinador dentro del Grupo de Formación</i>	56

CAPITULO III. PLAZA COMUNITARIA SANTA CATARINA: UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

DESCRIPCIÓN Y RESEÑA DE LA PLAZA COMUNITARIA SANTA CATARINA	65
<i>Definición y análisis del problema: antecedentes de la PC “Santa Catarina”</i>	<i>67</i>
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	72
<i>Quiénes participan en la PC durante la construcción de la propuesta de formación. 74</i>	

CAPITULO IV. LOS GRUPOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

PROPUESTA FORMATIVA PARA LOS INTEGRANTES DE LA PC SANTA CATARINA ..	79
SUGERENCIA DIDÁCTICA	83
<i>Primera etapa “Yo, los otros y la práctica educativa”</i>	<i>85</i>
<i>Segunda etapa “Mis intereses de formación y los grupos de formación”</i>	<i>93</i>
<i>Tercera etapa “El grupo; nuestro proyecto”</i>	<i>98</i>
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	102
PREMISAS	104
<i>Debilidades de la propuesta</i>	<i>106</i>
PROSPECTIVA	107
CONCLUSION	109
<i>ANEXO A: TÉCNICAS Y MATERIALES PARA LAS SESIONES</i>	<i>110</i>
<i>ANEXO B: LECTURAS.....</i>	<i>125</i>
<i>FUENTES DE CONSULTA.....</i>	<i>134</i>

INTRODUCCIÓN

“... estos son tus libros, ven te llevaré a tu salón
... era enorme... alrededor de él espejos...
los estudiantes parecían multiplicarse
... y yo... paralizado”
CARLOS ORTEGA GIL

El primer acercamiento a la educación básica para adultos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como asesor de secundaria, me dejó cicatrices, que hizo durante muchos años reflexionar y querer encontrar alguna estrategia que lograra que a otras personas, que les interesa ayudar a jóvenes y adultos a iniciar y concluir su educación primaria o secundaria, no se sintieran paralizados y hasta asustados como me paso a mi.

Durante esta búsqueda encontré que existen demasiados aspectos que influyen en el desempeño del educador de adultos:

- a) Uno tienen que ver con los cambios que están ocurriendo en el mundo; es decir, el cambio de paradigma del Estado Nación al Mercado el cual se conoce como globalización. En esta globalidad se realizan reuniones internacionales en donde se toman acuerdos, líneas de acción y compromisos, en materia de educación de adultos, los países participantes promueven y consideran la construcción de nuevas políticas educativas acordes a la ideología global; en este caso políticas para la educación de adultos, que condicionan la práctica educativa.
- b) Otro de los aspectos importantes, tiene que ver con el contexto en donde se lleva a cabo la práctica educativa del educador de adultos, lo que nos conduce a revisar los organismos formales o institucionales que se dedican a dirigir toda acción educativa con personas jóvenes y adultas, que en este caso es el INEA y por otro lado revisar las relaciones, estructuras e historias personales y de equipo, en donde se participa como educador voluntario dentro de esta institución.

En este sentido el capítulo I pretende puntualizar algunos aspectos que contribuyan a comprender y reflexionar sobre la influencia que tienen el contexto internacional, nacional y local en la práctica educativa para adultos. Durante este acercamiento contextual se encontrará la problemática del rezago educativo en nuestro país. Lo que llevó a realizar acciones que contribuyeran a disminuir poco el problema; una fue la creación del INEA, después de varios años de esfuerzos y de la aplicación de campañas para disminuir el analfabetismo. Además explicara

que los estudios de primaria y secundaria para adultos en nuestro país están apoyados principalmente por ciudadanos, personas y organizaciones, que institucionalmente son conocidas como **Red Solidaria**, que voluntaria y mancomunadamente entregan parte de su tiempo, esfuerzo y conocimientos en pro de la disminución de este rezago educativo. Este rezago es un reflejo de la historia de nuestro presente y condicionante de nuestro futuro.

Dentro de la estructura institucional, la Red Solidaria participa activamente en lugares urbanos y rurales en unidades operativas, entre las más importantes se encuentran: los **círculos de estudio** independientes, que pueden estar ubicados en locales o casa habitación; **puntos de encuentro** que son establecimientos como Iglesias, centros sociales, centros comunitarios, cuentan con instalaciones adecuadas para brindar servicios educativos, son lugares en donde se reúnen personas jóvenes y adultas en rezago educativo; **Plazas Comunitarias e-México** que son espacios educativos abiertos a la comunidad, cuentan con una sala de cómputo, una sala audio-visual y una sala donde se lleva el proceso educativo presencial para jóvenes y adultos.

La red solidaria recibe del INEA capacitación la cual ha presentado algunas características y consecuencias como: la estrategia de formación denominada en cascada, en la cual los contenidos y objetivos de cursos se diluyen en su transmisión de las oficinas normativas hasta los asesores y por consecuencia, cuando llegan a estos se limitan a una exposición sintética o, en el mejor de los casos, a un curso de capacitación incompleto; también esta formación en cascada ha expuesto la falta de competencias docentes de la mayoría de los Técnicos Docentes que capacitan a los asesores; estos cursos se han enfocado a la operación de los servicios y muy pocos se ha enfocado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este contexto uno de los propósitos de esta investigación es contribuir a la comprensión de una de las problemáticas que sufre la educación básica para adultos en el ámbito local pero que no deja de ser diferente al ámbito nacional; me refiero a la baja o nula formación de educadores de adultos que participan como voluntarios en el INEA, en el estudio del caso de una Plaza Comunitaria en el Distrito Federal.

En un primer momento me nace la inquietud de investigar sobre la constante rotación o deserción de los asesores voluntarios que participan en el INEA. Al acercarme a este problema me doy cuenta que la rotación está relacionada con otros problemas, que desde el ámbito de intervención sale fuera de nuestras manos, por ejemplo: problemas económicos, personales, de tiempo, etc. Después esta inquietud cambia, no en el sentido de borrar y cuenta nueva, sino de continuar en esta línea pero vista desde una nueva perspectiva, es decir, más que preocuparnos por los que ya no están, es pensar en ¿cómo contribuir para que no se vayan los que están y que a la vez puedan mejorar su prácticas educativas? Y ¿Cómo favorecer las relaciones interpersonales mediante el trabajo como grupo de formación entre los integrantes de la Plaza Comunitaria?.

Estoy seguro que la respuesta está en el fomento de propuestas de formación *en donde las personas voluntarias establezcan un espacio de reflexión sobre su práctica y puedan dar solución a algunas dificultades, dentro de un proceso en donde puedan vivir e identificar algunos aspectos sobre el trabajo en grupo.*

En este sentido en el capítulo II se desarrolla algunos aportes de autores como Marta Souto (1999), Roberto Baltazar (2003), Telma Barreiro (2000), María de la Luz Lugo (2004), entre otros, que sustentan teóricamente lo que son los *grupos de formación* así como sus características; sus contribuciones las recuperé con base en la teoría de *la complejidad y multirreferencialidad teórica*, la cual permite su integración.

Lo anterior es porque los sucesos e interacciones en la humanidad son complejos, por tanto, su estudio lo es también. Al tener como objeto de estudio a lo grupal que es privilegiado como un lugar de interacciones de problemáticas diferentes, MORIN citado por SOUTO en su libro *Las Formaciones Grupales en la Escuela*, define a este objeto de estudio como *objeto complejo*. En este sentido la complejidad la define como “... *el principio regulador que no pierde de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo.*”¹

Desde esta perspectiva de la complejidad, se plantea la comprensión del mundo actual y sus sucesos. Entonces el estudio de lo que sucede en los grupos, en especial los de formación, está dentro de esta complejidad, por tanto su conocimiento es complejo también.

Una de las características del conocimiento complejo, es precisamente la multirreferencialidad que intenta, desde distintas teorías y disciplinas, generar lecturas plurales para incrementar la comprensión del campo de estudio.

“La multirreferencialidad es necesaria para dar cuenta de la complejidad en el estudio... pues no pueden comprenderse campos complejos como el grupal sino a partir de herramientas teóricas diversas, que permitan un abordaje múltiple sin reducir un enfoque a otro”²

El enfoque de la multirreferencialidad teórica es *una respuesta a la complejidad de los fenómenos humanos*. El estudio de lo grupal necesita de esta lectura plural, que proporcione herramientas que permitan la comprensión y la explicación de lo que sucede en esta interacción, de tal forma que contribuya a la elaboración del conocimiento y por tanto de la modificación para el mejoramiento de las prácticas educativas.

¹ SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Buenos Aires, 2000. Pp. . 25-26

² Ididem. Pág. 29

Esta investigación, retoma esta perspectiva de la complejidad y la multirreferencialidad teórica, por lo que la búsqueda tiene como bases referenciales a la Perspectiva Pedagógica, a la Social del Sujeto y al Psicoanálisis, en donde cada una aporta su visión.

1. *Perspectiva pedagógica*: en los *grupos de formación*, se establece una mayor horizontalidad en la situación, en donde la *reflexión sobre las prácticas* y su análisis toma el papel central, dentro de las dimensiones de lo social, organizacional, institucional, lo personal, etc.
2. *Desde una perspectiva social del sujeto*: el grupo de formación es una situación donde habrá un sujeto formador y otros sujetos, adultos, en formación, en función de su proyecto profesional personal. El acto de formación pone en juego otras dimensiones, es decir, no es la trasmisión de conocimientos lo central sino las relaciones que tienen algunos aspectos de la institución, la organización, la historia individual, etc. que condicionan la práctica profesional y social. Además involucra al sujeto de otra forma, donde es importante que ese conjunto de saberes y experiencias vuelvan sobre el sujeto para generar representación, reflexión y toma de conciencia³.
3. *Enfoque psicoanalítico*: La interpretación es la herramienta adecuada para generar las reestructuraciones de los procesos psíquicos en juego; el grupo de formación se centra en el *aquí y ahora* en la formación, pero secundariamente produce efectos terapéuticos.

En el capítulo II además se describe algunos de los aspectos de cada una de estas perspectivas, la Pedagógica, lo Social del Sujeto y el Psicoanálisis; de tal forma que nos permita reconocer las bases teóricas para comprender y reflexionar sobre los sucesos de los grupos de formación que consideré en la propuesta. Además sugiero, cuales pueden ser las funciones del Técnico Docente (TD) en un proceso de grupos de formación, las cuales son fundamentales, no sólo para el grupo, sino también para aquel TD que quiera retomar y adecuar la propuesta expuesta en el capítulo IV, para desarrollar en él mismo algunas competencias que mejoren su desempeño como coordinador educativo.

En el Capítulo III, describiré las características de la Plaza Comunitaria (PC) “Santa Catarina”, específicamente en donde se desarrollaron diversas reuniones con los integrantes de esta, que contribuyeron en la delimitación y directrices de la propuesta, sin embargo, quiero advertir que esta se trata de una descripción general de la historia por la que pasó la PC antes de la construcción de la propuesta. Menciono además algunos datos importantes sobre los TD, para conocer en términos generales sus perfiles escolares. Planteo además que una propuesta de formación que favorezca el mejoramiento de las prácticas educativas

³ Idem. Pág. 46

en la red solidaria en el ámbito institucional, debe partir de sus propios intereses y necesidades contextuales.

Los supuestos que permitieron construir algunos lineamientos para la propuesta de formación, son: a) Ni las funciones ni la finalidad de los integrantes de la PC son claras en un primer acercamiento, b) Hay que fomentar la existencia de un grupo que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica educativa, c) Es necesario desarrollar elementos en las personas voluntarias para la comprensión del proceso grupal, que les permita activar la participación y la confianza en los educandos, d) Es necesario reforzar algunos conocimientos generales y docentes, e) que dentro del grupo de formación se pueda ver la práctica, reflexionar sobre ella e implementar nuevas formas de hacer las cosas, f) El TD, al mismo tiempo en que participa en el grupo de formación como coordinador, puede desarrollar elementos que le permitan diseñar, ejecutar y evaluar acciones de formación y reflexionar sobre su propia práctica.

Por último, en el capítulo IV se encuentra la propuesta que tiene como finalidad: *Fomentar el deseo de transformar la práctica educativa como asesor o las formas de hacerla, de tal manera que contribuya a la consolidación del grupo de formación el cual logre, en el corto plazo, impulsar la vinculación entre teoría y práctica, como consecuencia de un proceso de reflexión y de la validación del conocimiento construido en el proceso.*

El CURSO-TALLER de Reflexión Sobre la Práctica (RSP) tendrá la característica de recuperar lo teórico para la comprensión de la práctica educativa propiciando su reflexión, para modificarla desde el área de lo grupal. Se le dio el nombre de **“Los grupos, en la educación básica de personas jóvenes y adultas”**. Está dividida en tres etapas, cada una relacionada con los momentos por los que pasa un grupo (indiscriminación, diferenciación y síntesis); cada etapa está dividida en seis sesiones de 2 hrs. cada 15 días. El tiempo y el periodo han sido resultado de la experiencia de construcción de la propuesta. Sus destinatarios son asesores, orientadores, promotores, apoyos técnicos que integran una plaza comunitaria y/o para toda una red solidaria de una microrregión determinada. Es requisito que el Técnico Docente responsable de la PC y/o microrregión sea el coordinador e impulsor de esta propuesta, con sus respectivas valoraciones y modificaciones contextuales.

La Primera etapa se titula **“Yo, los otros y la práctica educativa”** la cual tiene los siguientes objetivos:

- ✓ Propiciar un ambiente de confianza e integración.
- ✓ Identificar necesidades, intereses y problemáticas educativas de los participantes para su reflexión.
- ✓ Reflexionar sobre la importancia del trabajo en un grupo de formación.

La segunda etapa se titula **“Mis intereses de formación y los grupos de formación”** este momento tiene como objetivos:

- ✓ Introducir a los participantes a las características de los grupos (encuadre, roles, sujetos supuesto saber, transferencia, contratransferencia, miedos y resistencias al cambio, etc.)
- ✓ Satisfacer algunas necesidades e intereses de formación.
- ✓ Analizar qué se puede mejorar de nuestra práctica educativa.

La tercera etapa se titula **“El grupo; nuestro proyecto”** se caracterizara por las siguientes objetivos:

- ✓ Analizar las etapas de los grupos (indiscriminación, diferenciación y síntesis)
- ✓ Revisar y reflexionar sobre la historia y el presente de este grupo.
- ✓ Acordar o propiciar nuevos acuerdos, compromisos o proyectos.

Una de las características de la propuesta que es fundamental, se refiere a la participación activa de los integrantes del grupo, ya que son ellos los que encontrarán los tiempos en donde puedan desarrollar competencias de organización y solución de algunos problemas con las que se enfrentan en cierto momento.

Dejo a consideración del lector una propuesta didáctica de cada una de las etapas y sesiones, las cuales fueron surgiendo a lo largo de la experiencia educativa en la Plaza Comunitaria “Santa Catarina”. Recomiendo que lean todo el documento, sin embargo para aquellos que por tiempo no les es posible les sugiero leer el capítulo II y después analizar la propuesta que se encuentra en el capítulo IV.

La búsqueda para no quedar “... paralizado” continua, esto es un granito de arena, que espero que contribuya a mejorar la práctica de otros educadores de adultos, que como yo, tenemos la preocupación de la formación de asesores en el área de la educación básica para jóvenes y adultos.

**CAPITULO I. LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS
EN MÉXICO: NATURALEZA DE LAS PLAZAS
COMUNITARIAS e-MEXICO**

CONTEXTO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Los cambios contemporáneos en el planeta están vinculados con el fenómeno llamado Globalización. La globalización tiene entre sus características: el crecimiento económico, apertura al libre comercio entre las naciones y continentes y la *competencia* como un valor fundamental⁴.

El término globalización se ha venido utilizando para describir los cambios en las economías nacionales, cada vez más integradas en sistemas sociales abiertos e interdependientes, sujetas a los efectos de la libertad de los mercados, las incertidumbres monetarias y los movimientos especulativos de capital. La globalización es un efecto del pasaje del Estado Nación al Mercado, que implica una mutación que no es, una sustitución de un paradigma Estatal por otro, sino una alteración esencial en los modos de organización⁵.

El Estado Nación representaba un marco organizativo donde trascurría la vida, es decir, era el principio general de consistencia y articulador simbólico que dotaba de sentido a las situaciones de la vida, en donde, este marco organizativo consideraba a las instituciones como la familia, la escuela, hospitales, fábricas, prisiones, etc.; como aparatos ideológicos de reproducción social.⁶

Al pasar de la lógica estatal a la de mercado, existen diversas consecuencias, por ejemplo: las instituciones de las que se vale el Estado como aparatos ideológicos, están sin rumbo dentro de esta transición, ya que al no depender del marco organizativo del Estado, éstas deben decidir entre reinventarse o desaparecer, además estas instituciones están más atentas a los resultados que al cómo se logran esos resultados, llevando poco a poco, a desaparecer empleos permanentes y dejando ahora más empleos temporales; en consecuencia se provoca un cambio en la sociedad principalmente en la subjetividad (pensamiento e intervención) del ciudadano, ocasionando inconformidad en las diversas formas de convivencia que rigen la vida social.

Pongo un ejemplo:

Don Celestino tiene 55 años, pasó trabajando por 25 años en una empresa que se dedicaba a elaborar libros de diferentes editoriales, durante los setentas y ochentas comenta que ganaba bien y le alcanzaba para mantener a sus 4 hijos y esposa, tres de sus hijos finalizaron la preparatoria, pero el último en edad no terminó la secundaria; además logró adquirir una vivienda. Esta persona en la

⁴ REYGADAS, Rafael. "Multiplicación De los movimientos organizativos: Demandas en la educación de adultos y adultas" en: VALENZUELA, María de Lourdes et al coord. *Frente a la Modernidad, el Olvido*. La realidad de la Educación de la Población Adulta. México, UPN, 1995. Pp. 48-55.

⁵ GRUPO DOCE. Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Argentina. 2001. Pp 8

⁶ JURJO, Torres Santomé. "El currículo oculto". Ediciones morota, sexta edición. Madrid, 1998. pp. 57.

actualidad está pasando por un momento fatal - dice él – ya que la empresa en donde trabajaba hace dos años se declaró en quiebra; los trabajadores decidieron por un tiempo hacerse cargo de ella como cooperativa, ya que se quedaron con las máquinas de la empresa como parte de su finiquito. Sin embargo no tuvieron éxito, vendieron la maquinaria a bajo costo e hicieron una repartición equitativa entre los trabajadores, independientemente de su antigüedad. Hoy las consecuencias de esto son: Don Celestino consiguió un trabajo temporal diferente al ramo a que se dedicó durante media vida (seguridad privada) para llevar el sustento a su familia; es escéptico de la vida política, ya que dice que para qué sirven nuestros representantes si él está peor que hace 20 años; expresa además que no hay nada que hacer para mejorar su situación (económica); durante el cierre de la empresa su ánimo y su carácter decayeron ocasionando problemas con su esposa y comenta que estuvo a punto de separarse de ella.

Como está historia existen muchas en nuestro país, en ella podemos notar el impacto que tiene el pasaje del Estado al libre mercado en las subjetividades. Más adelante continuaré con este caso, por el momento podemos decir que los efectos⁷ o consecuencias se ven reflejados en nuestro país, con una acumulación de riqueza en unos cuantos, aumento en el desempleo, disminución del poder adquisitivo, gran parte de la población sin servicios médicos y viviendas en condiciones desfavorables, etc.

Lo anterior provoca en los adultos que sus ingresos y esfuerzos se orienten principalmente a la satisfacción de algunas necesidades básicas como: la alimentación, casa, vestido, salud y educación para sus hijos; antes de pensar en su propia educación. Dentro de este marco, a nivel mundial se aborda el tema de la educación de adultos, tomando en cuenta los efectos de la globalización.

Conferencias internacionales que abordan la educación de adultos

La educación en general está regida por políticas que pretenden tener una visión global del mundo; las líneas que pretenden seguir esas políticas globales son abordadas y sugeridas desde las reuniones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

⁷ Entre los efectos de la globalización podemos advertir: “que el mercado global mucho más desarrollado que hace dos o tres décadas, permanece indiferente a las fronteras nacionales. Los estados han perdido gran parte de la soberanía de la que una vez fueron dueños y los políticos gran parte de su capacidad para influir en el desarrollo de los acontecimientos... la independencia nacional ha muerto,...millones de inversionistas individuales, pueden transferir enormes cantidades de capital de un extremo a otro del mundo con solo pulsar un ratón. Cuando lo hacen, están en condiciones de desestabilizar lo que aparentemente, eran economías de sólida base.” Revisar GIDDENS, Anthony. *Efectos de la globalización*. Economía en: <http://www.el-mundo.es/1999/04/29/economia/29n0092.html>

En este marco se han desarrollado cinco conferencias internacionales en las cuales se ha abordado el tema de la educación de adultos: 1) Elsinor, Dinamarca en 1949, 2) Montreal, Canadá en 1960, 3) Tokio, Japón en 1972, 4) Paris, Francia en 1985 y 5) Hamburgo, Alemania en 1997. Cada conferencia ha contribuido de manera importante a desarrollar este campo educativo, sin embargo para este trabajo sólo abordaré la última conferencia, ya que es la de mayor impacto en nuestro país. Además mencionaremos cómo el Foro de Educación para Todos (DAKAR 2000) aporta algunos elementos al campo de educación para adultos.

Quinta Conferencia Internacional, Hamburgo 1997

En las declaraciones de la quinta conferencia se señalan que

“...la educación de adultos ha cobrado más profundidad y mayor magnitud y se ha convertido en un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar, y la comunidad... desempeña un papel esencial y específico al proporcionar a las mujeres y hombres medios que le permiten actuar positivamente en un mundo en que cambia constantemente, dispensando una enseñanza que reconoce los derechos y responsabilidades del adulto y de la comunidad”.⁸

En esta conferencia se analizaron diferentes temas de la educación del adulto como:

- Educación de Adultos y Democracia: el desafío del siglo XXI,
- Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos,
- Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.
- Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer con mayor autonomía,
- La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.
- La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo.
- Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de información.
- La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos.
- Los aspectos económicos de la educación de adultos.
- Fortalecimiento de la cooperación y solidaridad internacional.

Muchos de los participantes se comprometieron a desarrollar en sus regiones algunos de los temas abordados en la conferencia, sin embargo en nuestro país algunos de esos compromisos no se han logrado; aunque algunas políticas y programas se han modificado para satisfacer algunos aspectos, no han sido

⁸ UNESCO. “*Plan de acción Para el Futuro*”. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. CONFINTEA V. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. Publicación auspiciada por el CREFAL y la UPN. México, 1997 p. 19

suficientes ya que en México no existen condiciones sociopolíticas y económicas favorables para cumplir con dichos acuerdos. Aquí podemos mencionar que nuestro país, además tiene que luchar contra la pobreza y algunas de estas acciones están condicionadas por instituciones internacionales, como el Banco Mundial⁹.

Después de la conferencia internacional de Hamburgo, los países de América Latina y el Caribe se reunieron en Santiago de Chile en 1998, para establecer los compromisos sobre la educación de adultos en esta región. Cabe señalar que en esta reunión, se empezó a hablar de que la educación de adultos debe de distinguirse entre una educación para jóvenes y otra para adultos.

Entre las principales líneas estratégicas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América latina están:

1. *Debates sobre nuevos conceptos y enfoques de la EPJA.* Se propone que la educación de personas jóvenes y adultas se mire como un componente clave de una estrategia de equidad social, además que supere la no exclusión y donde la educación sea un derecho ciudadano.
2. *Fortalecimiento de actores, instituciones y redes.* Se propone que todos los agentes que participan en la EPJA *promuevan la formación*, la investigación, la difusión, el acopio e intercambio de materiales, para el fortalecimiento institucional.
3. *Vinculación de la EPJA con la superación de la pobreza.* Los programas para combatir la pobreza deben tener los elementos de: educación rural, campesina e indígena; la alfabetización y la capacitación de las mujeres de sectores pobres; la incorporación de educación ambiental, la salud y la capacitación laboral.
4. *Construcción de políticas educativas.* Este tema lo abordaré más adelante ya que es fundamental para el análisis de la educación básica para jóvenes y adultos en nuestro país.

Por otro lado en el foro de Educación para Todos (DAKAR 2000) se menciona, con respecto a la educación básica para adultos el objetivo de:

“Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.”

⁹ 7 metas internacionales de desarrollo que tratan de satisfacer el deseo más hondo de la humanidad son: Reducir a la mitad la proporción de personas que viven en extrema pobreza entre 1990 y 2015, Matricular a todos los niños en centros de enseñanza primaria no más tarde del año 2015, Progresar hacia la igualdad de sexo y al potenciamiento de la mujer eliminando las diferencias por razón de género en la educación primaria y secundaria para el 2005, Reducir en dos tercios la mortalidad infantil y en la niñez entre 1990 y 2015, Reducir en tres cuartas partes los coeficientes de mortalidad maternal entre 1990 y 2015, ofrecer acceso a todos los que necesitan servicios de salud reproductiva para 2015 y aplicar estrategias nacionales de desarrollo sostenible para 2005 con el fin de invertir la pérdida de recursos ambientales para 2015. BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001.* Lucha contra la pobreza, Panorama general. Washington, EE.UU. 2000. Pág. 6.

En este foro se dijo que todos los adultos tienen derecho a la educación básica, empezando por la alfabetización, que les sirve para integrarse de manera activa en el mundo en el que viven y transformarlo; que se deberá ampliar y diversificar de manera considerable la educación continua y de adultos e integrarla en todas las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza; que se deberá brindar los recursos suficientes; programas de alfabetización bien orientados, profesores mejor formados y una utilización innovadora de las tecnologías que son fundamentales para promover estas actividades.

Política Educativa para adultos en México

El gobierno de México en el año 2000, recupera varios de los compromisos de la reunión regional en América Latina y el Caribe sobre educación de adultos, en especial lo que se refiere a la línea de construcción de políticas educativas, que hacen referencia a que hay que lograr la transformación de los actuales paradigmas de la educación, pasando del modelo economicista (centrado en el mercado y el “Capital Humano”¹⁰) a un modelo de educación para la convivencia y un desarrollo integral de la persona humana. Este modelo tendrá que estar sustentado en el concepto de educación a lo largo de la vida como un eje central de una nueva institucionalidad, donde su atención es posibilitar capacidades y competencias, potenciar los saberes constituidos y reforzar el poder de comunicación, de crear y de diseñar. También empeñarse en nuevas maneras de practicar la formación de los educadores y concebir nuevos espacios de aprendizaje.¹¹

Esta línea estratégica de construcción de políticas educativas para adultos se ve reflejada dentro del Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 en México, en donde se advierte que los programas compensatorios para la educación básica tienen una orientación tal, que permite atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación¹².

La educación básica para personas jóvenes y adultas está enmarcada como un programa compensatorio porque sus estudiantes rebasan la edad para integrarse a un proceso educativo regular, de tal forma que se tiene que diferenciar su operación y orientación educativa.

¹⁰ SCHULTZ, Theodore W. *Teoría del capital humano*. En: El debate social en torno a la educación, enfoques predominantes. Serie de antologías, compiladores José Gómez y Alfonso Hernández. ENEP Acatlan. México. 1991. Pág. 135-145. Hace referencia a que la educación en general tiene que considerarse como una inversión.

¹¹ UNESCO-CREFAL-INEA-CEAAL. *Hacia una educación sin exclusiones*, nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América latina y el caribe. Santiago de Chile, 1998. Pag25-26

¹² PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006 Por una Educación de Buena Calidad para Todos un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. Pp.127

El Rezago educativo en México

Durante mucho tiempo el acceso a la educación ha sido un factor de desigualdad, especialmente entre los sectores más desprotegidos.

Se acuerdan de Don Celestino:

Él nos contó que durante su niñez tuvo que apoyar a su padre en las labores del campo – en un poblado del estado de Puebla-; nos comenta además que sus padres eran de bajos recursos económicos y por ello no concluyó su educación primaria. Sin embargo él sabe muchas cosas, conocimientos que adquirió por la experiencia, pero no cuenta con un documento que avale esos conocimientos.

Como Don Celestino existen alrededor de 32.5 millones de mexicanos mayores de 15 años que no cuentan con la educación básica (Primaria y Secundaria), de los cuales 5.9 millones son analfabetas, 11.7 millones no cuentan con la primaria y 14.9 millones sin secundaria, considerando en este último rubro además que cada año se adhieren 800 mil jóvenes que desertan del sistema escolarizado.¹³

El rezago educativo en México se concibe como la falta de conocimientos y habilidades básicas para desempeñar actividades productivas, sociales y culturales, que no son respaldadas por un documento oficial, aunque se hayan adquirido en la práctica de la vida diaria¹⁴. En el PNE 2001-2006 se habla de la necesidad por una parte: de brindar una educación para jóvenes y adultos orientada a construir los conocimientos y habilidades básicas a quienes no pudieron obtenerlos en la edad convencional a través de la escolaridad formal, se expresará como *una educación para la vida*. Y por otra parte, de la necesidad de brindar una oferta educativa enfocada a desarrollar habilidades específicas para incorporarse en el aparato productivo, lo que se le designa como *educación para el trabajo*. Esto hace que la educación para la población de jóvenes y adultos que se encuentra en rezago educativo en México se oriente como la necesidad de una **Educación para la Vida y el Trabajo**.

¹³ Idem. P.224

¹⁴ El 23 de mayo del 2005 en la UPN dentro de las Primeras Jornadas sobre Investigación en Educación de Personas Jóvenes y Adultas la Dra. Gloria Hernández Flores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México dio una conferencia sobre el tema de “La investigación en educación de personas jóvenes y adultas como práctica social” en donde invito urgentemente a transformar el termino de rezago educativo por dos razones: “...primera, incorpora una connotación peyorativa de “rezagados” a quienes han sido excluidos del sistema escolar por diferentes vías; así, esa frase refiere a analfabetas, fracasados escolares, desertores, reprobados, indisciplinados, ignorantes, en suma, grupos sociales estereotipados desde la no inclusión a la cultura escolar y la carencia de su legitimación social, la certificación... Segunda, al definir la educación de personas jóvenes y adultas sólo a la población mayor de quince años en condiciones de analfabetismo y sin educación básica terminada deja fuera otras posibilidades de escolarización mayor. Sin embargo, hay que seguir el debate de estos términos pues solo sostienen a la educación de personas jóvenes y adultas desde un solo plano, la escolaridad mientras que hay otros ámbitos de acción en los cuales hay prácticas sociales que exigen una mirada más amplia de este campo.”

Desde hace mucho tiempo se han puesto en marcha diferentes acciones para lograr disminuir o detener el rezago educativo, sin embargo, no han sido suficientes. Para seguir impulsando acciones que logren el objetivo de detener el rezago educativo se determina uno de los subprogramas educativos dentro del PNE 2001-2006 denominado *Educación para la Vida y el Trabajo*.

Este subprograma esta dirigido por el Consejo Nacional de Educación Para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) que es una Comisión Intersecretarial¹⁵ creada en el 2002.

Entre sus funciones principales se encuentran:

“Proponer los planes y programas de estudio de la educación permanente para la vida y el trabajo; coordinar y armonizar las políticas y mecanismos de las distintas instituciones públicas relacionadas con la educación no escolarizada y con la capacitación para el trabajo de los jóvenes y adultos del país; promover los criterios y mecanismos para la asignación de recursos adicionales entre las dependencias y entidades paraestatales orientadas a la educación para la vida y el trabajo; concertar, promover y fomentar fuentes adicionales de financiamiento con los sectores público, social y privado; así como con organismos internacionales vinculados con la educación; evaluar la calidad, la eficiencia y el impacto de los programas y modelos educativos, apoyándose en la información e indicadores sustentados por terceros calificados; alentar la investigación sobre la mejora de los procesos educativos; promover la difusión y extensión de la cultura de los sistemas abiertos flexibles y a distancia, impulsar el establecimiento e instrumentación de sistemas y estructuras flexibles de acreditación, certificación, equivalencias y revalidación de estudios y de competencia laboral”¹⁶.

El CONEVyT utiliza como brazo articulador de los servicios educativos para jóvenes y adultos al Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) que

¹⁵ **El CONEVyT está integrado oficialmente por:** a) **Los titulares de las siguientes Secretarías de Estado:** Hacienda y Crédito Público, Desarrollo Social, Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y... Alimentación, Comunicaciones y Transportes, Educación Pública, Salud y Trabajo y Previsión Social. **b) El Comisionado para el Desarrollo Social y Humano de la Oficina Ejecutiva de la Presidencia de la República y c) Los titulares de las siguientes dependencias gubernamentales:** Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Instituto Mexicano del Seguro Social, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. El Presidente del Consejo es el Director General del **Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)**, que es nombrado por el Presidente de la República. **Instituciones asociadas al CONEVyT.** En su conjunto constituyen la infraestructura humana, tecnológica y administrativa, ellas son: Consejo Nacional de Fomento Educativo (**CONAFE**), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (**CONALEP**), Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (**CECATI**), Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (**CONOCER**), Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación (**PMETyC**), Secundaria a Distancia para Adultos (**SEA**), Programa de Capacitación Integral y Modernización (**CIMO**), Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (**PROBECAT**), Colegio de Bachilleres, Instituto Nacional de la Juventud (**INJUVE**), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (**ILCE**).

¹⁶ Se puede visitar el portal del CONEVyT www.conevyt.org.mx.

es el organismo encargado de atender a las personas que se encuentran en rezago educativo; fue creado por decreto presidencial el 31 de agosto de 1981.

El INEA brinda servicios educativos con dos estrategias principalmente, que son;

1. La implantación del “Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo” (MEVyT) y
2. La Plazas Comunitarias e-México, que proporciona recursos tecnológicos para apoyar los servicios educativos para jóvenes y adultos en rezago educativo.

El CONEVyT coordina estas dos estrategias desde la estructura organizacional del Instituto Nacional de Educación para los Adultos; a continuación describiré esta estructura, para continuar posteriormente con la descripción del modelo educativo y por último describir cuál es el funcionamiento de las Plazas Comunitarias e-México.

EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA)

Nos detendremos un poco para revisar las acciones encaminadas a resolver el problema del rezago educativo de los adultos, emprendidas por el gobierno mexicano desde el siglo pasado hasta el 2004, para resaltar cómo estas acciones se han apoyado de la participación social. Además es necesario señalar cómo desde la creación del INEA los voluntarios son pieza clave para brindar servicios educativos para adultos.

En los años 20' del siglo pasado el Estado lanza la Campaña Contra el Analfabetismo que 5 años después se suspendió por falta de recursos económicos. El general Elías Calles en 1926 reinicia la campaña pero con el nombre de “Desanalfabetización”. México pasaba por una transición posrevolucionaria hasta este momento. En 1940 llega el general Lázaro Cárdenas a la presidencia y establece un “orden” para el mejoramiento del país, en donde la educación para adultos, de obreros y campesinos, era más importante, por lo menos en los discursos. En este régimen se lanza la campaña de Alfabetización Nacional, un año después, debido a los escasos resultados promueve otra acción similar, la “Campaña Nacional Proeducación Popular”¹⁷. Para este periodo 1920-1940 el estado era el encargado directo de estas campañas de alfabetización mediante misiones culturales, escuelas rurales y profesores, en su mayoría pagados por el gobierno.

