

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LA CALIDAD DE LA CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA
EN EL MEDIO INDIGENA. UNA EXPERIENCIA COMO COORDINADOR
TECNICO PEDAGOGICO



T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO DE
EDUCACION INDIGENA

P R E S E N T A

ABEL CAYETANO HUIZACHE ROQUE

ASESORA DE TESIS: PROFRA. GRACIELA HERRERA LABRA

9426

MEXICO, D. F. JULIO DE 1996.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
PRESENTACION	
INTRODUCCION	
CAPITULO I	
DE LOS CURSOS DE CAPACITACION	
A. ANTECEDENTES DE LOS CURSOS DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA	5
B. SEMINARIO PEDAGOGICO PARA CAPACITADORES DE LOS CURSOS DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA. UNA EXPERIENCIA CONCRETA.	6
C. EL CURSO DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA.	9
1. Como coordinador técnico pedagógico	11
2. Encuadre del curso	12
3. Propósitos del curso de capacitación	13
4. De la coordinación técnico-pedagógica	13
5. De la coordinación administrativa	14
6. De los asesores técnicos	14
7. De los aspirantes a la docencia	14
8. Del personal de apoyo asistencial	14
9. Apoyo económico y bibliográfico	15
10. Período y horarios del curso	15
11. Del programa de estudio	15
12. Del enfoque metodológico	15
13. De la evaluación	15
14. Del consejo técnico	16
CAPITULO II	
EL CURSO DE CAPACITACION	
(Una experiencia concreta)	
A. EL CENTRO DE INTEGRACION SOCIAL NUM. 14, INTERNADO DE LOS REMEDIOS, SEDE DEL CURSO DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA	17
B. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACION DEL CURSO DE CAPACITACION	19

C. ESTRUCTURA DEL EQUIPO TECNICO Y DE APOYO ASISTENCIAL DEL CURSO	20
D. LA PARTICIPACION DEL COORDINADOR ADMINISTRATIVO	21
E. PARTICIPACION DEL COORDINADOR TECNICO PEDAGOGICO	22
1. En lo técnico administrativo	22
2. En lo técnico pedagógico	22
F. EL TRABAJO DE LOS ASESORES TECNICOS	23
G. COLABORACION DE LA SECRETARIA	23
H. EL TRABAJO DEL PERSONAL DE APOYO ASISTENCIAL	24
1. Ecónoma	24
2. Cocineras	24
I. EL DESENVOLVIMIENTO DE LOS ASPIRANTES	24
J. ORGANISMOS AUXILIARES	25
K. EL PROGRAMA DE CAPACITACION	25
1. Objetivo del programa	25
2. Considerandos curriculares	26
3. Estructura de organización curricular	26
4. Encuadre del programa	28
5. Evaluación y acreditación del curso	29
L. ALCANCES Y LIMITACIONES	31
1. Limitaciones	31
a. Material	31
b. Económico	31
c. Normativo	32
2. Alcances	32
LL. ORGANIZACION DEL TRABAJO TECNICO-PEDAGOGICO	32
M. VISITAS DE OBSERVACION Y DE APOYO DE LA COORDINACION TECNICA EN LOS GRUPOS	35
N. LOGROS DEL CURSO DE CAPACITACION	36

CAPITULO III

ANALISIS DE LA PROPUESTA METODOLOGICA PARA ABORDAR EL CONTENIDO CURRICULAR

A. ENFOQUE METODOLOGICO	38
B. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO	39
C. REVISION DE ALGUNAS CATEGORIAS QUE ENCUADRAN EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE	44
1. Aprendizaje significativo	44
2. Contenido-método	47
3. Evaluación	50
D. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA	53
REFLEXIONES FINALES	
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	
BIBLIOGRAFIA	

"...SE TRATA DE CONVERTIR EN
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
TODA "EXPERIENCIA, RELACION
O QUEHACER".

J. FILLOUX

PRESENTACION

Este trabajo recoge la experiencia vivida en el curso de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena. En el curso participamos varios docentes, donde pusimos nuestros esfuerzos y conocimientos para organizar y desarrollar los trabajos; otros colaboraron para hacer posible el funcionamiento de todo el equipo por medio de su apoyo asistencial.

El trabajo fue desarrollado con la participación de 153 aspirantes a la docencia, hablantes de los idiomas indígenas hñähñu, nahuatl y tepehua, correspondientes a los estados de Veracruz e Hidalgo; quienes se inscribieron con la idea de ser contratados para docentes en las comunidades indígenas.

El programa de estudio tuvo como propósito fomentar la construcción de elementos teórico-prácticos, para analizar la práctica docente en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje; y así el aspirante pudiera desempeñarse como docente. Su asistencia al curso lo hizo con la idea de ser incorporado o contratado para las labores educativas.

En el desenvolvimiento se fueron reflejando los ánimos, la desesperación se ventilaba porque en el aula, de parte de los asesores, porque al aspirante le motivaban su participación para el análisis y la reflexión. Esto implicaba hacer lecturas para hacer analizar su contenido. Por otro lado, el asesor esperaba encontrar al aspirante ya con la habilidad de estudiar y participar en equipo para analizar algún objeto de conocimiento.

Los prefabricados impedían los intentos del trabajo grupal, al pretender el asesor enseñar su modelo de trabajo y, el aspirante a recibir nada más las opiniones y recomendaciones.

La lectura de textos, el intercambio de ideas, el análisis y el cuestionamiento, como formas de elaboración del conocimiento, significaron un sacrificio.

El aspirante evadía el análisis. A lo que más quiso llegar era encontrar la fórmula para hacerle así también en su práctica cuando fuera docente. Más adelante se da a conocer el trabajo administrativo y técnico pedagógico que dieron movilidad al curso de capacitación.

INTRODUCCION

La escuela como espacio encargado de socializar al ser humano, cumple con su rol asignado de acuerdo a los imperativos económicos y político ideológico. Esos imperativos corresponden a instancias reducidas que promueven cierto tipo de educación para formar al hombre y a la sociedad que se encuadren a los cánones no propios de los destinatarios de los programas educativos.

Constituye la escuela un aparato ideológico cuya función concreta es la de transmisión, conservación y recreación de la cultura, la cual propicia la integración de una sociedad pensada. La transmisión de la cultura concretizada en los planes y programas aliena la cultura de los que lo abordan como medio para lograr una formación escolarizada y así su cultura aumenta.

Se ha visto que esta institución ideologizadora tiende a fomentar la educación represiva, conservadora, aunque se propone otra alternativa, que sea para fines de transformación-liberación

La concreción de estas perspectivas lo realiza el maestro, pero está de por medio la forma de concebir la práctica docente, cuyo antecedente se origina en la capacitación, actualización y formación docente. En estos aspectos la forma de concebir los elementos que encuadran al concepto de aprendizaje, como: la didáctica, ciencia, método, evaluación, entre otros; así se determina el tipo de capacitación, que cuyo contenido también va a tener continuidad en la operatividad de la didáctica.

Con el perfil del docente se desempeñará en el campo de la docencia y concretamente en el campo del proceso de enseñanza-aprendizaje, su visión permeará en los sujetos cognoscentes, con quienes interactuará en el aula, si estos no tienen los elementos necesarios para estudiar desde la óptica reflexiva y crítica de manera que arriben hacia la construcción del conocimiento, la cual les permitirá transformar su propio objeto de conocimiento.

El trabajo que aquí se presenta, es el resultado de una experiencia concreta referente a un curso de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena. La intención que prevaleció en el curso fue propiciar una capacitación de calidad. Entendiendo ésta como la manera de darle otro giro a lo que en otras ocasiones había sido el marco de trabajo de tipo conductista, tecnologicista, en el cual el aprendizaje se caracterizaba por el verbalismo y autoritarismo. En este espacio el propósito fue abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica analítica, reflexiva y crítica. Entendimos que el conocimiento no se transmite unilinealmente, sino mas bien, se construye. La relación educativa se identificó por el vínculo maestro-alumno-grupo, en donde se fragmentó la concepción de que existe alguien que sabe y otro que necesita aprender. Para concretizar la idea de que el objeto de conocimiento se transforma a partir del trabajo dinámico comprensivo, razonado y cuestionado, en el grupo y para el grupo.

En primer lugar se da conocer los antecedentes de los cursos de capacitación para aspirantes a la docencia, a partir de cuando se crea el Servicio Nacional de Promotores Bilingües, hasta la actualidad. Dentro del mismo apartado, se esboza la preparación previa del personal encargado de operar los cursos de capacitación. Para después dar a conocer las situaciones del curso de que se hace referencia, como una experiencia concreta.

Enseguida se hace una explicación pormenorizada de la situación organizacional en los ámbitos administrativo y técnico pedagógico, que fueron los rubros sobresalientes. A partir de estas dos partes, narrativa y descriptiva de la experiencia, se hace el análisis teórico de lo vivido, principalmente en el aspecto técnico-pedagógico. Con ello no quiere decir que el análisis queda reducido a esta experiencia, sino se extiende a la revisión de la práctica docente observada en el trabajo de campo realizado por los aspirantes y el personal técnico del curso; asimismo se enriquece este análisis con la experiencia directa y personal vivida durante varios años en la práctica docente, de lo observa-

do en el trabajo docente de otros y a base de la investigación de campo y documental realizado dentro de mi campo profesional. Por último, hago ciertos comentarios que permiten reflexionar sobre la experiencia concreta y de la práctica docente en lo general, para cerrar esto con algunas ideas de proposición sobre el ámbito de la capacitación y de la docencia.

CAPITULO I DE LOS CURSOS DE CAPACITACION

A. ANTECEDENTES DE LOS CURSOS DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA.

La atención educativa a las comunidades indígenas, de parte del gobierno federal, se concretiza propiamente a partir de 1964, cuando se contrata a jóvenes de las comunidades indígenas para operar la educación elemental indígena bilingüe bicultural. La idea de contratar el personal de las mismas comunidades era con el propósito fundamental de apoyar a través del uso de la lengua indígena, así como el de identificarse culturalmente y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque el propósito subyacente era castellanizar al alumno y así integrarlo a la vida nacional.

El período de capacitación que impartía la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), ahora Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dirigido a jóvenes indígenas que se les denominaban promotores culturales bilingües, ahora profesores de educación indígena; ha variado en duración ya que ha sido de 2 a 10 meses y de esta manera se incorporaban al servicio.

La capacitación se ha organizado en dos niveles: uno dirigido a capacitadores y otro a aspirantes a la docencia. Por lo que se refiere al primer nivel, el propósito era para apoyar en la planeación, organización técnico-administrativa, así como en la instrumentación técnico-didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje. Durante estos cursos se preparaba el capacitador distribuyéndose responsabilidades y cargas de trabajo con la finalidad de formar equipo responsable por centro de capacitación.

El perfil de los capacitadores que apoyaron dicho programa de caracterizó por tener únicamente la normal básica, pues previamente no hay una selección en base a la formación académica o que se hiciera por concurso de oposición, sino en la mayoría de los casos la autoridad educativa correspondiente recomendaba al personal por afinidad.

Por lo que se refiere al segundo nivel, una vez teniendo a los capacitadores se programan los cursos de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena, para ello ya se ha convocado a jóvenes procedentes de grupos indígenas. El perfil del interesado a docente, en un principio, como requisitos se les exigía saber leer y escribir, contar como mínimo de estudios el tercer grado de educación primaria; enseguida fue necesario haber acreditado la educación primaria; conforme avanzaba el tiempo había que mostrar, para ser contratado, el certificado de educación media básica y actualmente para ser aspirante a la docencia el requisito mínimo es tener cubierto el bachillerato. Otros de los criterios imprescindibles son: pertenecer a una comunidad indígena, hablar un idioma indígena y mostrar interés y compromiso de trabajar como docente en el área indígena.

