



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**COMUNIDAD EDUCADORA: LA LABOR PEDAGOGICA EN LOS CENTROS
COMUNITARIOS Y REDES DE ALFABETIZACIÓN EN EL DISTRITO
FEDERAL**

INFORME ACADEMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

YURY IVONNE CARBALLIDO RAMIREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. SARA GASPAR HERNÁNDEZ

2013





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A Dios, verdadera fuente de amor y sabiduría, por haberme dado vida, salud y tantas bendiciones.

A MIS PADRES

Por ser ejemplo de dedicación y esfuerzo,
de constancia, tenacidad y superación,
por no dejarme sola en los momentos difíciles
y haberme apoyado para concluir este proyecto.

A MIS HERMANOS

Por estar en las buenas y en las malas, y por todo lo que
hemos pasado y aprendido juntos, y por lo que nos
falta por recorrer.

A Santiago,

Por su presencia y apoyo incondicional,
por brindar amor y motivación cada día.

A MI ASESORA

Mi sincero y profundo agradecimiento a la Doctora Sara
Gaspar Hernández por su apoyo para la realización del
presente trabajo, por los conocimientos, la orientación
y la paciencia.

A la Universidad Nacional Autónoma de México,
orgullosamente mi Alma Mater.

Finalmente, mi agradecimiento a todas aquellas
personas que han colaborado en mi formación personal
y profesional, a todos lo que me han regalado amistad,
cariño, sonrisas, tiempo, disposición, paciencia, respeto
y confianza: docentes, amig@s y familia de quienes he
aprendido mucho.

Índice

Introducción

Capítulo 1 Acciones de Inclusión y Equidad Educativa.	7
Capítulo 2 Participación en el proceso de capacitación para aspirantes a Facilitadores.	11
Capítulo 3 Elaboración del diagnóstico comunitario.	27
Capítulo 4 Construcción de la Planeación del Centro Comunitario.	39
Capítulo 5 Coordinación de actividades en grupo.	55
Capítulo 6 Actividades relativas al control escolar.	79
Capítulo 7 Asistencia y participación en Reuniones de Tutoría (FF).	83
Capítulo 8 Actividades como Formador Tutor.	
Cambio de Facilitadora a Formador y trabajo de campo.	91
Participación en Reuniones Preparatorias.	97
Apoyo en la realización de Reuniones de Tutoría.	103
Participación en Reuniones Evaluatorias.	108
Capítulo 9 Actividades como Asistente Pedagógico	
Cambio de Formador Tutor a Asistente Pedagógico y actividades de campo.	115
Participación en Reuniones Preparatorias.	120
Coordinación y realización de reuniones de tutoría para Figuras Facilitadoras.	127
Participación en Reuniones Evaluatorias (AP).	134
Capítulo 10 Analfabetismo Cero en la Capital.	143
Conclusiones.	153
Bibliografía.	159
Anexos.	169

Introducción

Pensar en la Ciudad de México nos remite en automático al lugar que, siendo la capital del país, concentra la oferta laboral, educativa, comercial, cultural y de salud en México, además de albergar una amplia y diversa población y múltiples instituciones y servicios. Cualquiera piensa, casi instintivamente, que la capital ofrece una buena calidad de vida a sus moradores, y de hecho así es para una parte de ellos. Es justo esa arraigada creencia de que ya lo tenemos todo, la que nos lleva a pasar por alto la situación que enfrentan los grupos minoritarios de la población capitalina, los que generalmente son poco o nulamente atendidos en sus necesidades básicas. Sin embargo, a pesar de los beneficios y facilidades existentes en esta gran urbe, una parte de la población no tiene acceso a algunos de los derechos básicos por su condición de vulnerabilidad, y con ello enfrenta difíciles situaciones respecto a empleo, vivienda, alimentación, servicios de salud, acceso a actividades culturales y espacios de recreación, y por supuesto a las diferentes instituciones educativas, ámbito al que se refiere éste trabajo.

A lo largo del documento se describe mis actividades como Figura Facilitadora en sus diferentes niveles dentro del programa, desde el proceso de formación inicial que busca desarrollar las competencias para el trabajo en campo, el trabajo en grupo y comunidad, y las distintas etapas de promoción dentro de la estructura operativa del Programa, pasando a ser Facilitador Líder, Formador Tutor, Asistente Pedagógico y finalmente miembro del Equipo Operativo.

Se trata de uno de los esfuerzos que se llevan a cabo en nuestra ciudad -parte a su vez de una tendencia global- por minimizar el analfabetismo y la deuda educativa presentes en los grupos y zonas más vulnerables de nuestra ciudad. La intención de documentar las actividades y los logros de las acciones realizadas en este campo, es otorgar un merecido reconocimiento a las figuras partícipes del proyecto, esperando que en algún momento pueda ser una inspiración o incluso un ejemplo de lo que se puede lograr acercándose a la riqueza que encierran las comunidades de nuestra ciudad, haciendo pedagogía comunitaria.

Me interesó ésta propuesta porque, con un enfoque distinto al de la educación tradicional, tiene como eje rector el trabajo en comunidad y busca que sus miembros sean partícipes, promotores y beneficiarios de su proceso educativo. Previo trabajo de campo, se conformaron comunidades de aprendizaje en colonias, barrios y pueblos del Distrito Federal en los que se concentrara la población vulnerable, mismas que fueron apoyadas por la SEGDF con mobiliario, material de papelería y un pequeño acervo bibliográfico. Otro elemento básico de estas comunidades de aprendizaje era la figura responsable de guiar las actividades y hacer crecer al grupo al desarrollar competencias de aprendizaje, cuya denominación indica su función en el grupo: Facilitador, figura que desempeñé al ingresar al programa.

Comúnmente el analfabetismo nos remite a la idea de una persona que no maneja los códigos básicos de comunicación –lectura y escritura- de manera práctica y funcional en su quehacer cotidiano. A pesar de que todos somos analfabetas en algún sentido, pues no existen personas que sean expertas en todo, quienes son etiquetados como tales requieren ayuda para actividades tan básicas como obtener información de carteles, anuncios o recados, escribir una nota, leer una carta, requisitar formatos, solicitar información o servicios, buscar el nombre de una calle, conocer el contenido de documentos oficiales o de un instructivo, etc. El analfabetismo es una situación que se considera con peso menor en el contexto ciudadano, dejando de lado que saber utilizar los códigos comunicacionales es el punto de partida para el proceso de enseñanza aprendizaje, para volverse un investigador, un buscador de respuestas y soluciones.

Punto aparte dentro del tema, y aún menos abordado, es la alfabetización que requerimos para comunicarnos con personas que se sirven de códigos comunicacionales distintos al nuestro por sus características, como son las personas que manejan la Lengua de Señas Mexicana; o bien nuestra misma lengua con algunos apoyos, como las personas que utilizan el sistema Braille. Y qué decir de las personas cuya lengua materna es distinta al español y está acompañada de una cultura y cosmovisión particulares e invaluable. En estos grupos marginados se incluyen las personas con NEEs', cuya condición también demanda estrategias creativas e inclusivas de alfabetización, o incluso hasta nuevas formas de alfabetización.

Contar con un registro de mi participación en el programa, trabajando en campo y ante grupo, permite analizar los elementos del entorno involucrados y las características de la población que requiere el servicio, además de una revisión de la praxis y la funcionalidad de esta alternativa educativa, y el rol que desempeñé como egresada de la licenciatura en Pedagogía. Estrechamente relacionados, y prácticamente a la par de este proceso individual, están los procesos de conformación y trabajo de las comunidades de aprendizaje, junto con la expansión y el crecimiento de los programas de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa (AIEE); en mi caso inicié con la apertura de un Centro Comunitario, aunque también puede tratarse de una Red de Alfabetización. Este proceso incluye etapas de prospección, gestión, trabajo en grupo, evaluación, control escolar y participación en reuniones de formación permanente en el caso de un Facilitador; visitas de campo, gestiones a nivel delegacional, apoyo a la formación permanente de los Facilitadores y en la recopilación de información de los estudiantes en el caso de un Formador Tutor; organización logística, representación y coordinación del grupo de facilitadores, visitas de campo, gestiones a nivel delegacional, planeación y responsabilidad directa de la formación permanente del grupo de facilitadores, actualización y reporte de datos de la delegación a cargo, y enlace de la institución con Figuras y comunidad en el caso de un Asistente Pedagógico.

El capítulo 1 presenta a la Secretaría de Educación del Distrito Federal, institución en la que se desarrolló mi práctica, como marco general de las acciones realizadas. Incluye objetivos y lineamientos de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa. El capítulo 2, por su parte, detalla mi acercamiento al programa, y mi proceso de capacitación inicial para integrarme como Figura Facilitadora. En él se explica a grandes rasgos la propuesta educativa a seguir en las actividades con grupo.

Los capítulos 3 y 4 abordan el inicio de mis actividades en comunidad, primero con la realización del Diagnóstico Comunitario que, además de ser una estrategia para captar estudiantes, es la base de la planeación curricular en el Centro Comunitario que me correspondía atender; más tarde con la elaboración de la currícula con la que trabajaríamos con los estudiantes, desde la particular de la propuesta educativa de la SEDF.

Los capítulos 5 y 6 refieren mi actividad con grupo en dos rubros que debía cubrir: el trabajo propiamente con estudiantes, con toda la metodología desarrollada; y la parte administrativa y de control escolar que inevitablemente debía cubrir. El capítulo 7 relata la formación permanente que recibía para fortalecer mi labor docente de la manera más eficiente posible, sin dejar de lado la atención a la diversidad y siguiendo la metodología propuesta.

El capítulo 8 se enfoca a mis actividades una vez que pasé a ser Formador Tutor, y me correspondía el acompañamiento en la formación de los Facilitadores, el seguimiento de su actividad pedagógica, así como el apoyo en las gestiones que requirieran realizar. En una línea similar, el capítulo 9 habla de mis actividades como Asistente Pedagógico, con una responsabilidad formativa, administrativa, de gestión, organización y

logística de los CC a nivel delegacional. En ambos casos desarrollaba actividades en campo, y de formación permanente.

Finalmente, el capítulo 10 alude al periodo de tiempo en el que se minimizó el trabajo de campo, teniendo más peso el de corte administrativo, en la coordinación y seguimiento del programa Analfabetismo Cero en la Capital, como una extensión de los programas que ya había implantado la SEDF. Para cerrar, presento las conclusiones sobre la actividad que desarrollé en este proyecto educativo.

Esta recopilación, a manera de memoria del trabajo realizado, cobra relevancia por tratarse de una experiencia pedagógica sobre educación comunitaria, poco común en un ámbito urbano, que documenta un esfuerzo gubernamental por llegar a los más vulnerables de ésta ciudad y brindarles una opción para iniciar y terminar sus estudios de educación básica, al tiempo que da cabida a egresados de licenciatura interesados en rescatar y revalorar los saberes comunitarios, las culturas y lenguas indígenas, a las personas con capacidades diferentes, a los adultos mayores, y la inclusión de éstos y cualquier otro grupo frecuentemente segregado de la educación a la que tienen derecho. Al rescatar esta experiencia queda un antecedente que puede detonar más grupos y/o líneas de trabajo, ya que toda persona dedicada a la educación puede y debe conocer diversas alternativas, niveles y aplicaciones que ofrece el trabajo pedagógico.

Considero que, de contar con mayores recursos humanos, materiales y –principalmente- económicos-, además del establecimiento de convenios con diversas instancias gubernamentales y particulares, ésta propuesta pedagógica podría beneficiar a un mayor número de personas, ya que no son pocos los ciudadanos que no acceden a los servicios de educación regular proporcionados por la Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 1

Acciones de Inclusión y Equidad Educativa

El presente documento tiene como propósito documentar mi participación como pedagoga en la propuesta educativa de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa (AIEE) que puso en marcha la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF), durante su implantación y desarrollo, de 2008 a 2012. Dicho programa estaba conformado a su vez por tres proyectos que se interrelacionan y busca brindar, desde finales del 2007 (Ver anexo 1). Constituía una alternativa para las personas de cualquier edad y condición que deseara cursar su educación básica y para quienes -por diversos motivos- las escuelas regulares de nivel preescolar, primaria y secundaria de educación pública (y mucho menos las de índole particular) no son una opción.

Los programas que conforman las Acciones de Inclusión y Equidad son: “Centros Comunitarios”, “Figuras Facilitadoras” y “Analfabetismo Cero en la capital”. Por Figuras Facilitadoras (FF) entendemos hombres y mujeres de hasta 27 años, responsables de la coordinación de actividades educativas, de organización y gestión en un Centro Comunitario (CC), y perciben un apoyo económico mensual. Hay distintos niveles de responsabilidad, relacionadas con la experiencia y el desempeño en el programa (Ver anexo 2). En el caso de Analfabetismo Cero, se trata igualmente de comunidades educativas, denominadas Redes de Alfabetización (R. A.) que están bajo la responsabilidad de estudiantes de bachillerato que son beneficiarios del programa de becas Prepa Si, prestadores de servicio social, o bien que realizan voluntariado.

En ambos casos, la SEDF se encargaba de brindar formación inicial y permanente a los responsables de las actividades ante grupo y a los responsables de la supervisión en campo (ver Anexo 3); de otorgar acervo bibliográfico, papelería y mobiliario a los Centros Comunitarios y Redes de Alfabetización; de expedir los documentos requeridos para respaldar las actividades en campo y las diferentes gestiones requeridas para la apertura y funcionamiento de los C.C. y las R.A., y de apoyar en la difusión del programa mediante diversos medios.

La Secretaría de Educación del Distrito Federal inició labores formalmente en febrero de 2007, tras aprobarse por unanimidad una Iniciativa de Ley que el entonces Jefe de Gobierno Marcelo Ebrard Casaubon presentó a la Asamblea Legislativa (Acevedo, 2012). Las primeras reglas de operación de las Acciones de Inclusión y Equidad fueron publicadas en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 16 de noviembre del mismo año. Con la creación de la SEDF surgieron las Acciones de Inclusión y Equidad, y con ello los programas de Centros Comunitarios (C.C.) y Figuras Facilitadoras (F.F.), encaminadas a un mismo objetivo. La misión de la SEDF consiste en:

“impulsar el pleno ejercicio del derecho a la educación sobre la base de los principios de igualdad y equidad social, universalizando el acceso y permanencia de la infancia y adolescencia del Distrito Federal a los niveles de educación básica y media(...) Para lograr este cambio, se requiere de una reestructuración amplia y a fondo del sistema escolar, a partir de las necesidades, en cada colonia, barrio y entre delegaciones que, con la participación colegiada de maestros, alumnos, padres de familia y organizaciones de la sociedad, así como de los gobiernos federal, del Distrito Federal y de las delegaciones políticas se atienda de manera integral las dimensiones filosófica, pedagógica, cultural, social, económica, organizativa y de seguridad en que deben desarrollarse los procesos educativos para garantizar, en condiciones de equidad y calidad, aprendizajes pertinentes y significativos de los alumnos” (SEDF, 2007:6).

Los Centros Comunitarios (SEDF, 2007) se conciben como “grupos de atención educativa formal, alternativos a los servicios regulares, cuya misión es proporcionar educación inicial y básica sobre todo a población vulnerable y que vive excluida de ese derecho”. La propuesta surge como respuesta a fenómenos como el analfabetismo y la deuda educativa (que hace referencia a niños y jóvenes en edad escolar que no han recibido educación básica) existentes en la Ciudad de México, ambos estrechamente relacionados con condiciones de vulnerabilidad tales como pobreza extrema, discriminación (por perfil lingüístico o étnico, género, edad, capacidades diferentes, etc.), marginación social, exclusión. Ante ellos se requiere la implementación de estrategias de inclusión: alfabetización, educación permanente, prevención de la desescolarización y el fracaso escolar; siempre bajo el reconocimiento y el respeto a las culturas, lenguas, identidades, capacidades, necesidades e intereses de la población atendida. Las comunidades que conforman los Centros Comunitarios están pensadas para fungir como motores de cambio, beneficiando no solo a los estudiantes, sino a la comunidad a la que pertenecen.

Los lineamientos de las AIEE señalan como población objetivo: niñas, niños, adolescentes y jóvenes hablantes de lenguas indígenas y con capacidades diferentes; niñas y adolescentes con hijos; niños y niñas de 0 a 5 años, hijos de madres solteras o de familias en pobreza extrema que viven en barrios, colonias y unidades en condiciones de muy alta marginación; jóvenes, adultos y adultos mayores analfabetos o en rezago educativo; y niños, niñas y adolescentes que trabajan o están en situación de calle o en riesgo de desescolarización, aunque los C.C. están abiertos a todo el que desee integrarse a la comunidad de aprendizaje. Asimismo, se establecen cinco niveles en la prioridad de atención de acuerdo a las condiciones de marginación y acceso a la instrucción. En la prioridad 1 se contemplaba a las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Milpa Alta y Álvaro Obregón.

Las características que ofrece el modelo educativo de las AIEE a las comunidades de aprendizaje, y que lo distinguen de las escuelas regulares, incluyen: atención a grupos reducidos, trabajo educativo multinivel y multigrado, horarios y evaluación flexibles, enseñanza y evaluación por competencia, acreditación y certificación oficialmente válidas y equivalentes a nivel nacional, materiales y acervos escolares, una propuesta educativa intercultural y bilingüe incluyente, recuperación y desarrollo lingüístico de lenguas originarias. La estructura operativa incluye a diversas F.F., que van desde la Madre o Padre de Apoyo, el Facilitador, el Formador Tutor y el Asistente Pedagógico (ver Anexo 2). La promoción de un tipo de F.F. a otra se realiza a partir de la verificación de resultados del proceso de formación y/o validación de competencias, es decir, la F.F. debe desarrollar actividades que reflejen la capacitación que ha recibido.

A lo largo del documento describo mis actividades como Figura Facilitadora en sus diferentes niveles dentro del programa, desde el proceso de formación inicial que busca desarrollar las competencias para el trabajo en campo, el trabajo en grupo y comunidad, y las distintas etapas de promoción dentro de la estructura operativa del Programa, pasando a ser Facilitador Líder, Formador Tutor, Asistente Pedagógico y finalmente miembro del Equipo Operativo (Ver anexo 4).

Me interesó ésta propuesta educativa porque, con un enfoque distinto al de la educación tradicional, tiene como eje rector el trabajo en comunidad al buscar que sus miembros sean partícipes, promotores y beneficiarios de su proceso educativo. Previo trabajo de campo, se conformaron comunidades de aprendizaje en colonias, barrios y pueblos del Distrito Federal en los que se concentrara la población vulnerable, mismas que fueron apoyadas por la SEGDF con mobiliario, material de papelería y un pequeño acervo bibliográfico. Otro elemento básico de estas comunidades de aprendizaje era la figura responsable de guiar las actividades y hacer crecer al grupo al desarrollar competencias de aprendizaje, cuya denominación indica su función en el grupo: Facilitador, figura que desempeñé al ingresar al programa.

Estrechamente relacionados, y prácticamente a la par de este proceso individual, están los procesos de conformación y trabajo de las comunidades de aprendizaje, junto con la expansión y el crecimiento de los programas de las AIEE; en mi caso inicié con la apertura de un Centro Comunitario, aunque también puede tratarse de una Red de Alfabetización. Este proceso incluye etapas de prospección, gestión, trabajo en grupo, evaluación, control escolar y participación en reuniones de formación permanente en el caso de un Facilitador; visitas de campo, gestiones a nivel delegacional, apoyo a la formación permanente de los Facilitadores y en la recopilación de información de los estudiantes en el caso de un Formador Tutor; organización logística, representación y coordinación del grupo de facilitadores, visitas de campo, gestiones a nivel delegacional, planeación y responsabilidad directa de la formación permanente del grupo de facilitadores, actualización y reporte de datos de la delegación a cargo, y enlace de la institución con Figuras y comunidad en el caso de un Asistente Pedagógico (ver anexo 4).

Otro ámbito que no puede dejarse de lado es la parte institucional, referente a los acuerdos, convenios, donaciones y demás apoyos que vinculan el Programa con diversas instancias en busca de beneficios para la diversidad de estudiantes que a él se incorporan. De ella tomé parte en distintos momentos: como responsable de grupo, como responsable de los C.C. y R.A. de una delegación y como parte del equipo operativo y administrativo del programa. Para el cumplimiento de sus propósitos, las AIEE se vincularon con varias instancias del ámbito local, distrital e incluso nacional: autoridades delegacionales, la Red de Centros Penitenciarios en el D. F., el Instituto Nacional para la Atención de Adultos Mayores (INAPAM), la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los departamentos de servicio social de diversas instituciones de nivel medio superior, el *Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal "Prepa Si"*, y los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) de la Secretaría de Educación Pública.

A pesar de que existen convenios internacionales en los que diversos países -entre ellos México- se comprometen a mejorar las condiciones educativas de su población, con mayor cobertura, educación de calidad, mayor preparación a los docentes, minimizando los niveles de analfabetismo, reprobación y abandono; todo en condiciones de inclusión y equidad, todavía estamos lejos de alcanzar esas metas. Las deficiencias y rezagos están presentes en todo el país, y tomando solo el dato del Distrito Federal, según reportes recientes de varios organismos, en la Ciudad de México hay cerca de 160 mil personas que no saben leer ni escribir, en su mayoría mujeres indígenas en edad adulta. Hay además, dentro de éste grupo poblacional, un número importante de niños y niñas en edad escolar que no tienen acceso a las diferentes instituciones educativas. También está el grupo de adolescentes que al terminar la primaria no continúa sus estudios por causas económicas o bien porque se vuelven padres de familia; una vez que abandonan la escuela, es prácticamente imposible que retomen o concluyan sus estudios en el futuro.

Es por ello que la propuesta educativa del PAIEE es una alternativa viable para las personas en ésta situación, ya que se ajusta en la medida de lo posible a las necesidades y características de la comunidad a la que se ofrece el servicio, partiendo del conocimiento empírico con el que cuentan los beneficiarios para conformar una comunidad de aprendizaje que con el tiempo y la apropiación del modelo educativo funcione de manera autónoma y sea, a su vez, motor de cambios no solo en la vida cotidiana de los estudiantes, sino de la comunidad a la que pertenece. Al dar a conocer su trabajo y emprender nuevos proyectos de investigación, la propia comunidad de aprendizaje se enriquece y aumenta su número de beneficiarios. Así, mientras un mayor número de personas se involucre en la conformación y el trabajo de estas células de aprendizaje autónomas, más personas se verán beneficiadas. Con ello se pretendió incidir, aunque sea mínimamente, en los niveles de analfabetismo que prevalecen en la ciudad y contribuir a formar ciudadanos críticos, con las herramientas básicas para realizar investigación y generar alternativas para la resolución de

problemas de cualquier índole. La tendencia esperada refiere a un alcance cada vez mayor de estos grupos organizados, integrando a más personas que requieran el servicio y se apropien del modo de trabajo.

El presente trabajo aborda mi participación en el proyecto de Acciones de Inclusión y Equidad desde sus inicios hasta el término de su primer ciclo, más específicamente, desde la fase de apertura de la segunda generación de Centros Comunitarios (había 20 de primera generación, y llegaron a ser 60 en funcionamiento para la segunda generación), hasta el periodo de consolidación en el que había 200 Centros Comunitarios y un mayor espectro de personas atendidas en un periodo de 5 años (ver Anexo 4). Con el cambio de gobierno de este año, el programa quedó suspendido debido a un periodo de revisión y auditoría, sin atención en campo como tal; y con un periodo de tres meses para dar una respuesta sobre su continuidad durante la administración del gobierno del Distrito Federal que inicia. Existía una posibilidad de re-lanzamiento, sin embargo los resultados de la evaluación del proyecto no fueron favorables. Después del análisis que realizaron las autoridades recién instaladas en la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, no se consideró necesaria la continuidad del programa, no se dio respuesta a los escritos que las Figuras Facilitadoras entregaron y tampoco hubo un anuncio oficial del cierre de las Acciones de Inclusión y Equidad y hasta el momento se desconoce si alguno de los tres programas que lo componen seguirá bajo la responsabilidad de otras personas.

Capítulo 2

Participación en el proceso de capacitación para aspirantes a Facilitadores.

✓ Sesiones de inducción.

Me enteré de la existencia de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y de que había una convocatoria para integrarse a un programa próximo a lanzarse en febrero del año 2008. La SEDF había sido creada apenas el año anterior y como institución no gozaba de reconocimiento alguno, incluso era comúnmente confundida con la Secretaría de Educación Pública (institución a nivel federal). El primer contacto que tuve con la institución fue una junta informativa, en la que los responsables operativos del programa explicaron que la SEDF, a través de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa, convocaba a jóvenes interesados en integrarse al programa, con el papel de “facilitador y responsable del seguimiento y apoyo educativo directo de la población inscrita en cualquier nivel de educación inicial o básica”, para lo cual requería recibir “formación inicial intensiva por parte de la SEDF durante un período de siete a nueve semanas (...) como aspirante a Facilitador”; la convocatoria fue publicada en la Gaceta oficial del Distrito Federal el 16 de noviembre de 2007.

Durante la sesión explicaron a los concurrentes de qué se trataba el programa, a que público iba a estar dirigido, sus objetivos, los apoyos que correspondía otorgar a la institución, cuáles iban a ser los lugares y algunas características del trabajo a desarrollar, así como el apoyo económico ofrecido. Tomaron los datos de quiénes nos interesamos en participar (una buena cantidad de los que nos presentamos a la reunión) y quedaron de contactarnos después para continuar el proceso de ingreso y selección de Figuras Facilitadoras, ya fuera que quedáramos como Madres de Apoyo o como Facilitadores (as). Lo que más llamaba la atención del proyecto era la creación de un entorno alfabetizante, de una Ciudad Educadora -como la define la SEDF- o una ciudad en clave pedagógica (Jurado, 2003), que implica reconocer y entender las lógicas y prácticas educativas de la ciudad, que van desde procesos de aprendizaje, formación y socialización.

Toda Figura Facilitadora debía pasar por un periodo de *formación*, definido institucionalmente (CONAFE, 2006) como “el proceso a través del cual los sujetos individuales y grupales desarrollan las competencias necesarias para la gestión autónoma de sus aprendizajes así como los niveles de organización, colaboración y comunicación para la formulación y ejecución de sus proyectos educativos; entendiendo como “competencia” un complejo de comportamientos que incluye habilidades, destrezas, valores, conocimientos y actitudes prácticas”. Con muchos elementos semejantes, De Leya (2003) menciona que, en el marco de la educación comunitaria se entiende por formación “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función”; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación docente inicial. Para nosotros, F.F. en actividad, la hay de dos tipos: formación inicial (el proceso que aborda este capítulo) y formación permanente (cuya finalidad es observar fortalezas y debilidades, y obtener sugerencias para mejorar su desempeño) y ocurre periódicamente a lo largo del desempeño ante grupo.

Autores como Vigil (1989:161) señalan que las personas que participan en este tipo de programas sociales como “capacitadores” o “educadores populares” reciben serias críticas desde algunas posturas rígidas, refiriendo que sus tareas solo pueden considerarse educativas en un sentido muy amplio porque abarcan funciones de promoción, animación, información técnica y hasta de comunicación, no solo docentes. Otras razones de las que se apoyan para cuestionar su papel como educadores son la diversidad de las características de estas personas: los distintos orígenes socio-culturales, los antecedentes de escolaridad (que pueden incluir a un profesional universitario, un sacerdote o una religiosa, o incluso un monitor con

escasa instrucción formal), el tiempo dedicado (tiempo completo, medio tiempo, horarios diversos), beneficio que reciben (con y sin remuneración, becados, voluntarios), incluso factores como la forma en que se vinculan con los programas se consideran cuestionables. Pese a todas estas objeciones, en las AIEE se postula que en esta diversidad es donde radican la fuerza y la riqueza de la labor de las Figuras Facilitadoras, ya que aportan a su actividad desde su propia experiencia y motivaciones.

Mi siguiente actividad, como parte de este proceso, fue asistir a las sesiones de capacitación, para las que citaron en la denominada sede oriente a los aspirantes a Facilitadores y Madres de Apoyo de las delegaciones Coyoacán, Iztapalapa, Milpa Alta, Tláhuac y Venustiano Carranza; hubo tres sedes de capacitación inicial para ésta segunda generación de Figuras Facilitadoras. En los primeros días éramos un grupo de aproximadamente 40 Aspirantes a Facilitadores y Madres de Apoyo concentrados en la sede, pero no todos concluimos el proceso. A decir de Díaz Barriga y Hernández (2010:85) a pesar de que los grupos varían en cuanto a conformación, permanencia, compromisos que adquieren u objetivos que persiguen, es indispensable que haya interacciones significativas entre sus integrantes.

El lugar al que asistíamos alberga (hasta la actualidad) una biblioteca pública y la Sede Delegacional del Programa Bachillerato a Distancia. Está ubicado en Santa Cruz No. 27 en la colonia Arboledas de la Delegación Tláhuac del Distrito Federal. Estas sesiones tuvieron lugar durante marzo y abril de 2008, de lunes a viernes de 10:00 a 15:00 hrs. La capacitación era impartida y coordinada por un grupo de Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de primera generación que ya estaban en actividad en campo: María Cristina Guerrero González (A.P. en Iztapalapa), Miriam Thalia Rojas (A.P. en Venustiano Carranza), Karina Cruz Pérez (Formador Tutor en Tláhuac) y Emily Sandy Meza Zendejas (Formador Tutor en Milpa Alta). Además de éstas Figuras Facilitadoras, participaban algunos integrantes del Equipo Técnico impartiendo temas relativos a su área.

Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos se encargaban de impartir los temas relacionados con el marco institucional, la propuesta educativa y la organización operativa de las AIEE, además de coordinar las diferentes actividades y de recopilar y actualizar los datos de los participantes en el curso. Nosotros, como participantes, tomábamos los temas, los analizábamos y reproducíamos alguna experiencia en la medida de lo posible. Lo primero que conocimos de la propuesta educativa fue la importancia de incluir actividades de corte lúdico en las actividades con el grupo (Muñoz, 2010:85-88), no solo para los estudiantes pequeños, sino para el grupo en general. En las AIEE estas actividades, que pueden tener como objetivo fomentar la integración, la comunicación, la motivación, la atención, el trabajo en equipo y/o la actividad física se denominan Bienvenida, y forman parte de las actividades de apertura de un día de trabajo.

Tal vez sorprenda a algunos que no fuera un grupo de especialistas en el ámbito académico o los propios creadores del programa quienes estuvieran a cargo de nuestra formación como Figuras Facilitadoras, puesto que no es un modelo común de capacitación que fueran las Figuras quienes capacitaran a las nuevas Figuras, pero es difícil encontrar a alguien mejor que los propios A.P. y F.T. para formar a los aspirantes, ya que ellos habían vivido las condiciones en las comunidades y se habían enfrentado, como ninguno de los directivos o académicos, a la difícil tarea de trabajar con un grupo multinivel (Rockwell, 2003).

La actividad de ese primer día, además del registro de datos y algunas adaptaciones al espacio, fue la presentación de los participantes, tanto los responsables del grupo como los que estábamos por integrarnos. Para ello trabajamos organizados en parejas, que más tarde nos tocó presentar ante el resto de los compañeros. El grupo era muy diverso en cuanto a edades, estado civil, lugares de procedencia, formación académica, experiencia laboral, motivos de ingreso al programa e incluso las distintas religiones

presentes se hicieron notar desde el primer día por algunas expresiones, comentarios y actitudes expresados. Lo siguiente fue una técnica grupal llamada “Conejos y conejeras”, que tiene como finalidad formar equipos y propiciar la interacción entre los participantes. Una vez que nos dieron las instrucciones hicimos varias rondas (las parejas forman conejeras y los participantes individuales son conejos), y luego nos enseñaron una variante en la que quien coordina la actividad cambia el número de integrantes de la conejera y de conejos solicitados para cada una. El resultado fue palpable, ya que de inmediato se rompió la típica tensión presente en grupos recién formados.

El curso de capacitación inicial tenía como propósito que los aspirantes pudiéramos apropiarnos de la propuesta educativa del programa, al tiempo que nos brindaban herramientas para el trabajo que estábamos por iniciar en comunidad y fomentar la unión y el compañerismo en el grupo; sin embargo durante las primeras sesiones lo esencial era *sensibilizarnos* ante la diversidad, debido sobre todo a las características de la población objetivo del programa. Para ello los responsables del curso se dieron a la tarea de realizar una especie de diagnóstico, gracias al que supimos que la mayoría de los aspirantes teníamos alguna experiencia en trabajo con grupos (de niños o adolescentes en la mayoría de los casos) pero no con grupos tan heterogéneos y que además requieren atención especializada o incluso más personalizada.

No estábamos por trabajar con grupos de la misma edad bajo un programa establecido como cualquier plantel de educación primaria o secundaria; nuestros grupos de estudiantes podían incluir niños y adolescentes que trabajan o están en situación de calle, hablantes de lengua indígena, personas con capacidades diferentes (sordos, invidentes, con discapacidad intelectual o motriz, con parálisis cerebral, con autismo o con síndrome de Down, por ejemplo), adultos mayores, madres solteras... es decir, personas de todas las edades y con características en todas las combinaciones posibles. Ninguno tenía experiencia respecto a atención a grupos tan complejos, por ello la sensibilización mediante el conocimiento de las problemáticas y características de esta población era una parte vital de nuestro proceso de formación.

El primer tema teórico abordado fue el marco institucional, ya que era elemental que conociéramos la institución que nos respaldaba y los lineamientos del programa del que íbamos a formar parte. Nos informaron que la Secretaría de Educación del Distrito Federal había iniciado labores formalmente en febrero de 2007, tras aprobarse una Iniciativa de Ley que el entonces Jefe de Gobierno Marcelo Ebrard Casaubon presentó a la Asamblea Legislativa. Las primeras reglas de operación de las Acciones de Inclusión y Equidad fueron publicadas en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 16 de noviembre del mismo año, y con ello surgieron los programas Centros Comunitarios (C.C.) y Figuras Facilitadoras (F.F.), encaminadas a un mismo objetivo. Las adiciones y modificaciones fueron publicadas por el mismo medio en años posteriores, destacando el cambio de nombre de *Centros de Transformación Educativa* a *Centros Comunitarios*.

El tercer programa de las AIEE, Analfabetismo Cero en la Capital fue creado en el año 2010 como una extensión de los Centros Comunitarios y cuya principal diferencia con éstos es que son atendidos por Becarios de Prepa Si, prestadores de servicio social o bien por voluntarios, y que el tiempo de trabajo con los estudiantes era menor que en los CC. Sobre él se detallará más adelante.

Con este tema nos pusieron al tanto de lo expresado en documentos institucionales, que la SEDF tiene como misión “impulsar el pleno ejercicio del derecho a la educación sobre la base de los principios de igualdad y equidad social, universalizando el acceso y permanencia de la infancia y adolescencia del Distrito Federal a los niveles de educación básica y media”. Para lograr este objetivo tan ambicioso es esencial el trabajo coordinado de diversas instancias, ya que para lograrlo “se requiere de una reestructuración amplia y a

fondo del sistema escolar, a partir de las necesidades, en cada colonia, barrio y entre delegaciones” y el involucramiento de la población en general en las actividades, ya que se pide “la participación colegiada de maestros, alumnos, padres de familia y organizaciones de la sociedad, así como de los gobiernos federal, del Distrito Federal y de las delegaciones políticas”, todo ello con el fin de que “se atienda de manera integral las dimensiones filosófica, pedagógica, cultural, social, económica, organizativa y de seguridad en que deben desarrollarse los procesos educativos para garantizar, en condiciones de equidad y calidad, aprendizajes pertinentes y significativos de los alumnos”.

La parte en la que se circunscribía nuestra participación, es decir, los Centros Comunitarios, se definen en las mismas Reglas de Operación (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2007) como “grupos de atención educativa formal, alternativos a los servicios regulares, cuya misión es proporcionar educación inicial y básica sobre todo a población vulnerable y que vive excluida de ese derecho”. La propuesta surge como respuesta a fenómenos como el analfabetismo y la deuda educativa (que hace referencia a niños y jóvenes en edad escolar que no han recibido educación básica) existentes en la Ciudad de México, ambos estrechamente relacionados con condiciones de vulnerabilidad tales como pobreza extrema, discriminación (por perfil lingüístico o étnico, género, edad, capacidades diferentes, etc.), marginación social, exclusión. Ante ello, y para lo que se nos capacitaba en ese proceso, se requiere la implementación de estrategias de inclusión: alfabetización, educación permanente, prevención de la desescolarización y el fracaso escolar. Un rasgo relevante de la tarea que nos correspondía realizar como F.F. era que debíamos actuar siempre bajo el reconocimiento y el respeto a las culturas, lenguas, identidades, capacidades, necesidades e intereses de la población atendida.

Como puede notarse, se trataba de todo un reto para el Facilitador porque las comunidades que iban a conformarse con el establecimiento de los Centros Comunitarios estaban pensadas para fungir como motores de cambio, beneficiando inicialmente a los estudiantes, pero a mediano y largo plazo a toda la comunidad en la que estaban insertos. Se buscaba el desarrollo de una experiencia pedagógica que mediante la educación comunitaria, tuviera como rasgos distintivos la inclusión y equidad de todos los participantes, además de tener impacto durante toda la vida del estudiante. Nuestra labor era generar un proceso de educación permanente, una tendencia que venía desarrollándose desde inicios de los años setentas (Vigil, 1989; Ortiz, 2007).

De acuerdo a los lineamientos de las AIEE, nuestra población objetivo, la prioridad de captación y atención, se conformaba por: niñas, niños, adolescentes y jóvenes hablantes de lenguas indígenas y con capacidades diferentes; niñas y adolescentes con hijos; niños y niñas de 0 a 5 años, hijos de madres solteras o de familias en pobreza extrema que viven en barrios, colonias y unidades en condiciones de muy alta marginación; jóvenes, adultos y adultos mayores analfabetos o en rezago educativo; y niños, niñas y adolescentes que trabajan o están en situación de calle o en riesgo de desescolarización. Naturalmente los C.C. estaban abiertos a todo el que deseara integrarse a la comunidad de aprendizaje. Precisamente por ello nosotros los Facilitadores no realizaríamos un proceso de selección de estudiantes, solamente los trámites administrativos como su alta o inscripción al C.C. Lara (2010:7) sugiere escuchar a los estudiantes que tradicionalmente se han mantenido en silencio, tomar en serio sus aportaciones; la escuela debe acercarse más a los grupos sociales y culturalmente desfavorecidos.

La idea de lograr una dinámica grupal que pudiera brindar atención a personas tan diversas en un mismo espacio y con un mismo eje temático me remitió al esfuerzo realizado por la SEP con la implantación de las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular en las escuelas de educación primaria, mejor conocidas como USAER. Sin embargo, más que un apoyo para la integración de los estudiantes con

necesidades educativas especiales en sesiones semanales fuera de clase, en los CC se buscaba lograr una inclusión total, mediante adaptaciones en cuanto a contenidos y al manejo del grupo por parte de la figura responsable del grupo, es decir, el Facilitador. La “ayuda educativa” que ofrecían los Facilitadores (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992 citados en Cubero, 2005) es la serie de mecanismos de los que se valen los educadores para influir en el desarrollo y el aprendizaje, son procedimientos de regulación de la actividad conjunta.

Según nos comentaron, las primeras acciones de los responsables del programa por parte de la SEDF implicaban presentarlo, explicando sus objetivos y alcances, así como la propuesta educativa a las autoridades delegacionales para conseguir su apoyo y armar una red de colaboración institucional, sin embargo la respuesta obtenida no fue como se esperaba y por ello se optó por iniciar la difusión del programa y la convocatoria para sus participantes directamente en campo, acercándose a las comunidades en donde fuera requerido el servicio sin tener como intermediario a las autoridades locales, lo que agregaba complejidad a nuestra tarea en comunidad.

Por ello, antes de salir a trabajo de campo, teníamos muchas inquietudes respecto a la respuesta que recibiríamos de la población, ya que a pesar de lo prometedor que sonara el servicio educativo ofrecido (sin costo, sin restricciones para la inscripción, con atención casi personalizada, cerca de su domicilio) debíamos lidiar con la desconfianza, el desinterés y sobre todo con la falta de credibilidad que provocan los programas de gobierno, debido a años de experiencias desagradables, promesas incumplidas, servicios no proporcionados, compra de votos, etc. Además, no todos teníamos las mismas posibilidades, las expectativas de respuesta estaban en función de la cantidad de personas que requirieran el servicio y de la difusión que nosotros realizaríamos. En cuanto a números que sustentaban el programa, en la prioridad 1 de atención de acuerdo a las condiciones de marginación y acceso a la instrucción, se encontraban las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Milpa Alta y Álvaro Obregón.

En nuestra labor de prospección en comunidad y captación de estudiantes debíamos destacar las características que ofrece el modelo educativo de las AIEE y que lo distinguen de las escuelas regulares, o de otros servicios educativos como el INEA. Es decir, debíamos enfatizar que en los C.C. había: atención a grupos reducidos (hasta 15 estudiantes por F.F.), trabajo educativo multinivel y multigrado, horarios y evaluación flexibles, enseñanza y evaluación por competencias, acreditación y certificación oficialmente válidas y equivalentes a nivel nacional, materiales y acervos escolares, una propuesta educativa intercultural y bilingüe incluyente, y trabajo para la recuperación y desarrollo lingüístico de lenguas originarias. Características todas, que representan beneficios para la población atendida.

Siguiendo a Calero (2009) todo diseño curricular ha de estar conectado de la sociedad en la que se realiza la práctica educativa, y debe considerar sus problemas, necesidades, conflictos y consensos; no puede dejarse de lado que la comunidad circundante influye en la vida de los educandos. Pero abandonar el paradigma de la educación tradicional no es un proceso sencillo o inmediato; el cambio de mentalidad es un proceso lento y a decir de Escalona (2005) requiere de motivación, conocimiento, información y formación sobre las teorías que puedan sustentar este cambio.

Nos explicaron también que, como integrantes del programa podíamos movernos dentro de la estructura operativa del mismo, que incluye a diversas F.F.: Madre o Padre de Apoyo (M.A. ó P.A.), Facilitador (F.), Facilitador Líder (F.L.), Formador Tutor (F.T.) y Asistente Pedagógico (A.P.). El punto inicial era M.A. o F., sin embargo todos éramos candidatos al proceso de promoción de un tipo a otro de F.F., en función de la verificación de resultados del proceso de formación y/o validación de competencias, es decir, la F.F. debe

desarrollar actividades que reflejen la capacitación que ha recibido (ver Anexo 2). Otro punto que nos quedó claro durante la capacitación, fue que como F.F. estábamos sujetos a las necesidades de la población atendida, y a los acuerdos que con ella se tomaran para brindar el servicio. Tratándose, por ejemplo, de los períodos de clase, éstos tienen el carácter de permanentes, pudiendo contarse con el servicio los doce meses del año y los siete días a la semana, si existe la demanda y se formaliza el convenio según las necesidades e intereses de la comunidad. Para la apertura de un C.C. el mínimo de estudiantes a atender es de cinco, y el máximo de 250, siendo el promedio de atención de 15 estudiantes por F.F.

Además de la cantidad de estudiantes, en cada C.C teníamos como requisito administrativo la conformación de una Asociación Promotora de la Comunidad Educadora (APCE por sus siglas), un grupo comunitario organizado para promover y dar continuidad al proceso de la comunidad de aprendizaje, similar a las asociaciones de padres que hay en escuelas regulares de educación básica. Esta tarea también se antojaba un tanto complicada, ya que es de sobra conocida la apatía de los padres de familia, y no se diga de otros miembros de la comunidad, a participar en este tipo de actividades, que requieren un compromiso, tiempo y esfuerzo sin remuneración alguna.

Cabe señalar que este modelo educativo en el que nos estábamos instruyendo está basado en gran medida en la línea de trabajo que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ha implementado desde 1971 en diversas comunidades indígenas de todo México. Desde su creación el CONAFE tiene como cometido el desarrollo de la educación básica bajo criterios de equidad y pertinencia para los sectores vulnerables de la sociedad, fomentando el alcance de una mejor calidad de vida personal y social. Tal como se pretendía hacer en el D.F., la idea es que las poblaciones a las que lleguen los programas se vean favorecidas, no solo en el aspecto académico, sino que trascienda a otros niveles hasta impactar la calidad de vida. Para ello se deben propiciar condiciones de equidad educativa a través de modelos educativos acordes a las situaciones de vida de cada comunidad, se trata de una metodología de intervención proactiva, en la que se han desarrollado diferentes propuestas educativas que toman en cuenta las necesidades específicas de cada comunidad de acuerdo a sus situaciones culturales y geográficas

Al analizar la información recibida, pude darme cuenta de que el marco pedagógico que nos guiaría como Facilitadores es el enfoque constructivista, en vertientes como la educación por competencias, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo (Cubero, 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2010). Esto me llevó a cuestionarme, ¿por qué educación por competencias? La educación tradicionalista se ha dejado de manifiesto las carencias y desaciertos en la formación de los estudiantes que la han cursado, la concepción actual de educación es mucho más vasta, y no se limita a impartir determinados conocimientos en el aula. El desafío al que deben adecuarse quienes se dedican a la educación es formar estudiantes aptos para un entorno actual, personas que cuenten con competencias que les permitan lograr su máximo desarrollo en una sociedad multicultural y global (Vigil, 1989; Escalona y Loscertales, 2005; Pérez y Zayas, 2007: 15-16; Escamilla).

Para Calero (2009:36) una competencia es una habilidad compleja, que integra manejo de conceptos, conocimientos y actitudes en un saber hacer reflexivo, ético y eficiente; implica una capacidad de acción e interacción eficaz sobre diversas situaciones en distintos ámbitos de la vida cotidiana. El propósito de los docentes, o en este caso de las Figuras Facilitadoras, es propiciar en los estudiantes desarrollo físico, afectivo, social e intelectual: formación integral (Lara, 2010).

Sin embargo, catalogar de constructivista una metodología puede resultar ambiguo, ya que hay varios autores con teorías representativas, que no necesariamente se complementan. La postura constructivista en

educación se nutre de diversas corrientes psicológicas: está el enfoque psicogenético piagetiano, también la teoría de los esquemas cognitivos, incluye la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, y considera también la psicología sociocultural vigotskiana, todas son posturas constructivistas; pero a pesar de que éstos autores representan encuadres teóricos distintos, el principio básico es común: la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, una tarea nada sencilla (Carretero, 2009; Coll, 1990, 1993; Cubero, 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Rosas, 2008)

La metodología sobre la que nos instruyeron tiene una visión constructivista del aprendizaje en la medida que realiza intervención educativa en aspectos como el desarrollo psicológico (especialmente el intelectual) y su intersección con los aprendizajes escolares; pone énfasis en la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones presentes en el grupo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También considera el replanteamiento de contenidos curriculares, orientados al aprendizaje significativo; reconoce la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar sin dejar de lado los componentes intelectuales, afectivos y sociales; pero sobre todo, destaca la importancia de promover la interacción de la figura docente (en este caso nosotros los Facilitadores) y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos mediante estrategias de aprendizaje cooperativo (Convas, 2004; Díaz Barriga y Hernández, 2010:26-27)

En la tarea como Facilitadores, educar por competencias implica dotar a los estudiantes con herramientas que les permitan seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento, más allá de memorizar hechos, nombres o fechas. Poner en práctica esas competencias les permitirá encarar las nuevas formas, y consecuentemente también las que vendrán con el constante avance de la tecnología, en lo referente al trabajo y al de acceso a la información, a las formas de comunicación y de participación social, de construcción del conocimiento e incluso cuando se trate de relaciones personales o de divertirse. Educar por competencias, es brindar la habilidad de seguir aprendiendo y adaptarse al entorno cambiante (Pérez y Zayas, 2007; Escamilla, 2008). A decir de Calero (2009:138), más que transmitir conocimientos, el punto es tratar de enseñar a aprender, a pensar, a crear, utilizando todas las estrategias posibles.

De todas las competencias existentes los Facilitadores deben tener como guía las que son esenciales, las que representan el punto de partida en el proceso educativo y que deberían figurar en la educación de nivel básico. Algunos autores (Escalona y Loscertales, 2005) denominan competencias genéricas o transversales a las competencias que son comunes a cualquier campo de conocimiento. A manera de guía sobre el tema, está la publicación de La Comisión de las Comunidades Europeas en 2005, que afirma que una competencia implica la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes, y que cursar la educación básica supondría la adquisición de las que define como “competencias clave” (Pérez y Zayas, 2007; Escamilla, 2008), es decir, aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión y el empleo. Las competencias que elige esta instancia internacional, son:

- 1) Comunicación en lengua materna.
- 2) Comunicación en lenguas extranjeras.
- 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 4) Competencia digital.
- 5) Aprender a aprender.
- 6) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
- 7) Espíritu de empresa.
- 8) Expresión cultural.

Ante el cuestionamiento sobre las razones para seleccionar las competencias apropiadas para el trabajo con grupo, la Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE citada en Pérez y Zayas, 2007:15-16; Escamilla, 2008) aporta al establecer los criterios, señalando que una competencia se vuelve fundamental en el ámbito educativo cuando reúne tres características: 1) es necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para el conjunto de la sociedad; 2) permite que una persona se integre adecuadamente en varias redes sociales sin dejar de lado su independencia y capacidad de actuar en forma eficaz ante situaciones nuevas e imprevisibles, y 3) permite a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida.

Dentro de las tareas primordiales como Facilitadores íbamos a tener el desarrollo de competencias básicas, que en la propuesta educativa de las AIEE, son cinco (SEDF, 2010) las que fungen como eje rector de la metodología de trabajo en los Centros Comunitarios, su adquisición, práctica, consolidación y evaluación por parte de los alumnos quedaba ahora a nuestro cargo, de las diferentes Figuras Facilitadoras. Por lo tanto al grupo le correspondió conocerlas:

1. Competencia de problematización.
2. Competencia de investigación.
3. Competencia de socialización del aprendizaje y organización educativa.
4. Competencia para el desarrollo lingüístico oral, escrito y de comunicación alternativa.
5. Competencia matemática.

La **competencia de problematización**, implica que, antes de comenzar una actividad es necesario un mínimo de planificación, ordenamiento y selección de los recursos con los que se va a operar, de lo que se tiene y de lo que hace falta, con la finalidad de ahorrar errores y complicaciones. Vigil (1989) menciona que la lógica de la problematización debe ser una de las aportaciones del saber popular.

La **competencia de investigación** parte del principio de que no podemos saberlo todo, y que es esencial saber identificar, seleccionar, analizar y usar información útil, ya que todos somos capaces de crear información y conocimiento, no solo de memorizarlos. La investigación es disciplina y acción de conocimiento para los estudiantes, y se apoya fuertemente en la problematización. Implica concebir al aula como un espacio complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimientos (Porlán, 2000).

La **competencia de socialización del aprendizaje y organización educativa** considera las actividades organizativas, de gestión y de control como actividades educativas tan importantes como las pedagógicas, por lo que ésta competencia tiene que ver con habilidades como liderazgo, socialización y negociación como pilares para la convivencia, y el desarrollo social, con respeto y participación (Calero, 2008: 105)

La **competencia para el desarrollo lingüístico oral, escrito y de comunicación alternativa** comprende la dimensión oral y la dimensión escrita, sin embargo no se trata de pensar en la oralidad como antecedente y en la escritura como consecuente, sino en ambos como sistemas diferenciados con estructura, usos, contenidos y valor propio. El proceso de construcción de ambas dimensiones está estrechamente relacionado, y se procura fomentar, dada la diversidad de los grupos, el uso didáctico de las diferentes lenguas presentes. Esta competencia es la que tiene mayor peso, ya que la lengua es el instrumento fundamental para el aprendizaje y el aspecto lingüístico está presente en el desarrollo de todas las demás competencias (Escamilla, 2008; Muñoz, 2012: 47), y prácticamente en todas las actividades que realicen los estudiantes.

El rasgo distintivo de esta competencia radica en la forma en la que se propicia en los C.C. el proceso de adquisición de la lectoescritura, ya que el Facilitador no se basa a tareas repetitivas, como las clásicas planas y carretillas, o en estrategias carentes de significado como la asociación de sonidos con letras, la decodificación de grafismos o la formación de palabras y frases sin referente real para los estudiantes; ya que esto nada tienen que ver con ser competente para comunicarse, sobre todo porque no toma en cuenta los intereses ni provoca la curiosidad de los estudiantes. Por ejemplo, una persona estará más interesada en aprender a escribir si hay una meta que alcanzar, un compromiso que cumplir o una problemática que resolver, es decir, si la lectura, la escritura y la expresión oral tienen una utilidad real, cuando lo que aprendemos es de uso prácticamente inmediato en lo cotidiano. Si existen razones de peso no dudamos en poner en juego las destrezas y estrategias a nuestro alcance para lograr nuestro objetivo.

Como señalan Pérez y Zayas (2007) y Escamilla (2008), la adquisición y el uso de la competencia lingüística forman parte de un único proceso que se retroalimenta permanentemente. La escritura y la expresión oral son habilidades importantes en los diversos ámbitos de la vida; ambas son herramientas que permiten desarrollar y comunicar conocimiento, participar en la vida social y satisfacer necesidades personales. Entonces, más que hablar de saber leer, saber escribir o saber expresarse de manera general, mi tarea como Facilitadora estaría enfocada a lograr que los estudiantes se desarrollaran adecuadamente en diferentes contextos, siempre logrando sus objetivos. A ello se agrega la particularidad de promover el desarrollo de estrategias para la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas adicionales; en el caso de los Centros Comunitarios un Facilitador puede tener hablantes de español, de una o varias lenguas indígenas y/o de Lengua de Señas Mexicana (también conocida como Lenguaje de Señas). En mi caso, esta era una de las grandes dificultades que preveía respecto al trabajo con estudiantes, pues me preocupaba no tener conocimientos de lingüística que me orientaran en la actividad educativa.

La tarea como Facilitador en cuanto a esta competencia requiere identificar lo que deben saber hacer los estudiantes, es decir, las habilidades y estrategias que se movilizan para comprender, hablar, leer o escribir. Considerando además la diversidad esperada en los grupos, el proceso de adquisición de esta competencia debería incluir las peculiaridades derivadas de la realidad multilingüe presente en el entorno cotidiano, punto complicado para un responsable de grupo si no sabe cómo manejarlo. La concurrencia de varias lenguas en un centro, utilizadas como lenguas de instrucción, es cada vez más frecuente, por ello las actividades que incluyera en mi planeación como Facilitador debía propiciar la coordinación de los aprendizajes lingüísticos también en las distintas áreas o materias (Pérez y Zayas, 2007: 79-82) en los Centros Comunitarios ubicadas en determinadas zonas de la ciudad se concentran una importante diversidad de lenguas y costumbres.

Finalmente, la competencia matemática, que en esta propuesta tiene también dos dimensiones, una oral y constructiva, y otra gráfica simbólica, cada una con una lógica específica. Se parte del principio de que en el entorno cotidiano existen tecnologías vivas y constructivas, artesanales, médicas y productivas que conllevan una forma de hacer matemáticas y que el Facilitador puede recuperar en las sesiones con los estudiantes. La competencia matemática se desarrolla en todo escenario (familiar, escolar, personal, etc.) que precise de acción y manipulación experimental (Escamilla, 2008; Muñoz, 2010:47), es decir, todos los momentos en los que el estudiante se vea en la necesidad de reflexionar e interactuar para resolver pequeños problemas, de éste modo consolida su desarrollo lógico-matemático.

Debido a la naturaleza de la propuesta educativa y a la interrelación y complementariedad que existe entre ellas, como Facilitadores debíamos tener muy claro que estas competencias no solo se desarrollan al momento de la clase. La práctica y consolidación de las competencias se da en todo momento, no solo en el

aula mientras se abordan contenidos curriculares. En la medida que el grupo de estudiantes avanzara en su proceso de conformación, compromiso y autonomía, las competencias estarían presentes en toda actividad grupal, ya sea de organización, de realización de labores, o en la planeación que se lleve a cabo en el grupo. Que los estudiantes participen en proyectos como preparar y realizar una conferencia, un folleto informativo, una visita guiada, una exposición, una entrevista, un periódico mural, una dramatización, una gestión, la celebración de un convivio, etc., requiere de las aportaciones y los conocimientos de todos los estudiantes, con todo lo que saben, ensayan, enseñan, perfeccionan. Las actividades del día de trabajo que debíamos cumplir están concebidas de modo que al realizar sus trabajos de investigación, al coordinar actividades grupales o al interactuar con la comunidad, los estudiantes pongan en práctica y logren consolidar lo aprendido en el CC.

Como pude apreciar, las competencias contempladas en las AIEE tienen equivalencia con las competencias mencionadas por la Comisión de Comunidades Europeas como fundamentales. Así, Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras y Expresión cultural, se compaginan con Competencia para el desarrollo lingüístico oral, escrito y de comunicación alternativa. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, así como la Competencia Digital están a la par de la Competencia Matemática. Aprender a aprender se equipara a la Competencia de Investigación. Las Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, corresponden a la Competencia de socialización del aprendizaje y organización educativa; mientras que Espíritu de Empresa se identifica como la Competencia de Problematicación.

Mi función como Facilitadora era lograr el desarrollo de estas competencias en el grupo a atender, ya que su objetivo común para con todos los estudiantes que asistirían a los Centros Comunitarios, siempre de acuerdo a su edad, capacidades y condición particular. Otra parte de la tarea era determinar cuáles son los aprendizajes correspondientes a cada etapa, ciclo y nivel educativos, ya que debíamos elaborar la planeación curricular del C.C. a nuestro cargo con la información aportada por la misma comunidad y priorizando sus necesidades y problemáticas. En cuanto al proceso de evaluación que íbamos a realizar, es importante destacar que no utilizaríamos exámenes, porque la evaluación está más enfocada al proceso completo del estudiante. Los elementos con los que tendríamos que evaluar incluyen mapas de indicadores (Muñoz, 2010), registros de evaluación permanente y muestras del avance logrado en cada caso.

Otra característica que noté del proyecto fue que, puesto que los contenidos temáticos están en función de las características del grupo de estudiantes y su entorno inmediato, era natural que los planes Anual y Bimestral, así como las Agendas Semanales que elaboraríamos como Facilitadores, y que determinan las actividades de un C.C no sean idénticos a los Planes y Programas de la SEP, aunque los utilizamos como guía, para no dejar de lado los contenidos académicos elementales. No es que la planeación que nos tocara construir se alejara de los criterios oficiales, ya que cualquier persona que imparte educación básica está consciente de que no se puede dejar de lado que existen perfiles de egreso establecidos oficialmente y válidos a nivel nacional, solo que el orden, el ritmo y la manera de trabajar los temas son distintos. Finalmente, el objetivo es la formación integral del estudiante (Pérez, González y Díaz, 2004:1; Lara, 2010) mediante el desarrollo de competencias clave que le den acceso al aprendizaje permanente. En este sentido es que en los C.C., como señala Muñoz (2010:46), el currículo contribuye al desarrollo de las competencias y las competencias determinan los contenidos del currículo.