¹⁷ ZUZUETA, Armenta Antonio, “Un poco más sobre la Educación de Adultos” en XV años y más... INEA, 1996. Pág. 67

En 1943 se inicia la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo, la cual indicaba que era obligatorio para quienes sabían leer y escribir, enseñar a los que no sabían, logrando un avance en la disminución del analfabetismo. Desde aquí el gobierno promueve en la ciudadanía unirse como “voluntarios” para atender a los adultos; esta campaña duró hasta 1975 cuando se proclamó la Ley Nacional de Educación para Adultos, en donde el Artículo 3º de esta ley decía que “... se establece que toda persona pueda promover la educación para adultos o asesorarlos”¹⁸.

Después de esta ley se implementaron acciones como: Educación para Todos (1978) y el Programa Nacional de Alfabetización (1980)¹⁹. Así llegamos a la creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos en 1981.

Cabe señalar que hasta este momento todas las campañas han sido bien intencionadas, sin embargo la economía del país no podía sostenerlas y por ello desde 1943 hasta la fecha se apoya con organizaciones no gubernamentales, civiles, voluntarios, etc. Esto quiere decir, que la educación de adultos ha concebido la *participación social*, desde hace tiempo, como una de las formas para atender a las personas jóvenes y adultas en regazo educativo. Al respecto, actualmente la Ley General de Educación de 1993 en su Artículo 43 define a la educación básica para adultos como:

“La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.”

Continuando con el recorrido histórico de algunas de las acciones educativas para adultos, y ya creado el INEA, esta institución pasó por varios periodos²⁰, esas fueron:

- “El arranque”²¹ (1981-1983). En la cual se establecieron las directrices operativas, se promueve y opera programas. Elaboran materiales específicos para adultos. Podemos resaltar que establece a los Círculos de Estudio como forma de atención más adecuada para las personas jóvenes y adultos demandantes.

¹⁸ LATAPI, Pablo: “Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976” Ed N.I. México, 1981. Pág. 70.

¹⁹ ZUZUETA, Armenta Antonio, “Un poco más sobre la Educación de Adultos” en XV años y más... INEA, 1996. Pág. 68

²⁰ CARCIA Arista Enrique: “Panorama General de la acción Educativa de Adulto” XV años y más INEA, 1996. pág. 19-29

²¹ La clasificación, de los periodos que se encuentran entre comillas son palabras claves (El arranque, La interrupción, Modificación, Reorientación y Avance Tecnológico) que yo propongo.

- “La interrupción” (1984-1989). La denominé así por el lapso de crisis debido a los terremotos de 1985. Después de su estabilización siguió operando, agregando acciones como: La Consulta Nacional para la Modernización Educativa; el inicio en la utilización de medios audiovisuales para la capacitación del personal voluntario; refuerzo en atención a municipios. En este periodo se diseñan estrategias para incorporar a las organizaciones comunitarias, con el propósito de que participen activamente en la educación de adultos. Además se promovieron investigaciones sobre el autodidactismo solidario.
- “Modificaciones” (1990-1996). Cambia la estructura de operaciones en todos los niveles, cambian los programas, materiales de primaria y alfabetización. También se echan a andar en las 32 entidades diplomados para el personal operativo (Técnicos Docentes) con apoyo de las Universidades Pedagógicas regionales, esto para contribuir a la profesionalización del personal institucional, pero no de personal solidario. A XV años de la creación del instituto, los resultados no eran muy favorables:

“Los diagnósticos relativos a... Las acciones emprendidas por el estado (El INEA como propulsor) describen la ineficacia y obsolescencia de los programas que han impulsado, envueltos en trabas de tipo burocrático, sin recursos y sin lineamientos claros, siendo que las metas estadísticas sobre el número de personas atendidas han suplido la definición y puesta en marcha de una política educativa”²²

- “Reorientación”(1996-2000). La educación de adultos de conformidad con la concepción que le confiere el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, considera favorecer en los adultos competencias que los ubiquen en mejores condiciones, en una sociedad globalizadora. En esta concepción, en el año 2000 el INEA implementa la Nueva Estrategia Operativa (NEO) basada en dos vertientes; 1) *Establecimiento de los puntos de encuentro*, son lugares como Iglesias, centros sociales, centros comunitarios, etc. que cuentan con instalaciones adecuadas para brindar servicios educativos; es un lugar en donde se reúnen personas jóvenes y adultas con sus asesores y 2) *Pago por productividad* para los voluntarios por concepto de administración de un punto de encuentro o por resultados de la asesoría, es decir, pagos por examen acreditado y certificado entregado. Esta estrategia como primer paso para establecer un nuevo modelo educativo llamado “Modelo de Educación Para la Vida y el Trabajo” que es flexible, atractivo, diversificado, modular, y que satisface las necesidades de las personas jóvenes y adultas de diferentes sectores,
- “Avance tecnológico” (2000-2004). Además de las dos vertientes establecidas en la NEO se agrega la estrategia de implantación de Plazas

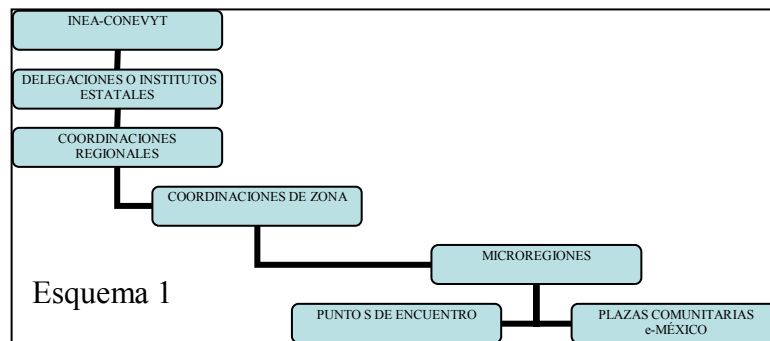
²² VALENZUELA, María de Lourdes at el coord.. “Frente a la Modernidad, el olvido” La realidad de la Educación de la Población Adulta. México, UPN, 1995.Pp. 104*

Comunitarias e-México. (la descripción de este proyecto se abordará más adelante)

Estructura organizacional

El INEA para proporcionar servicios educativos para adultos, cuenta en cada Entidad Federativa con una Delegación, o en su caso, un Instituto Estatal de Educación de Adultos(IEEA)- descentralización-. A su vez éstos, cuentan con Coordinaciones de Zona que son oficinas ubicadas en lugares delimitados geográficamente, las cuales se establecen en municipios o delegaciones políticas, por ejemplo; “Coordinación de Zona Tlalpan” en el DF. Cada coordinación de zona esta dividida en Micro-regiones.

Las micro-regiones están inmersas en colonias donde existen y participan diferentes organizaciones públicas y privadas como puntos de encuentro y existen algunas plazas comunitarias (Esquema 1).



Cabe destacar que la estructura en los niveles inferiores ha sido culturalmente creada por sus miembros, ya que al indagar sobre el organigrama de la institución encontré que existe solamente un documento que orienta las funciones en las oficinas de las Delegaciones del INEA; esto lo comentamos porque al interior de las coordinaciones de zona la falta de este instrumento hace que existan varias dificultades de tipo administrativo, además provoca un fenómeno en las interacciones entre el personal, el cual culmina en la obstaculización de los servicios educativos.

A continuación se describe en términos generales las funciones de los que participan en los servicios que ofrece el INEA, para después fundamentar la problemática de las relaciones entre las diferentes personas que participan especialmente del equipo de una plaza comunitaria (Capítulo III).

Figuras Operativas

Las figuras operativas del INEA son personas contratadas o voluntarias que están inscritas en una *coordinación de zona*, se pueden dividir en: a) Personal

Administrativo, b) Técnicos Docentes y c) Red solidaria (promotor, apoyo técnico, asesores y orientadores).

a) *Personal Administrativo*. El personal administrativo es el encargado de realizar, producir y proporcionar los diferentes requerimientos (credenciales, aplicaciones de exámenes, expedientes del usuario, etc.) para regular los servicios educativos.

b) *Técnico docente*. Se encarga de planear, organizar y ejecutar los diferentes procesos: la incorporación de los educandos y asesores; lleva el avance académico de todos los educandos de la microrregión; tramita los certificados; es el enlace permanente con los puntos de encuentro, plazas comunitarias y la coordinación de zona; difunde los servicios conjuntamente con el promotor; *vende* la idea de punto de encuentro y plaza comunitaria con las diferentes instituciones y organizaciones civiles; es responsable de la inducción y capacitación de la red solidaria.

c) *Red solidaria*²³. La red está integrada por organizaciones y personas de la sociedad que participan en la educación de adultos voluntariamente, que promueven los servicios, incorporan jóvenes y adultos, y atienden directa y solidariamente el proceso educativo de las personas en comunidades, empresas, instituciones públicas, privadas y sociales, así como en hogares, mediante la atención individualizada o en círculos de estudio o a través de las estrategias de operación como puntos de encuentro y plazas comunitarias. Son voluntarios porque el INEA está apoyado por la solidaridad social, determinada en el artículo 43 de la Ley General de Educación.

Nuestro objeto de estudio está determinado por las interacciones entre los voluntarios de una Plaza Comunitaria: Promotor Comunitario, Apoyo técnico, Asesores de primaria y secundaria y orientadores educativos, de los cuales enunciare sus funciones:

- *Promotor Comunitario*. Promueve y difunde los servicios educativos al exterior de la plaza comunitaria, es el que vigila que exista el buen estado de las instalaciones, realiza reuniones con sus asesores, planea las estrategias de difusión conjuntamente con el técnico docente, es responsable del reclutamiento de asesores y educandos. Es quien tiene una estrecha comunicación con el técnico docente.
- *Apoyo técnico*. Es la persona que colabora en la organización de las actividades al interior de la plaza comunitaria; tiene a su cargo el cuidado de la integridad, funcionamiento y aprovechamiento máximo de los equipos; monitorea las actividades del asesor y educandos en el trabajo con

²³ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2005*. Tercera Sección. Secretaría de Educación Pública. México, Miércoles 9 de marzo de 2005. Pág. 60.

computadoras, auxilia en caso de algún problema técnico, da las sesiones de introducción a la computación e Internet a asesores y educandos.

- *Asesor.* Él radica principalmente en las colonias donde se encuentra el círculo estudio. La presencia del asesor, en los círculos de estudio hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga mayor o menor eficacia y la ausencia de él repercute directamente en los objetivos de la institución. Aunado a la diversidad de los educandos, que de inicio requiere conocimientos basados en el trabajo con grupos heterogéneos, se pide de él que su labor principal sea; *facilitar el aprendizaje* y entre sus tareas debe: propiciar la reflexión, la crítica y el diálogo con las personas jóvenes y adultas, promover la recuperación de saberes y experiencias relacionadas con los contenidos y favorecer la participación y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. El asesor aprende con las personas jóvenes y adultas al acompañarlas en el proceso educativo propuesto por el INEA. La escolaridad de los asesores va desde educación básica completa hasta nivel superior, y predomina la de aquellos que tienen secundaria.
- *Orientador educativo.* Además del MEVyT el INEA proporciona servicios de educación primaria a la población de niños de entre 10 a 14 años. El orientador educativo es quien atiende a dicha población. Este programa no es prioritario para la institución.

Las funciones de estas figuras tienen en común un solo propósito: contribuir a disminuir el rezago educativo en la comunidad donde desempeñan su labor. Pero ¿quiénes son los sujetos que reciben el servicio? El destinatario final es el **educando**; son personas jóvenes y adultas en rezago educativo, sus características son muy diversas, pero las podemos clasificar de la siguiente manera:

1. **Adolescentes** (15 a 20 años) *La búsqueda de su identidad, es una de sus características; en el INEA los adolescentes forman el grupo de mayor número que se atiende. Dentro de las causas más frecuentes que provocan que no hayan concluido en el sistema educativo formal son: problemas académicos o de expulsión por mala conducta en la escuela regular.*
2. **Jóvenes** (20 a 25 años). *Los jóvenes por lo regular son casados, por tal motivo su prioridad es el trabajo, si estudian es por necesidad del documento para conseguir un empleo. Ya están concientes de lo que quieren en comparación con algunos adolescentes.*
3. **Jóvenes adultos** (25 a 40 años). *Los jóvenes adultos tienen las características de los jóvenes, sin embargo algunos son más responsables, no es fácil convencerlos de los beneficios de la educación ya que han sobrevivido sin ello.*
4. **Adultos maduros** (40 a 60 años). *Estos adultos entran a estudiar para superarse o concluir lo que de jóvenes no lograron, muchos no persiguen un documento oficial.*
5. **Adultos mayores** (más de 60 años). *Los adultos mayores son pocos en la educación de adultos; los que hay, estudian como pasatiempo, ya que cuentan con mucho tiempo libre.*

Lo anterior es algo muy general ya que caracterizarlos es muy complicado y tendría que elaborar otra investigación para ello, pero esto nos servirá para nuestro trabajo.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3° primer párrafo dice que el Estado "... impartirá educación preescolar, primaria y secundaria" siendo obligatoria la primaria y secundaria así como un año de preescolar; esto hace que todo ciudadano se vea en la necesidad de adquirir los conocimientos básicos que logren contribuir en su desarrollo en la sociedad para el progreso de la nación frente al avance tecnológico y la divulgación de nuevos conocimientos, así como su certificación. La consecuencia de esta obligatoriedad hace que los jóvenes y adultos busquen solamente, en la mayoría de los casos, el documento que compruebe dicho nivel (primaria o secundaria) para obtener o permanecer en un trabajo.

El personal voluntario se incorpora al INEA por diversas motivaciones; porque les gusta, por percibir un ingreso que ayude a la economía familiar, por cumplir con un servicio social o militar, por pertenecer a un grupo, etc. más adelante describiré las razones de cada uno de ellos y su consecuencia en el trabajo cotidiano dentro de una plaza comunitaria.

Los voluntarios son: Amas de casa, estudiantes, profesionistas, desempleados, etc. que realizan un trabajo dentro de normas y límites institucionales, a la vez ellos no tienen o no fueron formados para realizar funciones de un educador de adultos, por ello antes de plantear como problemática sus carencias de formación, se retoma cómo en el ámbito institucional se da ésta, para desempeñar sus funciones.

Capacitación o Formación en el INEA

En el contexto de la educación básica para adultos en México, las acciones encaminadas han sido incompletas, ya que la mayoría de los asesores del INEA no cuentan con un perfil adecuado que logre aprovechar todas las bondades del modelo educativo vigente, ni los recursos tecnológicos de una plaza comunitaria.

Dentro del discurso institucional hablar de formación, es hablar de acciones **para** implantar un currículo oficial por medio de la estrategia de cascada; puedo decir que esta concepción de formación es un enfoque tradicional. Este tipo de formaciones masivas que llevan a cabo las instituciones, más técnicamente es considerado como *Capacitaciones*. Entonces hablar de formación en servicio es hablar de capacitación institucional²⁴.

²⁴ MESSINA, Graciela. "Educadores de adultos". Acerca del proceso de formación. En revista Desisio. CREFAL. México. Otoño 2003. Pp. 3-11

Cabe señalar que en las Reglas de Operación para el año 2005 publicadas en el Diario Oficial de la Federación se dice que la formación para asesores se lleva a cabo en tres etapas: la inducción, la formación inicial y la continua. La inducción tiene el propósito fundamental de sensibilizar al asesor sobre la importancia de su tarea social y educativa así como darle la información general sobre el proceso de aprendizaje de las personas y elementos básicos sobre los programas y servicios del INEA. Por su parte la formación inicial está basada principalmente en el conocimiento del modelo educativo, en la tarea a desarrollar y específicamente sobre el programa en el que participarán. Por último la formación continua está basada principalmente en el auto-estudio, además les proporciona elementos relacionados con los ejes del MEVYT, aspectos pedagógicos y desarrollo de competencia.

Estas etapas de formación están a cargo de las coordinaciones de zona y el técnico docente, así como la asistencia y apoyo por el departamento de servicios educativos de cada instituto estatal o de la delegación del INEA. Cabe destacar que además en las Reglas de Operación del 2005 (RO-2005), se menciona que la información que obtendrán en esta formación les permitirá saber en qué forma aprenden los adultos, como utilizar la metodología educativa, como familiarizarse con los libros y cuales son los trámites para la presentación de exámenes.

Es de llamar la atención que se dice en las RO-2005 que consecuentemente, no se trata de formar maestros, puesto que sería imposible en los breves periodos destinados a la formación inicial, sino que únicamente se inicia la sensibilización y capacitación como facilitadores del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. El proceso de formación es corto y aunque no se trata de formar profesores, sí se requiere formar integralmente al asesor no sólo para la adquisición de procedimientos y normas que sirvan para implementar un programa educativo, sino como un proceso que promueva el fortalecimiento de valores, conocimiento y habilidades, que le de sentido y significado a sus tareas dentro de los diferentes ámbitos de la educación de adultos, privilegiando la educación básica. Este proceso no es fácil.

En los últimos años se han puesto en marcha, varias acciones de capacitación:

- En 1992 se realizaron Jornadas de formación a través de una estrategia en cascada y con una serie de folletos titulados “Para aprender más...”
- Se elaboró la serie “Para apoyar la formación inicial” dirigidas a técnicos docentes y asesores.
- Se llevó a cabo la descentralización de la formación y se les dejó a las delegaciones estatales.
- El diplomado de “Sistematización de las Práctica Educativa”, que se implementó en 1996, con el objetivo de formar a Técnicos Docentes, es otro intento.
- La delegación de la formación a los Técnicos Docentes los cuales se dedican a dar cursos como: el modelo de implantación 1998, la Nueva Estrategia de Operación en el 2000, la implantación del Modelo de

Educación Para la Vida y el Trabajo(MEVyT), cursos inicialmente impartidos por los IEEA o Delegaciones del INEA, por medio del departamento de servicios educativos.

- La Dirección Académica en el 2003 ha implementado cursos que refuerzan la formación inicial del MEVyT a Técnicos Docentes.
- La Dirección de Operación, capacita a Apoyos Técnicos y Promotores de Plazas Comunitarias e-México²⁵.
- Durante el 2005 se han brindado cursos como: formación de formadores, animación y técnicas grupales, actualización del eje de matemáticas, entre otros, a un grupo de 20 a 30 trabajadores en su mayoría técnicos docentes que tienen la responsabilidad de multiplicarlo en las coordinaciones de zona a sus compañeros y al personal solidario.

Se considera que las acciones de capacitación han tenido las siguientes características y consecuencias:

1. En la estrategia de formación denominada en cascada, los contenidos y objetivos de dichos cursos se diluyen en su transmisión de las oficinas normativas hasta los asesores y por consecuencia, cuando llegan a estos se limitan a una exposición sintética o, en el mejor de los casos, a un curso de capacitación incompleto.
2. También esta formación en cascada ha expuesto la falta de competencias docentes de la mayoría de los Técnicos Docentes que capacitan.
3. Los cursos se han enfocado a la operación de los servicios y muy pocos se ha enfocado al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se ha notado un avance sobre este rubro en el 2005.
4. Se enfatiza el discurso de la labor solidaria del asesor, como “el pilar de la educación básica para adultos” y sin embargo contrasta con la poca remuneración y la mala calidad de formación que se les brinda.
5. Se denota una comunicación vertical en las acciones de formación, considero que se tendría que fomentar una comunicación horizontal por lo menos en el ámbito de las coordinaciones de zona.
6. Durante el 2005 los trabajadores que asistieron a los cursos y que tenían el compromiso de multiplicarlo no lo hicieron, ya que no hay un seguimiento de estas actividades por estar preocupados más en el cumplimiento de las metas de adultos atendidos y certificados. Además de que estos trabajadores en su mayoría no cuentan con elementos que les permita planificar, ejecutar y evaluar las acciones de capacitación.

Puedo concluir que el personal inscrito en una coordinación de zona, especialmente los Técnicos Docentes y el personal voluntario, está envuelto en una precariedad de formación para desempeñar sus funciones, especialmente en el aprovechamiento de las bondades del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

²⁵ Revisar www.inea.gob.mx/operacion

Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

El INEA a lo largo de su historia ha implementado diversos modelos educativos por ejemplo; de 1981 a 1990 se utilizó el material de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) el cual comprendía cuatro áreas de conocimiento (Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) utilizando tres libros o partes; en total 12 libros como elementos básicos para el aprendizaje.²⁶ La alfabetización se consideraba como un proceso aparte de la primaria, se utilizó un método basado en la palabra generadora²⁷, fundamentada por el brasileño Paulo Freire y adaptada a la población mexicana.

Durante este periodo la Secundaria Abierta

“... pasó a ser una parte del sistema educativo que conjuntamente con la primaria proporciona una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad”²⁸

La secundaria se apoyaba fundamentalmente en 19 libros editados mediante un convenio con la Cámara Nacional de la Industria Editorial, estos libros los tenían que comprar los estudiantes debido a que la secundaria no era obligatoria; fue hasta 1994 cuando se volvió imperativa para el desarrollo social y económico del país, lo que hizo que el Estado la proporcionara de manera gratuita.

De 1986 a 1997 se creó y operó el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), este modelo sustituyó al PRIAD y se dividía en 2 partes; la primera se conformaba de las áreas de español y matemáticas, con la utilización de dos libros para cada área; la segunda parte comprendía las áreas de español y matemáticas más las áreas que facilitaba la comprensión del medio social, tituladas: Vida Nacional, Vida Comunitaria, Vida Familiar y Vida Laboral.

En el caso de secundaria a partir de 1996 fueron sustituidos los libros de la Secundaria Abierta (SECAB), por guías con las mismas áreas y contenidos; la diferencia es que se distribuyeron en forma gratuita por el INEA.

Por su parte la alfabetización, hasta 1997 se considera como un programa diferente al de primaria. En este año se suspendió el método de La Palabra Generadora para dar lugar a un Modelo Pedagógico de Alfabetización Urbana y Rural, este modelo intentó diferenciar la atención a gente de zonas rurales, urbanas e indígenas; el método utilizado se conoció como “Global de Análisis

²⁶ TORRES, Septién Valentina. “ Reforma y Práctica 1970-1980” en: *Historia de la alfabetización y de la Educación de adultos en México*. Tomo III, SEP-INEA-Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México DF., 1994. Pág. 668

²⁷ Ídem. Pág. 663

²⁸ Ídem. Pág. 670

Estructural”²⁹. Para el año 2000 el método de la palabra generadora se opera nuevamente pero integrado en la currícula de primaria.

En 1994-1995 se consideró que era necesario reconocer en los modelos educativos la importancia de las experiencias y saberes previos de las personas adultas; además, que éstas se relacionen con contenidos de la realidad cotidiana de los adultos; que existe una gran diversidad de grupos de adultos; que en el ámbito grupal el proceso educativo es más significativo. Por lo anterior se dio inicio al Nuevo Enfoque para la Educación Básica para Adultos (NEEBA)³⁰. Aunque los supuestos mencionados eran un gran avance para la educación de adultos, este nuevo enfoque solamente duró un año.

A partir de los antecedentes del MPEPA, el NEEBA y el método de la palabra generadora, fue creado el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en 1999 y generalizado en todo el país en el 2002.

El MEVyT es uno de los modelos educativos más innovadores en la educación básica para jóvenes y adultos, principalmente por recuperar los modelos que le anteceden y su gran calidad del material; entre sus características fundamentales se encuentran:

“Centra la atención en el proceso de aprendizaje. Este tiene como punto de partida las experiencias, intereses y expectativas de las personas que aprenden, favorece que las personas valoren su conocimiento previo e incorporen conscientemente lo que aprenden relacionadas con su contexto, determina los contenidos con base en las necesidades e intereses reales de las personas jóvenes y adultas; los conocimientos y saberes de las personas son reconocidos y pueden ser acreditados; se organiza a través de módulos. (Ver esquema curricular) es flexible y abierto, es un modelo diversificado: Su organización posibilita a acceder de distinta forma a sus contenidos y transitar por diferentes opciones: por ejes, contenidos, temas de interés y/o áreas de conocimiento”³¹.

Desarrolla cuatro competencias³² generales: comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación. Proporciona herramientas para desarrollar habilidades de lectura, escritura, cálculo y comprensión del entorno, éstas se consideran como habilidades o herramientas básicas. También pretende desarrollar actitudes y valores.

Tiene un enfoque constructivista, además centra la atención en que los conocimientos y habilidades le sirvan al estudiante para solucionar o entender problemáticas de la vida cotidiana.

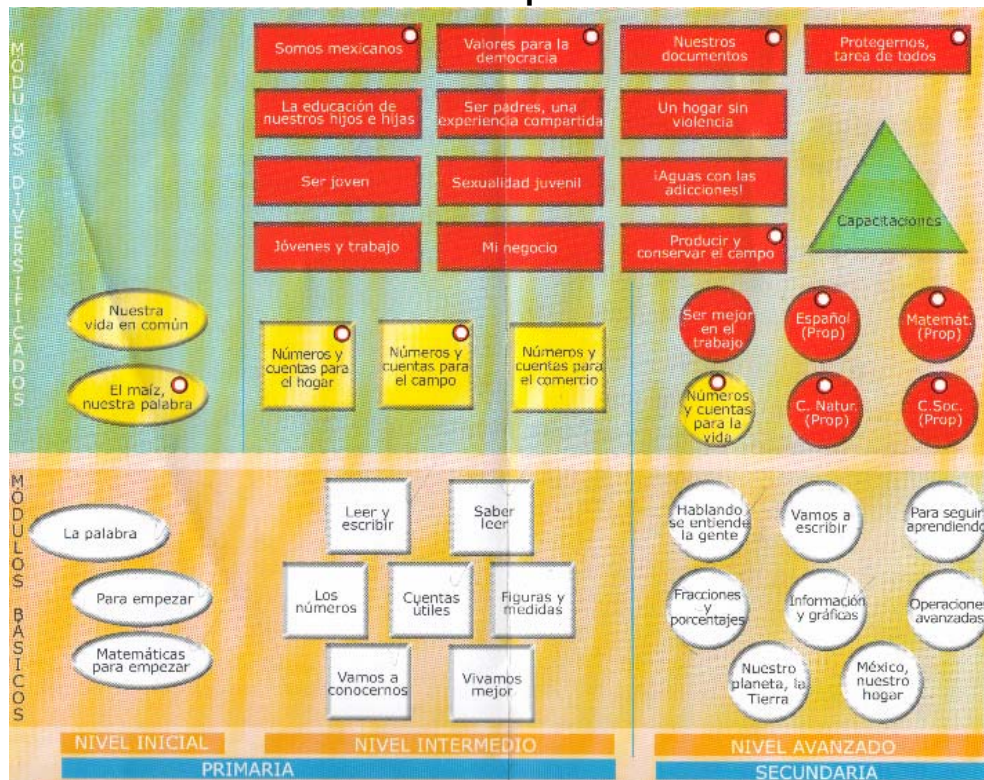
²⁹DE AGÜERO, Mercedes. Citado por Canseco Rosalba en: “*Alcances y limitaciones de los modelos pedagógicos de educación básica para adultos en México*”. Tesina, UPN. México, 1998. Pág. 27

³⁰ Idem. Pág. 30

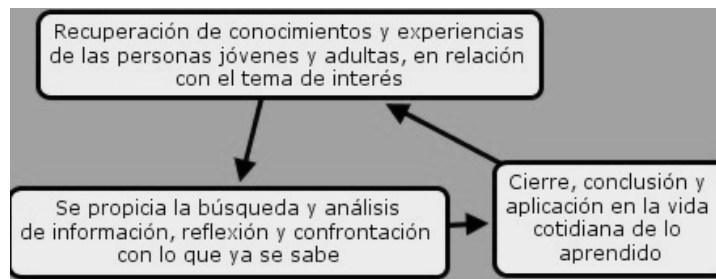
³¹ INEA, “Características Generales del MEVyT”, en: *modulo del asesor, libro del asesor*, Primera Edición, México. 2001 Pp.5

³² Las competencias consideradas como la capacidad de resolver problemas mediante el pensamiento intelectual y la acción, es decir, saber hacer.

Ilustración 1 Esquema curricular



La mayoría de los materiales tienen la siguiente metodología:



El material está constituido por: libro para el estudiante, una revista y folletos con artículos relacionados con el contenido del libro, una guía para el asesor y otros materiales didácticos.

Al interior de los libros se sigue la siguiente secuencia³³ de actividades:

1. **Título:** frase corta, estimulante y creativa que comunique bien el tema o problema que se va a trabajar.

³³ Publicado en *Revista Decisio, Saberes para la Acción*. Número sobre Formación de Formadores. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Primavera 2002, No. 1. Versión electrónica en www.atzimba.crefal.edu.mx.

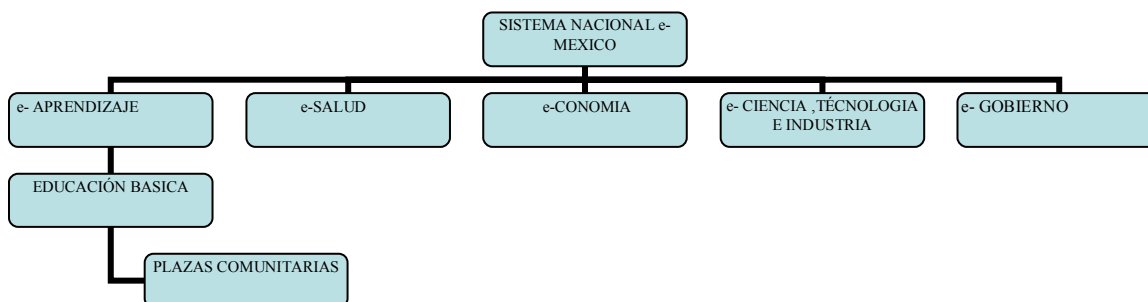
2. **Justificación:** tanto el módulo como las unidades y temas que lo componen deben ofrecer una justificación que se refiera a la importancia del asunto o problema en la vida del adulto y no ser un simple resumen de lo que se va a tratar.
3. **Propósitos:** los logros que van a ser desarrollados, en un sentido cultural amplio, inteligente e imaginativo (no objetivos conductuales, ni que descubran anticipadamente lo que puede constituir en su momento un hallazgo), aunque la generalidad del logro depende de si se trata de un tema, una unidad o un módulo.
4. **Actividad de enganche:** debe ser una actividad muy llamativa, muy motivadora, accesible, realista, que “enganche” al participante en todo lo que siga, que le haga desear seguir con el tema o la unidad hasta terminar.
5. **Afirmación de logros o autoevaluación:** esta sección aparecerá varias veces a lo largo del tema o unidad. Debe incluir preguntas y/o actividades que permitan al adulto darse cuenta de los resultados conseguidos. Usar preguntas reflexivas.
6. **Actividades principales:** son las actividades en las que van a ser desarrollados los aspectos principales del tema. Pueden incluir textos breves, que cuando son muy importantes pueden quedar enmarcados en un recuadro.
7. **Afirmación de logros o autoevaluación:** se aplica después de cada serie de actividades.
8. **Actividades de aplicación, transferencia, extensión, ejemplificación, refuerzo, repaso, diversificación y relación con otros temas.** Cada una de ellas se explica por sí sola (aplicar lo aprendido a casos prácticos concretos, transferir lo aprendido a nuevas situaciones, desarrollar ejemplos, reforzar lo aprendido con nuevas actividades, diversificar y extender o ampliar lo aprendido, relacionar lo aprendido con otros temas de la unidad, del módulo, e incluso de los módulos de otras áreas, repasar y poner en claro lo aprendido).
9. **Afirmación de logros o autoevaluación:** lo ya explicado, pero no olvidarse de ellas cada vez que sea necesario incluirlas después de las actividades a las que nos referimos en el párrafo anterior.
10. **Actividades de sistematización, estructuración y autoevaluación:** Sistematizan, repasan, organizan y estructuran lo aprendido en el tema o en la unidad, e incluyen una sección de autoevaluación más formal. Se debe recurrir tanto como sea posible al texto libre escrito por el adulto: todos aprendemos a escribir escribiendo...
11. **Nuestros avances:** al final de la unidad o del módulo viene una sección de evaluación más formal, que abarca los cuatro o cinco temas o lecciones comprendidos.

La secuencia de actividades anteriores se ha utilizado principalmente en el eje de ciencias del MEVyT, sin embargo esto no se difunde entre los educadores y trabajadores del INEA.

Lo anterior descripción del modelo educativo que promueve el INEA, logra mejorar considerablemente la calidad del aprendizaje de conocimientos, de tal forma que les sean significativos a las personas en rezago. El material del MEVyT se encuentra también en versión digital, la intención es promover el estudio de la educación básica por medio de la utilización de tecnologías de comunicación y procesamiento de información como lo es el uso de las computadoras e Internet. Por lo cual el CONEVyT e INEA impulsan la implantación de Plazas Comunitarias e- México.

Plazas Comunitarias e-México (PC)³⁴

En la actualidad un tipo de analfabetismo *tecnológico* ha nacido como consecuencia del progreso y desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC); esto obliga a desarrollar estrategias y acciones de aprendizajes para las personas jóvenes y adultas para el uso de dichas tecnologías y para el acceso y procesamiento de la información. Por ello se crean las Plazas Comunitarias dentro de un Sistema Nacional.



“El Sistema Nacional e-México es un proyecto integrador, que articula los intereses de los distintos niveles de gobierno, de diversas entidades y dependencias públicas, de los operadores de redes de telecomunicaciones, de las cámaras y asociaciones vinculadas a las tecnologías de información y las comunicaciones (TIC), así como de diversas instituciones, a fin de ampliar la cobertura de servicios básicos en educación, salud, economía, gobierno y ciencia, tecnología e industria, así como de otros servicios a la comunidad”³⁵.

Es necesario contar con un programa de conectividad, abarcando aspectos más amplios que la cobertura y la penetración de la tecnología, ya que lo importante es el uso y aprovechamiento que podamos hacer de esta red, mediante contenidos y servicios acordes a las *necesidades de los mexicanos*.

³⁴ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2004*. Segunda Sección. Secretaría de Educación Pública. México, Miércoles 4 de agosto de 2004. Pág. 24-29

³⁵ www.e-mexico.gob.mx

El objetivo del Sistema Nacional e-México es: “Generar alternativas de valor, a través de un sistema tecnológico con contenido social, que ofrezcan las herramientas y oportunidades que hoy es posible alcanzar por medio de las TIC para mejorar la calidad de vida de todos los mexicanos”³⁶.

El Sistema Nacional e-México está organizado en tres grandes ejes: conectividad, contenidos y sistemas.