B. SEMINARIO PEDAGOGICO PARA CAPACITADORES DE LOS CURSOS DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA. UNA EXPERIENCIA CONCRETA.

Mi interés siempre ha sido por la capacitación docente del personal que dirige los planes y programas de estudio de los niveles preescolar y primaria en las comunidades indígenas. Porque de la capacitación se adquieren los conocimientos científicos y estrategias técnico-didácticas para coordinar los procesos de enseñanza-aprendizajes, y así es como se puede realizar reflexiva y críticamente la práctica de buena calidad, cuyo reflejo se materializa en la formación del alumno.

Por ello cuando me enteré de la convocatoria, hecha por la DGEI, para la realización de un seminario pedagógico para la capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena, cuya sede fue en La Llave Querétaro, acudí a ese lugar para solicitar la oportunidad de participar, de esta manera me incorporé a los trabajos. En principio se nos dio a conocer el programa del seminario pedagógico cuyo objeto de estudio fue la práctica docente, para abordarlo se precisaron los ejes temáticos, tales como: la comprensión de las bases epistemológicas del sistema de enseñanza modular; analizar el sistema de operación del sistema modular en el curso de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena, abordando la investigación, el aprendizaje, grupal y la evaluación como medios para la construcción del conocimiento y; análisis de la cotidianeidad de los centros de capacitación. Estos ejes estuvieron presentes en todo el seminario y la recomendación fue de que también se llevaran a los cursos de capacitación para su aplicación.

Para romper con la práctica metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje del que prevalecía en los talleres con enfoque tradicional, la propuesta del seminario fue que el proceso girara en torno a la modalidad de enseñanza modular, el cual permitiría abordar el contenido por medio del análisis y la crítica y con este apoyo metodológico no prevaleciera las clases expositivas. La construcción del conocimiento se dio a través de la participación individual y grupal.

Para este seminario participamos profesores de distinta formación académica y experiencia profesional, tales como: en mi caso, con una antigüedad de 16 años en el servicio y egresado de la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura de Educación Indígena; maestros egresados de Normal Básica; de Normal Superior, de Pedagogía UNAM, de Pedagogía UPN, y maestros en proceso de formación en los cursos semiescolarizados de UPN. Este grupo de capacitadores procedía de distintas partes del país, en su

mayoría pertenecientes a grupos indígenas y una minoría no correspondía a comunidades indígenas.

Los asesores técnicos del seminario eran egresados, dos de ellos, de Pedagogía UNAM y uno de Educación Indígena UPN. Únicamente un asesor era de procedencia indígena.

El seminario inicia el día 5 de noviembre y culmina el día 29 del mismo mes y año, el tiempo resultó corto, el motivo fue porque no llegó el número de participantes que se esperaba para cubrir la demanda conforme a la cantidad de centros de capacitación prevista a formar; el horario de trabajo académico se dio de lunes a viernes, de 8:00 Hrs. a 14:00 Hrs, con un descanso intermedio de 14:00 Hrs a 16:00 Hrs y de 16:00 Hrs. a 21:00 Hrs. La jornada se extendía de manera que se pudiera aprovechar a lo máximo el tiempo, pero al finalizar el taller se opinó que no fue lo suficiente pues faltó mucho que analizar como para tener más herramientas y así poder dirigir mejor la capacitación. Estos comentarios lo hacían los que ya han participado en cursos de capacitación.

Para abordar los contenidos temáticos, el asesor anunciaba la situación didáctica, daba un planteamiento general sobre el objeto de estudio, para luego distribuir los subtemas por cada equipo para encargarse de comentar y analizar grupalmente y desarrollarlo en su momento ante los demás equipos; todos en plenaria daban su punto de vista. Como un integrante más del grupo también el asesor hacía su aportación para enriquecer el contenido o para reorientar el proceso.

Se formaron dos grupos de capacitadores, el primero lo integraron los que llegaron durante los dos primeros días y el segundo lo constituyeron los que fueron agregándose durante la primera semana de trabajo, por lo que cada grupo estuvo constituido por 20 maestros aproximadamente.

El seminario tuvo dos periodos de trabajo, uno en noviembre de 1991, en el que participé, y el otro se desarrolló en febrero de 1992. La división se dio porque la convocatoria de la DGEI no tuvo respuesta sobre la asistencia mayoritaria de participantes al seminario. Por este motivo los dos periodos resultaron cortos y como consecuencia los contenidos programáticos del seminario fueron abordados a grosso modo.

C. EL CURSO DE CAPACITACION PARA ASPITANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA.

Después de participar en el seminario pedagógico para conductores de los cursos de capacitación me asignaron la comisión de coordinador técnico pedagógico del centro de capacitación con sede en Los Remedios ixmiquilpan, Hgo. Durante el periodo comprendido del 9 de marzo al 15 de agosto de 1992. Al asumir esta comisión acudí en el lugar indicado y juntamente con el coordinador administrativo nos dedicamos a la parte organizativa. Al empezar recurrimos con el encargado del Centro de Integración Social Núm 14, ubicado en el lugar antes citado, para presentarnos y comunicarle que ese lugar había sido señalado, sede de los cursos de capacitación, la atención fue cordial. Juntos recorrimos para observar las condiciones físicas de las instalaciones: salones de clases, cocina, comedor, dormitorios y de otros anexos, en los cuales detectamos algunas carencias en cuanto a falta de luz eléctrica, vidrios, puertas, pizarrones, butacas y pintura de los muros. Sin embargo, esto no resultó relevante que impidiera la apertura del curso. En el trayecto de los trabajos estas carencias fueron resolviéndose con el apoyo del Jefe del Departamento de Los Servicios Regionales ubicado en este lugar.

En lo Técnico pedagógico, el cual fue mi función, no contaba con algún instructivo para la organización del curso, sin embargo se elaboró el plan de trabajo. Los aspirantes a la docencia empezaron a llegar a partir del día 9 de marzo, fecha indicada para

iniciar los trabajos, procedentes del Estado de Veracruz, Huejutla, Tenango de Doria e Ixmiquilpan, Hgo.. Estos jóvenes, de entre 19 años y 35 años de edad, algunos eran hablantes de los idiomas nahuatl, hñähñu y tepehua, mientras que una minoría no tenía por idioma una lengua indígena. Su formación académica se distinguía desde el bachillerato concluido hasta de un antropólogo, dos secretarías ejecutivas, un contador público y dos ingenieros

agrónomos, haciendo un total de 153 aspirantes. posteriormente se dieron dos de baja por motivos de salud, y tres más que se agregaron por cuestiones de negociación entre las autoridades educativas correspondientes y aspirantes.

Simultáneamente fueron llegando los asesores técnicos provenientes de : uno del Estado de Michoacan, uno del Estado de Querétaro, uno de Ixmiquilpan, Hgo., uno del Distrito Federal y uno del Estado de Veracruz. El Perfil académico de este equipo técnico se registraba así: dos con normal básica, uno con normal superior, uno egresado de la Universidad Pedagógica Nacional y otro en proceso de formación en los cursos semiescolarizados de UPN. La lengua indígena que hablan están: el hñähñu, purépecha y nahuatl, mientras que un asesor su idioma único es el español; su antigüedad en el servicio docente, la mayoría tenía entre los 15 años a 27 años, a excepción de uno que era nuevo en la docencia.

Los dos coordinadores y los cinco asesores dialogamos a cerca de la comisión encomendada, coincidimos de comprender el compromiso que contrajimos al aceptar dicho cargo. Obvio fue que como íbamos iniciando el curso manifestamos nuestra voluntad firme de participar activa y responsablemente a fin de sacar un buen trabajo de calidad a favor de los aspirantes y a la educación indígena.

De acuerdo a la cantidad de aspirantes reportada organizamos cinco grupos con una cantidad aproximada de 31 elementos en cada uno. Para la atención de los grupos se propuso que cada asesor se

encargara de uno, desde iniciar hasta culminar el curso, esto con la finalidad de que el proceso no se interrumpiera y además que permitiera avanzar y percatar del desarrollo académico de cada aspirante y del grupo mismo, con ello el asesor pudiera oportunamente buscar alternativas para replantear los contenidos y estrategias metodológicas que fueran necesarios.

El programa de capacitación se tenía únicamente un ejemplar, rescatado del seminario pedagógico, pues la DGEI no proveía todavía ni mucho menos del material bibliográfico, administrativo y de aseo. Durante los dos primeros días establecimos dialogo directo con las autoridades de la comunidad para ponerles de su conocimiento de que ese Internado había sido asignado sede de los cursos de capacitación, asimismo les manifestamos nuestros propósitos de realizar algunas actividades socioculturales y deportivas en coordinación con ellos. Solicitamos su apoyo en la comprensión y aceptación afectuosa de la presencia de los jóvenes en este lugar, aprovechamos la ocasión para suplicarles nos brinde su colaboración de dotarle agua al centros de capacitación.

1. Como coordinador técnico pedagógico.

Estando presente el equipo de asesores técnicos me permití reunirlos para platicar, analizar y organizar el trabajo del curso, mi intervención fue reflexionar sobre la práctica docente en el medio indígena en cuanto a la calidad de los contenidos educativos y de las estrategias que se aplican para propiciar aprendizajes significativos en los alumnos indígenas, asimismo de la capacidad de establecer la vinculación escuela-comunidad para retomar de ella y/o proponer juntos los contenidos étnicos a contenidos educativos. Vertimos nuestro punto de vista de que esto no se concretiza como debiera de ser por muchas causas, una de ellas consiste en la calidad de la formación escolar y de la

capacitación docente que recibe el aspirante a la docencia antes de incorporarse al proceso de la práctica docente.

Por ello mi invitación ante el equipo técnico fue, asumir con responsabilidad y lealtad étnica a la comisión de manera que se aprovechara la oportunidad de participar directamente en la capacitación de aspirantes a la docencia, aportando experiencias y conocimientos. Así como de analizar críticamente los contenidos del programa del curso, de tal manera que los aspirantes se apropiaran conscientemente de conocimientos y de herramientas teórico-prácticas que les permitieran reflexionar del trabajo docente y estuvieran en condiciones para interpretar los problemas que se viven en el aula y proponer alternativas de solución.

Solicité su confianza a fin de poderles brindar la asesoría técnico pedagógica y didáctica, así como de la voluntad amplia de todos para propiciar trabajos individuales y de equipo, analizar los contenidos temáticos y de las estrategias metodológicas a seguir. Que con la misma confianza se pudiera ventilar también de las dudas con el propósito de buscar las respuestas posibles que dieran salida a cualquier problema. Les supliqué que se involucraran decididamente en los trabajos del curso aportando sus experiencias para alcanzar y mejorar los objetivos del curso.

2. Encuadre del curso.

Con el propósito de asegurar el desarrollo eficiente de los trabajos del curso de capacitación, dos días después de iniciado el curso, convoqué al coordinador administrativo, asesores técnicos y al personal de apoyo y asistencial a una reunión general, con la finalidad de establecer compromisos y responsabilidades que implicaba asumir en esa tarea, por lo consiguiente de la información necesaria sobre los propósitos del curso de capacitación, el plan de trabajo, lineamientos técnico pedagógi-

cos y administrativos, criterios generales y normas básicas para la operación del centro de capacitación. Los puntos que fueron abordados son:

3. Propósitos del curso de capacitación.

La DGEI había convocado a jóvenes de las comunidades indígenas para participar en los cursos de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena porque se requiere de más personal para atender los servicios educativos en el área indígena en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. Se hizo ver que esos trabajos representaban la continuación de la política educativa implementada por el gobierno federal y planteada por organizaciones indígenas del país, de que para la atención a los grupos étnicos en el aspecto educativo fueran los propios indígenas los que habrían de participar en la programación y operación de los mismos. Por ello esa era la oportunidad que se tenía; sin embargo eso representaba compromiso y responsabilidad de los cuales había que asumir todos.