La parte fuerte del trabajo en equipo con los otros aspirantes fue lo relativo a las asesorías experto-novato realizadas entre los integrantes del mismo, que se volvieron necesarias en miras a promover la equidad en cuanto a habilidades, destrezas, conocimientos, y por supuesto también de participación en la tarea que

debía realizar el equipo. Estas asesorías impartidas entre nosotras generaron procesos de enseñanza-aprendizaje con elementos constructivistas como interiorización de instrumentos para pensar y actuar (Convas, 2004; Cubero, 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2010) de práctica y consolidación de los conocimientos adquiridos, que finalmente se vieron reflejadas en la investigación y el producto final del equipo, pero sobre todo en la formación y el desempeño de los integrantes del equipo.

- ✓ Conformación de equipos de trabajo y desarrollo del trabajo de investigación.

Al término de la última ronda del juego de bienvenida, nos indicaron que tal como estábamos agrupados iba a quedar conformado nuestro equipo de trabajo para toda la capacitación. Se sorteó el orden de participación de los equipos, que a partir de la segunda sesión teníamos como responsabilidad coordinar una actividad de bienvenida. En el equipo en el que estuve optamos por consultar algunos libros al respecto, para apoyarnos de esos compendios y de los juegos que ya conocíamos para proponer alguna actividad. La primera ocasión no fue difícil elegir la actividad, sin embargo la segunda o tercera vez que correspondía a un equipo coordinar el inicio de la sesión era necesario investigar más y al tiempo ser más originales y creativos debido a que ya eran varias las actividades e incluso los materiales empleados por los equipos. La participación de los diferentes grupos nos permitió armar una inicial compilación de técnicas grupales que podíamos usar con nuestros futuros alumnos. Algunas técnicas grupales pueden consultarse en autores como Aguilar (2001), Chamussy (2008), Medaura (2008) y Breucker (2002).

A medida que avanzaba el curso, y con él la instrucción que recibíamos sobre la labor educativa a realizar, incluyendo las experiencias de quienes ya estaban dentro del programa, las actividades que realizábamos se tornaban más complejas, ya que debíamos contemplar estrategias educativas que fomentaran el trabajo en equipo, la participación, la inclusión y el respeto y atención a la diversidad. Se trataba de que la capacitación fuera integral y vivencial, combinando el aspecto teórico con su práctica inmediata dentro del grupo.

Tal como lo pide la metodología, para las sesiones de capacitación trabajamos con un temario propuesto por el grupo (con el que se hizo una planeación muy sencilla) y colaboramos en equipos que debían desarrollar la investigación, el taller y la docencia de un tema. Estas actividades debían incorporar, a medida que avanzaban las sesiones, los temas abordados respecto a la forma de trabajar en los Centros Comunitarios y por los representantes de las áreas del Equipo Técnico. En mi equipo el tema fue "Cuidado de la salud con plantas", y el producto final fue un herbario, que hasta la fecha conservo.

Mi equipo de trabajo estaba conformado por una estudiante de licenciatura en psicología que recién había ingresado a la carrera, Gabriela; un ama de casa con estudios de secundaria, Lucia; y una egresada de la licenciatura (yo), dos contábamos con experiencia de trabajo con grupo. Primero esquematizamos los pasos a seguir y dividimos el trabajo. Nos complementamos de manera muy interesante porque las tres aportábamos en distintos grados según la actividad. Lucia estaba mucho más al tanto de las propiedades de las plantas y tenía más práctica identificándolas, además en su comunidad en Milpa Alta es más común la aplicación de remedios naturales. Por otro lado, Gabriela y yo la asesoramos en cuanto al uso de la computadora y a prepararse para dominar sus nervios y explicar parte del trabajo realizado al grupo. Tratamos de integrar a nuestra actividad la afirmación de un autor constructivista representativo: "el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese eso y enséñese de acuerdo con ello" (Ausbel, 1976; citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 40).

Nuestro proyecto de investigación constó de las fases básicas (Muñoz, 2010), implicó labor documental y sobre todo exploración en campo. Durante el proceso, además de la investigación como tal, fueron necesarios procesos de aprendizaje y tutoría, lo que en la metodología del programa se denomina estrategia

“Experto- novato”. Esto es, se dan asesorías entre quienes tienen la experiencia y el conocimiento y quienes requieren aprender; en este caso entre las integrantes del equipo para facilitar la adquisición y el dominio de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. que se requerían para llevar a cabo nuestra investigación. Para algunos autores esta estrategia implica “aculturar” a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura) apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal en el intercambio entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento (Vigil, 1989; Cubero, 2005; Calero, 2008; Carretero, 2009; Davenport y Gunn, 2010; Erikson, 1984, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Dentro del grupo, tanto los Facilitadores como los estudiantes podíamos fungir como expertos o como novatos, dependiendo del contenido a tratar y el momento metodológico en que el grupo se encuentre. Ya que todos poseemos conocimientos o habilidades que podemos transmitir a otros, cuestiones en las que podemos ser considerados “expertos” y todos somos susceptibles de aprender de los otros, y el cambio en estos roles era una posibilidad constante en el grupo. Ese es otro principio básico que debíamos considerar como Facilitadores, todos poseemos conocimientos, aunque no hayamos asistido a institución educativa alguna o no contemos con un documento que certifique lo que sabemos hacer (Aguirre, 2009).

Después de la búsqueda documental, con el fin de averiguar las propiedades de las plantas en el medio social, de viva voz de los expertos en el tema, y para poder realizar la recolección de muestras de las mismas salimos a campo. Inicialmente cada una de las integrantes del equipo en su entorno cercano, posteriormente juntas, en los tiempos asignados en capacitación para ello y en las cercanías de la sede de capacitación. Como siguiente paso hicimos la clasificación de las muestras que recolectamos, entre las tres diseñamos el formato del herbario y lo confeccionamos. También en equipo elaboramos el material de apoyo que utilizaríamos para presentar la investigación al grupo y a los responsables de evaluarnos por parte de la SEDF.

Las aspirantes en el equipo fuimos, aprendices y objeto del proceso de aprendizaje que se busca en los Centros Comunitarios, y siguiendo los pasos de la metodología, tomamos el papel de sujetos activos, responsables de nuestro proceso de aprendizaje: planeamos, nos conducimos de manera autónoma para tener acceso a la información, hicimos uso de habilidades comunicativas (orales y escritas), matemáticas, organizativas y de gestión, partimos de los conocimientos previos, hicimos adaptaciones, complementamos y compartimos nuestros saberes, para hacerlos significativos. De acuerdo a Calero (2009) cuando se utilizan medios auxiliares variados nos volvemos protagonistas y disfrutamos, entonces el aprendizaje estimula el sentido del trabajo.

Nos dimos cuenta de que, si podíamos lograr estos propósitos con los grupos en comunidad, estaríamos contribuyendo a la conformación de grupos autónomos, con herramientas para la constante construcción del conocimiento, que sabrían colaborar en un proyecto abierto, colectivo, reflexivo, comunitario, valorando, difundiendo y rescatando sus tradiciones e identidad histórica, consciente de su potencial. Sin duda son los elementos a los que aspira todo educador en su labor, independientemente del contexto (Goschenhofer *et al*, 2008).

- ✓ Sesiones impartidas por el Equipo Técnico de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa.

Una vez conocida y discutida la metodología a emplear, las actividades en capacitación se enfocaron en la práctica de los momentos del día de trabajo, que eran una constante en la conducción de las actividades del grupo, ya no solo cuando las coordinaban los responsables del curso, sino también en las que correspondía conducir a los participantes. Ninguno de los Aspirantes éramos expertos en Lingüística y lenguas indígenas,

Síndrome de Down, discapacidad -intelectual, visual, auditiva o motora-, Lengua de Señas Mexicana, Sistema Braille o algún otro rubro referente a educación especial o lenguajes alternativos, por ello a medida que se desarrollaba la capacitación inicial tuvimos oportunidad de conocer algo al respecto. Conocimos también a miembros del Equipo Técnico de las AIEE, pues durante una o dos semanas acudía un especialista distinto a explicar los lineamientos generales respecto a su área de trabajo dentro del programa y a mostrarnos algunas actividades o ejercicios, siempre con miras a que nosotros pudiéramos utilizarlas con el grupo de estudiantes.

El equipo Técnico de las AIEE consta de diversas áreas. Cultura y Desarrollo Humano, a cargo de aspectos como expresión y lenguajes artísticos, estrategias de trabajo para estudiantes con necesidades educativas especiales y para promover la actividad física en todas sus variantes. El Área de Formación, responsable de todo lo que tenga que ver con planeación curricular, como la de los cursos de formación inicial para Figuras Facilitadoras y/o Alfabetizadores. El Área Operativa, destacada por ser la responsable directa de lo relacionado con los procesos de operación, formación, logística, seguimiento y todo lo que tenga que ver con las Figuras Facilitadoras. Seguimiento y Evaluación se ocupa de recabar información de estudiantes y F.F., así como de elaborar y presentar informes y evaluaciones sobre el avance del programa. Por último, el Taller de Investigación y Desarrollo Lingüístico cuya función es apoyar y orientar en lo referente a lenguas distintas al español, ya sean lenguas indígenas, lenguas extranjeras o medios de comunicación alternativa como la LSM.

Para el tema de Lingüística las sesiones fueron impartidas por el Lingüista Javier Félix, Coordinador del Taller de Investigación y Desarrollo Lingüístico, quien cuenta con una importante trayectoria en trabajo con lenguas indígenas. Los contenidos que nos impartió incluyeron la diversidad de lenguas indígenas en nuestro país, la situación y problemáticas que enfrentan sus hablantes así como la legislación al respecto, además temas de corte más especializados, como las partes del aparato fonador, los puntos de articulación, fonemas sordos y sonoros, y un poco del alfabeto fonético y de la estrategias para que pudiéramos trabajar con hablantes de lenguas indígenas, como "Pares mínimos". Esta y otras estrategias lingüísticas pueden consultarse en la Guía 7, "El Taller de Investigación y Desarrollo Lingüístico", editada por la Dirección de Educación Comunitaria del CONAFE en el año 2006.

Los temas de Educación Especial estuvieron a cargo de Josefina Álvarez, egresada de la Licenciatura en Arte Dramático y Teatro de la UNAM y coordinadora del programa La Pirinola, que se transmite semanalmente en Radio Educación y tiene como característica principal a locutores con Síndrome de Down. Como parte del Área de Cultura y Desarrollo Humano, nos impartió temas relativos a las personas con capacidades diferentes: la discriminación y las dificultades que enfrentan, los procesos personales y familiares que conllevan, las características y la etiología de los casos más comunes, y algunas estrategias de trabajo e inclusión para estudiantes con éste perfil.

En lo referente al Sistema Braille y el actividades relativas a discapacidad visual, la sesión fue impartida por un grupo de invidentes y débiles visuales pertenecientes a una asociación civil que trabajaba con la SEDF. Estas sesiones fueron de las que despertaron mayor interés en el grupo de aspirantes. Ellos nos hablaron de cómo es la vida con sin el sentido de la vista, de la discriminación que sufren, de los apoyos que sirven o no sirven en la calle, del uso de perros guía. En la parte práctica, nos enseñaron algunos principios para el trabajo cotidiano con personas invidentes, como el uso del bastón, la regularidad en el acomodo de los muebles y/o demás objetos que puedan obstruir el paso en casa, el sistema del reloj y el sistema de escritura Braille.

Me quedó claro que les desagrada que se refieran a ellos como “cieguitos” u otros términos de ese tipo, porque les resultan palabras y actitudes sumamente peyorativas, al igual que expresiones tan típicas como “¡Pobrecito!” “Mira, en serio puede caminar y no choca ni nada” o “cuidado, que ahí viene un cieguito”; no les gusta, e incluso puede resultar bastante molesto, que las personas que si gozamos del sentido de la vista los tratemos con lástima, como si no poder ver les afectara en cuanto a otros sentidos o capacidades (oído, tacto, lenguaje, movilidad o inteligencia por ejemplo). Me resultó muy sorprendente la actitud con que ellos –por lo menos los invidentes que conocimos- toman su situación, y aprovechan oportunidades para hacer chistes de situaciones cotidianas; ya que usan expresiones como “Fíjate bien”, “Te veo mañana”, “No veo claro”, “Ya te vi” y muchas otras, que estamos habituados a decir. También generó en el grupo una reflexión profunda, respecto al cuidado y la valoración de nuestros sentidos y capacidades, y cómo cambia la actitud al respecto cuando ocurre la pérdida de alguno de ellos.

En cuanto a Lengua de Señas Mexicana las sesiones estuvieron a cargo de una asociación de intérpretes de LSM que colaboraba con la SEDF. Con ellos conocimos el abecedario en lengua de señas, particularidades como la colocación de las manos y la dirección de la seña, su estatus de lengua distinta al español por poseer su propia gramática, la certificación que requieren sus intérpretes, las variaciones por región geográfica, el trabajo que sordos e intérpretes estaban realizando para que se considerara legalmente una lengua nacional, algunas palabras, y como presentarnos con un sordo una vez que cada uno tuvo su firma (seña asignada por los sordos a una persona para no deletrear el nombre).

En esas sesiones nos recalcaron que para comunicarse con un sordo no es indispensable usar exclusivamente las señas oficiales, también puede hacerse con señas propias, inventadas o de conocimiento colectivo. Por ejemplo, las señas para representar palabras como “bebé”, “casa”, “dormir”, “caminar”, “nadar” y otras tantas son fácilmente interpretadas por cualquier persona. También podemos brindar información con movimientos y ubicaciones diversos, señalando, con gestos, con dibujos... etc. Es un buen principio perder el miedo e intentar comunicarse con ellos, ya que es más sencillo de lo que parece. Durante mi estancia en el programa pude conocer a algunos sordos que sabían leer y escribir, lo que facilitaba mucho más el contacto con ellos. Puede consultarse más información al respecto en la página de la Unión Nacional de Sordos de México, actualmente existen varios lugares en los que puede aprenderse LSM, y ya está vigente la certificación como intérprete por parte del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias (CONOCER), instancia perteneciente a la SEP.

Un tiempo después de iniciada la capacitación, notamos que estaba basada en la misma metodología que debía manejarse en el grupo de estudiantes, de modo que todos los días realizábamos actividades de Apertura, Problematicación, Investigación, Docencia, Taller y Actividades de Cierre (CONAFE, 2006). Para finalizar, como estudiantes que éramos, cada equipo presentó su trabajo final ante el grupo, explicando cómo fue el proceso en el equipo para concluirlo. Para ese entonces ya todos habíamos coordinado actividades con el grupo, y practicado las actividades sugeridas por el equipo técnico. Si bien no todos los que iniciamos llegamos a esta etapa, si se logró un grupo con una buena dinámica, buen nivel de integración y de participación, además muy involucrados con el proyecto. Para la última sesión ya teníamos asignados la zona y/o el equipo de trabajo para la apertura del C.C., y conocíamos a nuestros responsables directos por delegación. El siguiente paso era, ya en campo, la elaboración del Diagnóstico Comunitario, proceso que se detallará más adelante.

A estas alturas el grupo había re-elaborado y se había apropiado de un concepto de educador, con los derechos, obligaciones y responsabilidades que atañen a todos los educadores, pero “distinto” al maestro tradicional, no docente ni profesor, sino educador (Messina, 2003). Muy de acuerdo con la ideología de

Freire, para nosotros el educador tiene un importante compromiso social para con grupos vulnerables y marginados, y en consecuencia concibe la educación como un camino hacia la libertad, y a la educación como un fenómeno que impacta de manera inmediata la vida y la comunidad de nuestros estudiantes. Como todos nosotros somos producto del sistema educativo nacional, estábamos decididos a no reproducir los estereotipos y las relaciones de poder que vivimos en nuestra educación básica, es decir, con nuestros estudiantes no queríamos ser “el que sabe”, “el que enseña”, “el que manda”, sino la figura que coordina, facilita los procesos de aprendizaje... era otro el rol que nos correspondía desempeñar.

Las sesiones impartidas por especialistas resultaron muy provechosas para el grupo, principalmente porque nos mostraron panoramas nuevos, campos de acción educativa que muchos no habíamos considerado porque eran ajenos a nuestra realidad cotidiana. Solo se trató de un acercamiento inicial a estas temáticas, pero sembró, particularmente en mí, interés y curiosidad, al tiempo que provocaba emoción y gran expectativa saber que teníamos posibilidad de participar en una oferta educativa tan llamativa, desde la que podríamos lograr un impacto real en los beneficiarios. Como señalan Díaz Barriga y Hernández (2010), tanto docente como alumno deben estar dispuestos, capacitados y motivados para que sea viable un aprendizaje significativo, que es la finalidad última de toda intervención pedagógica; serán significativos en la medida que puedan ser usados en una amplia gama de situaciones y circunstancias (Coll, 1988:133 citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Muchos aspirantes terminamos la capacitación con muy altas expectativas del programa, sin embargo en ese momento no teníamos idea de las dificultades que enfrentaríamos al estar en contacto directo en la comunidad, tratando de difundir las bondades del servicio. Nos sentíamos parte de un gran proyecto, debido a que existen pocos esfuerzos educativos dedicados a educación popular y comunitaria, que intenten acercarse a la población, para partir de sus características y construir un proyecto educativo. Las expectativas que teníamos eran excelentes al momento del cierre del curso de capacitación, estábamos instalados en nuestro papel de Facilitadores porque sabíamos que, tal como señala Messina (2003), los educadores y su formación son elementos clave para el éxito de la propuesta.

Los Facilitadores desempeñaríamos un papel esencial al convertirnos en educadores cuya labor de impulsar, promover, facilitar, apoyar y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de adecuar contenidos y actividades de acuerdo a las características y posibilidades de los estudiantes; nos conduciría a la apropiación de la propuesta con ello a la facilitación el logro de los objetivos educativos (Campero, 2003; Convas, 2004:3-4). El proceso de capacitación inicial aportó elementos muy interesantes y valiosos a mi formación personal y profesional, además de darme nociones del trabajo que estaba por iniciar, y lograr una apropiación del proyecto. Las experiencias resultaron útiles para ampliar mi visión del campo de acción para un pedagogo, y acerca de las formas de participar en la formación de una gran variedad de personas.

Capítulo 3

Elaboración del diagnóstico comunitario

✓ Gestión para la sede del Centro Comunitario.

Una vez concluida la parte teórica del proceso de capacitación inicial, los aspirantes estábamos totalmente orgullosos de pertenecer al proyecto y muy motivados para poner en práctica lo aprendido; era tiempo de salir a recorridos en campo, directamente en la comunidad (ver Anexos 3 y 4). En las Reglas de operación de las AIEE (SEDF, 2007) está estipulado que se realicen los trabajos de campo que permitan identificar a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela se indague sobre las causas u obstáculos que les impiden asistir a ella. Desde hace décadas surgió la necesidad, sobre todo en programas de gobierno, de seguir profundizando en “lo popular”, en lo que constituye la esencia y el elemento originario y distintivo; Vigil (1989:239) señala: no es que haya que “explicar” lo popular, hay que dejar que nos compenetre. Esta allí: hay que abrirse a él. Una vez identificada la población excluida que podía ser beneficiaria del servicio, y registrada esta en el formato de pre-diagnóstico, era menester asegurar su asistencia a los C.C.

La exclusión que enfrentan los sectores de la población a los que íbamos a dirigirnos es consecuencia, a decir de Vigil (1989:118) del despojo del “tener”, el “saber” y el “hacer” del que son objeto los sectores populares. Es decir, los despojan del poder, que en manos de otros sectores sociales, constituye quizá la síntesis de acumulación y de exclusión. Por ello, los recorridos que íbamos a realizar tenían tres objetivos: primero, recabar la información requerida para la conformación del Diagnóstico Comunitario, que a su vez era el insumo para elaborar la planeación curricular; segundo, difundir el programa y captar estudiantes para iniciar las actividades, y tercero, ubicar y gestionar un lugar para el establecimiento del Centro Comunitario. Ya que la SEDF tenía el compromiso de apoyar con consumibles de papelería, acervo bibliográfico y mobiliario, el inmueble debía localizarse en la comunidad que recibiría el servicio.

Durante los últimos días de capacitación tuvimos tiempos destinados a la organización y los avisos para Figuras por delegación, ya directamente con nuestros responsables, es decir, el Asistente Pedagógico y/o el Formador Tutor correspondiente. En mi caso, la persona responsable del equipo de trabajo era la Formador Tutor Karina, ya que no había Asistente Pedagógico. Así, en varias sesiones nos dimos a la tarea de investigar cuáles eran los puntos detectados como vulnerables en nuestra delegación y, en colectivo y siempre con la coordinación de la Formador Tutor, se realizó la asignación de las zonas de trabajo. Afortunadamente se tomó en cuenta como un factor importante la zona en la que vivíamos para la asignación y prácticamente a todos nos quedaba muy cerca la zona de trabajo, y ya conocíamos gran parte de ella. A estas alturas vimos la conveniencia de que el programa tuviera como requisito que las Figuras cumplieran sus actividades dentro de la delegación en la que radican y de preferencia en su colonia, barrio o pueblo.

La mayoría de los egresados de capacitación teníamos como tarea abrir un nuevo C.C., solo algunos terminaron el proceso para integrarse a alguno que ya estaba en funciones, es decir, un C.C. de primera generación. En Tláhuac, el equipo de trabajo estaba conformado por cinco egresados de capacitación (entre los que me contaba yo), y otras tres Figuras (Facilitador, Facilitadora y Madre de Apoyo) que ya estaban en funciones en el C.C. San Ignacio en el pueblo de San Andrés Mixquic. Mis compañeros Amelia, Maribel y Ariel, nativos los tres de Mixquic, fueron asignados a la comunidad de Cristo Rey en el pueblo de San Nicolás Tetelco como Facilitadora, Facilitador y Madre de Apoyo respectivamente. A las compañeras Lorena y Vidaura, también nativas de Mixquic, les correspondía abrir un C.C. en Jardines del Llano, que es uno de los barrios del pueblo de San Juan Ixtayopan. A mí me tocó la zona de la colonia Zapotitla y las colonias

circundantes (Las Estación, Ampliación Zapotitlán, La Aurorita, y Santa Ana Poniente), como Facilitadora, era la única que trabajaría de manera individual. A los compañeros Arianna, Elena y Edivaldo, que laboraban en San Ignacio, íbamos a conocerlos hasta la reunión delegacional de Tutoría, que tenía lugar mensualmente.

Dada la naturaleza de nuestra labor, y del programa mismo, era necesario llevar a cabo procesos de seguimiento y diagnóstico de las principales necesidades e intereses de aprendizaje de nuestros estudiantes potenciales, así como de las distintas comunidades, pueblos, barrios, gremios, grupos y familias con las que íbamos a estar en contacto. De esta manera, se parte de los saberes que los estudiantes poseen empírica o académicamente. Es indispensable para llegar al aprendizaje significativo conceptualizar a los estudiantes como sujetos que llegan a la escuela provistos de conocimientos, conocimientos que surgieron a partir de prácticas, intereses, necesidades, motivaciones, costumbres, creencias, destrezas, lengua y conjunto de referencias afectivas personales y sociales que constituyen su identidad (Calero, 2008: 122).

Las actividades de diagnóstico permiten contar con información privilegiada: así como en el trabajo de grupo el diagnóstico inicial permite saber cuáles son las competencias de los estudiantes, en una comunidad pueden conocerse tradiciones, saberes, necesidades, problemáticas e intereses existentes, y con esta información se facilita la organización participativa de los integrantes de la misma, y se les involucra en el proyecto al incluir sus particularidades como grupo en las actividades escolares. Para Calero (2009), la educación debe estar inmersa en el medio socio – cultural y por ello impacta el fortalecimiento de la identidad cultural, la integración entre escuela y comunidad, y el vínculo de la escuela con el campo laboral.

Vigil (1989) define el diagnóstico como “el proceso de levantamiento y análisis de información significativa referida a la situación de una comunidad rural o suburbana, en el contexto de la realidad regional y la sociedad global”. Sin embargo, el proceso no se limita a un ejercicio de descripción e interpretación de la realidad, también implica una propuesta de cambio, el inicio de un camino de transformación hacia una nueva realidad. Realizar un diagnóstico involucra conocer para transformar, es una valoración de la situación que vive la comunidad, y aporta a quien lo realiza y a la misma comunidad, una imagen de los cambios que sería deseable conseguir para los estudiantes a nivel personal y para los miembros de la comunidad.

Un verdadero camino de investigación y de generación de alternativas de saber es complejo, difícil de seguir, y aún más en la actualidad. Vigil (1989: 134) propone tres grandes pasos a recorrer. Como primer paso, rescate y revalorización respetuosa de las prácticas y formas culturales del pueblo en todas sus manifestaciones; el autor señala como ejemplos de actividad: la descripción y recolección de conductas, hábitos, relaciones y acontecimientos, datos que posteriormente deben ser identificados, clasificados e interpretados con la participación activa de los propios actores. Como segundo paso, realizar el análisis, junto con la comunidad, de los elementos de la cultura dominante y de sus efectos concretos en la vida cotidiana, propiciando tomas de conciencia, actitudes críticas y de rechazo a la imposición. Como tercer paso el autor propone el desarrollo de modos y formas de comprender y actuar (acción y creación cultural) de acuerdo a la propia realidad y a los objetivos comunes. Estas formas se encuentran en el entorno, se trata de recrearlas conscientemente, y de posibilitar su comunicación, es tarea de la comunidad educativa difundirlas y promoverlas.

Contar con esta información de la comunidad y los estudiantes es fundamental cuando lo que se pretende es ofrecer programas de formación integral que les resulten relevantes, criterio que se cubre siempre que la formación brindada responda a las características y necesidades de la población, y sean acordes a la sociedad en la que están insertos los estudiantes. Relevancia, equidad, eficiencia, eficacia e integralidad son aspectos básicos a considerar en una propuesta pedagógica en miras a una educación de calidad (Campero,

2003); tomando en cuenta estos elementos es viable ofertar propuestas de formación diversificadas y flexibles, sobre todo para hacer más atractiva la propuesta a los jóvenes y adultos que pasan por el proceso educativo y que tienen actividades laborales. A partir de lo cotidiano, de información concreta, un grupo de estudiantes puede analizar situaciones, detectar problemas y buscar sus causas; los resultados que lograrán van desde lo más simple y manifiesto, hasta lo más profundo y estructural. Así, el grupo puede ir apropiándose de saber, incorporando conocimientos y construyendo otros nuevos (Vigil, 1989).

Una de las ventajas con las que cuenta esta propuesta pedagógica es que la dinámica de asimilación-acomodación-equilibración que caracteriza al constructivismo puede aplicarse a cualquier proceso de adquisición del conocimiento (Carretero, 2009:43), ya sea a nivel micro o a nivel macro, desde saberes cotidianos y aparentemente muy sencillos hasta complejos conocimientos de corte académico o científico. Por lo general, los sistemas educativos se formulan metas que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre buscando el desarrollo (cognitivo, social y afectivo) de sus estudiantes; dichas metas deben ser pedagógicamente avaladas, y se tornan valiosas al indicar la perspectiva bajo la que deben pensarse, diseñarse, y configurarse las prácticas escolares. Metas que “son asumidas por los sujetos concretos que las mediatizan a través de sus prácticas” (Coronado, 2008), los Facilitadores en este caso, debíamos complementar estas metas con la información sobre las características de la comunidad y de la población a atender.

Para la labor en las calles teníamos como herramientas algunos carteles que anunciaban el programa, folletos y volantes, playera y gorra con el logo de la institución, el formato del Diagnóstico Comunitario, el Formato de pre-Diagnóstico, y las entrevistas que diseñamos expresamente para la población que accediera a colaborar y aportar información sobre la localidad. A los futuros Facilitadores (porque aún estábamos considerados como aspirantes) nos pareció esencial contar con un gafete que nos identificara como representantes de la SEDF para hacer más sencilla nuestra labor y contar con un respaldo, pero aunque lo solicitamos a nuestros responsables la respuesta fue que en ese momento no era posible, ya que aún no formábamos parte de la institución de manera oficial. Particularmente me pareció un error de la institución, porque no nos estaban dando elementos suficientes para acercarnos a la población objetivo, lo cual impactaría la implantación del programa, me pareció un mal diseño de la estrategia operativa y administrativa.

Como estrategia inicial, acordamos caminar por las comunidades a manera de reconocimiento general, ubicando espacios que pudieran albergar al C.C. La indicación que teníamos era priorizar espacios públicos a los que tuviera acceso la población en general (bibliotecas, Coordinaciones Territoriales, Centros Comunitarios a cargo de la delegación, Módulos de Participación Ciudadana, Centros de salud, escuelas, etc.). Una vez ubicados los lugares, había que analizar la viabilidad de acuerdo a las características y la situación del espacio, para posteriormente entrevistarse con los responsables, a quienes debíamos presentar el programa hasta encontrar alguno que estuviera en posibilidades de albergar al C.C. a nuestro cargo. Dadas las características de la comunidad, uno de los argumentos más fuertes que teníamos era ofrecer servicios para los niños pequeños, ya que diversas investigaciones dan cuenta de la importancia de la escolarización en la primera infancia, por tratarse de un período muy particular en el cual se crean las bases para el desarrollo físico, mental y emocional futuro. (SITEL, 2011).

En mi caso la primera opción que ubiqué fue un Centro Comunitario de la delegación, que es muy conocido en la colonia y al que asisten muchas personas por los servicios que ofrece. Lamentablemente la administradora me informó que debido a la naturaleza de ese tipo de centros no era viable implantar un programa así, ya que quienes ofrecen un servicio y tienen un espacio asignado aportan un porcentaje de los

ingresos que obtienen para el mantenimiento del inmueble. De modo que, como el servicio que yo estaba promoviendo era gratuito, no había forma de hacer una aportación económica al lugar, además de que no había salones o cubículos disponibles, ni siquiera compartidos con otros grupos.

La segunda opción era la Coordinación Territorial, que comparte el inmueble con una Biblioteca Pública y que también es muy conocida por la población. Hacía poco tiempo que se había terminado de construir la segunda planta, así que me pareció un momento muy oportuno para solicitar el préstamo de un lugar. Ahí me atendió la Coordinadora Territorial, que se interesó en el programa y no tuvo objeción en prestar un espacio para poder ofrecer el servicio. Brindó mucho apoyo, incluso cedió el espacio destinado a su oficina en la planta alta para el C.C. Le consulté, de acuerdo al procedimiento que nos fue indicado, si había algún requisito administrativo para formalizar el acuerdo, y si era necesario elaborar convenio de préstamo. Ella solo solicitó una petición por escrito, en hoja membretada y con el sello de la institución, que indicara el horario y los días que utilizaríamos el espacio, misma que solicité a mi Formador Tutor.

Me pareció un buen gesto de parte de la Coordinadora ceder el lugar para su oficina, y haber aceptado hacer un lugar para una alternativa educativa distinta, ya que en la planta baja de sus instalaciones ya se encontraba en actividad el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Cabe señalar que el personal perteneciente al INEA vio al programa como competencia, y no como complemento o diversificación de la oferta educativa en la comunidad. Desafortunadamente, desde los instructores hasta los supervisores tenían la idea de que yo iba a decidida a pelearles o robarles los estudiantes que ellos ya tenían captados. Incluso fue causa de su molestia que el C.C. tuviera autorizado el uso del salón en la planta alta, argumentando que su institución y sus instructores debían ser prioridad por derecho de antigüedad y peso de la institución que representa (la SEP). Fue necesaria una plática con la supervisora de zona del INEA en la zona y la Coordinadora Territorial sobre el asunto para aclarar la situación.

La mayoría de las actividades que realicé en cuanto al Diagnóstico Comunitario coinciden con los pasos que Ivanovich y Alurralde (2001:4-7) proponen para la realización de un análisis inicial. Para comenzar, se recomienda un *recorrido de acercamiento*, un primer contacto con la comunidad, global e integrador; implica tarea de campo, visita a los educandos, colocación de carteles en los negocios, se puede hablar con los pobladores y así recoger datos más precisos. Después de estos primeros recorridos, es conveniente realizar *consultas bibliográficas*, ya que muchas veces ignoramos las fuentes que hablan sobre los lugares donde trabajamos y podemos encontrar información que resulta útil (durante y después del diagnóstico) consultando fuentes históricas y estadísticas, memorias, archivos institucionales o de pobladores, periódicos locales, fotografías y álbumes e incluso, grabaciones. Un paso más es la *revisión de mapas*, que aportan información sobre cómo se relaciona el hombre con la naturaleza y los desafíos que esta le propone.

Otra sugerencia es la *elaboración de un plan sistemático para observar* el campo de trabajo, siempre llevando registro de lo observado. Otro punto importante es el *desarrollo de trabajo cooperativo*, ya que conformar un equipo de trabajo es el mecanismo óptimo para promover la participación bajo el principio de que el trabajo grupal debe ser aprendido: el adulto asiste a clases luego de un día de trabajo y espera encontrar en el grupo productividad, no quiere perder tiempo. El educador debe tomar ciertos recaudos para no desanimar a sus educandos: planificar con un sentido realista, progresivo y flexible, tener objetivos claros, determinados por el grupo, propiciar un clima armónico; fomentar los acuerdos entre los integrantes, remarcar los logros de manera tangible y constructiva. También resulta indispensable la *búsqueda de referentes de la comunidad*, que proporcionan información relacionada con la cultura y de otras agencias educativas existentes en la zona. Se puede visitar o consultar a funcionarios y técnicos con experiencia en el

lugar, líderes y dirigentes barriales, representantes de las iglesias; entre otros. Los datos se recopilan mediante entrevistas, cuestionarios o encuestas y posteriormente se decodifican y se analizan

- ✓ Recorrido en la comunidad, levantamiento de datos y captación de estudiantes.

Una vez resuelto el asunto de la sede, podía dedicarme de lleno a recabar datos y captar estudiantes. El formato para el Diagnóstico Comunitario implicaba recopilar información específica de la comunidad asignada, incluyendo los apartados Salud, Organización Educación, Tecnologías, Necesidades educativas de la comunidad, Conocimientos, costumbres y usos, Educación, Género, Medio geográfico y natural, Comunicaciones y Seguridad. Para ello se realizaban, durante los recorridos en la comunidad, algunas entrevistas; naturalmente había un mínimo a aplicar para que nuestro documento tuviera validez. Una vez ubicado y autorizado el lugar para establecer el C.C., el siguiente paso fue acercarme a la población para documentar estos aspectos, que es básico conocer de la comunidad (Núñez, 2009:4), previos a la realización de cualquier planeación o trabajo a realizar en ella.

Mi labor como educador comunitario, Facilitadora, en esta etapa era desarrollar prácticas comunicativas cuya finalidad última consistía en lograr que la comunidad se constituyera como un sujeto colectivo que hiciera posible la transformación social. Tanto para educadores como para comunicadores, educación, comunicación y cultura son tres elementos de un mismo proceso, íntimamente conectados entre sí. No podría haber educación sin comunicación (Vigil, 1989); esto en un medio en el que el rasgo excluyente es notorio: desempleo, precariedad laboral y pobreza son elementos distintivos de la cuestión social en muchas comunidades (Godino, 2007).

La táctica inicial que apliqué fue hacer difusión en los lugares en donde se concentraba una buena cantidad de personas, tales como escuelas, centros de salud, iglesias, tortillerías, lecherías, mercados sobre ruedas, etc. Me di a la tarea de pegar carteles informativos, repartir volantes y folletos y dar informes de manera verbal a quienes se interesaban en el servicio que ofrecía. Naturalmente también pegué un cartel informativo en la Coordinación Territorial que iba a ser nuestra sede. Debido a que la educación es un derecho constitucional que debe garantizar el Estado Mexicano, era natural que no hubiera proceso alguno de selección de estudiantes, por lo que la invitación a la comunidad era abierta: cualquier persona podía inscribirse a los Centros Comunitarios, sin restricción alguna.

Como ya lo señalaba Vigil (1989) hace algunos años, los programas de acción social y educativa parten siempre de una valoración de la realidad, lo que el autor denomina diagnóstico básico o punto de arranque. A su vez, los objetivos de estos programas llevan implícito un juicio sobre este diagnóstico de la comunidad, y de este modo se establece cuáles elementos de esa realidad proponen modificar, siempre con el fin de lograr una mejora en las condiciones arrojadas por el diagnóstico. Para alcanzar los objetivos se diseñan vías, en este caso son métodos y técnicas; y se asignan papeles que cada componente cumplirá en el proceso. Calero (2009) señala que adquirimos nuestros aprendizajes utilizando los sentidos, desarrollando la imaginación y la capacidad de abstracción; para ello es adecuado que el docente conozca la realidad donde desarrolla sus actividades y aproveche la comunidad y la naturaleza como recursos didácticos.

Una alternativa pedagógica que hace constructivismo o se define constructivista tiene como principio cambiar la modalidad tradicional de vida en la escuela, e impactar en el hogar y la comunidad. Básicamente, se invita a que profesores y alumnos se ubiquen en el mismo nivel, en horizontalidad (Calero, 2008:12), y no en la clásica y bien conocida relación de poder, del poder que posee “el que sabe”. En los C.C. el Facilitador no tiene una posición privilegiada sobre los estudiantes, sino que coordina y orienta las actividades de la comunidad de aprendizaje, es uno más de los integrantes. Los miembros del grupo, Facilitador y

estudiantes, deben sentirse entre iguales y tratarse como tales independientemente de su condición, dejando de lado los prejuicios. Se trataba de generar para los estudiantes un ambiente donde pudieran autoestimarse y autoevaluarse, sin dejar de valorar a los demás. Esta era una de las ventajas que comentaba mucho con los interesados en el programa para animarlos a participar.

Fue a los pocos días de haber iniciado los recorridos y la labor de difusión en las comunidades en las que nos correspondía establecer un C.C que me di cuenta de que para la labor a realizar teníamos todo en contra, que lo que sabíamos del programa y nuestra disposición no bastaban para acercarse a las personas, para interesarlas en el proyecto y mucho menos para que se incorporaran como estudiantes. Pese a la confianza que nos daba conocer de tiempo atrás las comunidades, nos dimos cuenta que este conocimiento era muy superficial. Francamente, no esperaba toparme de frente con la antipatía y la desconfianza en el recorrido de campo; era sencillo caminar por las calles y encontrar personas que eran estudiantes potenciales para nosotros, pero eran muy pocas las que aceptaban sumarse al proyecto. Escuché todo tipo de excusas, desde “mejor me quedo en la casa a ver la telenovela” o “es que no voy a poder porque no soy muy listo (a)”, hasta “mi esposo no me deja porque es muy celoso, tengo que pedirle permiso”.

Al abordar a la población y mencionar la institución que representábamos había varias reacciones. Primero, desconocimiento y confusión porque pensaban que se trataba de la Secretaría de Educación Pública (instancia federal) y no el gobierno local, cuya Secretaría de Educación era totalmente desconocida, entonces yo debía hacer la aclaración correspondiente, pero la situación no cambiaba mucho porque, al tratarse de una institución de reciente creación, no inspiraba mucha confianza. Otra constante era que salían a flote la desconfianza y la incredulidad: al parecer era poco factible que el gobierno promoviera un servicio gratuito, con apoyo de algunos útiles escolares y horarios flexibles. Aunado a estos dos factores, era de considerarse el descontento que los vecinos tenían a flor de piel, y es que las políticas económicas y sociales implementadas por nuestros gobiernos en las últimas décadas han traído como consecuencia no solo el empobrecimiento económico, cultural, social y cognitivo de la población (Coronado, 2008:19), sino también la exclusión de vastos sectores de la población y las consecuentes frustraciones. Todo ello nos da un panorama de malestar generalizado, donde es natural la desconfianza, desconfianza traducida en apatía respecto a todo lo que tenga que ver con las instituciones y programas públicos.

Tampoco puede dejarse de lado que, debido a la situación actual, las personas son bastante precavidas y no permiten fácilmente la intromisión de personas o grupos, ni propias ni ajenas a la población, menos aún en su domicilio y en asuntos personales como su situación académica. Esta situación era aún más notoria en Tláhuac, en donde hay varios pueblos originarios cuya autonomía y creencias tienen mucho peso, y en los que hay que informar y convencer al colectivo, a los líderes de comunidades y pedir autorización a asambleas. Como en toda población, en mi zona de trabajo también está presente lo que se conoce como el Modelo de déficit, centrado en lo negativo, en “lo que falta” o en lo que “no se puede” (Coronado, 2008:25), del cual es urgente alejarse, cambiar el paradigma para un camino exitoso de formación integral. La intervención educativa exitosa solo puede basarse en la capacidad de autodeterminación de los sujetos y de las comunidades completas.

Fueron varias semanas que dediqué a esta actividad de difusión y captación de estudiantes. Una vez cubiertos los lugares de mayor concentración en la colonia Zapotitla y las colonias cercanas, recorrí prácticamente todas las calles, acercándome a personas que encontraba, podía ser que encontrara grupos en la entrada de sus domicilios, consumiendo en algún comercio, o trabajando en algún negocio local (establecido o ambulante). A pesar de que abundaban las críticas y las quejas respecto a la labor del gobierno, llegué a conformar una lista con más de 50 interesados en inscribirse como estudiantes; era un

grupo muy diverso en cuanto a edades y situaciones, incluso algunos con capacidades diferentes. Sin embargo, a pesar de ser un grupo numeroso, era un porcentaje mínimo en relación con la cantidad de personas que eran alumnos potenciales y a las que invité a participar.

Lamentablemente, junto con los reclamos y las actitudes groseras, me tocó recibir peticiones de “ayudas” económicas o en especie como incentivo para participar en el programa (solicitaban becas económicas, despensas, pases directos para atención en instituciones o programas públicos, sobre todo de salud y empleo), muy lejanas al interés y al compromiso que debían tener nuestros estudiantes para con su proceso educativo. Descubrí, o mejor dicho, todos los egresados del curso descubrimos, con gran decepción, que en un entorno en donde están presentes la violencia, la inseguridad, la pobreza, la corrupción, el desempleo o la precariedad laboral, endeudamientos, la dependencia de la beneficencia del Estado, la exclusión, una buena cantidad de problemas derivados del estrés, además de muchas otras causas, y que desafortunadamente es el contexto de muchos -niños, adolescentes, adultos, adultos mayores- (Coronado, 2008; Vigil, 1989), lo último que le interesaba a la gran mayoría de la población era lo educativo.

Para mí resultó una contradicción muy fuerte este descubrimiento en campo, pues era contrario a mi imagen de la institución educativa, y de la educación en general, pensada como una vía hacia un futuro mejor, y ahora veía que la comunidad la consideraba un requisito excesivo o innecesario, no veían su utilidad o importancia; los entrevistados no podían encontrar algún beneficio que pudiera traer a sus vidas, siempre había cosas “más importantes”. Como profesional, yo tenía el firme propósito de participar en una propuesta que intentaba reinventar la forma de educar, dando un nuevo sentido a las prácticas escolares y a los compromisos para con la comunidad a la que atiende; para beneficiar a la población que ha sido marginada de las instituciones educativas y que enfrenta difíciles condiciones en casi todos los aspectos de su vida, es precisamente en éste contexto social y cultural en donde, como señala Coronado (2008) más que nunca es necesario, posible, y vale la pena educar.

En ese momento tenía la posibilidad de contrastar la teoría con la práctica, y reflexionar sobre la vigencia de lo aprendido en la facultad, pero sobre todo en la aplicabilidad en la realidad. Por ejemplo, en los años sesenta y como principales antecedentes de la educación popular, el educador Paulo Freire se destacaba con sus planteamientos sobre educación; una educación que resultaba liberadora, sobre un proceso de concientización que genera un cambio de conciencia, y a su vez conduce a los grupos a una transformación social. Estos postulados del educador brasileño que inicialmente pertenecían más a una perspectiva humanista, y no ostentaban una clara definición de clase, fueron un punto de partida y generaron un importante cambio teórico-metodológico, principalmente en cuanto a experiencias anteriores de educación de adultos (Vigil, 1989). Y sin embargo, esta educación liberadora y la posibilidad de convertirse en motores de mejoras en su cotidianidad y en su entorno inmediato no resultaba atractiva para, usando términos de Freire, esa población oprimida que carecía del acceso a un derecho fundamental.

Solo por mencionar un ejemplo, uno de las competencias básicas que debe desarrollar toda persona para su formación integral es la competencia lingüística, en sus diversas dimensiones, como es el lenguaje escrito. La sociedad actual está basada en la transmisión de información mediante el lenguaje escrito, de enorme importancia en la instrucción de toda persona como elemento indispensable para la comunicación; no solo en la escuela, sino también en otros muchos medios en los que transcurre la vida cotidiana: familia, grupos de amigos, pareja, mercado, centro laboral, empresas diversas, hospitales, instancias gubernamentales, culturales y de servicios, entre muchos otros. Uno de los fines esenciales de la educación deber ser formar ciudadanos que sepan comprender la información que reciben del medio y puedan comunicarse efectivamente (Carretero, 2009). Para tener una formación acorde al mundo actual, requerimos tener

acceso a los conocimientos que resulten objetivos, universales y necesarios (Calero, 2008). Sin esta, o alguna de las otras competencias esenciales, disminuyen las posibilidades de desarrollo y acceso que pueda tener una persona. Lamentablemente muchas personas no son conscientes de ello.

Terminé el curso de formación inicial pensando que iba a captar una buena cantidad de estudiantes, debido a que en la colonia en que me tocó trabajar (cercana a la colonia donde he vivido durante más de veinte años y prácticamente con la misma situación) hay muchas personas que no concluyeron sus estudios de primaria y secundaria, personas que nunca asistieron a la escuela y también personas que no saben leer ni escribir; en la comunidad están presentes la deserción, la exclusión y el analfabetismo. Personalmente conozco a personas en ese caso, sin embargo me resultaba más sencillo pensar que su situación escolar se debía sobre todo a que por diversas razones no tenían acceso a las escuelas regulares y no debido a decisiones personales.

Ante esta situación parte de mi labor consistía en, una vez ubicados los posibles estudiantes, ofrecer argumentos para que se incorporaran a la alternativa educativa que les ofrecía el gobierno local a través de mi, pero eso no bastaba. Como apunta Carretero (2009) es importante tener en cuenta que el esfuerzo que una figura docente (futuro Facilitador en mi caso) para motivar a sus alumnos (o posibles alumnos) no tiene un efecto mágico que cambie de inmediato la motivación que ostentan, ya que la generación de ese cambio corresponde solo los interesados: a pesar de los factores externos, solo ellos mismos pueden lograrlo. Por ello, la posibilidad de colaborar en este proceso motivacional implica actuar de manera que se favorezca ese esperado cambio motivacional. En términos generales, la motivación respecto a un logro, de aprender o de formarse por ejemplo, depende de tres cuestiones: a) la intensidad de su motivación, b) la expectativa de conseguir lo que se propone, y c) la intensidad o cantidad de recompensa que se espera obtener.

Del proceso educativo, el aprendizaje en particular se caracteriza por ser un proceso universal y permanente, sin embargo no es tan simple como parece por estar compuesto de varias facetas; una de ellas es la motivación. Aunque el tema ha sido estudiado por diversidad de corrientes y autores, por psicólogos y profesores, y aún otros expertos, aún no hay un criterio único acerca de cuáles son los aspectos más importantes en dicho proceso; sin embargo se han identificado tres elementos fundamentales: una situación estimuladora, una persona que aprende y una respuesta (Calero, 2008). La situación a la que me enfrentaba era la dificultad para lograr una situación estimuladora, no podía aportar las razones suficientes para hacer que las personas cambiaran de opinión y se decidieran a integrarse al grupo.

Desafortunadamente, es un fenómeno común en los modelos educativos actuales, ya no exclusivo de México o de América Latina, sino presente en los sistemas educativos de todo el mundo. Es común que en los primeros años de escuela, los alumnos participan activamente en las actividades escolares, motivados e interesados, asunto que cambia radicalmente al llegar aproximadamente a los 10 años de edad (Carretero, 2009), precisamente cuando las actividades y los contenidos adquieren una dimensión más formal comparados con los primeros años; lo que es una lástima dado que es mayor su nivel de desarrollo cognitivo y la cantidad de conocimiento que albergan los estudiantes a alturas avanzadas de su formación.

La situación se agudiza más tarde, al llegar los estudiantes a la adolescencia, y volverse las asignaturas más complejas como paso previo a la educación universitaria. La carga de información que deben manejar también aumenta, y con ello las habilidades que deben poner en juego para encarar con éxito las diversas actividades escolares. Como consecuencia de este fenómeno, en los años setenta comienza a sonar el concepto de “educación permanente”, tendencia que da origen a varios programas de post-alfabetización (Vigil, 1989), que como puede apreciarse siguen siendo necesarios hasta épocas actuales.

Desde mi punto de vista, aspectos como el horario de las clases, falta de recursos para uniformes, útiles escolares y cuotas escolares (entre otros gastos que son frecuentes en las escuelas) o la falta de documentos eran obstáculos comunes por los que había personas alejadas de la escuela, sin embargo pude ver que además de estas situaciones, y mucho más presente que ninguna de ellas, hay un marcado desinterés en la población que no ha concluido sus estudios de educación básica. La realidad que encontré concuerda con lo que Coronado (2008) denomina educación “en el vacío”, en la que se pierde el sentido de muchos aspectos educativos. La autora afirma que las recientes generaciones de niños y adolescentes, e incluso adultos que están inmersos en contextos pauperizados, crecen y se educan hoy desprovistas de certezas mínimas sobre su futuro, de sueños que propicien que cada uno construya y luche por llevar a cabo la formulación o de ser necesario la reformulación paulatina de su proyecto de vida. De ahí la empatía.

Cuando el educador (en éste caso nosotros como Facilitadores) realiza esta primera recogida de datos, entra en contacto con los pobladores de la zona donde se desarrollará su labor educativa, y de hecho los primeros datos recogidos comúnmente aluden a necesidades y problemas. Ya sea observando o recibiendo comentarios debe tratar de documentar fielmente los datos, mediante las técnicas e instrumentos diversos, tales como entrevistas, encuestas, diario de campo, registro anecdótico, etc. En nuestro caso, la decodificación se realizó en un primer momento para requisitar el formato que nos fue solicitado, sin embargo, dicha tarea continuó con los estudiantes, una vez conformado el grupo, ya que "es muy probable que el educador perciba necesidades que el educando no las siente como tales. De ahí la importancia que reviste el propósito de esta etapa: el relevamiento de datos que serán registrados de la manera más fiel posible" (Iovanovich y Alurralde, 2001:2).

Al respecto, Hernández (2003) reporta una investigación realizada en una zona urbano-marginal, que indaga sobre los motivos para incorporarse a una alternativa educativa y los significados que los estudiantes construyen respecto a los centros educativos. Dichos significados están estrechamente relacionados con las dinámicas organizacionales (administrativas y académicas) de los centros mismos, y con las formas y los contextos en que se desarrolla la labor de la figura docente. Estos significados se tornan también motivaciones, en cuanto a que son percepciones -prácticas y simbólicas- que las personas utilizan para justificar su permanencia en la escuela y entender la importancia de la educación en sus proyectos de vida.

Bajo esta perspectiva y basados en la información arrojada por su trabajo, los investigadores señalan varios puntos clave de una metodología dirigida a la formación en el estudio independiente: 1. Hacer que aflore lo que los estudiantes saben de antemano, ya sea para anticipar o descifrar contenidos, 2. Ampliar el contexto de la actividad, resaltar las ideas expuestas y las fuentes de información sugeridas, 3. Realizar cuestionamientos que ayuden a deducir la respuesta, 4. Orientar la detección de errores y la autocorrección, y 5. Guiar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Complementando la idea, Piaget y Vigotsky coinciden respecto al concepto de construcción del aprendizaje al afirmar que éste se produce gracias a procesos sociales, y por ende es resultado de la interacción del niño con la figura docente, que funge como guía. Ambos autores rescatan el elemento social del aprendizaje, otorgando importancia al contexto cultural y social (Calero, 2008), y a la influencia que ejerce sobre el proceso educativo en su totalidad.

Como puede apreciarse, los Facilitadores (también llamados educadores populares por algunos) conformábamos lo que Vigil (1989) denomina un “universo heterogéneo”, ya que nos encontrábamos realizando ya, o estábamos comprometidos a realizar en un futuro próximo, actividades que además de ser de índole educativa, eran también de animación, formación, capacitación, promoción y desarrollo, con grupos de conformación diversa y diversidad de origen y condición. Como Facilitadores, nuestra labor no se

limitaba a coordinar el trabajo con los estudiantes en el aula, implicaba también cubrir funciones de gestión, formación, difusión y comunicación.

✓ Elaboración del Diagnóstico Comunitario.

En esta postura de educación y acción social hay valores importantes, como son el reconocimiento de las potencialidades reales de los grupos y sus comunidades; la importancia que recae en el proceso de concientización a realizar; y el respeto por los valores culturales populares y el esfuerzo por descubrirlos. Estos elementos, junto con la renuncia al dirigismo y al paternalismo que tradicionalmente caracterizan al educador, son los aspectos más representativos de este tipo de experiencias, reflexiones y conceptualizaciones (Vigil, 1989), mismas que debíamos tener presentes al elaborar nuestro documento.

Tal como lo acordamos al término del curso de formación inicial, nos reuníamos periódicamente con la Formador Tutor, para comentar los avances y los problemas enfrentados en los recorridos de campo, así como comentar las dudas que nos surgieran al requisitar el formato del Diagnóstico Comunitario. Cuando ya teníamos las entrevistas aplicadas en su totalidad, las observaciones registradas y el formato de Pre-diagnóstico con datos de los interesados en integrarse como estudiantes, nos dimos a la tarea de analizar y sintetizar esa información para plasmarla en el formato del Diagnóstico Comunitario, organizada de acuerdo a los apartados solicitados.

Hubo que obtener promedios y porcentajes, clasificar y presentar datos diversos. Todos los aspirantes entregamos primero un borrador, y una vez realizadas las correcciones sugeridas, entregamos la versión final. Ahora que contábamos con el insumo documental y la experiencia en campo, además de haber pasado la selección posterior al curso de capacitación inicial, estábamos listos para elaborar nuestra planeación y posteriormente iniciar el trabajo con grupo, con los estudiantes que ya habíamos captado.

A pesar de la pobre respuesta que encontramos en la comunidad, y saber que no íbamos a empezar con grandes grupos de estudiantes, teníamos buenas expectativas respecto al tipo de trabajo que íbamos a realizar con nuestros grupos, ya que el currículo iba a estar diseñado de acuerdo a lo que ya conocíamos de ellos, buscando que desarrollaran al máximo su potencial. La respuesta fue similar en todas las comunidades en las que se realizó el trabajo de campo para abrir un C.C., y la respuesta fue similar en todas ellas, así que en prácticamente todos los grupos estábamos en posibilidades de brindar atención, si no personalizada, muy cercana a los estudiantes.

Habíamos iniciado ya nuestro trabajo como Facilitadores, como educadores comunitarios cuya tarea era impulsar y generar educación popular, distinta de la tradicional al ser democrática, participativa, trabajar con grupos, buscar un relacionamiento pedagógico distinto; una educación a la medida que se centra en los contenidos del saber. No entendiendo la educación comunitaria como una técnica de aprendizaje, sino como una visión distinta del ser humano, de las relaciones sociales y de la historia (Vigil, 1989:111). Estábamos inmersos en una visión pedagógica de reciente auge, ya que es a mediados de los años noventa (Rumbo, 2005) que la realidad multicultural llama la atención en foros académicos y políticos, concebida incluso como un fenómeno social novedoso; el multiculturalismo, como sinónimo de diversidad cultural, alude a aspectos como raza, clase socioeconómica, género, idioma, preferencia sexual, cultural o discapacidad.

Al finalizar esta fase de mi formación como Facilitadora pude reflexionar acerca de la utilidad de llevar a cabo investigaciones, aunque pequeñas, de corte socioeducativo, tales como el Diagnostico Comunitario. Esta inmersión en la comunidad me permitió acceder a las fuentes de conocimiento comunitario, la que

constituyen los referentes de los estudiantes que estaban por integrarse a las clases y me ofreció la opción de aprender a la par de los estudiantes. Los datos reflejados en este tipo de investigaciones son elementos sumamente útiles para graduar y diversificar la currícula (Calero, 2008:114) de acuerdo a la realidad que vive la comunidad, en la que debe insertarse la figura docente. El aprendizaje en la escuela no puede darse si pensamos que, como educadores, es nuestra labor decir a los estudiantes lo que deben aprender (Calero, 2009).

En síntesis, el proceso educativo del que íbamos a ser partícipes era una experiencia cuya intención era facilitar a los sujetos una toma de conciencia, una nueva síntesis de conocimientos o la incorporación de nuevos saberes; mismos que al tener como cualidad que son permanentes, permiten al estudiante enfrentar nuevas situaciones, afianzando las estrategias colectivas de subsistencia que buscan hacer frente a la crisis y a la exclusión económica por la que atraviesa esta población (Vigil, 1989). Es por eso que nos solicitaron encarecidamente tomar distancia de las realidades con las que íbamos a lidiar. Según nos explicaron los A.P. y F.T., es muy frecuente el fenómeno en el que, conmovidos y preocupados por la solución de carencias vitales de nuestros futuros estudiantes y la comunidad, nos inclinemos a asumir el rol de Asistente Social, y nos adjudicáramos –erróneamente- la responsabilidad de dar respuesta a cuestiones que el servicio educativo no puede resolver y que por ello no son de nuestra competencia" (Iovanovich y Soria citado en Iovanovich y Alurralde, 2001:2).

Capítulo 4

Construcción de la Planeación del Centro Comunitario.

✓ Selección y clasificación de temas.

Los modelos de educación y acción popular (el modernizante, el de desarrollismo, el integracionista y el espontaneista) han estado presentes en los programas y en las diversas tendencias de educación popular latinoamericanas desde los años sesenta. Aún en el presente tienen influencia importante en los programas de corte social y en las actividades educativas o relativas al trabajo social. Estos cuatro modelos conforman el antecedente más inminente de la que se ha llamado la corriente popular en educación (Vigil, 1989). En ella, para que los Facilitadores -o cualquier otro responsable del aprendizaje de un grupo- puedan establecer claramente cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes -sobre todo en un grupo diverso- deben preguntarse qué es lo que las personas quieren aprender, qué es lo que ya saben y qué problemas existen en el contexto inmediato (SEDF, 2010). Una vez que todos los Aspirantes a Facilitadores terminamos la elaboración del Diagnóstico Comunitario, comenzaron las sesiones para la construcción de la planeación curricular, que a pesar de contar con criterios generales de estructuración, debía obedecer sobre todo a las particularidades de los estudiantes a atender y del territorio en el que se realizaron los recorridos de campo.