Las acciones en materia de *conectividad* se concentran en dos aspectos:

- 1) Las inversiones que están realizando operadores de redes de telecomunicaciones para incrementar la infraestructura y cobertura del servicio telefónico en los hogares mexicanos, previéndose pasar de las 12 líneas por cada 100 habitantes en el año 2000 a alrededor de 25 líneas por cada 100 habitantes en el 2006.
- 2) Crear una red de Centros Comunitarios Digitales (CCD) que sirvan para dar conectividad a las poblaciones y familias que por limitaciones económicas y geográficas no cuentan con la infraestructura de telecomunicaciones necesarias para tener acceso a conectividad dedicada dentro del hogar. En este caso una Plaza Comunitaria es un centro comunitario digital

Los *contenidos* del sistema son:

1. *e-Salud*. Elevar el nivel de bienestar y de la salud de la sociedad, mediante la integración de un sistema tecnológico y de contenido social.
2. *e-Economía*. Acelerar el proceso de desarrollo de la economía digital en las empresas, especialmente las micro, pequeñas y medianas, para incrementar la competitividad de la economía mexicana.
3. *e-Ciencia, Tecnología e Industria*. Integrar una sociedad de la información y el conocimiento, que alcance un mayor grado de desarrollo a partir de sus propios modelos y metodologías que le permitan atender las necesidades de los mexicanos para el fortalecimiento de su industria y con una vinculación plena con el sector de investigación, logrando estándares de calidad de alta competitividad en el mercado global.
4. *e-Gobierno*. Es un medio para que todos los mexicanos, en el ámbito federal, regional, estatal y municipal, puedan ejercer su derecho a estar informados y acceder a los servicios que ofrece el Estado.
5. *e-Aprendizaje*. Su objetivo general es brindar a través del Sistema Nacional e-México nuevas opciones de acceso a la educación y capacitación, que estimulen el aprendizaje como un medio para el

³⁶ www.e-mexico.gob.mx/documentoejecutivo

desarrollo integral de los mexicanos, promoviendo que la educación sea accesible para cualquier persona, respetando su identidad y su entorno cultural. Este trabajo está separado por los niveles educativos vigentes; educación básica, media y superior. Las plazas comunitarias forman parte de este contenido e-Aprendizaje dentro de la educación básica para adultos, en donde, además se brindan elementos para la capacitación. A pesar de que la PC está dentro de este sistema, el que coordina las actividades específicas dentro de una PC sigue siendo el CONEVYT con la estructura del INEA.

El eje de sistemas está integrado por los contenidos, la conectividad y la infraestructura de telecomunicaciones con que cuenta el país.

Descripción de las Plazas Comunitarias e-México

Las plazas comunitarias son espacios educativos abiertos a la comunidad, y cuentan con una sala de cómputo, una sala audiovisual y una sala donde se lleva el proceso educativo presencial. En ellas se ofrecen prioritariamente programas y servicios educativos para las personas jóvenes y adultas que no han concluido su educación básica, es decir, jóvenes y adultos en rezago educativo y niños 10-14 que no son atendidos por el sistema escolarizado; sin embargo, también es un servicio dirigido a los asesores solidarios de todo el sistema INEA e Institutos Estatales, de manera condicionada a los tiempos libres; también se proporciona atención a la población en general.

La naturaleza de este proyecto educativo está determinada por la combinación de la educación básica presencial con la educación a distancia, con el uso de recursos tecnológicos e informáticos y con su integración con otros medios y recursos, así como con la generación de otros proyectos educativos vinculados a los temas de interés y necesidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de la comunidad en general.

El objetivo de las plazas comunitarias es ofrecer prioritariamente a las personas jóvenes y adultas que no han concluido su educación básica y a la población en general, acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación, como medios para concluir su educación básica y/o desarrollar competencias comunicativas, laborales y sociales, así como para fines culturales y recreativos.

Particularmente, en las plazas comunitarias se pretende:

- Ofrecer programas y servicios educativos de capacitación, de presentación de exámenes en línea y de vinculación con otros programas públicos y sociales que potencien a las personas jóvenes y adultas en rezago y a las comunidades en que se ubican.

- Aprovechar la tecnología para apoyar los programas y servicios educativos, el aprendizaje significativo para la vida y el trabajo, y el fomento del uso funcional de la lengua.
- Facilitar el aprendizaje y la práctica de competencias computacionales que coadyuven a la empleabilidad y entrenabilidad de las personas.
- Lograr que funcionen como lugares con una oferta educativa y de capacitación múltiple, con recursos diversificados, donde se aproveche el potencial de cada recurso, por separado o integrado con los demás, y donde se favorezca la vinculación con otros programas o acciones públicas importantes.

Tipos de plazas Comunitarias

Existen dos tipos de plazas comunitarias: *institucionales* y *en colaboración*. Las plazas comunitarias *institucionales* son aquellas que se equipan con recursos del CONEVyT y el apoyo INEA, principalmente en puntos de encuentro ya establecidos con un alto nivel de atención.

Por otro lado las Plazas comunitarias en *colaboración* son aquellas en donde las diferentes organizaciones e instituciones que cuentan con equipo de cómputo y audiovisual, suscriben convenios con el INEA para que proporcionen servicios de educación básica a la población joven y adulta.

La plaza comunitaria con sus recursos, servicios y equipos, está disponible para todos los educandos y asesores de los puntos de encuentro y círculos de estudio ubicados en su área de influencia.

La responsabilidad del buen funcionamiento de la plaza comunitaria recae funcionalmente en el técnico docente de la microrregión donde se ubica, con cierta corresponsabilidad del apoyo técnico y del promotor comunitario asignado, que pertenece a la población que participa en forma solidaria en la educación para adultos.

Además del manejo regular de los modelos educativos vigentes de educación básica, la plaza considera el desarrollo de los siguientes proyectos educativos, para atender prioritariamente a educandos y asesores internos y externos a la plaza:

- a.** Atención presencial integrada
- b.** MEVYT con CD's y en línea
- d.** Alfabetización tecnológica
- e.** Computadoras e Internet en apoyo a la Educación para la Vida y el Trabajo
- f.** Computadoras en apoyo al eje trabajo
- g.** Servicios de educación no formales
- h.** Centro de formación

La metodología de trabajo propuesta para integrar las tres salas (presencial, audiovisual y cómputo) es: seleccionar un tema o problemática del interés del grupo de aprendizaje, rescatando los saberes previos; después de ver un video acorde al tópico, se discute en grupo y al final se participa en algún foro o se revisa alguna página Web sobre el tema o realizan un escrito a manera de conclusión con ayuda de las herramientas que ofrece el equipo de cómputo.

Entre los diferentes actores que participan en una plaza comunitaria se encuentran: un promotor, un apoyo técnico, asesores y orientadores educativos; a estos los denominaré "Grupo de Formación" (para efectos de este trabajo) en donde un técnico docente hace la labor de coordinador. Además indirectamente existen interacciones personales y laborales del responsable de la coordinación de zona y el personal administrativo con el grupo solidario y el técnico docente.

Consideró que las sanas relaciones interpersonales en el equipo solidario son fundamentales para mejorar la práctica educativa en la educación de jóvenes y adultos.

Estas relaciones son construidas por los propios integrantes, en donde el técnico docente juega un papel fundamental. También estas relaciones se crean a raíz de la delegación de funciones y éstas se presentan dentro de las acciones de capacitación institucional.

CAPITULO II. EL EQUIPO SOLIDARIO COMO GRUPO DE FORMACIÓN

EL EQUIPO SOLIDARIO COMO GRUPO DE FORMACIÓN

En el capítulo I hemos hablado del *equipo solidario* ¿pero conceptualmente qué significa?, por un lado el concepto de **equipo**³⁷ se considera como un conjunto formado por instrumentos o personas para ejecutar o realizar una tarea; por otro lado el ser **Solidario** proviene de solidaridad, la cual orienta al sujeto a sentirse unido a sus semejantes y a la cooperación con ellos, para formar una comunidad de responsabilidades e intereses; *En este caso el equipo solidario son los integrantes de la plaza comunitaria que están unidos por voluntad y decisión propia para brindar apoyo a personas jóvenes o adultas a concluir su educación básica dentro de un ámbito institucional.*

Sin embargo, en este trabajo considero que la concepción de *equipo* es limitada ya que no solamente es un conjunto de personas que tienen que realizar una tarea específica, sino que también es un conector en donde intervienen varias energías y sinergias que provocan una serie de fenómenos que obstaculizan o facilitan la elaboración de esa tarea en común; por tanto intentaré considerar y explicar que los miembros de la plaza comunitaria forman un *grupo* integrado por personas *solidarias* que ven la necesidad de mejorar sus prácticas educativas.

Intentaré en este capítulo contestar en un primer momento las siguientes preguntas: ¿qué es un grupo?, ¿Cuál es su composición?, ¿Qué perspectivas teóricas lo sustentan?, ¿Cómo explicar o comprender lo que sucede dentro de él?, etc. Al contestar estas interrogantes tendré elementos para caracterizar a un grupo, específicamente a un *grupo de formación*.

¿Qué es un grupo?

Existen diversas concepciones de grupo, Marta Souto (1999) nos menciona que para la interpretación, comprensión y descripción de los fenómenos que se dan internamente en un grupo, existe una gran complejidad, se tiene que partir de un marco de referencia visto desde varias perspectivas o disciplinas, a partir de varios enfoques o planos de los sucesos humanos, es decir, desde múltiples dimensiones.

Antes de continuar con esta perspectiva de la multirreferencialidad teórica, abordare brevemente las diferentes concepciones y estudios de los grupos, y me detendré específicamente en la concepción de grupos de formación.

Al inicio del siglo XX, el estudio de los grupos se dio a través de dos disciplinas; la sociología y la psicología; la primera ve al grupo como sistema de interacción social, así como unidad de organización social; en algunas

³⁷ DICCIONARIO, Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004. © 1993-2003 Microsoft Corporation.

construcciones desde la misma ciencia social se encuentra a los grupos de pertenencia, de referencia, primarios y secundarios y concepciones como la de los estatus y roles sociales. Por su parte la psicología ve al grupo como una entidad dinámica constituida por individuos con vínculos entre sí, estudia los roles que se dan al interior del grupo. Al conjuntarse estas dos disciplinas dan lugar a la *Psicología Social*, que se ocupa de la naturaleza social del individuo y de los espacios interpersonales, además permite el estudio científico de los grupos como un lugar privilegiado para la interacción.³⁸

De la psicología social surge un marco teórico y uno de sus enfoques retoma la perspectiva psicoanalítica, en donde se enmarcan concepciones (que por el momento no explicaré) de grupos terapéuticos, grupos de reflexión, grupos operativos, grupos de aprendizaje y grupos de formación. Hay que señalar que en el ámbito educativo se han conjugado e integrado varias de estas concepciones. Por ejemplo; en el trabajo que se realiza en el eje de procesos grupales en la Licenciatura de Educación de Adultos la labor para la comprensión y aprendizaje de los fenómenos grupales retoma algunos factores de grupos de formación y de aprendizaje, con una metodología de los grupos operativos en la cual intervienen algunos aspectos o consideraciones de los grupos de reflexión y terapéuticos.

En este momento nos interesa la concepción de grupos de formación ya que su concepción nos permite orientar acciones para mejorar las prácticas educativas de los equipos solidarios. Pero terminemos de clarificar qué es para nosotros un grupo; *un grupo es una virtualidad*, es decir, tiene actividad o fuerza para producir o causar efectos aunque tenga una existencia aparente en el imaginario colectivo; *es tanto posibilidad de desarrollo, de aconteceres y en una realidad; es la construcción propia, en los vínculos internos y externos que ata y desata, en los procesos que actualiza, pero nunca es una estructura definida a priori*³⁹. Cabe señalar que el grupo está en permanente construcción.

En este sentido la concepción de equipo (personas que tienen que realizar una tarea específica) es limitada para nuestra exposición ya que no contempla la intervención de varias energías y sinergias que provocan una serie de fenómenos que obstaculizan o facilitan la elaboración de esa tarea en común, como lo retoma la concepción de grupo, que acabamos de mencionar.

Pongó un ejemplo:

El Fútbol Americano se juega entre dos equipos, cada uno de los cuales tienen once jugadores en el campo, que intentan avanzar con la pelota hacia la zona de fondo del equipo contrario; el Fútbol Soccer se juega entre dos equipos, cada uno de los cuales tienen once jugadores en el campo que intentan poner una pelota en un marco o portería que

³⁸ SOUTO, Marta y Et. Al: *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1999. Pág. 37

³⁹ Ídem. Pág.40

defiende el otro equipo (antes de continuar cabe aclarar que no somos especialistas ni fanáticos de estos deportes); en ambos casos, notemos que la finalidad es clara y está en función del buen dominio de las reglas del juego y el dominio de movimientos con la pelota y de estrategias de juego que fueron ensayadas en su mayoría anticipadamente (entrenaron) pero ante todo los jugadores tuvieron que ponerse en forma, es decir, acondicionaron su cuerpo para la resistencia físicas. En ambos casos existe otro similar con quien se compete. Ahora bien, si en la educación básica para adultos el equipo jugara un papel como en los equipos de fútbol pero bajo sus propias características tendría que: dominar las reglas de operación que les competen; dominar los conocimientos académicos que se desarrollan en la educación básica para adultos; conocer y aplicar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en donde éstas se hayan ensayado anticipadamente; acondicionar su cuerpo para cualquier tipo de contingencias con sus estudiantes y por último tendría que haber otro equipo con quien compitiera a ver quién obtiene más certificados. Ya que en nuestra realidad esto no sucede, por lo menos las primeras cuatro características, podríamos afirmar que las personas que participan en una plaza comunitaria no son un equipo. Por último, sería impensable ver que en el fútbol dejaran participar a un inexperto, sin condición ni habilidad en un juego aunque aficionado a él si lo sea.

Entonces en una plaza comunitaria no sería propio decir que participa un equipo, sino una posibilidad de grupo que logre desempeñar la tarea, ya que el grupo, como ya lo mencionamos, está en proceso de desarrollar múltiples condiciones que permitan cumplir con el objetivo, tomando en cuenta diversos elementos de la práctica educativa.

En los equipos de fútbol además se habla de ponerse en forma para el próximo encuentro, en la educación se habla de que el educador de adultos debe de formarse para desempeñar su tarea; el término *formación* en general tiene un sentido integrador y continuo, no sólo para la adquisición de procedimientos y normas que sirvan para implementar un programa educativo, sino como un proceso que promueve el fortalecimiento de valores y habilidades, que le de sentido y significado a las tareas de las diferentes figuras operativas dentro de los diferentes ámbitos de la educación de adultos, privilegiando la educación básica. Solamente agregamos que la formación no se recibe, se busca en un proceso activo que tiene la mediación de los otros, en donde se requiere la movilización de los sujetos.

En este sentido, el grupo y la formación se entrelazan en el proceso; la formación y el grupo privilegian la interacción entre los miembros dentro de un transcurso sistematizado y dirigido hacia un objetivo en común, tomando en cuenta todos los elementos que condicionan dicha interacción. Señalamos entonces que el equipo solidario es una posibilidad de grupo en donde se requiere

un proceso de formación, por lo que a este equipo lo consideraremos de aquí en adelante como un grupo en y de formación.

A continuación explicaremos las diferentes concepciones del grupo de formación, lo que nos servirá para comprender y explicar al final del documento la propuesta de formación de educadores de adultos del INEA.

PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE LA CONCEPCIÓN DE GRUPOS DE FORMACIÓN

Cómo entender el marco teórico de grupos de formación: La complejidad y multirreferencialidad teórica.

Los sucesos e interacciones en la humanidad son complejos, por tanto, su estudio lo es también.

Al tener como objeto de estudio a lo grupal que es privilegiado como un lugar de interacciones de problemáticas diferentes, MORIN citado por SOUTO en su libro *Las Formaciones Grupales en la Escuela*, define a este objeto de estudio como *objeto complejo*. En donde, lo complejo o la complejidad la define como⁴⁰:

1. Un entretejido de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados: la complejidad plantea la paradoja de lo uno y lo múltiple
2. Un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenomenológico.
3. Rasgos inquietantes de revoltijo, de lo confuso del desorden, de la ambigüedad de la incertidumbre.
4. ***El principio regulador que no pierde de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo.***

Desde esta perspectiva de la complejidad, se plantea la comprensión del mundo actual y sus sucesos. Entonces el estudio de lo que sucede en los grupos, en especial los de formación, está dentro de esta complejidad, por tanto su conocimiento es complejo también.

Una de las características del conocimiento complejo, es precisamente la multirreferencialidad que intenta, desde distintas teorías y disciplinas, generar lecturas plurales para incrementar la inteligencia del campo de estudio⁴¹.

“La multirreferencialidad es necesaria para dar cuenta de la complejidad en el estudio... pues no pueden comprenderse campos complejos como el grupal sino

⁴⁰ SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Buenos Aires, 2000. Pp. . 25-26

⁴¹ Idídem. Pág. 28

a partir de herramientas teóricas diversas, que permitan un abordaje múltiple sin reducir un enfoque a otro⁴²

El enfoque de la multirreferencialidad teórica:

- ❖ Es aquel que se propone una lectura plural de sus objetos, bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes, es decir, heterogéneos.
- ❖ Postula la heterogeneidad profunda de perspectivas que puedan rearticularse y contribuir a la comprensión, a la inteligibilidad de campos como lo grupal.
- ❖ ***Es una respuesta a la complejidad de los fenómenos humanos.***

El estudio de lo grupal necesita de esta lectura plural, que proporcione herramientas que permitan la comprensión y por tanto la explicación de lo que sucede en esta interacción, de tal forma que contribuya a la elaboración de conocimiento y por ende a la modificación para el mejoramiento de la práctica educativa.

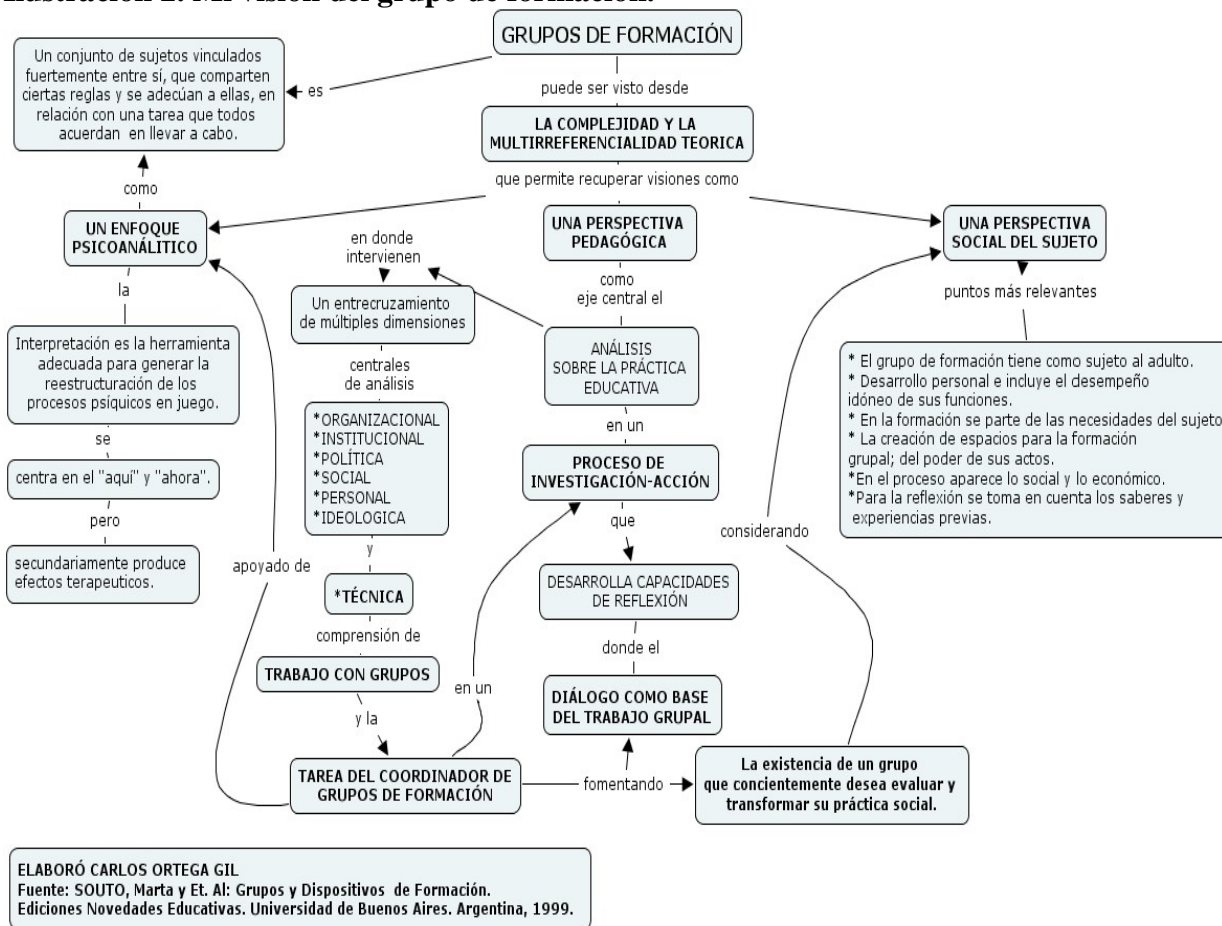
Retomamos en nuestro trabajo, como eje rector de nuestro análisis, a este enfoque de la multirreferencialidad teórica, la que nos permite ver al grupo de formación desde varias miradas, (ver ilustración 1)

SOUTO plantea en este sentido, que puede ser visto a la vez, al grupo de formación:

- Como una posibilidad de desarrollo dentro del campo de lo grupal.
- Un proceso desencadenado por los cruces y anudamientos deseantes entre los miembros singulares reunidos temporalmente-espacialmente para impulsar ciertas finalidades comunes.
- Como un entrecruzamiento de múltiples dimensiones (social, ideológica, política, institucional, técnica, organizacional, personal) y de diversos registros (en niveles simbólicos, imaginario, real).
- Como un proyecto social que surge de demandas de formación de los sujetos adultos.
- Como un proceso dialéctico, entre los deseos individuales, las formaciones grupales y las demandas institucionales
- Como un trayecto compartido
- Como un espacio intermediario entre la sociedad, la institución y los sujetos.
- Como un lugar de producción, de acción, de transformación que intenta dar respuestas a problemática diversas
- Como efecto y a su vez generador de un dispositivo social y técnico que actúa como provocador y organizador de ciertos procesos y resultados
- Como provocador del imaginario individual y grupal.

⁴² Ididem. Pág. 29

Ilustración 2. Mí visión del grupo de formación.



Esta visión fue construida a raíz de los aportes de diversas perspectivas teóricas sobre los grupos de formación, a continuación mencionaremos algunas de ellas:

1. **Perspectiva pedagógica:** existen tres tipos de didáctica grupal: grupal, en grupo y no grupal. Los grupos de enseñanza están vinculados a la instrucción, a transmitir información. Por su lado en los *grupos de formación*, la situación cambia, en ella la verticalidad desaparece, y establece una mayor horizontalidad en la situación, en donde la *reflexión sobre las prácticas* y su análisis toma el papel central.
2. **Desde una perspectiva social del sujeto:** el grupo de formación es una situación donde habrá un sujeto formador y otros sujetos adultos en formación, en función de su proyecto profesional personal. El acto de formación pone en juego otras dimensiones, es decir, no es la trasmisión de conocimientos lo central, sino las relaciones que tienen algunos aspectos de la institución, la organización, la historia individual, etc. que condicionan la práctica profesional y social. Además involucra al sujeto de otra forma, en donde es importante que ese conjunto de saberes y experiencias

vuelvan sobre el sujeto para generar representación, reflexión y toma de conciencia⁴³.

3. *Perspectiva sociológica*: el grupo de formación es una unidad promovida desde las políticas públicas, para ofrecer acciones que permitan a los individuos capacitarse, desarrollando nuevas competencias para su vida activa en la sociedad⁴⁴, sin embargo pueden crear espacios contra-institucionales generadores de conciencia socio-política.
4. *Enfoque psicoanalítico*: La interpretación es la herramienta adecuada para generar las reestructuraciones de los procesos psíquicos en juego; en el grupo de formación se centra en el *aquí y ahora* en la formación, pero secundariamente produce efectos terapéuticos.

Esta investigación retoma la perspectiva de la complejidad y la multirreferencialidad teórica, por lo que nuestra exploración va tener como bases referenciales a la perspectiva Pedagógica, lo Social del Sujeto y al Psicoanálisis, en donde cada una aporta su visión. Además, como ya mencionamos, el grupo está en proceso de desarrollar múltiples condiciones que permitan cumplir con el objetivo, tomando en cuenta diversos elementos de la práctica educativa, por tanto es indispensable analizar estas dimensiones de la experiencia docente que se entrecruzan y que no deben perderse de vista, como: lo personal, lo interpersonal, lo valoral, lo social, lo institucional y la técnica-didáctica, estos elementos ubicados dentro de la perspectiva pedagógica.

Para ello describiré a continuación algunos de los aspectos de cada una de estas perspectivas, la Pedagogía, lo Social del Sujeto y al Psicoanálisis; de tal forma que nos permita mencionar las bases teóricas para comprender y reflexionar sobre los sucesos de los grupos de formación que se deben de considerar para nuestra propuesta.

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA; reflexión sobre la práctica

Perspectivas de formación docente

Dentro de la *perspectiva pedagógica*, en donde la *reflexión sobre las prácticas* y su análisis toma el papel central, nos preguntamos ¿Cómo podemos iniciar la reflexión con los integrantes de la plaza comunitaria para mejorar las prácticas educativas?.

Existen diversas perspectivas para la formación de maestros (profesores en la escuela regular y asesores en la educación básica para adultos) que están

⁴³ Idem. Pág. 46

⁴⁴ Idem. Pág. 49

encargados de un proceso educativo. GIMENO Sacristán (2000) describe cuatro perspectivas de formación⁴⁵:

1. *Perspectiva Académica*. Tiene que ver con dos enfoques: el primero es donde el educador es un especialista en una rama del conocimiento (matemáticas, física, química, etc.) es decir, un enfoque enciclopédico. El segundo el educador se forma en una estructura más de tipo epistemológica, disciplinar, histórica o filosófica de la ciencia, es decir, un enfoque para la comprensión de la ciencia.
2. *Perspectiva Técnica*. Se caracteriza por una actividad meramente instrumental y se da desde un modelo de entrenamiento o un modelo de adopción de dediciones.
3. *Perspectiva Práctica*. Parte de que los aprendizajes de los educadores deben ser de la práctica para la práctica y a partir de la práctica educativa; existen dos corrientes, la tradicional y reflexivo sobre la practica.⁴⁶
4. *Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*. En donde concibe al educador como un:

“...profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo”⁴⁷

En esta última perspectiva existen un enfoque de *crítica y reconstrucción social* donde se desarrollan capacidades de reflexión en el educador, mediante un proceso de *investigación- acción* sobre la propia práctica. Es aquí donde encontramos una posibilidad para despertar el interés por revisar el quehacer educativo en los miembros de la plaza comunitaria, claro siempre y cuando ellos lo quieran y estén dispuestos a proporcionar parte de su tiempo para realizar esta labor.

Es por eso que a continuación describiremos las características de la investigación-acción ya que nos permite, durante su proceso, generar algunas reflexiones sobre la evaluación e implementación de nuevas acciones de formación; además de mencionar la importancia que tiene su método para la generación de nuevos procesos educativos, por un lado para los propios educadores que participan en las plazas comunitarias y por otro para la comprensión del objeto de estudio que nos ocupa en este documento.

⁴⁵ GIMENO, Sacristán Jimeno y A.I. Pérez Gómez. “ *Comprender y transformar la enseñanza*”. Ed. Morata. Décima edición. México. Pág. 405.

⁴⁶ idem. Pág. 412

⁴⁷ idem. Pág. 422

*La Investigación Acción para la comprensión*⁴⁸

Se define a la investigación-acción (IA) como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.

Algunos rasgos específicos de la IA son:

- La IA integra el conocimiento y la acción: la IA convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.
- La IA es realizada por los implicados en la práctica que se investiga (conocer y actuar).
- La IA cuestiona la visión instrumental de la práctica: la ve como un proceso para comprenderla y mejorarla.
- La IA tiene por objeto mejorar la práctica.
- La IA supone una visión sobre el cambio social: No podemos entender la enseñanza sin entender al marco institucional.

Además podemos mencionar que existen tres enfoques sobre cómo realizarla:

- **El Técnico.** Proceso guiado por expertos con fines prefijados.
- **El Práctico.** Son procesos de IA dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos (aspectos morales) a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y viceversa, de los fines o valores de los acontecimientos prácticos. La IA trata de atender a la realidad en toda su complejidad y concreción.
- **El Enfoque Crítico.** Las prácticas educativas no se examinan sólo en función de su coherencia interna entre actuaciones y valores. Deben examinarse y juzgarse apelando a tradiciones críticas que nos permiten analizar el compromiso de esas prácticas con los valores mencionados. Debe existir una comunidad crítica comprometida en la mejora de la educación.

La IA supone entender la formación como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de *construcción colectiva*⁴⁹; es aquí donde podemos enmarcar el trabajo en los grupos de formación.

⁴⁸ CONTRERAS, Domingo José. ¿Qué es? Investigación en la acción. Revista de pedagogía, Nº 224, España. Abril de 1994. Pág. 10

⁴⁹ ídem. Pág. 15

La IA es una forma de entender la práctica docente para mejorarla. Las personas afectadas e interesadas tienen que ser sensibles al contexto, a las interpretaciones y reacciones de las personas que participan en la IA.

El proceso de la investigación-acción es siempre en espiral, es decir: acción-observación-reflexión-nueva acción. Para realizar IA es conveniente seguir las siguientes fases⁵⁰:

1. **Definición del problema.** Se centra la investigación en una preocupación educativa.
2. **Análisis del problema.** Un análisis detenido del problema de su formulación y del lenguaje, nos aporta ideas sobre cómo enfocar la búsqueda de datos y la propia naturaleza del problema. Entender una situación en la que intervenimos requiere entender el modo en que intervenimos y lo que eso supone y significa para los implicados en esa acción.
3. **Recogida de datos.** La entrevista, la observación y la reflexión introspectiva son procedimientos fundamentales. Así como contar con algún colega que pueda proporcionar una visión desde fuera para enriquecer los datos.
4. **Análisis y reflexión.** Analizar una situación requiere la elaboración de una *comprensión de la situación*, de la naturaleza de *nuestras pretensiones*, sus supuestos, los principios implicados en que se sustentan. Se aprenderá de los datos encontrados. La opinión del investigador es una más ya que debe ser participativa. Se pensará en las limitaciones, es decir, no todo estará en nuestras manos para modificar la situación. El análisis será pensar en formas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación.
5. **Propuesta de acción.** Es la nueva actuación como un supuesto de mejora, donde es necesario analizarlo de nuevo; junto con el levantamiento de nuevos datos.
6. **Investigar es un proceso público.** Será necesario escribir y dar a conocer los resultados del proceso de investigación-acción. Esto contribuirá al intercambio y discusión de la situación a mejorar.

Cabe mencionar que el trabajo plasmado en este documento fue hecho siguiendo estas fases, pero es hasta el siguiente capítulo donde describiremos con más detalle esta experiencia.

Por el momento algunos proyectos de formación dentro de la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* y su enfoque de investigación-acción para la comprensión, son consideradas como propuestas innovadoras:

⁵⁰ CONTRERAS, Domingo José. ¿Cómo se hace? Investigación en la acción. Revista de pedagogía, N°224, Abril de 1994.

“... que los estudiosos del campo llaman “el cambio local o de poca envergadura”, pues se desarrolla en espacios micro y no repercuten en un número significativo de escuelas o regiones, son paradójicamente las que cuentan con más altas posibilidades de permanencia, ya que han sido abrazadas de manera voluntaria y responden directamente a los problemas y necesidades detectados por los propios educadores”⁵¹

Bajo esta perspectiva y enfoque, se considera al diálogo como la base del trabajo grupal. Además la investigación acción destaca como componentes esenciales:

- 1. La existencia de un grupo que concientemente desea evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplío.**
2. La vinculación entre teoría y práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso⁵².

En términos generales podemos decir, que nuestra propuesta, que se explicará en el capítulo IV, está orientada por el primer componente, es decir, fomentar el deseo de transformar la práctica o de las formas de hacer las cosas, de tal forma que contribuya a sentar las bases que logren a corto plazo impulsar el segundo componente de la investigación acción y que logre la consolidación del *grupo de formación*.

En la reflexión de los acontecimientos de la práctica educativa se tiene que dar en un proceso de formación tomando en cuenta los diversos elementos de la práctica educativa.

Dimensiones de la práctica educativa

En páginas anteriores comentamos que el grupo de formación se puede ver a la vez, desde diferentes enfoques y características desde la perspectiva de la complejidad y de la multirreferencialidad teórica. Por tanto, es importante explicar que en el proceso grupal interviene un entrecruzamiento de múltiples dimensiones: personal, interpersonal, valoral, social, institucional, técnica-didáctica, que condicionan la práctica educativa.

⁵¹ FIERRO, Cecilia et al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. Buenos Aires. 2000. Pág. 19

⁵² ídem. Pág. 43

DIMENSIÓN PERSONAL

Dentro de las múltiples experiencias de formación, encontramos que FIERRO Cecilia (2000) propone que en el proceso de la formación se analicen diversas dimensiones entre las que destaca: las dimensiones social, didáctica, institucional, valoral, interpersonal y personal dentro de lo que llama una relación pedagógica.

Lo que recuperó y desarrolló en la propuesta de la dimensión personal son los siguientes puntos:

- Considerar al maestro como "... un sujeto con ciertas cualidades, característica y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación"⁵³
- En el proceso de formación se tiene que fomentar en los participantes la reflexión sobre su historia de vida y de formación, para que pueda ser capaz de analizar su presente y de construir su futuro, así como recuperar su vida cotidiana y la de su labor como educador de adultos.
- Se tiene que recuperar el por qué han elegido ser educadores de adultos.
- Hacer que expresen sobre cómo se sentían al iniciar su labor como educadores y cómo se sienten en este momento y qué expectativas tienen sobre su labor.
- Se pretende que los sujetos se construyan como educadores en el hacer.

DIMENSIÓN TÉCNICA

En esta ocasión cuando hablamos de una dimensión técnica, nos vamos a referir a una de las posibilidades de contribuir a la solución de algunos conflictos que surgen al trabajar con grupos. Esta dimensión va hacer referencia a las diferentes técnicas o procedimientos que permitan dirigir y/o orientar el proceso grupal con los jóvenes y adultos en rezago educativo. Pero estas técnicas o procedimientos tienen que ser vividos por parte de los educadores dentro de un proceso grupal.

El coordinador del grupo de formación, entonces tendrá que aplicar el modelaje como estrategia de enseñanza, es decir, aplicará algunas técnicas de coordinación de grupos de tal forma que los participantes pueda reproducirlas y ensayarlas, dentro de un análisis de las características generales de un grupo.

El educador de adultos (miembros de la plaza comunitaria) se enfrenta en su actividad diaria a múltiples dificultades en el proceso grupal y en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de gestión, algunos de esos problemas los abordaremos en el siguiente capítulo. Para orientar las diferentes vías de solución a dichos problemas, podemos elaborar infinidad de propuestas o acciones de formación.

⁵³ FIERRO, Cecilia et al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. Buenos Aires. 2000. Pág. 29

DIMENSIÓN INTERPERSONAL

La práctica de los educadores de adultos (EA) se da dentro de una relación intensa con otros, esta relación se da con toda una comunidad educativa: estudiantes, educadores de adultos, figuras institucionales (Técnico Docente, coordinador de zona, personal administrativo, etc.) padres de jóvenes, líderes de barrio, etc.