Se aclaró que la asistencia al curso era para recibir la capacitación y poder desempeñarse como docente en cualquiera de los niveles inicial, preescolar o primaria indígenas. Cuyo objetivo medular del curso consistía en acceder a los elementos teórico prácticos de la docencia en el medio indígena en los tres niveles educativos.

4. De la coordinación técnico-pedagógica.

Se dio a conocer que el coordinador técnico hará las funciones de vigilar que los objetivos, los lineamientos técnicos y administrativos del curso se cumplan cabalmente, para ello se abocará a la asesoría técnico pedagógico y didáctica a asesores y aspirantes de manera que esos jóvenes tuvieran el perfil necesario para desempeñarse como docentes. Asimismo se estará al pendiente de

obtener el material bibliográfico para que el proceso no se interrumpiera. Vigilara también en coordinación con la parte administrativa de los demás aspectos que permitan hacer óptimo el funcionamiento del curso.

5. De la coordinación administrativa.

El coordinador administrativo fue el encargado de manejar la administración de los recursos financieros, mismo quien coordinó los aspectos de dormitorios, cocina, comedor, alimentación, y de aseo.

6. De los asesores técnicos.

Se hizo del conocimiento de los aspirantes que los asesores iban a ser los encargados de coordinar los trabajos académicos directamente con los grupos, así como también iban a colaborar en actividades complementarias para el buen funcionamiento de los trabajos.

7. De los aspirantes a la docencia.

Se hizo notar que los aspirantes a la docencia iban a participar en los cursos sin que su asistencia era una garantía para su contratación, sino su desempeño real en los trabajos académicos, su participación en los lineamientos administrativos y conforme a los resultados de su evaluación determinaban los criterios para su acreditación.

8. Del personal de apoyo asistencial.

Se manifestó que también se contaba con una ecónoma y cocineras quienes también iban a formar parte del equipo, las cuales se encargarían de preparar los alimentos para todos los integrantes del curso. Se pidió apoyo físico y moral para este personal.

9. Apoyo económico y bibliográfico.

15

Se informó a los aspirantes que la alimentación, hospedaje y material bibliográfico iban a ser sufragados por la institución convocante, por lo que no implicaba algún costo económico.

10. Periodo y horarios del curso.

El curso de capacitación comprendió del 9 de marzo al 15 de agosto de 1992. El tiempo de trabajo académico y de actividades complementarias fue de lunes a sábado, de 9:00 Hrs a 14:00 Hrs y de 16:00 Hrs. a 18:00 Hrs..

11. Del programa de estudio.

El trabajo académico se enmarcaba bajo en módulos: proceso de enseñanza-aprendizaje y vinculación escuela-comunidad; estaba incluido el aspecto sobre desarrollo lingüístico. Se agregaron también otras actividades con el nombre de complementarias: danza, artística, deporte y elaboración de proyectos comunitarios.

12. Del enfoque metodológico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se procedió por medio del análisis y discusión de los contenidos, objetos de estudio, en el cual el asesor técnico participó como coordinador de los aprendizajes, de esta manera todos los participantes colaboraron en la construcción de su propio conocimiento.

13. De la evaluación.

Como parte del proceso enseñanza aprendizaje se evaluaron los trabajos académicos, tomando en cuenta la participación individual y grupal, elaboración de ensayos, examen diagnóstico de conocimientos, autoevaluación. Con ello se permitió reflexionar sobre el desempeño en el proceso. En esta etapa se propició

conocimientos, autoevaluación. Con ello se permitió reflexionar sobre el desempeño en el proceso. En esta etapa se propició también que se evaluara la participación del asesor y coordinador técnico. Este momento de la evaluación permitió que se reorientaran las actividades en cuanto a las estrategias didácticas.

14. Del consejo técnico.

Con la finalidad de realizar buenos trabajos la participación de todos fue imprescindible, para ello las estrategias se explicitaron de manera que cada participante asumiera su propio rol. Se propuso la integración del consejo técnico el cual fue el órgano de máxima autoridad en el centro para la toma de decisiones que garantizaron el buen funcionamiento del curso. Esto se pospuso para el día 19 de marzo, argumentando de que aún no había cierto desenvolvimiento entre los aspirantes y demás integrantes del curso.

CAPITULO II
EL CURSO DE CAPACITACION
(Una experiencia concreta)

A. EL CENTRO DE INTEGRACION SOCIAL NÚM. 14, INTERNADO DE LOS REMEDIOS, SEDE DEL CURSO DE CAPACITACION PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDIGENA.

El curso de capacitación se llevó a cabo en el CIS. Núm. 14, el cual está ubicado en la colonia Lázaro Cárdenas, de los Remedios Ixmiquilpan, Hgo. Existe en este lugar una población aproximada de 250 habitantes. En su periferia se encuentran varias comunidades indígenas, en las cuales se cuentan con los servicios educativos de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria indígenas. El hñähñu es el idioma que predomina, se usa en la casa, comunidad y en la escuela. Es la lengua de comunicación con los padres, hermanos, vecinos y parientes, en las fiestas de la escuela y de la iglesia; para dirigir el saludo, dar explicaciones sobre diversos temas que están presentes en la vida diaria. Con el hñähñu se reflexiona y se analiza para dar algún argumento en español.

El CIS, fue construido en el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas, funcionó como internado para desarrollar los cursos escolares del nivel elemental, de 3o. a 6o. grado de primaria, para niños y adolescentes procedentes de grupos indígenas del país; donde también ha sido sede de varios cursos de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena.

Durante nuestra estancia en ese lugar observamos que el CIS-INTERNADO estaba ocupado por oficinas del sector educativo regional. Los mejores locales eran destinados para El Departamento de Servicios Regionales de Educación, dos jefaturas de zonas de supervisión escolar de educación indígena, una supervisión escolar de telesecundarias, una supervisión escolar de primarias

generales, una supervisión escolar de educación indígena, la academia de la cultura hñähñu, pagaduría regional, bodegas, casas para algunos trabajadores del CIS.

A nosotros, los del curso de capacitación nos facilitaron para salones de clases cuatro locales abandonados en condiciones no agradables y un local que servía como sala de reuniones para asuntos de las autoridades educativas, por lo que el grupo de aspirantes que ocupó ese salón fue interrumpido de sus sesiones académicas en cualquier momento y más cuando el curso escolar 91-92 estaba por concluir para fines de orientación administrativa; dos dormitorios, uno para hombres y uno para mujeres, el curso fue mixto; la cocina; un local para oficina, el mismo que funcionaba como enfermería y; tres locales para hospedaje del equipo técnico y coordinadores.

El material del dormitorio, camas, además de insuficiente, muchos aspirantes se acomodaron en el piso en una colchoneta, que se nos prestó estaba en malas condiciones. Al no haber más locales los pasillos contiguos a los dormitorios y cocina los ocupamos de comedor, mismos que en varios momentos nos sirvieron de espacio para sesiones académicas, salas de estudio y elaboración de material didáctico.

Durante los meses de julio y agosto las instalaciones que nos habían facilitado iban a ser remozadas para que fueran ocupados por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Por esta situación el curso fue interrumpido para trasladarnos al Internado "Hijos del Ejército", ubicado en la ciudad de Pachuca, Hgo., a dos horas de viaje en camión, de acuerdo a las órdenes de la DGEI. En ese lugar encontramos las condiciones confortables que nos permitieron continuar favorablemente con los trabajos del curso, aunque el cambio de centro de capacitación implicó pérdida de tiempo, sin embargo la voluntad no estaba substraída considerablemente.

Las condiciones climáticas donde se ubica el CIS y la distancia de donde partía la mayoría de los aspirantes no resultaban satisfactorias, lo que ocasionaron que a muchos, principalmente mujeres, padecieran de problemas emocionales, desmayos, situación que pronto fue superada.

El aspecto físico de uno de los salones de clases se encontraba en pésimas condiciones, lo que motivó el disgusto del grupo y asesor ocupantes que llegaron a demostrar su inconformidad. Aún consciente de ello les hice ver que era una situación que por lo pronto estaba fuera de nuestro alcance para solucionar, pues interesaba más en avanzar con los trabajos, por lo que había que soslayar la idea de comodidad total. Esa situación, les comenté, representaba precisamente las condiciones que también se dan en las comunidades donde seguramente muchos iban a laborar y que eso no representa un obstáculo determinante para no avanzar. Esta anomalía fue comprendida y se continuó con los trabajos, sin embargo se buscó enseguida la manera de obtener otro local.

B. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACION DEL CURSO DE CAPACITACION.

Mi propósito fue poner todo mi empeño por coordinar el curso, era una de mis intenciones de encontrar la oportunidad de participar personalmente en esos trabajos, como egresado de la licenciatura de educación indígena tenía los elementos teórico-metodológicos para hacerlo.

Como estrategia académica de trabajo fue propiciar el espacio de participación abierta, de manera que cada uno de los asesores técnicos y demás de los integrantes del equipo aportara su opinión sobre las formas de organización y participación en el curso. Tomé en consideración los diferentes puntos de vista para normar los compromisos y responsabilidades de todos los participantes.

La estrategia académico política de trabajo se caracterizó al promover un ambiente de relación interpersonal afectuosa, de

cooperación mutua y permanente, prescindiendo de las estereotipias de posición administrativa, aunque había que ubicarse conforme al rol correspondiente para que hubiera orden en las diferentes acciones.

Explicitamos las reglas del juego de las que cada quien distinguió su papel, de antemano estuvo claro que todos éramos responsables en el accionar del curso de capacitación.

C. ESTRUCTURA DEL EQUIPO TECNICO Y DE APOYO ASISTENCIAL DEL CURSO.

La estructura organizativa del curso de capacitación la integramos un coordinador técnico-pedagógico, un coordinador administrativo, cinco asesores técnicos, una secretaria, una ecónoma y cuatro cocineras. Así formamos el equipo inicialmente, a partir del 19 de marzo ampliamos el organigrama con la integración del consejo técnico, en donde también se propuso la nominación de organismos auxiliares: de guardia, de administración de raciones, de higiene y salubridad y de acción social. En este órgano de máxima autoridad estuvieron integrados los aspirantes a través un representante por grupo, mismos que fungieron como vocales.

Los compromisos y responsabilidades fueron precisos para este equipo. Las funciones fueron distribuidas, pero al mismo tiempo señalamos las formas de articulación para no usurpar ni desatender atribuciones. La articulación se llevó a cabo por medio de reuniones del consejo técnico para evaluar el proceso, en cuanto a avances y limitaciones que se notaron y así juntos buscamos las alternativas de solución.

El mayor peso del funcionamiento del curso recayó en los dos coordinadores técnico pedagógico y administrativo. Fuimos los más directos responsables de atender la operación de los trabajos.

Previmos estos compromisos y establecimos un acuerdo de entendimiento y apoyo recíproco en lo que fuera necesario y emergente.

Establecimos los límites de acción, tomando en cuenta el reglamento de organización del curso de capacitación, pero más que ello, convenimos de no caer en el autoritarismo, sino valernos del diálogo para superar cualquier problema o deficiencia. Por un lado, como coordinador técnico pedagógico que me encargara de atender todo lo relacionado al programa de estudio del curso con los asesores y estudiantes y de lo que fuera inherente a ello, así como de revisar periódicamente todo el funcionamiento del curso. Por otra parte, el coordinador administrativo se dedicara específicamente con el manejo de los recursos financieros para atender los servicios de alimentación, aseo y de apoyo material. Sin que por ello significara una fragmentación organizativa, sino únicamente como una estrategia de trabajo a fin de cubrir todas las necesidades del curso. Aclaramos que de manera periódica habría comunicación para evaluar el proceso y apoyarnos en los aspectos que representarían algún problema. De esta forma se tuvo una estrecha coordinación.