Es en el currículo donde se condensan y materializan los objetivos educativos (Maldonado, 2010), y algunos autores (Escalona y Loscertales, 2005; Jordan, 1996, citado en Navarro, 2008) señalan aspectos importantes en la elaboración de proyectos curriculares en contextos interculturales. Primeramente, están los objetivos generales, es decir, saber “para qué” enseñar; lo que implica especificar los comportamientos, actitudes y capacidades esperados al final del ciclo. A continuación, están los contenidos obligatorios al nivel o grado, el “qué” enseñar en función de sus características y las de sus estudiantes; el Facilitador debe valorar que contenidos se adecuan a la realidad de los estudiantes. Posteriormente, deben considerarse los criterios metodológicos, el “cómo enseñar”, la figura docente debe elegir las puntualizaciones curriculares y las estrategias metodológicas que se van a utilizar.

También están el “cuándo y dónde” enseñar, ya que desde la perspectiva multicultural las decisiones deben ser coherentes con la diversidad cultural de los estudiantes, es decir, concretar el contexto de trabajo y disponer del tiempo necesario. Era parte de las funciones del Facilitador reflexionar además “con qué” enseñar, es decir, que los recursos materiales sean coherentes con los métodos y objetivos. Finalmente, es indispensable clarificar los criterios de evaluación, “qué y cómo” valorar, ya que debe considerarse el aprendizaje insistiendo en los progresos conseguidos con respecto a su punto de partida.

Para Calero (2009) el diseño curricular se realiza gradualmente, en dos niveles de concreción. El primer nivel es el diseño curricular, o dimensión prescriptiva, que señala objetivos y líneas de trabajo validas para el sistema educativo, además de los contenidos básicos comunes y la organización de los diferentes niveles educativos. La segunda es el desarrollo curricular, o dimensión operativa, que es la adaptación que cada institución realiza de estos contenidos estándar respecto a las peculiaridades de sus estudiantes; es la diversificación de los contenidos.

Una buena parte de mis estudiantes eran adultos que habían abandonado la escuela tiempo atrás, que además desconocían los servicios del INEA o no habían querido integrarse porque no les convencía el método de estudio. Cabe mencionar que INEA era la única alternativa de educación para adultos presente en la colonia y sus alrededores. La experiencia después de dejar la escuela o de ser expulsado de ella, con todas las problemáticas que implica, produce significados particulares en las personas. Estos significados

constituyen las motivaciones para volver a estudiar. Por ejemplo, muchos de ellos desean tener otra oportunidad para demostrar (y sobre todo demostrarse a sí mismos) que pueden lograr una certificación, es decir, la educación permanente como una alternativa para continuar (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Mingorance, 2008:4; Godino, 2007:16). Algunos otros muestran el impacto de la experiencia de exclusión o abandono en su autoestima o en las capacidades y conocimientos que manifiestan (Hernández, 2003; Escalona y Loscertales, 2005), otros se han dado cuenta de que un nivel mayor de estudios les facilita las actividades que realizan cotidianamente –como ayudar a sus hijos en sus tareas- y que eventualmente les permite acceder a alguna fuente de empleo, o les da posibilidad de mejorar el que ya tienen (Godino, 2007). Durante casi 50 años (Vigil, 1989) la educación de adultos en América Latina ha asumido como teoría dominante la idea de que la educación es uno de los factores esenciales para lograr el desarrollo y promover el cambio social. Esto la convierte en un elemento indispensable para mejorar los niveles de vida de los estudiantes, tanto en lo personal como a nivel comunitario

También había captado algunos niños pequeños que no estaban asistiendo al jardín de niños por diversas razones, e incluso a adultos mayores que nunca fueron a la escuela y que deseaban aprender a leer y escribir, o bien terminar de cursar la primaria o la secundaria. Estaba consciente de que esta variedad en el grupo me iba a dar complicaciones para manejar la enseñanza multinivel, ya que no tenía mucha experiencia al respecto, pero al mismo tiempo me daba un panorama de lo enriquecedor que iba a ser el trabajo colectivo, ya que todo aprendizaje significativo se propicia en las interacciones entre estudiantes, y su medio social, es decir, incluye a otros, y se da con los otros, especialmente en el caso de los niños y los adultos mayores; para Linares (2003) esta convivencia en el aula, entre generaciones, se trata de una interacción, un encuentro y un hecho afectivo-social.

El tema del aprendizaje en la vejez era nuevo para mí, con dimensiones que lo volvían complejo: motivación (la intención del estudiante contra el desaliento o menos precio de sus familiares, “¿ya para que vas a estudiar? Pero si ya no puedes hacer nada...”), problemas de memoria, limitaciones físicas en algunos casos (ya sea movilidad, problemas de vista o de oído), y en la colonia donde yo iba a trabajar, la intolerancia y el marcado rechazo a los adultos mayores, por lo que había podido ver, en absoluto se les consideraba figuras que podían compartir su sabiduría y experiencia. Sin embargo esa interacción que hacía falta es justamente la que tanto beneficiaría al aprendizaje y las aportaciones mutuas entre niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, no basta la aplicación de corrientes pedagógicas renovadoras para estimular y difundir la educación popular; el impulso para lograr la redefinición de las concepciones educativas está en las exigencias de los integrantes de las comunidades (Vigil, 1989:42).

Fue hasta la primera sesión de Tutoría, en la que nos reunimos todas las Figuras Facilitadoras de la delegación Tláhuac, que pudimos conocer a los compañeros que ya estaban trabajando con grupo y que hubo sesiones dedicadas a la planeación que guiaría las actividades en cada uno de nuestros Centros Comunitarios. Los documentos con los que íbamos a trabajar eran tres distintos: el Plan Anual, el Plan Bimestral y las Agendas Semanales. Las sesiones para su construcción tuvieron lugar durante mayo de 2008 en el Centro Comunitario San Ignacio. Ahí, en el colectivo de Facilitadores, pudimos expresar todos los cuestionamientos que nos surgieron durante el trabajo de campo y los que teníamos sobre los formatos que íbamos a manejar. Hicimos un ejercicio a manera de ejemplo para facilitar la actividad, además de que las Figuras Facilitadoras que ya tenían experiencia nos apoyaron, poniendo en práctica una vez más la estrategia Experto-novato.

Además de pensar en los contenidos temáticos que debía contener nuestro currículo, debíamos prever también actividades de Extensión a la comunidad, ya que lo generado en el C.C. no era para quedar

resguardado en esas cuatro paredes. Si pretendíamos generar un impacto y dar a conocer el grupo en la comunidad, era necesario salir del aula e interactuar con ella, aportar desde lo educativo. Eventualmente los programas educativos se centran y encierran en pequeños grupos, y si bien se conciben trabajos de interés general a nivel preventivo o informativo, de apoyo, o de difusión cultural; pero ese conocimiento se queda aislado, prácticamente solitario. La creación y desarrollo de una alternativa cultural depende también de la difusión que ella adquiera, no en términos de publicidad sino de intercomunicación. (Vigil, 1989).

Los objetivos educativos constituyen un aspecto fundamental del currículo debido a que encausan, concentran y determinan el quehacer educativo; deben estar fundamentados en el análisis de la realidad, a la que han de adaptarse; es a partir de ellos que se trazan elementos y estrategias a seguir. Para ser coherentes con la institución educativa, los objetivos educativos deben surgir de los mismos principios y valores; cada centro, en función de su realidad educativa y su identidad, debe establecer sus objetivos educativos, priorizando aquellos que más se ajustan a sus necesidades (Núñez, 2009:5).

Los facilitadores pertenecientes a la propuesta de las AIEE sabíamos ya que no se trabajaba con los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública utilizados a nivel nacional, sino con una planeación que se elaboraba específicamente para cada C.C., que inicialmente se basaba en la información arrojada por el Diagnóstico Comunitario, e iba sufriendo modificaciones de acuerdo a la dinámica y el avance grupales y a las necesidades e intereses de los estudiantes. Los contenidos de la educación básica oficiales se abordaban, pero no tal como están estipulados en los Planes y programas de estudios, sino de acuerdo a la necesidad de aprendizaje, los intereses y el nivel de desarrollo de cada estudiante; si bien se integraban al plan de estudios de un C.C., muy probablemente cambiaría el orden en el que los contenidos serían abordados por los estudiantes.

En un C.C. los Facilitadores tampoco trabajan con los alumnos por asignaturas como tales, como sería en cualquier escuela de educación básica. Independientemente de la edad del estudiante, tratándose de pequeños de educación inicial o de adultos mayores, solo considera que existe trabajo educativo cuando el estudiante está ocupado en resolver sus propios problemas, mismos que nacen de sus propias necesidades; de acuerdo a Calero (2008:72) ninguna materia debería pretender figurar en el programa de estudios si no se justifica desde este punto de vista. De modo que nosotros debíamos trabajar por proyectos de investigación, no con horarios o actividades específicos por asignatura, en vez de eso debíamos orientar a los equipos de trabajo para que, en cada tema investigado, incluyeran varias áreas de conocimiento. Debíamos conducirlos a conocer un tema desde varias disciplinas, y ya no de manera tan lineal.

Naturalmente no todos los contenidos de la planeación pueden ser cubiertos sólo a partir del estudio o solo a partir de la investigación, por ello el Facilitador requería conocer y aplicar diversas prácticas de enseñanza y de aprendizaje para las sesiones con el grupo. Esto no significa que no se trabaje por temas, por supuesto que las temáticas abordadas son las elementales para cualquier persona que curse educación básica; pero trabajar por competencias implica que las actividades se enfoquen a acciones, a tareas que el aprendiz debe aprender a realizar de manera eficaz y autónoma (CONAFE, 2006). Es el conocimiento de la propuesta educativa institucional lo que da perspectiva al proceso de planeación didáctica (Rodríguez, 2009).

No se trata de armar un currículo que llegue a los extremos. Si bien no se trata de formular una explicación científica y objetiva de la realidad que luego será transmitida a los grupos de estudiantes por “las personas que saben”; tampoco se trata de “sacralizar” como verdaderas las concepciones de los grupos populares. El asunto es aprovechar las herramientas educativas para generar un espacio de comunicación y diálogo, en el que sea viable descubrir la realidad y construir un saber popular. En escenarios socioculturales no surge

cualquier tipo de conocimiento, solo el relacionado con aspectos culturales relevante para cada comunidad (Cubero, 2005). Ese saber permitirá obtener información que permita ajustar, corregir o profundizar la visión que se tenga de la realidad, además de brindar a la comunidad un ámbito de expresión (Vigil, 1989).

Para este fin, al momento de elaborar un currículo, y aún más cuando se trata de armar uno que sea especialmente distinto al oficial, y basado en necesidades específicas, es básico considerar los principios generales de lo que se conoce como la “fuente psicológica del currículo” (Carretero, 2009:21), esto es, los aspectos que no pueden pasarse por alto para seleccionar, elaborar y concretar actividades pertinentes de aprendizaje a las capacidades y disposiciones del estudiante. Estos puntos son resultado de las investigaciones de la psicología evolutiva, y son pautas para la planeación educativa:

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumno.
- b) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- c) Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- d) Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- e) Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

La aplicación práctica de estos principios con el fin de que el estudiante adquiera conocimientos y a la vez se forme como un ciudadano crítico de su realidad no es nada sencilla. Si bien la mayoría de los supuestos mencionados son constructivistas, es importante aclarar, tal como lo hacen Carretero (2009:19-21) y Coll (1998:8), que “lo que hoy se denomina “constructivismo” no es una corriente acabada, en el sentido de terminada, sino más bien lo contrario. Se trata de una perspectiva abierta o un marco explicativo que, si bien tiene en su seno propuestas bien establecidas, comprende también dudas, debates, críticas y autocríticas. En consecuencia, entendemos que el constructivismo es un punto de partida y no un punto de llegada”, de modo que no se trata de un término unívoco, podemos hablar incluso de varios tipos de constructivismo y tampoco puede hablarse de una sola corriente o postura constructivista. Si teóricamente es difícil hacer estas distinciones, lo es aún más en la práctica, por ello la metodología del trabajo retoma ideas, postulados, concepciones y sugerencias de actividad de muchas “partes” del constructivismo.

Parte de la información que debíamos tener muy clara, además de la propuesta educativa, eran los niveles en los que podían estar ubicados los estudiantes del C.C. según sus características. Del nivel que estuvieran cursando dependería la complejidad de las actividades y los criterios de evaluación a utilizar. Como los integrantes de las AIEE estábamos dedicados a la educación básica, el servicio que estábamos por proporcionar se dividía inicialmente en cuatro grandes bloques:

- 1) Educación Inicial (EI), en el que se atendían niñas y niños de menos de 3 años bajo la coordinación de la Madre de Apoyo y la participación de algunas madres de familia y/o estudiantes de la comunidad de aprendizaje;
- 2) Preescolar Comunitario (PC), en el que se atendían niñas y niños entre 3 y 5 años de edad;
- 3) Primaria (P), que incluía la versión regular (estudiantes en edad escolar, es decir, entre 6 y 15 años de edad) y Primaria Extraedad (PE), para estudiantes mayores de 15 años. Se divide en Nivel I (NI), Nivel II (NII) y Nivel III (NIII), compuesto cada nivel por dos ciclos;
- 4) Secundaria (S), igualmente en la versión regular (estudiantes de 13 a 18 años) y Secundaria Extraedad (SE) para estudiantes mayores de 18 años. Se divide en Secundaria 1 (S1), Secundaria 2 (S2) y Secundaria 3 (S3).

Desde la postura constructivista, promover un aprendizaje poco efectivo que consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos, que además el estudiante no puede estructurar formando un todo relacionado, debido al tratamiento aislado de los temas, es el principal reproche; este fenómeno se atribuye a que el estudiante no utiliza los conocimientos que ya posee, no importa si son correctos o no, simplemente no los relaciona con la nueva información. Construir un currículo bajo un enfoque distinto no solo implica una concepción diferente sobre la formación del conocimiento, sino también una formulación distinta de los objetivos de enseñanza e ir contra corriente respecto a la visión según la cual el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse sobre todo en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes. Aprender es equivalente de comprender: lo que se comprende es lo que se aprende y lo que luego se recordará mejor, porque queda integrado en nuestra estructura de conocimientos (Carretero, 2009).

Reformas y enfoques diversos han dictado los lineamientos de los planes y programas de educación básica a los largo de los años, con escasos o mínimos resultados reflejados en las aulas o en la formación de los alumnos, nada notables en realidad para ellos o para sus familias. La implantación de estas modas pedagógicas o “técnicas” empaquetadas y en serie, como las llama Coronado (2008) ponen de manifiesto la necesidad de incorporar cambios sustanciales, pero ya no de manera global como hasta ahora se ha intentado, sino más bien desde un nivel más cercano, empezar desde lo mínimo, estrategias que traigan cambios a nivel comunitario. La modalidad educativa en la que estábamos por iniciar actividad estaba basada precisamente en la fuerza y la riqueza de la comunidad, y en el rescate de todo lo que tiene de valioso y que pocas veces ha sido explotado por las instituciones educativas. Esto es, una revaloración de las personas y sus saberes, su experiencia, sus costumbres, que mezclados con sus dudas y su compromiso, los llevara a desarrollar su potencial investigador y creativo.

Cuando se busca implementar una propuesta educativa activa, con miras a desarrollar aprendizajes significativos, la metodología es el instrumento principal para desarrollar el currículo (Pérez y Zayas, 2007), es decir, es de ella que depende la facilidad o dificultad que enfrente un estudiante para la adquisición de una, o en este caso, varias competencias en el transcurso de su vida escolar. A estas alturas del proceso ya contábamos con varias herramientas: conocimos primero la metodología de trabajo durante la capacitación inicial, después fuimos a hacer labor de campo para conocer la comunidad y nuestra población, y posteriormente procedimos a construir el currículo específico de cada uno de los C.C.

Como se ha venido mencionando, el conocimiento generado en cualquier situación de aprendizaje que pueda ser significativo debe estar estructurado no solo en sí mismo, sino también con respecto al conocimiento que ya posee el estudiante; y aunque la capacidad cognitiva de los alumnos cambia con la edad y les exige la utilización de esquemas y estructuras de conocimiento diferentes en distintos momentos del proceso, también existen aspectos relativos al funcionamiento cognitivo que permanecen estables (Carretero, 2009:31). La idea de tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle es porque el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo, dando lugar a la organización y secuenciación de contenidos, lo que prepara a su vez el escenario para la recepción de nuevos conocimientos, es así como se logra el anclaje en aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Como señala Muñoz (2010), al integrar competencias en el currículo se vuelve necesario un cambio metodológico en las actividades planteadas, respecto del enfoque tradicional de una clase y de la relación maestro-alumno. A que a partir de este enfoque constructivista, lo realizado en el aula debe orientarse mucho más al diseño de experiencias cooperativas y de calidad, que propicien en los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos, experiencias y aprendizajes que les permitan sentar las bases de

su desarrollo integral: personal, social y laboral. De modo que, no era tarea sencilla la que nos esperaba al estar frente a grupo. Había llegado el momento de poner a prueba los conocimientos, habilidades, experiencia, creatividad, capacidad de adaptación y capacidad de integración propios. Si bien era cierto que estaba a nuestro cargo generar, guiar y evaluar los procesos educativos de nuestros estudiantes, era una labor que también implicaba compromiso y crecimiento de los Facilitadores.

Adicional a estos factores, tanto la propuesta educativa de las AIEE como Calero (2008) afirman que no resulta del todo adecuado ofrecer a los estudiantes los contenidos escolares elementales clasificados por materias, ya que esto no solo aleja el interés que puedan tener, y también dificulta la interrelación entre los distintos aprendizajes, su transferencia y la utilidad que puedan darles las áreas de conocimiento distintas al campo en el que fue generado. Es preferible, pensando en las competencias que queremos desarrollar, relacionar los conocimientos del estudiante mediante una visión globalizadora de la realidad. Esto es, sustituir el planteamiento de estudiar por asignaturas, por el de la elaboración de proyectos que logren conjuntar saberes de diversas áreas de conocimiento, agregando complejidad a los procesos cognitivos desarrollados. A los estudiantes debemos brindarles conocimientos organizados en saberes o disciplinas específicas, pero el currículum debe elaborarse seleccionando solamente lo fundamental de cada disciplina.

✓ Plan Anual y Plan Bimestral.

Parte de nuestras tareas como Facilitadores era la construcción del plan curricular que iba a regir las actividades de los estudiantes; incluyendo los contenidos elementales válidos a nivel nacional, pero flexible y adaptado a las necesidades de nuestras comunidades. El currículum, a decir de Bourdieu (1999, citado en Guevara, 2009:32) representa los recursos ideológicos-culturales, define las modalidades con que se distribuye el conocimiento en las aulas y las prácticas que desarrollan tanto docentes como alumnos, clarificando las conexiones entre la vida escolar y las estructuras ideológicas de poder. En el diseño curricular se busca que los estudiantes desarrollen sus capacidades personales, se relacionen adecuadamente con el medio social, e incorporen la cultura de su época y su pueblo (Calero, 2009:31).

Las doctoras Escalona y Loscertales (2005) sugieren que el diseño de aprendizaje de competencias se planea simultáneamente al diseño curricular, de modo que fomente las competencias se enseñen, practiquen, reflexionen y evalúen. El constructivismo no es el único sustento pedagógico de esta propuesta educativa. El método pisco-social en educación tiene ciertas semejanzas con las teorías vigotskianas respecto a los principios de acción en el aula que en ambos casos se postulan, tal como lo señala Calero (2008: 106-108). Ambos tienen también puntos en común con la propuesta educativa de las AIEE, que íbamos a aplicar en los C.C.

Entre estos principios de acción están: permitir el diálogo entre educador y educando; ser de naturaleza particularmente crítica; aprovechar las experiencias del educando, para que la educación implique toma de conciencia; suponer una acción como consecuencia de la reflexión; utilizar algunas palabras comunes como palabras generadoras; permitir el establecimiento de relaciones del hombre con su mundo y con los demás; propiciar la práctica de la libertad como algo esencial en educación (esta libertad supone tomar conciencia de la condición de oprimido de la persona, y de su acción para la liberación); permitir una labor de concientización, propiciando la toma de conciencia de los propios problemas y de su alienación; y, finalmente, hacer posible que el hombre comprenda que por el hecho de serlo está comprometido con su realidad. Los objetivos, como puede verse, van más allá del ámbito educativo, se trata de generar en el

estudiante las competencias que podrá emplear en todos los aspectos de su vida, y con ello las herramientas para poder impactar en su realidad.

Este saber generado en las comunidades debe preocuparse por los contenidos y conviene elegirlos o bien construirlos sin, necesariamente, desechar los planes y programas existentes; aunque la solución tampoco es aceptar acríticamente lo impuesto de manera oficial. Es posible que, en el afán de innovar, cayéramos de nuevo en una situación de simple transmisión de información pero con nuevas técnicas pedagógicas. Ante ello, y de acuerdo con Vigil (1989), los Facilitadores debíamos considerar que los integrantes de la comunidad se apropiaran de tres tipos de saberes: a) de tipo instrumental (conocimientos y habilidades que permiten *hacer*, en función de las necesidades concretas); b) de tipo analítico (que facilitan la comprensión profunda, causal y estructural de las cosas); y c) de tipo motivacional (que fortalecen el sentido del trabajo y de sus acciones, vislumbrando mejor el presente y las posibilidades del futuro).

La tarea no consiste en incorporar contenidos nuevos al currículo sino de enfatizar los ya existentes, los que pongan de manifiesto perspectivas culturales diferentes y que promuevan la diversidad. En este tipo de proyectos comunitarios, es idóneo que los objetivos curriculares expresen principios y valores relacionados con la aceptación de la diversidad, mismos que el Facilitador debe contextualizar y reformular para que adquieran significado en la comunidad de trabajo. Estos objetivos han de responder a las necesidades de una sociedad multicultural, fomentando actitudes positivas hacia la diversidad y facilitando la convivencia (Navarro, 2008:8-9). En la misma línea, Wilson (1992, citado en Coll et al, 1998:12) puntualiza que se cuida la calidad de la enseñanza al “planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”.

La realidad social está contemplada en la planeación didáctica cuando se incluyen ejemplos propios de la localidad, cuando se usan hechos de la vida cotidiana para explicar tanto aspectos concretos como abstractos de la teoría, logrando así la vinculación de ambas partes (Rodríguez, 2009). A su vez, se habla de flexibilidad curricular cuando se logra la adecuación de la planeación a las características, necesidades, intereses, motivaciones, valores, ritmo y velocidad de aprendizaje y al nivel de madurez alcanzado por los estudiantes (Calero, 2009:41).

Para elaborar el Plan Anual, primero realizamos, a nivel individual, una revisión detallada del documento de Diagnóstico Comunitario que habíamos entregado con anterioridad a la Formador Tutor para su revisión, esto con el fin de identificar todos los temas ahí mencionados. La indicación fue elaborar un listado con todos los temas que pudiéramos encontrar, sin dejar fuera ninguno, aunque nos pareciera que no se trataba de un tema para abordarse a nivel escolar, que era un tema muy poco común o de difícil tratamiento, que era un tema de poca relevancia, o incluso (como llegó a ocurrir) pensáramos que una mención, frase o palabra no era un tema como tal. Prácticamente cada respuesta dada por la población, cada idea expresada en el Diagnóstico Comunitario, podía considerarse un tema, o bien de esa idea podían derivarse temas.

Por ejemplo, si en el Diagnóstico Comunitario está contemplado como problema de la comunidad que “hay mucha basura en la comunidad y no se recicla”, algunos de los temas a tratar con los estudiantes pueden ser “La basura y sus tipos”, “Cómo hacer una composta”, y “Reciclaje”. Por supuesto pueden derivarse muchos temas más, pero la cantidad de subtemas y la amplitud de la investigación a realizarse dependen de lo que le interese al grupo, o de lo que propongan o pregunten al momento de la elaboración del mapa conceptual. Ya que algunos temas son muy extensos o implican muchos subtemas, en ocasiones el mapa conceptual resultaba muy extenso, por lo que también era nuestra labor como Facilitadores administrar, por definirlo

de alguna manera, la extensión de los temas y por lo tanto de los trabajos de investigación de los estudiantes.

Más adelante, podrían considerar de nuevo el tema para dar seguimiento a la investigación. Esto ocurría con temas como “El cuerpo humano”, del que se derivaban como subtemas los distintos aparatos y sistemas del cuerpo, así como las funciones de los órganos que los componen, las enfermedades que pueden surgir, los cuidados que requieren los diferentes órganos, etc. Era una mejor opción, pedagógicamente hablando, tratar uno de estos subtemas e intercalarlo con investigaciones de otros temas, y no dedicar al grupo a agotar el tema del Cuerpo humano, ya que podrían pasar meses para lograr cubrirlo en su totalidad. También era nuestra labor como Facilitadores administrar y encaminar el tratamiento de los contenidos y los tiempos dedicados a cada uno.

Las prácticas pedagógicas realizadas en los C. C. se circunscriben también en la educación popular justo por esta importancia de las decisiones de la comunidad de aprendizaje, por ejemplo Vigil (1989:112) apunta que un rasgo característico de la educación popular es que, pese a ser una práctica pedagógica, sus objetivos y su razón de ser no radican en ella misma sino en un sujeto colectivo –la comunidad y sus intereses-. Es en las comunidades donde existen múltiples situaciones que requieren el aporte educativo pero que no se justifican ni se agotan en lo educativo; es desde y en función de los intereses de un sujeto social, que lo educativo adquiere sentido y entonces la educación se hace popular. El aula constituye un espacio delimitado por cuatro paredes, con pocas posibilidades de aprendizaje, es el mundo fuera del aula el que debe ser el verdadero lugar de estudio (Calero, 2009:87).

Una vez que hicimos el listado lo más amplio posible, la Formador Tutor nos pidió que clasificáramos los temas en cuatro rubros: Temas para resolver problemas de la comunidad, Temas escolares, Temas comunitarios y Necesidades de apoyo comunitario. Nos dimos a la tarea de ubicar cada tema, y a continuación la F.T. nos solicitó numerar cada lista consecutivamente, siendo el número uno el tema que consideráramos prioritario abordar, de acuerdo a las características de la colonia y la población a atender, y así sucesivamente. Finalmente tuvimos cuatro listas, que contenían entre 15 y 20 temas cada una; algo similar fue el resultado de los otros Facilitadores. Después, nos pidieron distribuir los temas en el formato del Plan Anual, que es como sigue:

	#	Tema	Actividad	Producto Esperado
Temas para problematización	1			
	2			
	3			
	4			
Temas escolares	1			
	2			
	3			
	4			
Temas de conocimiento comunitario	1			
	2			
	3			
	4			
Temas de apoyo a la comunidad	1			
	2			
	3			
	4			

En el formato se establecía el orden para abordar los temas, y se marcaba además una pauta de temporalidad para el trabajo. Al transcribir los temas que teníamos en las listas el formato abarcaba varias páginas, en conjunto, todos estos formatos conformaban el Plan Anual. Como puede apreciarse, cada página contenía dieciséis temas en total, cuatro de cada rubro. Estos dieciséis temas señalaban la actividad de dos meses, así que cada página o formato constituía un Plan Bimestral. Dada la dinámica de trabajo, esta planeación era inicial y estaba sujeta a las adaptaciones necesarias, sobre todo de inclusión de temas y de cambios en el tiempo por el ritmo de trabajo del grupo.

Básicamente, los datos fijos eran los temas (de acuerdo a los rubros) y el orden que seguirían, por el contrario las actividades y los productos que proponíamos eran tentativas, alternativas a utilizar en caso de que los estudiantes no idearan o propusieran ningún producto acorde al tema y en el que pudieran evaluarse las distintas competencias. El diseño curricular por competencias propicia el aprendizaje iniciando con situaciones globales que incorporan las experiencias de vida del estudiante (Calero, 2009:39). Esto ocurriría durante los primeros meses, en los que comúnmente los productos que sugerían eran muy sencillos de elaborar y no requerían un arduo trabajo de investigación o mucho tiempo para su confección.

Para el programa de Centros Comunitarios, igual que para los psicólogos cognitivos, la persona que aprende es lo más importante (Calero, 2008), por ello en las primeras clases debíamos realizar con los alumnos un sondeo, para averiguar los temas de su interés, era importante conocer que es lo que ellos querían aprender. Si los temas solicitados por los estudiantes no habían sido considerados en el Plan Anual, los Facilitadores debíamos incluirlos, clasificándolos en el rubro correspondiente y ubicándolos de acuerdo a su prioridad. Para los estudiantes resultaba muy motivador que sus sugerencias se tomaran en cuenta y se incluyeran en el plan de estudios, aún en los casos en los que ellos sugerían temas que (desde su perspectiva) no tenían nada que ver con la escuela. Tuve varios ejemplos de ello, los estudiantes sugerían temas como “Bob Esponja”, “como aprender a bailar música duranguense” o “cómo se hace el dinero”.

Es importante que, con esta intención, el currículo adoptara un enfoque orientado a la acción, y diera cabida a actividades diversas para no reducir el papel del estudiante a ser simplemente un receptor de información. Las acciones de los estudiantes deberían involucrar procesos de comprensión y producción de elementos tanto orales como escritos, de propia creación y como resultado de investigación; temas y proyectos discutidos grupalmente, materiales y apoyos didácticos fruto del trabajo en equipo; entrevistas y encuestas realizadas en la comunidad exponiendo los resultados; recorridos de reconocimiento, observación y recolección, creación y escenificación de dramatizaciones y/o obras de teatro; preparación e impartición de conferencias; planeación y realización de visitas guiadas; elaboración y presentación de gráficas, planos y maquetas; planteamiento y realización de campañas informativas; diseño y elaboración de materiales de difusión... todo ello en ámbitos específicos y aplicando estrategias diversas para resolver eficazmente la pregunta inicial de investigación, la duda a contestar, la problemática a resolver o bien la tarea comunicativa.

Esto es en cuanto al ámbito académico, pero adicionalmente el currículo escolar debe desarrollar a la par componentes cognitivos y afectivos, importantes en el desarrollo de toda competencia. (Pérez y Zayas, 2007). Prácticamente, se cubren los mismos objetivos de la Secretaría de Educación Pública, con un corte distinto de actividades, y una atención con tendencia más personalizada, por la cantidad de estudiantes atendidos en los C.C. Gardner (1991, citado en Guevara, 2009:32) supone que los estudiantes acceden al conocimiento de diferentes modos y que por lo tanto es necesario que el docente conciba diversas puertas de entrada para que lo logre.

Eran varios los aspectos que debíamos considerar en nuestra labor como educadores comunitarios, y no había que serlo solo por cuestión de un nombramiento. Solo con un adecuado y eficiente desempeño teníamos la oportunidad de ganar el respeto y la confianza de los estudiantes y sus familias, y a mediano plazo del resto de los miembros de la comunidad en la que estábamos instalados. Vigil (1989) señala que el título de “educadores populares” se reserva exclusivamente para aquellas personas que actúan como capacitadores en su propio medio, no para quienes llegan de fuera a imponer sus formas y compartir su saber con los que lo necesitan.

✓ Agenda semanal y agenda del estudiante.

Para Guevara (2009) en las sesiones de trabajo con el grupo surgen procesos de apropiación de los contenidos legitimados y seleccionados por el docente (en este caso el Facilitador), quien se encarga de guiar el proceso de aprendizaje. Estos procesos no concluyen en el aula, pues demandan del docente actividades como planificación, seguimiento, acompañamiento, evaluación y control tanto de la aplicación de ese currículo, como del resultado, los aprendizajes generados y el avance de los estudiantes. El servicio en un grupo multigrado, donde trabajan juntos estudiantes de dos o más grados atendidos por un solo maestro (como es el caso de los C.C.) le agrega complejidad a la labor docente, ya que le requiere organizar y planificar el trabajo con los estudiantes para brindar una atención diferenciada a los alumnos a su cargo (Romero et al, 2010).

Para la evaluación de los estudiantes, todos debían tomar parte en la investigación de los temas, siempre respetando los niveles educativos en que estaban ubicados y las capacidades y habilidades de cada uno; esto podía realizarse de manera individual, trabajando en parejas o conformando equipos. En el grupo podían realizarse uno o varios proyectos de investigación de manera simultánea, por los distintos equipos de trabajo y en algunas ocasiones, a cargo de estudiantes a nivel individual. Para documentar y sobre todo para organizar estos procesos de investigación, tanto estudiantes como Facilitador podíamos auxiliarnos con el formato de Agenda del estudiante. Si algo caracteriza al diseño curricular constructivista es no ser impositivo, es entonces que el estudiante tiene la libertad de elegir y decidir sus actividades y proyectos, aunque sin llegar a una libertad sin límites (Calero, 2009).

Como Facilitadores debíamos procurar que cada estudiante (o cada equipo de estudiantes) realizara por lo menos dos investigaciones cada mes, así tendríamos dos oportunidades para evaluarlos; tras observar y orientar sus procesos de Investigación, las actividades que realizaron el Taller y la Docencia que presentaron al grupo. Esa es una de las razones por las que los mapas conceptuales y los temas de investigación no debían ser tan extensos, pues de ser así podría pasar un periodo muy largo sin que llegara el momento de evaluar el progreso de los estudiantes, y también se corría el riesgo de que los estudiantes perdieran el interés tras mucho tiempo de trabajar un mismo tema.

Este formato comúnmente estaba registrado en los cuadernos de los estudiantes, ya que contenía la información básica para la tarea que tenían por desarrollar. Esta Agenda era una evidencia importante del trabajo en equipo y de los acuerdos a los que habían llegado, y podía ser consultada para cotejar los avances y los pasos que falta realizar. Para Roselló (2010:6) la planificación es un proceso de reflexión y contempla el antes, el durante y el después de la clase; es la constante interacción entre conocimiento, experimentación, reflexión y discusión y también una forma de pensar sobre nuestras estrategias docentes.

El formato de Agenda del estudiante incluía, además de los temas, los subtemas generados en el mapa conceptual, la propuesta de actividades a desarrollar acordada por el estudiante o el equipo de estudiantes, y el producto esperado en cada caso, además del responsable de la actividad y el tiempo planeado para llevarla a término:

Número / tema	Subtema	Descripción de la actividad	Responsable	Tiempo	Producto

Las actividades sugeridas eran puestas a consideración del estudiante o grupo de estudiantes, pero si ellos elegían una forma distinta de trabajo y otros tiempos o productos, se respetaba su elección y se hacían las adaptaciones correspondientes en el formato. El llenado de este formato en las sesiones con el colectivo de facilitadores fue parcial, debido a que nos correspondía ordenar los temas (tomados del Plan Anual) y proponer algunas actividades o productos (considerados previamente en el Plan Bimestral), sin embargo la parte de los subtemas se podía requisitar una vez realizado el mapa conceptual y la parte de la descripción de actividades, tiempo destinado y producto esperado se tenía una vez que en el grupo se hubiera acordado la forma de trabajar el tema y se hubiera distribuido el trabajo.

La Agenda Semanal es, prácticamente, el diario de clase de un C.C. En ella quedaban expresados, de manera más detallada: la forma de trabajo, las actividades realizadas, los contenidos abordados, las etapas del proceso de investigación, los tiempos requeridos y los responsables de cada actividad, estudiantes, Figuras Facilitadoras o ambos. Constituía también el horario de clase y ayudaba a organizar las actividades diarias. Al estar a la vista del grupo, aportaba información del momento de la metodología en la que se encontraba el grupo y el tema que se estaba abordando.

Para su elaboración había que considerar varios puntos, pero principalmente los contenidos y los materiales de enseñanza con los que se contaba, así como la mejor forma de utilizarlos, ya que si estos no poseen un significado lógico potencial para el alumno, es muy probable que, contrario a los objetivos del programa, se propiciara un aprendizaje rutinario y carente de significado (Díaz Barriga y Hernández, 2010:42). La estructura curricular debe adecuarse, adaptarse, asimilarse, acomodarse al pensar, sentir y actuar de las diversas culturas (Calero, 2009:40).

La Agenda Semanal constituye la guía fundamental para la organización de las actividades en un C.C., al establecer la organización global (Coll et al, 1998), es decir, el horario y los participantes de cada rubro; se trata de una programación planeada con anticipación y realizada no solo por la Figura docente, sino también a partir de los resultados y los tiempos de los estudiantes. Dada su importancia, dicho documento debía estar a la vista de toda la comunidad de aprendizaje, de modo que pudiera ser consultada por todos. La Agenda Semanal tenía el siguiente formato:

Actividad	Tiempo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Apertura						
Actividad principal del día (Problematización, Investigación, Docencia)						
Taller						
Cierre						
Estudio colectivo						

Si bien el trabajo del grupo tenía como guía la planeación previamente elaborada, es la esencia misma de las situaciones de enseñanza/aprendizaje la que impide asegurar su total cumplimiento. En las situaciones de enseñanza, las teorías son un referente pero no determinan la acción (Coll et al, 1998:8-9), cuentan también los elementos, los imprevistos y las decisiones, no solo el rol del profesor.

Los juegos y actividades lúdicas, que son la materia prima en el momento de Apertura, son instrumentos de aprendizaje que facilitan la incorporación de nuevos conocimientos o, cuando menos, la sistematización de los que ya se poseen. Hay quienes afirman (Virgil, 1989) que además de propiciar un alto grado de participación de los estudiantes, al ser empleados en determinadas condiciones pueden convertirse en instrumentos de investigación. Igual que en los otros formatos, en la agenda semanal los momentos que podíamos planear eran parciales, ya que muchos dependían del avance del grupo. Teníamos la posibilidad de proyectar las dos primeras semanas sin problema, ya que al no haber temas de investigación en desarrollo podíamos usar el tiempo en organizar el C.C., explicar la forma de trabajo, elaborar material didáctico e impartir docencias magistrales (es decir, impartidas por el Facilitador o por un experto invitado).

Un aspecto muy significativo era el tipo de actividades que íbamos a contemplar, pues debían ser congruentes con la metodología de trabajo, con nuestros conocimientos sobre el proceso de desarrollo cognitivo y con las características del entorno y de nuestra población. Por ejemplo, debíamos tener en cuenta que los niños desarrollan sus capacidades y competencias en la interacción con los demás y en la relación con el entorno natural, social y cultural, es decir: observando, explorando e incluso jugando. Después lo importante es propiciar en ellos la reflexión sobre sus vivencias y hacer que las comuniquen, lo cual, siguiendo postulados constructivistas, llevaría a modificar y reestructurar su conocimiento, predisponiéndolo eventualmente para reiniciar el proceso. Esto es lo que Muñoz (2010: 89) llama un “círculo virtuoso de aprendizaje”.

Debido a que en los Centros Comunitarios no se contaba con recursos ilimitados (ni económicos ni materiales) y el servicio que ofrecíamos era de corte gratuito, los instrumentos y las técnicas empleadas debían ser la representativas del movimiento de educación popular (Vigil, 1989). Algunos pueden ser sencillos, no requieren de la intervención de expertos y tienen bajos costos de elaboración (carteles, collages, juegos con tarjetas o fichas, títeres o marionetas, técnicas grupales, juegos de mesa, periódicos murales, carteles, folletos, e incluso grabaciones de audio). Su elaboración permite a los estudiantes apropiarse del producto pero también apropiarse del proceso de elaboración, como un proceso de aprendizaje. También existen los recursos más sofisticados y complejos, que involucran proyectos audiovisuales o de composición gráfica especial, video, cine, etc.; que en ocasiones requieren intervención de expertos o son costosos y traen consigo el riesgo de volver a los estudiantes en simples espectadores. Sin embargo, la misma investigación y el acceso a equipamiento adecuado y la práctica puede volverlos una herramienta importante de expresión y de difusión de conocimiento.

La idea principal de los Facilitadores era alejar nuestra práctica, en la medida de lo posible, del sistema tradicional del cual varias generaciones somos producto, cuyos vicios y prácticas repetitivas y memorísticas nos tocó experimentar como estudiantes y que no queríamos reproducir de nueva cuenta. Queríamos tomar un camino distinto al que señala Maturana (1990, citado en Ramírez y Cornejo, 2004) cuando afirma que “los educadores confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar”. Son muchas las funciones que se adjudican al proceso educativo en la visión tradicional de la escuela, Messina (2003) destaca: 1. Ser un medio para implantar el currículo oficial, es decir, la escuela y los educadores como instrumento y no para formar personas críticas y autónomas; 2. La estrategia “de cascada” tan conocida, donde la información va pasando de unas personas a otras en distintos niveles y contextos y 3. La tendencia a concebirla como un proceso externo de capacidad y hasta de profesionalismo.

Bloom (citado en Calero, 2008:85) afirmaba que la aptitud para el aprendizaje puede ser modificada por experiencias en la escuela o en el hogar, por ello era importante diversificar los ámbitos de acción de los estudiantes, ya que sus investigaciones no solo iban a tener lugar en libros, o dentro del C.C., sino en todos los medios y lugares posibles de su comunidad (el mercado, el parque, una paletería, una panadería, la biblioteca, un terreno de siembra, el panteón, la iglesia, su propia casa o la de los vecinos, etc.), y en algunas ocasiones, en sitios más lejanos. Todas las experiencias, e intercambios son enriquecedores, ya que aportan información y propician nuevos aprendizajes. Es por eso que Calero (2009:31) apunta que el diseño curricular orienta la acción educativa, encamina la selección y desarrollo de las actividades, compromete a la comunidad, regula el tiempo y el uso de los materiales y demás recursos disponibles, dentro y fuera del espacio escolar.

Ciertamente el aprendizaje no descansa sobre la transmisión de ideas y conocimientos, que es un proceso de naturaleza más bien informativa. Se trata más bien de una actividad receptiva y de interacción con el medio, con una buena parte de procedimientos de carácter interno. Cada estudiante construye su aprendizaje en forma activa según sus interacciones significativas con el contexto, por ello es esencial que aprendan haciendo y/o experimentando, siempre conforme a su actividad vital y sus necesidades e intereses; de éste modo es el propio estudiante quien autoconstruye su saber y se convierte en eje del proceso educativo (Calero, 2008:20; Mingorance, 2008:4).

Derivado de los principios pedagógicos herencia de mi paso por la facultad, y con la orientación de la Formador Tutor, consideré una serie de sugerencias para la planeación y las actividades para el grupo de mi C.C., algunas de las cuales aparecen en la obra de autores como Carretero (2009) Por ejemplo, el fenómeno que Piaget llama “Adquisición del objeto permanente”, que hace referencia la comprensión de un niño pequeño acerca de que los objetos físicos siguen existiendo y siguen siendo los mismos aunque cambie su aspecto o desaparezcan total o parcialmente de la vista, es uno de los principios que debíamos tomar en cuenta en las actividades, ya que este aprendizaje conduce a la utilización de símbolos, que se convertirá mas tarde en el lenguaje. Gracias a otro autor representativo de la corriente, Vigotsky, se sabe que es esencial en el aprendizaje que haya interacción social, que amplía las posibilidades cognitivas de una persona, porque en grupo no es solo lo que puede hacer por sí mismo, sino también lo que puede lograr con la ayuda de otra persona más capaz; es decir, la interacción social como estrategia educativa.

Complementando la influencia del contexto social, el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes es una actividad individual intransferible en el que nadie más puede interferir. Cada persona tiene que aprender por sí misma; esto es, se trabaja en grupos, pero el aprendizaje y los cambios se efectúan dentro del individuo, cada uno con un ritmo diferente; la construcción del conocimiento es un proceso progresivo, una cuestión de grado (Coll et al, 1998:56). La enseñanza dentro del C.C. propicia el

aprendizaje, ya que el Facilitador guía las experiencias de aprendizaje y en transcurso es necesario que ayude a los estudiantes a abandonar actitudes equivocadas tan comunes en la escuela tradicional, como la dependencia excesiva del profesor o adoptar una conducta rutinaria (Calero, 2008: 53)

Tal como señala Calero (2008), el aula con sus cuatro paredes, o en este caso el C.C., ofrece muy pocas posibilidades de aprendizaje. Al tratarse de un lugar cerrado y delimitado, si bien favorece cierto tipo de actividades de aprendizaje, no es el entorno idóneo para promover la investigación, sobre todo la de campo, ya sea en el medio natural o social. Es el mundo total del estudiante, que está fundamentalmente fuera de estas cuatro paredes, a donde deben extenderse el aula y el campo de investigación, hasta donde debe llegar el entorno de aprendizaje. Las actividades en campo, ya sea para recreación, deporte, recolección o investigación, son esenciales para la adquisición y práctica de las competencias y habilidades de los estudiantes.

Respecto a la Competencia de Desarrollo Lingüístico, en la elaboración de la planeación se considera como uno de los contenidos básicos la comprensión y producción de textos, de modo que las actividades se planean incluyendo los tres tipos comúnmente reconocidos. Inicialmente se trabajará con los más sencillos, que son los de tipo descriptivo, para luego llegar al manejo de textos de tipo narrativo y expositivo. Sin importar si se trata de un cuento corto o de una novela, los procesos básicos son similares: el alumno elabora una representación de lo que leyó y realiza una serie de inferencias. Ejemplos de textos descriptivos son los folletos y catálogos, que contienen una gran cantidad de información ordenada según diferentes criterios, en ocasiones sin relación entre ellos, es decir, carecen de los nexos causales y argumentales.

Por ello, a nivel educativo, los textos más útiles son los narrativos y expositivos. Los textos narrativos, poseen agentes y acciones estructurados en un tiempo y espacio determinados, conectadas causalmente, nunca arbitrarias, y que responden a una serie de intenciones y planes explícitos o implícitos; su comprensión supone la interpretación de un conjunto muy complejo de relaciones. Los textos expositivos son quizá los más frecuentes: están destinados a explicar las relaciones lógicas y estructurales entre diferentes conceptos y fenómenos, no necesariamente incluyen agentes, marcos espaciales o temporales. Ejemplos típicos son la mayoría de los contenidos de los libros escolares y universitarios, así como artículos científicos y divulgativos, que contienen una gran cantidad de información específica, basada en conceptos muy especializados o abstractos, cuyo dominio no es frecuente y por ende requieren una gran cantidad de atención. Cabe resaltar que la diferencia entre textos narrativos y expositivos no siempre es tan clara y radical

Al tratarse de enseñanza de la historia y otras ciencias sociales, sería lo idóneo que los currículos dejaran de cumplir una función de adoctrinamiento, en miras de una función más crítica y constructiva. La misma educación permanente nació y se desarrolló como un medio para el aprendizaje continuo, para adaptarse a un estilo de vida adecuado a sociedades en constante transformación y desarrollo (Vigil, 1989).

La afirmación del conocido filósofo Gaston Bachelard, “de toda actividad docente no solo aprende el alumno, también el profesor”, estaba más vigente que nunca para mí, aún más en el contexto en el que como Facilitadora, iba a trabajar a la par de los estudiantes, involucrada muy de cerca en sus procesos de construcción del aprendizaje, de socialización y de crecimiento personal. Adicionalmente, para coordinar el trabajo de investigación de los estudiantes yo debía preparar los temas e informarme con anticipación, era distinta la manera de realizar la actividad docente pero no por ello más sencilla o relajada, ya que requería un compromiso importante de crecimiento y aprendizaje junto con el grupo que me otorgaba su confianza.

En el proceso educativo cuando se acentúa el desarrollo en un solo sentido se crean seres humanos incompletos: todo plan de estudios que tienda al equilibrio debe ofrecer promover el desarrollo en ciencias, en técnicas, en letras, en moralidad, en vida política, en vida afectiva de los educandos (Stramiello, 2005:2).

Programar es, a decir de Guevara (2009:32), una actividad flexible, abierta, en constante reflexión, dinámica, caracterizada por la comunicación y la interacción entre pares. En este sentido, es necesario proponer la definición de un currículo menos rígido, y más equilibrado, organizado en torno a problemas que permitan una intervención decidida de los alumnos y de los docentes en cualquier momento del desarrollo, lo que supone más tiempo y espacio para configurarlo de forma más flexible atendiendo las necesidades y peculiaridades de una población diversa en las escuelas. Una función compensatoria abierta a pedagogías más comprensivas, donde la distancia entre los códigos y contenido de la vida familiar, social de los más favorecidos y los propios de la cultura académica se vinculen a través de estrategias del trabajo escolar, a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana para servir de andamiaje inicial en el tránsito entre ambas culturas (Pérez, 2000), hace falta que los profesores empiecen a crear en sus aulas un clima de aprendizaje respetuoso (Lara, 2010:9).

Los Facilitadores, como debiera ser con los docentes en general, desempeñábamos funciones que superaban la simple transmisión de conocimientos; los educadores, tal como apunta Giordano (2006, citado en Guevara, 33) somos diseñadores de procesos didácticos, constructores de caminos de enseñanza, esta es una de las funciones que tiene un docente: la planificación didáctica es la que se propone enseñar para la comprensión.

Capítulo 5

Coordinación de actividades en grupo

- ✓ Inicio de actividades y situación general del Centro Comunitario.

Un Centro Comunitario tiene como labor principal posibilitar que cada estudiante “esté en las mejores condiciones de enfrentar los problemas que más le afectan (...) aprovechando sus potencialidades” (GDF, 2001:19), y con esta visión muy clara, inicié actividades. Las clases en el C.C. Zapotitla iniciaron el día 17 de junio de 2008, con horario de 15:00 a 18:00 hrs., que era el más conveniente de acuerdo a lo que habían solicitado los estudiantes. El Centro Comunitario Zapotitla está ubicado en Cecilio Acosta s/n, en la Colonia Zapotitla en la delegación Tláhuac, Distrito Federal; el C.C. se ubicaba en la planta alta de la Coordinación Territorial Zapotitla.

El tipo de convivencia social que predomina hoy en día, cada vez más individualista y con tendencia a la violencia, atraen el interés y la preocupación hacia el campo de la educación debido a su papel estratégico en la construcción del tejido social y a que mediante prácticas educativas fomenta la convivencia y comunicación. Jurado (2003) señala que, de la educación, destaca su capacidad para generar una nueva cultura y su papel en la formación de las estructuras sociales, sobre todo en entornos difíciles como los que me tocó trabajar. Uno de nuestros objetivos como Facilitadores era hacer conscientes a los estudiantes de que es en las propias comunidades –grupos de vecinos, poblados, barrios- donde residen las posibilidades de generar su proceso desarrollo. La intención era potenciar, ordenar, planificar y coordinar estas fuerzas comunitarias para detonar progreso, con la participación de los “destinatarios” (Vigil, 1989: 48).

La mayor parte de las personas que se interesaron en integrarse como estudiantes eran mujeres, realidad que reflejan los datos oficiales, pues son las mujeres quienes padecen discriminación en prácticamente todos los campos: derechos, bienes, servicios, y educación. Incluso en aspectos tan básicos como la alfabetización: por cada 100 hombres alfabetizados, hay 88 mujeres que lo están. Existen, además, una gran cantidad de adultos (mayores de quince años) que no han completado su educación primaria. A esto se suma la cantidad de adultos que no han concurrido en ninguna oportunidad a las instituciones educativas. En América Latina en general, en especial en el sur, las mujeres tienen menores oportunidades educativas que los hombres, debido a las actividades “propias del género” que les son asignadas tradicionalmente (Fernández, 2007; Godino, 2007).

Desafortunadamente, de todos los interesados que se inscribieron como estudiantes, solamente se presentaron dos a la primera sesión. Ambas mujeres, mis estudiantes eran Dulce Janeth Quintana Franco, una adolescente que quería terminar la secundaria, que se dedicaba a la venta de discos piratas; y la señora Zenaida García Hernández, que quería aprender a leer y escribir “bien”, apenas pasaba de los cuarenta años y ya era abuela, hacía mucho que había dejado la escuela y se había dedicado solo al hogar. Para mí era importante hacerles saber que su participación a las clases requería de esfuerzo, constancia y disciplina; y que debían cumplir, a la par, con las múltiples exigencias relacionadas con sus condiciones de vida y de trabajo. Al conocer de cerca la situación de los estudiantes, corremos el riesgo de ser paternalistas (Infante y Letelier, 2011), por ello debemos marcar la pauta acordando metas con los estudiantes.

Fue terriblemente decepcionante ver el resultado de tantos días de trabajo en campo, lo que me llevó a cuestionar mi labor de convencimiento, los motivos de los estudiantes, y la propuesta de trabajo que les ofrecía, es decir, el programa como tal. No concebía que, teniendo la necesidad y el tiempo disponible y la posibilidad de recibir el beneficio sin costo, las personas no asistieran. Fue entonces cuando me di cuenta de

que era verdad que preferían ver una telenovela o hacer cualquier otra cosa que dedicarle tiempo a continuar su educación. Me preocupaba no cubrir el mínimo de estudiantes debido a que, según las reglas de operación del programa, cada C.C. debía contar por lo menos con cinco estudiantes para estar en funcionamiento y ser dado de alta en el sistema. Como resulta obvio, sin C.C., no es necesaria la Figura Facilitadora a cargo y todo el tiempo y esfuerzo dedicado no iban a tener resultado alguno.

El fracaso escolar era una situación común en la población que estábamos atendiendo, en sus dos facetas: reprobación y abandono. Estos casos reflejan la dificultad del sistema educativo para garantizar el acceso y la permanencia, y con ello una trayectoria escolar satisfactoria para *todos* los alumnos; si bien esta problemática está presente desde el nivel básico, se acentúa en los niveles medio superior y aún más a nivel superior (Godino, 2007). El fracaso escolar aparece en relación con causas como la desconexión entre el alumno y los contenidos que se ofrecen, cada vez con menos relación con la vida cotidiana (Carretero, 2009).

A decir de Pérez (2007) hablamos de un círculo vicioso cuando el empobrecimiento del capital cultural se transmite de una generación a otra y junto con la desigualdad educativa, el ingreso tardío, la interrupción de los estudios y la repitencia. Si los estudiantes tienen complicaciones para ingresar a otra escuela, buscan otras opciones para continuar, pero si están lejos de casa terminan por abandonar la escuela debido al tiempo y al recurso económico invertidos. Esta situación antecede a una trayectoria vital y laboral cargada de frustración y precariedad: diversos estudios indican que quienes no alcanzan al menos la certificación de la escuela básica tienen menos posibilidades de insertarse en el mercado laboral; y como consecuencia, tienen mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras.

Lo primero al llegar a la sede, antes de que llegaran los estudiantes, fue la organización y limpieza del lugar. Como nos prestaron el salón pero no contábamos con mobiliario propio, pedí prestadas unas sillas de la misma Coordinación, que afortunadamente sí tenía algunas sin utilizar. Para iniciar la sesión nos presentamos, las estudiantes platicaron de sus motivos para estar ahí y la experiencia escolar por la que habían pasado previamente. Por mi parte, les comenté cómo iba a ser el trabajo de la clase, y la importancia de que invitaran a más personas a integrarse. Mi intención era que las estudiantes tuvieran muy claro que la educación que se promueve en los Centros Comunitarios debe organizarse y concebirse como una comunidad de aprendizaje, una escuela para todos, y por lo tanto es importante que quienes asisten y participan asuman todas las actividades como actividades con fines educativos (Guía de apoyo a la formación. Acciones de inclusión y equidad educativa, p. 19, GDF, 2011)

A partir de ese día empecé a llevar el registro de asistencia, con el fin de reportar mi grupo de trabajo con la F. T. y poder solicitar el mobiliario necesario para las estudiantes, porque durante los días en que la Coordinación Territorial tenía eventos a la hora de la clase, no nos podían facilitar ninguna silla, y tampoco teníamos una mesa al principio. En cuanto al material consumible de papelería, el C.C. San Ignacio nos hizo un préstamo de lo más elemental: cuadernos, lápices, colores, crayolas, pliegos de papel bond, hojas blancas, papel crepé, tijeras, resistol y cinta adhesiva. Las Figuras de los C.C que estaban por abrirse firmamos un acuerdo en el que nos comprometíamos a que, una vez que nos entregaran el material de papelería que nos correspondía, íbamos a reponer el material solicitado. En mi caso no fue necesario que nos prestaran material de consulta o libros de texto, ya que en la Coordinación que nos servía de sede estaba instalada también una pequeña biblioteca, que nos fue de mucha ayuda durante el tiempo que esperamos la entrega de nuestros libros. Además, las estudiantes y yo reunimos libros y los llevamos para tener material de consulta y ejercicios, adicional al de la biblioteca.

En las primeras sesiones y como parte de las actividades de taller, elaboramos los letreros para ubicar dentro del salón las estaciones de trabajo que solicita la metodología: Biblioteca, Trabajo en grandes grupos, Trabajo en pequeños grupos, y Estación de limpieza. Posteriormente, a medida que fuera llegando el material, lo distribuiríamos de acuerdo a las áreas designadas. Estos espacios se convierten en áreas de desarrollo de experiencias para los estudiantes, por ello cada una debe contar con materiales variados e innovadores en la medida de lo posible. Estas áreas de trabajo aportan varios beneficios (Calero, 2008:89): facilitan la investigación, brindan la oportunidad de observar, manipular y operar sobre los objetos dispuestos, permiten el trabajo por su propia cuenta, demandan participación y organización, y fomentan el respeto mutuo, la dialoguicidad, la responsabilidad, el compromiso y la solidaridad.

También hicimos algunos materiales didácticos básicos (fichas con letras, números e imágenes, un tablero para registrar la asistencia, las carpetas en las que se guardarían los expedientes de los estudiantes, etc. En la parte metodológica y académica, yo trataba de respetar los momentos del día de trabajo, con la finalidad de que las estudiantes conocieran la dinámica de las sesiones y se habituaran a los términos y actividades de cada uno. También en esa primera semana recopilé los documentos de los estudiantes y armé sus expedientes, en los que guardábamos trabajos representativos de su avance cada cierto tiempo. Hicimos actividades que me permitieran conocer las habilidades, capacidades, las debilidades y fortalezas de las estudiantes; resultaba una tarea cercana, debido al número de personas que atendía.

A medida que transcurrían las sesiones, tanto las alumnas como yo nos encargábamos de difundir la existencia y los servicios ofrecidos por el C. C., y poco a poco se fueron acercando más personas a preguntar, algunos se interesaban y se integraban como estudiantes. El grupo crecía paulatinamente, y eso me daba mucho gusto. Unas semanas después de haber iniciado las clases, y con mas alumnos integrándose al grupo, era necesario conformar la Asociación Promotora de la Comunidad Educadora (APCE), que era el equivalente a la asociación de padres en una escuela regular. Para ello convoqué a una junta a los padres o tutores de los estudiantes, al personal de la Coordinación Territorial y a todas las personas de la comunidad que conocieran el C.C. y tuvieran oportunidad de asistir.