Estas relaciones interpersonales en el seno de la Plaza Comunitaria son complejas ya que existen grandes diferencias individuales. Sin embargo al mismo tiempo representan una gran oportunidad en la que desde diferentes puntos de vista se pueda abordar una problemática, pero esto se podría dar si existiera un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias educativas, y sobre todo la capacidad de escucha y madurez para la discusión constructiva.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

La actividad diaria en una plaza comunitaria está enmarcada por reglas, normas y procedimientos institucionales, que en la mayoría de ocasiones limitan las habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa en común. Es de suma importancia que en los espacios de reflexión se aborde o se diseñen estrategias de intervención educativa sin distorsionar las coordenadas institucionales, o asumiendo una diferente conformación.

DIMENSIÓN SOCIAL

Existe un entorno Histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular que estampa ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio en donde se desenvuelve las prácticas de los integrantes de una plaza comunitaria. En esta dimensión se recupera un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada educador de adultos percibe, expresa y afronta en su tarea cotidiana como agente educador, las exigencias de los destinatarios que son diversos y con problemáticas sociales heterogéneas y que están en busca de soluciones a confusas y difíciles situaciones.

DIMENSIÓN VALORAL

El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica del educador de adultos. Los educadores dan cuenta de sus valores a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus aptitudes, de sus juicios, a situaciones diversas. Es así como de manera intencional o inconsciente, está comunicando su forma de ver el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el cocimiento y de conducir las situaciones de aprendizaje, la cual puede o no tener una gran trascendencia en los jóvenes y adultos.

Sin duda el cruce de múltiples dimensiones da referencia a la infinidad de acontecimientos que nacen dentro de un proceso de formación; sin embargo, para nuestro trabajo y específicamente para nuestra propuesta, que está limitada por diferentes aspectos institucionales en donde no se permiten la construcción de espacios de reflexión, de tiempo, etc., centraremos y desarrollaremos sólo dos dimensiones: la personal y la técnica.

Hasta el momento hemos considerado la *perspectiva pedagógica* del grupo de formación, pero aún nos queda mencionar cómo se integran los enfoques de la *perspectiva social del sujeto* y el *psicoanálisis*.

PERSPECTIVA SOCIAL DEL SUJETO

Souto (1999) describe a la perspectiva social del sujeto en el grupo de formación bajo los siguientes puntos, de los cuales hacemos una breve descripción desde nuestro propio conocimiento y vinculación con nuestro objeto de estudio:

- **El grupo de formación tiene como sujeto al adulto.** Aunque no queremos entrar a un debate sobre cuándo una persona es adulta, se considera que el término adulto es complejo y relativo, depende del enfoque en que subyace; sin embargo creemos que un acercamiento lo expresa Félix Adam (1997) donde dice que el adulto "... debe entenderse como su capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherentes a su vida social, para actuar con independencia y tomar sus propias decisiones con entera libertad"⁵⁴. Insistimos, el término es relativo. Además, los adultos tienen el potencial para experimentar cambios cualitativos adicionales en su pensamiento a lo largo de toda la vida, haciéndolos avanzar hacia un mayor control sobre su pensamiento. En el caso de los integrantes de la PC son personas adultas con edades entre 18 y 40 años.
- **Apunta, desde el sujeto, al desarrollo personal y por ello social e incluye el desempeño idóneo de sus funciones dentro de una realidad social en el campo productivo.** Lo que se intentará en los integrantes de la PC es desarrollar capacidades, conocimientos y valores que les permitan crecer como personas y al mismo tiempo mejorar su tarea educativa dentro del campo de la educación básica para adultos en un ámbito institucional. Por un lado se mejoran las funciones laborales pero a la vez se toma conciencia de la participación personal en el ámbito social o comunitario. Logrando visualizar su función individual en un todo social desde sus propias experiencias y sus comportamientos éticos hacia los demás.

⁵⁴ CAZAU, Pablo. "ANDRAGOGÍA". Qué es Andragogía en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/artdid_andra.htm

- **En la formación se parte de las necesidades del sujeto y de la sociedad.** En ocasiones las personas no estamos conscientes de nuestras limitaciones o de nuestras virtudes, de nuestras oportunidades o necesidades, por tal motivo es preciso implementar acciones que permitan descubrir nuestras carencias dentro de un proceso de formación para el mejoramiento personal, laboral y comunitario.
- **La creación de espacios para la formación grupal es para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos.** A veces creemos que no está en nuestras manos modificar ciertos aspectos comunitarios y laborales, sin embargo, si se crean espacios en donde se aborden en forma sistemática diversos temas o problemáticas se puede descubrir que se pueden modificar, para mejorar algunos frentes de la vida comunitaria o laboral.
- **En el proceso aparece lo social y lo económico como preocupaciones explícitas.** El ser voluntario implica ciertas contradicciones, principalmente en la cuestión de los recursos económicos que se puedan obtener por dicha labor. La contradicción está en cómo mejorar la calidad de los servicios que brindan los integrantes de una PC cuando existen bajos ingresos o gratificaciones que ofrece la institución. Por tanto, es un tema indiscutible, que se tenga que abordar dentro del proceso de formación, es decir, creemos e intentamos convencer a los miembros de la PC que a raíz de la mejora de las prácticas educativas se puede mejorar también sus ingresos.
- **Para la reflexión se toma en cuenta los saberes y experiencias previas del sujeto (escolar, laboral, comunitario, etc).** Sin duda durante el proceso de formación se tiene que recuperar y partir de las experiencias de los integrantes para la reflexión o para la solución de problemas que surjan durante la labor educativa; además que sirve de motivación porque descubren que saben y que pueden participar en la solución de dificultades.

En el análisis de los sucesos grupales, en específico en los grupos de formación en donde existe un proceso educativo, se ha apoyado en diferentes conocimientos de la psicología general. Desde algunas décadas esta influencia de la psicología en la educación ha crecido especialmente por los aportes del psicoanálisis.

APORTES DEL PSICOANÁLISIS

Iniciamos este apartado comentando que el Psicoanálisis es una Teoría Psicológica formulada por Freud; "...se distingue por el hecho de que sus partes esenciales están fundadas sobre la hipótesis de que se interpretan los resultados individuales obtenidos en la terapéutica; que es para la cura de la neurosis, que se basa en la interpretación de los procesos mentales inconscientes"⁵⁵.

En este sentido los grupos de formación utilizan la *interpretación* como la herramienta adecuada para generar las reestructuraciones de los procesos psíquicos en juego; el grupo se centra en el "aquí y ahora" en la formación pero secundariamente produce efectos terapéuticos.

La utilización de la *interpretación* como herramienta en los grupos, inicialmente se centraba en los grupos terapéuticos; uno de los pioneros de esta concepción en América Latina, fue Enrique Pichon-Riviére. Esta influencia, inicialmente la adoptaron algunos autores como Carlos Zarzar Charur, Rafael Santoyo, Octavio Chamizo, entre otros; sus escritos son testimonios de esta corriente teórica⁵⁶.

Así se introdujeron en el ámbito educativo concepciones grupales en donde el coordinador utilizaría la *interpretación de los sucesos psíquicos* en los grupos para facilitar el trabajo.

Específicamente, algunas propuestas del trabajo grupal bajo esta corriente son:

- ❖ La Concepción Operativa de los Grupos
- ❖ Los Grupos de Aprendizaje
- ❖ Los Grupos de Formación.

En este último, De Brasi Juan Carlos menciona que todos no movemos en y entre grupos (Familia, amigos, trabajo, etc.) y que creemos saber todo lo relativo a ellos, sin embargo esto no es del todo cierto, aunque nos movemos en y entre grupos no diferenciamos ni nos percatamos de algunos elementos grupales.

Él define al grupo de formación como:

"Un conjunto de individuos vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación

⁵⁵ MERANI, Alberto L: Diccionario de Psicología. Tratados y manuales. Grimaldo. 22ª reimpresión. México, 2004. Pág. 133.

⁵⁶ BALTAZAR, Montes Roberto. *El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. (Una experiencia en México)*. Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona, 2003. Pág. 92

**con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar
acabo**⁵⁷

La utilización de la interpretación en los grupos de formación se consideran dentro de un proceso que se centra en el “aquí y ahora”, es decir, solamente la interpretación se hará dentro del espacio y tiempo en que establece el grupo de formación; en este sentido definimos un nivel de registro que es “**Lo real**” que son momentos y espacios reales para reflexionar⁵⁸. Este tiempo y espacio grupal, es donde hablamos de una experiencia, de un momento en que los sujetos experimentan consigo mismos otros momentos grupales diversos al de sus historias personales. Cabe señalar que al comenzar un grupo existen dos elementos:

1. Aquellos pertenecientes a la historia de los sujetos.
2. Otros que provienen del ámbito sociocultural.

El movimiento de estos elementos activados con un encuadre constituirá la estructura grupal.

Este movimiento se da en la interacción del *grupo interno y el grupo externo*⁵⁹ en donde la relación entre ambos, en un momento y espacio determinado, provoca en el grupo un plano implícito denominado latencia grupal, en este plano encuentran las ansiedades, las fantasías, los deseos, etc. este nivel latente puede favorecer u obstaculizar el proceso grupal. Esta situación es observada en los emergentes que son formas comportamentales o verbales, es decir, lo manifiesto, que es un nivel de lo explícito, lo que perciben los sentidos. Además los emergentes son el resultado del movimiento de lo latente, es decir, cuando lo implícito se hace explícito; para el ajuste de este movimiento se utiliza **la interpretación** de los sucesos grupales con elementos informativos en los canales de comunicación del grupo⁶⁰.

Este movimiento de lo implícito a lo manifiesto da una representación grupal como imagen para la pertenencia y ésta puede ser individual y social, sin embargo en ambos casos se aspira a la **libertad** de hablar, de actuar, de ser y de imaginar.

⁵⁷ DE BRASI, Juan Carlos. *Algunas reflexiones sobre los grupos de formación* en; Propuesta Grupal. México 1991. Pág. 22

⁵⁸ Ididem Pág. 16

⁵⁹ Se considera al Grupo Interno como el conjunto de experiencias anteriores que tienen los sujetos que se proyectan o introyectan en el grupo, pero no se exteriorizan. Por su parte el Grupo Externo es la vivencia actual en el grupo. La relación de estos se efectúa en forma latente y sus ajustes respectivos aparecerán en comportamientos o verbalizaciones. (revisar Armando Bauleo)

⁶⁰ Ididem Pág. 14

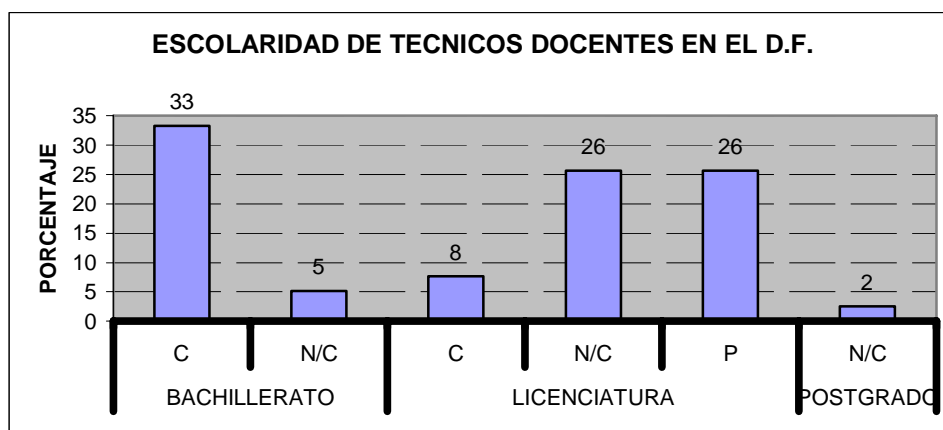
PAPEL DEL TÉCNICO DOCENTE

Dentro, de lo que ya mencionamos como la libertad de, hablar, de actuar, de ser y de imaginar, el coordinador, facilitador, educador, formador o guía, toma un papel fundamental en el proceso de formación.

En la estructura del INEA existe la figura operativa denominada Técnico Docente (TD) que se encarga de planear, organizar y ejecutar los diferentes procesos como la incorporación de los educandos y asesores; es el enlace permanente con los puntos de encuentro, plazas comunitarias y la coordinación de zona; difunde los servicios conjuntamente con el promotor; *vende* la idea de punto de encuentro y plaza comunitaria con las diferentes instituciones y organizaciones civiles; y por último es el responsable de brindar la inducción, la capacitación inicial y la actualización a las diferentes personas voluntarias que participan en el instituto.

La tarea de formación del personal voluntario encomendada al TD está limitada en algunos casos por su desarrollo profesional. En el año 2005 se realizó una investigación en el ámbito institucional para determinar las necesidades de capacitación del personal del INEA en el Distrito Federal, en donde participe activamente en su elaboración, permitiéndome recuperar para este trabajo, los datos sobre la escolaridad de una muestra de 50 técnicos docentes (ver grafica 1)

Grafica 1. Datos sobre la escolaridad de los T.D el año 2005



C = Concluido (con Título o Certificado)

N/C = No Concluido

P=Pasante

En términos generales podemos decir que aproximadamente el 60% de los TD tienen estudios de licenciatura, el 38% tienen solamente el bachillerato y el 2% restante tiene algunos estudios de postgrado no concluidos. De aquellos que cuentan con algún grado de educación superior es interesante mencionar que sólo

un 15% tiene alguna formación en pedagogía, educación básica o educación de adultos.

ESPECIALIDADES DE LOS T.D EN EL DF	%
Ciencias sociales y humanidades	41
Físico-matemático e ingeniería	8
Ciencias de la salud	8
Ciencias de la educación	15
Sistemas e informática	5
Carrera técnica	3
no especificó	21

Es en este contexto, reconocemos las dificultades que enfrenta un T.D para formar a sus colaboradores voluntarios, por tal motivo reiteramos la urgencia de formar a los T.D en aspectos que fortalezcan o generen conocimientos sobre la educación de adultos y su vinculación con los procesos grupales, de tal forma que tengan elementos para formar a educadores de educación básica para adultos.

En mi caso particular ya superada esta primera necesidad de formación como profesional en la educación de adultos la cual cerrará un círculo junto con este trabajo escrito y como Técnico Docente se tiene un campo fértil de oportunidades para contribuir en el desarrollo sistemático de propuestas de formación para el personal voluntario que participa en una plaza comunitaria y de otros Técnicos Docentes.

Concibo que el trabajo dentro de un grupo de formación es de coordinador-asesor sin que se separen de nuestras funciones institucionales. En este sentido una de nuestras funciones es lograr que el grupo trabaje sobre sí mismo. Esta labor debe de estar sustentada en la solidaridad, colaboración y compromiso de los integrantes para generar nuevas y mejores prácticas educativas.

Trabajo Colaborativo y Solidario

Es necesario revisar en términos generales en qué consiste el trabajo en colaboración, es decir, revisar en qué condiciones se puede generar un clima de trabajo con otros, de tal manera que se aporte o contribuya, en forma individual a la decisión del propio grupo, para alcanzar una meta determinada. Se dice entonces que el trabajo grupal debe estar inspirado en el principio de una filosofía democrática y participativa.⁶¹ En donde

“...exista una atmósfera de entusiasmo y cordialidad, de alegría colectiva, de emoción compartida, de comunicación fluida, de franco apoyo mutuo. Esto brinda la base para que el grupo pueda volver la mirada sobre sí mismo,

⁶¹BARREIRO, Telma. *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina, 2000. pág. . 53

pasando a un nivel de metacomunicación, para revisar o develar los conflictos y los motivos de tensión que vayan apareciendo”⁶².

En este sentido, se puede diferenciar dos matrices vinculares de comunicación dominante: la competitiva y la solidaria.

La matriz competitiva se caracteriza por el resorte o eje motivacional, es la puja por alcanzar un lugar de privilegio en el grupo y refuerza la dependencia respecto del líder.

Por el contrario la matriz solidaria, se caracteriza por el dominio de actitud de apoyo mutuo, de cooperación en la búsqueda mancomunada de objetivos conjuntos⁶³. En donde los miembros se sienten con los mismos derechos y oportunidades para intervenir y con una seguridad básica de reconocimiento y aceptación, además, tratan de entender al otro y aprovechar su riqueza para aprender, sin embargo, todo esto *no garantiza la ausencia de conflicto*.⁶⁴

En los grupos suelen aparecer estas dos matrices, sin embargo, tenderá a prevalecer sólo una u otra.

Pretendemos en este trabajo lograr que el grupo de formación de la “Plaza Comunitaria Santa Catarina” logre confirmarse en esta última matriz vincular, es decir, propiciar las condiciones que provoquen un grupo *sano* donde prevalece un clima de solidaridad, de confirmación y de cooperación y que la cohesión se produzca por factores afectivos de signo positivo.⁶⁵

El nacimiento de las matrices vinculares está determinado por:

1. Su peculiar composición. Lo cual incluye
 - a) La personalidad singular de sus miembros.
 - b) El encaje que se vaya dando entre los miembros.
 - c) La historia previa de algunos participantes (historias de y en otros grupos)
2. Los objetivos o proyectos del grupo.
3. Entorno institucional, cultural y social en que se halla inserto.
4. Las figuras de autoridad que lo dirigen.

Dentro de un panorama colaborativo y solidario debe existir un ambiente en donde:

⁶² idem. Pág. 55

⁶³ idem. Pág. 55

⁶⁴ idem. Pág. 59.

⁶⁵ BARREIRO, Telma. *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina, 2000. P. 51

- Hay libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, ejercer el análisis y la crítica.⁶⁶ Aunque no es automático se logra durante el proceso grupal.
- La integración del grupo sea pensada como un proceso.
- La existencia de conflicto y la solución de los mismos, sean meditadas como experiencias de aprendizaje que fortalecen la unión y madurez del grupo.
- El aprendizaje grupal se considere como un proceso de elaboración conjunta.
- La experiencia grupal genere la necesidad de comunicación.
- El sentido de pertenencia se tiene que dar cuando se logra que la tarea sea asumida y aceptada por todos en forma de compromisos.⁶⁷

El lograr un clima en donde se den los puntos anteriores no garantiza la desaparición del conflicto, es más, es necesario para el crecimiento del grupo. Pero ¿Cómo favorecer este ambiente solidario y colaborativo dentro de un proceso de formación?

Funciones del coordinador dentro del Grupo de Formación

El Coordinador-Asesor (CA), que en este caso es el Técnico Docente, es un elemento importante en la formación grupal, depende de él la consolidación del grupo. Es importante decir que algunos factores internos o externos del grupo pueden bloquear el crecimiento o la tarea, sin embargo el CA tiene que visualizar esos factores para tomarlos en cuenta y poder resolverlos, siempre junto con los integrantes del grupo.

Algunas de las funciones del CA serán:

1. **Ayudar al grupo a abandonar la serialidad.** Recordemos que la reunión de personas en un lugar y tiempo con una misma finalidad, no necesariamente forma un grupo; algunos autores como Santoyo (1981), Barreiro(2000) y Baltazar (2003) mencionan que en la primera etapa del proceso grupal no se generan diálogos, discusiones ni interacciones entre los miembros. Algunos ejemplos de esto pueden ser la fila para la compra de tortillas o pan; personas en una sala de cine viendo la misma película, etc. La serialidad tiene según Baltazar (2003) las siguientes características: a) Las personas viven en una “pluralidad de soledad”, b) aunque estén juntas no existe ningún tipo de vinculo entre ellas, c) están en una situación de anonimato, d) son intercambiables, cualquiera puede irse sin que los

⁶⁶ SANTOYO, S. Rafael: “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”. En :revista perfiles educativos, centro de investigaciones y servicios educativos, UNAM, N° 11, enero-Marzo, 1981. Pág. 6

⁶⁷ ídem. Pág. 10.

demás lo tomen en cuenta, e) No existe comunicación entre ellos, en tal caso predomina un “diálogo de sordos”.

Además de estas características, Santoyo (1981) menciona que en las primeras reuniones se genera un reencuentro, identificando a cada persona idéntica a los demás, inconscientemente, con individuos que han jugado papeles importantes en su historia, con los cuales se vuelven a encontrar, a partir de las características de los demás participantes, depositando en ellos los sentimientos de antipatía o simpatía que le provocan estos recuerdos; Esto tiene que ver en general con la transferencia y contrasferencia (estas concepciones la ampliaremos más adelante).

2. **Modelar una forma de coordinar grupos.** En la educación básica para adultos los educadores, en muchas de las ocasiones, reproducen actitudes de profesores que han quedado significativamente en su memoria, y al no contar con elementos que apoye su práctica educativa, reproducen actividades en su mayoría autoritarias, que no favorecen la integración y el trabajo con los grupos de jóvenes y adultos, por tal motivo tenemos que hacer caso al dicho de que “hay que educar con el ejemplo”, o como dice GOGGI(1999)

“La función del coordinador en el grupo de formación provoca ciertos efectos que impactan sobre la forma de hacer el grupo y al mismo tiempo aparece como un saber-hacer que los sujetos en formación van aprendiendo”⁶⁸.

3. **Privilegiar la heterogeneidad.** El aprendizaje del adulto está caracterizado por: a) El conocimiento útil, ya que el adulto requiere respuestas que se relacionen directamente con su vida. b) La experiencia; los adultos son motivados a aprender en la medida que ese aprendizaje satisfaga sus necesidades en situaciones reales, con apoyo de sus experiencias y saberes previos y c) Condicionantes del proceso de aprendizaje, como los *grupos heterogéneos*, interés en torno a su bienestar, ascenso laboral o autoestima, etc.⁶⁹ El diálogo y la confrontación de conocimientos se dan en la heterogeneidad.
4. **Señalar algunos acontecimientos que obstaculizan la actividad grupal.** De tal forma que se promuevan las condiciones para que el aprendizaje se produzca, localizando y removiendo junto con los participantes, los obstáculos que impiden el logro de los objetivos.

⁶⁸ GOGGI Nora E. Grupos de Formación y el rol del coordinador. En: SOUTO, Marta y Et. Al: *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1999. Pág. 60

⁶⁹ CAZAU, Pablo. “ANDRAGOGÍA”. Qué es Andragogía en: http://galeon.hispavista.com/pczau/artdid_andra.htm, pág. 4

“Los roles, las cualidades de la comunicación grupal, los comportamientos grupales con relación al encuadre, a la distribución espacial de los miembros, la relación con el saber de la formación, la función misma del coordinador, los conflictos del grupo, aparecen como materiales para ser interpretados en un grupo de formación”⁷⁰.

Estas interpretaciones operan desde el formato del señalamiento o de la interpretación. Los señalamientos trabajan sobre lo explícito, describen lo que está pasando, llama la atención sobre un hecho, lo pone de relieve, le asigna importancia. Por su parte la interpretación es una hipótesis acerca del contenido implícito; es una explicación, a veces valorativa, de un fenómeno en función de los elementos presentes y de sus relaciones con el pasado, el acto interpretativo es una modalidad de intervención que se da también en los grupos terapéuticos⁷¹.

Es preciso detenerme un momento para abordar la importancia de ciertos conceptos centrales que deben tenerse en cuenta al momento de los señalamientos y de la interpretación: *la transferencia y contratransferencia* que son utilizados en general en los grupos terapéuticos y han sido transpolado al ámbito educativo.

En términos generales podemos decir que la *transferencia*, abarca la proyección que hace el paciente sobre el terapeuta, de las ideas y sentimientos que le provocaron personas de gran relevancia en su pasado, así como la respuesta emocional que desarrolla frente a las ideas y sentimientos que percibe en el terapeuta. Un claro ejemplo de transferencia se da en el caso del enamoramiento. Se dota a la persona amada de cualidades idealizadas que, a menudo, tienen su origen en una relación anterior importante, como la que se establece con los padres. Con el transcurso del tiempo surge una comprensión más objetiva de la naturaleza real de la otra persona. Por su parte la *contratransferencia*, se denomina a la respuesta emocional del terapeuta frente al paciente: por ejemplo, el terapeuta siente miedo cuando lo siente el paciente. Es decir, los sentimientos de *contratransferencia* derivan de la identificación o empatía del terapeuta con el paciente.

Podemos sintetizar estas dos situaciones en el ámbito educativo como, cuando se crean algunas expectativas altas del coordinador, propiciando al interior del grupo la creencia de que él solucionará todos sus problemas.

⁷⁰ GOGGI Nora E. Grupos de Formación y el rol del coordinador. En: SOUTO, Marta y Et. Al: *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1999. Pág. 61

⁷¹ Idídem. Pág. 62

“El colectivo, pero sobre todo el asesor, (el grupo y Coordinador-Asesor en nuestro caso) debe tener claridad sobre las fantasías que se depositan en las demandas de los integrantes; como pensar que el trabajo del asesor les brindará el método o la estrategia para resolver los problemas escolares y garantizar la mejora de y en la escuela”⁷².

Otro suceso ligado a la transferencia y que se debe de tomar en cuenta cuando se intenta interpretar algunos sucesos en el grupo, es lo que se le denomina “Sujeto Supuesto Saber” (SSS); recuperando algunas explicaciones y fragmentos del texto de Baltazar (2003) se puede poner el siguiente ejemplo para esta ilustración:

A la señora Juanita le dolía el estómago, asustada por lo que le ocurría, decidió visitar al médico, porque de antemano se supone que él “sabe” como curar, de lo contrario no iría a consultarlo.

Él **“pone en palabras”** lo que a Juanita siente físicamente, cuando da una explicación como:

“No se preocupe Juanita, el dolor que siente se debe a una colitis nerviosa, lo que le está pasando a su organismo es una inflamación del colon, eso causa el dolor; tómese estas medicinas y se curará”

Pareciera como si por el hecho de saber a qué se deben los síntomas disminuyera la ansiedad en Juanita, por aquello que se desconocía (y por tanto producía susto) y puede haber una sensación de “sentirse curada”, aún sin tomar la medicina. En la relación educativa sucede algo similar. Ante los ojos de las personas jóvenes y adultas, en este caso los integrantes de la PC, el CA es quien “sabe” y puede suceder que el grupo espere pasivamente a que él les diga qué es lo que “deben” hacer para que puedan aprender o solucionar algún problema.⁷³

La importancia de recuperar algunos sucesos psíquicos como la transferencia, contratransferencia y la relación del Sujeto Supuesto Saber en el proceso grupal, es sin duda, para orientar los señalamientos e interpretaciones, pero sobre todo para hacerlo manifiesto en el grupo de tal forma que puedan entenderlo y trabajar sobre ello, recordemos que la tarea principal del Coordinador-Asesor (CA) es que el grupo trabaje sobre sí

⁷² LUGO HIDALGO Ma. De la luz C. y Ramírez Carvajal Juan. La asesoría en TEBES: hacia la transformación escolar. Revista ENTRE MAESTROS, UPN, Vol.3, núm. 8, primavera 2004. Pág. 44

⁷³ BALTAZAR, Montes Roberto. “El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. (Una experiencia en México)”. Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona, 2003. Pág. 114-118

mismo. El trabajar sobre sí mismo, es que logre entender, comprender analizar y remover algunos de los acontecimientos que pueden obstaculizar la tarea o el objetivo por el que hayan decidido reunirse. En este sentido se recomienda que el CA lleve un cuaderno de notas o registros en donde asiente algunos hechos relevantes para después analizarlos y comentarlo con el grupo.

5. **Debe propiciar la incorporación de información.** Para que se logre el proceso de aprendizaje, es necesario identificar tres momentos: a) de información, b) de emoción y c) de producción. La información puede ser recuperada de las experiencias y saberes previos de los integrantes del grupo sobre la temática a elaborar, aunado a información proporcionada por el CA por medio de artículos, lecturas o sobre alguna actividad de indagación sobre conceptos específicos. Esta información tendrá una gran relación con la emoción que pueda desencadenar en el grupo, es decir, la información puede mover, confundir a los integrantes respecto a su situación particular dentro del grupo. Esta emoción se convierte en el factor generador del aprendizaje y de búsqueda de más conocimientos o puede llevar a la confrontación de lo que se sabía con lo nuevo aprendido; esta búsqueda o análisis del conocimiento y la comprensión del mismo, genera en el grupo la producción de nuevos saberes que deberán, en cierta medida, propiciar que se ponga en práctica, de tal forma que al ser útil sea por ello más significativo.
6. **Debe propiciar y favorecer la expresión, la indagación, y la retroalimentación por medio de una comunicación permanente, profunda y comprometida**⁷⁴ Incluye todo tipo de intercambio de mensajes, transmisión de significaciones entre personas o grupos, e incluye siempre, esquemáticamente, a un emisor, un mensaje y un receptor. Siempre con el fin de propiciar un diálogo en donde exista un equilibrio entre hablar y escuchar.
7. **Proporcionar algunos métodos y/o técnicas de estudio e investigación.** Aprender a aprender. Específicamente se intenta desarrollar la capacidad de construir mapas conceptuales y sobre todo conocer las fases de un proyecto de intervención educativa, estas actividades se explican en algunas sesiones de la propuesta de formación, así como el material sugerido.
8. **Recuperar en todo momento el valor de la pregunta e identificar los momentos del proceso grupal.** HOYOS Medina(1980) menciona que existen tres grandes momentos de todo proceso grupal: a) *indiscriminación*, b) *diferenciación* y c) *síntesis*.

⁷⁴ SANTOYO, S. Rafael: “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”. En :Revista Perfiles Educativos, centro de investigaciones y servicios educativos, UNAM, N° 11, enero-Marzo, 1981. Pág. 9

El primero se caracteriza por una ubicación aún no clarificada en ese momento, en ese grupo presente; por una incoherencia organizativa ante la tarea, que aparece como algo confuso, así como los objetivos; es aquí donde se puede apreciar la serialidad. Los señalamientos que haga el CA se abocan a la delimitación del encuadre de trabajo (explicaciones del rol del CA y de los participantes, así como los periodos de reunión, la duración, la mecánica de trabajo, etc.) además en este momento se produce en los participantes una reacción de resistencia al cambio: de lo pasivo a lo activo. A pesar de que se haya explicado en el encuadre la tarea del grupo, en este momento los integrantes del grupo hacen “como sí” trabajaran, por tal motivo es necesario recuperar, elaborar y valorar preguntas como: ¿de que ha servido esta actividad?, ¿Qué he aprendido?, ¿Para qué me sirve?, ¿Esta actividad apoya mi labor?. Cabe señalar que el valor de la pregunta prevalecerá durante todo el proceso grupal.

La diferenciación se caracteriza por el esclarecimiento de los dos roles básicos: El de coordinador y el de participante. En este momento los objetivos explícitos se hacen claros; se pasa del “yo” al “nosotros” esto como la confirmación y detección de un sentido de pertenencia al grupo. También

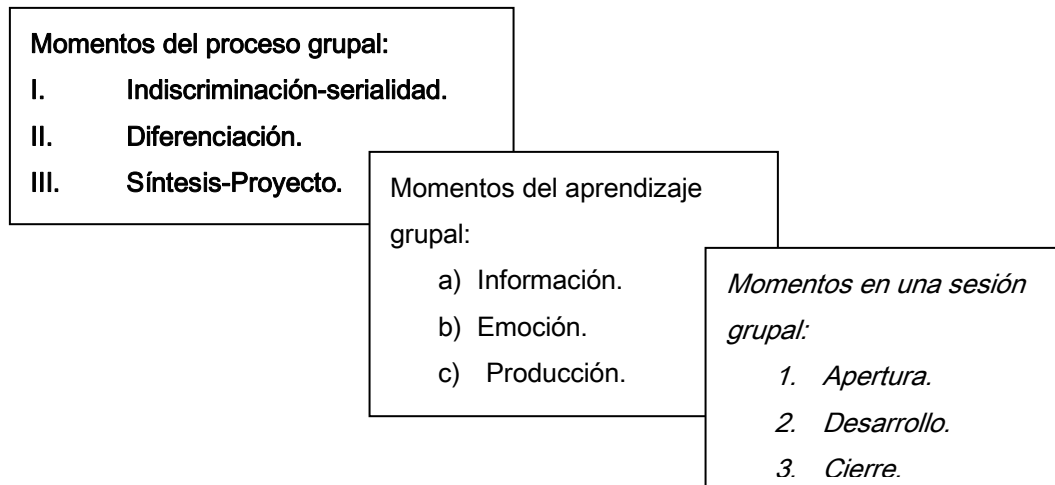
“... es necesario poner por un momento entre paréntesis la tarea explícita y enfrentar la tarea implícita, es decir, manejar los aspectos latentes del grupo. Se trata de explicar lo implícito, de sacar al descubierto las actividades ocultas, las verdaderas causas que están condicionando las conductas grupales, los miedos a la pérdida y al ataque, las resistencias al cambio, las angustias que el grupo ha venido sintiendo, las conductas defensivas, etc.”⁷⁵

Por último, en el momento **de síntesis** se llega a la instancia en la que el grupo aborda la tarea y la elabora. El grupo hace un ajuste de la integración de su presente con una visión evaluativa de su pasado como grupo. En este momento los miembros del grupo comienzan a ensayar o dar soluciones a sus problemas. Una de las principales características es la elasticidad del grupo con respecto a los roles establecidos; además, de manera paulatina, el CA va quedando cada vez más en una posición de asesor que acompaña al grupo en su proceso y que está a disposición del mismo cuando el grupo solicite sus servicios.

El grupo, entonces, busca una manera de *proyectar* esa experiencia de una forma socialmente útil, algunas veces al interior de la institución en la que estén insertos, otras en función de otros grupos similares al suyo. En los

⁷⁵ ZARZAR CHARUR, Carlos. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo” en: Revista Perfiles Educativos N°9. CISE, UNAM, México.1990. Pp.31

siguientes cuadros se clarifican los diferentes momentos del proceso grupal, de aprendizaje y los que son en una sesión con un grupo.



El CA ayuda al grupo a desarrollarse con el fin de que pueda resolver no sólo ese problema inmediato, sino también todos los que se le planteen más tarde. Cabe decir que cuando:

“El grupo llega a su máximo funcionamiento, es cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene, cuando en el grupo existe una etapa de elasticidad con respecto a los roles establecidos”.⁷⁶

Es aquí cuando puede surgir un proyecto donde se plantean nuevos objetivos que van mas allá del aquí y ahora, esto se da casi al finalizar el hecho formativo sistemático o educativo.

En suma, nuestro marco de referencia sobre los grupos de formación está fundamentado desde el eje de la complejidad y la multirreferencialidad teórica que nos permite apoyarnos de diferentes concepciones o disciplinas; en nuestro caso muy particular tomamos los elementos que aportan el psicoanálisis, la pedagogía y un enfoque social del sujeto. Con respecto al psicoanálisis rescatamos las herramientas del señalamiento y de la interpretación para poder devolver al grupo elementos que le permitan trabajar sobre sí mismo.

La perspectiva pedagógica nos permite abordar como eje central de análisis a la práctica educativa de los diferentes integrantes de la plaza comunitaria, en donde interviene un entrecruzamiento de múltiples dimensiones centrales de análisis como la organización, la institucional, la política, la social, la personal, la ideológica y técnica, mediante un proceso de investigación-acción que desarrolla

⁷⁶ Idem. Pág. 32

la capacidad de reflexión, donde el diálogo y la colaboración son la base del trabajo grupal, llevando a los integrantes a estar concientes de evaluar sus prácticas.