D. LA PARTICIPACION DEL COORDINADOR ADMINISTRATIVO.

El coordinador administrativo desempeñó funciones específicas, como ejercer la administración de los recursos financieros y materiales asignados al curso; la adquisición, con el comité de raciones y ecónoma, de víveres necesarios, así como de vigilar el cumplimiento de los menús establecidos; la atención de los servicios de dormitorio, cuidando que el trato a los aspirantes se diera de manera equitativa, motivando el establecimiento de una convivencia interétnica; la dotación de material de aseo y dormitorio a asesores técnicos y aspirantes; la supervisión de la higiene y cuidado permanente de las instalaciones del inmueble y; así como el reporte e informes del estado financiero que guardaba la administración del curso de capacitación.

E. PARTICIPACION DEL COORDINADOR TECNICO PEDAGOGICO.

Mi trabajo como coordinador técnico pedagógico consistió en lo siguiente:

1. En lo técnico administrativo.

Recibí por inventario el equipo y mobiliario de los salones de clases; verifiqué el registro de inscripción de los aspirantes conforme a las listas oficiales de la DGEI; recomendé a la mecanógrafa la elaboración de la plantilla del personal técnico y del personal de apoyo asistencial, así como la organización del expediente de cada uno de los aspirantes; vigilé el ejercicio del presupuesto; autoricé los permisos de ausencia del centro de capacitación a aspirantes y asesores; juntamente con los asesores establecimos los horarios de actividades académicas y complementarias; establecí comunicación directa y oficial con las autoridades educativas locales para solicitarles su apoyo en la realización de las visitas de observación de campo y prácticas docentes en las escuelas de educación indígena; rendí los informes sobre la situación administrativa y académica del curso a la DGEI.

2. En lo técnico-pedagógico.

Las acciones específicas que realicé en este espacio, fueron reuniones con asesores técnicos para establecer las estrategias técnico académicas sobre el desarrollo del programa de capacitación, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del proceso grupal y de los aprendizajes; reuniones con el consejo técnico para evaluar el plan de trabajo del curso y detectar los avances y limitaciones, así como planear algunas actividades de interés general, tales como las salidas de visitas de observación y prácticas docentes en las escuelas de educación indígena; visitas de observación y apoyo académico, a los grupos; apoyo

académico directo a los grupos por ausencia del asesor titular o para coordinar el desarrollo de algún contenido temático, a petición del asesor.

F. EL TRABAJO DE LOS ASESORES TECNICOS.

Con la finalidad de mantener el curso en un alto nivel académico, los asesores asumieron sus actividades docentes de manera responsable, elaboraron su plan de actividades docentes y complementarias; participaron en las comisiones específicas señaladas por el consejo técnico, de guardia, acción social, artística, higiene y salubridad y deportes; apoyaron a la coordinación para la organización de las salidas a visitas de observación de campo y de prácticas docentes; participaron en la coordinación de actividades cívico-sociales, honores a la Bandera Nacional Mexicana y fechas conmemorativas; pidieron asesoría técnico-pedagógica a la coordinación técnica para mejorar la calidad de accionar docente; colaboraron constantemente en las reuniones de evaluación y autoevaluación del curso; elaboraron el informe de la situación académico-administrativa de cada grupo de aspirantes; evaluaron permanentemente el desempeño académico del aspirante y; se acercaron a la coordinación técnica para sugerir de la realización de algunas actividades no previstas en el plan de trabajo pero que eran relevantes, tales como demostración de bailes regionales, encuentros de basquetbol, bolibol y fútbol y, convivios intergrupales.

G. COLABORACION DE LA SECRETARIA.

La secretaria se dedicó específicamente en mecanografiar los trabajos técnicos y contables, conforme a las indicaciones de los coordinadores y asesores técnicos; asimismo mantuvo en orden y actualizados los expedientes de los aspirantes, del personal técnico, el registro de inscripción, de los informes correspondientes y de todo lo relacionado al archivo del curso de capacitación.

H. EL TRABAJO DEL PERSONAL DE APOYO ASISTENCIAL.

1. Ecónoma

Su participación consistió en elaborar, juntamente con los coordinadores y comité de raciones las guías menú. Adquirió los víveres, juntamente con el coordinador administrativo y el representante del comité de raciones, vigiló la preparación de los alimentos, que estuvieran en buen estado y que se sirvieran equitativamente y en el horario establecido y; llevó un registro de entradas y salidas del víveres del almacén.

2. Cocineras.

La colaboración de las cocineras fue determinante en los trabajos del curso, sobresalió en la preparación de los alimentos de acuerdo a la guía de menú y las normas de higiene necesarias. Mostraron siempre su responsabilidad y sacrificio al dar un servicio oportuno y al manifestar una relación afectuosa con la comunidad del curso de capacitación.

I. EL DESENVOLVIMIENTO DE LOS ASPIRANTES.

Los aspirantes a la docencia en el medio indígena asumieron sus compromisos y responsabilidades al asistir a clases conforme a los horarios determinados; al desenvolverse con interés en los trabajos académicos. Varios de los aspirantes se involucraron directamente en la comisión de coordinar, por tener conocimiento y experiencia, algunas actividades complementarias al programa de capacitación, tales como artística, deporte, danza, y elaboración de proyectos de desarrollo comunitario. Colaboraron en los organismos auxiliares formando parte de los diferentes comités, de guardia, administración de raciones, acción social, y de higiene y salubridad.

Supieron compartir las preocupaciones de las limitaciones que ocurrieron de carácter económico, por lo que al no haber presupuesto, sufragaron los gastos económicos en las salidas a visitas de observación y de prácticas docentes que se realizaron durante dos semanas.

J. ORGANISMOS AUXILIARES.

Para compartir los compromisos del funcionamiento del curso de capacitación fue necesario nombrar comités que se encargaran de coordinar algunas acciones, como de guardia, administración de raciones, de acción social y de higiene y salubridad, los cuales bajo asesoría del mismo consejo técnico, elaboraron su propio plan de trabajo, organizaron reuniones para revisar los avances, señalar limitaciones y dar propuestas de solución y; presentaron informes mensuales sobre las actividades desarrolladas ante el consejo técnico en las sesiones ordinarias o extraordinarias cuando eran necesarias.

K. EL PROGRAMA DE CAPACITACION.

La DGEI convocó a jóvenes indígenas interesados en participar en la educación escolarizada de las comunidades indígenas, para asistir y aprobar el curso de capacitación para aspirantes a la docencia en el medio indígena, el cual tuvo como finalidad informar sobre las características básicas del subsistema de educación indígena y analizar algunos aspectos fundamentales de la práctica docente que se desarrolla en el medio indígena, en los niveles inicial, preescolar y primaria. De acuerdo a los siguientes lineamientos:

1. Objetivo del programa

El objetivo del programa fue capacitar a los aspirantes para que accedieran a los elementos teórico-prácticos de la docencia en el medio indígena en sus niveles inicial, preescolar y primaria.

2. Considerandos curriculares.

Explicitamente la recomendación fue que el aspirante egresado debiera tener presentes en su ejercicio docente los elementos teóricos para dar impulso al desarrollo integral del niño; utilizar las metodologías, contenidos y actividades que resultarían significativos para el alumno; para concebir el respeto a la identidad lingüística y cultural de los educandos, esto significaba que el aspirante cuando fuera docente pudiera incorporar en las actividades de aprendizaje los contenidos étnicos; para poder diseñar estrategias pedagógicas para la solución de la reprobación, deserción y rezago escolar, y de la atención de problemas de aprendizaje y; para la elaboración de materiales de apoyo a las situaciones didácticas.

3. Estructura de organización curricular.

Los aspectos que los aspirantes cuestionaron y elaboraron con un criterio propio apoyándose en la observación de la práctica de otros docentes, en la asesoría de los conductores técnicos, en la lectura de textos y en la discusión grupal, son los que se relacionaron básicamente con dos problemas ejes:

El proceso de enseñanza-aprendizaje

La vinculación escuela comunidad.

El objeto de estudio fue concretamente la "La práctica docente en el medio indígena". La estructura curricular se desarrolló en dos módulos:

MODULO I

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Contenido temático

Diferentes enfoques sobre la docencia.

Elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo biopsicosocial del niño
 El currículum de la educación indígena (inicial, preescolar y primaria).

MODULO II VINCULACION ESCUELA-COMUNIDAD

Contenido temático.

Desarrollo de contenidos educativos a través de la investigación social.
 La escuela como institución de la comunidad.
 La comunidad indígena como contexto de la educación.
 La educación indígena en México.

A estos módulos se agregó el desarrollo de un taller que se le denominó "Desarrollo lingüístico". Cuyo contenido temático fue:

- Iniciación a la lingüística
- Fonética articulatoria, fonología y alfabeto.
- Vocabulario y campo semántico.
- Caracterización del bilingüismo.
- Tradición oral, literatura y pensamiento indígena.
- Principios generales de la lectura y escritura.
- Aspectos y ejercicios preparatorios para la lectura y escritura.
- Metodología de la lecto-escritura.

Creimos conveniente incluir algunas actividades extracurriculares que sirvieran de apoyo a los conocimientos construidos de los dos módulos anteriores y que en el campo de la práctica docente iban a ser falta. Estas actividades se desarrollaron principalmente en los días sábados: artística, danza, deporte y elaboración de proyectos de desarrollo comunitario.

Para abordar el taller de desarrollo lingüístico los asesores manifestaron que era complicado. El intento por desarrollarlo se hacía, pero no se avanzaba considerablemente. El contenido

temático implicaba tener conocimientos de etnolingüística y de metodología para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, y de esto los asesores fueron explícitos en expresar su preocupación porque no significaba dar por visto someramente para cubrir solamente un espacio administrativo. Consideramos que los contenidos eran de relevancia académica. Por lo tanto como coordinador técnico pedi el apoyo a tres etnolingüistas y dos pedagogos para que ellos coordinaran directamente el desarrollo de los temas de ese taller. El apoyo se recibió durante una semana, por lo que tuvimos que distraer el horario preestablecido. El apoyo técnico recibido nos sirvió de base para continuar el trabajo, asesores y aspirantes se mostraron motivados.

4. Encuadre del programa.

El programa proponía que la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera por medio de un modelo curricular de corte modular, al considerar que los aspirantes podrían analizar, confrontar y proponer alternativas respecto de la práctica docente en el medio indígena.

Como argumento de la propuesta era que una organización modular facilita el acceso a una realidad; permite la construcción colectiva del conocimiento; se trabaja a través de la problematización; la relación maestro-alumno se da de manera crítica, creativa y dinámica; existe un enfoque teórico interdisciplinario; se llega a una confrontación continua entre teoría y práctica y; se da una evaluación constante del proceso, con fines de realimentación.

El enfoque modular de la enseñanza-aprendizaje se caracteriza por su alcance global, pues aborda el objeto de conocimiento como una totalidad, y se define como activo y crítico pues concibe al conocimiento como una consecuencia de una búsqueda sistemática y, a los sujetos y objetos de conocimiento están en constante evolución histórico-social.

Esta propuesta la analizamos entre coordinador técnico y asesores, para ver la posibilidad de adoptarla como una línea institucional. Vimos que nos ofrecía buenas ventajas para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se cayera en la forma tradicional de enseñanza. Pero tampoco se iba a trabajar encerrándose con este modelo pedagógico, pues era necesario, se manifestó así, tomar en cuenta que se conocía poco de cómo trabajar exactamente con este enfoque. Había que pensar que los aspirantes tenían una forma propia de concebir lo que era aprendizaje, enseñanza y evaluación. De la misma manera los asesores contaban con su manera propia de abordar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, que es el esquema referencial que cada uno ha construido en el espacio y momento donde se ha desenvuelto.

Establecimos que de esta propuesta tomaríamos algunos elementos y combinar con la experiencia docente de cada asesor, así como la del aspirante. Lo importante era que se promoviera la construcción de aprendizajes significativos.