Las APCE generalmente lograban conformarse teniendo como integrantes a padres de familia, abuelos o hermanos, dueños del lugar sede para el C. C. o incluso a los estudiantes mayores de edad. Por parte de la SE estuvo la F.T. Una vez reunidos estudiantes e invitados, la F.T. explicó las funciones que tendrían Presidente, Vicepresidente y Secretario de la APCE, y la importancia de cumplir con ese requisito administrativo. Desafortunadamente pude corroborar la dificultad de encontrar personas dispuestas a dar su tiempo y su trabajo sin ningún beneficio inmediato o material, sobre todo en estos tiempos en los que al saber que representas un programa de gobierno lo primero que preguntan es qué van a recibir (despensas, apoyo económico, tarjetas de descuento, regalos, etc.). el interés era mínimo y fue después de mucha insistencia que se logró la conformación.

El grupo tuvo varios cambios durante mi estancia como Facilitadora, pocos fueron los estudiantes constantes y varios los que solo asistían unos cuantos días. A pesar de que las actividades de difusión se realizaban con cierta periodicidad y en ocasiones participaban todas las Figuras Facilitadoras de la delegación Tláhuac, la respuesta nunca fue muy significativa. En cuanto a las actividades, ciertamente los estudiantes adquirieron la experiencia y la seguridad para coordinar algunas de ellas (sobre todo las de Apertura o de Cierre), lo que les ayudaba a preparar mejores docencias para presentar sus trabajos de investigación. En cuanto a los contenidos, cabe señalar que al inicio los trabajos presentados eran muy básicos y las exposiciones hacían evidentes las deficiencias y dificultades de cada estudiante, pero la situación comenzó a mejorar gradualmente.

En ocasiones me cuestionaba mucho si estaba cumpliendo de manera adecuada mi labor como Facilitadora, ya que es bien sabido que para el correcto desarrollo en un medio en el que se requiere la educación intercultural es indispensable que la figura docente (en este caso, Facilitadora) esté debidamente calificado, que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural, homologable y competitiva (Escalona y Loscertales, 2005). Era básico que mostrara, además de la competencia pedagógica necesaria, actitudes que favorecieran la integración del alumnado (Leiva y Merino, 2007). Obviamente, la labor en clase no estaba libre de dificultades pedagógicas, sobre todo por la variedad de edades, características, procedencia socioeconómica y experiencias vitales y educativas; ante la multiculturalidad y la diversidad, se multiplican las necesidades formativas para el docente, en función de estar preparado para hacer frente a esta situación (Rumbo, 2005:5).

Una vez que nos entregaron el material consumible, de papelería y el mobiliario (varios meses después de iniciadas las actividades), los estudiantes y yo dedicamos una sesión a acomodar el salón, inventariar y organizar el material, siempre poniendo en juego sus habilidades y decidiendo en grupo. Algunos detalles tuvieron que ser solucionados más tarde, con la ayuda de padres de los estudiantes o algunas otras personas de la comunidad, como la instalación del pizarrón en la pared. La SE nos dotó de mesas, sillas, un pizarrón blanco, un estante, un archivero y un armario. En cuanto a papelería nos llevaron cuadernos, lápices, bolígrafos, marcadores, tijeras, sacapuntas, gomas, lápices adhesivos, papel crepé, papel lustre, papel china, papel kraft, hojas blancas, telas diversas, juegos de geometría, etc. El paquete también incluía material didáctico como títeres, piezas para armar y algunos juegos de mesa, además de un considerable acervo bibliográfico con ejemplares de consulta, de ejercicios y para lectura.

Antes de esto no había problema si el salón quedaba abierto, igual que los otros salones del lugar, sin embargo ahora lo que la SE entregó al grupo estaba bajo mi responsabilidad, y la de la APCE. Previamente comenté el asunto con la Coordinadora Territorial, a quien no le agradaba mucho la idea de que el salón quedara bajo llave, ya que el inmueble tenía como función servir a la comunidad, por ende no debía estar cerrado ni negarse el espacio. Con cierta dificultad, logré que se permitiera cerrar el salón para que no se perdiera ningún material, quedando el acuerdo de que si se requería el espacio (principalmente por las sillas, mesas y el pizarrón) bajo la responsabilidad de las personas que lo utilizaran. Las llaves, según me explicó ella, no debían quedar en sus manos, sino en las de la persona responsable de la seguridad.

La Coordinación Territorial contaba con un policía para la seguridad del lugar y el personal, sin embargo no había uno asignado de manera permanente y era difícil llevar un control en estas condiciones, ya que las llaves del salón pasaban de un policía a otro constantemente. Esta situación era incómoda, porque en ocasiones el policía en cuestión no se encontraba o no encontraba las llaves y tomaba tiempo abrir el salón. Respetamos el acuerdo hasta que uno de los policías extravió las llaves y la Coordinadora Territorial nos autorizó a usar una copia para abrir el salón; siempre y cuando otra copia siguiera bajo la responsabilidad del personal de seguridad del inmueble.

Aunque con problemas operativos como el que acabo de señalar, una vez que reunimos los requisitos administrativos y nos fue entregado mobiliario y material, el Centro Comunitario y el grupo iban consolidándose poco a poco. En esta etapa la prioridad ya no radicaba en la difusión o en las gestiones, sino en el aspecto educativo; la meta ahora consistía en lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo, es decir, aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz barriga, 2010:39, Ramírez y Cornejo, 2004:7). A ello debía dedicar mi labor como Facilitadora.

Fernández-Castillo (2010) señala que el trabajo educativo con grupos pertenecientes a minorías implica cambios fundamentales que deben ser generados, promovidos y apoyados por las instituciones educativas, conteniendo principalmente un nuevo concepto de currículo académico, más abierto y flexible; en esta intención debe fomentarse la capacidad de toma de decisiones en los educadores, así como en la adaptación de metodologías, materiales o sistemas de evaluación, entre otros elementos. No era sencillo que, tanto estudiantes como yo misma, tomáramos distancia del modelo educativo tradicional –del cual todos éramos producto- para adoptar el nuevo enfoque y trabajar siguiendo sus lineamientos. Los estudiantes comentaban que sentían que “no trabajaban como en la escuela”.

Durante este periodo, tuve en el grupo solamente a un par de personas hablantes de lengua indígena, y fue difícil que lo comentaran. Fue hasta después de haber ganado su confianza y estar en actividades en el C.C. que compartieron ese saber con el grupo. Desafortunadamente esta situación es común debido a la carga peyorativa que históricamente han padecido las personas pertenecientes a alguno de los pueblos originarios de nuestro país. Para la mayoría de las personas, incluyendo a los propios indígenas, es normal el fenómeno de dominación social (Rojas-Primus, 2006:3) que postula –de manera incluso simplista- al español como lengua dominante y a su homóloga indígena, como lengua dominada. Naturalmente, con el grupo se abordaron temas relativos al conocimiento y valoración de las lenguas y la cultura de los pueblos indígenas de nuestro país; no solamente para sensibilizar a los estudiantes no indígenas, también para apoyar el proceso de reconocimiento y valoración de los propios hablantes. Se incluía vocabulario en las lenguas presentes en el grupo en varios momentos de la sesión, como en la Apertura o Investigación.

Al trabajar en un contexto multilingüístico debe prestarse especial atención a las actividades comunicativas usadas en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, para las lenguas distintas a la lengua materna es indispensable la adquisición de destrezas y estrategias para la decodificación de las producciones orales, mientras que en la lengua materna este aspecto forma parte de la competencia lingüística adquirida desde los primeros años de vida. En cuanto a la lengua materna se abordan los usos que *sólo en la escuela* se pueden aprender, es decir, los usos *formales*, y se dejan de lado como objeto de aprendizaje las actividades comunicativas de la vida cotidiana, al darse por hecho que se aprenden espontáneamente en otros contextos; en contraste, éste es un aspecto esencial para el aprendizaje de la segunda lengua. Pérez y Zayas (2007) proponen el término “plurilingüismo”, cuya hipótesis indica que la experiencia lingüística de una persona puede mejorar notablemente si es capaz de establecer relaciones entre las lenguas que conoce; esta experiencia plurilingüe se nutre y se homologa con el conocimiento de las culturas que vehiculan las lenguas. En el plurilingüismo no se buscaría dominar varias lenguas, el objetivo en cambio sería desarrollar un “repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas”; brindando a los estudiantes de estrategias que les permitan continuar este proceso a lo largo de la vida.

En cuanto a población con Necesidades Educativas Especiales, no tuve más que un par de estudiantes, que además tenían tras de su historia escolar y personal una situación familiar muy complicada. El objetivo principal con esta población era, más que cubrir los contenidos curriculares, lograr su integración con el grupo, elevar su autoestima, y sobre todo, que aprendieran a ser independientes en la medida de sus características particulares; es decir, enseñarles según los mecanismos de aprendizaje adecuados (Calero, 2008; 21; Carretero, 2009:55). Con ellos practicábamos sobre todo cosas cotidianas que considerábamos básicas para el conocimiento de sí mismo y el autocuidado (ambos eran adolescentes, Montserrat y Bernardo): los nombres y la estructura de su familia, que manejaran su dirección y un número telefónico al que comunicarse en caso de necesitarlo, manejo de moneda fraccionaria, compras en la tienda, cómo actuar respecto a personas desconocidas, conocimiento de su cuerpo y de sus derechos, etc. Fue más difícil de lo que hubiera pensado, ya que era común que lo que habíamos trabajado se les olvidara rápidamente, era

necesario ser muy constantes y enfáticos; sin embargo no pasábamos por alto ningún logro, por más mínimo que fuera (Orozco, 2006:5).

Autores como Luque (2003) proponen que el desarrollo de la persona puede ubicarse en una línea evolutiva que se conduce entre la capacidad y la discapacidad, ambos extremos de un mismo continuo: una no puede entenderse sin la otra. Una persona con necesidades educativas especiales se desarrolla utilizando los recursos que le ofrece el medio; es su disfuncionalidad lo que empuja a los que le rodean, a ser ayudado y a ayudar, en las necesidades de su persona. La persona evoluciona *desde* la discapacidad, perfeccionando en sus primeros años sus capacidades para que, más adelante, desarrolle conscientemente sus habilidades y destrezas, su potencialidad de la persona. Nuestra debilidad indica la necesidad que tenemos de otras personas, para que el desarrollo tenga o produzca una capacidad funcional.

Uno de los aspectos fundamentales respecto a las personas con capacidades diferentes –que también fue tema de capacitación- es la forma de referirse a ellos, ya que algunos términos más que describirlos se enfocan en el defecto, resaltando la causa clínica o el trastorno que muchos relacionan con las dificultades para aprender. Noguera, Pérez y Zaldívar (2005) puntualizan que es preferible el uso de la terminología Necesidades Educativas Especiales, que impulsa la evolución de los niños, describiendo dificultades y potencialidades, lo que permite al docente elaborar estrategias educativas.

En este contexto es que los compañeros de grupo participaban también en los temas, ya que se veían de manera grupal. La mayor complicación en estos casos era la familia, ya que a pesar de contar con documentos en los que se diagnosticaba su condición específica, sus padres esperaban que ellos en verdad aprendieran a leer y en un futuro obtuvieran un certificado de primaria, para seguir avanzando y cursar su educación secundaria. Fue complejo tratar esos temas con los familiares, que en ocasiones se molestaban porque decían que no tenía caso que ellos siguieran asistiendo a las sesiones. Aunque no era viable la posibilidad de avances académicos tangibles, y menos la posibilidad de un documento oficial y el acceso a otro nivel educativo, por el diagnóstico de discapacidad intelectual de ambos, para mí fue un logro importante que se sintieran integrados al grupo, y que participaran gustosos en las diversas actividades y convivencias. Como señalan Luque y Luque (2008), “Educar es hacerlo para todos y cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta, tanto sus individualidades, como sus aspectos contextuales y sociales; en esa diversidad, el niño con discapacidad, es uno más de la misma”. Lamentablemente en las familias de ambos la prioridad era trabajar, por lo que su asistencia era muy irregular y terminaron por dejar el grupo.

En un estudio con población con síndrome de Down, Molina e Illan (2009) reportan que la inclusión de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en un aula ordinaria no modifica el modo en que los maestros distribuyen el tiempo dedicado a las diferentes áreas curriculares. Más bien, los docentes proponen varios recursos para el trabajo en clase, que sean comunes a todos los alumnos, facilitando la participación del alumno integrado en la dinámica del grupo. Contrario a lo que algunos opositores argumentan, los alumnos integrados mantienen centrada su atención en la tarea indicada, aunque su atención está condicionada por factores como la adaptación de la tarea a sus posibilidades, el sentirse parte de la dinámica genera y por la capacidad del maestro.

Otro grupo poblacional que atendíamos en los C.C. y que comúnmente es ignorado, eran los adultos mayores. Igual que las personas con NEE y los hablantes de lengua indígena, estas personas requieren de estrategias específicas para su aprendizaje. Linares (2003) destaca que, siguiendo el dicho "se envejece como se vive", los adultos mayores aprenden del mismo modo en que viven su vejez: su aprendizaje tiene que ver con la manera en que perciben, registran y significan al mundo y a sí mismos, la forma en que viven

los cambios. Por ello no puede pensarse en un aprendizaje formal, ya que no se acopla a modelos institucionales, contenidos, evaluación o acreditación; resultará más útil pensar en un aprendizaje vital en un sentido amplio, que privilegie la forma de enfrentar situaciones nuevas. Se requieren además, altas dosis de respeto, paciencia y ser buen escucha.

Lara (2010:7) apunta que la inclusión tiene que ver con la calidad de la educación, con el servicio ofrecido y con el derecho a la igualdad de oportunidades; también con la atención a la diversidad y a sus necesidades específicas. La autora aclara que la igualdad en educación significa tratar a todos de la misma manera, pues cada uno tiene necesidades particulares; por lo que las prácticas educativas deben transformarse para conseguir que cada estudiante pueda cubrir sus necesidades específicas y logre sus metas.

✓ El papel del Facilitador.

La intervención pedagógica en la perspectiva constructivista (Cubero, 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Muñoz, 2010:68-75) se concibe como una ayuda al proceso de construcción del estudiante, quien se vuelve protagonista en su papel de arquitecto de su aprendizaje (Calero, 2009; Cubero, 2005). El docente se torna en mediador significativo que sabe estar cerca del estudiante, y de cuyas tareas destacan: programar, coordinar el proceso; dinamizar el proceso implicando a todos los integrantes del grupo; saber escuchar, motivar, despertar el interés; ayudar al estudiante a organizar tiempo y materiales y facilitando la interacción con los compañeros; propiciar la reflexión y la interiorización; evaluar y reencauzar el aprendizaje del grupo, introduciendo retroalimentación, haciendo consciente al grupo de sus progresos mediante la reflexión, que no puede faltar en cualquier proceso de aprendizaje (Carretero, 2009). Cuando los estudiantes trabajan con sus iguales logran un mejor desarrollo cognitivo que si trabajaran en solitario (Cubero, 2005).

Otro ámbito a trabajar, era el uso de materiales alternativos –didácticos y de consulta- diversificados, como respuesta a la diversidad presente en el grupo. En el espacio de taller podían elaborarse desde sonajas y juegos didácticos para los más pequeños, hasta un libro único como producto de un proyecto de investigación.

La labor del facilitador coincide en gran medida con uno de los que Zaccagnini (2003) llama paradigma “alternativo” de la formación docente, cuya tesis apunta que “La acción educativa pretende que los intereses de los propios educandos la condicionen y le den sentido. Su premisa principal es convertir al individuo en partícipe y promotor del desarrollo social y se sustenta principalmente en el paradigma cognitivista, que destacar el protagonismo del estudiante como sujeto del conocimiento. Propone educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata, a partir de sus propios intereses, con contenidos presentes en la realidad inmediata, destrezas y las actitudes. Sugiere usar en una metodología basada en el “descubrimiento espontáneo” por parte del estudiante, mediante múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. El rol que cumple la figura docente no directivo, sino de coordinación: se requiere líder social y afectivo, que evalúe las destrezas y actitudes más que contenidos, habiendo observado todo el proceso y analizado el trabajo de alumnos.

Este perfil de figura docente es contrario a los paradigmas “academicista”, “normalizador” y “tecnológico” de la formación docente (Zaccagnini, 2003). En el paradigma academicista el aprendizaje consiste en reproducir el conocimiento o la información presentada, bajo criterios de lógica, objetividad, coherencia interna y método. Se espera que el conocimiento provisto por el docente -como experto- sea reproducido por el alumno sin cambios. Se apoya en el paradigma conductista, pretende formar a los estudiantes en una

disciplina determinada y el docente debe ser un experto con sólida formación y dominio de la misma. La metodología de trabajo está vinculada a los métodos de las disciplinas que se estudian, e incluye actividades que combinan la exposición y las prácticas. El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades rigurosamente planificadas, mientras que el del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden, sin tener en cuenta los intereses de los alumnos, que son eminentemente pasivos. Se evalúa en base a la medición detallada de los aprendizajes, y es importante el concepto "rendimiento académico".

El paradigma normalizador de la formación docente "pretende la formación social de todos los individuos, a través de la acción educadora del Estado", esto es, la aplicación de bases científicas a la configuración de los métodos didácticos. Se concibe a la escuela como agente privilegiado de socialización y disciplina social, la perspectiva conductista aporta el soporte psicopedagógico al modelo. La educación tiene como función proporcionar información fundamental de la cultura vigente con énfasis en los contenidos. Su metodología está basada en la transmisión del profesor y las actividades se centran en su exposición, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso; el papel del alumno consiste en escuchar atentamente, "estudiar" y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. Se privilegia la autoridad absoluta del docente en relación al alumno, de quien no se tienen en cuenta intereses o ideas: el estudiante es "la tábula rasa". Se evalúa que el alumno "recuerde" los contenidos transmitidos mediante exámenes.

Para el paradigma tecnológico "La tecnología de la instrucción, permite la transferencia de información básica para que la acción educativa tenga lugar" Se apoya también en el conductismo, cuyo eje central está puesto en la acción del medio ambiente como determinante de la conducta. Busca proporcionar una formación "moderna" y "eficaz" con énfasis en el cumplimiento de objetivos y siguiendo una programación detallada. Se imparten saberes disciplinares actualizados y los contenidos son preparados por expertos para ser utilizados por los profesores, usando una metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. Las actividades combinan la exposición y las prácticas planteadas como descubrimiento dirigido. El alumno debe realizar sistemáticamente las actividades programadas y el profesor debe exponer y dirigir la clase, además de mantener el orden. No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos y sus ideas previas se consideran "errores" que hay que sustituir por los conocimientos adecuados. Para evaluar, se considera la medición detallada de los aprendizajes.

También era parte de nuestra labor propiciar la sana convivencia, la interacción y la integración entre los estudiantes, con contextos y características tan diversas, así como apoyarlos en el desarrollo de su autonomía y la formación de su personalidad. Debíamos, como todo docente, ser muy perceptivos y estar muy atentos a la dinámica del grupo y el trato entre los estudiantes. Por ejemplo, en la interacción grupal, las emociones detrás de las acciones de los estudiantes resultan determinantes para la convivencia: a un alumno molesto o atemorizado no se le facilita el aprendizaje de los contenidos tratados en ese momento, no mostrará interés en participar, no hará consultas, pedirá nuevos ejemplos ni discutirá un concepto. En el lado opuesto, un estudiante motivado e interesado sí lo hace (Fabres, 2005:8).

Carretero (2009) explica que hay tres tipos de necesidades fundamentales en las teorías motivacionales, cuya intensidad varía de acuerdo a las experiencias sociales y culturales de cada uno. Esto quiere decir que todos estamos más o menos predispuestos a: satisfacer nuestras necesidades de controlar el comportamiento de los demás (poder), sentirnos miembros de algún grupo (afiliación) y conseguir bienes materiales o de otro tipo (logro); aspectos que están presentes en todo grupo y que como Facilitadores debíamos tener en cuenta. El desarrollo de la autonomía es más probable en un contexto donde se fomenten el respeto mutuo, el afecto y la confianza; ya que esto lleva a los estudiantes a tener confianza en

su capacidad de resolver las cosas por medios propios, a dar su opinión, a competir con sus miedos y ansiedades y a no desanimarse (Calero, 2008).

- ✓ Actividad con el grupo. Momentos del día de trabajo.

Las políticas educativas conservadoras, aún vigentes en toda Latinoamérica, de manera explícita o implícita, promueven y legitiman la desigualdad, empujando hacia la exclusión social a un número creciente de estudiantes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos cultural, lingüística y socioeconómicamente. Con ello alejan a este sector de la población de su derecho a la educación por políticas sociales de control y regulación, fenómeno que se magnifica respecto a la educación superior (Vila, 2009:3). De ahí la importancia del surgimiento de propuestas educativas para los sectores que no tienen acceso a la educación.

De acuerdo a la postura constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1993, citado en Díaz Barriga 2010:27), por eso es vital la forma en la que propiciamos y apoyamos esa construcción en cada estudiante, mediante las actividades en el aula. En esta propuesta educativa, la sesión con estudiantes, denominada día de trabajo (CONAFE, 2006:106-110) están compuestas de varias actividades rutinarias que facilitan la organización y realización de las actividades lúdicas, académicas, de organización y gestión el grupo. Es preciso que los estudiantes realicen cada vez de manera más autónoma y organizada estrategias mono y multinivel de trabajo individual, en miras al desarrollo y consolidación de las competencias ya mencionadas.

Muñoz (2010:61) define la metodología como un conjunto de normas, principios, medios, y recursos materiales y humanos que contribuyen a la organización de la acción educativa en el centro y aula, para poder conseguir los objetivos educativos. En este caso se fomenta el uso de todos los recursos con potencial educativo, las actividades fuera del aula, el uso de las lenguas distintas al español, las asesorías entre pares y el trabajo en equipo (Calero, 2009:35).

La mejor metodología (Muñoz, 2010) es aquella que facilita la actividad -física e intelectual- de los estudiantes, en un ambiente de seguridad afectiva y emocional, fomentando la interacción y cooperación, y eso es precisamente lo que buscaba implementar en el grupo que estuve atendiendo. El método debe ser siempre un modo de facilitar la relación entre la trama psicológica del ser que se educa y la estructura lógica del saber que se quiere enseñar. Las actividades rutinarias que componen la metodología de un día de trabajo en estas comunidades de aprendizaje son:

- 1.- De apertura (Bienvenida, Pase de lista, Escritura y lectura de la fecha por parte de los alumnos, Lectura oral en español, Lectura oral en lengua distinta al español, Lectura del diario de un estudiante Escritura y lectura de un texto informativo)
- 2.- Problematización
- 3.- Investigación
- 4.- Docencia o juego y consolidación
- 5.- Taller
- 6.- De cierre
- 7.- Estudio colectivo

Estos pasos metodológicos están encaminados a desarrollar en los estudiantes las competencias propias de la propuesta de las AIEE, previamente comentadas, y que prácticamente coinciden con los momentos del día de trabajo, como ocurre con la Problematización, y la Investigación. La secuencia que se sigue en una sesión con el grupo ayuda a organizar las actividades, aunque en realidad las competencias y las habilidades que las

componen se trabajan con los estudiantes en todo momento, relacionadas entre sí, dada su naturaleza. Las competencias, como señala Muñoz (2010:66) “son una combinación integrada de distintas modalidades de conocimientos”.

Las competencias a desarrollar en los C.C. y R.A. son transversales, ya que ninguna puede trabajarse de manera aislada, todas están relacionadas entre sí. Esto es especialmente marcado con la Competencia para el desarrollo lingüístico oral, escrito y de comunicación alternativa, dado que, como ocurre en las escuelas tradicionales, la lengua constituye el eje temático central al estar presente en el desarrollo de todas las demás competencias. Se ejercita la competencia lingüística al realizar descripciones o intercambios comunicativos; al redactar textos, cuestionarios, diarios de campo o resúmenes; al realizar una asamblea para tomar acuerdos, plantear problemas o establecer reglas; al usar documentos o elaborar instructivos; al realizar debates, conferencias, entrevistas; al realizar operaciones de cálculo o estimar resultados; al describir posiciones o movimientos; al explicar significados; al usar vocabulario específico por área o asignatura; al interpretar o elaborar croquis; al comparar y clasificar figuras geométricas; al recoger y ordenar datos; al utilizar medios de comunicación y tecnologías de la información para seleccionar información; al describir observaciones y procedimientos científicos, al elaborar de manera escrita de la información obtenida; al explicar procesos y cambios históricos; etc.

En los niños pequeños y los analfabetas, el desarrollo de actividades rutinarias contribuye a construir patrones de identidad (por ejemplo ver su foto, pasar lista y reconocer su nombre), así como hábitos relacionados con la lectura y la escritura (bilingüismo oral y escrito), habilidades de socialización y relación con el trabajo, los compañeros y los materiales escolares. En los estudiantes alfabetizados también debe contribuir a la consolidación y perfeccionamiento de sus habilidades de lectura y escritura y el desarrollo de sus competencias como asesores, guías y coordinadores de grupos.

Una premisa importante apunta que debemos concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas y a la enseñanza como ayuda del proceso de construcción (Coll, p. 161, citado en Díaz Barriga, 2010, p. 29). El estudiante realiza una primera lectura a partir de sus conocimientos previos, atribuyendo un primer nivel de significado y sentido e iniciando el proceso de aprendizaje; los conocimientos previos son los fundamentos de la construcción de nuevos significados. Un aprendizaje es significativo en la medida en que el estudiante relacione previos y nuevos contenidos (Coll et al, 1998:50).

Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo en contextos reales de comunicación (Pérez y Zayas, 2007:167), con los conocimientos de los estudiantes como punto de partida. El proceso cobra sentido cuando las situaciones en el aula crean de forma natural la necesidad de usar la lengua escrita, más que la imposición o la enseñanza sin un propósito específico. El respeto y el compañerismo deben predominar en el grupo, de modo que cada estudiante tenga la seguridad para compartir entre iguales y para aprender juntos: escribiendo a su manera de forma individual, y luego en grupos reducidos y en colectivo. Así, la escuela se volvería un ámbito de comunicación social. En el proceso de alfabetización, la transición de la expresión oral a la escritura comprende complejos y numerosos procesos que abarcan situaciones familiares y espontáneas y otras de carácter formal; por ejemplo en los grupos se producen interacciones lingüísticas en varios niveles. De la calidad de esta inducción al proceso de aprendizaje de la lectoescritura dependerán la utilidad y el uso que los estudiantes le den a esta competencia; de acuerdo a González (2001:13) “el propósito de formar lectoescritores es vital, partimos de que el camino es una espiral que empieza en un punto de la infancia y que no termina jamás.

Los momentos del día de trabajo propuestos por CONAFE y retomados por la SEDF (Problematización, Investigación, Docencia, Taller) y algunos elementos de la metodología (extensión a la comunidad, investigación en campo) son equivalentes en cuanto a justificación, objetivos y pasos para llevarlas a cabo, a los proyectos (ya sea de investigación; de construcción, ejecución, y elaboración y de trabajo global) que propone Muñoz (2010: 65-88) como parte de la metodología para promover las competencias en el aula. Estas estrategias pueden estar centradas en vivencias o en talleres y puede incluir los llamados rincones de juego como tácticas para organizar al grupo (Muñoz, 2010:65-88; Calero, 2008:105).

La rutina diaria en un C.C. duraba, en su expresión más corta (considerando tiempos mínimos para cada actividad) 2 horas y en su expresión más larga 4 horas. Los tiempos mínimos se planeaban pensando en los estudiantes más pequeños (de educación inicial) y en los adultos que no cuentan con mucho tiempo para el estudio; los tiempos máximos son para los estudiantes de Nivel III y Secundaria, donde los contenidos y el manejo que se haga de ellos se tornan más complejos. Entre estos dos extremos se ubican los estudiantes intermedios (finales de Nivel I y Nivel II, así como algunos estudiantes con capacidades diferentes), para quienes se pueden acortar las sesiones y alargar los espacios de “tránsito” entre una actividad y otra.

La organización de grupos y subgrupos dependía del número total de estudiantes de la comunidad escolar, su nivel y grado escolar, sus necesidades de aprendizaje y sus aptitudes así como el tiempo disponible y recomendable para el trabajo escolar. Las actividades tenían una duración variable de acuerdo a las características del grupo y siempre debían ser coordinadas por un responsable experto, designado y asesorado para ello (Figura Facilitadora o bien un estudiante que esté listo). Era recomendable designar miembros del grupo que fungieran semanalmente como responsables de estas actividades. Las programaciones diarias semanales o mensuales no debían abundar en información sobre estas actividades dado que siempre guardaban el mismo patrón de ejecución y sólo era necesario marcar la organización grupal y el responsable para cada actividad rutinaria en la semana. Los roles para encabezar estas actividades siguen la lógica de lo señalado por Díaz Barriga (2010:3), pues la instrucción educativa debe promover un doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Siguiendo la perspectiva constructivista, esto implica “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”.

Como ya se mencionó, la metodología propuesta para los C.C. está diseñada para que convivan y trabajen juntos estudiantes de varios niveles educativos, edades, habilidades y capacidades. Podía haber estudiantes de todos los grados: educación inicial, preescolar, uno o todos los niveles de primaria, uno o todos los niveles de secundaria y personas en alfabetización. Era todo un reto trabajar un mismo tema con todos y convencer a los propios estudiantes de que todos podían colaborar sin importar su condición. Por ello, como facilitadora, debía tener conocimientos básicos de cada nivel escolar a atender y de cada etapa de desarrollo cognitivo, emocional y físico por la que pasaban los estudiantes.

Por ejemplo, respecto a la educación inicial, autores como Candal (2000 citado en Cordero, 2006) plantean que la educación inicial es un complemento a la educación familiar, puesto que los espacios de convivencia social para el niño y la niña son esenciales en el proceso de desarrollo integral y debe ampliarse todo lo posible. Algunas Figuras Facilitadoras argumentaban –sobre todo al inicio de la capacitación- que interactuar con bebés y niños pequeños es complejo debido a que no hablan y a que su comportamiento difiere al de los adultos, por eso preferían no trabajar con ellos. Sin embargo se sabe que en estas etapas tempranas de desarrollo se estructuran las habilidades cognitivas y se desarrolla el lenguaje, aspectos que pueden notarse a través de indicadores como los movimientos oculares, la mirada, la fuerza aplicada a un objeto, los

dibujos, la imitación, el juego simbólico, y cualquier otro comportamiento que implique representación (Carretero, 2009)

Como puede notarse, goza de especial importancia la realización de pequeños proyectos de investigación por parte de los estudiantes, o bien de construcción y/o resolución de problemas que les afecten a nivel personal o incluso comunitario; también juegan un papel importante las actividades que fomenten las relaciones cotidianas relacionadas con distintas competencias, la dinámica de trabajo por talleres o rincones y el juego como actividad fundamental, no solo en los primeros niveles que cursan los niños pequeños (Muños. 2010:72).

De acuerdo a Díaz Barriga (2010:33), quienes estamos al frente de una comunidad de aprendizaje contamos con indicadores que reflejan si los procesos educativos desarrollados y los resultados que arrojan son de calidad; estos son el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y la responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo. El objetivo de toda Figura Facilitadora era lograr la presencia de estos indicadores en las actividades cotidianas con los estudiantes.

Para muchos, leer o escribir no es más que decodificar un escrito, lo que ha propiciado centrar los esfuerzos docentes en facilitar el acceso al código como paso previo a la lectura de textos reales (Pérez y Zayas, 2007). Tradicionalmente se trabaja primero el descifrado: correspondencia entre sonidos y letras o lectura de palabras aisladas, casi siempre carentes de sentido porque lo principal es el aprendizaje del código. El sistema de lectura y escritura, como código de acceso a la lengua escrita y como acto comunicativo de comprensión y de expresión, son dos dimensiones complementarias y simultáneas. Es un punto clave que los estudiantes sepan que leer no implica solamente descifrar: es atribuir significado, comprender; por ende escribir no es copiar o hacer buena letra: escribir es crear un texto; transmitir información, expresar una idea.

Para no privar a los estudiantes la experiencia que deja el acercarse a los textos para generar pensamiento, sentimientos y emociones, el proceso de alfabetización debe partir de un contexto funcional de lectura y escritura, es decir, de una participación activa en “prácticas letradas” (Pérez y Zayas, 2007). Tales prácticas estaban contempladas en la metodología: pasar lista, escribir sus juegos favoritos, anotar la fecha, preparar una felicitación de cumpleaños o una carta, reescribir parte de un cuento, escribir lo que cuenta un compañero, describir un animal o confeccionar la tabla de crecimiento de las plantas de la clase, hacer el diario de clase, etc.

Lectura y escritura deben encararse a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que eventualmente reflejan sus prácticas sociales y la representación de la realidad que poseen; estos esquemas de conocimiento están presentes en todas las personas, variando de acuerdo a la edad y constituyen el punto de partida de toda intervención didáctica. A continuación, se detallan las partes del día de trabajo.

✓ Apertura.

Las actividades De Apertura, como su nombre lo indica, consisten principalmente en el desarrollo de diversas actividades que funcionen a manera de introducción al trabajo estrictamente académico; generalmente son breves y combinan finalidades lúdicas, de expresión e integración. De las siete posibilidades mencionadas, deben realizarse tres al inicio de cada sesión, pudiendo combinarlas de diversas maneras. En las primeras sesiones, estarán a cargo del Facilitador, sin embargo paulatinamente involucrarán

a los estudiantes como responsables de coordinar alguna de ellas, lo que les exige compromiso y soltura, a la vez que requiere respeto, atención y participación por parte del auditorio.

A pesar de parecer sencillas y sin mayor propósito que el de relajar a los estudiantes al inicio de la sesión, las actividades de apertura están concebidas de modo que permitan a los estudiantes ejercitar los procesos didácticos más básicos para la adquisición (o en algunos casos consolidación) del código alfabético, es decir, son parte de lo que conocemos como Método de alfabetización. En los C.C. se evita usar los métodos repetitivos y memorísticos convencionales para que el estudiante aprenda a leer y escribir, en lugar de ello se utilizan actividades “alfabetizantes” (SE, 2001:86), que permitan al estudiante apreciar la necesidad y no la imposición al leer y escribir. El Educador brasileño Freire afirmaba que la alfabetización –al igual que toda tarea de educación- no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con la educación liberadora (Freire, 2009:12-13).

Para ejemplificar uno de los recursos de los que se puede sacar provecho si son bien empleados en la etapa de Apertura, expongo lo que Páez (2001) llama “narración mítica” (también conocida como “relato”), que se toma como recurso la atracción que muestran los estudiantes en temas de su interés. De su lectura o elaboración se pueden derivar actividades diversas, sin que ello sustituya las docencias u otros recursos de corte expositivo; son una alternativa para comenzar a trabajar e inducir los temas de investigación.

✓ Problematización.

La Problematización comprende principalmente el diseño de mapas conceptuales y la solución y jerarquización de los subtemas que serán estudiados como parte de los trabajos de investigación de un tema. Tiene lugar en el colectivo del grupo y requiere de la participación y de los conocimientos que puedan aportar todos los integrantes, sin importar lo pequeñas o poco apropiadas que a ellos les puedan parecer. Igual que en otras etapas del día de trabajo, al inicio del proceso estará a cargo del Facilitador o la M.A., pero a medida que los estudiantes se vuelvan cada vez más competentes, estarán en posibilidades de coordinar esta actividad.

En la Problematización el papel de quien coordina es crucial (Vigil, 1989), ya que debe guiar las preguntas, inducir las aportaciones, la participación. Desde el constructivismo, la instrucción directa no es el contexto ideal para la construcción del conocimiento, como lo es en cambio la actividad exploradora de los estudiantes, el planteamiento de preguntas y la resolución de problemas (Cubero, 2005) y que se fomenta en este paso metodológico.

La problematización requiere de los estudiantes disposición para el razonamiento, habilidad para la consulta en los libros, organización colectiva, participación y colaboración entre compañeros, lógica, pensamiento y reflexión por parte de los participantes y capacidad de síntesis y coordinación del grupo. En esta actividad se ejercitan la discusión, el diálogo, el debate y la asamblea como técnicas para el diseño de mapas conceptuales; es decir, habilidades, destrezas y técnicas diversas. Toda vez que implica coordinar a un grupo con opiniones, experiencias y saberes diversos, considerando todos los puntos de vista y confrontando las propias habilidades, también implica la intervención de aspectos como el esfuerzo, la constancia, la motivación, la tolerancia a la frustración, la espera y la paciencia (Carretero, 2009:157; Muñoz, 2010:55).

✓ Investigación.

La Investigación implica búsqueda, recuperación, recopilación, organización, análisis y reporte de información sobre un tema y sus subtemas a través del trabajo de estudio y exploración de campo y documental. Se trata de una actividad, en miras al desarrollo de una competencia, que requiere del estudiante capacidad de anticipación, concentración, observación, exploración, experimentación, cuestionamiento, interpretación, análisis, síntesis, descripción, revisión, verificación, lectura, escritura, confrontación de ideas, hipótesis, explicación, juicio, redacción, entre otras. Cabe señalar que el conocimiento no es algo acabado, listo para presentarse, sino más bien algo que se cuestiona y descubre desde los interrogantes, usando la observación y la exploración, en interacción grupal (Muñoz, 2010:74). Esto debe quedar claro para los estudiantes y les permite participar activamente en todos los momentos del proyecto: selección del tema, planificación, preparación de materiales, ejecución, reflexión y elaboración de conclusiones; todavía mejor si se trataba de un proyecto acordado en asamblea de estudiantes.

De acuerdo al tema, a las características del grupo y a la distribución del trabajo, las investigaciones podían realizarse de manera individual o colectiva; en ambos casos demanda compromiso, responsabilidad y disciplina por parte de los participantes. Inicialmente las investigaciones realizadas serán muy sencillas, sin embargo a medida que adquieren mayor experiencia sus trabajos tendrán un mayor nivel de complejidad, utilizando recursos diversos y cuidando la calidad y la cantidad de información presentada. También, a medida que los practicaran, los estudiantes serían capaces de realizar mejor análisis y selección de datos, y de ser más creativos al presentarlos. Se trataba de iniciar a los estudiantes en la acción investigadora, habituándolos a observar, a identificar relaciones causa-efecto, encaminando su curiosidad natural a una curiosidad científica (Muñoz, 2010:50). El aprendizaje es un proceso activo, y solo se aprende haciendo lo mismo que se propone aprender (Calero, 2008), y es efectivo si responde a una necesidad o un objetivo, a un interés o a un propósito. El nuevo aprendizaje se realiza sobre la experiencia previa por asociación: este es el principio fundamental del aprendizaje.

El papel del facilitador consistía, inicialmente, en mostrarles como desarrollar las investigaciones, de encaminarlos. Más tarde, la tarea consistía en guiar el proceso, brindar herramientas y asesoría a los estudiantes, aunque no es un proceso sencillo o rápido. Esto se sustenta en las tres ideas fundamentales en las que se organiza el constructivismo (Coll 1990, citado en Díaz Barriga, 2010): 1ª. El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje, 2da. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y 3ª. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

A medida que realizaban las actividades, los estudiantes consolidaban lo aprendido y mostraban una mejora significativa en su desempeño, aunque los resultados no se ven de inmediato. Investigar requería, esencialmente cuando era en equipo: constituirse como grupo, distribuir equitativamente responsabilidades y trabajo, cumplir las tareas asignadas, cooperar de manera eficaz, manejo adecuado del tiempo, comunicación asertiva, y finalmente una reflexión y evaluación del trabajo, hecha por los mismos estudiantes (Escalona y Loscertales, 2005).

✓ Docencia

Las actividades de Docencia y asesoría (o Juego y consolidación del aprendizaje) consisten en dar uso educativo a los productos de la investigación y estudio previos, en dos modalidades: en la realización de clase (lo que conocemos como “exposiciones” de los estudiantes) y brindando asesoría a los compañeros

novatos en algún tema o actividad. Como coordinadores de los proyectos de investigación, los Facilitadores teníamos como premisa considerar los puntos esenciales del aprendizaje significativo (Muñoz, 2010) en la labor con los estudiantes: intensa actividad del estudiante, volverlo responsable por su aprendizaje, provocar el conflicto cognitivo, partir de sus niveles de desarrollo y plantear actividades adecuadas, proponer actividades que rescaten los conocimientos previos del alumno, propiciar la adquisición de destrezas y habilidades que le permitan aprender a aprender, realizar actividades que estimulen al alumnado y eleven su autoestima, dar a las actividades un corte lúdico, sin dejar de lado los contenidos potencialmente significativos.

La docencia y el juego, así como la estrategia “experto-novato” involucran habilidades sociales por parte de los involucrados: del experto para tratar bien, con comedimiento, paciencia y sensibilidad al novato; del novato para mostrar consideración y respeto frente al experto, que es su igual en el grupo. Una vez que la relación se logra natural y respetuosa se desarrollan una serie de habilidades de comunicación, diálogo, descripción, explicación, síntesis, clasificación, ejemplificación, ejercitación, retroalimentación, apoyo y soporte que deben dar cuenta de una relación asesor – asesorado de compañerismo, camaradería, gratitud y colaboración. Es en este momento del proceso de aprendizaje del estudiante cuando son más evidentes los puntos clave de aprendizaje por competencias. Al presentar los resultados de sus investigaciones, los estudiantes muestran criterios relacionados con el aprendizaje significativo.

✓ Taller

Las actividades de taller implican básicamente la transformación de la información documentada mediante la investigación, en productos útiles para su uso en la escuela, es decir, para presentarlos ante sus compañeros y las Figuras Facilitadoras. Pero la presentación de estos productos no es sólo con motivos de evaluación, ya que también puede implicar la difusión a la comunidad, ya sea mediante libros, carteles, obras de teatro, conferencias, exposiciones, seminarios, bailables, jornadas de trabajo, periódicos, presentaciones, clases, etc. El Taller tiene como función favorecer la consecución de objetivos: aprender a cooperar en el trabajo y en los juegos; potenciar el descubrimiento y la práctica de actitudes sociales, normas y valores; favorecer la creatividad y la motivación; facilitar el conocimiento de distintas técnicas expresivas y brindar un espacio para la elaboración de los diversos productos de investigación y materiales de apoyo a la docencia o didácticos (Calero, 2008, y Muñoz, 2010).

Durante el tiempo de tallereo entran en juego las habilidades constructivas y creativas, la destreza en el manejo de la información a través de distintos lenguajes (oral, escrito, matemático, artístico, corporal, espacial, visual, musical, poético, y otros que se concretarán en la creación, producción, composición de objetos y piezas para los otros). Para planear y elaborar productos de calidad que apoyen sus docencias también deben contemplar acciones como cortar, pegar, corregir textos, mejorar la redacción, la ortografía, ensayar la dicción, la composición de frases, canciones, poemas, propuestas visuales, auditivas, móviles, musicales, teatrales, asegurar la buena ejecución, la buena selección, de tamaño, del color y forma. El Taller es, por excelencia, el espacio en el que se aprende y se ponen en práctica la competencia matemática del estudiante, ya que se abordan integrados en actividades como contar, agrupar, comparar, medir, planear, es decir, acciones de corte psicomotriz, sensorial, de ingenio y resolución de problemas, experimental... es decir, de razonamiento (Muñoz, 2010:49).

Convas (2004) y Muñoz (2010) destacan que es mediante actividades de tallereo que se evita la artificialidad en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, porque con ellas se respeta también la naturalidad con las que los estudiantes se acercan al conocimiento de la realidad, actuando sobre ella de manera lúdica, se

favorecen las interacciones sociales como vehículo de construcción del conocimiento, se fomentan actitudes cooperativas y el desarrollo de valores para la convivencia (tales como diálogo, respeto, escucha, tolerancia, integración y enriquecimiento).

✓ Cierre.

Las actividades de cierre tienen que ver con la evaluación de las actividades, la organización de los materiales escolares utilizados durante el día, el aseo y la organización de los espacios escolares y el mantenimiento de la biblioteca y demás acervos que existan en el C.C. Es conveniente que tanto las Figuras Facilitadoras como los estudiantes participen de ellas, ya que es una forma más de desarrollar el trabajo cooperativo y de poner en práctica las habilidades y competencias a nivel grupal.

Generalmente se realizan en forma colectiva, mediante asambleas; inicialmente serán coordinadas por las Figuras Facilitadoras, pero eventualmente estarán a cargo de los estudiantes. Las decisiones y acuerdos que resulten deben ser adoptados por todo el grupo, y llevados a cabo, para consolidar su importancia y peso en la comunidad educativa. La trascendencia de las asambleas está en fomentar el diálogo, que a decir de Calero (2009) nos permite conocernos y además comprendernos; para el autor enseñar a dialogar implica enseñar a pensar lo que se va a decir, a hacerlo clara y sencillamente y a saber escuchar en lugar de juzgar.

A decir de Lara (2010:11), una muestra característica de equidad en las aulas es educar en valores; estudiantes y docentes tienen la responsabilidad de promover mediante sus actividades los valores sociales, afectivos y académicos. La equidad está íntimamente relacionada con otros valores como la honestidad, el respeto, el compromiso, la responsabilidad, el esfuerzo, el diálogo, la amistad, la paz, entre otros muchos que deben estar presentes en el aula cotidianamente. De acuerdo a esta idea, es a través de la interacción que los estudiantes aprenden a ser solidarios, tolerantes y compartir con sus compañeros/as de clase, proporcionando y recibiendo ayuda. Esto se practica a lo largo del día de trabajo, pero más precisamente en los momentos de asamblea.

✓ Estudio colectivo.

Esta última fase del día de trabajo, realizada después del cierre con todo el grupo, se refiere a la realización de círculos de estudio sobre temas importantes, sobre todo los pertenecientes a la currícula nacional y que pueden representar dificultades para uno o varios estudiantes. Se realizan después del cierre debido a que están dirigidas a estudiantes de nivel III en adelante, con objeto de intensificar el tratamiento de temas escolares que será necesario dominar en el nivel de secundaria. Cabe señalar que si hay estudiantes de otros niveles que quieran participar –de manera voluntaria– serán bienvenidos pero esto no es obligatorio. El Estudio Colectivo es un espacio voluntario y de mejora para los estudiantes que lo acepten y necesiten: si algún estudiante de nivel III o secundaria no puede o no le interesa quedarse tampoco es obligatorio. En este momento de la sesión se pone en práctica el nivel de actuación docente conocido como intervención directa con un alumno o un grupo de alumnos (Coll et al, 1998). Este último tiempo dedicado al aprendizaje demanda concentración y disposición en altas dosis, así como disciplina y compañerismo por parte de los participantes.

✓ Evaluación.

En esta propuesta educativa no se evaluaba mediante exámenes, sino con el proceso completo que seguía el estudiante al llevar a cabo un proyecto de investigación, desde sus propios intereses, capacidades, competencias, antecedentes escolares, motivaciones y dedicación. Aunque es común asociarla solamente

con la medición cualitativa y cuantitativa de las características de un objeto, hecho o situación, la evaluación implica también otros factores (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Aunque evaluar era una tarea realizada principalmente por el Facilitador, la comunidad y el grupo de estudiantes también eran parte activa del proceso, considerando el énfasis comunitario. La evaluación se realizaba cada dos meses, al término (al menos en teoría) del Plan Bimestral. En los C.C hay dos tipos de evaluación: Participativa y Estandarizada.

La evaluación es la interdependencia entre información, juicio y decisión, es un proceso que consiste en obtener información para elaborar juicios de valor y en base a ellos tomar decisiones (Calero, 2009:155). No puede dejarse de lado la función pedagógica de la evaluación, que consiste en la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010:309). Para la evaluación realizada en los C.C. y las Redes de Alfabetización, tanto Figuras Facilitadoras como Alfabetizadores considerábamos también, el avance respecto a los puntos que Yurén (2000, citada en Rodríguez, 2006:7) considera como objetivos de la educación humanista, siempre en beneficio del estudiante. Entre ellos están:

- ✓ generar las condiciones didáctico- curriculares para la construcción de la personalidad y el proyecto de vida como sujeto libre y responsable;
- ✓ favorecer que eleve su nivel de conciencia y autoconciencia, fomentando en él el asombro, la curiosidad, el deseo de descubrir y la capacidad de interpretar, explicar y criticar;
- ✓ contribuir a que desarrolle las competencias que le permitan interactuar comunicativa y cooperativamente con otros para entenderse con ellos, resolver problemas y satisfacer necesidades colectivas, y desarrollar lazos afectivos (Calero, 2008);
- ✓ propiciar la participación creativa en la producción, reconstrucción y transformación de la cultura; ·contribuir a la construcción consciente de la identidad individual y comunitaria, reconociendo tanto a las otras personas como a sí mismo como miembros del género humano y parte de la naturaleza.

El conocimiento constituye lo que podríamos denominar la materia prima de la educación. También para la educación popular. En verdad, toda la vida personal y social está condicionada y mediatizada por los conocimientos e interpretaciones que tenemos y hacemos de los hechos y acontecimientos. Conocimientos e interpretaciones son los que establecen la frontera de lo que captamos como real. Finalmente son ellos los que “delimitan el mundo” en que vivimos, actuamos, nos movemos. La evaluación debía ser de corte diferencial, respetuosa del ritmo, estilo y nivel de aprendizaje de los estudiantes, apoyada del diagnóstico de la comunidad y el conocimiento de las características de cada alumno en particular (Calero, 2009:160); conocimiento que, para Glasersfeld (citado en Cubero, 2005) representa nuestra relación directa con el mundo que experimentamos.

- ✓ Evaluación participativa.

La mejor manera de apreciar los avances de los estudiantes es la observación en diversas situaciones que impliquen la aplicación de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en sus actividades escolares. La evaluación (Muñoz, 2010:63) debe caracterizarse por su carácter global (incluye contenidos y el desarrollo individual); continuo y sistemático (contempla momentos inicial, procesual y final), y formativo (es medio para regular y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje). De acuerdo a como estructuramos nuestras teorizaciones, reproducimos y creamos nuestras percepciones y representaciones; de ahí la importancia de los contenidos, el modo en que se acumulan, preservan y reproducen (Vigil, 1989).

Las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes tienen tres referentes (Coll et al, 1998): el primero es psicopedagógico y curricular, incluye aspectos como qué, cómo y cuándo evaluar; funciones, agentes y

destinatarios de la evaluación. El segundo es el referente normativo, que involucra el carácter, documentos, el proceso de la evaluación, y las decisiones relacionadas con la evaluación –promoción, acreditación, titulación-. Finalmente, está la práctica educativa como último referente, que atañe a objetivos didácticos, actividades de enseñanza/aprendizaje y evaluación, indicadores observables; criterios de evaluación, procedimientos a seguir, criterios para promoción de ciclos y criterios para evaluar la enseñanza. En la evaluación los niveles de participación de los integrantes del grupo son diferentes y todos se toman en cuenta en el resultado final. La evaluación participativa se conforma por (Calero, 2009):

- ✓ La Coevaluación, que es la realizada por los miembros del grupo de estudiantes que participan como auditorio en la exposición de quienes hacen la presentación de sus trabajos.
- ✓ La Evaluación Comunitaria, aportada por los padres de familia o las personas de la comunidad que no forman parte del grupo escolar. Ellos son invitados a la exposición del equipo o persona que hizo la investigación en una actividad de promoción previa.
- ✓ Autoevaluación, que como su nombre lo dice, es la valoración que cada uno de los estudiantes expositores se asignan a sí mismos de acuerdo con el trabajo que considere haber realizado. Sin embargo, la enseñanza difícilmente podrá ser eficaz si la iniciativa y la responsabilidad descansan exclusivamente en el profesor y si el alumnado no se implica activamente en su aprendizaje. De ahí, la importancia de considerar la autoevaluación como un recurso clave para potenciar e incidir en el aprendizaje del alumnado, y también como estrategia de autorregulación (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Roselló, 2010:9).
- ✓ La Evaluación de Facilitador o Alfabetizador, que de manera más fina y detallada realiza sobre el desempeño del estudiante expositor; a diferencia de las otras tres, ésta evaluación también está apoyada en registros y documentación del aprendizaje del estudiante (avances académicos, estudios de caso, diario de campo del Facilitador, expediente y/o cuaderno de trabajo del estudiante).

Para cuantificar el trabajo del equipo o estudiante expositor se utilizaba la siguiente escala:

- Bien: 9 y 10, todos los componentes de la tarea están bien realizados.
- Regular: 7 y 8, algún componente de la tarea tuvo una realización deficiente.
- Mal: 5 y 6, varios componentes de la tarea fueron realizados con deficiencias.

Estas apreciaciones debían realizarse con total seriedad y objetividad por los distintos actores, ya que de otra manera podrían ser solamente reflejo de las interrelaciones personales, y por lo tanto de las amistades o los desacuerdos existentes entre los miembros del grupo. Por ello, estas calificaciones debían estar basadas en criterios mínimos (Escalona y Loscertales, 20059; SEDF, 2010), como los siguientes:

- 1) Respeto al grupo y habilidades sociales. Logro de los propósitos, dominio del tema y del tiempo, manejo del lenguaje, coordinación y división equitativa del trabajo en equipo.
- 2) Manejo de fuentes. Tomar en cuenta las diversas fuentes utilizadas por el (los) expositor (es), tanto documentales como de campo y –sobre todo- su correcta referencia.
- 3) La información. Ponderación de la información presentada, que debe ser completa, interesante, suficiente; el tipo de análisis y aportes que los expositores hayan realizado, ya sea de manera descriptiva, analítica o propositiva.
- 4) Apoyos para la exposición. Se consideran la utilidad para la comprensión del tema (Calero, 2009), preparación, diseño y corrección escrita y gráfica (de acuerdo a la edad y perfil lingüístico de los participantes) de aquellos materiales o recursos visuales utilizados por los expositores para su

presentación (pizarrón, lámina, objetos, animales, medios audiovisuales, etc.), así como los recursos orales y su expresión corporal.

- 5) Resultados. Se valoraba también la respuesta del auditorio, la participación y comprensión lograda, si los expositores aclararon dudas, si el grupo estuvo atento, cuál fue el manejo de las lenguas por parte de los expositores y del auditorio cuando hay bilingüismos.

Cabe señalar que, si bien es importante el producto final de la investigación, lo es igualmente el proceso que está detrás. Al evaluarse con exámenes, generalmente se cuentan las respuestas correctas de los estudiantes, sin considerar aspectos que indican cómo se re-elabora el saber previo a la llegada de la nueva información (Carretero, 2009:32, Díaz Barriga, 2010), cuando lo esencial debe ser el aprendizaje obtenido (Calero, 2009). Además de los criterios mencionados, hay puntos, como los que señalan López y Rincón Gallardo (2003), que son característicos en un estudiante que aprende por cuenta propia. Estos puntos incluyen que el estudiante, descubre su propio interés, confía en su capacidad, valora lo que sabe y lo aprovecha para entender, se siente capaz de aprender lo que desconoce, toma en cuenta el contexto de los materiales de estudio (perspectiva, intención, temporalidad), se esfuerza por entender siempre, toma distancia de lo que estudia, busca apropiarse del conocimiento, se autoevalúa, se entusiasma por seguir aprendiendo y demuestra públicamente lo aprendido.

- ✓ Evaluación Estandarizada.

Esta evaluación es el complemento de la Evaluación Participativa, un tanto más formal. La organización curricular utilizada en los C.C. contempla la realización de diversas actividades y el cumplimiento de secuencias y rutas de aprendizaje que pueden ser verificadas a través de indicadores estandarizados de proyección, también llamados Indicadores de Competencia. Estos indicadores recuperan los principales contenidos procedimentales, valorales, actitudinales, cognoscitivos y creativos de los planes y programas de estudios a nivel nacional.

Desde la educación por competencias, y sobre todo en función de la evaluación, hay aspectos imprescindibles respecto a los contenidos, pues deben ser acordes a la visión constructivista (Muñoz, 2010:60-61). Entonces, los contenidos deben presentarse contextualizados, ser significativos para el alumno, ser relevantes y funcionales (es decir, valiosos por sí mismos y para seguir aprendiendo, deben ser transferibles para su utilización en otros contextos, adaptarse al nivel de desarrollo y situación de aprendizaje de cada uno; y especialmente para esta propuesta, atender a la diversidad del alumnado (responder a principios de equidad, normalización e inclusión). Desde el constructivismo, evaluar es reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, para promover aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos (Díaz Barriga, 2010).

Los Centros Comunitarios constituyen “un espacio de la comunidad en el cual los sujetos puedan recrear y desarrollar su lengua y su cultura en función de sus necesidades básicas, para lograr el mejoramiento en sus condiciones y calidad de vida, a partir del desarrollo de 5 competencias básicas” (CONAFE, 2006:27), al tiempo que -por tratarse de educación popular- se constituyen como una alternativa flexible, que se adapta a las necesidades y procesos de vida del estudiante (Vigil, 2008:4). De ahí que las líneas de competencia corresponden a las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes, es decir: Problematicación; Investigación, Socialización del aprendizaje y Organización Educativa; Competencia para el Desarrollo Lingüístico Oral, Escrito y de Comunicación Alternativa, y finalmente Competencia Matemática. A su vez, cada competencia incluye una serie de habilidades a evaluar, mismas que están agrupadas en cinco ejes

transversales comunes a todas las competencias: 1) Habilidades Lingüísticas, 2) Habilidades Cognoscitivas, 3) Habilidades Sociales, 4) Habilidades Constructivas y 5) Habilidades Creativas.

Un instrumento indispensable al momento de evaluar es el expediente del estudiante, debido a que permite recuperar los procesos de aprendizaje mediante las evidencias allí recopiladas y los avances documentados., refleja conocimientos y en ocasiones también ciertas actitudes (Kimeldorf, 19994 citado en Martínez, 2002). La evaluación estandarizada se realiza esencialmente a través de cinco elementos:

- ✚ El diagnóstico y valoración inicial del educando.
- ✚ Las producciones periódicas de los estudiantes.
- ✚ Los registros de observación de los Facilitadores o Alfabetizadores.
- ✚ Los controles y registros de los propios estudiantes.
- ✚ Los resultados de la evaluación participativa.

Los indicadores de competencia son acciones concretas que se espera que realicen los estudiantes como evidencia de cada una de las habilidades que conforman las tareas complejas que son propósito del aprendizaje. Están redactados como enunciados simples que describen acciones y comportamientos relacionados con las tareas propias de la metodología: investigar, problematizar, trabajar en un taller, exponer ante un público, manejar archivos de datos, usar la biblioteca o cualquier otra que deban aprender a realizar en grupo y como parte de su formación individual. Una vez que el Facilitador o Alfabetizador cotejó el caso de cada estudiante con los indicadores de competencia y cuenta con los demás elementos para evaluar, puede ubicarlos de acuerdo a la siguiente escala:

Calificación de excelencia

- 10, cumple con el 60% de los indicadores por bimestre y cumple al menos un indicador por cada habilidad. Se observan indicadores de productividad y creatividad en sus ejecuciones.
- 9, cumple con el 60% de los indicadores por bimestre y cumple con al menos un indicador por cada habilidad pero no se observan indicadores de productividad o creatividad en sus producciones.