El psicoanálisis y la pedagogía estarán relacionados entre sí de tal manera que sientan las bases de las funciones del CA, el cual tiene un panorama general de los diferentes momentos por las que pasa un grupo tanto para su integración como para su aprendizaje grupal. Además el CA tendrá que considerar los puntos más relevantes de la perspectiva social del sujeto, considerando que los integrantes de la plaza comunitaria son adultos y que tienen una función social, con necesidades propias de formación y sobre todo que se les reconozca como educadores de adultos que tienen saberes y experiencias propias que enriquecen el trabajo en grupo.

***CAPITULO III. PLAZA COMUNITARIA SANTA CATARINA:
UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN***

DESCRIPCIÓN Y RESEÑA DE LA PLAZA COMUNITARIA SANTA CATARINA

La coordinación de zona del INEA en Iztapalapa Zona Oriente tiene como contexto geográfico aproximadamente 20 colonias en donde existen: 35 escuelas primarias, 18 escuelas secundarias, 6 centros de estudios del nivel medio superior, 20 empresas o micro empresas que trabajan la maquila, varios parques ecológicos y cuenta con 5 centros sociales y 6 de recreación.

Hay alrededor de 123,298 personas mayores de 15 años en rezago educativo en esta zona de Iztapalapa (sierra de Santa Catarina). Esta coordinación atiende aproximadamente a 3000 jóvenes y adultos entre los tres niveles educativos: alfabetización, primaria y secundaria.

Podemos notar que la atención de la coordinación de zona es del 3% de la población en rezago; al respecto Pablo Latapi dice; “A este ritmo de abatimiento del rezago educativo, y sin considerar a quienes cada año se incorporan al mismo, se requerirían casi dos siglos para terminar con el de primaria y 266 años para acabar con el de secundaria”⁷⁷.

Como vimos en el primer capítulo, el INEA utiliza algunas unidades operativas como: Puntos de Encuentro y Plazas Comunitarias e-México, en donde sus integrantes atienden directamente a los jóvenes y adultos en rezago. Una de las preocupaciones institucionales es elevar la atención y los niveles de certificación y que estos sean de calidad; entonces los esfuerzos deberían de estar concentrados en las unidades operativas, sin embargo, no lo están, como lo veremos más adelante.

En la zona oriente de Iztapalapa, se encuentran alrededor de 20 centros sociales; uno de ellos está ubicado en la calle Lázaro Cárdenas s/n en la colonia Ixtlahuacan en lo que es denominado Sierra de Santa Catarina (Ver figura 1); el Centro Social lleva por nombre “Colosio”, es coordinado por la Delegación Iztapalapa, y en él se ofrecen diversos cursos y actividades recreativas como: corte y confección, migajón, apoyo a personas de la tercera edad, enseñanza de artes marciales, estimulación temprana para niños menores de tres años, etc. Además el centro social cuenta con 4 módulos, una cancha de básquetbol, una de fútbol rápido y espacios de áreas verdes.

En uno de módulos se encuentran las oficinas de la Coordinación de Zona (CZ) Iztapalapa Oriente del INEA, que, como ya mencionamos, se encarga de regular toda actividad de educación básica para adultos; es aquí donde se encuentran los trabajadores institucionales: Técnicos Docentes y personal administrativo.

⁷⁷ LATAPI, Sarre Pablo. *Un siglo de educación en México*. Tomo II. FCE. México 1998 .Pág.

La Plaza Comunitaria Santa Catarina cuenta con diversos recursos tecnológicos de comunicación e información como la computadora y el Internet, que apoyan el proceso de aprendizaje dentro de una sala; además de una sala de usos múltiples o audiovisual y un espacio para un proceso presencial, en consecuencia son tres los espacios de la plaza comunitaria:

- ✓ Una de Computo
- ✓ Una de Usos Múltiples
- ✓ Una Presencial o de Lápiz y Papel

La sala de computación se encuentra dentro del módulo en donde se ubican las oficinas de la coordinación de zona, para este espacio de la plaza comunitaria existen dos accesos; una que es adyacente a las oficinas y otra que da a un pequeño patio. Por su parte la sala de usos múltiples y la sala presencial (ver figura 2) se encuentran en un segundo módulo, frente de la entrada a las oficinas de la CZ; cuenta con un solo acceso. Dentro de este módulo se encuentra también un baño y el pequeño almacén para módulos educativos.



Figura 1. Ubicación del centro social "COLOSIO"

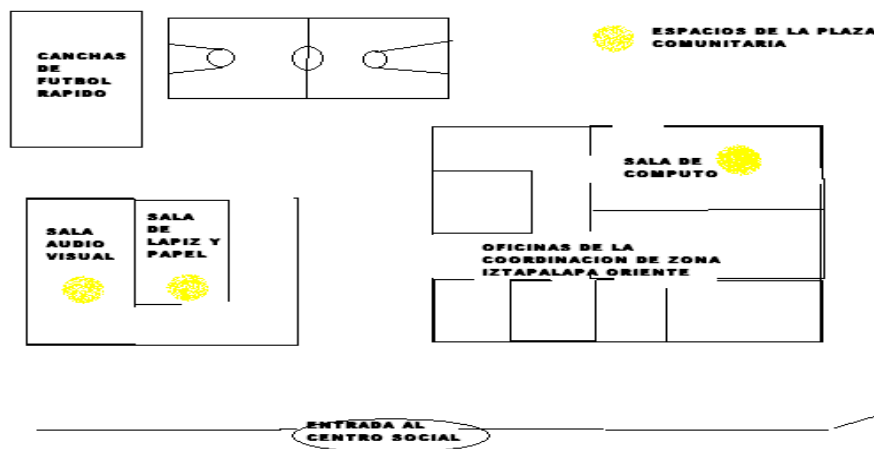


Figura 2. Módulos que ocupa el INEA dentro del centro social "Colosio"

La PC empezó a brindar sus servicios en marzo del año 2002 pero oficialmente fue inaugurada en agosto del mismo año.

Existieron diferentes problemáticas durante la implantación de la PC resultado de la nueva faceta de organización que sufrió el INEA; cabe mencionar que en la mayoría de los trabajadores existía la incertidumbre y la desconfianza por este nuevo proyecto de PC. Aunado a esto existieron muchos rumores sobre la desaparición del INEA y por consiguiente el temor de la desaparición del trabajo. Lo anterior, consecuencia del desconocimiento de la nueva faceta de innovación que estaba sufriendo el instituto, iniciada por la creación del CONEVyT.

Las fallas durante la implantación de la PC fueron desde la conexión eléctrica, hasta el acondicionamiento del espacio (puertas, muros, pintura, etc.) que para nuestro estudio es lo de menos.

El equipo de trabajo de la PC “Santa Catarina” está integrado por un Promotor Educativo, un Apoyo Técnico, 4 asesores y un orientador educativo, esto al iniciar la intervención. Por otro lado, cabe señalar que el total de alumnos atendidos en la PC y registrados en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (S.A.S.A.) del INEA a enero del 2004 eran 141 personas jóvenes y adultas, de las cuales el 15% cursaban el nivel inicial (alfabetización) el 12.7% estudiaba la primaria (nivel intermedio) y el 72.3% estaban en secundaria (nivel avanzado). El 60% de los estudiantes tenían entre 15 a 25 años y el resto entre 26 y 59 años. Aproximadamente el 75% de estudiantes eran mujeres. La atención se brinda de lunes a viernes de 10:00 a 14:00 y de 16:00 a 18:00 hrs. Los grupos de jóvenes y adultos se reúnen dos horas diarias de 10:00 a 12:00 de 12:00 a 14:00 y de 16:00 a 18:00 hrs.

Definición y análisis del problema: antecedentes de la PC “Santa Catarina”

Con respecto a los miembros de la PC podemos distinguir tres momentos antes de la intervención de esta investigación: a) Integración Fallida (Febrero –Julio 2002), b) Empezar de Nuevo (Julio 2002-Febrero 2003) y c) Adaptación (Febrero-Agosto 2003).

a) Integración Fallida

El cargo de Promotor de la PC, lo ocupó una joven de 17 años, hija de un asesor que llevaba más de 8 años participando como voluntario en el lugar donde se estableció la PC; por alguna razón rechazó ser el promotor oficialmente, sin embargo, era quien tomaba las decisiones, esto fue el inicio de una serie de conflictos internos. El Apoyo Técnico, fue designado por el coordinador de zona, ella tenía 25 años, participaba anteriormente como apoyo administrativo en la oficina del INEA en esta zona. Cuatro asesores que colaboraban en la PC eran seguidores del asesor padre de la promotora. Las diferentes visiones y perspectivas del nuevo trabajo ocasionaron una confrontación entre los integrantes.

Por otro lado se designó a un Técnico Docente, que atendía otra micro-región, para coordinar los trabajos en la PC y sus alrededores. La Promotora, el Apoyo Técnico y el Técnico Docente según el proyecto de PC, son los que deben planificar, organizar y ejecutar los diferentes servicios educativos.

En este momento la lucha por el poder y las diversas ideas sobre la realización de las tareas ocasionó que la promotora decidiera abandonar el proyecto, a la vez todos los asesores junto con el papá de la P decidieron también dejar el proyecto para iniciar nuevos trabajos en otro lugar cerca de la PC.

El papel del Técnico Docente era coordinar y conciliar a ambas partes (Promotora y Apoyo Técnico) sin embargo no existieron las condiciones necesarias, tampoco se aplicaron los métodos y/o procedimientos adecuados, es más, no tenía idea de cómo resolver estas diferencias. ***Por lo que una preocupación inicial fue la de cómo mejorar las relaciones entre los asesores y el demás personal de tal forma que no desertaran.***

b) Empezar de nuevo

Con la salida de la mayor parte de los asesores y de la promotora, fue necesario integrar un nuevo equipo. Una nueva Promotora se incorpora a los trabajos de la PC, ella sigue hasta el momento en que se termina este documento (2006); tiene 38 años de edad con una trayectoria de 5 años en el instituto como voluntaria, colaboraba anteriormente con el TD que coordina la PC, solamente contaba con la secundaria terminada (un logro de la intervención de esta investigación es que esta promotora se motivó a terminar la preparatoria) creemos que su mayor virtud es ganarse la confianza de la gente, gracias al gran sentido de servicio y trabajo para y con los demás. Con respecto a los nuevos asesores la mayoría de ellos prestaban su servicio social (Asesores de Servicio Social ASS) y el Apoyo Técnico era la misma persona.

Ahora el trabajo del TD fue integrar al nuevo equipo, pero principalmente hacer partícipe a la Apoyo Técnico en las decisiones y actividades que realizarían con los nuevos integrantes. Ella tenía la visión de que su tarea era solamente vigilar el buen uso del equipo tecnológico, sin considerar que era más amplia su labor. Esta actitud provocó disgustos y confrontaciones al interior del nuevo equipo de la PC y además al exterior del equipo, es decir, confrontaba algunas decisiones con personal institucional: administrativos, coordinador de zona y otros TD de las oficinas del INEA en esta zona (hay que recordar que la PC está ubicada a un costado de estas oficinas de INEA). Esto ocasionó que el TD tomara la decisión de pedir el cambio del AT al coordinador de zona, este nuevo cambio no fue inmediato tomó alrededor de 6 meses. ***Aquí podemos notar que no estaba claro las funciones de los integrantes ni la finalidad de una PC.***

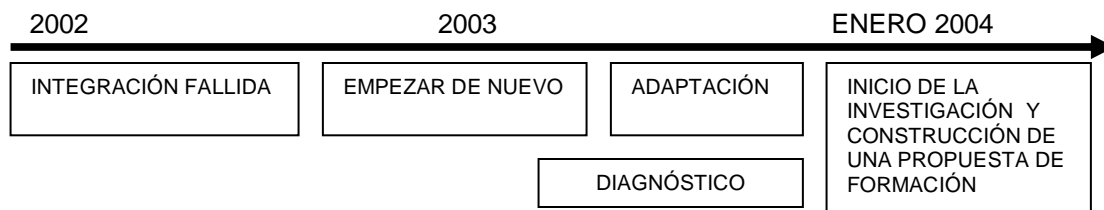
c) Adaptación

Finalmente el 1 de febrero del 2003 se integra un nuevo AT a los trabajos de la PC; entre las primeras acciones realizadas fueron reuniones para clarificar las actividades de cada uno los integrantes, se capacitó a todos sobre las características y finalidades de la Plaza Comunitaria, así como también los aspectos importantes del modelo educativo (MEVYT). Cabe señalar que para la integración de nuevos asesores se les daba una inducción sobre qué es el INEA, cuál es el modelo educativo y algunas de sus características y sobre cuáles son los requisitos necesarios para la incorporación de adultos, la acreditación de los módulos y del proceso de certificación, sin embargo, era insuficiente esta inducción.

Nos dimos cuenta durante estas reuniones que los integrantes no contaban con los conocimientos generales como son cálculo, gramática y ortografía entre otros. Podemos decir que en este momento entre los integrantes existieron buenas relaciones nacidas de estas reuniones y de su personalidad individual. **Ahora la preocupación era como lograr que además de entablar buenas relaciones se mejorara su práctica educativa.**

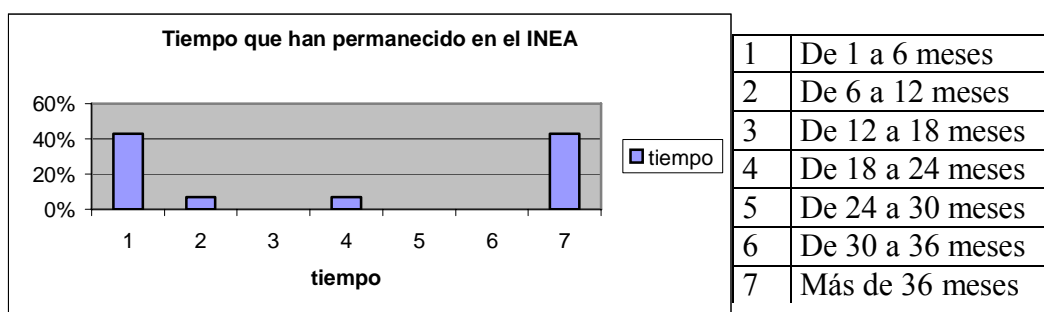
Para llegar a una delimitación del problema a tratar, se recuperan los resultados que arrojó un diagnóstico educativo elaborado en el 2003 con el personal solidario de la microrregión en donde está ubicada la PC Santa Catarina, además de la recuperación del antecedente de los miembros de la plaza desde su inauguración hasta el inicio de la intervención. El 30 % de los datos fueron proporcionados por los integrantes de la plaza comunitaria.

El diagnóstico dio algunos datos importantes y problemas a resolver; presentamos algunos hallazgos de aquel diagnóstico y su influencia en la delimitación y definición del problema.



Diagnóstico

De los 30 encuestados en este diagnóstico el 64% eran mujeres y el 36% hombres. Nos llamó la atención, cuando les preguntamos ¿cuánto tiempo llevan en el INEA?, hubo una dispersión bastante amplia y los resultados se fueron a los extremos, esto se puede ver en la siguiente gráfica.



Podemos notar que tal vez exista un periodo de decisión, donde los asesores priorizan sus actividades; el 65% de los asesores encuestados ingresaron en el periodo de junio a septiembre de los que decían tener menos de 6 meses, este dato nos permite ver que sería conveniente que una propuesta de formación iniciará en los meses de octubre-noviembre o en febrero lo que permitiría intervenir en su decisión de continuar

Entre las seis problemáticas más relevantes que se detectaron en el diagnóstico se encontró que existen los siguientes:

1. Adultos no participativos
2. Procesos administrativos deficientes,
3. Material insuficiente,
4. Falta de cordialidad por parte del personal que labora en la coordinación de zona,
5. Falta de una gratificación adecuada y
6. Falta de capacitación y apropiación de las características del MEVYT

Estas problemáticas, en la mayoría de los casos, causaban el deseo de dejar de participar en el INEA. A continuación las describiremos brevemente:

1. *Adultos no participativos*: Este punto es muy complejo de explicar, lo que sabemos es que algunas de las Personas Jóvenes y Adultas (PJA's) han perdido, en algunos casos, la confianza en sí mismos; tienen una pérdida parcial de motivación por fracasos escolares durante la niñez o adolescencia; muchos de ellos tienen resistencia al cambio; la desconfianza predomina en algunos más que en otros; tienen miedo al participar por las burlas de sus compañeros y en algunos casos no participan por tener *asesores autoritarios y con falta de elementos para la comprensión del*

proceso grupal y metodológicos, que activaran la participación y la confianza. Una de las consecuencias de estos problemas, en el peor de los casos, sería la deserción de las PJA's y la resistencia a regresar nuevamente al círculo de estudio, ya que algunos de ellos tuvieron que tomar decisiones que les modificaron sus tiempos antes de ingresar al INEA y otro fracaso escolar pudiera agrandar su autoestima. Los actores directamente relacionados con este problema son: el asesor y el promotor comunitario. Algunos de los aspectos favorables se refieren al compromiso que tienen los asesores con las PJA's pero no es suficiente, se requiere que ellos estuvieran *concientes de sus limitaciones académicas* en primer lugar y en segundo que ese compromiso también se reflejara en la *búsqueda de espacios de formación o capacitación.*

2. *Procesos administrativos deficientes:* El técnico docente (T.D) es directamente responsable de la distribución de los documentos oficiales que debe tener cada educando: credenciales, informes de calificaciones, listado de grupos, avances académicos y para los que ya concluyen nivel, el certificado correspondiente. Pero el T.D no es el encargado de procesar estos insumos, el personal administrativo correspondiente de cada área de la coordinación de zona son los encargados de elaborar dichos documentos. Se manifiesta por parte de los administrativos que existe una gran carga de trabajo, y pocas computadoras (ya que todos los reportes como credenciales, avances académicos, expediente de los educandos, etc., los genera el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación); además en las coordinaciones de zona existe un sistema burocratizado que da prioridad a los procesos administrativos pero de los reportes que se dan a las autoridades de las oficinas de la Delegación del INEA en DF, antes que brindar y retroalimentar con los insumos necesarios al TD y usuarios. Aquí es necesaria una redefinición de las funciones que cada integrante de la institución debe cumplir, así como poner límites a las mismas, para que cada cual asuma su responsabilidad; es necesario que el coordinador de zona haga este ejercicio ya sea grupal o individual. Pero sin duda el T.D tendrá que manifestar estas inquietudes, para una oportuna respuesta hacia los educandos y asesores. De lo contrario podría provocar una descalificación por parte de la comunidad hacia la función que desempeña el INEA (creemos que ya existe esta descalificación)
3. *Material insuficiente:* Sin duda un problema que ha permanecido, por lo menos en esta coordinación de zona, es la falta de material didáctico, en su mayoría, módulos educativos. Esto es una consecuencia del *mal proceso de distribución de materiales.* Sin módulos del MEVyT no se podrá avanzar ya que son un requisito indispensable para el proceso de aprendizaje y sin ellos no se podrá presentar la evaluación correspondiente de cada educando.
4. *Falta de cordialidad por parte del personal que labora en la coordinación de zona.* Las personas voluntarias que participan en el INEA no tiene

relaciones directas con el personal administrativo, sin embargo, en ocasiones ellos llegan a la coordinación a solicitar alguna información o requerimiento (gratificaciones, reposición de credenciales, preguntar por la emisión de un certificado, etc.) que es de urgencia para el educando. Lo que reciben del personal administrativo son respuestas inadecuadas que no resuelven nada. Esto no quiere decir que se les debe poner una alfombra al pasar, lo único, es que deben tratarlos con respeto y amabilidad. De continuar así posiblemente existan problemas personales que puedan terminar en una agresión física.

5. *Falta de una gratificación adecuada.* La forma de gratificación por productividad fue estipulada a raíz de la Nueva Estrategia Operativa plasmada en el diario oficial en enero del año 2000. Ésta considera que el personal solidario obtenga un remuneración económica con base en exámenes acreditados, adultos incorporados y adultos que concluyen nivel (primaria o secundaria). Nos hemos percatado que esta situación hace que en ocasiones los asesores den prioridad al “llenado” de los ejercicios de los libros, esto con el fin de que ellos puedan presentar sus exámenes en poco tiempo y los asesores puedan acceder a la gratificación en mayor cantidad. *Este proceso se llega a viciar con acciones poco éticas.*
6. *La falta de apropiación por parte de los asesores de los elementos metodológicos del MEVyT* y sus implicaciones dentro del proceso de aprendizaje; ha sido uno de los problemas que no se han resuelto, esto tal vez, porque el encargado de la capacitación (Técnicos Docentes) en su mayoría no ha asimilado por completo la metodología del modelo educativo (en la fecha del diagnóstico) y además por no contar *con elementos que les permitan diseñar, ejecutar y evaluar acciones de capacitación o de formación.* Esto ocasiona que no halla calidad en el proceso educativo.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El interés por realizar esta investigación, en primer lugar es para lograr el reconocimiento de los profesionales en Educación de Adultos y en segundo lugar para contribuir a la comprensión de una de las problemáticas que sufre la educación básica para adultos en el ámbito local, pero que no deja de ser diferente al ámbito nacional; nos referimos a la baja o nula formación de educadores de adultos que participan como voluntarios en el INEA, el caso de una Plaza Comunitaria en el Distrito Federal.

En una primera fase nace la inquietud y preocupación de la constante rotación o deserción de los asesores voluntarios que participan en el INEA. En un primer acercamiento nos damos cuenta que esta rotación está relacionada con otros problemas, que desde el ámbito de intervención sale fuera de nuestras manos, por ejemplo: problemas económicos, personales, de tiempo, etc.

Entonces la preocupación cambió, no en el sentido de borrón y cuenta nueva, sino continuar en esta línea pero vista desde una nueva perspectiva, es decir, más que preocuparnos por los que ya no están, es pensar en ¿cómo contribuir para que no se vayan los que están dentro de sus propias problemáticas y que a la vez puedan mejorar su prácticas educativas? En este sentido pensamos en la “La formación Grupal como opción del mejoramiento educativo”, desde algunos de los supuestos de los Grupos de Formación.

Por otro lado y analizando algunos datos del diagnóstico en donde participaron los integrantes de la plaza comunitaria, podemos decir que la comunicación y las relaciones interpersonales de las diferentes figuras operativas son expresiones que intervienen en cada uno de las problemáticas expuestas; por ejemplo no serian problema los procesos administrativos, si existiera una comunicación adecuada y en contingencias, contar con estrategias de solución de conflictos; con esto se podría brindar un mejor servicio a los puntos de encuentro o plazas comunitarias.

Algunos problemas, dentro del ámbito de intervención, se podrían resolver con acciones de formación, por ejemplo: adultos no participativos; apropiación de la metodología del MEVYT en el proceso de aprendizaje, *en donde las personas voluntarias establezcan un espacio de reflexión sobre su práctica y puedan dar solución a algunas dificultades, dentro de un proceso en donde puedan vivir e identificar algunos aspectos sobre el trabajo en grupo.*

Consideramos además que cuando en una Plaza Comunitaria existen relaciones adecuadas entre los integrantes, creadas dentro de un espacio de formación, los participantes construyen un sentido de pertenencia. Este sentido de pertenencia también puede lograr que en ocasiones los participantes sean más responsables con sus tareas dentro de su práctica educativa, ya que pueden encontrar un mejor sentido de su labor voluntaria. Al hacer las cosas favorablemente logran en el grupo solidario una gran satisfacción y el deseo de permanecer por más tiempo.

Con lo anterior consideramos que las sanas relaciones interpersonales en el equipo solidario dentro de un proceso de grupo de formación puedan influir en el mejoramiento de las prácticas educativas del voluntariado. Sin embargo, estas relaciones dentro del grupo de formación son construidas por los propios integrantes, en donde el técnico docente juega un papel fundamental.

Entonces nuestra delimitación del problema es:

Cómo favorecer las relaciones interpersonales mediante el trabajo como Grupo de Formación entre los integrantes de la Plaza Comunitaria Santa Catarina para mejorar sus prácticas docentes.

Los supuestos que orientan el trabajo de intervención son:

- a) Ni las funciones ni la finalidad de los integrantes de la PC son claras en un primer acercamiento.
- b) Hay que fomentar la existencia de un grupo que concientemente desea evaluar y transformar su práctica.
- c) Es necesario desarrollar elementos, en las personas voluntarias, para la comprensión del proceso grupal, que les permita activar la participación y la confianza en los educandos.
- d) Reforzar algunos conocimientos generales y docentes.
- e) Dentro del grupo de formación se puede ver la práctica y reflexionar sobre ella e implementar nuevas formas de hacer las cosas.
- f) El TD, al mismo tiempo en que participa en el grupo de formación como coordinador, puede desarrollar elementos que le permitan diseñar, ejecutar y evaluar acciones de formación y reflexionar sobre su propia práctica.

Quiénes participan en la PC durante la construcción de la propuesta de formación

Cuando nació la inquietud de investigar y que ésta contribuyera a mejorar las prácticas educativas de los integrantes de la Plaza Comunitaria Santa Catarina una de las primeras tareas que se realizó fue la de despertar el interés por reunirnos. Pero ¿quiénes se reunirían?

Nombre	Edad	Escolaridad	Función	Tiempo como Voluntaria en el INEA	Por qué esta en el INEA
Margarita	38	Secundaria	Promotora	5 años	Para relacionarse con más gente y para servir a los demás.
Oscar	19	Bachillerato tecnológico	Apoyo técnico	1 año y medio	se acercó al INEA por curiosidad y por tener ganas de ayudar a otras personas
Erika	23	Secundaria	Asesora de primaria y secundaria	3 años	Para compartir lo poco que sabe
Socorro	39	Secundaria	Asesora de primaria	4 meses	
Ángel	17	Bachillerato incompleto	Asesor de secundaria	3 meses	Por el servicio social
Israel	17	Bachillerato incompleto	Asesor de secundaria	3 meses	Por el servicio social
Petra	48	Secundaria	Asesora de primaria	4 años	Para relacionarse con más gente y para servir a los demás.

Vianey	38	Secundaria	Asesora de primaria y de niños 10 a 14 años	3 meses	Por obtener otro ingreso
--------	----	------------	---	---------	--------------------------

Como ya mencionamos una PC está integrada por un promotor comunitario, un apoyo técnico, asesores de primaria y secundaria, además de un técnico docente.

A continuación mencionaremos algunas de la característica personales de los integrantes de la PC a enero del 2004, que fueron expuestas por ellos mismos en la primera sesión. Más adelante se explicará la metodología.

Promotor comunitario: Margarita. De 38 años de edad; es madre divorciada con dos hijos y una hija; durante su infancia y adolescencia se hizo cargo de sus hermanos y hermanas; dice ella que tomó el rol de madre y eso la hizo responsable; comenta que antes de entrar como voluntaria al INEA por invitación de Carlos (TD) tenía baja autoestima ya que expresa "... mi seguridad nació a raíz de la invitación a participar en el INEA..."; tiene 5 años como voluntaria. Terminó la secundaria en el INEA; además participa activamente en *una organización de madres* de familia beneficiarias de una beca que brinda la delegación política para los estudios de los niños con bajos recursos económicos; *es parte de la asociación de padres de familia* de la escuela en donde asisten sus hijos.

Apoyo Técnico: Oscar. De 19 años, recién egresado del CONALEP, es técnico en mantenimiento de equipos de cómputo, es el segundo de tres hermanos y soltero; se acercó al INEA por curiosidad y por tener ganas de ayudar a otras personas; participó primero como asesor de la PC, duró un año antes de ser A.T; cuenta que *formaba parte del comité estudiantil* en la escuela de donde había egresado. Su inquietud era insertarse en el ámbito laboral por el momento, ya que estaba pensando tal vez en seguir estudiando. Él es un joven muy entusiasta, político y preocupado por los demás; entre la promotora y él se hizo una buena relación desde el inicio ya que a pesar de su diferencia en la edad tenían algunos propósitos en común.

Asesores de primaria y secundaria:

Erika. Es una joven de 23 años de edad, ella al igual que la promotora terminó la secundaria en el INEA, es la mayor de 4 hermanos, se incorporó como asesora desde hace 3 años por invitación de la promotora; es muy callada y tímida; es responsable y es la más puntual de todos los asesores; se le dificultan las matemáticas; comenta que su sueño es iniciar y terminar la preparatoria; lo que le gusta es compartir lo poco que sabe y además realizar convivios con sus alumnos. En el momento en que se inicia la investigación ella no se llevaba bien con el apoyo técnico porque él le sugería qué hacer en la sala de cómputo y ella no hacía caso, este conflicto se abordó en una de las reuniones descubriendo que no realizaba lo propuesto, porque no sabía como utilizar la computadora y su relación con los contenidos de los módulos, finalmente después de abordar el caso se

limaron asperezas entre ellos.

Socorro. Es casada, tiene tres hijos; tiene 39 años de edad, terminó la secundaria en el INEA era estudiante de Erika; en este momento tenía unos cuantos meses de haber ingresado como asesora; le interesa salir adelante con sus hijos ya que manifestaba tener en ese momento problemas con su marido; se lleva muy bien con el apoyo técnico a pesar de la edad.

Ángel. Es un joven que inició su labor como asesor para obtener el documento que acredite su servicio social, ya que es un requisito de la escuela en donde estudia; le gusta estar rodeado de amigos; tiene tres años viviendo en esta parte de la sierra de Santa Catarina, en este momento tiene pocas semanas en la PC.

Israel. Al igual que Ángel tiene poco como asesor y también estaba realizando su servicio social; es el mayor de dos hermanos; sus papás están divorciados; en la actualidad vive con su mamá y su padrastro; estudia el 5º semestre en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio # 42 ubicado a unas 8 calles de la plaza comunitaria, en la carrera de técnico en computación; se lleva bien con Ángel, Margarita y Oscar, aunque comenta estar *dispuesto a conocer más gente*.

Petra. Es madre de tres hijos; tiene 48 años de edad; ella participaba como titular de punto de encuentro en una colonia cercana, sin embargo, comenta que no tenía apoyo del T.D responsable del punto de encuentro y por eso decidió mejor cambiarse a la PC como asesora; como voluntaria tiene 4 años; conoció a la promotora en la escuela de sus hijos; entabla una buena relación con Margarita, Erika y Oscar; con los demás no coincidía en los horarios de asesorías (ver horario) y en las reuniones sobre el modelo educativo fue como los conoció.

Vianey. Tiene 38 años, madre de dos hijos y una hija; terminó su secundaria en el INEA; era alumna de Erika; tiene unos meses como asesora; aparte de atender a personas jóvenes y adultas se interesó por atender a 4 niños del programa de 10-14 del nivel de primaria; dice que asiste como asesora por obtener un ingreso económico que le ayude a su familia.

Técnico Docente. Carlos. De 28 años de edad, casado y con un hijo; En ese momento estudiaba el 8º semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); fue voluntario durante 4 años antes de que le dieran la oportunidad de laborar como trabajador del INEA en esta zona como Técnico Docente; al saber del nuevo proyecto del INEA (implantación de plazas comunitarias e-México) comentó al coordinador de zona en Iztapalapa su inquietud por participar en esta nueva faceta institucional; lo tomaron en cuenta para llevar a cabo los trabajos en la primera PC en Iztapalapa Zona Oriente; su inquietud por investigar es para mejorar su propia práctica educativa y desarrollar las habilidades, conocimientos y valores que obtuvo durante su formación profesional; intentó en varias ocasiones que los miembros de la PC se integraran para formar un buen equipo, sin embargo no lo había logrado, por tal motivo

decidió dentro del marco de la investigación-acción involucrar a los miembros de la PC e implicarse más en el mejoramiento de las prácticas educativas de los integrantes de la PC.

HORARIOS

Asesorías:

HORARIO PC. 2004

Lunes a Viernes	10:00 a 12:00	12:00 a 14:00	14:00 A 16:00	16:00 a 18:00
SALON 1	ERIKA	ANGEL	COMIDA	PETRA
SALON 2	SOCORRO	ISRAEL		VIANEY

Utilización de la sala de cómputo:

HORARIOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10-00-12:00	ERIKA	SOCORRO	ERIKA	SOCORRO	P. ABIERTA
12:00-14:00	ISRAEL	ÁNGEL	ÁNGEL		ISRAEL
14:00-16:00	COMIDA				
16:00-18:00	PETRA	VIANEY	PETRA	VIANEY	

Hasta aquí hemos descrito en términos generales algunas de las características de los que participan en la construcción de la propuesta.

En enero del año 2004 inicia formalmente la investigación y en consecuencia la construcción de una propuesta de formación para integrantes de una plaza comunitaria.

***CAPITULO IV. LOS GRUPOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS***

Los grupos en la educación básica de personas jóvenes y adultas, de la PC “Santa Catarina”

En la introducción inicie con el siguiente fragmento:

“... estos son tus libros, ven te llevaré a tu salón
... era enorme... alrededor de él espejos...
los estudiantes parecían multiplicarse
... y yo... paralizado”

Lo anterior fue lo que me sucedió el primer día en que participé en la educación de adultos, esto me dejó marcado, durante mi actividad como voluntario la cual fue de 4 años, busqué en forma empírica el modo de que otros no se sintieran paralizados y abandonados; en alguna ocasión recuerdo que comenté “... *si yo fuera técnico docente realizaría tal y cual cosa para acompañar a los asesores voluntarios...*” cuando me dieron la oportunidad de serlo me encontré con diferentes problemáticas y limitaciones, encontrando en primer lugar los pocos conocimientos teóricos y metodológicos para impulsar estrategias de capacitación; sin embargo las hacía desde lo que creía conveniente. Desde entonces me di cuenta que era fundamental el trabajo en grupo.

Buscando encontrar el cómo hacer capacitación me propuse formarme en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura de Educación de Adultos, encontrándome más con preguntas que con respuestas; inicio una búsqueda sabiendo “qué” quería, averiguando el “cómo” se hacía, pero encontrado “para que” se haría. Por tanto pongo a consideración del lector la siguiente propuesta de formación.

PROPUESTA FORMATIVA PARA LOS INTEGRANTES DE LA PC SANTA CATARINA

Es necesario definir en primer lugar qué tipo de unidad didáctica se aplicará en nuestra propuesta de formación. PANSZA, et al (1999) menciona que se pueden distinguir las siguientes unidades didácticas: curso, seminario, taller, laboratorio, etc. El curso marca un énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimientos. Un seminario es un evento didáctico que centra la acción pedagógica en la investigación que realizan los participantes. El taller como la unidad en donde se imparten enseñanzas prácticas. Por su parte un laboratorio es una forma de trabajo que permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales, en relación con las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad, a partir de la ejecución de la misma⁷⁸.

⁷⁸ PANSZA. G. Margarita et al. “Operatividad de la didáctica”. GERNIKA. Tomo 2, 8ª edición. México, 1999.

Por otra parte y en lo que estoy de acuerdo, FERNÁNDEZ (1994) define a una unidad didáctica como:

“... un conjunto de ideas en forma de hipótesis de trabajo... busca organizar la práctica de la enseñanza y aprendizaje de manera eficiente... centra la atención en el mundo del participante y de sus intereses y necesidades... va a estar muy condicionada por la manera de pensar del profesor que la va a elaborar y poner en práctica...”⁷⁹

Recuperamos la anterior concepción de unidad didáctica para nuestra propuesta, además encontramos en la concepción de *curso* para dar énfasis en la información que se aborda y como parte del trabajo grupal consideramos al *taller* como una de las formas de poner en práctica lo aprendido con el grupo.