Acordamos asesores y coordinador técnico de reunirnos periódicamente para analizar el marco teórico conceptual del programa del curso, de la práctica docente en el medio indígena y de la propuesta metodológica de corte modular con la finalidad de orientar y reorientar los trabajos académicos del curso de capacitación hacia nuevas formas de concebir las categorías pedagógicas de la práctica docente con un enfoque crítico y reflexivo.

5. Evaluación y acreditación del curso.

Aclaramos que la evaluación y acreditación eran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como la aplicación de exámenes de conocimientos para otorgar calificaciones. La evaluación como un ejercicio de crítica, autocrítica, creatividad y de diálogo entre todos los participantes del proceso vivido. Implicaba este

momento la revisión constante del proceso a fin de elaborar propuestas de reorientación de las acciones de acuerdo al objetivo del curso. La evaluación se hizo en diversos momentos del proceso, así como al culminar cada contenido curricular, de cada módulo y del curso mismo.

La evaluación comprendió en dos niveles de análisis, evaluación del proceso grupal y evaluación de los aprendizajes.

En la evaluación del proceso grupal, se tomaron en cuenta la autoevaluación de cada aspirante y del grupo; evaluación del desempeño del asesor por parte del grupo y del asesor a cada aspirante y al grupo.

En la evaluación de los aprendizajes, se tomaron en cuenta los contenidos temáticos del programa del curso, asimismo se permitieron observar cómo se iban logrando los contenidos planteados, los contenidos que no se realizaron, de los aprendizajes logrados y no estaban programados y, de los factores que propiciaron o limitaron el aprendizaje.

La acreditación tuvo como objeto constatar ciertas evidencias de aprendizaje, la cual se dio como síntesis en relación con los aprendizajes y que se plantearon en el programa de estudio.

Consideramos para acreditar los aprendizajes los siguientes puntos:

En la participación individual: fichas de trabajo, ensayos, informes, autoevaluación, asistencia y examen diagnóstico de conocimientos.

Participación grupal: trabajo de equipo, participación en discusiones y propuestas y evaluación grupal.

Experiencia práctica: planeación, desarrollo y conclusión

Taller de desarrollo lingüístico: trabajos realizados en lengua indígena y autoevaluación.

Esta información estadística la desglosamos a través de formatos específicos, mismos que sirvieron de informes a la DGEI. Nosotros habíamos entendido que con los resultados de la acreditación del curso se tomarían en cuenta para la determinación administrativa de cada aspirante, sin embargo, dos meses antes de finalizar el curso llegó, en el centro de capacitación, un enviado de la DGEI para decir que iba a aplicar un examen de conocimientos a los aspirantes y cuyo resultado serviría para definir de la contratación o no de cada aspirante. Esta medida borró nuestra definición de evaluación y acreditación y de pasó desmoralizó el proceso de trabajo de los aspirantes y del equipo técnico.

L. ALCANCES Y LIMITACIONES

1. Limitaciones

a. Material: No contamos oportunamente con los libros de texto, sino hasta el tiempo de tres semanas cuando tuvimos que ir a exigir a la DGEI, fue entonces cuando nos empezaron a proveer de algunos. La antología de desarrollo lingüístico nos lo enviaron hasta después de dos meses de iniciado el curso. Para superar esa deficiencia de material bibliográfica tuve que fotocopiar algunos artículos que tenía en mi poder, cuyo costo fue sufragado de mi propia cuenta. El material de oficina y de aseo siempre fue insuficiente.

b. Económico: El presupuesto para el mantenimiento del curso no se liberaba en su momento, por lo que el coordinador administrativo tuvo que recurrir siempre a sistema de crédito en las tiendas de abarrotes y demás casas comerciales para obtener los víveres. Por esta causa, además de ser raquítico el presupuesto, la compensación económica para el personal técnico y de apoyo asistencia se pagaba cada dos meses e incompleta.

c. Normativo: Iniciando el curso la DGEI nos proporcionó las listas de aspirantes de los que deberían asistir a la capacitación. Por otro lado, el Departamento de Educación Indígena de Hidalgo también nos envió una lista de aspirantes, que gran parte no coincidía con las de la DGEI, para continuar con una serie de memorándum recomendando a personas conocidas y hasta en sustitución de algunos ya inscritos. Esta situación la rechacé. La propia DGEI pasó por alto sus listas oficiales para proponer a recomendados, faltando mes y medio para la culminación todavía me envió otros tres aspirantes. Traté desde un principio de evadir ese tipo de movimiento, por lo que el destinatario de los memorándum cambió a nombre del coordinador administrativo para que fuera el que diera el cupo necesario.

2. Alcances

El Departamento de Servicios Regionales de Educación, donó al curso dos pizarrones y pintura para los salones de clases. La jefaturas de zonas escolares y tres supervisiones de educación indígena colaboraron con libros de texto y programas de educación inicial, preescolar y primaria; así como de otorgar todas las facilidades para visitar algunas escuelas en donde se llevaron a cabo las visitas de observación y prácticas docentes.

Los directivos, maestros y alumnos, autoridades locales y vecinos de las comunidades y escuelas que visitamos nos dieron todo su apoyo para que desarrolláramos nuestro plan de trabajo.

LL. ORGANIZACION DEL TRABAJO TECNICO PEDAGOGICO.

Para iniciar el trabajo académico del curso de capacitación, organicé a los asesores técnicos para analizar juntos, la forma de proceder con la enseñanza-aprendizaje. En este diálogo vimos de la factibilidad de tomar las recomendaciones metodológicas del

seminario pedagógico, en el cual todos habíamos participado para ser capacitadores, mismas que se plantean en el programa de capacitación, de que el curso se trabajara por medio del sistema de enseñanza modular. En este aspecto los puntos de vista se dejaron entender que cada asesor procediera didácticamente de acuerdo a lo que se pudo comprender en el seminario pedagógico, de Querétaro, combinando con las experiencias didácticas que ya se conocía, como experiencia profesional. Lo importante, se comentaba, era poner toda la voluntad para abordar de la mejor manera los ejes temáticos.

No se estableció el compromiso de aplicar como tal el sistema de enseñanza modular, porque resultaba para la mayoría una estrategia nueva, de la que primero era necesario conocerla bien, para garantizar la buena operatividad en la coordinación de las sesiones académicas. Se mencionó también que las recomendaciones del seminario fueron buenas, sin embargo debía existir facilidad para abordar el programa de estudio, conforme a la realidad de formación académica y experiencia profesional del asesor.

También se dijo que no se tenía los elementos suficientes para manejar ese modelo de organización curricular, en cuanto a la teoría y sobre todo en su proceso instrumental, concretamente de la manera de problematizar la realidad del objeto de conocimiento.

Al observar la indecisión, y desde mi punto de vista, compartía con la preocupación de los asesores, de que realmente no había ocurrido una buena orientación pedagógica sobre el conocimiento y aplicación de ese enfoque modular. Manifesté que eso era una propuesta de estrategia metodológica que no significaba una prescripción pedagógica a circunscribirse, mas quedaba como tarea del propio equipo reflexionar de la estrategia a aplicar.

Mi propósito fue asegurar una capacitación en donde se diera una fragmentación de la lógica tradicional de transmitir el conoci

miento, hacia una alternativa de que el conocimiento se construye a partir de un proceso grupal, desde el punto de vista crítico y reflexivo, de acuerdo al espacio y medio donde se desenvuelve el propio sujeto cognoscente.

Argumenté que existía la necesidad metodológica de superar la práctica docente que se venía trabajando, en donde el maestro se presentaba ante el alumno como expositor-sabedor de contenidos y el alumno como banco de información, el contenido y método eran visto como algo ya instituido; el aprendizaje significaba cambio de conductas observables.

Les pedí que tratáramos de ubicar el proceso en un marco metodológico que permitiera la construcción de aprendizajes significativos y no aprendizajes fragmentados.

No fue fácil cambiar el esquema referencial del asesor ni del aspirante para involucrarlos a un campo diferente, esto no se da de manera espontánea, pues cada sujeto ya tiene su propia estructura cognitiva que es la que define el tipo de sujeto y su propia concepción del mundo y la vida. Sin embargo mi insistencia persistió en las sesiones de asesoría. Argumenté que en el contenido educativo y en la forma de procesar ese contenido está implícita la concepción de aprendizaje, enseñanza, método, evaluación, ciencia, conocimiento. Y así se determina el tipo de hombre y sociedad que se pretende formar.

Señalé que el programa marcaba una serie de lecturas cuyo contenido teórico proponía una visión reflexivo-crítica de conocimiento, aprendizaje, investigación participativa, evaluación, acreditación, vínculo escuela-comunidad, enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica, relación maestro-alumno, contenido, método. Esos enfoques eran diferentes a los supuestos teóricos tradicionales. Sin embargo, aclaramos que se analizaran bien esos planteamientos y que la opción estaba para ampliar la bibliografía. Lo importante, se precisó, era propiciar la construcción del conocimiento a

partir de la reflexión, análisis y la crítica. Para que el aspirante adquiriera la capacidad de fomentar prácticas innovadoras en su accionar docente.

Nuestro papel en la capacitación fue propiciar en el aspirante en un sujeto reflexivo, crítico y analítico, aunque se dejó ver gran parte la práctica rutinaria en donde el asesor exponía temas, y el alumno escuchando y tomando notas.

Se recalcó reiteradamente que su rol del aspirante ya como docente no fuera a repetir el modelo de ser maestro expositor de contenidos; aplicador de exámenes para medir el aprovechamiento escolar y etiquetar despectivamente al educando; que no fuera otro maestro aplicador de programas de estudio sin previo análisis de su contenido educativo y metodológico en congruencia con la situación vivencial del alumno; que no fuera otro docente a llenar de conocimientos al alumno y a espantarlo con reprobar si no estudia y aprende; a no reprimir al educando si no trajo la tarea sin previo conocimiento de motivos; a no ser otro educador que use materiales de apoyo sin ver sus implicaciones pedagógicas.

M. VISITAS DE OBSERVACION Y DE APOYO DE LA COORDINACION TECNICA EN LOS GRUPOS.

Mi acercamiento con los aspirantes a la docencia siempre fue constante a través de visitas de observación y de apoyo pedagógico. En este espacio observé que se daba el intento de organizar el proceso a través de la reflexión y análisis por medio del trabajo colectivo. Noté de la resistencia y dificultades que había de acceder a la construcción del conocimiento por medio de la problematización del objeto de transformación.

El asesor gran parte recurría a la exposición. El equipo que le tocaba analizar una situación didáctica lo hacía recurriendo a la explicación frente a los demás, el grupo se mantenía esperando la

nueva información para tomar apuntes, con algunas participaciones esporádicas cuando el expositor hacía preguntas, las conclusiones eran esperadas de parte del asesor. Los intentos se daban, no siempre se concretizaban.

Mi participación en esos momentos era por medio de complementar el desarrollo del contenido, para aprovechar la situación y propiciar la colaboración colectiva. La disposición de participar en el análisis siempre se notó, pero se percataba también de la falta de costumbre de trabajar colectivamente. Como que el aspirante no podía desenvolverse bien en esa forma de abordar el objeto de conocimiento a través de la discusión y análisis.

N. LOGROS DEL CURSO DE CAPACITACION.

El aspirante a la docencia en el medio indígena:

Construyó conocimientos teórico-prácticos de pedagogía para analizar su práctica docente en el medio indígena.

Distinguió las prácticas diferentes en sus planteamientos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adquirió la habilidad para coordinar un grupo de alumnos.

Adquirió la habilidad para manejar los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria desde la perspectiva analítica y crítica.