Calificación buena

- 8, cumple con el 60% de los indicadores por bimestre, pero estos no corresponden a todas las habilidades.

Calificación regular

- 7, cumple con el 50% de los indicadores requeridos por bimestre.
- 6, le falta más del 60% de los indicadores requeridos por bimestre.

Calificación mala

- Le falta más del 60% de los indicadores requeridos por bimestre.

- ✓ Cambios de nivel/grado y acreditación.

Finalmente, se concentra la información de cada estudiante, resultado de ambas evaluaciones, en el formato de Cuadro de Evaluación Cualitativa:

Competencia	Calificación por competencias	Promedio de evaluación participativa	Promedio
Problematización			
Investigación			
Socialización del aprendizaje y organización educativa			
Desarrollo lingüístico oral, escrito y de comunicación alternativa			
Matemática			

En caso de los estudiantes en edad escolar, deben cubrir el tiempo que dura un año escolar en escuelas regulares (aproximadamente 10 meses) de asistencia y trabajo constante; esto es, contar con 5 evaluaciones bimestrales con calificación aprobatoria. En cuanto a los estudiantes que cursan los niveles extraedad, el avance queda documentado también en los cuadros de evaluación bimestral y el cambio de nivel no necesariamente equivale a un año escolar: al depender del ritmo de trabajo del estudiante, los cambios de grado y nivel pueden darse en diversos tiempos.

Los elementos esenciales con los que contábamos para llevar a cabo la evaluación continua de los estudiantes, eran sus avances, la observación de los pequeños logros que van acumulando en su desempeño. Al igual que en la propuesta metodológica de Muñoz (2010) el instrumento son los indicadores por competencia y por área de conocimiento. En la evaluación realizada en los C.C., acorde con lo que señala Torres (2007), el aprendizaje no se limita exclusivamente al ámbito académico, sino que está presente también en ámbitos culturales, recreativos y de convivencia -personal, familiar y social-.

La evaluación deberá tener en cuenta los procesos de desarrollo de los estudiantes no sólo en cuanto a sus competencias sociales, académicas y/o laborales, sino también en cuanto a sus competencias personales. Como partícipes y guías del proceso, los Facilitadores contábamos con esa ventaja. Además, es sabido que no solo aprendemos contenidos cuya fuente está en los saberes disciplinares –conceptos, procedimientos- sino que a la par aprendemos a controlar y mejorar el propio proceso por el que aprende, es decir, el aspecto metacognitivo (Coll et al, 1998:71; Díaz Barriga y Hernández, 2010).

- ✓ Extensión a la comunidad.

El estímulo más importante al aprendizaje está en el propio contexto (Infante y Letelier, 2011:17), por ello la planeación escolar debe considerar el reconocimiento de los avances en los estudiantes y una forma de hacerlo es mediante la realización de actividades hacia afuera del C.C.: entrega de reconocimientos o diplomas, conferencias, representaciones, eventos literarios, exhibición de los trabajos elaborados en clase, o cualquier otra forma de dar a conocer el trabajo a la comunidad; además de ser motivantes, estas actividades son útiles a la comunidad.

Parte de la labor de un C.C. era que los estudiantes investigaran e hicieran proyectos que tuvieran que ver con su realidad inmediata, con intención de contribuir en su solución o mejora, ya sea informando a la comunidad, organizando actividades en la comunidad o proponiendo acciones concretas de corto alcance, tratando de involucrar más personas. Esta es una excelente manera de dar a conocer el trabajo de los estudiantes fuera del grupo escolar y de promover los servicios ofrecidos en el C.C. El desarrollo humano es

concebido actualmente como un proceso de aprendizaje y, sobre todo, de aplicación de lo aprendido con miras a lograr una mejoría en la calidad de vida; es un proceso de crecimiento que hace necesaria la vinculación entre desarrollo y educación (Cruz, 2009).

Una de los mejores logros en un grupo en el que está presente la diversidad en varios aspectos, es que los estudiantes hayan desarrollado lo que algunos autores denominan la competencia intercultural (Aneas, 2005). La adquisición y dominio de esta competencia, involucra la disposición y ejercicio de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desarrollo de su tarea dentro del grupo, sea la que fuere su cualificación de origen y que le ayuden a relacionarse fácilmente y a superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales. Durante mi estancia como Facilitadora el grupo realizó algunos productos para difundir información, sobre todo lo relativo a temas de salud, tales como carteles informativos o folletos que se distribuyeron por la colonia. La calidad de un proyecto curricular y de un centro escolar está ligada con su capacidad de atención a las necesidades de sus estudiantes: será capaz de atender a la diversidad y ofrecer una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo (Coll et al, 1993; Wilson, 1992, citados en Díaz Barriga, 2012:33).

Valores como respeto a la diversidad, inclusión, equidad, trabajo en equipo, solidaridad y participación deben acogerse desde el punto de vista pedagógico, ya que acercan la escuela a la vida, fomentan la reflexión sobre la experiencia cotidiana y contribuyen a contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Figura Facilitadora debe tener siempre presente que el fin de la educación es formar a los estudiantes como parte de un todo social, desarrollar sus capacidades desde un enfoque interdisciplinar y de diversidad cultural; los involucrados en procesos educativos deben asumir estos compromisos de forma colectiva. De esta manera, se podría lograr la “conjunción” de las capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas que confluyen en el espacio educativo que proporciona la escuela (Navarro, 2008:6-7).

Al coordinar o ser responsables de un grupo escolar, asumimos el compromiso social de prevenir que, desde edades tempranas, los estudiantes elaboren jerarquías sociales en las aulas y las utilicen en las interacciones con los otros para ejercer relaciones de dominio, lo que recientemente se ha denominado “bullying”. La escuela no debe ofrecer contextos en los cuales los niños aprendan a considerarse inferiores al resto de sus compañeros (Sánchez, 2008:12), lo que ocurre comúnmente al ver mínimos progresos en el aprendizaje. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultades para leer y escribir es "culpa suya": tal vez no pone todo el empeño que debería, tal vez es porque en sus familias tampoco leen ni escriben.

Otra parte de la labor de estas comunidades de aprendizaje era rescatar, revalorar y difundir las tradiciones y los saberes propios de la comunidad, como parte de ese sentido de pertenencia y de relacionarse con el medio en el que se desenvuelven. Gerónimo (2008) y Vigil (1989) señala que está latente la necesidad de establecer modos de intervención en la realidad educativa, modos originales que se distingan por poner en práctica estrategias ante nuestros problemas y necesidades, para poder operar sobre las causas de éstos; actuando desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social; la desigualdad en la distribución de los recursos; y la precaria situación laboral, entre otras muchos aspectos. Esta práctica es la materia prima para una mejor comprensión de la realidad.

Como complemento las competencias contempladas en el proyecto, para trabajar especialmente en las fases de Taller, Docencia y en las actividades de extensión a la comunidad, está el desarrollo artístico (Muñoz, 2010:54) del estudiante, que involucra la posibilidad de valorar y comprender las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizadas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y concebidas como parte del patrimonio cultural de los pueblos. Como Facilitadores debíamos fomentar la

expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, mediante las posibilidades que ofrecen la música, las artes visuales y escénicas, el lenguaje verbal y corporal, las artes populares, etc.

Dado la innegable presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en nuestro entorno cotidiano, su importante penetración en las esferas vitales y su vertiginosa innovación, se vuelven también partícipes de los procesos de inclusión social, aún en lugares con notables desigualdades económicas y sociales, el acceso a ellas, su manejo y la inevitable masificación de las habilidades para usarlas favorecerán la igualdad de oportunidades y la posibilidad de facilitar muchas actividades. (Celedón y Razeto, 2009:17)

Mis actividades como Facilitadora del C.C. Zapotitla concluyeron en diciembre de 2008, en un periodo de seis meses dediqué cuatro horas diarias al C.C. (tres de clase, media hora de trabajo previo y por lo menos media hora posterior al trabajo con grupo), además de dos días al mes a Reuniones de Tutoría con duración de seis horas en diversas sedes, y algunas horas extras dedicadas a gestiones con autoridades locales o a actividades convocadas por la SEDF. En este periodo, fueron frecuentes las reuniones con el personal de la Coordinación Territorial y en ocasiones con los padres de los estudiantes, así como las visitas de la Formador Tutor, ya que no teníamos Asistente pedagógico.

Capítulo 6

Actividades de control escolar

Como complemento a las labores con el grupo de estudiantes, enfocadas a la parte administrativa del Centro Comunitario, las Figuras Facilitadoras realizábamos actividades relativas al control escolar. Periódicamente requisitábamos diversos formatos que nos permitían documentar el proceso del centro y de los estudiantes. El trabajo diario del C.C. quedaba registrado en Registros de asistencia, Avances Académicos, Formatos de Evaluación, Estudios de caso, Diarios de campo, y Expedientes (de los estudiantes, del C.C. y de la APCE). En mi caso, se trataba de una actividad individual, ya que era la única Facilitadora en el Centro Comunitario. La información era revisada y recopilada por la Formador Tutor.

La parte administrativa de nuestra actividad como Facilitadores estaba señalada en las Reglas de operación de las AIEE: “con el fin de garantizar el cumplimiento y funcionamiento efectivo del programa, así como que los bienes cubran la necesidad para la que fueron destinados, se aplicarán diversos mecanismos de evaluación y seguimiento que consideren a todos los participantes y niveles de operación de los Centros Comunitarios” (GDF, 2008:22). El seguimiento requiere un sistema de recuperación, organización y análisis de la información y evidencias del trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes que permita la realización de acciones para la mejora de esos dos procesos y con ello el desarrollo humano de las comunidades (CONAFE, 2006:5).

Para nuestra labor cotidiana contábamos con algunos instrumentos que actuaban como auxiliares del facilitador, estos productos generalmente son concebidos y utilizados para hacer más sencilla nuestra tarea (Vigil, 1989:200). El Registro de asistencia se hacía en cada sesión, casi siempre a cargo de los estudiantes mediante una actividad lúdica y registrado por el Facilitador o la Madre de Apoyo en el formato específico.

De las actividades de control escolar, la más relevante era la conformación de expedientes, ya que en ellos se recababan las evidencias del avance de los estudiantes en sus proyectos de investigación. Los expedientes aportaban elementos sólidos una vez llegado el momento de la evaluación bimestral, y también constituían un insumo para los Avances Académicos, los Estudios de caso y por supuesto, para las adaptaciones en la planeación curricular. Los expedientes permitían recuperar información y registrar necesidades y avances de aprendizaje de sus estudiantes y su comunidad; cada C.C. o R.A. debía armar:

- *El expediente de la comunidad*, compuesto por información sobre Salud, Conocimientos comunitarios, Educación, Tecnología, Organización, Comunicaciones, Situación geográfica y natural, Lengua y Género. Se iniciaba con el Diagnóstico Comunitario y se agregaba la información recopilada a lo largo del trabajo con los estudiantes.
- *El expediente del estudiante*, estaba integrado por los documentos personales, un formato con sus datos de identificación (domicilio, datos de los tutores o familiares, enfermedades y medicamentos, situaciones especiales, etc.), el Diagnóstico lingüístico, las evaluaciones, muestras de trabajos y evidencias del aprendizaje seleccionadas bimestralmente.
- *El expediente del C.C. o R.A.*, que contenía el inventario de libros, materiales educativos y de papelería; el inventario del mobiliario otorgado, la relación de proyectos de investigación en curso y productos esperados, la agenda semanal de actividades, el rol de responsables para las asesorías experto – novato y los coordinadores de asamblea y cargos; el plan de mantenimiento y mejora escolar, el calendario de evaluaciones comunitarias y presentaciones (obras de teatro, mesas redondas, bailables, círculos de lectura, recitales, etcétera); y las actas de las asambleas celebradas (CONAFE, 2006: 24-25).

El expediente (también llamado portafolio) es más que un simple archivo de documentos; aunque su contenido es amplio, la forma de constituirlo y organizarlo es indispensable para que cumpla su propósito general, que consiste en proporcionar evidencia del crecimiento del estudiante mediante varios productos (Cramer, 1993 citado en Martínez, 2002; Díaz Barriga, 2010:346).

El Diario de campo era un registro básico para las Figuras Facilitadoras, terminadas las actividades en el C.C. o bien las visitas, reuniones, festejos, gestiones o eventos según nuestro calendario de actividades, debíamos dedicar unos minutos a asentar lo ocurrido, así como nuestras observaciones, planes y pronósticos en una libreta. A pesar de que hubiera más de una F.F. en el C.C., la redacción del Diario era individual. También podíamos recurrir a estos escritos para cotejar fechas, hechos importantes, situaciones especiales con estudiantes o entre estudiantes u otros datos. Podían quedar registrados aspectos de la relación Facilitador- alumno, estrategias utilizadas, la dinámica del grupo, el cumplimiento de tareas, etc. Desde los primeros momentos de trabajo con el grupo era necesario un registro de datos básicos de la comunidad, donde el Facilitador documentara sus impresiones y observaciones, además de aspectos demográficos, económicos, políticos, históricos, de vivienda, de salud, educativos, de organización, de recreación y religiosos relacionados con el grupo (Vigil, 1989:225).

Además de redactar el Diario de campo, otra parte del tiempo posterior a la clase, generalmente los viernes, era necesario hacer los ajustes y las anotaciones correspondientes a la agenda semanal, debido a que rara vez se lograba cumplir a cabalidad lo planeado. Por lo común cambiaba el tiempo requerido para terminar los proyectos, ya sea por el ritmo de los estudiantes o por alguna actividad imprevista (Escalona y Loscertales, 2005:54); como lo señala Hernández (2003) las formas, recursos y tiempos en que los estudiantes se apropian de los contenidos son manifestaciones de la heterogeneidad del grupo. Esta era una de las bondades de la metodología de trabajo, que era flexible y se adaptaba a los estudiantes; por el contrario, si la intención fuera que la escuela impartiera el ideal de la educación, entonces se trabajaría de un currículo común con miras a una educación igual para todos/as (Lara, 2010).

La ventaja de la planeación que usábamos, flexible y accesible, es que podía construirse poco a poco, en función de las capacidades de los estudiantes, de su respuesta a las tareas de clase. Las adaptaciones semanales nos daban oportunidad de acercar los objetivos de aprendizaje pensando en alumnos diversos, con amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender, atender, organizarse, recordar e implicarse en el aula (Orkwis y McLane, 1998:9 citados en Roselló, 2010).

Bimestralmente, cada C.C. debía entregar, durante la Reunión de Tutoría y en un formato específico, los avances académicos de cada estudiante, indicando también si hubo algún retroceso y cuál había sido el logro más significativo; las observaciones se hacían por estudiante en el colectivo de Figuras. Esto responde a uno de los principios de la enseñanza que menciona Bravo (2010:4): para que el ser humano se desarrolle integralmente y de forma plena la enseñanza debe brindar las condiciones requeridas, para la actividad cognoscitiva, el desarrollo del pensamiento, capacidades y habilidades, y la personalidad (Bravo, 2010:4).

Los avances académicos, en conjunto con los expedientes de los estudiantes, eran muy útiles sobre todo en el caso de los adultos, para incluir en los procesos de evaluación la experiencia y los conocimientos empíricos adquiridos fuera de la escuela. Este saber previo, es punto de partida para que los estudiantes puedan desarrollar las diferentes competencias escolares, ya que en su trayecto de vida han adquirido conocimientos que no están "acreditados" (Escalona y Loscertales, 2005; Godino, 2007) y no por ello pierden importancia o validez. Para un pedagogo lo significativo son las potencialidades de desarrollo de cada persona, no lo es tanto el déficit mismo (Noguera, Pérez y Zaldívar, 2005:4). En la enseñanza por

competencias es importante la identificación de problemas y carencias de aprendizaje (Escalona y Loscertales, 2005) que muestren los estudiante; en este tenor, los avances académicos eran una forma sistemática de recoger esa información.

Además de ello, cada F.F. elaboraba un Estudio de caso, ya fuera de alguna situación problemática o bien de un caso donde el avance fuera notable. Saber de estos casos exitosos o con avances significativos era especialmente gratificante porque nos motivaban para seguir adelante y enfrentar las dificultades que surgieran. La motivación era un factor importantísimo para nosotros, es detonante al generar metas interesantes que, si son posibles de cumplir en plazos cortos, se convierten en un refuerzo positivo (Infante y Letelier, 2011). El Facilitador debía dar respuesta a situaciones educativas imprevistas, en ocasiones sin contar con una adecuada formación para ello; las comunidades educativas en contextos de multiculturalidad regularmente están ubicadas en zonas socialmente deprimidas (Leiva y Merino, 2007:2) y las problemáticas que presentan no son ajenas al ámbito educativo.

Ante las problemáticas que enfrentábamos se volvía necesaria la intervención interdisciplinaria de las Figuras Facilitadoras, documentadas en los Estudios de caso, ya que las estrategias sugeridas en el colectivo nos daban alternativas para no actuar en forma aislada, dispersa o fraccionada y nos ayudaban a comprender procesos, analizarlos y proponer soluciones (Convas, 2004:4, Díaz Barriga, 2010:155-156). Un principio educativo indica que es indispensable que objetivos y actividades estén vinculados con la realidad de forma equitativa (Vila, 2009:6). Es en tiempos recientes y en este tipo de proyectos que los educadores caemos en la cuenta de que la educación y las necesidades formativas de los grupos vulnerables no están siendo cubiertas eficazmente, y –aún más grave- que no contamos con una formación orientada a enfrentar este desafío profesional (Rumbo, 2005:5).

Al compartir los Estudios de caso, analizarlos, comentarlos y aportar alternativas para la mejora del mismo, las Figuras Facilitadoras nos cuestionábamos nuestra práctica cotidiana, la hacíamos una valoración sobre ella. A quienes se desempeñan en la labor docente, como lo señala Rodríguez (2009:3), debe dotárseles de herramientas teóricas y metodológicas que los pongan en condiciones de replantear su comportamiento, las técnicas de enseñanza-aprendizaje usadas, las actividades de aprendizaje realizadas dentro y fuera del aula, y los instrumentos que usa para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, deben conocerse los tipos de conocimiento o esquemas, que poseen los estudiantes (Cubero, 2005), que pueden ser marcos (o visuales), guiones (o situacionales), planes (serie de acciones para conseguir una meta) y esquemas sociales (comprensión de nosotros mismos, de los demás, de roles, de instituciones, acontecimientos, etc.).

En toda labor educativa debería ser parte importante, además del aspecto administrativo, promover el compromiso y la corresponsabilidad con la comunidad, involucrar al entorno con el proceso educativo, y no dar tanto peso, como señalan Lemos y Gahnem (2003) a trabajos de control administrativo y de contabilidad, que si bien sirven para actualizar información y demostrar el trabajo con cifras y porcentajes, no son prioridad para el Facilitador como lo es que definan y adecúen la programación de actividades diarias.

De todas las actividades que realizábamos como Figuras Facilitadoras, era precisamente la parte administrativa y de control la que menos nos gustaba, porque implicaba algunas dificultades. Estas complicaciones se debían sobre todo a que considerábamos excesivo el papeleo, eran muchos formatos a entregar mensualmente y considerábamos que la información podía recabarse con menos formatos mejor diseñados. Además, cuando la entrega del apoyo económico tardaba, elaborar e imprimir varios formatos implicaba un gasto no prioritario. Retomando la idea que plantea Cabo (2003), hasta hace relativamente

poco tiempo hablar de contextos de pobreza era hablar de marginalidad, zonas desfavorables o escuelas rurales; sin embargo actualmente más del 50% de la población puede ubicarse en este rango, incluyendo muchas veces a los docentes que conforman la comunidad educativa.

Las acciones educativas de este programa encajan en la categoría de educación popular, ya que, aún sin estar incluidas en el sistema educativo nacional y la instancia estatal que lo rige, ofrece posibilidades educativas flexibles, programadas desde otras perspectivas y en función de otros intereses, aunque sin perder sistematicidad metodológica ni científica (Vigil, 1989). En los C.C. el modelo curricular promueve una concepción en la que este elemento tiene una función esencial, ya que a partir de él surgen respuestas educativas apropiadas a las necesidades del grupo. Este currículo se caracteriza por ser abierto, flexible, comprensivo y adaptable a distintos contextos mediante diferentes niveles de concreción curricular (Navarro, 2008:7), bajo principios de comprensión, diversidad, equidad y compensación de desigualdades educativas. Se trata entonces de una escuela que integra, capaz de responder a las necesidades educativas de cada estudiante.

Capítulo 7

Asistencia y participación en Reuniones de Tutoría (FF)

Además de la actividad cotidiana con el grupo en el C.C., las Figuras Facilitadoras debíamos dedicar tiempo a nuestra formación, ya que los contenidos abordados en el curso de capacitación inicial solamente nos dieron algunos elementos para la labor que íbamos a desempeñar. Mensualmente todas las Figuras Facilitadoras (Madres de apoyo y Facilitadores) nos reuníamos para la Reunión de Tutoría, como parte de nuestra formación permanente (ver Anexos 3 y 4). La reunión preparatoria representaba un espacio de formación y retroalimentación en donde el Formador Tutor y el Asistente Pedagógico orientaban y apoyaban la labor de los Facilitadores (CONAFE, 2006:9). Aunque la reunión estaba a cargo de AP y FT, eventualmente participaba también algún integrante del equipo técnico de la SE.

Participé como F.F. en las Reuniones de Tutoría dos sesiones al mes, por lo menos con 6 horas de duración cada una, de abril a noviembre de 2008. La sede variaba mensualmente, ya que el acuerdo de los Facilitadores fue que la Tutoría se realizara una vez en cada Centro Comunitario de la delegación Tláhuac, de modo que todos fueran sede igual número de veces (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla) y conociéramos las comunidades en las que se trabajaba, y cuando era posible también a los estudiantes.

En esta reunión se entregaba información actualizada de C.C. y estudiantes, se planteaban las problemáticas que se presentaban en cada comunidad para darles solución, se recibían avisos institucionales y se planeaba el trabajo del mes siguiente. Estas reuniones son lo que en las reglas de operación (GDF, 2008:22) se señala como mecanismo de seguimiento: “Con el fin de garantizar el cumplimiento y funcionamiento efectivo del programa, así como que los bienes cubran la necesidad para la que fueron destinados, se aplicarán diversos mecanismos de evaluación y seguimiento que consideren a todos los participantes y niveles de operación de los Centros Comunitarios”.

Las Reuniones de Tutoría eran parte del proceso de formación permanente de las Figuras Facilitadoras, en las que se trabaja mediante investigación, docencia, análisis, discusión y retroalimentación, para la generación y apropiación de conocimientos. (Vigil, 1989). Como dichas reuniones seguían también la metodología propuesta para los estudiantes, de modo que la primera actividad del colectivo de Figuras era la Bienvenida, a cargo de la Formador Tutor generalmente. También se hacía el pase de lista. A continuación recibíamos los avisos institucionales, que incluían alguna indicación específica, concursos (de cuentos o de alguna actividad manual), proyectos a desarrollar con los estudiantes, gestiones o eventos a realizar en la delegación (por ejemplo, recorrer las comunidades para captar estudiantes), o la participación en algún evento institucional.

En un estudio reportado por Úcar, acerca de la formación permanente del profesorado (Úcar et al, 2007), los resultados hacen mención importante respecto a los tiempos y sedes de formación. Algunas de las peticiones del profesorado argumentaban que la formación debería realizarse en el centro educativo, evitando desplazamientos y facilitando la participación, mientras que otros sugerían que la formación permanente tuviera lugar dentro de la jornada laboral, adecuando los horarios a las necesidades del profesorado. Respecto a contenidos, las peticiones incluyen: dimensión personal de los docentes, formación para trabajar con familias, formación para gestionar problemas sociales y formación en metodologías innovadoras, en TICs, en idiomas, en valores, en atención a la diversidad y para trabajar con niños con problemas (Úcar, et. al. 2007:6).

Otra parte de la sesión se dedicaba a la discusión de los estudios de caso que presentaba cada C.C., la dinámica consistía en plantear la situación (datos generales del estudiante, contexto, antecedentes conocidos, situación reportada, estrategias utilizadas y sus resultados, y el pronóstico dado por quien elaboraba el escrito). Al término de la exposición del caso había una sesión de preguntas y respuestas, y las demás Figuras Facilitadoras sugerían alguna estrategia para mejorar la situación (en caso de problemática) o bien para motivar al estudiante (en caso de situación exitosa). Las Figuras tomaban nota de las estrategias propuestas y el mes siguiente se comentaba cuáles de ellas se pusieron en práctica y cuáles fueron los resultados. A medida que avanzaba el tiempo y teníamos más reuniones, podíamos notar que efectivamente los Centros Comunitarios son espacios que generan oportunidades y beneficios a la comunidad, en tanto ofrecen servicios y posibilitan el encuentro colectivo en favor del mejoramiento de las condiciones de vida de la población socialmente excluida (Celedón y Razeto, 2009:20)

También había un espacio para un pequeño análisis de los avances académicos y para comentar la problemática presente en cada comunidad de aprendizaje. Las dificultades se reportaban en tres rubros: problemática comunitaria, problemática pedagógica y problemática de materiales. También se sugerían posibles soluciones para las situaciones expuestas; alternativas y planes a realizar debían responder a los principios educativos propuestos por la SE. Vigil (1989) define un modelo de educación popular como un estilo de trabajo cuyos objetivos, métodos y técnicas son coherentes y responden a una determinada concepción sobre las personas, sus relaciones y la realidad social que conforman, es decir, el pueblo, poniendo énfasis en su cultura, capacidad y fuerza para organizarse. Son ellos los protagonistas, sujetos de un proceso cuya motivación radica en sus intereses, necesidades y aspiraciones (Ortiz, 2007).

La parte de Docencia generalmente era dedicada a un tema impartido por la Formador Tutor o algún ponente invitado, o bien a la participación de algún miembro del Equipo Técnico. Las temáticas eran variadas, ya que podían ser referentes a la metodología, a alguna técnica o actividad manual aplicable con nuestros estudiantes, o algún complemento a nuestra formación; desde programación neurolingüística hasta Lengua de Señas Mexicana. Estas docencias podían ser a petición de las Figuras, o debidas a alguna necesidad de formación complementaria que hubiera sido detectada durante las visitas que realizaba la Formador Tutor.

En la docencia veíamos temas de corte pedagógico, como que los tipos de aprendizaje que postulaba Ausbel (modo: recepción/descubrimiento; forma: por repetición y significativo), eran opciones complementarias (Díaz Barriga y Hernández, 2012:36). La FT enfatizaba que el propósito del programa era "llevar la escuela a los niños, donde estuvieran, y no trasladar a los niños a la escuela" (Rockwell, 2003). El aprendizaje es un proceso complejo y activo, de carácter social y socializador por su interacción con el medio, que genera conocimientos, sentimientos, actitudes y valores (Calero, 2008).

Las docencias también versaban sobre nuestro papel como educadores, pues la transmisión de conocimiento también puede ser una manera eficaz de producir aprendizaje, siempre que considere los conocimientos previos y la comprensión del alumno; por ejemplo, cuando se trabaja con niños pequeños se requieren más referentes concretos del tema abordado, sobre todo mediante la experiencia física (Carretero, 2009:33; Díaz Barriga y Hernández, 2010). Quienes se formaron como docentes antes de los años ochenta concebían la enseñanza para un estudiante "tipo" (Cabo, 2003), sin considerar o entender su realidad, sus necesidades y experiencias, su estilo de vida, su situación socio-económica, etc., lo que los volvía figuras ajenas a la comunidad.

El Equipo Técnico estaba integrado por expertos en diversas disciplinas, cuya tarea era hacer aportaciones a la labor docente de las F.F., orientándonos en cuanto a organización escolar, metodología, medios de enseñanza y demás temas pedagógicos (Marbot, 2003).

Las Reuniones de Tutoría nos brindaban la oportunidad de comentar acerca de nuestras comunidades, de la respuesta de la gente, de casos de estudiantes, de la planeación y sus adaptaciones, de las estrategias pedagógicas usadas con el grupo, de las problemáticas que enfrentábamos, de inquietudes, de proyectos futuros y de las actividades como Facilitador, etc. Esta revaloración es ineludible cuando la metodología de enseñanza implica el desarrollo de competencias, dado que requiere de seguimiento constante para obtener información acerca del cómo y permita reajustar la intervención orientadora a partir de estos datos y del contexto donde el programa se está aplicando (Cepeda, 2004).

A través de estas docencias abordábamos diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva constructivista, lo que era importante porque no todas las F.F. teníamos una formación en disciplinas del área educativa. De los primeros que vimos fue que al trabajar con adolescentes, y sobre todo temas de ciencias naturales y matemáticas, las habilidades del pensamiento formal son imprescindibles para su adecuada comprensión (Carretero, 2009).

Entre los Facilitadores había muchas situaciones comunes, sobre todo el punto referente a que, al representar el GDF, nos veían como un programa asistencialista, visión de la que buscábamos alejarnos, ya que, como decía Freire (1969:50) “el asistencialismo hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación”; había que tomar distancia y no involucrarnos de más, o acostumbrar a los estudiantes a recibir beneficios por ser parte de la población “vulnerable”. Aunque la conexión entre educación y desarrollo es complicada y no se ha podido medir de manera precisa, está generalizada la idea de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo económico, social y cultural (Cruz, 2009).

No debíamos perder de vista que, como señala Calero (2009:43), el aula debe tener las puertas abiertas y estar al servicio de la comunidad, y no solo eso, también buscar la interacción y el enriquecimiento mutuo, de modo que haya un equilibrio entre ambas esferas en los estudiantes. Un educador no debe olvidar que aunque enfrenta situaciones marcadas por el contexto escolar o personal de los estudiantes, su campo de acción son los aprendizajes sociales y académicos (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Al respecto, la “investigación temática” de la que hablaba Freire es un intento para superar la clásica dicotomía sujeto-objeto, transformando a los grupos o comunidades en actores y partes de los procesos de investigación, reflexión y educación (Vigil, 1989:77).

En los últimos años ha cambiado la concepción que la sociedad tiene de la educación, lo que se nota en una generalización de lo educativo (Jurado, 2003) en diversos escenarios y procesos culturales. Incluso autores como Regis Debray señalan que la cultura posee un “segmento pedagógico”, disminuyendo paulatinamente la hegemonía de la escuela como institución y otorgando a la Pedagogía significados referidos a su sentido social. La educación popular se ha tornado en una especie de moda (Vigil, 1989: 37) a pesar de que antes de existir la escuela, las sociedades aprendían y se socializaban vía agencias culturales como la familia, las cofradías, los gremios de artesanos (transmisión del saber a nuevas generaciones), la comunidad local y la parroquial entre otras.

En el desarrollo de nuestra labor pudimos notar que, en ocasiones, la escuela constituye una agresión al ego de los estudiantes, debido principalmente a las pocas o nulas satisfacciones personales que ofrece (Novak y Gowin, 1988 citados en Corona, 2008:41), de ahí la importancia de crear un ambiente estimulante, de

inclusión y confianza. Los significados que nuestros estudiantes atribuían a la escuela estaban en función de sus expectativas a futuro y sus experiencias previas de exclusión. Deserción, fracaso y reprobación son consecuencia de factores diversos, y de lo que Hernández (2003) llama deshumanización del vínculo pedagógico: los intereses, necesidades, formas y ritmos de aprender son excluidos en la lógica escolar (Carretero, 2009). Ya lo señalaba el gran educador Paulo Freire (2009:16) “nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de condiciones objetivas en que se encuentra”.

Cabe señalar que la población atendida en los centros de alfabetización no siempre está en situación de analfabetismo absoluto (Arceluz, 2006), pues en ocasiones los estudiantes ya han aprendido a leer y a escribir en el sistema de educativo formal antes de interrumpir sus estudios. Son varios los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes adultos; Mas (2007) reporta en su estudio peticiones de estudiantes como formación cultural, alfabetización, oportunidad de continuidad o acceso a la formación o formación para la calidad de vida. Godino (2007) señala la secuenciación y articulación de dos procesos en alfabetización; primero está el dominio de la lengua escrita, que es la primera alfabetización o alfabetización inicial. Más tarde, aparece la segunda alfabetización o alfabetización avanzada, que conlleva el dominio de comprensión y formas de producción de los textos, facilitando el desempeño autónomo y eficaz en las oportunidades de aprendizaje, permitiendo la permanencia en la escuela.

Para nosotros, ser Facilitador implicaba no actuar como un profesor tradicionalista, pero si involucraba trabajo en equipo con los estudiantes, como señalan Díaz Barriga y Hernández (2010:116) cuando afirman que la enseñanza es una recreación conjunta, consecuencia de constantes y complejos intercambios del docente con los alumnos; es un proceso que “sostiene” el logro de aprendizajes significativos. Aprender es un proceso real que vive el que aprende, no solo ligado a la esfera de la inteligencia, sino a la plenitud del ser, especialmente la voluntad y el carácter (Calero, 2009:99); el aprendizaje es una actividad perfeccionable (Coll et al, 1998) que permite a los estudiantes ejercer un dominio consciente y voluntario sobre ella.

Contrario a la filosofía en los C.C, en las escuelas regulares es común que en el currículo y la tarea diaria predominen contenidos como lectura, escritura, matemáticas, -y de un tiempo para acá hasta informática e inglés; considerados como indicadores predictivos de rendimiento académico (Castro, 2004), y se tomen como contenidos no prioritarios los alusivos al desarrollo personal, moral y social de los alumnos. Empatía, tolerancia, espíritu emprendedor, desarrollo del pensamiento crítico, habilidades de comunicación y trabajo en equipo, no se consideran en el plan escolar, dejando vacíos importantes. También ocurre que en la escuela regular no hay tiempos específicos para actividades de juego, cuando para autores como Jean Piaget “el juego es un caso típico de conducta desperdiciada por la Escuela Tradicional, por parecer desprovisto de significado funcional” (citado en Calero, 2008:37).

A pesar de las buenas intenciones, educar en el respeto y la aceptación de la diversidad puede reducirse a un apartado de un proyecto (Navarro, 2008:8), lejos de estar plasmado solamente en documentos oficiales, la atención a la diversidad debe originar el debate y reflexión. No se trata de educar en el respeto hacia la diversidad mediante acciones concretas y aisladas, sino de que estos principios y valores estén presentes en todas las prácticas educativas, como componente básico, y como parte de la vida diaria de los centros educativos y del discurso habitual entre el profesorado. La atención a la diversidad es un gran reto para gobiernos y sistemas educativos, que demanda respuestas de calidad y el abordaje de aspectos socioculturales, de género, étnicos y capacidades (Montiel, 2004).

Durante las Reuniones de Tutoría buscábamos, mediante el intercambio con los compañeros, ampliar nuestro repertorio de estrategias y alternativas para aplicar con nuestros estudiantes, esto bajo la idea de Cubero, (2005:80) de que las actividades educativas generan los procesos de enseñanza y aprendizaje y la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. Punto importante al momento de elegir instrumentos o técnicas es la composición del grupo: número de personas, grado de integración previa, trayectoria, posibles experiencias de trabajo común y si se adecuaba a la conformación cultural del grupo (Vigil, 1989:202).

Una buena alternativa era crear en los estudiantes la necesidad de escribir y que no fuera tanto una actividad sin sentido; es decir, que no lo hicieran como deber escolar, sino por gusto, por una necesidad personal de información, o incluso para llegar a poner en acción su imaginación (González, 2011:3). Una de las bondades del modelo educativo era la cantidad de materiales, técnicas y elementos didácticos de los que podíamos hacer uso, herencia de las prácticas de educación popular (Vigil, 1989:106-107). Entre ellos había técnicas grupales, juegos, representaciones, elementos audiovisuales diversos, actividades prácticas y vivenciales, etc. (Vigil, 1989:106-107)

Un error que comúnmente se comete en las escuelas tradicionales es enseñar al margen de las ideas de los alumnos, dificultando que el conocimiento se relacione con lo que el alumno ya sabe, quedando ambos aspectos separados: un conocimiento que soluciona problemas específicos -científicos o escolares- y un conocimiento para entender la vida cotidiana actual (Vigil, 1989; Carretero, 2009). Con la excusa de la modernización se enseñan los saberes universales, incluidos en los contenidos curriculares escolares sin distinción de lugar, tiempo o características socioculturales de los estudiantes, en miras de impartir una educación homogénea en contextos heterogéneos, formando sujetos para un mercado de trabajo capitalista (Aneas, 2010:2). Páez (2010) sugiere preguntarnos ¿qué es lo que merece recordarse? y ¿qué debe fijarse en la memoria de los niños? Sugiere otorgar calidad de imprescindible a la tradición y la transmisión de la herencia cultural, afirmando que a las instituciones escolares corresponde garantizar conservar la tradición a la vez que reconoce y trabaja con las transformaciones de las nuevas generaciones.

El estudiante, como agente educativo, protagonista, requiere practicar sus competencias, construir sus aprendizajes, crear nuevas ideas y objetos, etc., y para el efecto necesita espacios educativos. De acuerdo a la concepción constructivista hay necesidad de organizar estos espacios educativos y hacerlos funcionales para que aprenda según sus necesidades e intereses. Necesita nuevos espacios para actuar con libertad y autonomía en todos los niveles y modalidades de nuestro sistema educativo (Escalona y Loscertales, 2005; Calero, 2008: 86). En ese sentido, la tarea de las madres de apoyo de los CC recuerda la experiencia panameña reportada por Cordero (2006) en donde las “madres-maestras” toman la responsabilidad de la labor educativa con los niños de su comunidad a nivel preescolar.

De las dificultades más comunes que enfrentábamos era la relativa al bilingüismo, trabajar con hablantes de lenguas indígenas no resultaba tan sencillo como habíamos pensado. A pesar de que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural sea uno de los derechos humanos elementales (Primus, 2006) y que esté en boga el rescate de las lenguas originarias de nuestro país, la carga peyorativa de que han sido objeto históricamente los pueblos indígenas, la injusticia social, la discriminación y la exclusión los llevan a avergonzarse de su identidad, de su lengua, de su cultura. Preferían adaptarse a las prácticas socioculturales del grupo mayoritario y no compartían su lengua; eran pocos los que deseaban estudiarla y difundirla.

En los modelos educativos inclusivos –lingüísticamente hablando- generalmente hay dos rutas a seguir: un programa bilingüe que de inicio privilegie el uso de la lengua materna, paulatinamente reemplazada por la segunda lengua; o bien un modelo monolingüe, con contacto directo desde un primer momento con la

segunda lengua y apoyo para la adaptación, conocido como “sumersión lingüística” (Martín y Mijares, 2007). Lo ideal es que el hablante no abandone su lengua materna para utilizar solo la nueva -la que predomina- como ocurre regularmente, usando su lengua materna casi exclusivamente en el ámbito familiar o con sus amistades y otros hablantes (Fernández-Castillo, 2010; Ortiz, 2006). El asunto es, más que enseñar a los estudiantes, permitirles aprender; para iniciarse en la lecto-escritura, por ejemplo, es importante proporcionar múltiples ocasiones de contacto con el lenguaje escrito, de modo que los estudiantes obtengan información, organicen sus ideas al respecto, y observen que lo que se habla puede convertirse en texto escrito (Calero, 2008: 115).

Luque y Luque (2011:5-12) postulan que toda acción para la inclusión de personas con alguna discapacidad o necesidades educativas especiales debe considerar la circunstancia interactiva persona – contexto de las esferas afectivas y sociales. Para estos autores el contexto educativo es el mejor escenario para fomentar elementos como trabajo en grupo, sentimientos positivos, empatía hacia las diferencias y necesidades individuales, y actitudes de ayuda y cooperación a partir de la convivencia. Desde un enfoque psicosocial la persona con NEE desarrolla sus capacidades a nivel individual y también a nivel social, lo que favorece la vida independiente y su valoración como ciudadanos en igualdad de derechos. La idea es alcanzar una armonía en la funcionalidad de la persona dentro de un medio; y desde el currículo se debe partir del acercamiento a la persona y a sus necesidades educativas. De acuerdo a Olmos (2007:10), usualmente se ve a la discapacidad como un problema centrado en el niño y no en la organización escolar, por ello las escuelas deben ser lo suficientemente flexibles para dar cabida a la diversidad.

Por ejemplo, respecto a estudiantes con problemas auditivos, hay varias situaciones a considerar en el trabajo diario en grupo. Primero, la adquisición de estructuras sintácticas de la lengua oral y escrita es difícil debido a que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) no comparte la misma sintaxis que la escrita; es presumible la escasez de vocabulario, ya que la lengua oral se compone de mas vocablos que la LSM; finalmente, se cree que la falta de estimulación lingüística con la práctica de la lengua implica un peculiar desarrollo cognitivo, (Rodríguez y Gallero, 2007).

También teníamos, como en todo grupo escolar, situaciones de desinterés y falta de participación en el grupo, por lo que debíamos tener en cuenta que, al desarrollarse dentro de un contexto social, el estado motivacional de un alumno varía mucho según la situación en la que se encuentre (Carretero, 2009).

El concepto de educación permanente se vuelve más común cada día en las diversas instancias educativas, fenómeno natural en un mundo que enfrenta profundos, constantes y acelerados cambios en todos sus ámbitos; esta realidad cambiante nos demanda constante adaptación de los ciudadanos y la educación juega un papel clave en el proceso. Esto la hace susceptible de adaptarse a las nuevas circunstancias, interviniendo en fenómenos de exclusión e inclusión al potenciar una formación eficaz a lo largo de nuestra vida (Mas, 2007). Buscar espacios para la inclusión, es ya una prioridad para los educadores: visibilizar para incluir (Vila, 2009). Nuestra intervención educativa estaba encaminada ante el fenómeno de exclusión, que se genera en doble sentido: la exclusión desde lo educativo en relación directa con la exclusión desde lo laboral. Sin acceso a la educación ni oferta educativa suficiente en niveles básicos, devienen ciertos costos sociales cuya reversibilidad se dificulta con el paso del tiempo y que se traducen en desempleo, precariedad laboral, limitación de beneficios sociales (Godino, 2007).

La sociedad actual requiere personas creativas, imaginativas y asertivas, con iniciativa para organizarse, con buenas relaciones sociales, que sepan utilizar su libertad y hasta su tiempo de ocio, que estén siempre dispuestas a superarse, a aprender a aprender (Muñoz, 2010), teniendo la alfabetización como la llave de

acceso (Fernández, 2007:27). Sabíamos que el perfil era excelente... lo que nos causaba ruido era cómo íbamos a lograrlo, sobre todo al pensar en la situación específica de nuestros estudiantes. Siguiendo a Coll (et al, 1998) los docentes deberíamos apoyarnos con teorías que nos permitan analizar nuestra práctica y reflexionar sobre ella, sobre cómo se aprende y como se enseña.

La aplicación de un modelo de desarrollo humano, ecológico y sostenible, la Educación para el Desarrollo (Cruz, 2009), requiere de los actores educativos mentalidad diferente y toma de conciencia; la intervención puede realizarse desde la educación formal y no formal, buscando –aún contra la corriente- respuestas como discusión, formación de valores, compromiso... soluciones. Pero Educación para el desarrollo no se refiere únicamente al crecimiento económico, también tiene que ver con la realización y potenciación de capacidades individuales y colectivas, y con temas como paz y resolución de conflictos, democracia, multiculturalidad, consumo, salud, y medio ambiente, entre otros (Leiva y Merino, 2007:1).

Aunque también a nosotros nos costaba trabajo cumplir con esa premisa al pie de la letra estando en grupo, teníamos claro que en esta propuesta educativa el docente actúa como guía para el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que participa con ellos y les brinda distintos tipos de ayuda (Cubero, 2005:32). Siendo el estudiante el principal actor de su aprendizaje, a los Facilitadores correspondía actuar como guía, motivador, animador y orientador, vinculando los procesos constructivos con los contenidos sin ignorar el contexto social (Calero, 2008:74).

También éramos conscientes de la función que cumplían las comunidades educativas como agentes socializadores pues -fuera del entorno familiar- la escuela aporta nuevas relaciones y campo de exploración social, dando al estudiante la oportunidad de conocerse a sí mismo y aprender normas sociales, a la vez que ejercita sus habilidades y destrezas cognitivas, físicas y sociales (Coronado, 2008: 123). Por ello la trascendencia de la labor de los Facilitadores, que, a decir de Rumbo (2005:8), no son consumidores de información, pero si sujetos activos que buscan alternativas y soluciones a los problemas que la realidad cotidiana les plantea. Vigil (1989) lista entre las características del educador popular que cumple su función pedagógica independientemente de su origen; que su tarea no se realiza en espacios o instituciones tradicionales, sino en el medio popular; y que el servicio que brindan les exige una formación especial en contenidos y metodología, misma que no se obtiene en instituciones de educación tradicionales como institutos o universidades, hecho que demanda que los propios programas formen a sus educadores.

En las sesiones había igualmente un tiempo específico para la planeación de actividades a realizar durante el mes (que generalmente estaban relacionadas con fechas simbólicas y/o festividades cercanas o con actividades de la propia SEDF), ya fuera con los estudiantes en cada C.C., el grupo de Figuras Facilitadoras de la delegación, de una región, o el colectivo de las 16 delegaciones. Ahí planeábamos la logística, elegíamos materiales o pensábamos como conseguirlos o hacerlos, elaborábamos escritos, invitaciones o instructivos, dividíamos el trabajo y organizábamos lo necesario.

Finalmente, la sesión terminaba con la asamblea de Cierre, conducida por alguna de las Figuras participantes.

Capítulo 8

Actividades como Formador Tutor

✓ Cambio de Facilitadora a Formador Tutor y trabajo de campo

Después de un tiempo de desempeñarme como Facilitadora hubo un cambio en la estructura operativa de la delegación Tláhuac, debido a que nuestra Formador Tutor pasó a ser Asistente Pedagógico y se requería que una de las FF tomara su lugar como F.T. Al quedar libre el puesto, fui propuesta para el mismo, y posteriormente seleccionada por votación del colectivo de F.F. durante una Reunión de Tutoría. En la estructura operativa del programa, ya que “por cada diez facilitadores se deberá contar con un Formador Tutor” (GDF, 2007:14). Los primeros meses fueron un periodo de prueba para que pudiera conocer las funciones a realizar: “El Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores” (GDF, 2007:12). Esta actividad se desarrolló de noviembre de 2008 a diciembre de 2009 (ver Anexos 2, 3 y 4).

La idea de estas sucesiones de los responsables del trabajo de las FF en la delegación era formar una cadena de relevo entre los Facilitadores con experiencia y los nuevos, que asegurara la transmisión y el enriquecimiento de la experiencia acumulada en el sistema de centros comunitarios, aunque a veces se perdía de vista este principio de recuperar lo que los instructores habían aprendido y logrado en el campo (Rockwell, 2003), así como los principios y valores que buscaba fomentar el programa. A nuestro favor esta lo propuesto por Vigil (1989:166) acerca de que los educadores surgidos de las propias comunidades tienen como ventajas conocer directamente al pueblo, sus modos de expresarse y comunicarse; adaptarse más fácil y rápidamente al medio, desarrollar empatías, etc.

Para Lara (2010) el concepto de equidad también está relacionado con el de calidad de la educación, y conceptos tradicionales como igualdad de oportunidad y justicia social o eficiencia. En muchos países del mundo, vinculan equidad con cobertura, intentando otorgar beneficios que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la educación es un beneficio y obligación que toda sociedad debe cumplir, y por ende, para ser equitativos en una sociedad, todos los individuos deben tener acceso a oportunidades para educarse. Entonces, necesariamente se requiere del Facilitador que actúe con criterio humano, sea estimulante, comprensivo, optimista, amable, comprometido, y esforzado, que sepa motivar más que dirigir y fomente la independencia; que se vuelva un educador más que un instructor (Calero, 2008).

Había terminado mi etapa de trabajo con grupo, y ahora me correspondía realizar visitas a todos los CC de Tláhuac (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla), y apoyar en la realización de las Reuniones de Tutoría, asegurarme en la medida de mis posibilidades de que mis compañeros conocieran la propuesta educativa y la pusieran en práctica. Realizaba generalmente 2 visitas por día, el horario variaba de acuerdo al de los lugares a visitar y las citas agendadas. Las visitas resultaron muy interesantes y enriquecedoras, de acuerdo a lo mencionado por Carretero (2009:35): “El intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales de la instrucción”.

Celedón y Razeto (2009:21) señala tres formas en las que un centro educativo interacciona con la comunidad: 1) Promoviendo el acceso al aprendizaje, al brindar ventajas y posibilidades para la obtención

de información, conocimiento y comunicación; 2) Contribuyendo a la promoción de la participación y fortalecimiento de la organización comunitaria para responder más rápidamente a sus problemas; y 3) Contribuyendo al mejoramiento de los niveles de desarrollo social de la localidad donde se instala, creando redes entre los beneficiarios y organizaciones sociales, estableciendo vínculos.

En contextos complejos o francamente adversos en los que el futuro de los estudiantes no es prometedor, el reto para los educadores consiste en entender e integrar a la población –sobre todo a la que está en edad escolar- a un proyecto educativo racional (Coronado, 2008), por lo que adquirir una responsabilidad de formación, acompañamiento y supervisión con los compañeros que trabajaban ante grupo era un gran reto, ya que debíamos encaminar nuestras acciones a que este objetivo se lograra en las comunidades en las que estábamos presentes. Para analizar las comunidades deben considerarse factores estructurales, fisiológicos y demográficos, sin dejar de lado los problemas sociales que enfrentan, es por eso que para proyectos destinados a la educación de los adolescentes, jóvenes y adultos, se sugiere poner énfasis en tres rubros: necesidades y problemas; demandas, intereses y expectativas; y recursos disponibles (Iovanovich y Alurralde, 2001)

Las diferentes formas de compartir de la escuela se vuelven un modelo para la vida social, cuando los estudiantes participan activamente se apropian de competencias y habilidades sociales imprescindibles para su formación. En los CC buscábamos rescatar y fortalecer el vínculo de los sujetos con su comunidad, que la conocieran y aprovecharan sus recursos, o en todo caso los generaran; conocer el pasado no solo permite comprender mejor el presente: comprender mejor el presente también permite conocer mejor el pasado (Carretero, 2009:177).

Toda instancia educativa, cualquiera que sea su nivel o modalidad, prospera dentro de una comunidad con costumbres, modos de pensar e ideales peculiares; por lo que debe orientarse partiendo de lo que la comunidad es, para convertirla en lo que debe ser (Calero, 2008:108-109), siguiendo ciertos principios: 1. Principio de misión social. 2. Principio de acción social. 3. Principio de realidad. 4. Principio de colectividad o de socialización, y 5. Principio de vivencia. La educación popular, comunitaria, implica un modo específico de conocer y de generar el conocimiento, de valorarlo personal y socialmente y –sobre todo- de utilizarlo (Vigil, 1989).

Al trabajar con población vulnerable, la riqueza natural y cultural tiene que ser el punto de partida (Rockwell, 2003), y es necesario tener plena confianza en el conocimiento que los educadores poseen de antemano acerca de su medio, sus necesidades y sus futuros educandos; pertenecer a la comunidad les da ventaja. Estos educadores, en este caso las FF, requieren en su formación de conocimientos y herramientas que faciliten su trabajo cotidiano, por ello Rockwell propone que esta formación se haga a la manera de un antiguo proverbio chino: "si escucho, olvido; si veo, recuerdo; si hago, comprendo". La meta del proyecto no era erradicar el analfabetismo, más importante que eso es posibilitar que el conjunto de la sociedad acceda de manera efectiva a una educación que le permita vivir con dignidad en cualquier momento de su vida (Fernández, 2007:27).

Las visitas consistían en observación de la clase, revisión de planeación del Centro Comunitario y sesión de retroalimentación a las Figuras Facilitadoras, una vez conocido el grupo, también podía participar coordinando actividades con el grupo durante las sesiones. Debía orientar sobre la propuesta educativa y la forma de trabajo, sugiriendo, resolviendo sus dudas, anotando los temas por revisar en Reunión de Tutoría, las problemáticas y las propuestas de las Figuras Facilitadoras. Las visitas a comunidad, constituían espacios de retroalimentación y reconstrucción continua (CONAFE, 2006), que me permitían estar en contacto

directo con Facilitadores, Madres de Apoyo y estudiantes de los Centros Comunitarios que se visitaban (en ocasiones junto con la Asistente Pedagógica), Asociación Promotora de la Comunidad Educadora, padres de familia y demás miembros de la comunidad.

Una de las habilidades que requería poner en práctica era escuchar: a estudiantes, FF, padres de familia, autoridades y líderes, gente de la comunidad, etc. Para Carretero (2009), escuchar tiene implicaciones didácticas, pues quien escucha tiene suposiciones sobre el mensaje que recibirá (tema, estilo, tipo, propósito, etc.) y un objetivo determinado (obtener información, recibir una respuesta, entretenerse). La anticipación del mensaje prepara al receptor para comprenderlo y genera procesos cognitivos a partir de expectativas y experiencias, aportando conocimiento.

También me correspondía apoyar en gestiones ante diversas instancias, en beneficio de todos los CC., ya fuera en la delegación política, con autoridades locales o con la comunidad misma (Coordinaciones Territoriales, Casas de Cultura, Centros Comunitarios delegacionales, Módulos de participación ciudadana, iglesias, domicilios particulares y cualquier parte de la comunidad requerida). Otra parte de mis actividades era coordinar actividades de difusión del programa. Finalmente, también me correspondía asistir a reuniones y actividades diversas convocadas por la SEDF.

Como FT debíamos tener claro que no es posible evaluar bien, sin una buena programación, los objetivos o competencias a lograr y evaluar debían partir de un diagnóstico (necesidades, posibilidades, problemas, deficiencias y/o habilidades de los estudiantes) para evitar reprogramaciones (Casado, Lezcano y Cuesta, 2010). La evaluación, diagnóstica y formativa, permite seguimiento permanente y participativo del proceso y brinda la oportunidad de la correspondiente retroalimentación para establecer los correctivos, estímulos o alternativas, e incluso permite a los alumnos tener conciencia clara de sus propios procesos y estrategias para aprender –metacognición- (Calero, 2009). La evaluación, entonces, es un proceso útil para una mejora continua del programa, estrechamente ligado a la planeación y a una constante retroalimentación (Cepeda, 2004:1).

Al integrar en los planes y programas contenidos multiculturales la intención es fomentar el conocimiento cultural mutuo, alternativas sociales, costumbres, arte, etc., sin embargo esta inclusión no es posible en todos los casos debido a que el currículo ordinario está ya demasiado saturado de contenidos, por ello es que la incorporación de temas sobre interculturalidad, educación para la globalización, tolerancia, igualdad de género o protección del medio ambiente –por mencionar algunos- se realiza como complemento en asignaturas específicas y de forma transversal. Estos son principios de trabajo para la metodología educativa, en la organización del trabajo y en la relación entre los alumnos o a través de actividades habituales (Banks, 2001 citado en Fernández-Castillo, 2010:6). Lo Vuolo (1995, citado en Godino, 2007) afirma que la inclusión requiere acercar a la población al sistema de instituciones sociales y a sus beneficios.

La base de la actividad en campo era tener claro que nadie puede pretender estar al día en todo ni saberlo todo, pero todos deben saber aprender por sí mismos lo que necesitan, cuando lo deseen (Calero, 2009:101). Nuestras prácticas pedagógicas afectan los sentidos y motivaciones de los estudiantes (Hernández, 2003), sobre todo en casos con trayectorias de exclusión escolar; y es necesario abrir espacios de reflexión con miras a ubicar aspectos a reforzar y posibilidades de apoyo para nuestros estudiantes. Como educadores comunitarios sabíamos que cumplíamos funciones específicas con el grupo, pero que fuera del ámbito escolar todos somos educadores (Rodríguez, 2006), ya que la interacción social permite la conformación de pensamientos, sentimientos y acciones.

En cuanto a las actividades, era necesario insistirle a las FF sobre los principios del programa y las posibilidades y estrategias a utilizar con el grupo, pues pese a haber abordado esos temas en las Reuniones de Tutoría también era necesario reiterar y sobre todo ejemplificar las actividades para que se volvieran comunes en los CC. La más apremiante, ya que aún había mucha resistencia a hacerlo, era sacar a los estudiantes del aula para darles oportunidades de interactuar con el mundo y conocerlo de primera mano (Calero, 2009). Otro aspecto importante era poner a los estudiantes en situaciones que les exigieran un esfuerzo de comprensión y actuación, dando apoyos y soportes para ello (Coll et al, 1998) ya que el recorrido en el proceso de aprendizaje no depende exclusivamente de sí, y el autoconocimiento se da a través de los otros (Páez, 2011). Las condiciones materiales del centro comunitario son un factor importante al momento de elegir técnicas o instrumentos para utilizar con el grupo, tanto el espacio físico como los materiales de papelería y el acervo documental (Vigil, 1989:202).

Siguiendo esta línea, el juego era una actividad cotidiana en los CC, sobre todo para los estudiantes de niveles Inicial y Preescolar; para Piaget (citado en Calero, 2008:37) “el juego constituye la forma inicio de las capacidades y refuerza el desarrollo de las mismas”. Las situaciones de juego permiten al sujeto adquirir una mejor comprensión del mundo y descubrir nociones que favorecerán aprendizajes futuros; cuanto más sentidos se ponga en juego, más sólidos y ricos serán los aprendizajes. Materiales como rompecabezas, bloques, latas, maderas, semillas, etc. ayudan a afianzar estas nociones, y preparan al estudiante para otro tipo de material más complejo, como láminas, loterías, dominó, tarjetas, fichas, etc. ; pasando de lo concreto a lo abstracto, al pensamiento lógico.

Además de los pequeños que cursaban educación inicial, estaban las personas adultas que no sabían leer o escribir, o “sabían poco”. Es decir, personas sin el dominio total de lectura y escritura, con dificultades debido a que han perdido habilidades con el paso del tiempo y no han podido apropiarse de nuevas competencias; es decir, lo que Arceluz (2006) denomina un “analfabeto funcional”, que posee elementos rudimentarios de lectura y escritura. Los estudiantes se alfabetizan con objetivos y circunstancias diversas definidas todas por la cultura, la historia, la lengua, la religión y las condiciones socioeconómicas. Se busca alcanzar un concepto pluralista de alfabetización, visualizándola desde su dimensión social de adquisición y aplicación (Godino, 2007).