En este sentido nuestra unidad didáctica que utilizaremos será la de CURSO-TALLER ya que nos permite hacer ***énfasis en lo teórico para la comprensión de la práctica educativa propiciando su reflexión para modificarla desde el área de lo grupal.***

El CURSO-TALLER llevará el nombre de **“Los grupos, en la educación básica de personas jóvenes y adultas”**. Estará dividido en tres etapas, cada una relacionada con los momentos por los que pasa un grupo (indiscriminación, diferenciación y síntesis); a su vez cada etapa estará dividida en seis sesiones de 2 hrs. cada 15 días. El tiempo y el periodo fueron resultado de la experiencia de construcción de la propuesta. Sus destinatarios son asesores, orientadores, promotores, apoyos técnicos que integran una plaza comunitaria y/o para toda una red solidaria de una microrregión determinada.

Es requisito que el Técnico Docente responsable de la PC y/o microrregión sea el coordinador e impulsor de esta propuesta, ya que mejoraría su propia práctica y en consecuencia su mejora en la responsabilidad institucional. Además porque es él quien define las estrategias en la planeación anual, en la operación y en su evaluación de éstas; dentro de las estrategias, está sin duda y se deja de lado en ocasiones, la formación de su personal solidario. Sin embargo, es necesario hacer las respectivas valoraciones y modificaciones contextuales.

El CURSO-TALLER tendrá como objetivo general:

Fomentar el deseo de transformar la práctica o de las formas de hacer las cosas, de tal manera que contribuya a la consolidación del grupo de formación el cual logre al corto plazo impulsar la vinculación entre teoría y

⁷⁹ FERNÁNDEZ, González José et al. ¿Cómo elaborar unidades didácticas innovadoras?, Serie Practica No.16. Editora Diada. España. 1994. Pág. 19

práctica, en consecuencia última de un proceso de reflexión y de la validación del conocimiento construido en el proceso.

La Primera etapa se titula ***“Yo, los otros y la práctica educativa”*** la cual tiene los siguientes objetivos:

- ✓ Propiciar un ambiente de confianza e integración.
- ✓ Identificar necesidades, intereses y problemáticas educativas de los participantes para su reflexión.
- ✓ Reflexionar sobre la importancia del trabajo en un grupo de formación.

La segunda etapa se titula ***“Mis intereses de formación y los grupos de formación”*** este momento tiene como objetivos:

- ✓ Introducir a los participantes a las características de los grupos (encuadre, roles, sujetos supuesto saber, transferencia, contratransferencia, miedos y resistencias al cambio, etc.)
- ✓ Satisfacer algunas necesidades e intereses de formación.
- ✓ Analizar qué se puede mejorar de nuestra práctica educativa.

La tercera etapa se titula ***“El grupo; nuestro proyecto”*** se caracterizara por las siguientes objetivos:

- ✓ Analizar las etapas de los grupos (indiscriminación, diferenciación y síntesis)
- ✓ Revisar y reflexionar sobre la historia y el presente de este grupo.
- ✓ Acordar o propiciar nuevos acuerdos, compromisos o proyectos.

Durante la primera sesión de cada etapa se sugiere que se de nuevamente el encuadre así como los objetivos de la etapa a iniciar. Es importante, además, la recuperación de comentarios e intereses sobre el proceso; en el caso de la primera sesión es recomendable comentar el encuadre y sobre todo la importancia de las reuniones; calendarizar junto con ellos las siguientes. En el caso de las otras etapas es necesario recuperar, no solo la sesión anterior, sino toda la etapa que concluyó. Además, en esta primera reunión se delinearan algunas actividades que tendrán que organizar y realizar el propio grupo en alguna sesión; proponemos que sea en la cuarta reunión de cada etapa.

Propuesta del Grupo. Estará condicionada por lo que quiera y desee el grupo. Se recomienda que en esta sesión puedan realizar cualquier tipo de actividad: ***académica*** (exponer o trabajar una temática de algún módulo del MEVYT, aprender a utilizar los diferentes recursos de la computadora o Internet, tratar algún tema que se les dificulte en áreas de matemáticas, español, ciencias, etc.) ***convivencias, recreativas o deportivas*** (jugar fútbol, voleibol, básquet; o juegos de mesa; compartir cuentos o historias; ver películas, etc). Lo importante de esta sesión es que el grupo aprenda a organizarse. Pueden realizarse máximo 3 actividades por sesión. Los participantes pueden intercambiar o enseñar

algunas actividades como: tocar guitarra, hacer figuras con papel, conducir el análisis de una película, decir o aprenderse alguna poesía o canción; lo anterior de acuerdo a las habilidades que tenga cada participante y quiera hacer. Además se propone que en la última etapa se designen dos sesiones para este fin.

En la sesión previa a la propuesta del grupo de cada etapa se recomienda dar tiempo para que se organice o afinen los últimos detalles sobre las actividades que realizará el grupo en la siguiente sesión⁸⁰.

En la última sesión de cada etapa el Coordinador-Asesor (CA) tendrá que hacer un escrito (devolución) no mayor a una cuartilla en donde haga algunos comentarios, señalamientos o interpretaciones generales y particulares que haya observado durante el periodo de la etapa que termina, intentando no ser una síntesis de acontecimiento, si no que sea un relato que le dé *significado* al grupo sobre su historia (ver ejemplo en Anexo B); deberá entregar un ejemplar a cada participante. En esta última reunión de cada etapa se recomienda que se trabaje sobre la devolución y dejar que los integrantes expresen también sus comentarios y sugerencias sobre el proceso grupal; si es posible escribirlos y quien desee puede entregárselo al CA.

Entonces podemos decir que en tres sesiones de cada etapa están ya planeadas las actividades. Durante las demás sesiones estarán determinadas por actividades que brinden información teórica según los objetivos de cada etapa.

En las sesiones finales de las dos primeras etapas se espera que el grupo viva y reflexione sobre su trabajo, basados en la devolución o por lo menos la introducción a los comentarios del CA en forma escrita y lo que implica para el grupo (resistencia al cambio de pasivo a activo, etc.), por tal motivo proponemos que a partir del inicio de la tercera etapa se trabaje en las sesiones en dos momentos, (BALTAZAR 2003) los cuales se caracterizan como sigue:

- a) Un primer momento de información teórica, a través de una clase o mediante lecturas de material bibliográfico.
- b) Un segundo momento, en el que los participantes re-trabajan la información del primer momento, relacionando lo que piensan y sienten en ese momento con lo que sucede en su práctica educativa.

En el primer momento el CA da información teórica y responde preguntas, lo que no debe ocurrir en el segundo momento, en el que sólo observará los acontecimientos y en el caso de que al grupo le cueste elaborar el contenido o no propicia la activación del diálogo el CA hablará sólo para remover aquello que no deja al grupo ocuparse.

⁸⁰ El CA preparará alguna actividad emergente para la cuarta sesión de la primera etapa, en caso que el grupo no logre ponerse de acuerdo, si llega a suceder tendrá que sensibilizar al grupo sobre la importancia de realizar la actividad de organización y realización.

El CA registrará los acontecimientos y hará una devolución en la sesión siguiente. Entonces podemos destacar que se pasará de una devolución por etapa a una devolución por sesión.

Sugerencia Didáctica

A continuación presentamos en general los objetivos de la sugerencia didáctica por sesión:

Objetivo general: Fomentar el deseo de transformar la práctica o de las formas de hacer las cosas, de tal manera que contribuya a la consolidación del grupo de formación el cual logre al corto plazo impulsar la vinculación entre teoría y práctica, en consecuencia última de un proceso de reflexión y de la validación del conocimiento construido en el proceso.																	
Primera etapa (Indiscriminación)						Segunda etapa (diferenciación)						Tercera etapa (síntesis)					
Objetivos particulares: <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar un ambiente de confianza e integración. • Identificar necesidades, intereses y problemáticas educativas de los participantes para su reflexión. • Reflexionar sobre la importancia del trabajo en un grupo de formación. 						objetivos particulares: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de los grupos (encuadre, roles, sujeto supuesto saber, transferencia, contratransferencia, miedos y resistencias al cambio, etc.) • Rescatar algunas necesidades e intereses de formación y poner soluciones. • Analizar qué se puede mejorar de nuestra práctica educativa. 						objetivos particulares: <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las etapas de los grupos (indiscriminación, diferenciación y síntesis) • Revisar y reflexionar sobre la historia del grupo • Acordar o propiciar nuevos acuerdos, compromisos o proyectos que permitan continuar analizando la práctica educativa. <p>Trabajo en dos momentos en cada sesión uno de información y otro de re-elaboración de la información.</p>					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
PS	*	*	PG	*	US	PS	*	*	PG	*	US	PS	*	*	PG	PG	US
*Sesiones en donde se trabaje sobre cierta información teórica según objetivos de la etapa. PS → Primera sesión de la etapa PG → Propuesta del grupo US → Última sesión por etapa																	
EVALUACIÓN																	

La sugerencia didáctica se apoya del siguiente formato:

<p>Etapa “x” (se identifica la etapa) Sesión “x” (se identifica el número de la sesión) “y” horas (determina la duración de la sesión)</p>	
<p>Objetivo: se expone el objetivo de la sesión que tiene que ver con el logro de los objetivos de cada etapa</p>	
<p>Estrategia y materiales: se expone el título de la técnica y los materiales que se utilizan en la sesión</p>	
<p>Descripción de la Estrategia: se explica brevemente la técnica o la referencia del material que se utiliza en la sesión, alguno de ellos se encuentran el en Anexo A</p>	
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: es de suma importancia preparar las sesiones con anterioridad por lo que se anota en esta sección algunas actividades que son de suma importancia para lograr el objetivo de la sesión</p>	
<p>ACCIONES</p>	
<p>Inicio. Son actividades que propician el esclarecimiento de los objetivos de la sesión o etapas, así como para el rompimiento del hielo o para la recuperación de las sesiones pasadas o experiencias o saberes previos. Debe activar la motivación para desempeñar las actividades de la reunión.</p>	<p>Estos son los tres momentos al trabajar en una sesión con grupos, las tres solamente orientaran al CA en el desarrollo de las actividades, no es necesario mencionarlas en todas las sesiones.</p>
<p>Desarrollo. Se caracteriza por la aplicación de técnicas específicas las cuales requieren de diálogo, además este momento es donde se aborda la información teórica y su análisis.</p>	
<p>Cierre. Por último se recomienda hacer una conclusión de toda la sesión por el CA o los participantes, además se les recuerda sobre las actividades que realizarán y presentaran en la o las siguientes reuniones, así como el lugar, el horario y el día en que se llevará acabo la próxima sesión.</p>	
<p>Observaciones: se anotará algunas reflexiones que pueden ser importantes para el logro de los objetivos</p>	

Primera etapa “Yo, los otros y la práctica educativa”

objetivos:

- Propiciar un ambiente de confianza e integración.
- Identificar necesidades, intereses y problemáticas educativas de los participantes para su reflexión.
- Reflexionar sobre la importancia del trabajo en un grupo de formación.

Etapa 1 Sesión 1 2 horas
Objetivo: Reflexionar sobre la importancia del papel de los otros en el desarrollo personal y grupal.
Estrategia: “El árbol de la vida”. Recurso: hojas blancas para rotafolio, marcadores, cinta adhesiva.
Descripción de la Estrategia: <small>Fuente:</small> LOPEZ, Calva J. Martín. <i>Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanística</i> . Trillas, México, 2000. Pág. 11. El árbol de la vida Imaginemos que nuestra vida es como un árbol. Las raíces, es lo que le da sustento, representan el pasado: el origen, la infancia, la familia, la primera formación. El tronco, lo que le da firmeza y resistencia hoy, conforma el presente: la realidad actual, la personalidad propia, los logros y problemas presentes. El follaje, es el futuro: los sueños y proyectos, es decir, nuestra visión del mañana. Dibuja un árbol de tu vida, anota las palabras claves que definan estas tres etapas de tu existencia: a) En las raíces: recuerda tu infancia y/o adolescencia y trata de ubicar algunas personas o circunstancias que hayan influido de manera decisiva en lo que eres hoy. b) En el tronco: analiza tu presente y escribe las circunstancias y los personajes que más influyen en tu vida actual. c) En el follaje: describe algunos proyectos o sueños. Piensa en cómo y con quiénes te ves dentro de 5 o 10 años.
Recomendaciones para el CA antes de la sesión: Prepara algún material donde proporciones el encuadre; el objetivo de la reunión, explicación de las etapas en general, la duración y el periodo de cada 15 días en que se proponen las reuniones, etc. (puede ser una hoja con copias de ella, un acetato, o una presentación, un rotafolio, lo anterior de acuerdo a las posibilidades personales y del espacio) Llega un poco antes al lugar de la reunión, acomoda el mobiliario con que cuenta el espacio de tal forma que este en círculo ya que es una de las formas más adecuadas para trabajar procesos grupales y no reproducir que están en una escuela tradicional.
ACCIONES
Inicio. Se da la bienvenida a los participantes como vayan llegado; a cada uno pregúntale cómo le ha ido, si tiene mucha tarea o trabajo, pregunta si alguno de los que participarán no llegará, más que hablar intenta siempre preguntar. Antes de dar comienzo a la sesión platica y da

algunas respuestas a lo que preguntaste, intenta ligar tu conversación con el encuadre, entrega o visualiza el material que preparaste, explicando en qué consiste principalmente esta reunión.

Desarrollo.

Da paso a la explicación y realización de la técnica el árbol de la vida. De acuerdo a los integrantes valora el tiempo, ya que todos explicarán su árbol. Si es muy grande el grupo es decir de 15 a 20 solicita que algunos expliquen su árbol y que los otros lo hagan en la siguiente reunión. El objetivo y la discusión tendrán que ser alrededor de la influencia que tienen los otros en las decisiones que tomamos en diversos ámbitos, familia, escuela, trabajo y en el INEA.

Cierre.

Da una conclusión sobre la técnica que se realizó con referencia a la labor que desempeñan en el INEA. Propón la elaboración de un diario del grupo:

- Cuaderno en común, donde se exprese algún comentario sobre acuerdos o desacuerdos, ideas o expectativas, sugerencias o algo que se quiera compartir. Constituirá la memoria grupal.
- Un solo cuaderno que se rotará entre los participantes.
- Cada participante después de su comentario, deberá formular una pregunta relacionada a la sesión o a un tema en particular, a la cual el siguiente participante intentará darle respuesta.
- Se leerá en la sexta sesión, es decir al terminar la etapa.

Junto con ellos programa los días de las siguientes reuniones, la hora y explica que para la cuarta sesión será necesario realizar alguna actividad que proponga todo el grupo por lo que tendrán que organizarse.

Observaciones: si el tiempo es insuficiente lo que se puede hacer es terminar en la conclusión de la técnica, pero se inicia la próxima sesión con la propuesta del cuaderno.

Etapa 1

Sesión 2

2 horas

Objetivo: Que los participantes del grupo reconozcan que forman parte de un grupo de formación.

Estrategia: a) Cuadros de rompecabezas y b) Cuestionario Colectivo

Descripción de la Estrategia:

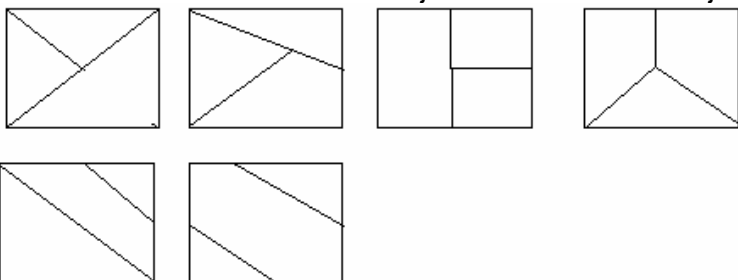
LOPEZ, Calva J. Martín. *Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanística*. Trillas, México, 2000. Pág. 17-18.

a) Cuadros de rompecabezas.

1. A cada participante o por equipo se le proporciona un sobre con un rompecabezas.
2. El reto de todos los miembros del grupo es formar una figura igual y del mismo tamaño en el tiempo que se les indique. Ninguno de los sobres tienen las piezas correctas.
3. Las condiciones son: a) no se permite hablar, b) está prohibido hacer señas o arrebatarse las fichas del compañero, c) sólo se permite dar fichas a otro compañero si se cree que le ayudará a formar la figura.
4. Se solicitará que algún participante sea observador.

Material requerido:

6 sobres con piezas (pueden ser hojas de colores) necesarias para formar seis cuadrados de 20 cm o del tamaño de una hoja tamaño carta. Por ejemplo



b)Cuestionario colectivo.

1. Contesten el siguiente cuestionario.

a) En su opinión ¿qué es un grupo?

b) Podrían dar algunos ejemplos de diversos tipos de grupo.

c) Indica con una X aquellos que ustedes consideran como grupo.

- () La fila de personas frente a una tortillería.
- () El grupo de primer año "B" de primaria
- () El coro de iglesia.
- () La porra de un equipo de fútbol.
- () Los profesores de una misma escuela.
- () Los espectadores de un cine.
- () Las amigas que se reúnen cada semana a tomar café.
- () Los miembros de una institución.
- () Un sindicato.
- () Los pasajeros de un microbús.
- () Los miembros de una parroquia.
- () La banda musical.
- () Los reclusos de la penitenciaría de Santa Martha.
- () Los prestadores de servicio social en el INEA
- () Los miembros de una plaza comunitaria.

Recomendaciones para el CA antes de la sesión:

Prepara el material que se requiere en las técnicas. Y elabora una lámina con la definición de grupo de formación.

“Un grupo de formación es un conjunto de individuos vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar a cabo”

ACCIONES

Inicio.

Se da la bienvenida a los participantes como van llegando; a cada uno pregúntale como le ha ido, si tiene mucha tarea o trabajo, pregunta si alguno de los que participaran no llegará, más que hablar intenta siempre preguntar. Antes de dar comienzo a la sesión platica y da algunas respuestas a lo que preguntaste, intenta ligar tu conversación con lo que se vió en

<p>la anterior sesión y realiza lo que pudo quedar pendiente de esa sesión. Al concluir</p> <p>Desarrollo. Explica y aplica la técnica de los cuadrados de rompecabezas determina el tiempo y al terminar haz la siguiente retroalimentación.</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué problemas enfrentaron y cómo los resolvieron? ¿Qué actitudes manifestaron los miembros del grupo?, ¿Cuáles ayudaron y cuales obstaculizaron el trabajo? Su punto de vista del observador Qué conclusiones pueden advertirse de este ejercicio <p>A continuación explica y aplica el cuestionario colectivo y al concluir haz las siguientes preguntas: ¿Por qué consideras que los que señalaron son grupo? Y ¿Qué características debe tener una agrupación de personas para ser consideradas como grupo? Muestra la lámina que elaboraste con la definición de grupo de formación y propicia que expresen algunos comentarios sobre si son un grupo o no; y sobre qué es lo que necesitan para considerarse un grupo de formación.</p> <p>Cierre. Da alguna conclusión con respecto a que este grupo es una posibilidad de grupo de formación.</p> <p>Construye junto con ellos una finalidad que perseguirá el grupo en su labor en el INEA. Escríbelo y cada que puedas señala si es que están trabajando sobre el objetivo, aunque este puede ser modificado, siempre y cuando el grupo lo diga.</p> <p>Pregunta si ya se pusieron de acuerdo para la actividad que realizarán en la cuarta sesión, trata de poner algunos ejemplos sin influir en ellos.</p> <p>Si a alguien ya le tocó el cuaderno que otra persona se lo lleve y escriba en él.</p> <p>Observaciones: Recuerda que durante las sesiones tendrás que identificar algunas problemáticas educativas, y si es posible da solución inmediatamente si es que está en tus manos sobre todo las que tienen que ver con la función de técnico docente, para que no interfieran en el proceso y centra la atención en problemas de tipo académico; da interpretaciones o señalamientos sobre algún obstáculo que interfiere en la realización de las técnicas o del objetivo del grupo, no es necesario determinar un tiempo lo puedes hacer en cualquier momento.</p> <p>NOTA. Si es que se integra otra persona al grupo pídele que realice la técnica del árbol en casa y que la próxima sesión la expondrá. Además pídele al grupo que explique qué se ha hecho y cómo se está haciendo, los días y horarios, etc. Como CA sólo refuerza lo que es grupo; explica al o a los nuevos integrantes. Hacer esto cada que entre otra persona.</p>

<p>Etapas</p> <p>Etapas 1</p> <p>Sesión 3</p> <p>2 horas</p>
<p>Objetivo: Identificar los obstáculos que bloquean una comunicación eficiente dentro del grupo.</p>
<p>Estrategia: “Colaboración contra Competencia”</p>

Descripción de la Estrategia:

Colaboración contra Competencia.

Duración. 1. hrs.

Objetivo. Análisis de la comunicación en comunidades de colaboración y competencia.

Material: 2 sobres, cinta adhesiva, 2 pliegos de papel de color(negro y rojo), un papel para rotafolio con la siguiente tabla.

Tabla 1 Registro del juego

Equipo	Apuestas										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Equipo x											
Equipo y											
Negociación obligatoria			*			*		*		*	

Otro rotafolio con los papeles de colores como se muestra a continuación:

Tabla de apuestas

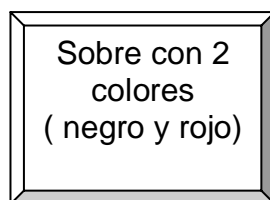
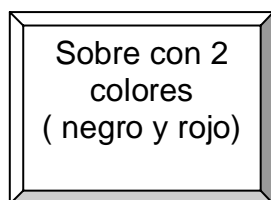
rojo	-2 nombre del equipo x
rojo	-2 nombre del equipo y
negro	-2 nombre del equipo x
rojo	+2 nombre del equipo y
rojo	+2 nombre del equipo x
negro	-2 nombre del equipo y
negro	+1 nombre del equipo x
negro	+1 nombre del equipo y

Consideraciones:

1. No se les dirá el título de la técnica hasta el último.
2. El coordinador jugará como Banca pero no especificará su función a los participantes.

Desarrollo:

1. Se forman dos equipos a los cuales se les entrega un sobre con 2 papeles de color.



2. Se les pide que cada equipo junte entre sus integrantes 10 pesos en monedas de un peso.

<ol style="list-style-type: none"> 3. El coordinador les pide 5 pesos a cada equipo de los 10 pesos. Cada equipo se queda con 5 pesos cada uno. 4. La instrucción será “traten de ganar la mayor cantidad de pesos” 5. En cada apuesta los equipos seleccionan un color y lo dan en el sobre cerrado al coordinador, el resultado esta condicionado por la <i>tabla de apuestas</i>. Por ejemplo sí el equipo “x” da su sobre con el color rojo y el equipo “y” también, ambos tendrán que darle dos pesos a la banca. Si el equipo “x” da el color rojo y el equipo “y” el color negro el equipo “x” recibe de la banca dos pesos mientras que el otro equipo paga dos pesos a la banca. Si ambos coinciden en negro la banca paga un peso a cada equipo. 6. En las apuestas 3, 6, 8, 10 cada equipo selecciona a un integrante que tiene que negociar la siguiente jugada con el otro equipo. Aquí es donde juega un papel fundamental el coordinador ya que intenta sabotear el acuerdo. Se sugiere que cuando acaben de negociar pase a cada equipo diciendo “se puede cambiar“, “que tal si el otro equipo cambia de color”, etc. el caso es crear desconfianza. En cada negociación serán diferentes integrantes.
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: Prepara el material a utilizar en la técnica, puedes poner las dos tablas dibujadas en algún pizarrón si es que lo hay. Lleva 20 pesos de monedas de a peso para cambiarles a los equipos, pero no dárselos. Alguno de ellos llevará esa cantidad.</p>
<p>ACCIONES</p>
<p>Inicio. Se da la bienvenida a los participantes al llegar, a cada uno pregúntale como le ha ido, si tiene mucha tarea o trabajo, pregunta si alguno de los que participaran no llegará, más que hablar intenta siempre preguntar. Rescata qué se vio en la sesión pasada. Antes de dar comienzo a la sesión, platica y da algunas respuestas a lo que preguntaste y comenta algo que se les haya pasado comentar sobre la sesión pasada, intenta ligar tu conversación con el inicio de la técnica</p>
<p>Desarrollo. Explica y realiza la técnica “Colaboración contra Competencia” y al terminar las apuestas haz las siguientes preguntas para su análisis</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Reflexionar sobre quién gana. ¿Quién tiene más monedas? b) ¿Qué sintieron los que negociaron? c) ¿Cómo se dio la comunicación verbal y no verbal? d) La diferencia entre la colaboración y competencia <p>Haz una comparación de la técnica con la vida real y el trabajo en el INEA, pide al grupo que acuerden una conclusión.</p>
<p>Cierre. Recuérdales si ya tienen organizada la próxima sesión y si no permite que se organicen y se pongan de acuerdo, procura no intervenir.</p>
<p>Observaciones: Pudiera ser que expresen preocupación sobre cómo trabajar con los módulos educativos, puedes utilizar la cuarta sesión para abordar la metodología del MEVyT y puedes apoyarte con los módulos del asesor. O clarificar algunas cuestiones administrativas de inscripción, acreditación o certificación.</p>

<p>Etapa 1 Sesión 4 <u>Propuesta del Grupo</u> 2 horas</p>
<p>Objetivo: Que el grupo realice actividades que a ellos les interesa.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: participa activamente como otro integrante más, intenta no comentar cómo debería ser la actividad o las actividades, deja que el grupo de sus primeros pasos.</p>
<p>Observaciones: si en el grupo es muy necesario clarificar cosas administrativas, de procedimiento o de las características del MEVYT, lo puedes realizar en esta sesión o acordar otra reunión extraordinaria para realizar esta actividad.</p>

<p>Etapa 1 Sesión 5 2 horas</p>
<p>Objetivo: Valorar la Comunicación y las Relaciones Humanas como un criterio de eficiencia y desarrollo personal hacia el interior del grupo, de la microrregión o de la PC.</p>
<p>Estrategia: Análisis de la presentación “Interacción personal y comunicación... la armonía”</p>
<p>Descripción de la Estrategia: Checa en el anexo B técnicas: materiales para las sesiones: “Interacción personal y comunicación... la armonía”</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: prepara la presentación, en el anexo B es donde se encuentra la presentación, recuerda que es solo una propuesta, lo importante es el contenido de ella, puedes hacer un listado y presentárselo a los participantes o hacer una presentación en diapositivas o puedes pedirle al apoyo técnico de la plaza comunitaria que haga y diseñe una presentación con el contenido del anexo, recuerda que debes de utilizar los medios con los que cuenta la PC. O adapta el contenido con el recurso que tengas.</p>
<p>ACCIONES</p>
<p>Inicio. Da la bienvenida recupera lo que se realizó en la sesión pasada, pide algún comentario sobre cómo se sintieron en la técnica de colaboración contra competencia. Haz énfasis en el proceso de comunicación y pide que respondan ¿en qué consiste el proceso de comunicación para ustedes? Conforme te proporcionen información ve construyendo en el pizarrón o en una hoja bond el esquema que haga referencia a la comunicación; identifica cuáles son los componentes del proceso de comunicación, puedes apoyarte del esquema en el anexo B “Componentes de la comunicación”, sólo es una propuesta si conoces otra puedes ocuparla.</p>
<p>Desarrollo. Reflexiona junto con el grupo sobre la presentación “interacción personal y comunicación... la armonía” haciendo una lectura por punto y hacer algún comentario, siempre vincula con la práctica educativa. Al finalizar puedes hacer las siguientes preguntas: ¿Saben escuchar?, ¿Te pones en lugar del otro, al oírlo?, ¿Cómo podría mejorar nuestra comunicación en el grupo?</p>
<p>Cierre. Señala la importancia que tiene una buena comunicación. Pregunta quién quiere llevarse el diario del grupo, y recuérdales que se leerá en la próxima reunión.</p>

Menciona el día y la hora de la próxima sesión.

Observaciones:

Etapas 1

Sesión 6 (evaluación)

2 horas

Objetivo: Analizar la primera etapa del proceso como grupo de formación.

Estrategia: Devolución. Revisa el ejemplo de una devolución que se encuentra en el Anexo C

Recomendaciones para el CA antes de la sesión: haz un escrito (devolución) no mayor a una cuartilla en donde haga algunos comentarios, señalamientos o interpretaciones generales y particulares que haya observado durante el periodo de la etapa que termina.

ACCIONES

Inicio.

Menciona cual es el objetivo de esta sesión y comenta que hasta aquí se acaba la primera etapa y que es necesario hacer un recuento del proceso del grupo, por ello se trabajará sobre la devolución.

Desarrollo. Pide que alguno de los participantes lea el diario del grupo, pero que no haya escrito en él. Después entrega un ejemplar a cada integrante de la devolución que hiciste y deja que los integrantes expresen también sus comentarios sobre el proceso grupal. Por esta ocasión intenta no hablar y solo observa.

Cierre. Destaca las siguientes preguntas ¿qué aprendí?, ¿Para qué me sirve?, ¿Esta actividad apoya mi labor?, ¿Qué le hace falta a las reuniones con respecto a la coordinación?, ¿Qué hemos mejorado y qué nos hace falta mejorar?, ¿Están todos los que iniciamos?

Segunda etapa “Mis intereses de formación y los grupos de formación”

objetivos:

- Identificar las características de los grupos (encadre, roles, sujeto supuesto saber, transferencia, contratransferencia, miedos y resistencias al cambio, etc.)
- Satisfacción de algunas necesidades e intereses de formación.
- Analizar qué se puede mejorar en nuestra práctica educativa.

<p>Etapa 2 Sesión 1 2 horas</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Clarificar qué es ser voluntario. ❖ Delinear algunas actividades que tendrán que organizar y realizar el propio grupo en la cuarta sesión.
<p>Estrategia: trabajo individual, en equipo y en grupo</p>
<p>Descripción de la Estrategia: se dará el material “Ser voluntario, es dar lo que somos” que se encuentra en el Anexo B, se contestará en forma individual, después se discutirán las respuestas en pequeños equipos y por último en el grupo completo.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: sacar copia del material “ser voluntario, es dar lo que somos”, de acuerdo a la cantidad de participantes.</p>
<p style="text-align: center;">ACCIONES</p>
<p>Inicio. Da la bienvenida, y explica qué se revisará en esta sesión. Recupera antes algunos comentarios sobre la etapa que concluyó.</p>
<p>Desarrollo. Entrega el material “ ser voluntario, es dar lo que somos” y explica que se contestará en forma individual. Al terminar organiza grupos pequeños de no más de 5 personas y pide que analicen el título y comenten sus respuestas, pasa por cada grupo y resalta la importancia de compartir lo que se sabe. Después de un tiempo pide que todo el grupo comparta sus respuestas. Por último pide al grupo que contesten en una lluvia de ideas ¿Qué implica ser voluntario? Escribe las palabras claves en una hoja de rotafolio o en el pizarrón separando las ventajas y desventajas. Pide que se organicen para ver qué les gustaría ver en la cuarta sesión.</p>
<p>Cierre. Informales que tendrán un trabajo para la próxima sesión, explica que en parejas contestarán las siguientes preguntas: ¿Quiénes son tus estudiantes?, ¿Qué actitudes tenemos o debemos tener con los estudiantes y con nuestros compañeros voluntarios?, ¿Cómo podemos mejorar nuestra práctica educativa? Y sí lo podemos hacer ¿Cuándo se realizaría?, las respuestas se socializarán en la próxima sesión.</p>

<p>Etapa 2 Sesión 2 2 horas</p>
<p>Objetivo: Distinguir las características de lo que es el Sujeto Supuesto Saber (SsS)</p>
<p>Estrategia: Dramatización (Doctor o Veterinario)</p>
<p>Descripción de la Estrategia: Se representará una escena en donde un participante tendrá puesta una bata blanca, y durante la actividad se mantendrá en su lugar, mientras que a otro participante se le da la instrucción que a la señal del coordinador (un aplauso, un guiño del ojo, un estornudo, una postura corporal etc.) exprese corporalmente sentirse mal y desmayarse. Material. una bata blanca</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: conseguir una bata blanca Explica la actividad a las personas que participarán sin que el grupo sé de cuenta. Sacar copia del material “Sujeto supuesto Saber” anexo A</p>
<p style="text-align: center;">ACCIONES</p>
<p>Inicio. Pide al primer participante que llegue a la sesión que se ponga la bata y explícale que durante la primera actividad deberá permanecer en su lugar y pase lo que pase no hablara; sólo cuando el coordinador lo indique y responderá “... soy veterinario”. A la siguiente persona pídele que a determinada señal actúe como si se sintiera mal y se desmaye, ambos participantes no le dirán nada al grupo. Da la bienvenida a los demás participantes.</p>
<p>Desarrollo. Pídeles que den su respuesta sobre ¿Quiénes son tus estudiantes?, ¿Qué actitudes tenemos o debemos tener con los estudiantes? (Si alguien pregunta porque “x” compañero tiene una bata contesta que se les explicará posteriormente) después de algunas respuestas haz la señal. Él o la compañera que se sentirá mal hará su actuación. Alguno dirá “... el que tiene la bata debe de saber que hacer” señalando al otro compañero. Cuando ocurra esto deja un momento más la escena y pídele al compañero que diga ¿quién es? Cuando respuesta haz una pausa y pregunta ¿cómo se sintieron? Y explica que estaba preparada la actuación. A continuación entrega el material “Sujeto supuesto Saber” pide que lo contesten individualmente. Al terminar de contestar y revisar el material, pide que compartan sobre qué les llamo más la atención o sobre que dudas tienen, deja que el grupo conteste algunas si es posible. Pídeles que comenten cuales pueden ser las ventajas y desventajas de ocupar el lugar del Sujeto supuesto Saber.</p>
<p>Cierre. Da una conclusión resaltando que el asesor frente a sus alumnos ocupa el lugar del supuesto sujeto saber por lo que hay que tomarlo en cuenta y reflexionarlo a la luz de nuestras propias actitudes frente a los alumnos. Pide que investiguen el significado de las siguientes palabras; Paradigma, Educación, Psicología y ciencia, que servirá para próxima reunión.</p>