CAPITULO III

ANALISIS DE LA PROPUESTA METODOLOGICA PARA ABORDAR

EL CONTENIDO CURRICULAR

En el modo de abordar el proceso, ahí radica la calidad de la capacitación. Esto es lo que siempre he analizado y criticado. Si el maestro procede en su accionar docente con una práctica hacia lo acostumbrado, de tomar el programa literalmente, con el interés de alcanzar un objetivo desde el punto de vista cuantitativo, sin cuestionar las implicaciones de su práctica hacia los sujetos cognoscentes que asisten a la escuela con la idea de aprender del maestro. El quehacer docente del profesor es el reflejo de su propia estructura cognitiva, producto de su educación formal, su experiencia, de su situación vivencial y profesional.

El accionar del maestro se da de diferentes formas, hacia prácticas de transmisión de aprendizajes parcelados o con la idea de que el aprendizaje se construye a partir de la indagación, del dialogo para analizar, discutir y criticar el propio objeto de conocimiento y que esto está condicionado por los factores lingüísticos, pedagógicos, económicos, culturales y políticos y así como del espacio y del momento donde se ubican el objeto y sujeto de conocimiento. La concreción de cualquiera de estas ideas es determinada por la forma de aproximar al tipo didáctico que subyace en todo aquello que le da vida y carácter a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al reflexionar de este último párrafo es lo que me condujo para hacer una propuesta de orientación metodológica al curso de capacitación. En esta parte de análisis teórico fundamento el enfoque metodológico como propuesta para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo hago una revisión de algunos conceptos los cuales giran alrededor del concepto básico de aprendizaje: contenido-método, aprendizaje significativo y evaluación y, por último hago referencia de los elementos que

interactúan en la situación de aprendizaje: el maestro, el alumno y el grupo.

A. ENFOQUE METODOLÓGICO.

Se propuso que la forma de abordar el objeto de conocimiento partiera del análisis, reflexión y crítica a nivel individual y grupal, con ello concebimos que la construcción del conocimiento se diera en una interacción grupal. Por considerar de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debía emprenderse con la ruptura de los supuestos metodológicos de las corrientes educativas que tienen por rasgos distintivos el "verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo"¹. Así como de aquellos en donde se da la "supremacía de la lógica y la ciencia, apoyada a la psicología conductista, que pone su énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza en el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable"².

Para tratar de enfocarse a algunos planteamientos del sistema de enseñanza de corte modular, en donde sus premisas se manejan de que el conocimiento se construye. La idea de retomar solamente algunos de sus criterios metodológicos fue porque no éramos maestros con una formación específica en este enfoque curricular; la formación de maestros y alumnos correspondían a un campo diferente a las propuestas del sistema modular. Pero la tendencia metodológica fue acceder a planteamientos que cuestionaran los supuestos de las corrientes anteriores, pronunciándose de que en el proceso de enseñanza aprendizaje se partiera por medio de "la

(1) Margarita Pansza González. "Elaboración de programas", en fundamentación de la didáctica. ed 2a, vol. I, México, Ed. Gernika, 1988, p. 53.

(2) Ibidem. p. 57.

reflexión colectiva entre maestro y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir su ideología"3.

B. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

La enseñanza en la escuela parte del programa de estudio, el cual contiene una serie de situaciones de aprendizaje*. Este programa marca las líneas generales que orientan la organización de cada unidad didáctica, se señalan los tiempos en que deberán alcanzarse. Pero no así de las condiciones en que se llevará a cabo. El programa escolar debe ser visto como una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso. En la práctica no se le concibe como una propuesta, sino más bien, la carta descriptiva que cubre todo el tiempo en la organización de las actividades de aprendizaje, su práctica es unilineal, por lo que no se hacen propuestas de manera que se den situaciones que sean de relevancia para alumno y maestro.

Día a día el profesor elabora su carta descriptiva de las actividades a desarrollar. Para probar de las evidencias de aprovechamiento de aprendizajes recurre a preguntas orales y de cuestionarios impresos que el alumno contesta acertadamente el mayor porcentaje. Con ello se va justificando el alcance de los objetivos y metas.

(3) Margarita, Pansza González. "Sociedad-educación-didáctica" en fundamentación de la didáctica, México, Ed. Gernika, 1987, p.17.

* Se refiere a contenidos temáticos, se maneja mucho este término en el programa de estudio de educación preescolar indígena.

El alumno demuestra que se sabe de memoria conceptos, fórmulas, nombres de personajes y de lugares, fechas, etc. y los repite cuando se le pregunta. Está lleno de contenidos, pero contenidos parcelados, que de pedirle que los relacione con algún problema real de la vida no comprende como hacerlo. Por lo regular los contenidos programáticos suelen ser olvidados pronto, habría qué preguntarse por qué. Precisamente aquí es donde nos percatamos que los contenidos abordados y que el alumno ha aprendido no son "aprendizajes significativos"⁴. Esos contenidos de aprendizaje no pueden tocar el esquema referencial del alumno, lo que ha ocurrido en este caso de memorizar contenidos es "una simple operación intelectual de obtener y acumular información"⁵

La intensión didáctica de la escuela, seguramente inconsciente, es, recurriendo a estrategias innovadoras, incorporar conceptos, datos de manera parcelada en la memoria del alumno. Esta operación de aprendizaje resulta únicamente una transmisión de contenidos porque en el proceso educativo formal el educando tiene que memorizar contenidos programáticos predeterminados.

Si el contenido programático que el alumno va a aprender no representa un recorte de su realidad, encajará en su propio esquema referencial, es decir en su propia forma de concebir la realidad, su mundo. De lo contrario será únicamente un aprendizaje a corto plazo porque ese contenido copiado del programa no concuerda con su marco conceptual.

(4) César, coll. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica" en, criterios para propiciar el aprendizaje significativo ". UPN-SEP, México, 1993. p.75

(5) Jesús, C. Berruero. La difícil tarea de promover aprendizajes. UAM-A CADA. México, 1978, p. 2.

Si el objeto de conocimiento con el que se tiene oportunidad de interaccionar se haya compatible con sus conceptos hay seguridad de existir una reestructuración del esquema referencial. Esto es "cuando el sujeto se encuentra ante un proceso natural se enfrenta con su entorno que presenta el contexto en el que se desarrolla el proceso, así le permite percibir la fenomenología a partir de sus conocimientos previos, creencias, supuestos inferenciales y , de esta manera asignar dentro de este contexto, un significado al evento"6.

Lo que más se cuida en la determinación de contenidos a transmitir es el orden programático y el aspecto psicológico. Lo que interesa es de que se avance y se aprenda. No se pone atención del proceso vivido en donde se presentan "contradicciones, conflictos y ansiedades psicosociales"7. La transmisión del conocimiento se reduce como acción, a la búsqueda de los accesos fáciles al saber, de modo que esto converjan en un sólo aspecto: "que el alumno imprima de manera más fácil los modelos, conceptos y nociones de la teoría, a través del ejercicio constante"8.

(6) Fernando, Flores y Leticia Gallegos. Consideraciones de la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia. en, perfiles educativos, Oct-Dic, N. 62, CISE-UNAM, México, 1993, p. 27.

(7) Víctor, Cabello Bonilla. Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. Notas para la reflexión y la crítica, en, perfiles educativos N. 49-50 CISE-UNAM, México, 1990, p. 30.

(8) Ibidem. p. 35

En la relación educativa se menciona siempre que el maestro es el que sabe, el que tiene una voz hermosa que si se dejara de escuchar se extrañaría, el ejemplo. Por otro lado, el alumno se mantiene en una inseguridad de lo que él mismo realiza y piensa. Constantemente manifiesta, a ver qué dice el maestro; el maestro dice que así esta bien; que este el orden que debe llevar el trabajo; la respuesta está bien porque así lo determinó el maestro. Observamos así también la actitud del tutor del alumno cuando expresa: voy a preguntarle al profesor cómo va mi alumno, porque veo que no avanza. En respuesta a eso el maestro dice: tu hijo no quiere aprender, no cambia para nada, tiene bajas calificaciones, sino estudia reprueba el grado*

Se observa, en primer lugar, que el maestro señala qué conocimientos deberán ser apropiados, por lo tanto tiene voz y determinación, por otro lado, el alumno es el que no se apropia del conocimiento y, el tutor es el que debe apoyar a su hijo para que se apropie del conocimiento.

Siempre existen estas ideas, seguramente en la mayor parte de los centros escolares, de que el alumno es el que no se apropia del conocimiento, el alumno problema, y otra serie de etiquetas. Pero difícilmente se llega a un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de relación educativa se tiene pensado que el "conocimiento se accede a través del ejercicio y la repetición"⁹, porque se quiere ver que el alumno demuestre que aprende a base de contestar bien un ejercicio al término de un tema, unidad o semestre. Se concibe así también que el conocimiento "se construye en la parte final del acto educativo"¹⁰.

* Reporte de un aspirante, de la observación de campo. Ricardo Torres.

(9) Víctor, Cabello op. cit. p. 30.

(10) Idem.

El maestro mismo entiende que conocimiento, es reunir en la memoria lo que él mismo da como saber, porque así se lo propone el programa. Suele hacer estas recomendaciones: de la lección subraye lo más importante, porque puede ser motivo de pregunta*.

C. REVISIÓN DE ALGUNAS CATEGORIAS QUE ENCUADRAN EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

1. Aprendizaje significativo.

Es muy común encontrar que dentro de la práctica docente haya ideas falseadas sobre enseñanza-aprendizaje. Se maneja que aprendizaje debe traducirse en memorización de nociones, conceptos e incluso de procedimientos que ya están elaborados en un programa a cumplir. Con la aplicación de esos contenidos programáticos se espera lograr los objetivos propuestos explícitamente, la idea tanto del maestro como del alumno es que se demuestre que se aprende. La demostración será cuando el alumno logre acumular mucha información y pueda responder al instante cuando se le haga algunos interrogantes. Al responder acertadamente las preguntas entonces se dice que el alumno ha aprendido y por lo tanto ha cambiado. Por el contrario si el alumno no responde eso da indicio de que no ha aprendido, debe tener ciertos problemas. Esta forma de pensar de que el alumno debe demostrar el cambio después de participar en una clase en donde se explica cierto tema se llega a la postura de que aprendizaje quiere decir "cambio de conductas observables"¹¹.

Estas nociones de aprendizaje obligan al maestro asumir cierto compromiso y preocupación, por ello, para sacar adelante el grupo que esta bajo su responsabilidad, busca las mejores técnicas, el material didáctico con características llamativas y, así como para asegurar mejor exige una disciplina rigurosa: cumplir con la tarea, repasar los apuntes y lecciones y poner atención en la exposición de las clases.

El alumno se encuadra a esta regla del juego, al pensar que como alumno, su deber es obedecer las órdenes del profesor. De esta forma si logra acumular en la memoria la mayor parte de lo visto

(11) Esther, Pérez Juárez. "Problemática general de la didáctica", en Fundamentación de la didáctica, Ed. Gernika, México, 1988, p.42.

en clase y de lo repasado en casa como tarea extraclase. Pero al paso de un tiempo corto se tiende a olvidar algunos datos aprendidos.

Si los contenidos acumulados en la memoria del alumno han sido olvidados, es porque no ha ocurrido el proceso de reestructuración de la estructura cognitiva del alumno. "Aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.) a los efectos de apropiarse de él y transformarlo más"¹². Cuando el sujeto cognoscente interactúa con el contenido objeto de conocimiento es porque resulta compatible con el código que él mismo ha construido. Si el alumno no aprende no quiere decir que sea un elemento problema, cuyo coeficiente intelectual es deficiente, simplemente lo que ocurre en la relación educativa es que no hay comunicación. Por lo tanto, el alumno no demuestra que cambia. Otra consideración, es que el aprendizaje no se demuestra en forma instantánea. En primer lugar cuando el alumno accede a alguna información primero la incorpora como un conocimiento previo, luego si ese dato, "fenomenología"¹³, tiene un significado dentro de su esquema referencial, entonces lo acepta, lo incorpora en su "estructura cognitiva"¹⁴. La operación cognitiva que el alumno ha hecho es una reestructuración cognitiva. Esto es lo que le permite tener una concepción de su realidad.