En esta propuesta educativa se intentaba descentralizar la labor educativa, de modo que traspasara sus tradicionales muros y ampliara su función formativa y socializadora a toda la ciudad, con niños y adultos por igual. Las experiencias activas generan nuevos aprendizajes -de carácter informal- en el hogar, en la calle, entre amigos, con adultos, con los medios de comunicación, no solo en la escuela de forma intencionada y sistemática. La participación del docente es como guía, apoyando al alumno para aprender por sí mismo y “aprender a aprender” (Calero, 2008). La Pedagogía no era más una tarea exclusiva de un Estado Docente (Jurado, 2003:6), pues debía estar orientada a la construcción del tejido social, valoración y resolución de conflictos y animación de procesos culturales y comunitarios. Gerónimo (2008) señala que habitar hoy la institución escolar implica afrontar la responsabilidad de la transmisión cultural, de la transmisión del conocimiento.

Otro punto básico para las FF era conocer el objetivo de los estudiantes ante las actividades académicas, que es fundamental para la creación de contextos de aprendizaje adecuados (Coronado, 2008); toda tarea educativa es auténticamente humanista en la medida en que procure integrar a las personas a su realidad nacional, que se pierda el miedo a la libertad y se cree en ellos un proceso de recreación, búsqueda, independencia y solidaridad (Freire, 2009:14). La educación no solo tiene como objetivo transmitir contenidos, sino también de enseñar a pensar (Carretero, 2009:67). Al respecto, Díaz Barriga y Hernández

(2010:42) apuntan que los contenidos y materiales de enseñanza deben poseer significado lógico potencial, para evitar el aprendizaje rutinario y carente de significado, y que es el docente quien puede potenciar los materiales a usar y las experiencias de trabajo en el aula y fuera de ella, para acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos.).

Para Luque (2003:13) cualquier intervención en el desarrollo humano que incluya las esferas personal, de salud, social y educativa, incluye necesariamente el reconocimiento de la diferencia, la discapacidad y la necesidad de apoyo, como propios de la naturaleza humana en su devenir evolutivo y en su diversidad social. Una educación integrada e integradora, promueve -en las personas con y sin discapacidad- el desarrollo social y lo extiende hacia la comunidad. Las NEE, como cualquier otro aspecto en la diferencia de las personas, sólo deben servir para aumentar las características de las mismas, distinguiéndolas aún más como personas.

No podía dejarse de lado en la formación de las FF que habría complicaciones en su labor, por ejemplo que no siempre las competencias de los estudiantes mejoran conforme avanzan en los estudios (Escalona y Loscertales, 2005:41). Ante las dificultades pedagógicas obvias con estos grupos tan diversos, Hernández (2003) sugiere no considerar a los estudiantes desde sus carencias, sino identificarlas para poder explotar las potencialidades que les ha dado su cotidianidad: habilidades cognitivas, manejo de información, formas de comunicación, etc.; de modo que puedan traducirse en estrategias didácticas. En grupos diversos las estrategias metodológicas deben encaminarse a desarrollar la interacción y el intercambio entre estudiantes, fomentando respeto y aceptación. Díaz-Aguado (1996, citado en Navarro, 2008:9) sugiere menciona como métodos cooperativos y estrategias socioafectivas: aceptación, tolerancia, respeto, colaboración, y desarrollo de la autoestima.

Algunas dificultades que tienen los estudiantes se derivan de la organización escolar y las formas de enseñanza que operan, de ahí que se busque que los cambios en la escuela y las mejoras en la pedagogía respondan a la diversidad del alumnado: educación inclusiva. Es necesario que las mejoras sean constantes, especialmente respecto a recursos humanos que apoyen la participación y aprendizaje de todos los alumnos de una comunidad (Olmos, 2007:10).

Respecto a las dificultades de convivencia entre los estudiantes, debíamos partir de la idea de que el conflicto es inevitable, ya que enfrentar y aprovechar las tensiones y confrontaciones es necesario para instaurar procesos de construcción de una comunidad pacífica (Coronado, 2008). La paz se construye sobre el uso de la palabra, por algo la convivencia es uno de los objetos de enseñanza-aprendizaje escolar más complejos. Vivir con otros, y aprender -con y de otros- requirió el diseño de estrategias, espacios y modalidades de trabajo que promovieran el desarrollo de competencias sociales en toda la comunidad educativa.

La diferencia puede separar al grupo, pero también lo puede unir a través de actividades de apoyo de unos con otros, de intercambio de experiencias, de debates y de solidaridad y compañerismo (Hernández, 2003). Es en este aspecto donde se retoma el concepto de la zona de desarrollo próximo, ya que es más importante lo que el estudiante realiza con la ayuda de los demás que lo que hace por sí mismo: hoy con ayuda, mañana de manera independiente. Para que la escuela cumpla su función social, debe desarrollar esta Competencia Social en los estudiantes, aunque no sea un contenido prioritario o no exista espacio/tiempo específico para ello (Castro, 2004:2). Una de las estrategias de corte constructivista es la creación de *conflictos cognitivos* o *contradicciones*, favoreciendo la comprensión del estudiante, ya que lo importante es el proceso de cambio

y no el producto final (Carretero, 2009:90). El estudiante, para elaborar sus conocimientos, requiere de materiales, herramientas, espacios, tiempos y organización social para acrecentar sus aprendizajes, tomar sus responsabilidades y formar su personalidad. El uso de periódicos murales, botiquín, caja de ahorros, instrumentos musicales, o carteles de cumpleaños –entre otros- desempeñan roles a nivel pedagógico (Calero, 2008).

Otro punto que causaba revuelo, además de complicaciones, era la actitud hacia los adultos mayores, sobre todo debido a dificultades y limitaciones para entender y comprender su mundo, psicología y necesidades. Linares (2003) señala que nuestra *aceptación o rechazo* hacia ellos está determinada por nuestra capacidad de aceptar con madurez nuestro inevitable envejecimiento, con el resto del paquete: enfermedad, invalidez, soledad y muerte. Comúnmente quienes más niegan o reprimen esta realidad rechazan, alejan o desvalorizan a los adultos mayores, por ello es necesario trabajar a modo de prevención para fomentar – desde la educación- la integración de este grupo a las actividades escolares y comunitarias.

Igual que la experiencia de las madres-maestras en Panamá reportada por Cordero (2006) en la organización y funcionamiento de los jardines de preescolar, en los CC Madres de Apoyo y Facilitadores compartían para su labor preocupaciones, dificultades, fortalezas y recursos. Su papel, como integrantes de la comunidad y como partícipes del proceso educativo fortalecía las redes de apoyo social y potenciaba la resolución de las necesidades. Especialmente con las M.A., principalmente con niños pequeños, la actividad no se regula por “un deber ser”, pero si se sustenta y se promueve por el acuerdo implícito de que la niñez y ellas merecen respeto y buen trato.

Un principio básico para lograr un aprendizaje significativo era que la nueva información se relacionara con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje –significado lógico y potencial- (Díaz Barriga y Hernández, 2010:41), y supone una construcción personal del sujeto (Delval, 1997 citado en Cubero, 2005:41). Para Bárbara Rogoff (1986 citada en Cubero, 2005:81) el aprendizaje puede comprenderse como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas, es un fenómeno comunitario relacionado con las prácticas e historia del contexto.

El constructivismo se fundamenta, esencialmente, en la afirmación de que el individuo (cognitiva, social y afectivamente) no es producto del ambiente o resultado de sus disposiciones internas, pero si una construcción propia de crecimiento constante, resultado de la interacción entre estos factores (Carretero, 2009). Podemos decir entonces que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción humana realizada con los esquemas que cada persona posee. Es por eso que en los primeros niveles educativos el reto es brindar atención a las necesidades específicas del grupo, considerando dos dimensiones importantes: lo individual y lo social -como grupo- (Lara, 2010:9).

Ahora me correspondía hacer ver a mis compañeros que era nuestra labor brindar a los estudiantes, como decía Freire (1969:52) “una educación que facilitase la reflexión y que tuviese su instrumentación en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción”. Esta enseñanza que es una auténtica creación, que demanda una constante lectura de la situación y que exige no ser abordada a través de una mirada estrictamente técnica, sino como una actividad reflexiva y estratégica (Díaz Barriga, 2010).

Como Tutora de mis compañeros, era esencial desarrollar en ellos empatía, respeto y valoración hacia la cultura de sus estudiantes, pues para la aceptación mutua es importante el conocimiento (Leiva y Merino, 2007). Comúnmente el rechazo se produce por la ignorancia, por el temor a lo desconocido, por ello ese

respeto a la diferencia, a las costumbres y peculiaridades de los demás era parte de lo que las FF debían transmitir a los estudiantes.

A medida que avanzaba mi estancia en el programa, sobre todo ante la adquisición de nuevas responsabilidades operativas y pedagógicas, me daba cuenta de que tenía una gran oportunidad de ser partícipe de un valioso proceso, y de cambiar o dejar de lado los vicios, defectos y complicaciones de la enseñanza tradicional, que no son pocos. Coronado (2008) menciona que los tibios resultados de las reformas educativas recientes evidencian resistencia al cambio, falta de entusiasmo, carencia de recursos - materiales, intelectuales, afectivos, sociales- y de compromiso de docentes e instituciones.

Alcanzar la formación integral de los estudiantes no depende solo de los agentes educadores que los rodean -familia, educadores, instituciones- sino también, en gran parte, de los educandos; si bien los docentes deben mostrar competencia intelectual, moral y pedagógica, también debe haber requisitos para su contraparte (Stramiello, 2005). Freire (1969), por su parte, propone sustituir los términos “educando” y “educador” por los de *educador-educando* y *educando-educador*, en una acción recíproca y como primer paso de integración y toma de conciencia de los participantes del proceso educativo.

✓ Participación en Reuniones Preparatorias como Formador Tutor.

Como Formador Tutor, debía asistir a la sesión impartida mensualmente por el Equipo Operativo y el Equipo Técnico de la SE destinada a los responsables delegacionales de los CC, es decir, Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos. Además de la recepción mensual de información, y la planeación de actividades institucionales, había ponentes invitados eventualmente, a impartir una plática o un taller. Estaba entre las funciones de los FT y AP elaborar la carta descriptiva para la reunión de Tutoría con las FF, que generalmente tenía lugar algunos días después de la Reunión Preparatoria (ver Anexos 3 y 4). Estas Reuniones Preparatorias tenían lugar en la sede de la SEDF, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7.

La Reunión Preparatoria, las Reuniones de Tutoría y las Reuniones Evaluatorias conformaban el ciclo de formación permanente de las FF, desde Madres de Apoyo hasta los Asistentes Pedagógicos. En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua. La acción tutorial y concretamente la función del tutor ameritan, de acuerdo a Montiel (2004) un reconocimiento especial, como un elemento de primer orden en el trabajo con los alumnos, aunque a veces el concepto teórico no se ve reflejado en la práctica.

Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar así como de la actividad del Tutor (CONAFE, 2006). En años recientes, se ha afianzado la línea de formación de educadores en servicio, como figura en movimiento que se construye durante la marcha, sin espacio y un tiempo definidos. Esta modalidad se ha acercado a un estilo de formación continua centrada en la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica (Messina, 2003).

Úcar (et al, 2007) señala tras su estudio que una de las necesidades ahí reportadas es la estabilidad y continuidad del profesorado en los centros educativos, en función de que los educadores no tengan que enfrentar cambios constantes. Esta permanencia beneficiaría también a la propia institución, pues si la composición de los equipos docentes fuera más estable ayudaría mucho a promover políticas de formación que tuvieran continuidad en los centros. Úcar también habla de una figura, en el centro educativo, a cargo de la formación y la vinculación, de gestionar y coordinar (identificando necesidades, planificando e

impartiendo la formación y creando mecanismos para su seguimiento y evaluación. Un sistema de seguimiento de la formación debe documentar la formación de los Centros Comunitarios y de las Figuras Facilitadoras. Si se evaluase la transferencia —o incluso el impacto— de la formación en los centros, se podrían tener evidencias para afirmar si se consiguen los cambios previstos —u otros inicialmente no previstos— y determinar así la eficacia de la formación.

La característica relevante de estas reuniones era la participación de las Figuras Facilitadoras a cargo de una delegación y con experiencia en campo, posibilitados para capacitar nuevas generaciones de instructores. A pesar de que algunos no se creían capaces de pararse frente a un grupo y temían no dominar los contenidos, era mediante la práctica que mejoraban su rendimiento. Esta formación no era solamente para las Figuras Facilitadoras, sino destinada a ellos para impactar al grupo. Por ejemplo, se ejercitaba la escritura elaborando textos y fichas con sus propias palabras o la comprensión de restar o de dividir (Rockwell, 2003).

Este tipo de formación genera relaciones de aprendizaje entre los participantes de los procesos educativos, una formación reflexiva que permita pensar la propia historia y práctica del educador, que potencie lo que ya sabe sea motivación para seguir aprendiendo, es un proceso en espiral. Esta reflexión nos permitirá analizar los hechos, ver alternativas, concebir esquemas y maneras de hacer y pensar; reflexionar implica buscar, preguntar, investigar, pensar, moverse y animarse a hacer cosas nuevas (Messina, 2003). Todos nos formamos intencionalmente procurando nuestra conducta y enriqueciendo nuestra personalidad, en un proceso constante expresado en nuestro comportamiento (Calero, 2008: 91).

En cuanto al área de formación docente, Úcar (et al, 2007) apunta que existe precariedad en el sistema educativo en muchos aspectos, sobre todo en lo referente a la contratación y movilidad del profesorado no facilita las cosas, tanto en las instituciones educativas formales como en las instancias de educación popular. El autor afirma que es necesaria una evaluación eficaz y enfocada en la formación permanente, encaminada a la mejora de la situación de estudiantes y docentes.

Rumbo (2005:6-9), refiriéndose a educación para adultos, señala que cualquier programa de formación multicultural debería contemplar dos dimensiones: a) una formación general en educación de personas adultas (que descansaría en dos tipos de conocimientos: fundamentos epistemológicos y filosóficos e la educación de personas adultas, y conocimiento pedagógico para adquirir diferentes teorías curriculares y estrategias metodológicas propias del trabajo de personas adultas), y b) una formación curricular multicultural específica (que brinde conocimientos amplios sobre la realidad de los estudiantes, e implique el dominio de estrategias didácticas para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión cultural

Un Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los Facilitadores (GDF, 2007:12). En nuestro caso, eran dos sesiones al mes, por lo menos con 7 horas de duración cada una, en un periodo que va de noviembre de 2008 a diciembre de 2009. Generalmente la dinámica consistía en hacer llegar a las FF a nuestro cargo la información y los temas que se abordaron durante las sesiones, así como organizar las actividades pedagógicas, logísticas, de prospección y difusión, y de comunicación a realizarse en los CC. A decir de Vigil (1989), los educadores precisan adquirir conocimientos y capacitarse, adquirir habilidades, en pocas palabras, contar con principios pedagógicos y metodológicos para guiar su labor.

No es sencillo definir a un Educador, pues el término se refiere a una amplia gama de rostros, formaciones, y realidades -educativas y laborales-. Puede tratarse de un asesor de sistemas abiertos y a distancia, profesor

de grupo, capacitador, promotor social, educador popular o formador de educadores; que tienen a su cargo actividades técnico-pedagógicas, de planeación y coordinación de proyectos, así como de diseño curricular (Campero, 2003). Por ejemplo, con la ayuda de contenidos apropiados y con acceso de bajo costo a las TIC, se pueden cubrir las necesidades básicas en varios terrenos, facilitando el proceso educativo (Celedón y Razeto, 2009:21-22). Todos ellos, desde su campo de acción, cumplen una función clave al impulsar, promover, facilitar, apoyar y acompañar los procesos educativos. Por lo general, los centros educativos - particulares, comunitarios, públicos- y de diferentes modalidades de enseñanza (infantil, básica, media y superior) dejan de lado la problemática presente en el contexto y actúan de modo desarticulado (Lemos y Gahnem, 2003).

Es en los años 80 que emerge, en varios países de Latinoamérica, la investigación participativa. Estrechamente ligada con prácticas y reflexiones propias de la educación popular, plantea a los sujetos como productores directos del saber. Vigil (1989) afirma que un saber popular es a su vez científico y crítico, que orienta la acción colectiva y refleja al pueblo al representar sus intereses y puntos de vista. El autor también destaca el poder que tienen los estudiantes sobre el uso de los productos de sus investigaciones, así como la incorporación de elementos cotidianos y dominables. En el proceso que postula Freire, se consideran tres puntos: nadie educa a nadie, nadie se educa solo, y, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 1968: 17-18). Actualmente, no es el conjunto de la población la que puede acceder al beneficio de la educación, beneficio que se traduce en derecho (Godino, 2007).

Se buscaba que quienes fungían como FF desarrollaran la competencia intercultural, importante por los conocimientos, actitudes y capacidades que trae consigo, y a que sus efectos individuales y comunitarios puede ser un recurso clave. Para Bartolomé (2002:36) la educación tiene dos responsabilidades fundamentales: la lucha contra la exclusión social y la búsqueda de estrategias en pro del desarrollo de valores, y, la participación en un proyecto común de sociedad donde cada persona tenga su puesto, su responsabilidad y su tarea (Aneas, 2005:7), ya que el hombre no se forma nunca de modo abstracto, sino bajo la influencia de un grupo humano y de su peculiar cultura (Lev Vigotsky, citado en Calero (2008: 77). Los Facilitadores lograban tener cercanía con los estudiantes, sin importar el medio en el que se desenvuelvan; condición esencial para el trabajo con grupo pero posibilidad difícil de adquirir en un curso de formación (Rockwell, 2003).

Para Castro (2004:6), el perfil del nuevo ciudadano implica la capacidad para adaptarse a grandes cambios, autónomo pero no individualista; con espíritu cooperativo y tolerante, defensor de una pluralidad de valores y de opciones morales y con un pensamiento abierto capaz de comprender la diversidad y complejidad del mundo. Sólo formando ciudadanos de este tipo, podremos construir una sociedad plural y democrática en la que sea posible vivir en paz, en libertad y en la que el respeto a todos sea la nota dominante. No enfrentar este desafío educativo puede significar que las nuevas generaciones de niños sean caracterizadas como de incompetentes sociales o analfabetos emocionales (Castro, 2004:6).

A lo largo de los años, y en toda América latina, ha habido muchos programas que se definen como educativos, con diversas visiones y objetivos a cubrir. La gama de actividades incluye actividades de producción, de salud, de organización barrial o campesina, de recuperación de la memoria histórica y, por supuesto, de alfabetización. En este esquema de trabajo la comunidad (o al menos los estudiantes) comenta, se organiza, se reúne, discute, analiza, reflexiona o incluso se capacita, bajo premisas concretas que corresponden a sus necesidades (Vigil, 1989:98). Lara (2010) sugiere pensar en la equidad como un reconocimiento a la diversidad, y otorgando a todos experiencias educativas que les permitan acceder a condiciones de vida más justa.

La ciudad, al ser un espacio cultural y colectivo, es fundamento de la vida social, y sugiere narrativas y formas de lazo social fuera de los marcos de referencia normativos de la institución escolar o familiar. Por lo tanto la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización, en medio de complejas y versátiles dinámicas culturales. Jurado (2003:7) afirma que las formas y dinámicas de sociabilidad propias de la ciudad y los procesos educativos que generan le dan la calidad de “ciudad educativa”. De hecho, independientemente del espacio en que se ubique, cada comunidad educativa es distinta porque distintos son los sujetos que le dan sentido, que definen espacios, usos, prácticas y saberes que llegan para construir la vida escolar (Cabo, 2003).

La temática principal abordada en estas reuniones era relativa al aspecto pedagógico, sobre todo lo referente al aprendizaje. Para Calero (2009:102-103), toda situación de aprendizaje puede analizarse a partir de tres componentes: los resultados del aprendizaje (que), los procesos del aprendizaje (como), y las condiciones del aprendizaje (cuando, cuanto, donde, con quien, etc.). En él intervienen diversos aspectos afectivos y de relaciones interpersonales, y de hecho, el éxito con que los solucionemos es pilar en la construcción de nuestro autoconcepto, y del equilibrio personal (Coll et al, 1998).

Hay también numerosos trabajos que documentan los factores que interactúan específicamente en el aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura, y a partir de ellos quedaron definidos factores fisiológicos (predominio cerebral y lateralidad, consideraciones neurológicas, visión, audición, estado y funcionamiento de los órganos del habla); ambientales (antecedentes lingüísticos del hogar, experiencias sociales, emocionales, motivacionales y de personalidad), e intelectuales (discriminación visual y auditiva, aptitudes especiales de raciocinio y pensamiento, solución de problemas). Todos ellos a tomarse en cuenta por cualquier educador (Sánchez, 2008:1). Por un lado, proliferan los casos de niños con hipoacusia que no presentan un buen dominio del lenguaje oral, lo cual dificulta irremediablemente el dominio del lenguaje escrito. Como factores endógenos, podrían enumerarse el contexto familiar, especialmente si los padres son sordos u oyentes, la actitud y expectativas de los mismos y el método empleado para la comunicación del estudiante (Rodríguez, 2005).

Bajo este último argumento subyace la necesidad de enseñar español, siempre que sea viable el lenguaje oral al niño hipoacúsico, aunque no sea como lengua materna, sino como complemento a la lengua de señas. Al evitar o superar este desfase en el lenguaje oral se evita la limitación para la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito. Por otro lado, otros consiguen usar la lengua oral (con ayudas específicas) y por tanto poseen un dominio aceptable de ella, por lo que la enseñanza y uso de la lengua escrita se ve enormemente favorecidos (Rodríguez y Gallego, 2007:5-6).

Un factor distintivo de nuestros grupos era la diversidad que había en ellos. Al respecto, Fernández-Castillo (2005) afirma que el incremento, en cantidad y calidad, de las interacciones entre personas de diferentes orígenes culturales, favorece la eliminación de estereotipos y prejuicios hacia otros grupos y minorías sociales. La interacción entre los estudiantes potencia las habilidades sociales e interpersonales culturales, étnicas y sociales (Fernández Castillo y Moreno, 2001; Fernández, 2007; Escalona y Loscertales, 2005). Es un requerimiento de los educadores comunitarios incluir la interculturalidad en el currículo, propiciando la reflexión sobre la discriminación y generando un cambio en cuanto a estrategias metodológicas, aspectos didácticos y organizativos; este currículum intercultural resulta ser un nexo entre aquello que los estudiantes aportan y lo que la institución escolar intenta enseñar (Navarro, 2008:10).

Aguado (2010) recomienda como uno de los primeros pasos de un educador ante su grupo conocer a sus alumnos desde las esferas emocional, afectiva, intelectual, social, académica, etc. para poder planear el

currículo para su desarrollo integral. El contexto social y familiar en los que el niño vive, se complementa con su proceso de maduración; pero es un desarrollo y educación.

Se consideraban también temas como la motivación (tanto en figuras como en estudiantes, dentro y fuera del centro comunitario), así como las posturas respecto a ella. A pesar de que se buscaba que los estudiantes se apropiaran de un modelo educativo distinto, el apego y la costumbre hacia el modelo tradicional era muy fuerte y se presentaban comúnmente las clásicas situaciones respecto a los avances y/o resultados de su desempeño escolar, sobre todo por la ausencia de exámenes y de boletas de calificación. Un ejemplo son los estereotipos ante un examen: “aprobé” (resultado como resultado de su esfuerzo), o “reprobé” (se debe a circunstancias adversas, etc.), fenómeno conocido como error fundamental de atribución, que se encuentra presente, en mayor o menor grado, en los procesos mediante los cuales casi todas las personas enfocamos nuestras cuestiones motivacionales (Carretero, 2009).

Las estrategias de aprendizaje (que son distintas de las estrategias de enseñanza) son procedimientos flexibles cuya práctica requiere que el aprendiz tome decisiones y seleccione alternativas de forma inteligente y voluntaria siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas (Díaz Barriga y Hernández, 2010:179-180). Debíamos concebir la acción educativa siempre en función de apoyo a la actividad constructiva del alumno (Coll, 1990:448 citado en Cubero, 2005). El constructivismo radical o piagetiano postula que el conocimiento no trata de buscar la verdad o representar la realidad, sino que se construye para dar sentido a la experiencia; no es una representación, sino la manera en que el individuo le da sentido a su experiencia (Cubero, 2005:64). Jean Piaget afirmaba que “partiendo de sus necesidades e intereses, en interacción con el medio externo, el niño se autoconstruye y se convierte en el eje del proceso educativo” (Calero, 2008).

Para Piaget (1975, citado en Cubero, 2005:42), la contradicción entre la comprensión y las nuevas experiencias llevan al que aprende a una dinámica de desequilibrio y reequilibrio, que terminará en nuevos aprendizajes. El carácter accesible de los conocimientos es uno de los principios de aprendizaje, de diferentes métodos. Juega también un papel importante el diseño, realizado por el profesor, de los contenidos de enseñanza (Bravo, 2010:6), ya que escuchar es un componente que pone en marcha un proceso cognitivo de reconstrucción del significado y del sentido (Carretero, 2009: 119).

En el enfoque constructivista el compromiso es de enseñar a nuestros alumnos a aprender, para posibilitar aprendizajes y autoaprendizajes. El aprendizaje no depende totalmente de la enseñanza, pero en nuestro sistema, ser enseñado es meramente recibir informaciones. Hay necesidad de enseñar a nuestros alumnos cómo aprender y no dejarlos a que cada quien aprenda por simple inspiración o imitación (Carretero, 2008: 60). Tan esencial para su formación es que los estudiantes aprehendan tareas de manera independiente, como lo es que el aprendizaje se realice en compañía y con la colaboración de otros; el trabajo en equipo se convierte en una forma distinta –cercana, flexible y pertinente- de propiciar el aprendizaje (Cordero, 2006).

El papel del juego en la formación de los estudiantes era fundamental y ofrecía la ventaja de ser elegido por el estudiante simplemente por placer. Los bebés aprenden jugando, no es una actividad que se les enseñe; y para estudiantes de educación inicial y preescolar, la situación ideal de aprendizaje escolar es cuando la actividad se presenta de manera que es, al mismo tiempo, juego y trabajo (Calero, 2008:38). Para educación inicial, era indispensable que el Facilitador insistiera en la labor de la familia, que actuaría como mediadora en el proceso de aprendizaje del niño; el éxito del centro educativo, la familia y la comunidad serán mayores gracias a la participación conjunta.

Una de las manifestaciones más complejas de la marginalización lingüística esta manifiesta en la propia instancia educativa y el concepto de alfabetización que abandera (Rojas-Primus, 2006), restando importancia a la lengua como vehículo y herramienta para la labor educativa. Ignorar la lengua es ignorar a la comunidad; para Vigil (1989) la gente que se siente pueblo expresa su pertenencia de muchas maneras, pero sobre todo a través del lenguaje, las costumbres, los gustos y los lazos de solidaridad con sus pares.

Otro factor que no podíamos ignorar en la realidad de nuestras comunidades, era que los alumnos dedicaban poco tiempo a actividades escolares porque les resultaba prioritario apoyar en las labores de la casa o trabajar. Parte de la labor del CC era lograr que los estudiantes administraran el tiempo diario para cumplir las demandas familiares y escolares de forma satisfactoria, aun considerando que la responsabilidad y complejidad de las tareas aumenta con su edad (Aneas, 2010). En contextos vulnerables era común que los estudiantes tuvieran que elegir entre la escuela y el trabajo y nosotros buscábamos precisamente apoyarlos en este sentido).

A nuestro favor, tanto para la formación de las FF como para la atención a los estudiantes, teníamos la adaptabilidad y la flexibilidad de la metodología, que nos permitían considerar las expectativas, necesidades, intereses y demandas de los estudiantes, para incluirlas en la planeación curricular, así como desarrollar la creatividad con la elaboración y el uso de materiales didácticos diversos (láminas, carteles, representaciones teatrales, proyección y análisis de películas, actividades en equipo, visitas, juegos, lecturas, etc. (Díaz Barriga, 2012). Para algunos es un reto asumir que los estudiantes deben participar y ser tenidos en cuenta como cualquier otro miembro de la sociedad (Argos, Ezquerro y Castro, 2011:5). El Facilitador también debe tomar en cuenta los objetivos específicos de la actividad educativa al elegir los instrumentos o técnicas a emplear, y conocer sus posibilidades y límites (Vigil, 1989: 202).

Otro aspecto importante, después del pedagógico, era la función de los CC y la labor de las FF en las comunidades, en la forma de conocer y de relacionarse, de compartir y valorar el saber, pues la intención era impactar positivamente en ellas, desde el ámbito educativo en un mediano plazo. Educar en y para la convivencia es viable siempre que exista una institución comprometida, que propicie la participación, el diálogo, la cooperación e incluso los desacuerdos, nutriendo cognitiva, social y afectivamente a todos (Coronado, 2008). “En la actividad diaria de un alumno, y en cualquier adulto, podemos observar que pasa una gran parte de su tiempo tratando de comprender el mundo en el que vive. En realidad, el paso de un estado de conocimiento menos avanzado a uno más avanzado, cuestión central de la obra piagetiana y en el estudio del desarrollo cognitivo en general, solo se puede conseguir mediante un avance más o menos progresivo en nuestra comprensión del mundo” (Carretero, 2009:105)

La convivencia escolar incide, con sus modalidades y estilos, en la calidad de los aprendizajes y la enseñanza. Por ejemplo, una persona que no sepa leer, escribir o realizar cálculos sencillos, difícilmente accede a los derechos individuales que la ley le reconoce, como tampoco participará activamente en la consecución de los derechos colectivos, que son esenciales para la dignidad del ser humano (Fernández, 2007:34). Piaget ha puesto en evidencia que en el desarrollo cognitivo existen regularidades y que las capacidades de los alumnos no son algo carente de conexión, sino que guardan una estrecha relación unas con otras (Carretero, 2009: 39).

También estaban los casos en los que los niños con hipoacusia mostraban un buen dominio del lenguaje oral, lo cual dificulta irremediablemente el dominio del lenguaje escrito. Como factores endógenos, podríamos mencionar el contexto familiar (si los padres son sordos u oyentes), la actitud y expectativas de los mismos y el método empleado para la comunicación del niño (Rodríguez, 2005). Bajo este último argumento subyace

la necesidad de enseñar siempre que sea viable el lenguaje oral al niño hipoacúsico, aunque no sea como lengua materna, sino como complemento a la lengua de signos.

Los organizadores de estas reuniones, miembros del equipo operativo, incluían temas respecto a adultos mayores y nuestra incapacidad de aceptar nuestro propio envejecimiento (Linares, 2003); trabajar con esta población no estamos anestesiados, si estamos involucrados con nuestro trabajo y con ellos. Es mejor aceptar ese dolor, pensar lo que sentimos y sentir lo que pensamos, para poder aprender de nuestro trabajo y también de los viejos (Linares, 2003).

Parte importante de este proceso de formación periódica era la evaluación, que se realizaba en diversos momentos, siempre como un método de valoración e interpretación de avances, logros y dificultades propios del aprendizaje. La evaluación, como sabemos, es útil para re-orientar los diversos elementos que interactúan: rendimiento, labor docente, proceso enseñanza/aprendizaje, currículo y contexto, entre otros (Calero, 2009:160). No se trata de que la vida ingrese a la escuela y de que la escuela prepare para la vida, sino que la escuela, la educación toda, sea parte de la vida y no solo un momento en ella (Calero, 2009:43).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje por competencias, Cepeda (2004:8) señala tres niveles: la familiaridad (la forma más elemental de conocer algo), que implica que el alumno maneje información y datos concretos acerca de un tema específico con una profundidad que puede ser memorística y de extensión que le permita tener continuidad a una serie de ideas claras y precisas. La comprensión permite al estudiante modificar la información original y transformarla para hacer algo más significativa y almacenarla o transmitirla a otra persona. El tercer nivel es la Aplicación, que requiere de los dos niveles anteriores e implica el uso de información conocida y aprendida en situaciones nuevas, utilizando los recursos y herramientas que dicha información proporciona; esto se da a través de la transferencia de conocimiento adquirido.

Gerónimo (2008) señala que, más que criticar o negar la escuela tal cual actualmente, deberíamos idear como replantearla sin perder su función, pero incluyendo la posibilidad de generar, inventar, gestionar, dar lugar a la escuela como una verdadera experiencia educativa. Actualmente se atiende a grupos tan diversos que la escuela homogénea está en camino a ser obsoleta y la heterogeneidad se vuelve paulatinamente algo normal (Lara, 2010). Es básico para todo educador recordar a Maturana (1990: 26, citado en Ramírez y Cornejo, 2004) que comenta que los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación, y los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar; la educación, como sistema de formación, cambia constantemente y tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente.

✓ Apoyo en la realización de Reuniones de Tutoría

Como Formador Tutor, otra de mis funciones consistía en apoyar al Asistente Pedagógico en la realización de la Reunión de Tutoría, siguiendo la carta descriptiva elaborada exprofeso durante la Reunión Preparatoria (ver anexos 3 y 4). Generalmente se cubrían puntos como Apertura, avisos, docencia de temas metodológicos, temas sugeridos por las FF y/o temas impartidos por el Equipo Técnico, estudios de caso, avances académicos, revisión de Diarios de campo, agendas semanales y planes bimestrales, taller, presentación, discusión y análisis de la problemática comunitaria, pedagógica y de materiales en cada Centro Comunitario). El Formador Tutor es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores (GDF, 2007:12).

Las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua, ya que se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar así como de la actividad del Tutor (CONAFE, 2006:5). Tenían lugar en dos sesiones al mes en dos días seguidos por lo menos con 6 horas de duración cada una. Desarrollé esta actividad de abril a noviembre de 2008 (ver anexos 3 y 4). La sede variaba mensualmente, ya que el acuerdo de los Facilitadores fue que la Tutoría se realizara una vez en cada Centro Comunitario de la delegación Tláhuac, de modo que todos fueran sede igual número de veces (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla); se realizaba con la asistencia y participación del colectivo de Facilitadores y Madres de Apoyo de la delegación Tláhuac, coordinada por el (la) Asistente Pedagógico.

La formación de las FF se realizaba en servicio. Por ello en estas reuniones había talleres o grupos de trabajo entre pares, con distintos grados de autogestión, con la idea de crear redes de FF que participara en cursos, seminarios y talleres de reflexión y sistematización de la práctica educativa, en su calidad de educadores. Esto es lo que Messina (2003) señala como "modalidades itinerantes de formación de maestros para maestros" o "expediciones pedagógicas", con rutas flexibles que unen espacios locales. La interacción entre los Facilitadores incluía sus experiencias. El comentar los problemas que han enfrentado en su labor y explicar cómo se intentaría resolverlos, debatiendo y dando sugerencias (Rockwell, 2003).

La participación y la disposición de las Figuras en las Reuniones de Tutoría y las distintas actividades planeadas para su desarrollo dentro de la misma están determinadas en gran medida por la motivación y sus expectativas al predecir sus competencias, que pueden ser pesimistas u optimistas (Carretero, 2009:136), presentando resultados en consecuencia. El docente debe ser un agente activo en el desarrollo de cada estudiante y en la transmisión de los cambios sociales que le afectan, y es a partir del conocimiento de las situaciones familiares que es posible incorporarlas positivamente en su práctica pedagógica diaria, dando respuesta a las necesidades que se van presentando, a modo de prevención y planificación (Aguado, 2010).

La idea era detonar ciertos procesos en los Facilitadores, mediante el análisis de conceptos que cuestionen los modelos convencionales de educación y sus prácticas características; identificar el punto de partida del quehacer educativo. El error de la educación tradicional es situar la enseñanza y la actividad en el aula en los saberes de las disciplinas escolares y no en las necesidades básicas de las comunidades (Lemos y Gahnem, 2003). Linares (2003) apunta que la actividad formativa es más compartida, participativa, productiva y estimulante cuando creamos las condiciones para que sus participantes puedan vincular los aspectos teórico-conceptuales con situaciones vividas por los participantes en su vida personal y/o en su trabajo educativo. Tratar de crear esas condiciones es esencial, porque los momentos en que se producen o se descubren esas conexiones no sólo son vividos con placer, sino que operan como dinamizadores o catalizadores de la productividad grupal.

En consecuencia, estamos pensando en una formación que haga del educador un aprendiz dispuesto a buscar y a compartir cómo aprende. Una formación en el tiempo, permanente o continua para los educadores de adultos, donde se alternen formación y trabajo, momentos presenciales y momentos a distancia, apelando al espacio virtual. Esta formación múltiple resulta ser adecuada para personas que desarrollan su tarea en espacios marginados y con tiempos escasos. El nuevo y adecuado saber de construcción popular debe incluir la lógica de los continuos descubrimientos, del saber abierto y dinámico sin despreciar los valores; más bien por el contrario los promueve con una actitud de disposición a la novedad y a la reelaboración. (Vigil, 1989:139).

Es necesaria también una formación que permita la convivencia y el intercambio entre los distintos tipos de educadores. En este sentido, los espacios presenciales de formación son irrenunciables. Es necesaria una formación que cuando se realice en el trabajo altere la formación *en cascada* siempre operando desde un centro a la periferia y haga posible la creación de espacios más igualitarios de aprendizaje. Necesitamos una formación que acerque las oportunidades de aprendizaje a los lugares de residencia y trabajo de los educadores, que tenga lugar a nivel local sin por ello ser de *segunda categoría*; una formación en lo local y al mismo tiempo con un espacio y condiciones comunes para todos los participantes. (Messina, 2003).

Este tipo de educadores desempeña una extensa gama de actividades que van desde la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación democrática, y más recientemente, a la familia.

Entre los grandes desafíos que tiene el docente para influir en el proceso educativo está, con alto nivel de importancia, la estimulación de la participación activa del estudiante en la construcción de sus valores y saberes. Las estrategias para lograrlo pueden ser múltiples, sin embargo, la misma oferta de alternativas pedagógicas que permita la interactividad y el compromiso es una herramienta natural que debe aprovecharse para que los estudiantes logren apropiarse debidamente no sólo del conocimiento (Janssen, 2006), sino también de esos valores y actitudes que los harán individuos socialmente útiles (Rojas et al, 2009:1-2).

Todas estas experiencias transcurren en diversos espacios: instituciones públicas y privadas, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos (Campero, 2003). Rockwell (2003) reporta que, en una experiencia comunitaria, incluso los mismos educadores se sorprendían de lo mucho que habían logrado aprender como instructores durante el tiempo en sus comunidades. Se requiere, entonces, avanzar en cuanto a acceso, permanencia y completación de la educación, con calidad, equidad y eficiencia (CEPAL-UNESCO, 2005:27). La concepción de Ciudad Educadora se ha puesto en marcha en lugares tan lejanos como Barcelona y también en numerosos municipios y ciudades de América Latina y Colombia, con las particularidades obvias; incluso en las directrices políticas educativas recientes incluyen ya a esta ciudad educadora. Por ejemplo, en Colombia, la ley General de Educación propone acercamientos a esta propuesta como un complemento de la educación formal (Jurado, 2003:8).

Para coordinar este tipo de reuniones de trabajo, no debíamos olvidar que los significados personales y los que generados en una experiencia compartida –especialmente en un espacio educativo- tienen íntima relación con los estilos docentes desarrollados por los educadores; por ello los espacios de formación deben fomentar la reflexión acerca de la propia práctica que nos lleve a re-conocer las prácticas educativas que desarrollamos a partir de lo siguiente (Hernández, 2003). Como responsables de la formación de las FF y de su consecuente desempeño frente a grupo, era básico en nuestra labor abordar temas de corte pedagógico en las reuniones.

Para empezar, estaban los temas relativos al aprendizaje, como lo referente a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que proponen ofrecer una “ayuda ajustada” al aprendizaje, creando una ZDP mediante asistencia y apoyos, fomentando la participación para que los estudiantes modifiquen durante su actividad conjunta sus esquemas de conocimientos, significados y sentidos, logrando un desempeño cada vez más autónomo ante situaciones y tareas nuevas, de variable complejidad (Coll et al, 1998:105). En constructivismo, el

conocimiento es una construcción subjetiva en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta (Cubero, 2005:16).

Para Coronado (2008:38) aprender es algo inevitable para el ser humano; no podemos evitarlo, ya sea que este aprendizaje implique progreso personal, social, o socio-comunitario, o no implique avance alguno, puesto que robar, engañar, matar, o destruir el ambiente se aprende, igual que convivir, aprender, disfrutar o luchar por una mejor calidad de vida. Incluso podemos aprender a no aprender o a fingir el aprendizaje. Cuando una persona aprende a aprender, se va consolidando su autonomía, capacidad, control y motivación para obtener conocimientos, aprender a aprender es el mejor indicador del proceso constructivo de conocimiento. Por eso el docente debe ser capaz de crear una enseñanza, centrada en las habilidades, encaminada al aprendizaje eficaz (Calero, 2008: 60, Díaz Barriga, 2012)

Los aspectos cognitivos no se originan al margen de los aspectos afectivos, sociales y motivacionales, por lo que la comprensión y la motivación son esferas complementarias que integran un solo objeto: el conocimiento que provoca la comprensión no puede disociarse del deseo ni viceversa, todo acto de conocimiento también es un acto de deseo y, por tanto, todo acto de deseo lo es de conocimiento al mismo tiempo, además de que, si la motivación está ausente, todo acto educativo está destinado al fracaso (Carretero, 2009:107; Díaz Barriga, 2012).

Uno de los principios de la enseñanza se refiere al carácter consciente y activo de los estudiantes. Este principio no se relaciona solamente con las características psicológicas del estudiante, sino a la asimilación que, de manera consciente, los estudiantes realizan de su contenido de estudio. Esto aumenta en el sentido que se logre el aprendizaje significativo, tomando en cuenta su alta complejidad (Bravo, 2010:6).

Es natural que haya dificultades y conflictos en la dinámica de un grupo con población diversa, al tiempo que es un reto docente y una auténtica oportunidad para fomentar tolerancia e igualdad. Punto base para ello es hacer compatible la identidad cultural de todos los alumnos con la igualdad de oportunidades y los derechos individuales, cambiando estereotipos y previniendo la discriminación. Difícilmente podemos enseñar en los niños estos valores, ideales y comportamientos, sin ponerlos en funcionamiento (no sólo entre los alumnos, sino también los educadores), por ello son, a la vez, medio y objetivo (Fernández-Castillo, 2010:8). El proceso de socialización significa el desenvolvimiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, la convivencia en la comunidad propia, la asimilación de las pautas de conducta y los valores compartidos por los miembros del grupo; y la educación supone la incorporación a la sociedad (Calero, 2008: 91)

Por citar algunos de los temas de estudio para las FF, puede hablarse de la comprensión de textos orales y escritos, desde una visión alejada de la tradicional en la que los profesores hablan (y los alumnos escuchan) un 70% del tiempo de clase. Carretero (2009) apunta que, aunque escuchar es una de las actividades más frecuentes e incluye procedimientos sumamente relevantes para acceder al conocimiento, el trabajo sistemático en torno a ella es escaso.

El constructivismo postula que cuando aprendemos -y al tiempo que lo hacemos- estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver al mundo y de relacionarnos con él (Coll et al, 1998:28), por eso es que todos los estudiantes deben tener oportunidades de aprender competencias como cooperar, liderar y convocar, advertir, identificar, interpretar, resolver y afrontar las situaciones que viven; relacionarse, comunicarse y plantear correctamente sus discrepancias... es preciso generar espacios para lograrlo” (Coronado, 2008: 10-11). En constructivismo, el conocimiento dice más del propio sujeto, de la forma en que interpreta sus vivencias, de sus intereses, sus afectos y sus metas, que ningún hipotético mundo objetivo (Cubero,

2005:64), por eso la teoría piagetiana sostiene que lo que cambia a lo largo del desarrollo son las estructuras, pero no el mecanismo básico de adquisición del conocimiento (Carretero, 2009:40).

Piaget, a pesar de haber advertido que él no podía dar ningún consejo a los educadores por no ser pedagogo, estaba convencido que sus investigaciones sobre la construcción genética del conocimiento, desde el nacimiento hasta la adultez, podrían ser útiles a la educación, si el maestro creativamente proponía a los niños enfrentarse a materiales y situaciones problemáticas para construir su inteligencia y por ende su autonomía (Calero, 2008:10).

Por su parte, Vigotsky postula que el lenguaje es, en primera instancia, una herramienta que se comparte con otros en actividades sociales, y más tarde pasa a ser una herramienta de diálogo interior (Cubero, 2005:85); igual que el pensamiento formal, el lenguaje no se desarrolla espontáneamente, como producto de un simple proceso madurativo. En concreto, las actividades escolares bien organizadas y estructuradas favorecen el acceso al pensamiento formal y al desarrollo de competencias y habilidades, siempre que insistan no solo en la transmisión de métodos, sino también de marcos conceptuales o contenidos (Carretero, 2009:71).

El niño como organismo y el ambiente como cultura son inseparables, ambos reaccionan el uno sobre el otro: la cultura ayuda a llevar a cabo sus potencialidades de desarrollo, a aprender. Sin embargo, el proceso adquisitivo está siempre limitado por el proceso natural de crecimiento del niño, del estudiante, y ambos agentes entran en conflicto cuando los dos procesos no se equilibran y no se adaptan mutuamente (Calero, 2008: 78-79). El estudiante necesita de otros para poder desarrollarse y requiere las mejores oportunidades de socialización. (Calero, 2008).

Respecto a la importancia y el estudio de la lengua, Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995, 11) señalan “one of the long-standing unresolved human rights issues is whether they relate to the individual or to the group”. De acuerdo a estos autores el derecho lingüístico está igualmente involucrado con la dimensión individual como colectiva: el derecho individual de aprender y usar la(s) primera(s) lengua(s), y en el derecho a participar –como individuos sociales- en el ambiente social a través del aprendizaje de la(s) variedad(es) lingüística(s), las cuales le permiten al individuo actuar en la vida económica, política y cultural de su estado (Rojas-Primus, 2006:3).

Comúnmente se llegaba, después de comentar los estudios de caso y la problemática de cada CC, a la conclusión de que diversificando tareas y situaciones de aprendizaje, conservábamos la atención de los estudiantes, estrategia que también es útil para la recuperación y transferencia de lo aprendido; las personas aprenden mejor, más rápido y fácil cuando realizan actividades (Calero, 2009).

En cuanto al trabajo con los estudiantes, en esta formación permanente, la FF debería proponer ejercicios de ordenamiento de los hechos históricos –como líneas del tiempo- para que sus alumnos coloquen en ellas todos los sucesos que vayan estudiando, así como tablas comparativas que les permitan comprender qué estaba ocurriendo simultáneamente en su país o estado y en otras partes del mundo. También era propicio ayudar a los alumnos a pensar en que hay cambios en sus propias vidas que llevan ritmos diferentes y tratar de generalizar estos fenómenos a las situaciones de la historia. En este sentido, preguntarse, por ejemplo, qué costumbres o valoraciones han permanecido iguales a lo largo de los siglos y cuáles cambian permanentemente (Carretero, 2009:181).

Las actividades en el aula deben incluir una parte lúdica, como principio pedagógico. Para Calero (2008:38), el juego y la educación deben ser correlativos dado que el término “educación” proviene del latín *educere*,

que significa moverse, fluir, salir de; la educación también implica potenciar en los estudiantes habilidades y competencias físicas, psicológicas, sociales y espirituales, desde el interior de la persona. En ese contexto el juego, como medio educativo, debe tener igual orientación y ser una actividad que medie y propicie la construcción de conocimiento, no solo para los niños pequeños, sino para todas las edades.

En México, igual que en todo el contexto latinoamericano, las condiciones de vida de los más pobres son tan limitantes del bienestar, las capacidades y libertades de los estudiantes: por eso es común que los padres de familia persigan la idea –además de invertir tiempo y dinero- de que sus hijos tengan oportunidades que les permitan desarrollar capacidades, con la expectativa de mejorar su lugar en la estructura social, que puedan satisfacer sus necesidades y vivir con bienestar, ser libres y vivir bien. La expectativa depositada en la escuela es, sin más, que ayude en esta tarea (De Luca, 2003:4).

✓ Participación en Reuniones Evaluatorias (FT)

Para estas reuniones, mis actividades incluían apoyo en la elaboración de informes, revisión de listas de asistencia, actualización de datos y estudios de caso para su entrega al coordinador regional, elaboración de cronograma y planeación de las actividades del mes –tanto institucionales como de logística-. El Formador Tutor es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores (GDF, p. 12). En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica, las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua, pues es en dichos espacios donde se intercambian experiencias, las competencias logradas por la comunidad escolar así como de la actividad del Tutor (CONAFE, 2006).

En estas reuniones participaba el colectivo de Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de todas las delegaciones (ver Anexo 4) y en ocasiones con ponentes invitados, en dos sesiones al mes, con 7 horas de duración cada una. Mi asistencia y participación fue de noviembre de 2008 a diciembre de 2009, en la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, estaba ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F.

En las conocidas metas del milenio, se postulan 4 puntos a cubrirse –por los países pertenecientes- al año 2015: universalizar la educación preprimaria, asegurar el logro universal del ciclo primario, elevar a 75% la cobertura de la educación secundaria y erradicar el analfabetismo en adultos. (CEPAL-UNESCO, 2005:29-41). La educación tiene un papel importante en el afianzamiento de proyectos de desarrollo social, pese a que sus contextos –sociales y culturales-, sus prácticas educativas, sujetos y escenarios están en constante transformación. Las grandes transformaciones educativas de los últimos años implican nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización de estudiantes y docentes, dirigidos a la atención de situaciones como exclusión, conflictos socio–educativos y el desarrollo humano (Jurado, 2003:5), por ello son necesarios los espacios dedicados a la formación de nuestras figuras docentes.

La noción de “ciudad educadora” surge ante la necesidad de reactivar las posibilidades educativas y socializadoras de la ciudad, sobre todo ante la reconfiguración por la que actualmente pasan instituciones como la familia y la propia escuela. Este contexto demanda nuevas prácticas de aprendizaje y socialización, con la intervención de nuevas agencias culturales como elementos de las dinámicas culturales; esto ha dado lugar a conceptos como “aprendizaje permanente”, “sociedad del aprendizaje” o “sociedad educativa” (Jurado, 2003:8). No hay sociedad sin educación, ni educación sin sociedad; la educación es socializadora y la sociedad es educadora (Hubert citado en Calero, 2008: 93).

Estas reuniones, de revisión y análisis, fungían como espacios de formación y a la vez funcionan como evidencia y antecedente para generar programas sociales, así como espacios de aprendizaje, autoafirmación y participación. La formación de los docentes está estrechamente ligada a los procesos de certificación de los estudiantes, legitimando el trabajo de los educadores comunitarios (Messina, 2003). Las sesiones de formación de las FF seguían la misma metodología que ellos aplicaban en clase, con el fin de que, al ser vivenciados por ellos, los reproduzcan con sus propios estudiantes. Se pretendía que identificaran lo que ellos necesitaban saber y orientaran esa investigación (Lemos y Gahnem, 2003).

La diversidad en cuanto al perfil de las FF representaba riqueza y reto a la vez, sobre todo para quienes estábamos a cargo de su formación y la planeación de actividades. Vigil (1989) señala que los educadores comunitarios con formación profesional tienen a su favor su formación académica, pero también tienen como desventajas su distinto origen cultural, al desconocer los códigos de comunicación y demás elementos que posibilitan la comunicación horizontal. Una de sus primeras tareas será aprender a valorar los saberes de la gente sencilla y sus expresiones, pues el servicio educativo no consiste en transmitir ideas con actitud dominante, sino elaborar –cooperativamente- conocimientos adecuados a las necesidades y expectativas de los grupos con los que trabajen. La cultura personal refleja la cultura social de la comunidad, resultado de la interacción entre la experiencia biográfica el contexto. Al explorar la experiencia de los individuos, el docente puede identificar procesos de construcción de significados, sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación (Lara, 2010:10). La educación popular requiere educadores verdaderamente profesionales, con una buena formación y un fuerte compromiso personal (Vigil, 1989).

Era imperante la necesidad de educar a los alumnos con conocimientos y habilidades para participar en el mundo público, para ser actores y partícipes en la conversación pública sobre temas educativos, políticos, sociales y culturales. Por ende, las prácticas educativas debían acercarlos al pensamiento crítico, la acción colectiva y la responsabilidad social. A los docentes corresponde discutir las formas de pedagogía que cierran la brecha entre la escuela y el mundo real, y trabajar con un currículo organizado alrededor del conocimiento comunitario, las culturas y tradiciones que dan a los estudiantes un sentido de historia, identidad y lugar (Tamarit, 1992 citado en De Luca, 2005; Vigil, 1989).

En la planeación de las actividades de la semana, era esencial incorporar la experiencia de los FF en comunidad, para enriquecer y asegurar la transmisión de conocimiento (Rockwell, 2003). Esta retroalimentación era considerable al tratarse de una reunión de numerosos FT y AP, mediante la multiplicación de ideas, energía, intercambio de experiencias y compromiso colectivo. Igual que ocurría con los estudiantes, la riqueza cultural y natural de los FF era punto de partida para las actividades. En investigación participativa los sujetos son reales protagonistas y la participación un punto de partida hermenéutico para la generación del conocimiento (Vigil, 1989:222).

Este rol de coordinador cambiaba constantemente, pues todo el que ejerce una práctica de educación popular es -en sentido amplio- un educador, al cumplir una función pedagógica, incluidos los estudiantes que coordinaban actividades grupales. En educación popular las relaciones educador-educando son horizontales, dialógicas y participativas. Mientras que en la educación tradicional la relación pedagógica es artificial, alejada de la naturaleza, entre individuos aislados, la corriente popular asume la realidad total de la persona como ser-en-sociedad. Por eso las relaciones pedagógicas son grupales en un doble sentido: porque trabaja con grupos y porque el diálogo pedagógico es socializado (Vigil, 1989:99, 109)

Otra parte de la labor de las FF, desde facilitadores hasta asistentes pedagógicos, eran las actividades de gestión. Carriego (2006) propone cuatro procesos o áreas de trabajo para la gestión de una escuela comprometida con las exigencias de su tiempo: 1. apertura al diálogo y a la búsqueda de consensos, 2. liderazgo pedagógico, 3. conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites, y 4. vocación para la autoevaluación y compromiso con la mejora. Las gestiones que realizábamos eran diversas: grupales, comunitarias, con autoridades, con las demás FF, etc.

La cultura o el mismo individuo pueden trazar/se una trayectoria de desarrollo, que puede ser sujeto de modificaciones. El sujeto tiene, como ya se señaló –por lo menos en principio y en contra de los determinismos- la capacidad de modificar su funcionamiento cognitivo, social, afectivo y motivacional con el fin de adaptarse a los cambios que existen, adaptarse para enfrentar las diversas circunstancias de la vida (Feuerstein, 1988; citado en Coronado, 2008:39).

El aprendizaje es un proceso social que involucra procesos psicológicos fundamentales como comunicación, lenguaje y razonamiento. Es un proceso de socialización de integración a la comunidad mediante la asimilación de formas culturales, lenguaje y valores que le permitan desarrollar actitudes básicas para tener un proyecto de vida (Calero, 2008: 78-79).

Toda actividad realizada en el CC debía ser una respuesta a problemas reales y actuales del estudiante (Calero, 2009:59), pues aprender requiere ser capaz de procesar información abundante y compleja; aprender a aprender es adquirir estrategias para procesar de forma compleja y eficiente el aluvión informativo que nos bombardea constantemente (Calero, 2009:59, 115). Para Ertmer y Newby (1996 citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010:193), la reflexión nos deja inferencias o conclusiones sobre nuestro aprendizaje, ya sea durante o después de ocurrido; al mejorar nuestros conocimientos metacognitivos (sobre procesos y productos de aprendizaje) y autorregularlo (estrategias de control de actividad cognitiva), en miras de enfrentar mejor una nueva situación de aprendizaje. Es este carácter dinámico, junto con su naturaleza organizada lo que caracteriza a los esquemas de aprendizaje, son entidades activas en desarrollo constante, afectados por cada nueva experiencia (Cubero, 2005:45-46).

La praxis no puede estar separada de la reflexión, pues todo lo que hacemos está ligado a nuestra forma de pensarlo. Para Freire todo acto de conocimiento comprende un movimiento dialéctico: de la acción a la reflexión, vuelve de la reflexión a la acción y provoca una nueva acción. Esto es, la realidad presenta hechos concretos que, al ser analizados, proveen de nuevas maneras de intervenir sobre ellos. Nuestro propósito como educadores es ofrecer a nuestros alfabetizandos las herramientas que les permitan problematizar sus situaciones, de modo que ellos mismos puedan desarrollar y ampliar su mirada crítica (Arceluz, 2006: 4-5). Partir de la solución de los problemas cercanos de la vida del centro o comunidad ubica a los estudiantes ante la realidad local, y a partir de ello, a la regional o global (Convas, 2004).

Las aportaciones de Piaget indican que la inteligencia atraviesa fases distintas y que la diferencia entre unos estadios y otros es cualitativa y cuantitativa. La diferencia entre un estadio y otro implica una estructura distinta para ordenar la realidad de manera también diferente, precisando de esquemas y estructuras nuevos. Es como si la persona usara anteojos distintos que le permitieran ver la realidad con otras dimensiones y características, pues “el aprendizaje humano es la construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración. El verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona” (Calero, 2008:10).

La forma en la que está conceptualizado el pensamiento formal en la perspectiva piagetiana, es muy similar a la metodología científica, por ello la importancia de la investigación como competencia a desarrollar en los

estudiantes y como proceso de adquisición y construcción del conocimiento (Carretero, 2009:24-25, 72). Por ejemplo, para comprender la noción de multiplicación y sus beneficios sobre la suma, la clave está en los procesos de comprensión, en la actividad cognitiva que debe desplegar el alumno y en la relación existente entre la representación inicial del alumno y la estructura de la noción que pretendemos enseñarle (Carretero, 2009).

Nuestra población objetivo, los grupos minoritarios, son identidades grupales -como los pueblos indígenas- dentro de un Estado (Rojas-Primus, 2006:5). El valor que ellos le otorgan a la diversidad lingüística va más allá de mantener vivas sus lenguas, que son cruciales en la medida que les permiten identificarse como un pueblo con una cultura única. Proteger sus lenguas no solo significa escribirlo y leerlo, conlleva la protección de su cultura, sus perspectivas epistemológicas, su historia y su herencia. Para muchos, la cultura depende de la lengua, que describe la manera de vida y de relaciones sociales.

Coll (1998:35-36) reporta que, en las concepciones que los alumnos generan sobre sus profesores, destacan los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y afecto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, etc. En cuanto a lo académico están: conocimiento de la materia, capacidad para motivar e implicar a los alumnos, claridad en las exposiciones, etc.

El enfoque de formación denominado innovador -alteración del sentido y la práctica tradicionales, resignificación del tiempo y espacio educativos- ha sido presa de los enfoques tecnológicos y neoliberales de la educación, pensados como algo medible y manejable sujeto a una lógica de resultados. Se enfatizan la importancia de los procesos innovadores y la promoción de una cultura de la innovación y sistematización, según su pertinencia educativa y social (Messina, 2003).