<p>Etapa 2 Sesión 3 2 horas</p>
<p>Objetivo: Identificar algunos paradigmas psicoeducativos que permitan valorar nuestra actitud con los estudiantes.</p>
<p>Estrategia: Exposición de la presentación “Paradigmas psicoeducativos”.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: Si es posible lee a HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. <i>“Paradigma Cognitivo”</i> en: Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Educador, México 1998. Anexo C lecturas</p> <p>Prepara la presentación, “Paradigmas Psicoeducativos” (anexo B) recuerda que es sólo una propuesta, lo importante es el contenido de ella, puedes hacer un listado y presentárselo a los participantes o hacer una presentación en diapositivas o puedes pedirle al apoyo técnico de la plaza comunitaria que haga y diseñe una forma de presentarlo con el contenido, recuerda que debes de utilizar los medios con los que cuenta la PC. O adapta el contenido con el recurso que tengas.</p>
<p>ACCIONES</p>
<p>Inicio. Da la bienvenida a los participantes y promueve la recuperación de la sesión pasada.</p>
<p>Desarrollo. Recupera los significados que encontraron sobre las palabras: Paradigma, Educación, Psicología y Ciencia. Menciona o concluye su relación con los paradigmas en la educación. Presenta el tema “Paradigmas Psicoeducativos” y realiza la exposición del contenido. Pregunta si algunas actividades de los módulos concuerdan en algunos aspectos del constructivismo. Que den un ejemplo</p>
<p>Cierre. Recalca la importancia de conocer e identificar las características del constructivismo, ya que es la concepción con la que se elabora la metodología del MEVyT. Puedes apoyarte del mapa conceptual que se encuentra en el Anexo B “Constructivismo y Metodología MEVyT”</p>
<p>Observaciones: es fundamental que des una lectura rápida al documento de HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. <i>“Paradigma Cognitivo”</i> en: Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Educador, México 1998.</p>

<p>Etapa 2 Sesión 4 <u>Propuesta del Grupo</u> 2 horas</p>
<p>Objetivo: Que el grupo realice actividades que a ellos les interesa.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: participa activamente como otro integrante más, intenta no comentar cómo debería ser la actividad o las actividades, pero sí algunas pautas de organización.</p>

<p>Etapa 2 Sesión 5 2 horas</p>
<p>Objetivo: Identificar cuáles son algunas características de las estrategias de aprendizaje. Construir un mapa conceptual.</p>
<p>Estrategia: “Expositiva” y trabajo individual</p>
<p>Descripción de la Estrategia: se explicará el mapa conceptual “estrategias de Aprendizaje” que se encuentra en el anexo B; además encontraras el resumen guía para la explicación del mapa.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: Prepara el material ha utilizar en el anexo C encontraras la lectura “Cómo se construyen los mapas conceptuales” puedes sacar copias sólomente de la página 43 a la 47, la lectura la puedes leer completa por si tienes dudas.</p>
<p>ACCIONES</p>
<p>Inicio. Recupera el contenido que se abordó en la sesión pasada, resaltando que dentro del constructivismo existen estrategias de enseñanza como de aprendizaje, por lo que es necesario revisar primeramente las estrategias de aprendizaje en especial la construcción de mapas conceptuales..</p>
<p>Desarrollo. Como primer paso reparte una copia del mapa conceptual “Estrategias de Aprendizaje” y explícalo a todo el grupo, remarca se es sólo una introducción y que a la mejor tendrán más dudas sobre algunas otras estrategias de aprendizaje; recalca en donde está ubicada la elaboración de mapas conceptuales, de qué tipo de estrategia es y su finalidad, etc. Pide que lean el material que se encuentra en el anexo B “Cómo se construyen los mapas conceptuales” y pide que lean páginas 43 a la 47. Construye un mapa conceptual sobre el siguiente texto junto con el grupo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>“El clima en el grupo puede modificar el comportamiento de los miembros. Podemos distinguir tres tipos de clima:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Clima de defensa, caracterizado por comunicaciones difíciles, falta de armonía, conflictos de personalidad...</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Clima de control, caracterizado por el conformismo, la apatía, la aceptación pasiva de la autoridad...</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Clima de colaboración o aceptación, caracterizado por la escucha, la verdad, la comprensión y ayuda mutua... el grupo es flexible y creativo, la comunicación fluida.”</i></p>
<p>Cierre. Por último comenta que no es fácil a la primera la elaboración de esta estrategia, se requiere practicar y sobre todo socializar los productos; por tal motivo a continuación reparte la lectura “Bases conceptuales de la educación de adultos” que se encuentra en el anexo C, y solicita que hagan un mapa conceptual en parejas sobre cualquier fragmento de la lectura. Recuerda el día y el horario de la próxima reunión.</p>

<p>Etapa 2 Sesión 6(evaluación) 2 horas</p>
<p>Objetivo: Socializar los mapas conceptuales construidos en pareja. Analizar la segunda etapa del proceso como grupo de formación</p>
<p>Estrategia: Devolución.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: haz un escrito (devolución) no mayor a una cuartilla en donde hagan algunos comentarios, señalamientos o interpretaciones generales y particulares que haya observado durante el periodo de la etapa que termina.</p>
<p>ACCIONES</p>
<p>Inicio.</p> <p>Menciona cuál es el objetivo de esta sesión y comenta que hasta aquí se acaba la segunda etapa y que es necesario hacer un recuento del proceso del grupo, por ello se trabajará sobre la devolución pero antes se revisarán los mapas conceptuales que elaboraron en pareja.</p>
<p>Desarrollo. Solicita al grupo que haga su exposición de la elaboración del mapa conceptual y pregunta al finalizar ¿Con qué dificultades se enfrentaron al realizar esta actividad? Comenta sus repuestas y has una observación final sobre la actividad. A continuación pide que alguno de los participantes lea el diario del grupo, pero que no haya escrito en él. Después entrega un ejemplar a cada integrante de la devolución que hiciste y deja que los integrantes expresen también sus comentarios sobre el proceso grupal. Por esta ocasión intenta no hablar y sólo observa.</p>
<p>Cierre. Destaca las siguientes preguntas ¿qué aprendí?, ¿Para qué me sirve?, ¿Esta actividad apoya mi labor?, ¿Qué le hace falta a las reuniones con respecto a la coordinación?, ¿Qué hemos mejorado y que nos hace falta mejorar?, ¿Están todos los que iniciamos?, ¿Qué me gusta de mis compañeros</p>

Tercera etapa “El grupo; nuestro proyecto”

Objetivos:

- Analizar las etapas de los grupos (indiscriminación, diferenciación y síntesis)
- Revisar y reflexionar sobre la historia del grupo.
- Acordar o propiciar nuevos acuerdos, compromisos o proyectos.

Hay que recordar que esta etapa se caracteriza por dos momentos:

- c) Un primer momento de información teórica, a través de una clase o mediante lecturas de material bibliográfico.
- d) Un segundo momento, en el que los participantes re-trabajan la información del primer, relacionando lo que piensan y sienten en ese instante con lo que sucede en su práctica educativa.

En el primer momento el CA da información teórica y responde preguntas, lo que no debe ocurrir en el segundo, sólo observará los acontecimientos y en caso de que al grupo de cueste trabajo elaborar el contenido o no propone la activación del diálogo, el CA hablara sólo para remover aquello que no deja al grupo ocuparse. El CA registra los acontecimientos y hace una devolución en la sesión siguiente. Entonces podemos destacar que se pasa de una devolución por etapa a una devolución por sesión.

Etapas 3 Sesión 1 2 horas
Objetivo: Identificar los cambios de trabajo en esta tercera etapa. Conocer el primer momento del proceso en un grupo de formación.
ACCIONES
Inicio. Da la bienvenida. Explica la nueva forma de trabajo y las funciones que asumirás en el primer momento y en el segundo. Haz notar que las devoluciones se hacían al finalizar la etapa ahora se harán en cada sesión. Da por iniciado el primer momento.
Desarrollo. (Primer momento) Pregunta sobre cómo se sentían en las primeras reuniones de la primera etapa, escribe en el pizarrón algunas palabras claves, para vincularlas con las características de la serialidad. te puedes apoyar en la lectura que se encuentra en el anexo C. (Segundo momento) Menciona que se leerá la devolución de la primera etapa y que al terminar iniciará el segundo momento. Y empieza a escribir los acontecimientos.

Cierre. 10 minutos antes de terminar la sesión has una última reflexión sobre lo que se platico, promueve algunos compromisos si es que los hubo en el segundo momento o propone algunos, siempre y cuando se halle generado con el diálogo que se entable en el grupo.

Etapa 3 Sesión 2 2 horas
Objetivo: Conocer los momentos del proceso de todo grupo de formación.
ACCIONES
Inicio. Da la bienvenida y recupera algunos aspectos que fueron importantes en la sesión pasada.
Desarrollo. (Primer momento) Lee la devolución de la segunda etapa y pide que mencionen cuáles son las diferencias o características del grupo durante la primera etapa y la segunda. Explica cuales son los momentos por las que pasa un grupo de formación apóyate de la lectura que se encuentra en el Anexo C. (Segundo momento) Menciona que se leerá la devolución de la sesión pasada y que al terminar iniciará el segundo momento. Y empieza a escribir los acontecimientos.
Cierre. 10 mininitos antes de terminar la sesión haz una última reflexión sobre lo que se platicó, promueve algunos compromisos si es que los hubo en el segundo momento o propón algunos, siempre y cuando se hayan generado con el diálogo que se entabló en el grupo.

Etapa 3 Sesión 3 2 horas
Objetivo: Conocer las etapas por las que pasan al elaborar un proyecto
Recomendaciones para el CA antes de la sesión: prepara la sesión apoyándote del material que se encuentra en el Anexo C. “El proyecto”
ACCIONES
Inicio. Da la bienvenida y pide que escriban la respuesta en una hoja sobre ¿Qué es para ti un proyecto? Pide que compartan sus respuestas y escribe en el pizarrón una concepción de proyecto elaborada por el grupo o lleva una hoja ya elaborada sobre la definición de

proyecto

“Un proyecto es un conjunto coherente de actividades que buscan alcanzar unos objetivos en un tiempo determinado, con unos recursos y unos costos definidos”.

Pregunta sobre ¿Qué característica debe tener un proyecto?, escribe en el pizarrón algunas respuestas.

Desarrollo.

A continuación explica algunas de las características de un proyecto así como las diferentes etapas por las que recorre.

Si es posible entrega un ejemplar a cada participante.

Recuérdales que la próxima sesión se trabaja la propuesta del grupo.

(Segundo momento)

Lee la devolución anterior y al terminar inicia el segundo momentos. Y empieza a escribir los acontecimientos.

Cierre. 10 minutos antes de terminar la sesión haz una última reflexión sobre lo que se platico, promueve algunos compromisos si es que los hubo en el segundo momento o propón algunos, siempre y cuando se hayan generado con el diálogo que se entabló en el grupo.

Etapas 3

Sesión 4 Propuesta del Grupo

2 horas

Objetivo: Que el grupo realice actividades que a ellos les interese.

Recomendaciones para el CA antes de la sesión: participa activamente como otro integrante más, intenta no comentar cómo debería ser la actividad o las actividades.

Etapas 3

Sesión 5 Propuesta del Grupo

2 horas

Objetivo: Que el grupo realice actividades que a ellos les interese.

Recomendaciones para el CA antes de la sesión: participa activamente como otro integrante más, intenta no comentar como debería ser la actividad o las actividades.

Observaciones: en esta sesión antes de concluir con las actividades haz una reflexión sobre que la próxima sesión que será la última.

<p>Etapas 3 Sesión 6 (evaluación) 2 horas</p>
<p>Objetivo: Hacer un cierre de las actividades. Acordar nuevos compromisos.</p>
<p>Recomendaciones para el CA antes de la sesión: prepara una devolución final retomando las tres etapas, haciendo un mensaje de agradecimiento y motivación para nuevos compromisos.</p>
<p>Cierre. Comenta que ésta es la última sesión y que quieres compartir una devolución con reflexión sobre el proceso que concluye. Al terminar da un agradecimiento y pide al grupo que expresen algunos comentarios finales.</p> <p>Comenta que no es una despedida ya que como grupo seguimos colaborando en la institución y que sólo termina una actividad de formación, pero si lo desean podemos seguir siempre y cuando el grupo diga qué quiere hacer y solicitar apoyo al Coordinador-Asesor que a su vez es el coordinador técnico docente</p>

Evaluación de la propuesta

La evaluación que asumimos para esta propuesta tiene una visión naturalista, que difiere de la racionalista.

El paradigma naturalista no busca perturbar las realidades como naturalmente existen, asume que la realidad es construida socialmente. Sugiere además que el comportamiento humano sea estudiado tal como ocurre, en ambientes naturales y dentro de su contexto total. En este sentido el evaluador naturalista va en búsqueda de comprender la situación específica que pueda iluminar después otras situaciones similares. Además persigue ideas perspicaces que puedan transferirse de un contexto a otro; él mismo constituye parte del fenómeno que se estudia.⁸¹

Al estudiar el comportamiento en su contexto, en este caso al grupo de formación de la plaza comunitaria Santa Catarina; se requiere de instrumentos que generan datos cualitativos: Diario del grupo, Notas y registros de las observaciones del CA (él mismo se convierte en una herramienta de recolección de datos), cuestionarios y entrevistas no estructuradas. En este sentido el análisis de datos, de contenido, de entrevistas, documentos y observaciones, tienen como finalidad buscar la aplicabilidad y adecuación de los resultados más que su generalización.

El Modelo de evaluación Transaccional es el que utilizamos como eje de este proceso, entre sus características se encuentran:

- a) Considera la percepción y el conocimiento como proceso de transacción (acuerdo) entre los individuos concretos en situaciones concretas.
- b) El observador (CA) es siempre parte del conjunto de acuerdos.
- c) Se considera a los participantes como agentes de cambio y se les pide que se estudien a sí mismos.
- d) Esta evaluación intenta transformar la energía conflictiva del cambio en actividad productiva para clarificar los papeles de las personas involucradas en los cambios que produce el programa, no para generar nuevos conocimientos o para atribuir causalidad.⁸²
- e) Se da en forma colectiva.

Nuestros objetos a evaluar tienen que ver con los objetivos de la propuesta de formación, para ello solo retomamos nuestro objetivo general;

⁸¹ BHOLA H.S. “*La evaluación: contexto, funciones y modelos*”, en Antología Lecturas para la Educación de adultos. Tomo II Conceptos, políticas, planeación y evaluación de la educación de adultos. Noriega Editores. México, 2000, Pp. 562.

⁸² Ídem. Pág. 576

Fomentar el deseo de transformar la práctica o de las formas de hacer las cosas, de tal manera que contribuya a la consolidación del grupo de formación el cual logre al corto plazo impulsar la vinculación entre teoría y práctica, en consecuencia última de un proceso de reflexión y de la validación del conocimiento construido en el proceso.

En este sentido nos centraremos en la evaluación que tiene que ver con los cambios que se han dado en la realidad:

1. Fomentar el deseo de transformar la práctica. ⇒ ¿Se logró este deseo?, ¿Cómo?
2. Consolidación del grupo de formación. ⇒ ¿Se logró?, ¿En qué sentido?, ¿Características de esta consolidación?
3. Impulsar la vinculación entre teoría y práctica. ⇒ ¿Cómo se dio?
4. Agregamos un último punto: destacar algunos aspectos operativos que obstaculizaron o favorecieron este programa (resultado de esta experiencia)

Por otra parte distinguimos tres tipos de evaluación dentro de la propuesta de formación: inicial, continua y final. La evaluación inicial tiene como objetivo identificar las expectativas de las reuniones, y se encuentra en toda la propuesta; en general se ubica al paso de la primera etapa y en lo particular se encuentra en el inicio de cada sesión. Se recomienda que el CA haga un tipo de diagnóstico de los conocimientos e intereses y necesidades de los participantes durante la primera etapa. La evaluación continua se realiza durante todo el proceso, permite reorientar los contenidos y dinámica del grupo, así como aportar los elementos para poder dar soluciones a ciertas necesidades de los participantes. Se considera el *valor añadido* (MARCHESI, 2000) el cual se refiere a la comparación entre los logros esperados, en función de su nivel inicial y los que realmente se obtienen.

Objeto de evaluación	Preguntas a contestar	Instrumento	Durante la
Fomentar el deseo de transformar la práctica.	¿Se logró este deseo? ¿Cómo?	Observaciones, diario del grupo Entrevista no estructurada.	Evaluación continua Evaluación final de la tercera etapa.
Consolidación del grupo de formación.	¿Se logró?, ¿En qué sentido?, ¿Características de esta consolidación?	Observaciones, diario del grupo, devoluciones	Evaluación inicial de tercera etapa Evaluación final de la etapa tres
Impulsar la vinculación entre teoría y práctica	¿Cómo se dio?	Observaciones, devoluciones	Evaluación Inicial de cada etapa Y evaluación continua

Aspectos operativos que obstaculizaron o favorecieron este programa (resultado de esta experiencia)	¿Qué Obstaculizó la propuesta? ¿Qué favoreció?	Diario del grupo, observaciones	Antes, durante y posterior a la propuesta.
Otros		Documentos del SASA, etc.	

Por último se realizan evaluaciones finales; se abordará al finalizar de cada etapa, con el análisis de las devoluciones, comentarios de los participantes y el diario del grupo, la última sesión de cada etapa está dedicada para este análisis. Cabe señalar que la evaluación servirá sólo para reorientar la propuesta, y en todo momento será participativa.

En este trabajo no se realizó la evaluación hasta sus últimas consecuencias ya que no se contó con el suficiente tiempo. Sin embargo, a continuación hacemos algunas consideraciones que se pudieron apreciar en el proceso y que pueden servir para el análisis de esta propuesta o para su implementación en otros contextos bajo sus orientaciones respectivas o determinantes.

Premisas

En este apartado mencionaremos algunos logros y obstáculos que surgieron al realizar la propuesta con el propósito de que puedan orientar a aquellos que quisieran implementar el CURSO-TALLER *“Los grupos, en la educación básica de personas jóvenes y adultas”*.

ALGUNOS RESULTADOS: CONSOLIDACIÓN DEL GRUPO, DESEO DE TRANSFORMAR LA PRÁCTICA, VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA, OTROS.

- ✓ **Se logró la consolidación de un grupo de formación de la PC en donde han asumido su función;** reconociendo la influencia de los demás.

“Encontrar alguien como ustedes no es fácil... con ustedes puedo compartir lo que soy y lo que siento...” (Socorro, diario del grupo)

Durante las primeras reuniones comentaron:

“Estas reuniones han sido dinámicas divertidas y de desesperación... pero muy productivas, porque en lo personal o punto de vista nos vamos conociendo tal y cual somos, y es desmoralizante ver que efectivamente no hay apoyo grupal y en este grupo hay, inconformidades y a su vez conformismos.”(Margarita)

Pero ella misma casi al finalizar la segunda etapa dijo:

“...qué bueno que nos reunimos ya que los conozco y ustedes a mí, trabajamos y hemos hecho muchas cosas que no habíamos hecho...” (Margarita, diario del CA)

- ✓ **La promotora y dos asesoras iniciaron su educación media superior en el sistema abierto.**
- ✓ **Han sistematizado diferentes estrategias de difusión de los servicios que ofrece la plaza comunitaria.** Durante el proceso de formación en el 2004 nos vimos en la necesidad de realizar una jornada de difusión de los servicios. Cuando se planeo se hizo en una de las sesiones en donde el grupo proponía el tema. Trascendió la forma de realizar la difusión que se reprodujo dos veces más durante el 2005, mejorando cada una de ellas. Planeándolo siempre colectivamente.
- ✓ **Las relaciones entre aquellos que siguen colaborando se fortaleció,** ya que expresan que “... ahora si todos jalamos parejo” (Erika)
- ✓ **El grupo ha incidido en el apoyo de toda la microrregión principalmente en la apertura de nuevos círculos de estudio.**

“En esta semana me di cuenta que nuestra compañera Socorro se va a apoyar a otro centro (cocina popular) lo cual me da mucha alegría porque es una alumna egresada y colaboradora de la plaza comunitaria de INEA y forma parte de nuestro apoyo a la sociedad que está en rezago educativo, espero de ella que en sus actividades sea comprometida para ver a la gente superarse.” (Oscar, diario del grupo)

- ✓ **El TD que fue el CA continua con sus reuniones** cada quince días, las cuales se suspenden de acuerdo con la carga de trabajo y estas están en función de los emergentes de la operación e inquietudes del grupo de la PC.

Resultados cuantitativos:

- El grupo inicialmente se integró con ocho personas de las cuales al 2005 el 75% de ellas continúan en la Plaza Comunitaria. Sólo dos casos dejaron de participar, pero se reintegraron en junio de dicho año.
- La atención de personas jóvenes y adultas registradas en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (S.A.S.A.) del INEA a enero

del 2004 de 141 personas jóvenes y adultas, pasó a diciembre de 2005 a 321 personas registradas en el SASA, es decir aumentó en un 227% con respecto a dos años. Cabe señalar que puede que hayan influido otros factores pero el detonante es la puesta en acción de esta propuesta.

- Los horarios se modificaron a raíz del análisis de la demanda en atención, logrando aumentar 4 hrs. más a la semana y la aplicación de exámenes los días domingos, ya que sólo se aplicaba entre semana; cabe señalar que algunos asesores se hacen responsables del módulo de atención mientras la promotora realiza otras actividades de organización.

Debilidades de la propuesta

- ❖ La propuesta requiere la participación activa de parte del TD, si él no está convencido del beneficio de esta, los resultados pueden variar.
- ❖ La rotación de algunos asesores hace que los integrantes se sientan amenazados por la desaparición del grupo.
- ❖ Existe demasiada resistencia para trabajar en grupo.
- ❖ Reiteramos la urgencia de formar a los T.D en aspectos que fortalezcan o generen conocimientos sobre la educación de adultos y su vinculación con los procesos grupales, de tal forma que tengan elementos para formar a educadores de educación básica para adultos.

Sugerencias

1. Establecer en el ámbito institucional un programa de formación para Técnicos Docentes, que desarrolle conocimientos y actitudes para el manejo y comprensión de grupos de formación.
2. Dedicar más tiempo a reuniones organizadas y sistemáticas con los integrantes de la plaza comunitaria o integrantes de las microrregiones, para abordar problemas de tipo operativo y académico.
3. En el proceso de formación se tiene que fomentar en los participantes la reflexión sobre su historia de vida y de formación, para que puedan ser capaces de analizar su presente y de construir su futuro, así como recuperar su vida cotidiana y la de su labor como educador de adultos. Se tiene que recuperar el por qué han elegido ser educadores de adultos. Hacer que expresen sobre cómo se sentían al iniciar su labor como educadores y cómo se sienten en este momento y qué expectativas tienen sobre su labor.

PROSPECTIVA

Las preguntas que surgen en este momento son: después de esta intervención, ¿Cómo esta la situación en la Plaza Comunitaria?, ¿Se siguen reuniendo?

Enseguida se transcribe el fragmento de un libro que me fue significativo durante este proceso:

“Cada mañana iba, antes del amanecer, en su vieja y chirriante bicicleta hacia el centro de la ciudad, a un gran edificio. Allí esperaba con sus compañeros, en un patio hasta que le daban una escoba y le señalaban una calle que tenía que barrer.

A Beppo le gustaban estas horas antes del amanecer, cuando la ciudad todavía dormía. Le gustaba su trabajo y lo hacía bien. Sabía que era un trabajo muy necesario.

Cuando barría las calles lo hacía despaciosamente pero con constancia, a cada paso una inspiración y a cada inspiración una barrida. Paso – inspiración – barrida. Paso – inspiración – barrida. De vez en cuando, se paraba un momento y miraba pensativamente ante sí. Después proseguía paso – inspiración – barrida.

Después del trabajo cuando se sentaba con Momo, le explicaba sus pensamientos.

-Ves, Momo- le decía, por ejemplo-, las cosas son así: A veces tienes ante ti una calle larguísima. Te parece tan terriblemente larga que nunca crees que podrás acabarla.

Miró un rato en silencio a su alrededor; entonces siguió:

-Y entonces te empiezas a dar prisa cada vez más prisa. Cada vez que levantas la vista, ves que la calle no se hace más corta. Y te esfuerzas más todavía, empiezas a tener miedo, al final estás sin aliento. Y la calle sigue estando por adelante. Así no se debe hacer.

Pensó durante un rato. Entonces siguió hablando:

-Nunca se ha de pensar en toda la calle de una vez, ¿entiendes? Sólo hay que pensar en el paso siguiente, en la inspiración siguiente, en la siguiente barrida. Nunca nada más que en el siguiente.

Volvió a callar y reflexionar, antes de añadir:

-Entonces es divertido; eso es importante, porque entonces se hace bien la tarea. Y así ha de ser.

Después de una nueva y larga interrupción, siguió:

-De repente se da uno cuenta de que, paso a paso, se ha barrido toda la calle. Uno no se da cuenta cómo ha sido, y no se está sin aliento.

Asintió en silencio y dijo, poniendo punto final:

-Eso es importante...⁸³

⁸³ENDE, Michael. “Momo”. Alfaguara. 61ª edición. Madrid, 2002. Pág. 38-39

Este segmento literario encierra la esencia de mi práctica educativa y de este proceso de formación.

La labor educativa con personas jóvenes y adultas en rezago es un “... *trabajo muy necesario...*” para nuestra sociedad, independientemente de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas en las que se desenvuelve nuestra práctica.

He de señalar que en la mayoría de los casos, los educadores con los que me ha tocado colaborar, al igual que yo, nos gusta lo que hacemos y a la vez estamos conscientes de las diferentes carencias tanto personales como laborales que tenemos. Sin embargo, no son exteriorizadas en condiciones normales, es decir, en la marcha de nuestra práctica educativa, por lo que es necesario construir espacios en donde los educadores hablen y se puedan resolver algunos de sus problemas. De vez en cuando hay que parar un momento y pensar sobre qué y cómo estamos haciendo las cosas.

Después de esta intervención, en ocasiones, el sólo pensar en que las metas no se alcanzan, que ya se han marchado algunos asesores, que no tenemos pizarrón y si lo tenemos es pizarrón blanco y no contamos con marcadores para ello, que los alumnos ya se pelearon afuera de la plaza comunitaria, que ya la delegación política nos quiere quitar el espacio, que ya no sirven los ratones de las computadoras y la impresora ya no funciona, que el pago de gratificaciones ya tardó dos meses, que no hay módulos educativos, y después de todo esto todavía hay que reunirnos en el grupo; nos pone a los integrantes de la plaza comunitaria en una situación muy difícil. Y si nos llegamos a reunir algunos llegan tarde, con poco ánimo, con problemas personales, etc. pues entonces la situación pareciera todavía más desfavorable. Sin embargo, no lo es. Tan terribles son las circunstancias que creemos a veces no poder continuar.

Dentro de toda esta situación, el permitirnos trabajar todavía en grupo, puede y en la mayoría de las veces, ocurre (como lo fue esta experiencia) que mitiga las presiones, se dan alternativas para la solución de problemas específicos, nos sentimos acompañados, etc. pero siempre y cuando estemos también conscientes de que esto debe ser realizado bajo condiciones y dinámicas predeterminadas adecuadamente planeadas.

Consecuencia de un proceso de Investigación-Acción (Acción-Reflexión-Nueva Acción-Nueva Reflexión) hay que pensar en la siguiente reflexión de la nueva acción y continuar hasta que este proceso, sin darnos cuenta, se convierta en parte esencial de nuestra práctica educativa.

Por último, como profesional de la educación de adultos comparto estas experiencias con otros Técnicos Docentes y personas interesadas en la materia, que como yo quieren mejorar sus prácticas educativas. En el futuro pretendemos continuar y reforzar esta intervención dentro de un proceso formativo institucional.

CONCLUSION

En algunos momentos del proceso de investigación creí no terminar, principalmente al escribir este documento, porque cada que escribía me quedaban cosas en la cabeza, pero tenía que concluir sino me pasaría toda la vida escribiendo este trabajo, pero en lo que sí me ocuparé, por lo menos otros años de vida, es reflexionar y sobre todo construir propuestas que ayuden a fortalecer la formación de educadores de jóvenes y adultos que participan en el INEA, como lo hice en los últimos dos años (2005 y 2006) en la Subcomisión de Adiestramiento, Capacitación y Profesionalización donde forme parte como representante de los trabajadores del INEA en el Distrito Federal, contribuí en la elaboración de dos trabajos; uno de ellos fue la Detección de Necesidades de Capacitación y Formación de los Trabajadores en el DF y en consecuencia de este estudio contribuí en la elaboración del Plan Institucional de Capacitación y Plan Operativo de Capacitación 2005-2006, también formé parte del equipo de instructores internos. Pero esto es otra historia.

En el momento en que presento este trabajo me siento satisfecho con lo que expreso en él, pero dejo algunas reflexiones y preguntas para futuros trabajos:

- Urge realizar proyectos de formación para Técnicos Docentes, ya sea presenciales, a distancia, semiescolarizado, etc., que promueva mejores resultados, no solo cuantitativos sino cualitativos en las dimensiones de la práctica educativa, en consecuencia se debe de una educación básica para jóvenes y adultos de mejor calidad. Que estos proyectos sean elaborados con base en las necesidades de formación por región. Para ello es necesario impulsar investigaciones de tipo exploratorias y de diagnóstico sobre las necesidades de formación.
- Es necesario analizar la reglamentación laboral de los educadores de adultos del INEA (Técnicos Docentes) con respecto a permisos y tiempos para su formación.
- ¿Tienen futuro las Plazas Comunitarias?, ¿desaparecerán? y si continúan es urgente pensar en proyectos de formación locales que pueden tener más impacto con respecto a proyectos nacionales que en ocasiones no dejan la misma huella en los asesores.



Anexo A: Técnicas y materiales para las sesiones

Anexo A: técnicas y materiales para las sesiones

Etapa 1 Sesión 5

“Interacción personal y comunicación... la armonía”

Autor : Lic. Jesús Macías Ortega. Centro de Asesoría Pedagógica, S.C.

 <p><i>Interacción personal y comunicación</i> ... la armonía</p>	<p>¿Cómo relacionarse con los demás con inteligencia?</p>  <p><i>pasión y razón</i></p>
<p>1. Busquemos un trato persona a persona</p> <p>Tratar con personas con efectividad requiere tratarlas de tu a tu a lo largo de prolongados espacios de tiempo; escuchando y aceptando con humildad lo que tengan que decir, haciendo gala en todo momento de nuestra paciencia y nuestro buen hacer.</p> 	<p>2. Tratemos de encontrar lo que tenemos en común</p>  <p>... “Es mayor lo que nos une que lo que nos separa”</p>
<p>3. Liberémosnos de nuestros prejuicios</p> <p>Las malas opiniones sobre los otros son más un producto de nuestras inseguridades personales, que de los defectos reales de los demás.</p> 	<p>4. Valoremos la integridad de otras personas</p> <p>Admitir los propios errores y disculparse con sencillez, abre infinitas posibilidades de logro con los demás</p> 
<p>5. Ponémosnos en la piel de los demás</p> <p>Nadie escuchará nuestra opinión . . . si primero no nos tomamos la molestia de enterarnos cuál es la suya . . .</p> 	<p>6. Ante una agresión, procuremos aclarar las cosas</p> <p>El tratamiento inapropiado de una ofensa real o imaginaria puede terminar con relaciones, empresas y familias . . .</p> <p>... Y es que ante una agresión, un orgullo mal entendido nos pone enseguida a la defensiva, y nos incita a cavilar obsesivamente encerrados en nosotros mismos . . .</p> 

7. Evitemos discusiones

... tenemos tendencia a prolongar conversaciones improrrogables, que cuando se inician para airear diferencias, acaban tomando un cariz de acalorada discusión. . .



8. La importancia de saber escuchar

... Escuchar está en la base de la interacción personal y la comunicación . . .

Sin una arraigada actitud de escucha que emane desde el directivo y que impregne a todos los colaboradores, no es posible impulsar a las personas hacia el logro sobresaliente de metas y propósitos.



... lo que significa escuchar

Escuchar no es lo mismo que oír . . .

... encontrar aquellas razones del corazón, que la razón no entiende . . .



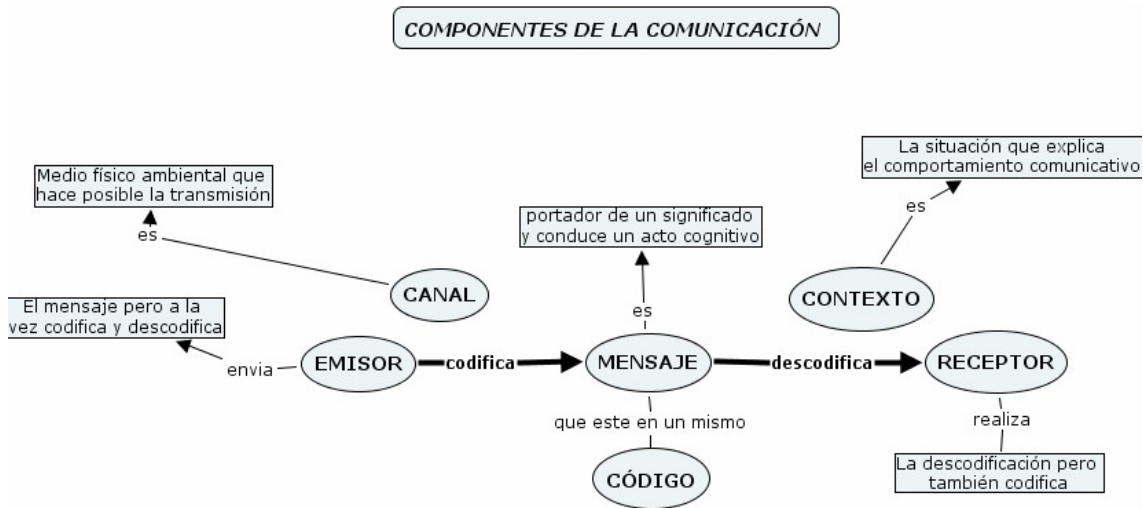
... Escuchar es fácil para quien vive su vida personal y profesional con profundidad y acierto en sus facetas esenciales . . .

Escuchar al fian y al cabo no es tanto cuestión de inteligencia como de confiar en las otras personas. Significa aceptarlas tal como piensan y son, y darse cuenta de que cada uno es un mundo único que es preciso entrever para entenderse.

¿Cómo aprender a escuchar?

Etapa 1

Sesión 5



Hay dos unidades esenciales en la comunicación que son: el emisor y el receptor y que la interacción entre ambos forma un canal que es la vía que utiliza el mensaje, para que la comunicación sea eficiente el código debe ser entendido tanto por el emisor, ya que su actividad es de decodificar el mensaje, como para el receptor ya que él decodifica, de lo contrario habría pérdida de comunicación. El ruido es un obstáculo a la comunicación y para aminorarlo se utiliza la redundancia. En el caso de que el oyente intervenga con información pertinente en la transmisión del mensaje, el emisor se ve obligado a reestructurar su mensaje a esto se le llama retroalimentación. La comunicación humana, es lo que nos caracteriza como seres civilizados; pero este hecho es muy complejo de definir y a su vez es todo un sistema que algunos no sabemos utilizar.

Fuentes: BOADA, Humbert. "El desarrollo de la comunicación en el niño". *Anthropos. Barcelona, 1986.*

Etapa 2

Sesión 1

SER VOLUNTARIO, ES DAR LO QUE SOMOS

Dentro de nuestro trabajo cotidiano con los jóvenes y adultos nos enfrentamos a diversas problemáticas, sin embargo el ser voluntario nos enriquece más a nosotros mismos

Este instrumento pretende indagar nuestra concepción que tenemos de nosotros mismos como voluntarios, en donde conozcamos en términos generales los actores que participan en toda acción voluntaria.

Dónde ser voluntario

Luchamos en la vida por obtener éxito y seguridad para obtener *bienestar* físico, emocional y espiritual.