El aprendizaje es el "establecimiento de vínculo sustantivo y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende"⁵. Asimismo podemos comprender de que si el alumno no

(12) Azucena, Rodríguez. El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario, en revista CEE. P.9.

(13) Fernando, Flores. op. cit. p. 27.

(14) César, Coll. op. cit. p. 61.

(15) Idem.

demuestra que cambia, no quiere decir que no ha aprendido, por lo mismo, si el alumno recita lo memorizado, tampoco quiere decir que está cambiando. El aprendizaje es dialéctico "porque el movimiento que recorre un sujeto no es lineal, es decir no sigue una línea recta. Implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencia al cambio, evasión, inseguridad, ante dificultades planteadas por el medio, por el individuo mismo"¹⁶ y por todo lo que ocurre en el proceso de transformación del objeto de conocimiento.

(16) Azucena, Rodríguez. op. cit. p. 10.

2. Contenido-método.

Uno de los problemas que se enfrenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de cómo construir el conocimiento. Lo que se hace en la escuela es transmitir conocimientos o más bien contenidos programáticos en forma literal o textual. Lo que se hace es leer texto por texto y entresacar las líneas más importantes que pueden ser motivo de preguntas y respuestas en un cuestionario. No se hace una lectura de comprensión, de análisis y de crítica; sino únicamente se hace para memorizar palabras y enunciados. ¿Por qué se procede de esta manera?. Los programas traen lineamientos metodológicos que dan sugerencias para establecer la forma de cómo proceder con las situaciones didácticas y, el maestro tiene ya una formación escolarizada que le ha dado los elementos para concebir su práctica. Observamos que el maestro procede de esta manera en la práctica, porque resulta el reflejo del tipo de formación que ha recibido a lo largo de su asistencia a la escuela en donde ha recibido también su educación formal. Así como ha aprendido, así tiene la forma de organizar el conocimiento, sea como transmisor o coordinador de aprendizajes. En el trabajo de campo (de observación), así como, muchas veces, en el curso de capacitación, observamos que era más fácil tomar como verdades absolutas lo que ya está elaborado en el programa, en la guía. No se demuestra disposición para analizar lo que implica abordar ciertos contenidos programáticos. Lo que preocupa es que el alumno "acepte y reproduzca, no importa mucho si comprende lo que repite, lo que interesa es que conozca los hechos"¹⁷.

En la práctica lo más preocupante es encontrar los métodos y técnicas innovadoras, que permitan trabajar bien con ahorro de

(17) Susana, Barco. op. cit. p. 104.

tiempo y esfuerzo. La preocupación siempre está en la búsqueda de apoyos externos, más sin embargo no se analiza la práctica. La idea que se tiene es de "con rigurosidad metodológica es posible llegar a la verdad"¹⁸.

Al copiar lo ya hecho quiere decir que se aprecia más de lo ajeno que lo propio. En la práctica cotidiana se observa que lo que hace y produce el mestizo, el industrial, el titulado, el registrado es lo válido, lo aceptable y por lo tanto significa que es producto del conocimiento científico; mientras que lo que produce el no ilustrado no merece ser llamado conocimiento científico, por lo tanto ese saber del sentido común no puede ser motivo de contenido educativo, "sólo si se respeta el método avalado por la comunidad científica los conocimientos tienen validéz"¹⁹.

Sólo cuestionando estas ideas se podrá apreciar lo propio y tomarlo también como contenido educativo y programático en la escuela. La tarea no es fácil. La producción de un saber en el campo de la educación, maestro y alumnos deben buscar la posibilidad, pero siempre hay que tener presente que la "construcción del conocimiento no es capacidad exclusiva de la comunidad científica, está al alcance de todos, si las condiciones sociales lo propician"²⁰

La búsqueda de métodos eficaces se hace cuando se prescinde de la idea de que no hay verdades absolutas ni universales. Un método no puede ser válido para todos. Hasta en el mismo grupo donde se

(18) Laura, Suárez y López Guazo. Metodología de las ciencias. en perfiles educativos, N 62, SICE-UNAM, México, 1993, p.33.

(19) Idem.

(20) Esther Carolina, Pérez Juárez. op. cit. p. 71

analiza un objeto de conocimiento, un método no puede ser favorable para cada sujeto cognoscente, hay que tomar en cuenta que cada sujeto tiene su propio esquema referencial, su historia personal producto del lugar donde se desenvuelve, en la familia, en la comunidad, en los lugares donde tiene oportunidad de acceder, en sí es producto de su medio contextual.

La construcción del conocimiento se hace con "espíritu crítico y creador"²¹. La experiencia práctica y teórica señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el tecnologicismo, sólo producen sujetos dependientes. La construcción del conocimiento se hace desde la óptica reflexiva, crítica y analítica, con una actitud dinámica.

(21) Susana, Barco. op. cit. p. 121.

3. Evaluación

Concebimos que la evaluación es parte misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, soslayamos de esta manera la óptica positivista, aunque en la actualidad se le toma como algo trivial por su antigüedad, sin embargo dentro de la práctica docente está presente, se reduce exclusivamente y no otra consideración a la medición de aprendizajes, de lo que "comprenderá la medición de los conocimientos de los educandos en lo individual"²².

En la práctica diaria en el aula se alude el término evaluación cuando el profesor después de abordar una situación didáctica o contenido temático, pretende evaluar los aprendizajes y recurre a una serie de medición para emitir su juicio concretizado. Se considera así a este proceso "como el momento en que se verifica cuánto ha aprendido el estudiante sobre determinados temas traducido en una nota o calificación"²³. Aunado a este proceso de medición se procura tomar en cuenta el trabajo realizado por el alumno en el cumplimiento de las tareas académicas, en su actitud referente a aseo personal, asistencia, puntualidad, uso de un vocabulario aceptable, apoyo al maestro en el manejo del orden o disciplina en el grupo.

En cada trabajo positivo, desde el propio parecer del maestro se agrega un punto en la escala estimativa del educando. Por el contrario, si el docente se paró de su mesabanco, gritó, jugó,

(22) Eduardo, Peña de la Mora. Los determinantes sociales de la evaluación del aprendizaje escolar. en, perfiles educativos enero-junio N 43-44, CISE-UNAM, México, 1993, p. 42.

(23) Susana, Barco. Crisis en la didáctica, aportes de teoría y práctica de la educación, Buenos Aires, Ed. Axig, 1975, p. 107.

le habló a otro, copió el trabajo de su compañero, sacó el acordeón para contestar el examen, etc., se le dice: te voy a bajar un punto de tu evaluación, si esto ocurre en el momento del examen se le tacha o recoge el material.

Se pretende evidenciar el avance del estudiante ante los padres de familia, para ello, el docente cita a los tutores para darles a saber de los resultados de la evaluación de sus hijos. El maestro entrega los exámenes de conocimientos ya tachados por buenas o malas respuestas y ya con número señalando el resultado de la evaluación. En esto el profesor manifiesta: observen la evaluación de sus hijos, verán que muchos andan mal, algunos están reprobados. Los padres se la creen pensando que sus hijos son malos para el estudio*.

En este proceso evaluativo donde se la "acelerada tecnificación de la evaluación se permite concebir a ésta como una estructura solamente psicométrica"²⁴. Ha prescindido el proceso vivido no se detectan las rupturas de los esquemas cognoscitivos; no se identifican los avances y retrocesos, no se reconocen las tensiones y satisfacciones; no se consideran los apoyos ni a las limitaciones; no se analizan los motivos que hicieron que se lograra aquello que no estaba programado; de todas las condiciones que favorecieron o limitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje." Lo único que se ha entendido con exclusividad es al producto, sin analizar el producto"²⁵.

* Tomado del reporte de un equipo de aspirantes, sobre el trabajo de observación de campo.

(24) Porfirio, Moran Oviedo. "La instrumentación didáctica. en, fundamentación de la didáctica. ed. 2a, T. I, México, Ed. Gernika, 1986, p. 118.

(25) Azucena, Rodríguez. El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario, en revista de CEE, p. 4.

La concepción de evaluación que propiciamos en el curso fue quitar el predominio de la medición sobre la evaluación. Sostuvimos que la evaluación es todo un espacio de indagación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta forma el docente va "aprendiendo de cómo aprende el alumno, evaluando los recursos que emplea, revisando y ajustando continuamente los esquemas en que se apoya"²⁶.

(26) Susana, Barco. op. cit. p. 123.

D. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los que participan directamente como elementos principales son el maestro, alumno y grupo, los cuales interactúan sobre el objeto de conocimiento. Cada uno, principalmente, el maestro y el alumno, se presenta con una idea y un objetivo diferente. Por un lado, el profesor, en su calidad de docente, toma su rol de aplicador de programas de estudio o como coordinador de aprendizajes. Por otro lado, el alumno asiste al aula para aprender del maestro.

Para el curso de capacitación establecimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se diera a través de la interacción grupal, en la práctica no se dio así; en el trabajo de observación a docentes nos percatamos que cada elemento de la relación educativa cuida su propio rol. Y en la práctica docente realizada por los aspirantes a la docencia, en la mayor parte, se cayó en lo mismo de no entrar al proceso mediante la interacción grupal.

Hay mucha resistencia de entrar al cambio. Radicalmente persiste la idea de que el binomio enseñanza-aprendizaje es seccionado, en donde la enseñanza es tarea del maestro y el aprendizaje es propio del alumno.

Para el maestro una manera de desviar el problema de su encuadre real es "hacer que al alumno como objeto público, casi persecutorio, que necesita ser manejado, controlado o reprimido"²⁷. No cede de que él es parte del grupo que enseña y aprende. Seguramente recurre a ciertas estereotipias de "miedo a la pérdida, al

(27) Jesús, C. Berruero. op. cit. p. 3

ataque"28, piensa que si deja participar el grupo se le puede cuestionar sus argumentos, hasta pudiera ser que su autoridad llegara a diluirse. ¿Por qué de esta actitud de miedo a la pérdida?, ¿a caso el profesor no está seguro de sí mismo?. Pero sigue colocando al alumno como el "chivo expiatorio de las contradicciones y tensiones propias de todo el proceso de enseñanza aprendizaje"29.

El alumno, por su parte, ha estructurado la idea de que asiste a la escuela para aprender del maestro, su actitud es "fundamentalmente acrítica"30. Qué se puede decir del grupo que también es elemento principal en una situación de aprendizaje, si cuando se le asigna su rol correspondiente lo evade, se aprovecha de la colectividad para prescindir compromisos y responsabilidades. No hay una concepción de trabajo intragrupal. No se percibe que la interacción grupal es el proceso mediante el cual se construye el conocimiento.

Creo que esta actitud tomada por los elementos que participan en el aula es producto de toda una trayectoria de educación formal, en donde el currículum oculto de los programas de estudio subyacen esas intenciones de atomizar el trabajo en la relación educativa.

Todos los elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento deben acceder a la idea de que el objeto de conocimiento debe ser abordado desde el nivel individual hasta el nivel grupal. La interacción debe ser entendida como "la partici

(28) Cayetano, A de Lella Allevaro. La técnica de los grupos operativos y de la formación del personal docente universitario, en perfiles educativos, Oct-Dic. N 2, CISE-UNAM, México, 1978, p. 46.

(29) Jesús, C. Berruezo. op. cit. p. 3.

(30) Idem.

pación enriquecedora para el grupo y en el grupo"31, en ella se permite analizar desde diferentes concepciones el objeto de conocimiento, resolver las "ansiedades"32 que son propios de cada participante. "Las interacciones serán más adecuadas en tanto mejor contribuyan a propiciar la reflexión y el cuestionamiento del grupo en relación con la tarea"33.