En toda actividad educativa el trabajo solitario y empírico se convierte en una fuente de repetición y desvalorización, y en el caso de los adultos mayores, se suman la desmotivación y el deterioro anímico. Por un lado está lo que Linares (2003) llama *anestesia afectiva* (extrañamiento y distanciamiento defensivo hacia sus condiciones de existencia y su muerte). Por otro lado está la idealización de la tarea y el desconocimiento de sus límites. Los talleres formativos realizados con compañeros que comparten una tarea educativa son espacios ideales para estimular ese análisis, necesariamente crítico y autocrítico.

También planeábamos contenidos didácticos para la formación de las FF. Para el caso de los ejercicios de comprensión oral, éstos deben brindar a los alumnos una razón para escuchar, marcar el objetivo global del ejercicio, basarse en textos registrados (para escucharse más de una vez), permitir que su comprensión se formule de modo observable, de forma que se pueda evaluar, profundizar y reorientar. Respecto a la enseñanza de la historia, el objetivo era transmitir conocimiento sobre el pasado mediante herramientas conceptuales que tienen sentido en el presente, por ejemplo usando actividades de empatía y simulación, que ayudan a la descentración y abren paso a la comprensión de otros tiempos y de otras culturas. (Carretero, 2009:182, 120).

Deben tenerse en cuenta las características del educador cuando se eligen las técnicas e instrumentos a usar con el grupo de estudiantes; pues un docente que conoce sus posibilidades y límites, selecciona los instrumentos que mejor se adecuen a su estilo y finalidad (Vigil, 1989: 203).

Respecto a los estudiantes con NEE, se planteaba enseñarles de acuerdo a sus capacidades. Considerando que poseen pensamiento concreto e intereses emocionales, las primeras clases deben ser concretas, imaginativas y emocionales. Como señala Vygotski, la memoria concreta es una etapa de transición que ha de ser superada (Olmos, 2007:11). Si hablamos de estudiantes con debilidad visual o ceguera, aspectos

como caligrafía o presentación del texto afectan su legibilidad; si se trata de escritura se requiere usar el sistema Braille o letra impresa, o tal vez ambos, según la situación específica (Rodríguez, 2003).

Respecto al juego, autores como Calero (2009:39) consideran toda actividad lúdica como componente natural de la vida del niño y como un apoyo pedagógico, útil para su formación; por lo que debe ser aprovechado y desarrollado en la escuela. Por su parte, Horacio (2005) refiere que las personas desarrollan el 50% de su capacidad de aprender en los primeros 4 años de vida, y otro 30% más hacia los 8 años, por lo que en los primeros años se conforma la base para el aprendizaje del resto de su vida. Una meta importante en nivel preescolar es crear oportunidades, propician niños y niñas más seguros, dotados de mas herramientas para su proceso de formación y bajo la influencia del medio familiar y sociocultural (Cordero, 2006, Rodríguez y Turón, 2007).

Para Calero (2009:190) las tareas son necesarias dentro y fuera del aula, pero su abuso no es bueno en ninguna parte: un estudiante abrumado, con tareas, fotocopiar, leer y dibujar mecánicamente de hoy para mañana, en cantidades excesivas, desvirtúa el proceso. Descuidar su alimentación, recreación, descanso y hasta sueño es un crimen; las tareas son validas siempre que cumplan requisitos mínimos de planificación, ejecución, evaluación, retroalimentación y lleven a generar conflictos cognitivos y/o aplicación de conocimientos. Diversas manifestaciones –incomodidad, irritación, hostilidad, preocupación o indiferencia- configuran una sintomatología de agotamiento progresivo” (Coronado, 2008:64).

Aplicada de manera adecuada, la metodología de trabajo puede influir sobre algunas dificultades frecuentes en aulas multiculturales, tales como falta de motivación, indisciplina, bajo rendimiento, problemas de convivencia (previniendo agresividad y violencia entre alumnos). Es conveniente que el trabajo de clase otorgue protagonismo al trabajo del alumno, lo que permite manejar conflictos ante la diversidad al volverlas una oportunidad para trabajar la socialización y los valores (Fernández-Castillo, 2010:9). El aula es reflejo de las modificaciones sociales como la confluencia de culturas, la diversidad de capacidades, o la pluralidad de intereses y motivaciones; y el profesorado es partidario de un proyecto educativo respetuoso con la diversidad del alumnado (Roselló, 2010, Díaz Barriga, 2012).

Para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo la escuela debe orientarse hacia la atención de la diversidad, encarando la desigualdad, que está tan presente en todo contexto. Al educar para la diversidad, la escuela ejerce una función transformadora y de rescate de saberes, para optimizar la calidad de vida de los alumnos; siguiendo principios de igualdad, tolerancia, equidad, justicia y libertad. La meta es el desarrollo integral de los estudiantes, tomando la “diferencia” como un valor y un referente positivo (Gareca, 2005:6-7; Valdiviezo y Valdiviezo, 2006:5). Es en este sentido que los estudiantes expertos fungen como guías del aprendizaje de sus compañeros, una buena opción para asimilar nuevos contenidos y significados mediante el trabajo cooperativo (Calero, 2008).

La intención de evaluar el aprendizaje es que el alumno presente evidencia de lo que ha logrado, y el aprendizaje es precisamente un proceso. Es entonces que el expediente o portafolio se convierte en una herramienta idónea en la enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2002). La escuela tiene la tarea de desarrollar destrezas básicas: iniciativa personal, disposición al cambio, capacidad de adaptación, espíritu crítico ante la información, capacidad de interrelación, etc. (Stramiello, 2005:3).

El apoyo que nos brindaba la comunidad no era solo pedagógico y de gestión, también nos respaldaban diversos recursos, bienes o medios disponibles para facilitar la labor (Iovanovich y Alurralde, 2001:3. La comunidad aportaba recursos materiales y a veces humanos al proceso de enseñanza – aprendizaje, y a los proyectos derivados de las sesiones.

Con estudiantes adultos, la escuela tiene un papel compensatorio y de reivindicación de derechos, pues busca brindar a sus destinatarios lo que no les dio en su momento; al tiempo que intenta abatir el rezago. Aunque es común que sus resultados se midan –prioritariamente– en metas cuantitativas y no en la construcción de aprendizajes, se necesita orientación hacia la vida, las necesidades e intereses cotidianos sin desvincularlas del desarrollo económico, político y social. Este cambio de orientación favorecerá una mayor valoración de la educación de jóvenes y adultos (Campero, 2003; Torres, 2003). Desde un marco de desarrollo una persona evoluciona con relación a sí misma, en su estructura y capacidades, siendo significativo todo avance, desde cada historia y su contexto (Luque, 2003:1); la información y el conocimiento comienzan a ser un elemento clave en la vida del ser humano en sus diferentes escenarios. (Torres, 2007).

Siguiendo principios constructivistas, la autoridad es un fenómeno individual, pero también un proceso social y grupal. La autoridad, o que una persona tenga autoridad, depende del reconocimiento que esa persona recibe dentro del grupo (Cubero, 2005:105); por eso todos los estudiantes debían ser miembros activos de la comunidad de aprendizaje. Para una Figura Facilitadora era fundamental fomentar la tolerancia a la diversidad y el trabajo en equipo, pues una convivencia malsana en un grupo incide en procesos cognitivos, sociales y afectivos relacionados con el aprendizaje, generando deterioro en la atención y la motivación para aprender, pues se experimenta un intenso malestar (Coronado, 2008:91). Si este factor fallaba, era complicado desarrollar las sesiones.

Capítulo 9

Actividades como Asistente Pedagógico

- ✓ Cambio de Formador Tutor a Asistente Pedagógico y actividades de campo.

Al quedar libre el puesto, fui propuesta durante una Reunión de Tutoría para ser Asistente Pedagógico y fungir como encargada de los CC y las FF a nivel delegacional. Los votos de mis compañeros fueron favorables, y lo siguiente fue un periodo de prueba para el conocimiento de las funciones que debía realizar, que incluían formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los Facilitadores (GDF, 2007:12). La reunión fue coordinada por la Asistente Pedagógico saliente, y el Coordinador Regional.

El Asistente Pedagógico era responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CC: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (GDF, 2007:12). Entre mis funciones estaban la realización y seguimiento de gestiones con diversas instancias, organización de actividades del equipo de trabajo, visitas a los Centros Comunitarios de acuerdo al cronograma establecido, observación de la clase, revisión de planeación del CC, retroalimentación a las Figuras Facilitadoras (CONAFE, 2006), participación en reuniones y actividades diversas convocadas por la SEDF, actualización de datos de la delegación en oficinas, y por supuesto planear y coordinar las Reuniones de Tutoría, como parte de la formación permanente de las FF (ver Anexos 2 y 4).

Realizaba visitas a Centros Comunitarios y Redes de Alfabetización de lunes a viernes, generalmente dos por día, además de las gestiones necesarias; el horario variaba de acuerdo al de los lugares a visitar y las citas agendadas. Esta actividad se desarrolló de enero de 2010 a enero de 2011 en los diferentes Centros Comunitarios de Tláhuac (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla), así como en Coordinaciones Territoriales, Casas de Cultura, Centros Comunitarios delegacionales, Módulos de participación ciudadana, iglesias, domicilios particulares y cualquier parte de la comunidad en la que se pudiera hacer difusión, siempre con la participación de Facilitadores, Madres de apoyo y estudiantes. La supervisión de mi labor estaba a cargo de la Asociación Promotora de la Comunidad Educadora, de la comunidad y del Coordinador Regional –por parte de la SE-.

Para Maldonado (2010) cualquier sujeto, profesional o no, inmerso en la realidad latinoamericana, posee el sentido del trabajo, y sabe que en el trabajo se soporta su papel de inserción o rechazo en la sociedad, pues el trabajo socializa y hace visible al sujeto. Para mí era claro que necesitaba un buen equipo de trabajo, dotado de las herramientas y los conocimientos necesarios para su labor, además de compromiso e interés. Además de este sentido del trabajo, necesitaba que tuvieran deseos de aprender y de superarse constantemente, pues estar al frente de un grupo de trabajo implica no dejar de prepararse. Como afirma Coronado (2008:39), es justamente esta imposibilidad humana de eludir el aprendizaje la que exige avanzar, a pesar de todas las circunstancias adversas.

Para enfrentar las necesidades presentes en la comunidad y apoyar la formación de educadores, se requiere construir alianzas, para el tratamiento de problemas y para que los educadores que ejerzan su oficio de manera profesional. Estas alianzas pueden ser entre diversos agentes educativos: familias, escuelas, empresas, grupos juveniles, sindicatos, autoridades e instancias públicas, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, universidades, etcétera (Lemos y Gahnem, 2003). Estos agentes aportan al financiamiento de la educación con gastos asociados a la asistencia escolar, la comunidad

provee voluntariamente de insumos para la oferta escolar (CEPAL-UNESCO, 2005:51-52). La comunidad es el medio y el fin de la educación (Scheler citado en Calero, 2008: 93).

Ante el peligro de que la educación se convierta solo en una forma de ganarse la vida, perdiendo su esencia de acceso al conocimiento y de necesidad básica del ser humano, docentes y padres deben construir una escuela que sirva como espacio de resistencia de la cultura dominante, no se trata sólo de aprender a vivir en sociedad sino a cambiarla cuando sea necesario (De Luca, 2003:6). En centros laborales, el hogar, la comunidad -en la vida diaria- se desarrolla el proceso educativo con igual o quizás con mayor eficacia que en la escuela, por ello Calero (2008:61) sugiere esforzarnos por aprender en la vida, de la vida y para la vida. (Calero, 2008: 61). La educación popular tiene por objeto colaborar con las comunidades a partir de sus propias prácticas sociales en la apropiación y profundización del saber (Vigil, 1989:131).

La ciudad, vista como entorno educativo, es un “contexto de acontecimientos educativos” debido a sus múltiples posibilidades que mezclan educación formal, no formal e informal. Jurado (2003:8) señala que la educación es producto de los diversos procesos que en ella se generan y de su acción combinada, y que cada intervención educativa define su espacio y su función, redefiniendo otras intervenciones. La ciudad no puede contener instituciones, programas e intervenciones educativas desconectadas entre sí (Jurado, 2003:8). El contexto actual presenta un elevado grado de violencia, estrechamente relacionada con la exclusión social, por ello todo esfuerzo por conformar grupos con dificultades en la convivencia precisa ofrecer a los estudiantes experiencias de igualdad de estatus, además de promover su progreso personal (Ben, 2005:1).

Para la investigadora cubana O. Franco, la articulación en la educación implica unificar ideas y acciones, con la consecuente integración de todas las influencias educativas que una persona recibe permanentemente; considerando los principios como la masividad, calidad y la equidad. Esta articulación debe garantizar un desarrollo progresivo, evitando cambios bruscos de una etapa a otra; y logrando un proceso educativo que favorezca la ampliación y el enriquecimiento del desarrollo individual (Rodríguez y Turón, 2007).

La estrategia a aplicar, tanto con Facilitadores como con estudiantes, era la propuesta por Calero (2009:116): para aprender sin límites requerimos tres actitudes esenciales: cooperación, creatividad y criticidad. Los docentes, preparados para la “normalidad estandarizada” desarrollar estrategias de emergencia para vadear la miseria, sobrevivir en contextos difíciles, sobrellevar las disfunciones de la vida social y elaborar sus propias frustraciones e impotencias (Coronado, 2008:24). El papel del educador ha cambiado, pues de ser depositario del saber y de la iniciativa, ha pasado a ser guía, animador de un proceso de investigación constante, reflexión, conocimiento y acción; lo que algunos llaman principio dialéctico (Vigil, 1989:109).

La tarea como responsable, consistía ahora en usar el tiempo y los recursos -humanos y materiales- de manera eficiente e inteligente, pues una instrucción disfuncional, en términos de gestión y de procesos de enseñanza-aprendizaje, genera condiciones negativas para el desarrollo personal y laboral de la comunidad educativa. En ocasiones, la proximidad, el uso común del espacio y de los recursos -o incluso su escasez-, la autorregulación y la convivencia se vuelven fuentes de fricción; la convivencia puede ser creación y recreación, o bien convertirse en un infierno (Coronado, 2008). Resulta esencial la comunicación e integración entre escuelas y grupos comunitarios y se requiere dedicación y tiempo para lograrlo (Lemos y Gahnem, 2003).

Había que preguntarnos sobre nuestra tarea, los objetivos de nuestra intervención y qué tanto conocíamos a nuestros grupos. En los grupos de aprendizaje es importante la motivación, pues no debemos resaltar las

habilidades de tal o cual estudiante, sino el valor didáctico de la actividad en tres rubros: funcional, social y de aprendizaje, para lograr una mejora de la autoimagen de los estudiantes. Es necesario que los grupos en comunidad se orienten a actividades lúdico-sociales, deportivas, educativas y culturales (Linares, 2003). Al ser responsable de formar a formadores, debíamos brindar un bagaje pedagógico suficiente, y con la metodología, una forma distinta de hacer. Para lograr un diálogo entre estudiantes y educadores se requiere la colaboración de muchos, porque no basta con establecer convenios entre instituciones o conformar redes de formación (Messina, 2003); se requiere más acción que planeación.

El rendimiento es mejor y más duradero cuando se establecen metas de competencia en vez de metas de ejecución: no basta con que los estudiantes aprendan adecuadamente, pues deben ser capaces de modificar su motivación y su sentimiento de autonomía personal, de autodirección y cumplimiento de metas intermedias (Carretero, 2009:138). La educación intercultural no es una estrategia de enseñanza, sino el medio para entender y organizar el currículo, para educar en el respeto y la igualdad de forma transversal a los conocimientos y el alumnado. Es educación para todos al reunir en la práctica la diversidad frente a aquellos posicionamientos parciales, que proponen segmentar la atención a determinados grupos en función de sus características (Fernández-Castillo, 2010:9-10).

Existen cinco currículos simultáneos: el oficial (currículo acreditado por instancias educativas), el operacional (real, desarrollado por el profesor y comunicado a los estudiantes), el oculto (temas, normas y valores no reconocidos pero que impactan más que el currículo oficial), el nulo (temas ignorados por los docentes), y el extracurriculo (planificado y desarrollado fuera de las asignaturas). Entre el deber ser y el ser, los docentes contextualizan contenidos curriculares, los incorporan, desechan o ajustan otros en función de la escuela, la comunidad, su preparación profesional y disposición personal (Aneas, 2010:9).

Gareca (2005) menciona los cambios que deben operarse en la escuela para mejorar su práctica, sugeridos en cuanto a 1) modelos curriculares (objetivos, contenidos, estrategias didácticas, evaluación, considerando el contexto cultural y personal del estudiante). 2) modelos de enseñanza (acordes con las particularidades de los estudiantes, contemplando ideas previas, su visión de la realidad, sus modalidades, enfoques y ritmos de aprendizaje). 3) Desigualdad (jerarquías en el saber, poder o bienes materiales de las personas). 4) formación profesional de los docentes (incorporar la diversidad cultural en función de la transformación de su práctica, reconociendo lo singular de cada alumno). Esto en función de lo que afirma Boggino: "...los alumnos no eligen el lugar de nacimiento ni su grupo social ni su propio nombre, llegan a la escuela con lo propio, con lo único posible y este constituye el único punto de partida para aprender significativamente..." (Boggino, 2000: 32 citado en Gareca, 2005).

La opinión que tenemos de una persona nos hace esperar ciertos comportamientos de ella o descartar otros; trasladando esta idea a la escuela, es evidente que estudiantes y profesores no solo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que se comporten según esta forma de verse. Esta situación es conocido como "fenómeno de expectativas" (Coll et al, 1998:36) e influye de manera importante en las relaciones y la dinámica de un grupo. En la tendencia constructivista, docentes y estudiantes están en condición de igualdad, con limitaciones y posibilidades, valorados y valorando a los demás, reflexivos, problematizadores, objetivos, dinámicos, con capacidad de captación y comprensión del mundo natural y social que vivimos (Calero, 2008:117).

Tras una extensa revisión, Díaz Barriga y Hernández señalan principios motivacionales para la enseñanza: la forma de presentar y estructurar la tarea de aprendizaje, el nivel de participación de los estudiantes, la forma de agrupar a los estudiantes, la forma de evaluar los aprendizajes, la programación y el ritmo de las

actividades escolares (Alonso, 1991; Brophy, 1998; Montero y Huertas, 2006; Rodríguez y Luca de Tena, 2001, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 75-77). Cabo (2003) propone revalorizar el aula como espacio de calidad educativa, con el docente a la cabeza organizando situaciones de aprendizaje y guiando la construcción conjunta del conocimiento con los alumnos.

Las sesiones con grupo deben privilegiar la negociación y la discusión, la reconstrucción de conocimiento empírico paralela al conocimiento escolar; siempre a partir de las inquietudes, actitudes y propósitos del estudiante, de su estado actual de conocimiento. Este diálogo permite crear significados compartidos, pues cada uno desde su propia cultura y formas de entender la vida, recrea nuevas estructuras de conocimiento (Lara, 2010:10).

Se cree que el aprendizaje intencional ofrece mejores resultados que el incidental, sin embargo la investigación al respecto indica que depende del tipo de procesamiento individual. Si una práctica repetida e intencional no va dirigida a la comprensión, habrá resultados mediocres; si la práctica es escasa y casual, pero favorece la comprensión, los resultados serán mejores. El docente puede presentar diferentes situaciones didácticas al introducir nuevos conceptos, contradiciendo las ideas espontáneas de los estudiantes y propiciando el necesario conflicto cognitivo entre la información nueva y la previa (Carretero, 2009). Las técnicas usadas deben ser interactivas, permitir el diálogo y la comunicación creativa de todos los participantes (Vigil, 1989:223).

El expediente del estudiante es la herramienta básica de evaluación del aprendizaje, que al ser dinámica dista mucho de mecanismos tradicionales como los exámenes, al estar ligados al surgimiento de nuevas ideas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues lo conciben como un proceso dinámico y complejo (Wolf y Siu-Rungan, 1996 citados en Martínez, 2002), pues es más sencillo aprender haciendo, estableciendo patrones (Horacio, 2005:2).

Vigil (1989:166-167) rescata un documento, elaborado de acuerdo a la experiencia de agentes capacitadores en Argentina, denominado "Decálogo del educador popular", que contiene diez puntos: 1. Partir de la realidad de los estudiantes; 2. Ser observador, escuchar y comprender; 3. Preparar detalladamente cada actividad siendo creativo y flexible; 4. Lo más importante es el proceso educativo del grupo; 5. Valorar los elementos culturales del grupo; 6. Utilizar principios pedagógicos y metodológicos apropiados que faciliten la participación; 7. Atender y respetar ritmos, saber preguntar o inducir los interrogantes; 8. Presentar problemas y explicitar situaciones de modo sencillo y claro; 9. Expresarse en lenguaje popular sin desvirtuar los conceptos a comunicar; y 10. Además de educador, ser animador, canal de nuevos conocimientos, y facilitador.

Una de las máximas de Paulo Freire era nuestro punto de partida: que la educación no sea una pedagogía de la respuesta, sino una pedagogía de la pregunta, que la enseñanza y el aprendizaje sean respuestas a las preguntas e intereses de los alumnos (Calero, 2009:59). Los estudiantes requerían un contexto educativo que guardara similitudes con las actividades fuera de la escuela, que diera significado en la práctica a través intercambios comunicativos y que tuviera continuidad con las actividades de su comunidad (Gergen, 1995 citado en Cubero, 2005).

Como elementos de aprendizaje, los esquemas no permanecen guardados, pues mantienen estrecha relación con las respuestas del organismo en todo momento; constituyen la acción cotidiana cargados de connotaciones sociales, afectivas y propositivas, trabajan como un conjunto unitario. Según la tradición piagetiana (también llamada constructivismo radical) las personas interpretan sus experiencias en función de sus conocimientos (Cubero, 2005:21, 46) y el desarrollo intelectual va de la mano con lo afectivo, pues la

adquisición de una habilidad conlleva una adquisición cognitiva, motriz y emocional (Calero, 2008:11). El aprendizaje implica también procesos cognitivos básicos como atención, memoria, actividades de almacenamiento y recuperación de la información, amplitud de la memoria de corto plazo, estrategias ejecutivas, y finalmente metamemoria o metaconocimiento (Carretero, 2009:74).

El objetivo de la investigación participativa, actividad fundamental en los CC, no es la acumulación de conocimientos, sino que los sectores populares sistematicen sus conocimientos, los profundicen, realicen nuevas síntesis hermenéuticas que les permitan elegir mejores caminos de acción; todo como parte de un proceso permanente. La educación popular del sistema Freire, que sistematiza y profundiza experiencias, sugiere transformar “la educación fundamental **para** el pueblo”, en “educación **del** pueblo” (Vigil, 1989: 40).

El desarrollo de una persona es multicausal, contando factores personales, ambientales, y sociales; es una integración en lo biológico, cognitivo, personal, social y moral. Autores como Luque (2003) asumen que todo individuo nace dotado, biológica y psicológicamente, para alcanzar ciertos niveles de desarrollo, con aptitudes, habilidades y acciones diversos. La deficiencia y la discapacidad, son entonces debidas a la persona y a factores -favorecedores o limitantes- del contexto, en necesidades educativas especiales (NEEs). Estas NEEs ponen de manifiesto que el desarrollo evolutivo y la educación son inseparables, pues instrucción formación, compensa las dificultades y satisface las necesidades educativas e influye en su evolución personal y social (Luque, 2003:2).

La concepción y el tratamiento de las distintas discapacidades ha tenido cambios significativos en los últimos años, nuevas actitudes y estrategias están presentes en el acercamiento a esta población. Muñoz y Martín (2010) resaltan cuatro cambios importantes: primero, la tendencia hacia una concepción biopsicosocial de la discapacidad, y ya no limitada a una explicación médica. Segundo, el peso del entorno social en la percepción de la discapacidad: “la discapacidad se construye socialmente limitando la participación de la persona en los diferentes ámbitos de la vida”. Tercero, la cada vez más común creación de escenarios de participación y acción para las personas con alguna discapacidad. Cuarto, cobra relevancia la calidad de vida en la discapacidad, no solamente lo que pueda hacer, sino como se siente al respecto.

La educación especial suele asociarse con niños con discapacidades congregados en escuelas especiales; sin embargo ha habido un importante debate sobre el tema ¿es mejor segregarlos o integrarlos? La tendencia actual demanda su inclusión mediante reformas escolares que amplíen la capacidad de la escuela para responder a la diversidad, dejando de lado las barreras existentes: actitudes negativas hacia la diferencia, currículo y políticas de evaluación carentes de flexibilidad para y acciones de quienes se oponen (Olmos, 2007). Los CC trabajaban para la integración, fomentando el trabajo conjunto, aprovechando esa diversidad. La necesaria convivencia en paz se construye al valorar la diversidad, aceptando las situaciones de desacuerdo que inevitablemente se presentarán, y las formas de solucionarlas; todo como parte de la autorregulación de un grupo de trabajo (Coronado, 2008).

El lenguaje es una construcción personal, creada a partir de interacciones sociales, imágenes y necesidad de comunicación (Calero, 2008); por ello los significados que atribuimos a las palabras son producto de nuestras vivencias personales. Es el trabajo en equipo y la convivencia lo que nos permite comprobar si nuestros significados son compatibles o no con los de otros (Glaserfeld, 1995 citado en Cubero, 2005).

En algunas partes de España ha habido esfuerzos para integrar a los hablantes de las diversas lenguas originarias, que van desde dar la bienvenida a alumnos de lenguas diversas o la presencia de lenguas maternas en actividades académicas específicas. El objetivo es que la presencia de diferentes lenguas no sea vista como un obstáculo para la comunicación o para el desarrollo de los objetivos académicos, que la

diversidad lingüística sea considerada un punto positivo y potencial en la labor de los docentes (Zapico, 2006, citado en Fernández-Castillo, 2010). Desafortunadamente, aún es común que muchos miembros de grupos etnolingüísticos abandonen sus prácticas lingüísticas y culturales, buscando evitar discriminación y otras prácticas peyorativas, aunque en algunos casos éstas se transforman en discriminación racial, basada en el color de la piel y/o rasgos físicos. (Rojas-Primus, 2002: 94); los grupos etnolingüísticamente marginales experimentan disociación entre su identidad grupal y el estado (Rojas-Primus, 2006:5).

En la investigación realizada por Valdiviezo y Valdiviezo (2006) en escuelas de educación básica con hablantes de lengua indígena se observó que al usarse la lengua materna del estudiante e incorporar las tradiciones de la comunidad como parte del currículo escolar, se fomentan la participación y el orgullo por su lengua. Al Facilitador correspondía generar oportunidades para el contacto intercultural y las relaciones interétnicas, como medida para reducir el prejuicio y la discriminación. Esta hipótesis está apoyada por numerosos estudios empíricos (Liebkind y McAlister, 1999; Petigrew y Tropp, 2000 citados en Núñez, 2009:7).

Desde su experiencia, Aneas sugiere diseñar elementos didácticos a partir de los referentes socioculturales que rodean a la comunidad educativa; destacando el uso de las canciones, refranes y leyendas para enseñar disciplinas como historia, geografía y lengua. Así, se aprovechan los recursos naturales y culturales de la comunidad y se acerca la palabra escrita a la realidad, facilitando los aprendizajes escolares (Triana, 2003 citado en Aneas, 2010:6). Otro recurso pedagógico es la narración, que en su calidad de proceso creativo, ayuda a distinguir entre experiencias particulares y las secuencias de significado, usando esta información como punto de partida para el desarrollo de nuestra identidad y de aprendizaje significativo, mediante recursos como cartas, cuadernos de viajes, conversaciones, o cualquier otra manifestación de expresión (González, 2001:1).

El juego trae beneficios, no solo para los estudiantes pequeños, pues pone en actividad todo el cuerpo, fortifica y ejercita las funciones psíquicas, además de ser factor clave para la vida social. Jugando se aprende la solidaridad, se forma y consolida el carácter y se estimula el poder creador; se desarrolla el lenguaje, se despiertan el ingenio y el espíritu de observación, se afirma la voluntad y se perfeccionan la paciencia, se favorecen la agudeza visual, táctil y auditiva; se aligera la noción de tiempo y espacio; y se da soltura, elegancia y agilidad al cuerpo (Calero, 2008:39). Por ello la insistencia de iniciar las sesiones con una actividad lúdica que involucrara a todos los estudiantes.

✓ Participación en Reuniones Preparatorias

Estas reuniones implicaban mi asistencia y participación en la sesión impartida por el Equipo Operativo, el Equipo Técnico y/o los ponentes invitados; así como la elaboración de carta descriptiva a utilizar en la Reunión de Tutoría con Facilitadores. En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las Reuniones Preparatorias, de Tutoría y de Evaluación constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción constante, pues se intercambian experiencias de la práctica de los Facilitadores y las competencias logradas por la comunidad escolar. (CONAFE, 2006:5). El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CC: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (GDF, 2007: 12).

Esto ocurría en dos sesiones al mes, con 7 horas de duración cada una, de enero de 2010 a enero de 2011 en la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación

Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7. Éramos convocados Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las otras delegaciones del D.F. (ver Anexos 3 y 4).

El fracaso, la deserción o el bajo rendimiento escolar no se explican simplemente diciendo que los estudiantes aprenden poco o que los docentes enseñan mal, sino que los escenarios de aprendizaje muchas veces no están pensados teniendo en cuenta las características de los aprendices y docentes (Calero, 2009). Adicionalmente, la oferta de formación inicial para los educadores comunitarios y de adultos es discontinua, escasa y sujeta a todo tipo de arbitrariedades e incidentes (Messina, 2003). El modelo integracionista de acción educativa y social tienen como punto de partida el diagnóstico de situación, pues existen grupos (en la mayoría de los países son gran parte de la población) marginados de la participación, los bienes y servicios (Vigil, 1989:55-56)

Un punto clave era generar espacios de formación, donde se aprendiera entre pares y entre diferentes, donde se participara en situaciones de aprendizaje, se cuestionara y se construyera colectivamente; y no sólo se presentara y analizara la información. Estos espacios debían dar cabida a una agenda emergente, dictada por los participantes (Messina, 2003). En el estudio que reportan Lemos y Gahnem (2003), los intercambios entre pares y el sistema experto- novato representaron una alternativa sustentable en la formación de educadores ante las ofertas de formación existentes hasta ese momento, y esta forma de trabajo contribuyó a que sus participantes (educadores de escuelas y grupos comunitarios) ampliaran su capacidad de análisis de la realidad educacional y de gestión.

Vigil (1989) comenta dos niveles respecto a la formación de educadores comunitarios: a) para formación básica se convocan a personas con poca o escasa preparación y experiencia, por lo que la programación de estos talleres es sistemática y parte de conceptos básicos, contenidos y principios metodológicos fundamentales, siendo la misma práctica donde se aprende y se combinan reflexión y acción. b) para la profundización y perfeccionamiento en la formación de educadores con experiencia se trabaja también bajo la modalidad de taller, con intercambio y sistematización de experiencias, y una teorización sobre los aportes de los participantes (Vigil, 1989:170). Estos niveles de formación son similares a la capacitación inicial, y a la capacitación permanente que recibían nuestras Figuras Facilitadoras.

Un error típico en escuelas tradicionales es que los docentes, en función de sus expectativas, brindan tratamiento educativo diferenciado a los estudiantes, incluso de manera inconsciente. Este trato distinto impacta el tipo y grado de ayuda educativa, el apoyo emocional, la retroalimentación recibida, el tipo de actividades en que se les permite participar, aprender, cantidad y dificultad de los materiales que se utilizan, etc. (Coll et al, 1998:37). En cada acción educativa alcanzar la motivación para la integración y permanencia de los participantes en los procesos educativos es el mayor desafío; pues se relaciona con los que van a aprender y con los Facilitadores, que requieren estar motivados para conducir el proceso educativo y ser perseverantes en la formación y conformación del grupo, que tenga participantes constantes (Infante y Letelier, 2011).

En la escuela tradicional, a pesar de que se reconoce que hay múltiples factores que intervienen en los problemas escolares (expectativas docentes, estructura escolar, factores del hogar, de género, etc.) pocas veces se toman en cuenta en la propuesta de diagnóstico ni de intervención (Olmos, 2007:5). La acción pedagógica debe estar encaminada a tener conciencia de los obstáculos al bienestar individual y colectivo, a investigar sus causas y determinar las vías de resolución; a participar en una definición colectiva de estrategias (Convas, 2004:5).

Para trabajar con educadores comunitarios se requiere de conocimiento y paciencia, por ejemplo organizando grupos en los que se compartan experiencias, dificultades, estados de ánimo, donde puedan enseñar lo que saben. A partir de este intercambio se dará una mejora en el proceso de formación, pues permite incluir aspectos subjetivos que son negados u olvidados institucionalmente. Al respecto, José Bleger (de los fundadores de la escuela de psicología social de Buenos Aires y de la teoría y técnica de los grupos operativos) señalaba que “todo proceso educativo, en la medida en que es verdadero, tiene también aspectos terapéuticos” (Linares, 2003). Es preferible prevenir el malestar docente conocido como “desgaste profesional”, ya que puede asociarse incluso con estados de depresión o ansiedad, disminución en la capacidad de alerta y activación ante una situación, deterioro en el autoconcepto, desmotivación y caída de los umbrales de fatiga (Díaz Barriga y Hernández, 2010:80).

En la interacción grupal, la relación docente –estudiante es una de las variables principales, pues esta interacción depende de múltiples factores: la formación del profesor, la metodología de enseñanza utilizada, el desarrollo psicológico del alumno, el contenido y la complejidad de éste, entre otros varios aspectos (Fabres, 2005:1). Coronado (2008:73) afirma que si los adultos educadores (padres, docentes, etc.) muestran actitudes negativas, expectativas desesperanzadas y una visión pesimista, contagian a los chicos, pues enseñan incapacidad. Por el contrario, para tener estudiantes creadores e inventivos, deben ejercitarse la invención y el descubrimiento, la formulación de explicaciones e hipótesis sobre fenómenos naturales y sociales, los errores, dejar que ellos mismos se den cuenta y corrijan su razonamiento; es decir, no sometemos a criterios de autoridad y libre pensamiento (Calero, 2009:119).

La escuela debe fomentar y aprovechar la autonomía del estudiante para actuar siguiendo sus gustos y necesidades, y buscar sus motivos de conocimiento. Esto sin dejar de lado factores de edad, condiciones psicológicas y mentales del sujeto, salud y habilidades del maestro (Calero, 2008: 61). Resulta benéfico para todo docente hacer un análisis, descubrir qué hay tras nuestras creencias y nuestro actuar, con el fin de fundamentar nuestro hacer en un proceso de crecimiento profesional. Igual que ocurre con el aprendizaje del alumnado, el desarrollo profesional reside en el conocimiento de las propias capacidades, aprovechando la experiencia y enriqueciéndola con lo que hacemos y lo que permitimos hacer a los estudiantes (Roselló, 2010:2).

En los CC la forma de evaluar buscaba evitar el fenómeno conocido como “bulimia del aprendizaje”, en el que los estudiantes incorporan algunas nociones, las “vomitan” en situaciones de evaluación –exámenes por ejemplo-, y continúan su trayectoria sin saber, sin entender, y sin modificar sus esquemas cognitivos, en la línea de la escuela ritualista, convencional, memorística y burocrática (Coronado, 2008:40). En evaluación, son importantes los resultados finales sobre apropiación, profundización y creación de nuevos saberes, pues la educación popular deber exigirse a sí misma resultados. De ningún modo deben ser evaluados con paradigmas tradicionales, pues hay que apreciarlos desde su contribución a la identidad popular y a la solución de problemas concretos (Vigil, 1989:142). Debe ser un paso natural la necesidad de continuar su aprendizaje a lo largo de su vida y para estar preparados requieren habilidades que les permitan manejar su propio desarrollo.

Con los Facilitadores se abordaban temas como los aspectos del desarrollo intelectual del niño que manejaba Piaget, el psicosocial (todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, social o cultural en general) y el desarrollo espontáneo o psicológico (el desarrollo de la inteligencia misma, lo que el niño aprende por si o puede descubrir sin ayuda de otro); ambos son condición previa y necesaria para el desarrollo escolar. El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; el desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado, en consecuencia el crecimiento

intelectual depende del dominio de las palabras: el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento (Vigotsky citado en Calero, 2008: 12, 81). Los derechos lingüísticos deben redefinirse para incluir colectividades etnolingüísticamente diferenciadas, cuya existencia no sólo precede a la formación del estado, sino que además, dentro de éste, sus vidas y prácticas humanas sufren diferentes manifestaciones de injusticia social (Rojas-Primus, 2006).

En los años ochenta, surgió una corriente llamada “narratividad”, que concibe a la psicología como una ciencia eminentemente social, que postula que la generación de conocimiento se produce en el contexto social y cultural, y que además este conocimiento es un producto de la misma sociedad. Esta postura sostiene que la forma más elemental de cualquier conocimiento esta en las historias que contamos y que nos cuentan, que van desde sencillos relatos infantiles y cuentos que todos conocemos, hasta complejos textos literarios, como las novelas. Estas historias están presentes en todas las etapas y las facetas de la vida humana, sin excepción de cultura o medio social (Carretero, 2009:75).

Para que se produzcan aprendizajes significativos son necesarias dos condiciones: que el contenido sea potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista lógico, como psicológico), y que el alumno esté motivado. (Calero, 2008: 120). El objetivo de la educación debe ser colaborar y facilitar la apropiación y profundización del saber; pues el pueblo posee una antigua sabiduría, fruto de síntesis culturales sucesivas, que se manifiestan en todos los órdenes de la vida. Ese saber cotidiano permite a los estudiantes el desenvolvimiento habitual, un saber elaborado, sistemático, sobre temas diversos como formas de producción, atención de la salud, transmisión cultural, vida doméstica y social, religiosidad, etc. (Vigil, 1989: 132).

Stramiello (2005:4) sugiere acabar con la clasificación de conocimientos útiles e inútiles, y ofrecer saberes científicos, tecnológicos y humanísticos –interrelacionados-. La escuela comunitaria está inmersa en un contexto que se caracteriza por una variedad de prácticas sociales, actividades productivas, creencias, saberes y rituales, resultado –sobre todo en América Latina- de la combinación entre la herencia originaria y el contacto con la cultura occidental, en una amalgama cultural (Aneas, 2010:10-11). Atender la diversidad cultural en el grupo de estudiantes, desde los saberes comunitarios, no significa negar la jerarquía que tiene el conocimiento científico (Gareca, 2005:8).

Los factores sociales de los centros educativos determinan la experiencia de estudiantes –hablantes y no hablantes de lengua indígena-, reflejándose en el bienestar psicológico, la adaptación socio-escolar, y la enculturación de los estudiantes. Por ello, la planeación y realización académica debe tener como base las similitudes y diferencias culturales y lingüísticas presentes en grupo, incluyendo valores de tolerancia y solidaridad (Núñez, 2009:7). En la investigación, Valdiviezo y Valdiviezo (2006) señalan un fenómeno curioso en cuanto a la percepción de la lengua indígena como de rango menor al español, rechazada la enseñanza y uso en la escuela por los mismos hablantes. Normalmente el uso y el aprendizaje de lenguas no eran del interés de los docentes, pues solo era útil para que los estudiantes participaran en clase y comprendieran mejor la información tratada. Predominaba la creencia de que los estudiantes irían aprendiendo castellano e incrementando su uso hasta no necesitar su lengua materna; aunque posteriormente surgieron preocupaciones respecto a que la propia comunidad indígena rechazara la enseñanza de su lengua en la escuela.

El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura y la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social que rodea al estudiante (Carretero, 2009:26); el aprendizaje significativo debe darse en ciertas condiciones –contenidos significativos y motivación- tanto en

los contenidos de aprendizaje como en características y condiciones de los aprendices (Ausbel citado en Cubero, 2005:120; Calero, 2008:120). Bartlet (citado en Cubero, 2005:48) relacionaba el conocimiento del individuo y la cultura mediante lo que llamó “convencionalización”, que refiere cómo los elementos culturales que entran en contacto con un grupo social son modificados por éste, pues los incorpora a sus patrones característicos, transformándolos. La convencionalización es esencial en la dinámica conceptual del individuo y en la comunicación social, pues el conocimiento presente en un grupo y en sus integrantes determina la comprensión y el recuerdo.

Para que se produzcan aprendizajes significativos son necesarias dos condiciones: que el contenido sea potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista lógico, como psicológico), y que el alumno esté motivado. (Calero, 2008: 120). El proceso de enseñanza aprendizaje precisa estrategias didácticas diversas, partiendo del uso de las habilidades del estudiante, de su curiosidad. Las distintas inteligencias trabajan entrelazadas, de modo que una estrategia, un juego, un desafío puede estimular varios aspectos a la vez, el juego es un medio para aprender y demostrar que se está aprendiendo, para adaptarse al medio, y es probablemente la forma de aprendizaje más creadora, al acercar nuevas realidades (Calero, 2008: 39). Es el caso de los entornos didácticos, que son fuente de motivación y aprendizaje (Horacio, 2005:3).

La metodología usada en los CC pretendía minimizar fenómenos negativos asociados a la escuela tradicional, con consecuencias en el desarrollo, la motivación y el rendimiento del estudiante –inmediatas o a largo plazo- que se notan en el desinterés, la búsqueda del juego, retraimiento, irritabilidad, llanto frecuente, negativismo, miedos, intranquilidad, ansiedad, y otras situaciones. Sin un buen manejo esto podría provocar conflictos y crisis, más o menos intensas, según las características individuales (Rodríguez y Turón, 2007).

El sujeto pedagógico histórico, definido por la escuela, es un sujeto pedagógico universal al estandarizar las previsiones acerca de qué, cómo y cuándo debe aprender el estudiante. Así, se ignoran las diferencias de capital cultural, trayectorias de vida, historias vitales particulares, motivaciones, intereses, etc. Se debe considerar al sujeto pedagógico desde una perspectiva multirreferenciada, en un intento de acercarse a la complejidad del universo sociocultural, al que desafía con la dispersión del sujeto pedagógico universal, al cual es posible definir como las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes y la configuración de espacios educativos con su propia legitimidad pedagógica (Zaccagnini, 2003).

La pedagogía aplicada en los CC, muy al estilo a la de Freire, buscaba usar la reflexión dialógica para despertar en los estudiantes una conciencia crítica, propiciando su actuación sobre la realidad y la transformación de su entorno social; una educación íntimamente ligada a la construcción social (Vigil, 1989). Como educación ocurre en el seno de la comunidad y no fuera de ella, no hay actividad intelectual verdadera que se realice sin la colaboración abierta entre estudiantes, no sólo entre docente y estudiante: deben combinarse actividades de aprendizaje individuales y grupales (Calero, 2008).

El conocimiento no es reflejo de una hipotética realidad, sino una construcción en la que intervienen elementos del entorno -como los esquemas cognitivos, motivaciones, preferencias personales, perspectiva del mundo; es decir que el conocimiento de los sujetos esta caracterizado por su valor funcional (Cubero, 2005:21). Hay que tener presente que en los contenidos escolares y en muchos ambientes sociales -como la familia y los medios de comunicación de masas- se transmiten una valoración de los hechos presentes de acuerdo con un pasado y un entorno (Carretero, 2009:194). En este programa se buscaba que la educación fuera un medio para cambiar la realidad de los estudiantes, que tuviera un impacto palpable, por definirlo de alguna manera. La característica liberadora y horizontal tiene que ver con las raíces del pensamiento

freireano, que rezaba que “nadie educa a nadie y nadie se educa solo. La educación, que debe ser un acto colectivo, solidario –un acto de amor no tiene porque crear temor-, no puede ser impuesta” (Vigil, 1989).

En casos de estudiantes que presentaban alguna discapacidad o NEE, era necesario trabajar de la mano con la familia, pues juega un rol importantísimo. Son los padres y familiares quienes proveen al estudiante la estimulación y oportunidad necesaria para conocer el mundo que los rodea y compensa la riqueza de estímulos de los que carecen. Aislar a este tipo de estudiantes, negarle la estimulación y la pertenencia a un grupo educativo limita su desarrollo intelectual y social. La familia promueve la asistencia y estimula las expectativas respecto a la escuela (Sánchez, 2006:2). Cuando el docente valora la situación del estudiante con NEE, acepta su persona, su situación en el grupo, favorece el afecto, el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre todos los integrantes del grupo, se encamina a una enseñanza-aprendizaje eficaz y gratificante; una educación personalizada, pertenencia e inclusión (Lara, 2010:6; Luque y Luque, 2011:4).

Del Río (1992) comenta dos perspectivas respecto a la integración de personas con NEE, que a pesar de no ser opuestas ponen de manifiesto modelos culturales distintos. Está la propuesta anglosajona conocida como “independent living”, orientada al desarrollo individual, a un funcionamiento y una vida independiente, que la persona se valga a sí misma, con autonomía. También está la propuesta latina, “interdependencia social”, que postula la capacidad personal como producto de la convivencia y la cooperación social, de la necesidad y dependencia recíproca, propia de nuestra esencia social. Lo que para una cultura es una minusvalía individual, para la otra es un valor social, y en ambos casos se enfatiza el desarrollo de sus capacidades, no en la visión negativa de la discapacidad como adjetivo (Luque, 2003:8). Las dificultades de aprendizaje pueden ser vistas como consecuencia de una situación social de desarrollo disfuncional, y no a la naturaleza integral de la persona o como una carencia de procesos psicológicos; por lo que se puede re-organizar el proceso de construcción del conocimiento acorde a la naturaleza integral y el conjunto de habilidades (Olmos, 2007:13)

Ningún educador puede perder de vista la dificultad de trabajar en un contexto de diversidad cultural y étnica; es una actividad compleja porque la escuela está, a su vez, inmersa en un modelo social y democrático. Es importante desarrollar esferas como el compromiso activo, la sensibilidad profesional hacia la educación, la apertura y el respeto hacia la diversidad para alcanzar una auténtica educación intercultural, con una escuela que favorezca la igualdad, la justicia y la solidaridad entre otros valores (Fernández-Castillo, 2010:10. Ante una heterogeneidad importante de estudiantes, se necesita adecuar las actividades a las necesidades de los estudiantes, Lara (2010:11) sugiere el aprendizaje cooperativo como forma eficaz y útil, al tiempo que desarrolla habilidades sociales para trabajar la equidad, ayudar a la integración del estudiante que presenta dificultades sociales, académicas y afectivas. Ser equitativo significa valorarse y reconocer las capacidades de cada estudiante, y trabajar potenciando otras capacidades cognitivas y sociales (Lara, 2010:11-12).

Otra dificultad constante con los estudiantes de los centros comunitarios se presentaba cuando el facilitador pensaba en la forma de abordar contenidos científicos, ya que aunque utilizemos con frecuencia (sus) términos, en realidad, la representación que tenemos de dichos conceptos suele ser más bien simple o incorrecta. Junto a la insuficiente comprensión que generalmente se logra en la escuela respecto a estos temas, están las características que posee por naturaleza el conocimiento científico, es decir, su alto nivel de abstracción, la estructuración de conceptos en forma de teoría que presenta, y que los contenidos son contrarios a la intuición cotidiana (Carretero, 2009:140-141); lo que incide directamente en la comprensión que logra el estudiante.

La masificación del uso y acceso a las tecnologías de información y comunicación (TICs) ha generado un curioso fenómeno en América Latina, porque a pesar de que se reconoce su importancia para el desarrollo económico y social, su nivel de penetración es aún insuficiente para impactar significativamente. La mayoría de la población no se ha adherido al uso de estas tecnologías, sobre todo en sectores con algún grado de exclusión social, bajos ingresos económicos, aislamiento geográfico, o de la pertenencia a grupos tradicionalmente marginados (grupos étnicos, discapacitados, adultos mayores y grupos vulnerables en general). Una parte de la formación de nuestras Figuras Facilitadoras estaba encaminada a este rubro, pensando en las posibilidades que esta formación ofrecía a los grupos de estudiantes (Celedón y Razeto, 2009:79)

Respecto a la enseñanza, Von Glaserfeld (1995 citado en Cubero, 2005:67-68) propone considerar dos aspectos fundamentales: 1. No hay comprensión sin reflexión (actividad que los estudiantes deben realizar por sí mismos, pues los docentes no pueden transferir conocimientos, sino mostrar cómo se construye el conocimiento). 2. Se pueden diseñar repertorios de actividades o tareas potencialmente facilitadoras de construcciones conceptuales en el que aprende, recordando que una misma actividad puede tener distintos significados para cada estudiante.

Ante situaciones de conflictos y violencia, una escuela para la diversidad debe colocarse en un paradigma comprensivo y preventivo, que no justifique ni tolere pero que comprenda. Esto no implica que no sancione, pero sí que éstas sean de carácter reparatorio, analizando situaciones de conflicto mediante una actitud abierta a la investigación; lo que promoverá espacios de reflexión en la comunidad educativa (Ben, 2005:1). Los programas de educación popular facilitan una toma de conciencia, una apropiación y una nueva síntesis de conocimientos que perduran más allá de la experiencia generadora; fomentan la comprensión, el juicio y la actuación. A decir de Vigil (1989:100) la educación trabaja hoy en función de mañana.

Como espacio que convive y enseña a convivir, la escuela puede modelar y ejemplificar valores y pautas sociales en sus actividades cotidianas; dinamizando, promoviendo, acompañando a involucrando el desarrollo de quienes la conforman y asumir como beneficio la diversidad (Coronado, 2008:89). El aula y el equipo de trabajo deben ser una comunidad en la que los integrantes se ayudan recíprocamente a multiplicar sus aprendizajes (Calero, 2009:62). Además de la escuela, el entorno es otro medio educador, y de acuerdo a Trilla (1993, citado en Jurado, 2003) en la ciudad son comunes la autodidaxia y autoeducación permanentes, por los múltiples recursos y posibilidades que aporta, siempre que se aprenda “a utilizarla”; la educación no debe ser patrimonio exclusivo de la institución escolar.

No basta con instalar espacios, equipamiento e infraestructura educativa, pues esto no garantiza el acceso, la inclusión o la permanencia de los estudiantes; también deben fomentarse la educación y el desarrollo de actitudes culturales favorables, con participación activa de la comunidad. Precisamente esta línea debe guiar la acción de los centros comunitarios, pues la sociedad de hoy demanda la habilidad de acceder, adaptar, y crear conocimiento (Celedón y Razeto, 2009:15).

En el informe del Banco Mundial (2005:160) sobre educación secundaria, se menciona como una de las opciones para fomentar el acceso a este nivel educativo el financiamiento de la comunidad, tal como ocurre en las comunidades de los CC, debido a que los padres de familia y algunas otras personas de la comunidad colaboraban con sus aportaciones al trabajo educativo y algunos festejos. La participación de la comunidad era esencial en este proyecto, pues los padres se involucran en el proceso educativo; la parte que no debía descuidarse era propiciar su cercanía, pues es habitual que profesores y directivos no sepan cómo hacerlo, y les imponen barreras pensando que requieren de capacitación y dedicación adicional para tratar con ellos. A

ello se suma que las familias también carecen de tiempo, hábito, capacidad o “cultura de la participación”; para que se dé la participación se requiere información, formación y empoderamiento. (CEPAL-UNESCO, 2005:80). Es en la convivencia donde se obtienen competencias y habilidades sociales: aprender a escuchar, a expresarse, a sostener puntos de vista, a rehusar o consentir, a cooperar y conducir, y también lo contrario (Coronado, 2008:94).

No puede negarse que las crecientes exigencias del mercado laboral, aunadas al aumento del tiempo libre y a la incesante actualización tecnológica, demandan una educación que capacite a las personas de modo que adquieran un mayor control de su vida laboral y tengan acceso a una mejor calidad de vida y tiempo de ocio (Rumbo, 2005:1). Los CC debían ajustarse a este requerimiento, unificándolo con la valoración y el rescate de lo comunitario. La educación permanente, además de dirigirse a poblaciones excluidas del sistema de educación formal, se constituye en un objeto de mercado necesario para garantizar el acceso y la estabilidad laboral. La edad no es más una limitante de aprendizaje y destaca la necesidad del aprendizaje como un proceso continuo, para toda la vida, impactando tres escenarios de forma simultánea: el laboral, el social y el personal (Torres, 2007).

✓ Coordinación y realización de reuniones de tutoría para Figuras Facilitadoras

Una de mis funciones principales como Asistente Pedagógico era la coordinación de la Reunión de Tutoría, como parte de la formación permanente de las FF. Esto se hacía siguiendo la carta descriptiva elaborada exprofeso durante las Reuniones Preparatorias. El Asistente Pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CC: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación y sistematización de los procesos. (GDF, 2007:12). Estas reuniones se realizaban en dos sesiones al mes, de 6 horas de duración cada una; estuve a cargo de enero de 2010 a enero de 2011.

La sede variaba mensualmente, ya que el acuerdo de los Facilitadores fue que la Tutoría se realizara una vez en cada Centro Comunitario de la delegación Tláhuac, de modo que todos fueran sede igual número de veces (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla). En estas reuniones se convocaba al colectivo de Facilitadores y Madres de Apoyo de la delegación Tláhuac, coordinada por el Asistente Pedagógico, eventualmente bajo la supervisión del Coordinador Regional. En el desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua (ver Anexos 3 y 4).

Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar (CONAFE, 2006). La Reunión de Tutoría tenía la misma estructura de las sesiones con los estudiantes, añadiendo algunos momentos más: apertura, avisos, docencia - temas de la propuesta, temas sugeridos por las FF y/o temas impartidos por el Equipo Técnico-, análisis de estudios de caso y avances académicos, revisión de Diarios de campo, agendas semanales y planes bimestrales, taller, presentación, discusión y análisis de la problemática comunitaria, pedagógica y de materiales en cada Centro Comunitario. En los encuentros entre educadores, parte de la formación permanente de las FF, había que informar, discutir y evaluar las tareas programadas y realizadas, logros y dificultades, analizar sus causas, repensar las características y funciones del educador, conocer o incluso crear técnicas que promuevan la participación y la concientización y sobre todo aprovechar la experiencia de los más experimentados (Vigil, 1989:173).

En el paradigma normalizador en la formación docente (Zaccagnini, 2003:14), ve al maestro como un mero instrumentador de saberes básicos, fragmentados y descontextualizados, Así, esta visión negadora de la

diversidad y pluralidad de valores, saberes e intereses propios de una sociedad real forjó la impronta en el maestro de una visión social irreal. Las líneas generales de esta propuesta constructivista son promover la comprensión a través de un proceso gradual de desequilibrio y acomodación por medio del planteamiento de actividades de reflexión, en las que el contacto físico con determinadas experiencias y la discusión dentro del grupo son indispensables (Derry, 1996 citado en Cubero, 2005:68).

Actualmente está en boga la línea de vincular lo educativo con las actividades cotidianas y las preocupaciones fundamentales de estudiantes –sobre todo cuando son adultos-, siendo el punto de partida metodológico de la actividad educativa; se conoce como educación fundamental a la que trata de remediar carencias instruccionales de quienes son concebidos como analfabetos funcionales desde la perspectiva de la exclusión social, la desigualdad y la fragmentación (Godino, 2007). Esto como un derivado de las transformaciones educativas logradas en años recientes, como la corriente de acción social y educativa llamada “marginalismo”, vigente en los años 70’s, que representó en su momento una fuerte crítica a la situación social, económica, política y cultural del continente ante una sabiduría popular sometida, aplastada, desprestigiada y fragmentada (Vigil, 1989:40, 57, 132).

La concepción de Bartlet (citado en Cubero, 2005:48) apoya las teorías constructivistas como una concepción del individuo en tanto que organizador activo, que depende estrechamente de sus experiencias y de los significados que se generan en un contexto social y cultural. Hacer preguntas es una técnica común para controlar procesos de la comprensión, como integrar el contenido nuevo con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de comprensión y remediarlas (Carretero, 2009: 129). En la intención de promover la autonomía de los estudiantes se toma como punto de partida su cultura experiencial, pero luego se toma distancia de ella para “objetivar” lo que ofrece –posibilidades y limitaciones-, y poder conocer diversidad de culturas, valores, formas de vivir. Es en ese momento que los alumnos podrán decidir con verdadera autonomía qué quieren hacer, hasta dónde quieren llegar: de este modo la escuela habrá logrado su cometido (Gareca, 2005:9).

El perfil de Facilitador no era sencillo de cubrir, pues no buscábamos a quienes transmitieran el conocimiento siguiendo un programa, de manera tradicional y cuadrada. Mas bien, la población necesitaba un docente como lo describe Muñoz (2010:123): un profesional que reflexiona, contrasta, interpreta, investiga, toma decisiones, crea situaciones de aprendizaje compartido y facilita la acción e interacción del alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. De su preparación dependía la de los estudiantes, que tienden a actuar de acuerdo a lo que se les pide: si son datos, memorizan; si son alternativas de solución frente a un problema, reflexionan; si son planteamientos o soluciones originales, crean (Calero, 2009:123).

Alcanzar este perfil de educador comunitario requería de formación y actualización constante, de ahí la importancia de las Reuniones de Tutoría, pues en ella se analizaban colectivamente condiciones y recursos de la práctica docente, mediante una aproximación crítica de las relaciones del docente con los educandos, los contenidos, las autoridades y nuestros propios proyectos, pues es allí en donde se pueden ubicar los límites y posibilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 2003). La formación permanente de las FF ofrecía más posibilidades y alternativas -individuales y colectivas- ya que la formación personal no siempre repercute en la vida de la escuela, ya sea porque no responde a sus necesidades, o no se contacta con intereses comunitarios (Muñoz, 2010:124). Un educador posee las atribuciones necesarias para el cumplimiento de su función en servicio, por ello los instrumentos o técnicas no son auxiliares sino medios de un proceso pedagógico, que involucra a toda la comunidad y tienen como objetivo el crecimiento (Vigil, 1989:204).

La formación de un educador comunitario es una vía para redefinirse, con momentos de revelación y oscuridad y requiere que cada uno se haga conocedor de ese espacio (Messina, 2003). Muñoz (2010: 125-126) plantea la necesidad de un cambio en la mentalidad y la formación docente, con el fin de abordar la educación desde un enfoque competencial; no implica renunciar a contenidos culturales, pero sí a dimensionar sus prácticas. Para promover competencias en el alumnado el maestro debe tener un grado de desarrollo en las mismas y estar en disposición de seguir aprendiendo; de lo contrario difícilmente podrá ser mediador o guía. La práctica es el punto de partida y la base de todo conocimiento, es en ella donde tiene que demostrarse el verdadero aprendizaje (Calero, 2009:63), para internalizar las teorías pedagógicas, deben ser aprendidas en el contexto donde se espera que puedan aplicarlas, con los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010:14).