Anota ¿Dónde podremos encontrar cada bienestar?

FISICO	EMOCIONAL	ESPIRITUAL



Dentro de estas diversa instituciones o lugares existen algunos miembros que son considerados Voluntarios.

Para ti ¿Qué es ser Voluntario?

Una Organización Voluntaria es la que sin animo de lucró, con el concurso de sus miembros y de sus recursos, diseñan planes de acción y realizan acciones con el fin de contribuir al bien publico en cualquiera de sus sectores(VELLOSO:1999:101)

Etapa 2

Sesión 2



“SUJETO SUPUESTO SABER”

A la señora Juanita le dolía el estómago, asustada por lo que le ocurría, fue entonces que decidió visitar al medico porque de antemano se supone que el “sabe” como curar, de lo contrario no iría a consultarlo. El medico **“pone en palabras”** lo que a Juanita siente físicamente, cuando da una explicación:

“no se preocupe Juanita, el dolor que siente se debe a una colitis nerviosa, lo que le está pasando a su organismo es una inflamación del colon, eso causa el dolo; tómese estas medicinas y se curará”

Pareciera como si por el hecho de saber a qué se deben los síntomas disminuyera la ansiedad en Juanita, por aquello que se desconocía (y por tanto producía susto) y puede haber una sensación de “sentirse curada”, aún sin tomar la medicina.

En la relación educativa sucede algo similar. Ante los ojos de las personas jóvenes y adultas, que asisten a los círculos de estudio el educador es quien **“sabe”** y esperan pasivamente a que él les diga qué es lo que **“deben”** hacer para que puedan aprender.

1. ¿Qué haces cuando un joven o adulto te pregunta sobre algún tema?

2. ¿Cómo te sientes cuando sabes que no sabes sobre ese tema?

3. ¿Cómo crees que se sientes los jóvenes o adultos cuando esperan una respuesta y ésta no es proporcionada?

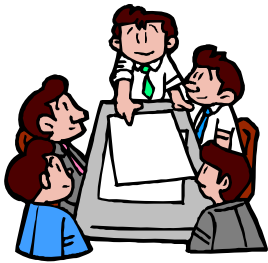




Que el educador de jóvenes y adultos ocupe el lugar del “Sujeto Supuesto Saber” puede llevar a que también ocupe un lugar de poder con el riesgo de hacer un uso abusivo y arbitrario del mismo.

Esto se puede observar en las actitudes de algunos educadores que regañan y maltratan a los estudiantes.

Quedarse cristalizado en el lugar del “Sujeto Supuesto Saber” ejercerá un poder que pervertiría los fines del trabajo grupal. Tener un saber implica también tener poder.



El educador debe ser un anti-líder ya que el *líder debe ser la tarea*, esto es, aquello que convoca a trabajar como grupo.

a. Para mí ser líder es:

b. ¿Qué entiendes por autoridad?

c. Menciona 3 características o ejemplos de autoritarismo

1. _____
2. _____
3. _____

Narciso: Mitología Griega

Narciso hermoso joven, hijo del dios del río Cefiso y de la ninfa Liríope. A causa de su gran belleza, tanto doncellas como muchachos se enamoraban de Narciso, pero él rechazaba sus insinuaciones. Entre las jóvenes heridas por su amor estaba la ninfa Eco, quien había disgustado a Hera y ésta la había condenado a repetir las últimas palabras de lo que se le dijera. Eco fue, por tanto, incapaz de hablarle a Narciso de su amor, pero un día, cuando Narciso estaba caminando por el bosque, acabó apartándose de sus compañeros. Cuando él preguntaba “¿Hay alguien aquí?”, Eco contenta respondía: “Aquí, aquí”. Incapaz de verla oculta entre los árboles, Narciso le gritó: “¡Ven!”. Después de responder: “Ven, ven”, Eco salió de entre los árboles con los brazos abiertos. Narciso cruelmente se negó a aceptar el amor de Eco; ella estaba tan apenada que se ocultó en una cueva y allí se consumió hasta que nada quedó de ella salvo su voz. Para castigar a Narciso, Némesis, la diosa de la venganza, hizo que se apasionara de su propia imagen reflejada en una fuente. En una contemplación absorta, incapaz de apartarse de su imagen, acabó arrojándose a las aguas. En el sitio donde su cuerpo había caído, creció una hermosa flor, que hizo honor al nombre y la memoria de Narciso.



El asesor de grupo, para estar en mejores condiciones de realizar su trabajo es necesario:

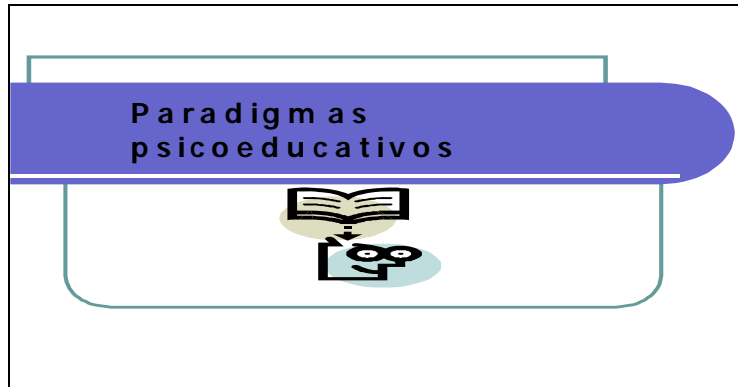
1. Tener claridad y saber diferenciar entre autoridad y autoritarismo.
2. Analizar el propio Narcisismo (amor a la imagen de sí mismo), un asesor con un narcisismo demasiado débil, que se ame poco a sí mismo, puede ser fácilmente avasallado por los grupos.

Elaboró Carlos Ortega Gil.

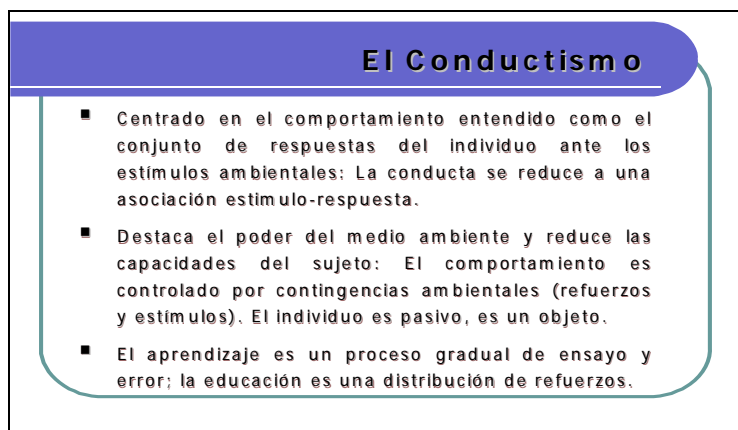
Fuentes:

- ❖ Enciclopedia en carta Microsoft 2004
- ❖ BALTAZAR, Montes Roberto. *El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*. (una experiencia en México). Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona, 2003. Pág. 114-118.

Etapa 2
Sesión 3
Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4

Cognoscitivismo

- El individuo no es un sujeto reactivo sino un sujeto que puede interpretar la realidad: existe un universo interno del sujeto (mente o conciencia).
- Atiende a las diferencias individuales, a los estados cognoscitivos y a las formas individuales de procesar la información (el sujeto no es pasivo, construye)
- El estímulo para aprender, estudiar o hacer un trabajo está en el sujeto o en la tarea: es significativa pues responde a necesidades.
- A diferencia del conductismo, que enfatiza el "cuánto", el cognoscitivismo se preocupa por el cómo.

Diapositiva 5


Cognoscitivismo

- Importancia del saber estructurado y a la secuencia en la presentación del contenido
- Relevancia del lenguaje en la enseñanza.
- Comprensión de la influencia del ambiente.
- Importancia de la motivación (deseo de aprender).
- Importancia de la realimentación.
- Diversidad en los métodos y técnicas de enseñanza, buscando significatividad.

Diapositiva 6

Cognoscitivismo

- Aprendizaje significativo (Ausubel).
- Aprendizaje por descubrimiento y currículo en espiral (Bruner).
- Jerarquización del aprendizaje y método del descubrimiento guiado (Gagne).



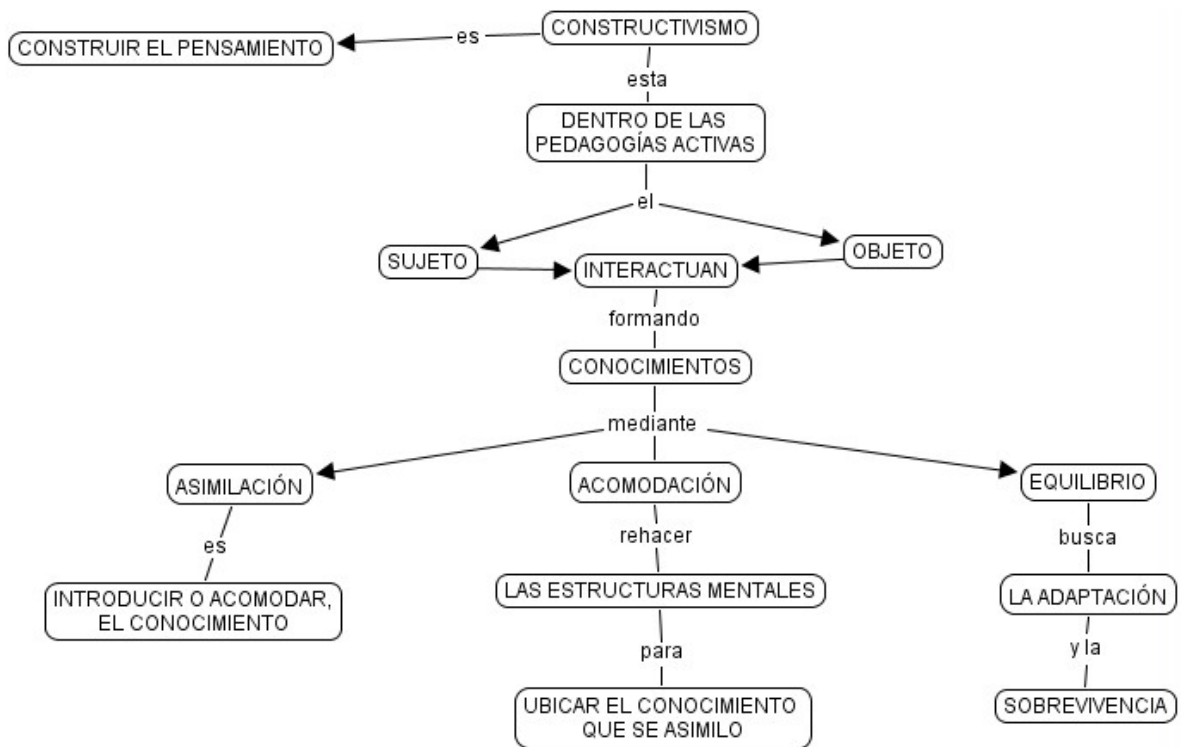
Enciclopedia Encarta, SCMPOTO-EASTPHOTO

Diapositiva 7

Constructivismo

- ✓ El pensamiento no es innato ni se modela pasivamente por el ambiente. Se construye, lo elabora el sujeto en su relación con el mundo.
- ✓ Dialéctico (Arte de dialogar, argumentar y discutir)
- ✓ Integrativo y de apropiación: (asimilación-acomodación-equilibrio).
- ✓ La educación y la actividad de la Institución educativa debe abandonar su interés por adquirir información y centrarse en la adquisición de estructuras y esquemas
- ✓ Enseñar a pensar: Crear las oportunidades para el descubrimiento, la experiencia directa, la construcción del pensamiento.

Etapa 2 Sesión 3



METODOLOGÍA MEVYT



Etapa 2

Sesión 5

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

POZO. Juan Ignacio, Estrategias de Aprendizaje.
En: COLL, C. Palacios, J. Marchesi, A. (comps).
Desarrollo Psicológico y Educación II. Ed. Alianza,
Madrid, 1991 pp.199-224.

Las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos y actividades que se eligen para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Las estrategias de aprendizaje tienen relación con otras categorías cognitivas como: procesos básicos del aprendizaje, por ejemplo, la capacidad de la memoria a largo plazo; conocimientos previos y metaconocimientos, este último son conocimientos sobre sus propios procesos psicológicos de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se clasifican en: asociación y reestructuración. Las de asociación distinguen al repaso que a su vez se divide en: repaso simple y apoyo a él. En el primer caso como repetir un número telefónico y en el segundo como subrayar, destacar y copiar.

En el caso de las de reestructuración, se distinguen de elaboración y organización.

Las de elaboración se dividen en simples y complejas. Las simples se caracterizan por facilitar el aprendizaje de materiales sin que éste resulte por ello más significativo, algunas de las técnicas son:

- Palabras claves. Se utiliza principalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras y consiste en establecer un eslabón verbal entre dos palabras que deben asociarse.
- Imagen mental. Consisten en establecer una imagen entre dos imágenes que deben asociarse.
- Rimas, abreviaturas, frases, etc. Se utilizan para aprender listas de ítem.
- Códigos. Usando símbolos como verbales, numéricos y espaciales.

Las de elaboración complejas se vinculan con las teorías del esquema y algunas técnicas son:

- Analogías. Que consisten en la formación de un modelo para construir algo.
- Elaboración de texto. Se trata de un conjunto de actividades para aprender a partir de un texto, como el resumen y la toma de notas.

Las de reestructuración además de dividirse en elaboración se distinguen las de organización que a su vez se dividen en clasificar y jerarquizar que se complementan una de otra.

Las de clasificar se utilizan en forma ordenada de acuerdo a categorías para la elaboración de taxonomías o de clasificaciones jerárquicas.

Jerarquizar pretende tener un mayor significado, algunas de las técnicas son:

- Construcción de redes de conocimiento. Se diferencian en jerarquía, cadenas y racimos.
- Estructuras de nivel superior. Pretende discriminar en un texto la covariación, la comparación, la colección, la descripción y la respuesta.
- Mapas conceptuales. Desarrollan la capacidad de aprender a aprender
- Mapas V. Vinculan el conocimiento teórico y la actividad práctica.

Estas últimas cuatro técnicas deberán contener un alto grado de metaconocimientos que son conocimientos sobre su propio proceso psicológico de aprendizaje.

ANEXO B: LECTURAS

Etapa 1

Sesión 6

Ejemplo de una devolución.

Viernes 04 de marzo de 2005

Breve historia del grupo de voluntarios de la Plaza Comunitaria

Intentaremos recordar los momentos que hemos pasado dentro de este grupo.

En enero del 2005 iniciábamos una nueva etapa en la plaza comunitaria, dialogando sobre nuestro pasado, presente y futuro, apoyados por un dibujo de un árbol, expresando algunas fracasos y éxitos; empezamos en las sesiones a expresar las dificultades que tenemos con nuestros estudiantes encontrando por ejemplo problemas como: falta de comunicación entre los mismos asesores y entre los asesores y estudiantes, afirmando que era falta de confianza; que los asesores no conocían del todo el modelo educativo, que faltaba motivación en los estudiantes y que ellos no se responsabilizaban de su formación; que no se respetaba los horarios, que era necesario un espacio para solucionar problemas, bueno entre otros asuntos. En este momento **¿Cuántos de esos problemas seguimos teniendo?**

Poco a poco hemos abordado algunos contenidos como: procesos de comunicación, la fundamentación del modelo educativo, que es la colaboración y la competencia, el conflicto en el grupo, sin embargo, algunos temas más que solucionar algún problema, nos han brotado más dudas **¿Es bueno?** Estos temas y principalmente el intercambio de ideas y experiencias han mejorado nuestra labor.

En estas reuniones, en donde con el diálogo se han emprendido acciones que nos han beneficiado, existen también problemas. Lo importante es que estamos reunidos concientemente para seguir mejorando nuestra práctica educativa.

De aquellos que iniciamos, algunos ya no están, pero es natural todos en lo individual tenemos un ciclo en donde nos nace ayudar y dar, pero lo importante es que de aquellos que no están saben que en la plaza comunitaria, es decir, nosotros los esperamos ansiosamente para compartir los que somos.

Así como unos tienen su cierre de ciclo, otros tienen su inicio o reinicio de dar lo mejor de sí mismo, lo cual nos llena de alegría.

Todo es un proceso, no hemos culminado con nuestra labor, constantemente hay que renovarse, es así como nos encontramos... si no, fallecemos.

Etapa 2

Sesión 3

HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. *“Paradigma Cognitivo”* en: Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Educador, México 1998.

Etapa 2

Sesión 5

NOTORIA, Antonio et al. *“Los mapas conceptuales en el aula”*. Editorial magisterio del río de la plata. Buenos Aires. Pág. 43-65.

Etapa 2

Sesión 5

SABONERO, Mariano et al. *“Bases conceptuales de la educación de adultos”* en: Formación e Adultos. Ed síntesis. Madrid, España 1999. Pág. 25-35

ETAPA 3

SESIÓN 1

SERIALIDAD

Recordemos que la reunión de personas en un lugar y tiempo con una misma finalidad, no necesariamente forma un grupo; algunos autores como Rafael Santoyo (1981), Telma Barreiro(2000) y Roberto Baltazar (2003) mencionan que en la primera etapa del proceso grupal no se generan diálogos, discusiones ni interacciones entre los miembros. Algunos ejemplos de esto pueden ser la fila para la compra de tortillas o pan; personas en una sala de cine viendo la misma película, etc. La serialidad tiene, según Baltazar (2003) las siguientes características:

- a) Las personas viven en una “pluralidad de soledad”,
- b) Aunque estén juntas no existe ningún tipo de vínculo entre ellas,
- c) Están en una situación de anonimato,
- d) Son intercambiables, cualquiera puede irse sin que los demás lo tomen en cuenta,
- e) No existe comunicación entre ellos, en tal caso predomina un “diálogo de sordos”.

El momento de serialidad prevalece en las primeras sesiones de lo que posteriormente-posiblemente-constituya un grupo.

En las experiencias con educadores de personas jóvenes y adultas suele ocurrir que al inicio sólo se hablen entre quienes ya se conocen, los que trabajan en la misma institución; no obstante, paulatinamente, se relacionan con sus otros compañeros. Poco a poco van reconociendo y apropiándose de su espacio para, entre todos, ir construyendo un nuevo grupo.

Al principio les cuesta trabajo hablar entre ellos y se producen “ monólogos” o “diálogos de sordos”, no se escuchan ni retoman las aportaciones de los demás, sino que cada quien habla como si estuviera solo y dirige la mirada y su discurso hacia el coordinador. Poco a poco, en el transcurso de las sesiones, se escuchan, retoman sus comentarios, se preguntan y se miran entre ellos en un proceso de reconocimiento mutuo de formar parte de un mismo grupo que están construyendo entre todos.

Además de estas características Santoyo (1981) menciona que en las primeras reuniones se genera un reencuentro, identificando a cada persona idéntica a los demás, inconscientemente, con individuos que han jugado papeles importantes en su historia, con los cuales se vuelven a encontrar, a partir de las características de los demás participantes, depositando en ellos los sentimientos de antipatía o simpatía que le provocan estos recuerdos.

Fuentes:

- a) BALTAZAR, Montes Roberto. *El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. (una experiencia en México)*. Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona, 2003. Pág. 124-125.
- b) SANTOYO, S. Rafael: “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”. En :revista perfiles educativos, centro de investigaciones y servicios educativos, UNAM, N° 11, enero-Marzo, 1981.

Etapa 3

Sesión 2

HOYOS Medina(1980) menciona que existen tres grandes momentos de todo proceso grupal: a) *indiscriminación*, b) *diferenciación* y c) *síntesis*.

El primero se caracteriza por una ubicación aún no clarificada en ese momento, en ese grupo presente; por una incoherencia organizativa ante la tarea, que aparece como algo confuso así como los objetivos, es aquí donde se puede apreciar la serialidad. En este momento los señalamientos que haga el Coordinador-Asesor se deben abocar a la delimitación del encuadre de trabajo (explicaciones del rol del CA y de los participantes, así como los periodos de reunión, la duración, la mecánica de trabajo, etc.) además en este momento se produce en los participantes una reacción de resistencia al cambio: de lo pasivo a lo activo.

A pesar de que se haya explicado en el encuadre la tarea del grupo, en este momento los integrantes del grupo hacen “como sí” trabajaran, por tal motivo es necesario recuperar, elaborar y valorar preguntas como: ¿de qué ha servido esta actividad?, ¿Qué he aprendido?, ¿Para qué me sirve?, ¿Esta actividad apoya mi labor?. Cabe señalar que el valor de la pregunta prevalecerá durante todo el proceso grupal.

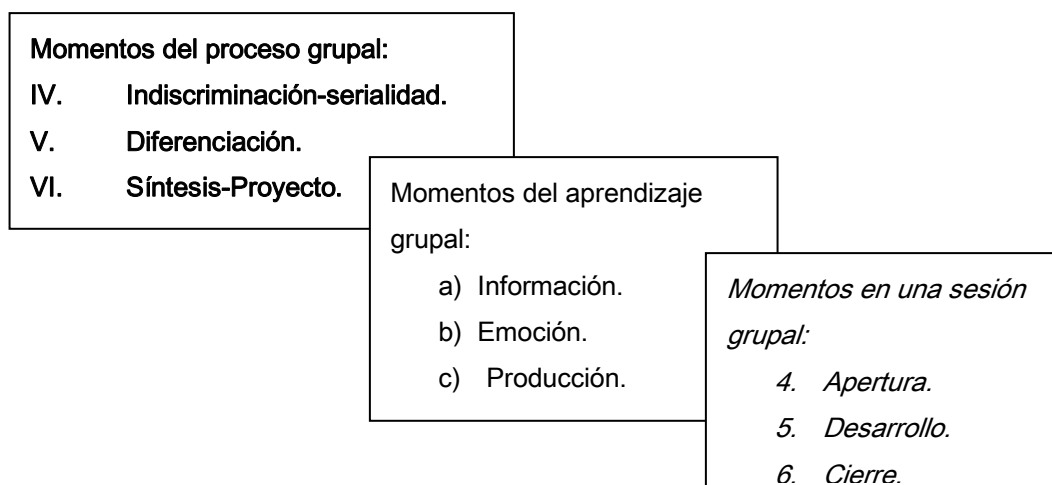
La diferenciación se caracteriza por el esclarecimiento de los dos roles básicos: El de coordinador y el de participante. En este momento los objetivos explícitos se hacen claros; se pasa del “yo” al “nosotros” esto como la confirmación y detección de un sentido de pertenencia al grupo. También

“... es necesario poner por un momento entre paréntesis la tarea explícita y enfrentar la tarea implícita, es decir, manejar los aspectos latentes del grupo. Se trata de explicar lo implícito, de sacar al descubierto las actividades ocultas, las verdaderas causas que están condicionando las conductas grupales, los miedos a la pérdida y al ataque(), las resistencias al cambio, las angustias que el grupo ha venido sintiendo, las conductas defensivas, etc.”⁸⁴

Por último, en el momento **de síntesis** significa la instancia en la que el grupo ha abordado ya la tarea y la ha elaborado. El grupo hace un ajuste de la integración de su presente con una visión evaluativa de su pasado como grupo. En este momento los miembros del grupo comienzan a ensayar o dar soluciones a sus problemas. Una de las principales características es la elasticidad del grupo con respecto a los roles establecidos; además, de manera paulatina, el CA va quedando cada vez más en una posición de asesor que acompaña al grupo en su proceso y que está a disposición del mismo cuando el grupo solicite sus servicios.

⁸⁴ ZARZAR CHARUR, Carlos. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo” en: Revista Perfiles Educativos N°9. CISE, UNAM, México.1990. Pp.31

El grupo, entonces, busca una manera de *proyectar* esa experiencia de una forma socialmente útil, algunas veces al interior de la institución en la que estén insertos, otras en función de otros grupos similares al suyo. En los siguientes cuadros se clarifican los diferentes momentos del proceso grupal, de aprendizaje y los que son en una sesión con un grupo.



El CA ayuda al grupo a desarrollarse con el fin de que pueda resolver no sólo ese problema inmediato, sino también todos los que se le planteen más tarde.⁸⁵ Cabe decir que cuando:

“El grupo llega a su máximo funcionamiento, es cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene, cuando en el grupo existe una etapa de elasticidad con respecto a los roles establecidos”.⁸⁶

Es aquí cuando puede surgir un proyecto donde se plantean nuevos objetivos que van mas allá del aquí y ahora, esto se da casi al finalizar el hecho formativo sistemático o educativo.⁸⁷

⁸⁵ Idem. Pág. 17

⁸⁶ Idem. Pág. 32

⁸⁷ Ídem. Pág. 33

Etapa 3

Sesión 3

El proyecto

Lema “ si no sabemos para dónde vamos cualquier camino vale para llegar allí”

QUÉ ENTIENDES POR PROYECTO

Conversamos con algunos compañeros sobre qué es para nosotros un proyecto, algunos respondieron:

- Es la respuesta concreta a la solución de un problema o satisfacción de una necesidad.
- Es identificar un problema, decir qué queremos lograr, las actividades y el tiempo en que las vamos a desarrollar y los recursos que vamos a utilizar.
- Una serie de acciones que debemos realizar de una manera coordinada para alcanzar un objetivo.
- Es poner por escrito una idea y cómo volverla realidad.

Un proyecto es un conjunto coherente de actividades que buscan alcanzar unos objetivos en un tiempo determinado, con unos recursos y unos costos definidos.

Un proyecto debe dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿**Qué** queremos hacer? → Nombre del proyecto.

¿**Por qué** lo queremos hacer? → Situación que queremos cambiar.

¿**Para qué** lo queremos hacer? → Objetivos que queremos lograr.

¿**Cuánto** queremos hacer? → Metas que queremos alcanzar.

¿**Dónde** lo queremos hacer? → Localización, lugar donde lo realizaríamos.

¿**Cuándo** lo queremos hacer? → Ubicación en el tiempo.

¿**Cómo** lo queremos hacer? → Actividades y tareas a realizar.

¿**Quiénes** lo vamos a hacer? → Personas y entidades que se vincularán como responsables de su ejecución.

¿**Con qué** lo vamos hacer? → Recursos humanos o de capital, recursos tecnológicos y de información, recursos materiales, recursos económicos y financieros.

CARACTERÍSTICAS DE UN PROYECTO

Pensemos ¿cómo utilizamos el término proyecto en nuestra vida cotidiana?, ¿verdad que en nuestra vida diaria nos referimos a un proyecto como algo que pensamos hacer?... pues en la planeación también significa lo mismo, pero tiene unas características especiales:

- Necesitar de la participación de varias personas, tanto en su preparación como en su ejecución y evaluación.
- Tener un principio y un fin en el tiempo.
- Tener definido una serie de actividades y su calendario para su ejecución.
- Necesitar de un conjunto de recursos para su ejecución.
- Estar planteado en su totalidad, de una vez.
- Estar presentado por escrito.

FASES O ETAPAS QUE RECORRE EL PROYECTO

1. **La idea:** Vemos que “algo no anda bien o nos hace falta” y sentimos la necesidad de realizar algunas actividades.
2. **Viabilidad:** Es cuando examinamos la idea que asumimos desde distintos puntos de vista, para encontrar si tenemos o no las condiciones necesarias para realizar el proyecto con cierto éxito. Cuando queremos encontrar si se dan las condiciones para realizar un proyecto nos hacemos preguntas como:
 - ¿Contamos con el apoyo de otras personas y de la comunidad?
 - ¿Cuáles normas nos apoyan?
 - ¿Obtendremos los recursos y la colaboración que necesitamos?
 - ¿Cómo se afecta o beneficia el medio ambiente?
 - ¿Es la necesidad más importante o, por el contrario, existen otros problemas que debemos atender primero?
 - ¿Se justifica realizar el proyecto?... ¿Por qué?
3. **Formulación:** si encontramos que podemos contar con las condiciones necesarias para realizar el proyecto, iniciamos su elaboración, definiendo con claridad lo que queremos realizar y los recursos que vamos a necesitar.

4. **Puesta en marcha.** O como decimos “pasar del dicho al hecho”. Empieza desde el momento en que tomamos la decisión de realizar el proyecto hasta el desarrollar de cada una de las actividades que nos propusimos en la formulación del proyecto.

5. **Evaluación:** Es la revisión permanente que realizamos mientras ejecutamos las actividades, para evitar perdernos del camino y poder alcanzar el objetivo. Esta etapa va orientando el proyecto desde la identificación de la idea, pasando por la viabilidad, la formulación y el desarrollo o ejecución hasta llegar al final del proyecto, pues va ayudándonos a ver en cada etapa su realización con el objetivo que nos proponemos y así no perdernos del camino que nos hemos trazado.



Fuente: “Elaboremos Nuestro Proyecto”. Universidad Católica de Oriente, Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo. Mediador pedagógico CLEI III. Educación Básica Secundaria, 1999. Pág. 19-22.

FUENTES DE CONSULTA

1. BALTAZAR, Montes Roberto. *“El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. (Una experiencia en México)”*. Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona, 2003.
2. BARREIRO, Telma. *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina, 2000.
3. BHOLA H.S. *“La evaluación: contexto, funciones y modelos”*, en Antología Lecturas para la Educación de adultos. Tomo II Conceptos, políticas, planeación y evaluación de la educación de adultos. Noriega Editores. México, 2000,
4. BOADA, Humbert. *“El desarrollo de la comunicación en el niño”*. Anthropos. Barcelona, 1986.
5. CANSECO, Rosalba en: *“Alcances y limitaciones de los modelos pedagógicos de educación básica para adultos en México”*. Tesina, UPN. México, 1998.
6. CONTRERAS, Domingo José. *¿Cómo se hace? Investigación en la acción*.
7. DE BRASI, Juan Carlos. *Algunas reflexiones sobre los grupos de formación en; Propuesta Grupal*.
8. ENDE, Michael. *“Momo”*. Alfaguara. 61ª edición. Madrid, 2002.
9. FERNÁNDEZ, González José et al. *¿Cómo elaborar unidades didácticas innovadoras?*, Serie Practica No.16. Editora Diada. España. 1994.
10. FIERRO, Cecilia et al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. Buenos Aires. 2000.
11. GARCIA Arista Enrique: *“Panorama General de la acción Educativa de Adulto”* XV años y más INEA, México 1996.
12. GIMENO, Sacristán Jimeno y A.I. Pérez Gómez. *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Ed. Morata. Décima edición. España.
13. GOGGI Nora E. Grupos de Formación y el rol del coordinador. En: SOUTO, Marta y Et. Al: *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1999.
14. GRUPO DOCE. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea* FLACSO. Argentina. 2001.
15. HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. *“Paradigma Cognitivo”* en: Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Educador, México 1998.
16. JURJO, Torres Santomé. *“El currículo oculto”*. Ediciones Morota, sexta edición. Madrid, 1998.
17. LATAPI, Pablo: *“Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976”* Ed N.I. México, 1981.
18. LATAPI, Sarre Pablo. *Un siglo de educación en México*. Tomo II. FCE. México 1998 .

19. LUGO HIDALGO Ma. De la luz C. y Ramírez Carvajal Juan. *“La asesoría en Tebes: hacia la transformación escolar”*. Revista ENTRE MAESTROS, UPN, Vol.3, núm. 8, primavera 2004.
20. MERANI, Alberto L: *Diccionario de Psicología. Tratados y manuales*. Grimaldo. 22ª reimpresión. México, 2004.
21. MESSINA, Graciela. *“Educadores de adultos”*. Acerca del proceso de formación. En revista Decisio. CREFAL. México. Otoño 2003.
22. NOTORIA, Antonio et al. *“Los mapas conceptuales en el aula”*. Editorial magisterio del río de la plata. Buenos Aires.
23. PANSZA. G. Margarita et al. *“Operatividad de la didáctica”*. GERNIKA. Tomo 2, 8ª edición. México, 1999.
24. REYGADAS, Rafael. *“Multiplicación De los movimientos organizativos: Demandas en la educación de adultos y adultas”* en: VALENZUELA, María de Lourdes et al coord. *Frente a la Modernidad, el Olvido*. La realidad de la Educación de la Población Adulta. México, UPN, 1995.
25. SABONERO, Mariano et al. *“Bases conceptuales de la educación de adultos”* en: Formación e Adultos. Ed síntesis. Madrid, España 1999.
26. SANTOYO, S. Rafael: *“Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”*. En: Revista Perfiles Educativos, centro de investigaciones y servicios educativos. UNAM, N° 11, enero-Marzo, 1981.
27. SCHULTZ, Theodore W. *“Teoría del capital humano”*. En: *El debate social en torno a la educación, enfoques predominantes*. Serie de antologías, compiladores José Gómez y Alfonso Hernández. ENEP Acatlan. México. 1991.
28. SOUTO, Marta y Et. Al: *“Grupos y Dispositivos de Formación”*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1999.
29. SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Buenos Aires, 2000.
30. TORRES, Septién Valentina. *“Reforma y Práctica 1970-1980”* en: *Historia de la alfabetización y de la Educación de adultos en México*. Tomo III, SEP-INEA-Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México DF., 1994.
31. VALENZUELA, María de Lourdes at el coord.. *“Frente a la Modernidad, el olvido”* La realidad de la E. de la Población Adulta. México, UPN, 1995.
32. ZARZAR CHARUR, Carlos. *“La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”* en: Revista Perfiles Educativos N°9. CISE, UNAM, México.1990.
33. ZUZUETA, Armenta Antonio, *“Un poco más sobre la Educación de Adultos”* en XV años y más... INEA, 1996.
34. Área Geográfica, rezago de Educación Básica(AGEB) en INEGI 2000
35. BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001*. Lucha contra la pobreza, Panorama general. Washington, EE.UU. 2000.
36. de pedagogía, N°224, Abril de 1994.
37. *Decisio, Saberes para la Acción*. Número sobre Formación de Formadores. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América

- Latina y el Caribe (CREFAL). Primavera 2002, No. 1. Versión electrónica en www.atzimba.crefal.edu.mx.
38. DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2005*. Tercera Sección. Secretaria de Educación Publica. México, Miércoles 9 de marzo de 2005.
 39. INEA, "Características Generales del MEVyT", en: *Módulo del asesor, Libro del asesor*, Primera Edición, México. 2001.
 40. PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006 Por una Educación de Buena Calidad para Todos un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. UNESCO. "Plan de acción Para el Futuro". La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. CONFINTEA V. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. Publicación auspiciada por el CREFAL y la UPN. México, 1997.
 41. UNESCO-CREFAL-INEA-CEAAL. *Hacia una educación sin exclusiones, nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América latina y el caribe*. Santiago de Chile, 1998.
 42. Universidad Católica de Oriente, Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo "Elaboremos Nuestro Proyecto".. Mediador pedagógico CLEI III. Educación Básica Secundaria, 1999.
 43. Centro de Asesoría Pedagógica, S.C. Jesús Macías Ortega.

 44. Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004. © 1993-2003 Microsoft Corporation.
 45. CAZAU, Pablo. "ANDRAGOGÍA". Qué es Andragogía en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/artdid_andra.htm,
 46. www.conevyt.org.mx.
 47. www.e-mexico.gob.mx
 48. www.e-mexico.gob.mx/documentoejecutivo
 49. www.inea.gob.mx/operacion