Renunciar a los roles tradicionales implica que el profesor se desenvuelva como coordinador de los aprendizajes, abandonado el "impulso de dominar a los alumnos"7. Y de los alumnos se conviertan en sujetos activos, participes y críticos. Que surja la aceptación o rechazo que el grupo sienta ante la información u sobre el objeto de conocimiento, el cuestionamiento positivo sea el eje de la tarea.

(31) Ofelia, Eusse Zuluaga. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". en perfiles educativos N 19, CISE-UNAM, México, 1983, p. 7.

(32) Idem.

(33) Ibidem. p. 11.

REFLEXIONES FINALES.

La concepción metodológica que se propuso para encuadrar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de capacitación se consideró que el proceso de conocer y aprender era de naturaleza dinámica y no pasiva, y desde el punto de vista pedagógico se tomó en cuenta el sujeto (alumno) como una entidad que conoce y que tiene historia propia; y al docente como otro sujeto que también conoce y tiene su propia historia personal. Por lo tanto ambos se reúnen para analizar el objeto de conocimiento y así juntos construyen el conocimiento a partir del análisis, la reflexión, la crítica y el cuestionamiento.

Con estas ideas definimos lo que se maneja en este trabajo como calidad de la capacitación. En donde el aspirante fue construyendo elementos teóricos y didácticos para revisar las ideas que hasta en ese momento se manejaban de que el alumno es un ser pasivo y contemplativo que siempre piensa que el maestro y los materiales bibliográficos como lo únicos poseedores de la verdad.

El compromiso se caracterizó por impulsar la fragmentación de concepciones triviales que no permiten que el docente acceda a una formación teórico-metodológica, cuyos elementos conceptuales le permitan analizar y cuestionar la práctica educativa dentro del contexto donde se inscribe.

La propuesta didáctica se impulsó en todo momento y con todos los que intervinieron en la relación educativa. No fue fácil, pero también se sabía con quienes se estaba insistiendo de la inclinación razonada hacia concepciones constructivistas de las categorías metodológicas que circunscriben al concepto básico de aprendizaje. Que en la relación educativa participaban sujetos con una formación distinta pero arraigada a los supuestos de las corrientes pedagógicas de corte positivista.

Si bien en el seno del curso propiciamos una práctica caracterizada en el análisis, la reflexión y la crítica constructiva, en donde se desechara el verbalismo, autoritarismo y enciclopedismo. En las escuelas que visitamos para realizar la observación de campo, encontramos estas características las que daban eje al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo las prácticas docentes hechas por los aspirantes con alumnos de preescolar y de primaria, cuyo objetivo era propiciar el trabajo grupal, buscar la participación dinámica del alumno, para que con su experiencia, sus vivencias, se hiciera juntos el análisis y la discusión y a partir de esto se arribara a conclusiones sobre el objeto de conocimiento. se observó que gran parte de ese trabajo de prácticas la relación educativa también se distinguió por la participación expositiva y mucha dependencia de parte del alumno.

En ambos lados se presentó la resistencia de enfocarse a una dinámica de participación grupal. En donde el aspirante iba a estar como coordinador de aprendizajes y los alumnos como parte del grupo que también en participación iba a formar parte en el análisis para construir el aprendizaje.

Desde luego salimos al campo con la idea de encontrar condiciones no muy favorables para propiciar una vinculación alumno-maestro-grupo desde una óptica diferente a lo que se había observado previamente en donde cada elemento de la relación educativa hacía lo propio: uno que enseña y otro que aprende. Así fue, el aspirante como encargado del grupo buscó la manera de propiciar una dinámica en donde el alumno fuera el que mismo construyera su aprendizaje a través de la plática, del comentario y de la discusión entre un equipo y con todo el grupo. No se accedió a esto porque el alumno ya estaba en un rol asignado, de esperar siempre del maestro.

En la concertación de apoyo para la realización de las prácticas, los docentes de las escuelas visitadas manifestaron su preocupación, -que de aceptar el trabajo de los aspirantes seguramente se

llegaría a la pérdida de tiempo. Por lo que sugirieron, que el desarrollo de las prácticas se hiciera conforme al programa de estudio y de acuerdo a los avances programáticos semanales y/o quincenales ya existentes, en donde las actividades de aprendizajes ya están enlistadas; que durante ese tiempo de prácticas no se propiciara un relajamiento de la disciplina establecida, ¿cuál era esa disciplina?, preguntamos. Que el alumno siguiera con su rol de atender las indicaciones del maestro.

Durante las prácticas observamos, que varios de los titulares de grupo intervinieron para establecer el orden cuando algún alumno hablaba fuerte con sus compañeros, o porque se quitaba un rato de su mesabanco.

Es de observar que las intenciones didácticas del curso no fueron soportadas o avaladas por la práctica docente ya establecida. Los roles existentes en la relación educativa están sumamente radicalizados. Los aspirantes en una plenaria vertieron sus apreciaciones y dejaron ver que los planteamientos didácticos que se refutaban en el curso estaban muy arraigados en el campo. Pero que la respuesta a ello, el estudio, procedimiento didáctico razonados, reflexionados y criticados eran la opción para acceder a una práctica educativa reconstruida.

Las contradicciones metodológicas no únicamente las encontramos en el campo de observación y de prácticas docentes, sino también con la misma institución promotora de los cursos de capacitación, la cual contradice su propuesta metodológica, cuando aplica un examen de conocimientos para promoción (contrato) de aspirantes, el cual le llamó evaluación. Entonces nos preguntamos: ¿Dónde está nuestro discurso de evaluación), ¿Y lo de acreditación).

Esta medida tomada por la institución convocante no concretiza bien su política académica. Es una política no sólida, y así qué se espera con los que son protagonistas directos de la práctica educativa.

Sin embargo hay que entender que la propia DGEI, es parte del aparato ideológico del Estado Mexicano, y que de alguna manera su política educativa tiene que ser mediatizada. Corresponde al docente analizar la realidad educativa que se aplica en la escuela, reflexionarla y cuestionarla, para hacer de ella una práctica que aporte las herramientas teórico-prácticas que permitan analizar, comprender y transformar la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de la docencia misma.

CONCLUSIONES

El sistema curricular de corte modular como propuesta metodológica para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de capacitación fue buena, al promover la ruptura de la organización curricular que tiene una concepción atomizada del conocimiento y de la transmisión del mismo a través del procedimiento verbalista, que dista en mucho de la realidad concreta y difícilmente se accede a una visión totalizada y dialéctica en el abordaje del objeto de conocimiento.

Esta propuesta fue retomada, no en su totalidad, pero significó una reflexión de la práctica docente, en donde se permitió analizar el papel del docente, del alumno y del grupo, dado hasta en ese momento para de ahí partir en un nuevo intento por una instrumentación didáctica razonada, analizada y cuestionada.

La capacitación no fue del todo modular, porque, en principio, hay que considerar así, el personal técnico no contaba con una formación modular, con esa metodología para que conociera sus bases filosóficas y pedagógicas de ese método. Sino fue un espacio eventual de contratación de los que serían conductores, hasta eso que también el nombre estuvo mal, para ser informados superficialmente de la operación modular, cuando no se tenía algo de antecedentes.

Lo positivo de esta propuesta es que se da un espacio para reflexionar de la práctica docente, para ya no encuadrarse de lo que siempre había sido el enfoque de trabajo, de ocuparse en dar un listado de técnicas, métodos y de materiales didácticos al aspirante a docente, para aplicarlos en la práctica educativa, con la idea de hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino más bien, se empezó a propiciar el trabajo reflexivo, analítico y crítico para cuestionar todo lo que implica el trabajo didáctico..

Se debe señalar que la DCEI, a través del Departamento de Superación Académica, no fue congruente con su propuesta metodológica al desatender las carencias más trascendentes referentes a: presupuesto raquítico y con demora; el material bibliográfico no fue completo y su distribución fue tardía; y la compensación económica para el personal técnico y de apoyo asistencial, además de ser insuficiente su entrega fue inoportuna.

El equipo técnico pedagógico, con su experiencia profesional y con la nueva propuesta curricular, hizo lo posible por abordar la práctica docente desde la nueva perspectiva didáctica, a pesar de las limitaciones encontradas, desde dentro de los planteamientos del programa de estudio del curso; de la situación administrativo-financiera; y de los referentes técnico-didácticos observados en el terreno de la práctica docente de los centros escolares visitados y, de otros ámbitos en donde se observaron actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje (concursos de escoltas, de conocimientos, bailes). En las cuales permean a toda costa los planteamientos conductistas.

PROPUESTAS.

Este trabajo sobre la contextualización del curso de capacitación, pero fundamentalmente, se concretiza en el enfoque metodológico que permeó en la práctica docente, y específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este se revisan algunas concepciones que orientan la forma de transmitir el aprendizaje, para cuestionarla y tomar otra postura encaminada a la construcción del conocimiento.

Si bien, en el curso se dieron los intentos de cuestionar las formas didácticas cuya concepción se orienta hacia la atomización de aprendizajes, no fue posible llegar a una buena precisión al retomar la propuesta metodológica de corte modular, las situaciones fueron diversas que derivan desde la formación académica, de

la experiencia profesional y demás relativo a la historia personal del equipo técnico participante. Asimismo influyó la formación escolarizada de los aspirantes, la cual su contenido no correspondía con los nuevos planteamientos. Mis propuestas se encaminan a los siguientes puntos:

- a. Resulta de importancia que el personal técnico de los cursos de capacitación para la docencia, tenga una formación didáctica para analizar y cuestionar la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el cuadro técnico debe ser de base y no improvisar el personal para atender los cursos.
- b. Es necesario que los aspirantes a la docencia en el medio indígena, previamente a su ingreso a los cursos de capacitación, realice un trabajo de observación de la práctica docente, durante tres meses, con la finalidad de obtener nociones de docencia y así tenga los elementos con que trabajar en los cursos, de lo contrario se presenta todo un desconocedor en este campo educativo.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

COLL, César. "Aprendizajes significativos y ayuda pedagógica", en Criterios propiciar aprendizajes significativos en el aula, UPN, México, 1993.

MORAN Oviédo, Porfirio. "La instrumentación didáctica", en Fundamentación a la didáctica. ed. 2a. T.1. México, Ed. Gernika, 1987.

PANSZA González, Margarita. Operatividad de la didáctica. ed. 2a. T.1, México, Ed. Gernika, 1987.

----- Fundamentación de la didáctica. ed. 2a. T. 1, México, Ed. Gernika, 1987.

REVISTAS

BARCO, Susana. Crisis en la didáctica, aportes de teoría y práctica de la educación, Buenos Aires, Ed. Axig, 1975.

BERRUEZO, Jesús. La difícil tarea de promover aprendizajes. UNAM/A CADA, México, 1978.

CABELLO Bonilla, Víctor. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. Notas para la reflexión y la crítica, en Perfiles educativos # 49-50, CISE-UNAM, 1990.

EUSSE Zuluaga, Ofelia. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM. México 1983.

FLORES Fernando y Leticia Gallegos. "Consideraciones de la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia", en Perfiles educativos, #62, CISE-UNAM, México, 1993.

PEÑA de la Mora Eduardo. "Las determinantes sociales de la educación del aprendizaje escolar", en Perfiles Educativos --Ene-Jun. # 43-44, CISE-UNAM, México, 1982.

PEREZ Juárez, Esther Carolina. "Problemática general de la didáctica", en Fundamentación de la didáctica, ed. 2a. T. 1, Ed. Gernika, 1987.

RODRIGUEZ, Asucena. El Proceso de aprendizaje en el nivel y universitario, en revista del CEE.

SUAREZ, Laura y López Guazo. "Metodología de la enseñanza de las ciencias, en perfiles educativos, # 62, CISE-UNAM, México, 1993.