Para Carvalho (2008; citado en Muñoz, 2010:127) un buen docente debe poseer competencias esenciales: 1) competencias pedagógico-didácticas, 2) competencias personales y relacionales, y 3) competencias de investigación. La verdadera educación no puede limitarse a una sola dimensión, pues abarca a totalidad de la persona, desarrollando facetas de manera integral (Muñoz, 2010:133). La formación de los educadores fue concebida con ellos, a fin de que identificaran lo que necesitaban aprender (Lemos y Gahnem, 2003), sin olvidar que el conocimiento se construye gracias a la participación de comunidades, dentro de marcos de valores y de grupos sociales concretos (Goodnow, 1996; Lave y Wegner, 1991 citados en Cubero, 2005:27). Más importante que los contenidos curriculares, los talleres formativos apuntan a dejar temas abiertos, manifestar intereses colectivos, en pro de una educación permanente y formación continua; que permite valorar el trabajo y a quienes lo realizan -ante sí mismos y ante quienes los dirigen- (Linares, 2003).

La educación debe responder a los desafíos de un mundo globalizado, mayor información y cambios tecnológicos rapidísimos. Estará mejor preparado quien tenga conocimientos generales, seguridad en sí mismo, espíritu de decisión, capacidad de evaluación de los problemas, disposición para examinar y corregir hipótesis, y tendencia a indagar el por qué de las cosas; quien tenga una formación para el crecimiento personal, en condiciones de saber y comprender. En síntesis: mucha lectura, disciplina, observación, reflexión, comunicación (Stramiello, 2005:4). La idea es preocuparse menos del qué se aprende y más del cómo se aprende. Si el educador descubre como aprende cada uno y aprovecha esa información, puede lograr grandes cosas. El cambio de asistencialismo a la educación popular implica, dejar de “dar pescado” para “enseñar a pescar”; no basta con satisfacer una necesidad, sino de la adquisición de una competencia permanente (Vigil, 1989:100).

La globalización provoca una ruptura entre las instituciones proveedoras de aprendizaje (formales, no formales, e informales), pues se aprende de varias y diversas situaciones de la vida; los adultos y las adultas, más que estudiantes son aprendices permanentes (Rumbo, 2005). Aprender a aprender es una habilidad basada en la propia conciencia, en el autocontrol y la autodirección (Calero, 2008: 62). La relación entre lo local y lo global es especialmente importante al plantear la necesidad de equilibrar la enseñanza de contenidos universales y contenidos locales, buscando anclar conscientemente al hombre a su tierra, con las competencias suficientes para apropiarse estratégicamente de los avances de la cultura global, previa adaptación de éstos a sus rasgos culturales específicos (Aneas, 2010:10-11).

La educación permanente debe ir más allá de las competencias básicas de lecto-escritura y comprensión matemática, pues si bien son esenciales no son suficientes. El contexto pide por lo menos dos competencias adicionales: el manejo de las TIC (conocimiento sobre su funcionamiento y capacidad para discriminar información), y la incorporación de esta información a la estructura de conocimiento para utilizarla de manera autónoma. En la sociedad del conocimiento, la educación pareciera girar en torno al concepto de

productividad (Torres, 2007), aunque –como sabemos- reducir la educación al terreno del capital, la eficacia, la competitividad o el éxito académico, es desvirtuarla (Vila, 2009:2).

En el estudio realizado por Hernández (2003) se describen los estilos docentes observados en grupos de educación básica para jóvenes y adultos, que reflejan la visión educativa del docente, sus motivaciones y objetivos. El estilo “academicista” se caracteriza por exposiciones docentes, control del grupo, más valor al contenido que al saber del grupo, condicionarse por tiempos y exámenes (excluyendo intereses y necesidades), ver al estudiante como ignorante o incapaz; supervisión docente de actividades, hablar “de usted” para evitar pérdida de respeto; en resumen, una relación pedagógica vertical. Se afianza el ejercicio del poder sin permitir una actitud participativa y libre, sin humanizar el vínculo pedagógico, ni aprovechar la oportunidad de contacto más humano. Los docentes que lo adoptan requieren desarrollar tolerancia en las estrategias didácticas y conocer al grupo -intereses, formas de relacionarse, contenido de sus charlas, etc.)

Un segundo estilo docente es el del “buen trato”, sin embargo en el caso observado esto implicaba hablar siempre en diminutivo y utilizar ejemplos fáciles bajo el supuesto de que así se comprende mejor. Se piensa que los estudiantes carecen de herramientas cognitivas para el aprendizaje, aunque en sus actividades cotidianas -familiares, laborales o con grupos de pares- han desarrollado habilidades cognitivas (clasificar, analizar, sintetizar, exponer ideas en público, organizar actividades e ideas, argumentar posturas, etc.). Estos docentes precisan reconocer estas habilidades para usar estrategias didácticas enfocadas a lo que tiene el grupo y lo que hace falta desarrollar y consolidar: trabajo de equipo, exposición de temas, clasificación de problemáticas por importancia, debate de tópicos acordados, participación en la organización de actividades, análisis de situaciones, entre otras.

Un tercer estilo, caso excepcional y modelo para los Facilitadores, era el de “docencia compartida”. Aquí se identifica a un integrante del grupo que conoce los contenidos, tiene liderazgo y sentido de la solidaridad. El docente comparte con él la exposición de los temas y el trabajo con el grupo respecto a problemas para la comprensión, logrando una mejor atención; el papel de “ayudante del docente” no le impide relacionarse con su grupo de pares. Aceptar esta colaboración no significa perder los roles, pues se integra al trabajo docente y de la dinámica grupal, y para el grupo reconocer sus capacidades implicó colaboración y solidaridad, valores poco trabajados en los grupos de aprendizaje.

Este estilo complementa al modelo de “reconocimiento de la heterogeneidad” en los grupos, que es un elemento constitutivo de los mismos; las personas somos diferentes en diversos sentidos (género, edad, lugares de origen, estado civil, ocupación, etc.) y sin embargo estas diferencias no son tomadas en cuenta en muchas prácticas educativas, Por ejemplo, los intereses y necesidades frente a los contenidos e intereses de los estudiantes. Todo estudiante tiene necesidades derivadas de sus historias personales, por lo que el término de necesidad educativa hace referencia a aquello que la persona precisa para tener acceso a conocimientos, habilidades, sociabilidad, autonomía, etc., propios de su grupo social; la familia y el entorno son parte del marco que pueden favorecer o limitar esas necesidades. (Luque, 2003:8-9). Tan importante es el contenido como su utilidad, pues de nada sirve si los estudiantes no saben qué hacer con él, se trata de que los contenidos amplíen las posibilidades cotidianas, complementen el saber comunitario y promuevan más procesos de educación a todos los niveles, incluso en cuanto a gestión pública y servicios.

Calero (2008: 97-98) hace sugerencias para obtener resultados óptimos como facilitador: 1. Investigar la realidad socioeconómica y cultural de la comunidad, 2. Concentrarse en pocos conceptos y profundizar en ellos. 3 Permitir la experimentación, 4. Relacionar el conocimiento con sus aplicaciones, 5. Ayudar a que el estudiante utilice lo que sabe sobre el tema, 6. Confrontar las ideas previas con los nuevos conceptos, 7.

Aplicar nuevos conceptos a situaciones concretas, 8. Incluir el entorno social, familiar, económico y político, 9. No priorizar terminar el tema, sino que los estudiantes aprendan, 10. Propiciar las preguntas, 11. Dejar que el estudiante se exprese en forma libre, sin temor a equivocarse, 12. Que el estudiante participe en el proceso de enseñanza, desde el planteamiento, la elección de temas y fuentes de información, 13. Permitir que los alumnos sugieran y enseñen, 14. Incentivar la capacidad reflexiva y el pensamiento lógico.

Hernández propone utilizar un método particular y flexible de acuerdo a las condiciones del grupo; con estrategias didácticas que rebasan las propuestas de los libros y se basan en el conocimiento de los educandos; considera que atender las necesidades e intereses de aprendizaje no significa el aislamiento del grupo, pues parte de nociones y luego profundiza de acuerdo a lo que cada alumno puede y quiere; en quinto lugar, se intenta que la gente se sienta al mismo tiempo atendida en lo particular y parte de un grupo; genera la colaboración y solidaridad entre compañeros; promueve la construcción de valores de grupo e individuales, como respeto, compromiso y solidaridad; respeta los tiempos de cada persona; aminora su esfuerzo compartiendo la docencia con los que manejan más información y prepara muy bien su clase con el fin de optimizar los tiempos y los pocos recursos que se tienen (para lograrlo lleva una planeación semanal). (Hernández, 2003). Tal como señala Ben (2005:2), se aprende solidaridad practicándola y puede planificar la realización de proyectos solidarios que podrán atravesar más de un área del conocimiento e ir conformando una matriz cooperativa.

En el autoconcepto influye (y es a la vez consecuencia de éste) la tendencia que los alumnos muestran al atribuir sus éxitos o fracasos (Coll et al, 1998:40); la actitud del estudiante influye notablemente en el aprendizaje, pues se traduce en su disposición para aprender (Cubero, 2005:121). Se propicia el desarrollo de competencias sociales en un clima de libertad, donde se pueda ser asertivo, a negociar o a comunicarse; contrario a la respuesta tradicional ante el bajo rendimiento o la indisciplina, que incluye medidas de “mano dura” o de ajuste, que generan nuevas inequidades en la calidad de los servicios (Coronado, 2008:30, 131). El aprendizaje funcional se convierte en significativo en el plano afectivo del estudiante, esta funcionalidad mejora la memoria comprensiva y la resolución de problemas; cada estudiante necesita construir el significado de su aprendizaje en forma activa, venciendo conflictos cognitivos (Calero, 2008; 120).

Carretero (2009:83-84) señala que el aprendizaje es un proceso constructivo interno, es decir, no basta con que la figura docente presente la información para que el estudiante la aprenda, más bien se requiere que éste la construya mediante su experiencia interna; el lenguaje resulta el instrumento fundamental para representar la mayor abstracción que tienen los conceptos que se empiezan a dominar en ciertas edades, sobre todo a partir de la adolescencia. Los alumnos tienen ideas previas en las más diversas áreas, incluso antes de que el docente enseñe, En este sentido, una de las características más relevantes de dichas ideas es su carácter espontáneo, es decir, no son producto de ninguna instrucción específica. Antes bien, puede decirse que se producen al margen de la enseñanza (Carretero, 2009:145). El aprendizaje, según Cassasus, sintetiza en un momento todo lo que el estudiante lleva consigo (capacidades, historia, conocimientos y estados anímicos) y de todo lo que trae el profesor (capacidades, historia, conocimientos, estados de ánimo, pedagogía, pensamientos, visión de los estudiantes, condiciones de trabajo, etc.) y se produce en los alumnos cuando ellos se enfrentan con nuevos conocimientos (Fabres, 2005:1).

Dentro de las actividades de apertura, eran de especial importancia las consideradas como parte del proceso didáctico para la adquisición de la lectura y escritura. Por ejemplo, la lectura compartida propicia que los estudiantes mejoren su actividad estratégica y lectora, a la vez que permite compartir y negociar interpretaciones entre los compañeros y alcanzar aprendizajes compartidos (Díaz Barriga y Hernández, 2010:263). Hay que tener presente que siempre que una persona joven o adulta inicia un proceso educativo

o que vuelve a estudiar, necesita vencer una serie de barreras, para lo que el Facilitador debía ser un apoyo. La más importante es lograr la confianza en que puede aprender, tras la experiencia previa en la escuela; el desafío permanente es trabajar la autoestima de las personas, valorando el conocimiento, la experiencia y las capacidades que tienen (Infante y Letelier, 2011:6).

Un recurso útil es la narración, cuando un estudiante hace un relato alude a cosas y hechos, además de ordenar y clasificar la experiencia en un pasado atemporal. Algunos cuentos transcurren en un tiempo histórico, mientras que los mitos giran en torno a intereses existenciales y sociales concretos, al cómo podemos vivir y comportarnos en la vida cotidiana (Páez, 2011:5). La comprensión de textos, por ejemplo, demanda un esfuerzo cognitivo importante, porque requiere que el estudiante use atención, lenguaje, memoria y razonamiento, sin importar la naturaleza del texto (guía turística, folleto de un electrodoméstico, novela o libro de matemáticas); cuando los textos no son de fácil comprensión, el esfuerzo debe ser continuo (Carretero, 2009:107). Aprender a leer y escribir es un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad; es un tipo de aprendizaje a partir de una práctica razonada dentro de un contexto social que abre a nuevos conocimientos y desmitifica falsas interpretaciones (González, 2011:2).

Desde la visión constructivista se han criticado enormemente los ejercicios carentes de significado, tan comunes en enseñanza tradicional, por no basarse en la comprensión previa; sin embargo la repetición de una serie de conceptos no es necesariamente negativa, puede resultar esencial para la consolidación de determinados elementos (Carretero, 2009: 86).

En cuanto a la inclusión de lenguas distintas al español en las actividades de clase, el tema de la diversidad lingüística se remonta a los estudios de Boas, Sapir, Whorf, y sus ideas sobre el determinismo lingüístico y la relatividad lingüística. En asuntos de derecho lingüístico, educación y planificación lingüística, estas ideas han devenido argumentos importantes para la lucha de muchos grupos en marginalización (Rojas-Primus, 2006:1).

Los estudiantes debían comprender que “la verdad” (al menos en historia y ciencias sociales) se establece vía la confrontación entre teorías y resultados. Es necesario aprender a reconstruir las diversas interpretaciones y comprender las limitaciones que les imponen su momento histórico y su cultura. En esta línea, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe encaminarse al desarrollo de un espíritu crítico, a reconstruir voces del pasado y de diversos grupos -de manera fidedigna -posible, y al debate abierto; es decir, la “historia como actividad de pensamiento” (Carretero, 2009: 194, 196).

En cuanto a las personas con NEE, era básico cambiar las actitudes que normalmente se adoptan, y creencias como que están en un perpetuo lamento por su condición, que no son personas completas y felices, que son menos afectivos, etc. esta desinformación genera lástima más que ayuda, pues la sobreprotección obstaculiza la actividad independiente y la adquisición de responsabilidad personal, además de propiciar el aislamiento y un pobre autoconcepto. Familia y escuela deben crear un ambiente en beneficio de la persona con NEE, como miembro de la comunidad y buscando su crecimiento (Finestone, 1983, p.87 citado en Sánchez, 2006:8).

Una NEE exige el uso de otros canales de entrada de información, utilizar el resto de los sentidos para un nivel óptimo de desarrollo y el acceso a la información (Rodríguez y Gallego, 2007:3). La maximización de los recursos que sí posee el estudiante depende de factores como la estimulación previa, la percepción, la conciencia de los recursos existentes, rasgos personales (autoestima, personalidad), patrones familiares, aceptación social, etc. La condición, el conocimiento de las habilidades y la atención recibida determinan las posibilidades de éxito y autonomía, de avance de la persona.

Los estudiantes aprenden más, van con agrado a la escuela, establecen mejores relaciones personales, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales cuando trabajan en equipos cooperativos, en contraste con el trabajo que realizan de manera individual y competitiva (Díaz Barriga y Hernández, 2010:84). En (y de) la vida escolar se aprende un conjunto de competencias sociales que permitan integrarse y conservar la propia identidad; en contextos vulnerables la escuela es en el único espacio seguro, abierto, y de relaciones sociales cara a cara (Coronado, 2008:9). Como facilitadores debíamos desarrollar estrategias de educación y aprendizaje para la diversidad del grupo, considerando necesidades intelectuales diferentes y particulares (Rodríguez y Turón, 2007).

Educar implica intercambio entre personas, no puede realizarse por un individuo aislado ni ser resultado de la voluntad de quien “posee el saber” o del que piensa que no posee ninguno. Freire pensaba que no hay educadores puros ni educandos, en ambos lados se enseña y aprende, hay siempre educadores-educandos y educandos-educadores (Vigil, 1989:109-110). Se pretendía fomentar la interdisciplinariedad en los estudiantes y en la forma de trabajo, no solo como criterio epistemológico, sino como un sistema instrumental y operativo, una forma de ser que expresa el carácter múltiple de las relaciones y la orientación del sentido de acuerdo con los órdenes establecidos (Convas, 2004:5). Los estudiantes requieren un saber integral, que abarque todas las dimensiones de su vida, teniendo especialmente en cuenta sus necesidades más acuciantes (Vigil, 1989:142).

En cuanto a apoyos y materiales didácticos, en los CC no hay un libro de texto único, sino un acervo documental construido en colectivo y los recursos pedagógicos que ofrece la comunidad. Clásicamente se usa el libro de texto como un referente básico –y cómodo- de la labor docente, tanto que el docente no percibe la necesidad de ampliar las opciones para su clase. Roselló (2010:4) señala tres ‘espejismos’ que éste provoca: primero, refuerza la falsa creencia sobre la existencia de un nivel estándar, homogéneo y externo. Segundo, se cree que cubrir las actividades del libro de texto es suficiente para garantizar el aprendizaje. Tercero, se cree que su ausencia o falta de uso es una desventaja para el estudiante. El libro de texto propicia prácticas de transmisión y repetición, sin considerar la diversidad y pluralidad cultural del grupo; representa un modelo transmisivo y tecnológico de la enseñanza como tarea rutinaria con resultados previsibles (Blanco, 2008, 13). Citado en Roselló, 2010:4).

En el contexto social, el aumento progresivo del desempleo, el subempleo y la precarización laboral son síntomas manifiestos de una tendencia del empobrecimiento colectivo, lo que debe llevar a todo educador a repensar esta categoría, pues “contexto de pobreza” no debe ser factor limitante para educar, sino un motivo para incorporar a la escuela como lugar de construcción (Cabo, 2003). Ante las carencias y/o deficiencias que pudieran tener la escuela y la familia como instituciones educativas, aparece la ciudad en un rol educativo; promoviendo nuevas formas de organización social y aprovechando su dimensión pedagógica mediante la dinámica educativa que ella hace posible mediante las formas de socialización que le son propias (Jurado, 2003:3). Se requiere habilitar a la sociedad a encontrar caminos alternativos, a ser protagonistas en instituciones y organizaciones, creando espacios de intercambios y reflexión conjunta entre todos los miembros de la comunidad (Cabo, 2003:4).

Los Centros Comunitarios, en su calidad de espacios de integración, no contribuían a la segmentación social y por eso acogían a todos los estudiantes de su comunidad, eliminando toda forma de selección de estudiantes. La escuela inclusiva debe estar abierta a las diferencias sociales, culturales e individuales para asegurar la equidad en los resultados de su labor, de los denominados “pilares del aprendizaje del Siglo XXI” —aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos- (CEPAL-UNESCO, 2005:84). Todo proceso educativo debe incorporar tres condiciones, necesarias y trascendentales: calidad, equidad y valores

(Seibold, 2000 citado en Muñoz y Martín, 2010:2); pues calidad e igualdad no ocurren si no garantizamos la inclusión basada en un buen diagnóstico de las necesidades, la educación inclusiva es un valor en sí misma.

La escuela es reflejo de su comunidad, la complejidad, la uniformidad o la variedad de su composición se evidencian allí, y exigen al docente adoptar una actitud abierta no solo para trabajar con la comunidad y participar en ella sino para comprenderla en su diversidad, aceptarla y respetar sus singularidades (Calero, 2008: 83).

✓ Participación en Reuniones Evaluatorias

Una vez realizada la Reunión de Tutoría con las FF, correspondía a Asistentes Pedagógicos y Formadores Tutores llevar a cabo una Reunión Evaluatoria, en la que se analizaban los avances mensuales y la situación en los CC (mediante informes, estudios de caso), se reportaban datos cuantitativos al Coordinador Regional (con listas de asistencia) y se planeaban las acciones a tomar en el mes siguiente (cronograma de actividades). El Asistente Pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CC: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (GDF, 2007:12).

En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar (CONAFE, 2006:5). La Reunión Evaluatoria se desarrollaba en dos sesiones al mes, con 7 horas de duración cada una, en la sede de la SEDF ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7; con la participación de Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de todas las delegaciones. Las reuniones eran coordinadas por miembros del Equipo Operativo y/o del Equipo Técnico; realicé esta actividad de enero de 2010 a enero de 2011 (ver Anexo 4).

Una de las dificultades que enfrentábamos era la doble desvalorización de la tarea docente, primero por una sociedad desmitifica los saberes escolares, se nutre de los medios masivos de comunicación, evalúa la escuela; después por parte del estado con políticas reformistas improvisadas, ambiguas y contradictorias, crear una situación de alto riesgo para la profesión, minando las posibilidades para plantear estrategias innovadoras o impulsar cambios profundos en la práctica educativa (Zaccagnini, 2003:15). Los procesos educativos, como formas culturales y estructurales, han sido tocados por la globalización; no solo la educación impartida en las escuelas, sino también la del día a día, a través del intercambio cotidiano de información, de interacciones, de modos de organizarnos y muy importante, de entender el mundo y nuestro papel en él (Rodríguez, 2006:1).

Al ser responsables de la formación de las otras FF y de los CC, también requeríamos formación permanente, por ello en estas reuniones también se impartían temas. Uno de los principales era el relativo a la conformación de nuestras comunidades de aprendizaje, pues la simple proximidad física no define un grupo, por ejemplo las personas que viajan en el mismo vagón del metro o las que asisten a una obra de teatro (Díaz Barriga Y Hernández, 2010:85). El grupo es una unidad, formada por la interacción de sus miembros, que les permite alcanzar estabilidad y llevar a cabo determinadas actividades en función del objetivo que persiguen. La convivencia favorece la comunicación y relaciones entre sus integrantes, contribuye a la formación de opiniones, normas y valores comunes, favorece la organización, permite definir normas y

respetarlas, elegir representantes, distribuir y asumir responsabilidades, mejora la socialización, favorece el desarrollo de la solidaridad, la cooperación y el interaprendizaje (Calero, 2009:71). Un grupo es una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca (Schmuck y Schumck (2001:29 citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010:85).

La vida escolar se ve afectada por su entorno, sobre todo en asuntos de gestión, demandas de los padres, situación geográfica y problemática de la comunidad. El análisis y comprensión de las escuelas y su gestión implica procesos pedagógicos, relaciones, aspectos funcionales, cultura y el entorno en el que está inmersa; debe estar abierta a las prácticas pedagógicas innovadoras, al desarrollo profesional de los docentes y a la participación de la comunidad. Se busca con ello asegurar alcanzar los resultados esperados, mayores y mejores aprendizajes, igualdad de oportunidades de acceso y de permanencia (CEPAL-UNESCO, 2005:84-85). La gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, para reflexionar, analizar, expresar y denunciar; la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno (Gerónimo, 2008:2).

El contexto actual precisa el paso de un modelo de escuela selectiva y uniforme a una escuela inclusiva y de calidad, que promueva la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad, que reclama nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Roselló, 2010:9). Clásicamente, la escuela selecciona a los mejores «adaptados» y a los mejores «calificados», pero aun con el discurso de «una educación para todos» hay muchas formas en las que discrimina y subvalora las capacidades intelectuales. Integrar no significa incluir, porque aunque pudieran estar “juntos”, los niños y las niñas con alguna alteración física, mental o psicológica, o pertenecientes a estratos sociales y culturales distintos son etiquetados por ser como son (Lara, 2010:6). Una tarea clave de la educación es ayudar a encontrar sentido a la vida, para lo que los adultos que están en contacto más directo con el estudiante produzcan una firme y adecuada impresión y le transmitan su herencia cultural (Bettelheim, 1988 citado en González, 2011:2).

Para el proceso de aprendizaje debíamos contar con dos condiciones: que el estudiante tuviera disposición para aprender, y que dispusiera de capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales para llevar a cabo el proceso (Coll et al, 1998:48-49). La utilidad de los conocimientos adquiridos significativamente se debe a la implicación activa de la persona en la elaboración de sus conocimientos y a las relaciones sustantivas establecidas (Cubero, 2005:121); esto es, el conocimiento como acción y reflexión (Confrey, 1995 citado en Cubero, 2005:69). Algunas ideas espontáneas de los estudiantes constituyen auténticos marcos de referencia elaborados durante el desarrollo cognitivo y cuya transformación requiere una intervención muy estructurada y sistemática por parte del profesor (Carretero, 2009:148); las personas aprenden al incorporar elementos para profundizar sus comprensiones, para actuar; por tanto, la sabiduría consiste en la sistematización de saberes que permite responder con mayor creatividad a las situaciones cambiantes (Vigil, 1989:101).

El aprendizaje significativo se caracteriza por ser: Intercultural (todos tienen igual oportunidad de aportar experiencias y forma de entender la realidad), Activo (se aprende mejor y más rápido a través de la actividad), Cooperativo (la cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance, y permite el desarrollo cognoscitivo). Fenómeno Social (se aprende en comunidad a través de actividades cotidianas en grupo), Situado en situaciones reales como base para la construcción del conocimiento), Proceso Interno, Activo y Personal (los conocimientos nuevos se engarzan con los previos, depende de la participación del sujeto y cada uno atribuye significado a lo que aprende de acuerdo a sus conocimientos y experiencias), y finalmente implica comprender, reflexionar, probar y evaluar (Calero, 2008: 121; Ramírez y Cornejo, 2004)

De acuerdo a Calero (2008:45), los procesos funcionales implicados en la construcción cognitiva son cinco, tres cognitivos y dos dinámico-afectivos. Los procesos cognitivos son: 1. El aprendizaje (cambio adaptativo de conducta, con duración relativamente prolongada, resultado de la experiencia; mecanismo responsable de producir cambios en las acciones del sujeto). 2. La memoria (mantiene la historia de eventos internos y externos, recuerda sensaciones, impresiones e ideas). 3. El pensamiento (proceso de transformación y generación de lo nuevo; no es posible sin los procesos de aprendizaje y memoria. Orientado a resolver problemas, conocimiento mediato y generalizado de la realidad, rebasa los límites de la percepción). Los procesos dinámico-afectivos son 4. La motivación (mecanismo de impulsión y dirección hacia la búsqueda de nuevos datos, inicia como curiosidad para volverse meta de carácter valorativo; realiza orientación activa, persistente y selectiva del comportamiento; es fuente y dirección de actividad; involucran satisfacción de necesidades e intereses), y 5. El ajuste (mecanismo evaluativo de las acciones que orienta la toma de decisiones; es la conclusión del proceso de solución de problemas) (Calero, 2008:45).

Una herramienta indispensable para el aprendizaje es el lenguaje, que en su función comunicativa, transmite experiencias mediante textos o expresión oral, transmite representaciones, realidades mentales. Carretero sostiene que los textos no son experiencias, sino transmisiones particulares, representaciones verbales de experiencias, y que el lector u oyente, al reconstruir esas representaciones, construye otras nuevas: construye re-representaciones (Carretero, 2009: 114).

Un tema que no podía dejarse pasar, ya que es uno de los grupos poblacionales que atendimos y despertaba particular interés, además de dudas, era el enfoque hacia los adultos mayores, pues debía considerarse su forma de aprender, y sobre todo reflexionar sobre nuestra relación con ellos, nuestra visión y actitud hacia ellos. (Linares, 2003). Un adulto que abandonó la escuela tiempo atrás necesita, por lo general, más mediación con el conocimiento, más acompañamiento pedagógico que cualquier otro alumno (Godino, 2007), pues existe una clara relación entre los logros que alcanzan y el grado de confianza que tienen en sí mismos, en como perciben su capacidad de aprendizaje, alejando sentimientos de desconfianza, temor y culpa, producto a veces de fracasos anteriores (Infante y Letelier, 2011:10).

Algunos adultos que desean continuar sus estudios, padecen al insertarse nuevamente al sistema educativo, pues recae sobre ellos la presión que se ejerce entre la línea de la inclusión y de la exclusión. La línea de inclusión por la obligatoriedad escolar y la permanencia en el sistema (que no están garantizadas). Los adultos que abandonaron hace años y desean retomar sus estudios encuentran obstáculos para conseguir su meta, lo que se agudiza por las condiciones de vida adulta: trabajan, tienen hijos y otras actividades. En muchos de los casos la escuela no se adapta a estas condiciones: no es el estudiante que la escuela espera (Godino, 2007).

Hay una presión muy grande sobre el docente cuando el aprendizaje y la organización del grupo son resultado de su esfuerzo y competencia, de su papel como promotor, guía y mediador; aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje no dependa solo de él. Un proceso de enseñanza – aprendizaje se caracteriza por La transformación de los estilos de enseñanza y aprendizajes tradicionales, para producir cambios desde la didáctica y la formulación de proyectos, programas y estrategias educativas que respondan a la realidad de la comunidad (Convas, 2004:3-4).

Rodríguez y Turón (2007) realizan una serie de recomendaciones al maestro, para facilitar el tránsito del nivel preescolar al nivel primaria, que bien podrían aplicarse a la situación de una persona de cualquier edad que comienza a asistir a la escuela; si bien no se trata de un método infalible, son sugerencias razonables y prácticas. Inician proponiendo la satisfacción de necesidades, intereses y motivos de los estudiantes;

recordando que el desarrollo intelectual está relacionado con la esfera afectiva. Propiciar la colaboración entre estudiantes, sin perder individualidad o espontaneidad. Cumplimiento de deberes y normas. Tiempo específico para el juego y actividades docentes con enfoque lúdico, explotando las posibilidades de los juegos didácticos. Actividades fuera del salón, estimulando percepción y pensamiento. Combinar actividades pasivas y activas, evitando fatiga y desmotivación. Ser flexible en la duración de las actividades. En cuanto a hábitos escolares, introducir los cambios paulatinamente. Considerar que el desarrollo es desigual, la actividad intelectual, práctica, moral, emocional, no son sincrónicas. Estimular el respeto mutuo y la reciprocidad en la relación adulto-niño. Aprovechar experiencias cotidianas, curiosidad, deseo de saber más y de saber hacer, creatividad y necesidad de reflejar vivencias, para reafirmar y consolidar hábitos y habilidades mediante recursos como la literatura, las actividades musicales, dibujo, modelado, recorte, coloreado y otras que le permiten representar la realidad con libertad. Utilizar actividades recreativas para influir en el desarrollo afectivo motivacional de los niños en relación con la escuela y el estudio, vinculando a la familia. Fomentar la verbalización de experiencias.

Del estudio reportado por Lemos y Gahnem (2003) se obtienen varias recomendaciones para formación de educadores. Para iniciar, la formación de educadores que pretendan modificar el contexto adverso incluye el fortalecimiento de los agentes involucrados, porque de otra manera sólo conseguirían reproducir el abismo entre la dimensión pedagógica y la política. En segundo lugar, la elaboración y gestión de los proyectos de formación debe hacerse colectivamente, involucrando a los estudiantes en los diferentes grupos sociales con los que se relacionan. Tercera, no dar por hecho que los educadores conocen suficientemente las necesidades propias y de sus educandos, pues ese saber surge de sus actuaciones profesionales y su compromiso. Cuarta, la práctica debe incluir experimentos controlados que partan de diagnósticos, problemas e hipótesis de los que pueda aprenderse, y surjan propuestas de cambio. Quinta, se deben priorizar la formación práctica, proponer diseños para la organización y funcionamiento de los programas y la escuela.

El modelo de educativo debía tomar en cuenta las circunstancias de las comunidades, pues trabajábamos con grupos en rezago educativo, jóvenes responsables del sostenimiento económico familiar, diversidad de intereses y necesidades educativas, para las que eran inviables los modelos educativos rígidos o ajenos a los intereses de la población. La competencia de aprender por cuenta propia, teniendo los medios de información y el apoyo docente adecuados, permitía al estudiante hacer lo que él juzgara conveniente, ya fuera prepararse para certificar algún grado escolar, impulsar proyectos de transformación comunitaria, convertirse en promotor educativo, aprender con la pura finalidad de aprender, etcétera (López y Rincón Gallardo, 2003). Saber no siempre es poder, por lo menos para los sectores populares, pero también “para poder, es necesario saber” (Vigil, 1989:132).

Para Aneas (2010:11-12) hay varios tipos de necesidades educativas. Las necesidades educativas fundamentales se definen como aquellas que son inherentes a todo ser humano y que requieren ser satisfechas para interactuar con los demás, las que desde lo intelectual, afectivo y psicomotor deben atenderse para vivir en armonía con la sociedad; entre ellas están la educación sobre los hábitos, valores, actitudes, habilidades de comunicación escrita y de razonamiento matemático. Las necesidades educativas productivas se derivan de las relaciones entre el trabajo y producción, van de acuerdo con la situación de cada comunidad y dependen de las actividades económicas de cada contexto. Las necesidades productivas de servicio social son las que se relacionan con la cantidad y calidad de los servicios con que cuenta la comunidad y su adecuada utilización. Las necesidades educativas de organización comunitaria se refieren a la condición educativa de las comunidades para asumir procesos autogestionarios de desarrollo; tener

potencial para identificar los problemas y generar alternativas de solución y para responsabilizarse por su propio desarrollo. Las necesidades educativas de valoración de la cultura rural sirven para identificar, reconstruir, sistematizar y socializar los saberes y prácticas culturales que constituyen los patrimonios tangibles e intangibles de la comunidad; incluyen la enseñanza de las prácticas sociales, las costumbres, las creencias, las tradiciones, la historia y la cosmovisión de los habitantes del campo. (Aneas, 2010:11-12).

En la reunión establecíamos algunos temas prioritarios para trabajar con las FF a lo largo del mes, durante las visitas a cada CC, referentes a estrategias y formas de trabajo, sugerencias de actividades, etc. Los modelos espontaneistas, también llamados basistas o populistas (Vigil, 1989: 58), afirman que los intereses de los grupos populares se expresan espontáneamente en conductas y manifestaciones cotidianas, y que cuando se crean situaciones pedagógicas favorables en las que se pueda discutir, analizar y criticar situaciones, se opera una verdadera y profunda concientización, a partir de la cual se producirán los cambios necesarios; por ello la trascendencia de las técnicas de expresión, de discusión, a las reuniones y el diálogo.

Una de ellas era la importancia de promover el uso de preguntas para ampliar las fronteras del pensamiento de los estudiantes; pues estimulan la búsqueda de nuevos conocimientos yendo más allá del material disponible (Calero, 2009:128). Generalmente, las personas poseen muchos más conocimientos de los que creen poseer, es decir, en la memoria a largo plazo son más las limitaciones de recuperación que de almacenamiento, de aquí la importancia de los procesos de conocimiento que puedan desarrollar (Carretero, 2009:84-85).

La educación comunitaria y popular se caracteriza por los materiales, instrumentos o técnicas que utiliza para su trabajo, pues son elementos didácticos bastante simples, muchos de ellos ciertamente ingeniosos y atractivos, como dinámicas grupales, audiovisuales, láminas, juegos que se inspiran en los conocidos juegos de mesa, etc. (Vigil, 1989:195).

De acuerdo a Dolz (1994 citado en Díaz Barriga, 2010:297), las tareas de escritura pueden ser: situaciones auténticas (cotidianas, reales: correo, recados, etc.), situaciones auténticas dentro del contexto escolar (hechas en la escuela: diarios, bitácoras, resúmenes, reportes, narraciones, etc.) y situaciones de ficcionalización (los estudiantes son reporteros o personajes históricos). La experiencia de los estudiantes, sus recuerdos y relatos, aportan un sentimiento de familiaridad, identidad y conocimientos prácticos; es una pedagogía que sugiere sustituir el lenguaje autoritario, que permite a los alumnos hablar desde sus propias historias, recuerdos colectivos y voces, capaz de reconocer la gama de identidades sociales (Lara, 2010:7). Las personas tienen conocimientos y experiencias válidas, que les sirven para enfrentar y resolver los problemas cotidianos; tienen su propia interpretación de la realidad que les toca vivir (Vigil, 1989: 227).

La participación de los padres en la educación influye en el rendimiento escolar y afecta otros aspectos del desarrollo de un niño. Si los padres participan tendrán hijos con buen rendimiento escolar, padres y maestros se benefician con esta participación; facilitan el papel del docente desarrollan mejores actitudes hacia la educación y mayor disposición para participar en las actividades escolares. Las actividades diseñadas para fomentar la participación de los padres deben corresponder a las características demográficas y culturales de la familia, considerar actitudes, creencias y conductas de los padres (Sánchez, 2006).

Cobra importancia recuperar la tradición, pues la concepción mercantilista de la vida tiende a desvalorizar la cultura y ahora se niega a los jóvenes los saberes variados que les permiten desarrollar su humanidad a través del conocimiento de los testimonios que el hombre ha dejado a lo largo de la historia. El conocimiento vivo para reflexionar y guiar la vida y las opciones de los estudiantes, el esfuerzo que implica la adquisición de la cultura tiene sus frutos y su premio; el fruto lo constituye el caudal de conocimientos; el

premio, que el variado caudal de conocimientos se traduzca a la vida práctica personal y socialmente considerada. Sin una educación más completa no será posible defenderse en el mundo de mañana. Esto nos lleva a revalorizar aspectos de “la vieja educación” (Stramiello, 2005:4).

Un claro síntoma de la marginalización lingüística se expresa en el concepto de alfabetización de la escuela, pues igual que el de diversidad, es un concepto polivalente y dependiente de las estructuras de poder; es decir, su aplicación se hace a través de las lenguas de prestigio, que poseen un cuerpo escrito y han servido como herramienta de reproducción de las estructuras dominantes. En América Latina y el Caribe muchas sociedades poscoloniales, indígenas y criollas que aún entablan dinámicas de tradición oral, sufren marginalización lingüística y estratificación socioeconómica a través de la alfabetización (Rojas-Primus, 2002).

Respecto a la concepción de los estudiantes con problemas de aprendizaje, los escritos de Vygotski (1989), enfatizan los aspectos sociales o secundarios de la sintomatología del niño excepcional, como resultado de un desequilibrio entre la estructura psicológica de la persona y la estructura de la sociedad. En pos de sus deficiencias, la persona era tratada diferencialmente, excluida. Vygotski consideró esta consecuencia social, más devastadora que la inhabilidad misma. En el caso de los estudiantes “normales” con procesos elementales intactos hay una relación natural entre sus capacidades y los apoyos de la sociedad, pero este no es el caso del niño excepcional (Olmos, 2007:6).

Luque y Luque (2011:1) afirman que cuando las actitudes sociales que determinan la amistad y el compañerismo en el aula se orientan a la imagen de las personas, pueden surgir adjetivos de inferioridad, debilidad, distancia o menor aceptación, generando prejuicios, estereotipos o falsas concepciones. Ello produce menor interacción y calidad en valores de aceptación, respeto y solidaridad. Mientras no existan mecanismos estructurales y organizados en accesibilidad universal, el alumnado con NEE puede ser un colectivo en situación de compensación social y educativa, en su desarrollo académico y en una formación personal ajustada (Luque y Luque, 2011:1).

La atención a la diversidad no es un tema menor para el desarrollo profesional de los docentes (Gareca, 2005:9); la interculturalidad propone el reconocimiento de todas las culturas y la democratización interna de cada una, a partir de principios de justicia y prácticas de deliberación de cada grupo cultural, respetando los recursos que cada cultura tiene para solución de conflictos (Valdiviezo y Valdiviezo, 2006:10). Para Navarro (2008:6) el interculturalismo representa la emergencia de valores más significativos, al originar nuevas necesidades y expectativas en los distintos sectores sociales, que inciden directamente en el ámbito educativo; en consecuencia, están adquiriendo fuerza - dentro y fuera del sistema educativo- una serie de valores sociales que reflejan preocupación por los problemas sociales y represen demandas e inquietudes de la sociedad actual.

El aspecto destacable del término necesidades especiales (NEEs) es su positivización y operativización, no centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la discapacidad, dificultad o patología, sino en la individualidad de la persona y en la respuesta educativa. Se consideran NEEs aquellas derivadas de discapacidad, sobredotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, que precisan de recursos extras a los habituales, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las NEEs no son una definición, sino una conceptualización en miras de la adecuación del sistema educativo, y a dejar de ser “especiales” para ser simplemente necesidades (Luque, 2003:9).

Como ejemplo, las personas con ceguera sólo podían acceder al lenguaje escrito a través del sistema Braille y de grabaciones en audio; sistemas que han evolucionado mejorando su funcionalidad: medios

audiovisuales de acceso a la letra impresa, sistemas de reconocimiento óptico e inteligente que permiten la ampliación de caracteres y su traslación al lenguaje oral, un monitor y un sintetizador de voz, impresión al Braille o ampliado (macrotipos), la reproducción de un CD o casete, sistema montado en gafas, o un microordenador encargado de componer la palabra y articularlas a través de un mecanismo sintetizador de voz. (Rodríguez y Gallego, 2007:3-4). El estudiante con trastornos de conducta probablemente tenga amplias posibilidades de progreso intelectual, sin embargo las alteraciones en el área afectivo-volitiva afectan la actividad cognoscitiva; se deben dar alternativas de trabajo para convertir el aprendizaje en un proceso activo, reflexivo y creador, mediante búsqueda de información, su procesamiento, control y descubrimiento personal del conocimiento precedente y las herramientas para aprender. Esto es, provocar la utilización de estrategias en los alumnos (Orozco, 2006:1).

Vila (2006) destaca tres conceptos clave: interculturalidad, pluralismo y derechos colectivos. Al referirnos a globalización y exclusión, no hablamos de fenómenos simples, pues no hay un solo tipo de ambas; no es igual el tipo de exclusión que sufre el campesino, la mujer, un indígena, los ancianos o las personas denominadas -de forma peyorativa- como minusválidas. Si alguna persona pertenece a dos o más de estos colectivos excluidos o con riesgo de exclusión, la situación se multiplica, y aún de manera más exponencial si se ve acompañada de pobreza económica (Vila, 2009:2).

Considerando que los estudiantes son cognitivamente diferentes, con memoria, comprensión y atención variadas, requieren estrategias de enseñanza adecuadas con actividades breves, recapitulaciones al inicio de la clase, disparadores que atrapen su atención, actividades de integración, uso abundante de recursos icónicos y ejemplos, estructuras más narrativas de clase o asignatura, apertura a los problemas que tratan los medios, etc. (Coronado, 2008:40). Esta integralidad se refiere a los contenidos educativos, pero también a que la educación popular debe posibilitar todas las dimensiones de la persona, que debe crecer y expresarse según sus apetencias, aspiraciones, necesidades y vocaciones -intelectuales, estéticas, éticas, religiosas, físicas, sociales, económicas, políticas, etc.- (Vigil, 1989:142), la persona en su totalidad. La escuela como institución educativa, es encargada de formar una personalidad integral, capaz de propiciar un desarrollo con sustentabilidad, a través de un proceso pedagógico planificado, organizado y coherente. (Convas, 2004:6).

También resultaba indispensable, para el perfil de estudiante que teníamos, que los estudiantes aprendieran a opinar y a tomar decisiones en el aula, no solo sobre asuntos intrascendentes o extraescolares, paseos, excursiones, sino también sobre cualquier asunto que aludiera al grupo, incluyendo responsabilidades, festividades y descansos. Esto se promovía mediante el momento de Asamblea, donde la opinión de cada estudiante debía ser tenida en cuenta para actividades de aprendizaje, reglamento del aula, tareas y responsabilidades, desarrollar contenidos de las asignaturas; evaluar el aprendizaje, o evaluar al docente (Calero, 2009:21-22). Así, los estudiantes notan de manera sencilla lo que hacen bien y lo que sale mal, logrando una mejor comprensión de su propio funcionamiento y capacidad, y obteniendo más seguridad, confianza y estabilidad emocional (Calero, 2008: 101).

Las normas de convivencia, explícitas e implícitas, tienen un carácter orientador, formativo, de referencia; la escuela no solo es un aquí, y un ahora, un también un por qué y, lo que es más importante, un para qué (Coronado, 2008: 95). Uno de los hallazgos más importantes de Vigotsky señala que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en el contexto social y luego se internalizan, internalización que es producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social (Carretero, 2009:28). La cultura no es una entidad estática, pues posee

carácter dinámico, a la vez que singular y situado en un contexto específico; se crea constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes (Bruner, 1996 citado en Cubero, 2005).

Todo Facilitador debía considerar como otro aspecto esencial la motivación de su grupo, pues sin ella no se trabaja de forma adecuada; la motivación sirve para aprender un determinado concepto y para poner en marcha estrategias de resolución, problemas similares a los aprendidos (Carretero, 2009: 131). Fabres (2005:3) sostiene que la conducta inteligente de un estudiante es restringida o expandida de acuerdo al ambiente emocional y la convivencia con el docente; el miedo, la envidia y la rivalidad la limitan al estrechar el espacio de relaciones en el grupo. Los estudiantes aprenden tanto en lo emocional como en lo racional: la emocionalidad de la niñez es cimiento del dominio psíquico que generarán como adultos.

El proceso educativo se cumple de acuerdo a condiciones históricas determinadas por la vida material del grupo, es un proceso social que no es posible comprender con toda claridad si no procuramos observarlo en la multiplicidad y la diversidad de fuerzas e instituciones que en ella concurren. Educación y cultura aparecen como superestructura de una organización formada por una estructura social, económica y política (Calero, 2008: 83).

Capítulo 10

Analfabetismo cero en la capital

Como complemento a los Centros Comunitarios, el PAIEE lanzó el programa Analfabetismo Cero en la Capital, que básicamente tenía las mismas características de los CC, solo que en lugar de funcionar con Figuras Facilitadoras, lo hacía con becarios del programa Prepa Si, que requerían cubrir su servicio a la comunidad a cambio del beneficio de la beca. Los principios de acción eran los mismos: se publicaba una convocatoria, se capacitaba a los interesados, se les apoyaba en la conformación de su Red de Alfabetización y se les daba seguimiento. Cabe señalar que su formación era igual que la de las FF -inicial y permanente- y que llevaban los mismos documentos de control escolar. Este lanzamiento ampliaba y consolidaba el alcance de las AIEE y permitía aumentar el número de beneficiarios, al tiempo que buscaba atacar un importante problema educativo presente en nuestra ciudad.

Cabe señalar que las Redes de Alfabetización tenían como prioridad la alfabetización y su función era captar personas que requirieran el servicio para después invitarlos a continuar el proceso integrándose a un CC. La dinámica con los grupos era distinta en función del perfil y la movilidad de los Alfabetizadores (becarios, estudiantes de servicio social o voluntarios) y del tiempo y la frecuencia de las sesiones. Era notoriamente difícil llevar a cabo las Reuniones de Tutoría, pues al ser estudiantes no había horario o día de la semana que fuera viable para todos. En sus inicios era el propio AP de cada delegación quien hacía el acompañamiento, sin embargo con la expansión del servicio fue necesario tener un FT especialmente dedicado a las Redes, ya que la actualización de datos y las visitas también eran iguales que en los CC.

Después de mi estancia como Asistente Pedagógico de la delegación Tláhuac, me invitaron a integrarme a la Coordinación Operativa de las AIEE, como responsable de la evaluación y seguimiento del programa Analfabetismo Cero en la Capital, a partir de su crecimiento y el lanzamiento de la etapa de ampliación. Mi tarea consistía en la recepción y sistematización de datos, elaboración de informes, participación en reuniones de formación permanente, coordinación operativa en la campaña Prepa Si por la Alfabetización en Puebla, y la pre-validación de horas de trabajo comunitario de los Becarios del programa Prepa Si, también perteneciente al Gobierno del Distrito Federal. La sede era la oficina de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., en el noveno piso, y posteriormente en el segundo piso. Para mi labor requería el apoyo de Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las diferentes delegaciones. Desempeñé esta actividad de febrero de 2011 a agosto de 2012 (ver Anexo 4).

América Latina es una región heterogénea, caracterizada por la desigualdad socioeconómica, la pobreza y la exclusión social. la existencia de más de 30 millones de personas analfabetas y más de 110 millones de personas jóvenes y adultas que no han finalizado la educación básica, expresa esta realidad (Infante y Letelier, 2011, 3). La región requiere mejorar urgentemente sus sistemas educativos, pero las prioridades en cada país son distintas. Los organismos internacionales sugieren plantear prioridades de acción hacia el cumplimiento de una meta común: elevar el nivel de desarrollo de sus pueblos a partir de incrementar el nivel de vida de su población; una de las opciones para hacerlo es la educación y formación de capital humano.

Uno de los grandes retos que enfrenta la región es el alto porcentaje de analfabetismo en adultos, que repercute directamente en los indicadores de desarrollo humano y crecimiento económico; algunos esfuerzos para solucionarlo deberían surgir a partir de la cooperación regional en esta materia (Ortiz, 2007:2-3). La educación, sobre todo de adultos, debe contribuir a que la realidad cultural se construya bajo

sólidos pilares de justicia y democracia social; no basta con albergar diferentes culturas en el aula, esto debe combinarse con un proyecto socioeducativo de convivencia y respeto hacia esas otras realidades culturales que por ser diferentes, no tienen por qué ser desiguales (Rumbo, 2005).

Vigil (1989) recuerda las campañas de alfabetización de los años 40's en países de la región como parte de la llamada "concepción optimista" de la educación, que considera que alfabetizar es derrotar la miseria y la pobreza, a la ignorancia. En los años 60 América Latina experimentó elevados índices de crecimiento educacional: la tasa de alfabetización creció, se incorporaban más mujeres al sistema escolar y la tasa de escolarización primaria evolucionaba favorablemente; hubo un nuevo empuje a la instrucción pública. El analfabetismo disminuyó en términos porcentuales y se habían experimentado con éxito estrategias, entre las que destacaban experiencias tan distintas como el trabajo de Paulo Freire (desde Recife en los años 60 hasta la comuna de Sao Paulo a fines de los 80), las campañas de alfabetización de Cuba y Nicaragua, la educación popular en El Salvador durante la guerra y en los campos de refugiados salvadoreños y guatemaltecos en Costa Rica y México. Estas acciones buscaban erradicar el analfabetismo, llevar la escolarización básica a la población, ampliar la cobertura de la educación media y superior y mejorar la calidad de la enseñanza (Cruz, 2009:2-3).

Más recientemente, surgen propuestas como el PAEBA (Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos), producto de la II Cumbre Iberoamericana en 1992, que a pesar de contar solo con la participación de España, Paraguay y Perú, ha sido uno de los de mayor tamaño e impacto en el sistema de cooperación iberoamericana. Dirigido a población joven y adulta que no cuenta con alfabetización o educación básica, el PAEBA tiene dificultades para desarrollar plenamente su participación social y laboral en el conjunto de la sociedad, pese a tener como objetivos la reducción del analfabetismo adulto, el fortalecimiento de las instituciones educativas y el reforzamiento de la educación no formal a través de la promoción de la alfabetización y la educación básica de adultos en sitios donde no existen otros recursos educativos (Ortiz, 2007).

Para Rojas-Primus (2006:10) las gestiones de derecho lingüístico, alfabetización y educación, quedan subordinadas a la decisión de las élites estatales. Esta situación compromete a todo educador a asumir la responsabilidad sobre los problemas que exigen un abordaje singular, desde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atento a los problemas emergentes, cuestionar e intervenir sobre las experiencias educativas (Gerónimo, 2008:2). Para delinear políticas y programas orientados a mejorar las acciones educativas, es necesario incluir componentes que les den pertinencia sociocultural, a fin de satisfacer las necesidades educativas de aprendizaje.

La educación es amplia, compleja y heterogénea, involucra diversidad de procesos, agentes o instituciones, que tratan de satisfacer las necesidades y potenciar, desarrollar y perfeccionar las capacidades de la persona, para su incorporación y/o continuidad como miembro activo de la sociedad, trascendiendo hacia otros ámbitos. Los términos educación *formal*, educación *informal* y educación no formal, diferencian tres tipos de actuaciones educativas para el desarrollo integral; el dilema radica en saber cómo se determina si una acción educativa corresponde a una u otra. La educación formal y la no formal comparten la organización y sistematización, mientras que la informal se caracteriza por acciones educativas no intencionales. La acción de la escuela se define como "formal", lo que significa que la educación no formal se caracteriza como la educación que se lleva a cabo desde fuera del sistema educativo reglado (Mingorance, 2008).

Los docentes deben tener competencias técnico-pedagógicas para enseñar dentro y fuera del ámbito escolar, construyendo experiencias reales e innovadoras de aprendizaje sustentadas en el hacer práctico-teórico para que sus alumnos las incorporen inmediatamente en sus quehaceres cotidianos (Aneas, 2010:13). Los docentes deberán implicarse activamente para reflexionar sobre su práctica docente, sus aciertos y errores, sus necesidades de cambios, el sentido y el significado que le otorga a las nuevas propuestas dentro de su propio contexto de trabajo (Gareca, 2005:10).

La educación popular es una educación a la medida, flexible, sin ataduras, histórica (acompaña el cambio del sujeto popular por el que trabaja), que relaciona estrechamente la teoría con la práctica, rechaza las dicotomías y busca unidad entre pensamiento y acción, educación y trabajo (Vigil, 1989:111). Posiblemente, el sistema educativo y la educación -intercultural, popular y comunitaria- en sí misma, sean una de las pocas armas que tengan las sociedades actuales para promover, en la práctica y no sólo a nivel teórico o legislativo, cada vez más la tolerancia, la igualdad y la solidaridad (Banks, 2004 citado en Fernández-Castillo, 2010:3).

La lectura y la escritura forman parte de la vida cotidiana, dentro y fuera de escenarios escolares y en las formas más diversas y comunes, pues aún en los niveles escolares iniciales los docentes escriben, leen cuentos, elaboran carteles, escriben y reciben cartas y avisos, etc. (Sánchez, 2008:7). Por la diversidad que alberga y su magnitud, la ciudad es un “espacio físico” donde se aglomeran grandes poblaciones, pero también un “espacio social” que está en constante recomposición; podemos decir que la ciudad se construye física y socialmente (Jurado, 2003:4). Si en el aula y la interacción con el docente hay gran cantidad de estímulos alfabetizadores y comunicativos, es sencillo imaginarse cuantos podemos encontrar en el ambiente ciudadano.

La lectura y escritura no son patrimonio de una clase o grupo social, pues leyendo liberamos nuestra conciencia, mejoramos nuestra capacidad de comunicación y comprensión de los otros, nos unimos con los demás. La escritura también puede usarse con fines distintos, para manipular, dominar, insultar o discriminarlos. Lo verdaderamente importante es que uno pueda decir y escribir lo que piensa, respetando los derechos ajenos. Hay un sin fin de cuestiones ligadas a la lectoescritura que, trabajadas por los docentes desde el comienzo de la escolaridad, pueden contribuir a generar procesos emancipadores en las aulas (Sánchez Blanco, 2000 citado en Blanco, 2008:8-9).

Los procesos de exclusión social son cada vez más amplios y fuertes, afectando cada vez a más personas y comunidades, empujándolos a condiciones de vida indignas y privadas de gran parte de los derechos básicos que debe gozar todo ser humano. Barton (1998) plantea que, en realidad, la sociedad es la discapacitada y no las personas que sufren las injusticias derivadas del modelo neoliberal, el desarraigo social, etc., con consecuencias para la salud, la educación, la vivienda, el trabajo y el empobrecimiento de las experiencias sociales y mundos de significados vinculados a personas y colectivos oprimidos, como es el caso de los pueblos indígenas (Vila, 2009:3).

Por ello la relevancia de este “agregado” del programa que ya estaba en marcha. Analfabetismo Cero en la Capital tenía el objetivo específico de captar personas que requerían alfabetización –lo básico de la educación básica- estaba también destinado a grupos marginados, aquellos que a pesar de ser miembros de la sociedad, han quedado al margen de los procesos de modernización, sin acceso a los bienes y servicios indispensables para un digno nivel de vida (educación, salud, vivienda, trabajo estable). Estar al margen significa también no poder aportar nada a la solución de los problemas sociales, aunque les afecten

directamente. La marginalidad es similar a la inexistencia, es una condición tan absoluta, total y radical que quienes la viven son incapaces de superarla por medios y fuerzas propios (Vigil, 1989: 56)

La alfabetización se ha definido e interpretado de diversos modos, pero el elemento común está en que involucra las competencias de lectura y escritura; las nociones de aritmética elemental se consideran un complemento. La perspectiva de la UNESCO acerca de la alfabetización es como marco de referencia a nivel internacional y ella establece que la alfabetización es más que la lectura y la escritura, pues determina la relación y la manera en que nos comunicamos en sociedad, define las prácticas sociales y las relaciones -con el conocimiento, el lenguaje y la cultura-, es una parte ineludible de la vida en el mundo actual (SEDF, 2007).

La alfabetización es culturalmente, lingüísticamente e incluso cronológicamente diversa; está determinada por instituciones sociales y educativas -familia, comunidad, lugar de trabajo, religión y Estado-. Los factores que delimitan su adquisición y puesta en práctica no surgen de la persona, sino también de las relaciones y patrones comunicacionales establecidos por la sociedad (Godino, 2007). Vigil (1989) señala que la alfabetización, como parte fundamental de la educación de adultos, es resultado de los lineamientos marcados por la UNESCO desde hace ya varios años y tiene como antecedente a la educación popular.

La alfabetización no se reduce al aprendizaje lectoescritor, también incluye la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico (Souto-Manning, 2009). El desarrollo del pensamiento crítico es un contenido básico, que de no ser trabajado desde la educación básica puede traer dificultades en la educación superior y media superior. Leer por placer y lectura crítica pertenecen a un enfoque constructivo y creativo, que usa los contenidos y materiales de la cultura para crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e investigadores (Rodari, 2000); los contenidos son objeto de reelaboración en cada grupo de discusión (Lo Cascio, 1998). El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje (González, 2011).

Si nos preguntamos que implica estar alfabetizado hoy en día (también podríamos preguntar que implica adquirir una adecuada competencia de comunicación lingüística), la respuesta es que la alfabetización inicial, el comienzo del aprendizaje de la lectura y la escritura, supone mucho más que aprender un código alfabético. Mas que decodificar símbolos y asignarles sonidos, estar alfabetizado es parte de un proceso complejo de uso del lenguaje en distintos ámbitos sociales y con diferentes propósitos. Para comprender y utilizar la lengua de forma eficaz hay que conocer un código; pero para hablar, conversar, escuchar, leer y escribir hay que tener estrategias complejas que van más allá del descifrad (Pérez y Zayas, 2007: 153-154).

Instancias como la UNESCO consideran como *analfabeto absoluto* al “adulto mayor de 15 años que nunca tuvo la posibilidad de acceder a la escuela y que, por lo tanto, no sabe leer ni escribir”. También se considera analfabeto, pero de orden *funcional*, a “aquellos adultos que dominando ciertas técnicas de lectura no llegan a comprender el mensaje escrito”, incluyendo desertores de primaria que en general han cursado hasta tercer grado. La diferencia entre "analfabetismo absoluto" y "analfabetismo funcional" radica en la no asistencia de la persona y la asistencia breve con abandono por causas diversas (Godino, 2007).

Algunas posturas postulan que la distinción entre analfabetos “absolutos” y “funcionales” está en cuestionamiento, pues todas las personas son alfabetizadas con competencias para desarrollar determinadas habilidades y todos tenemos o podemos tener algún grado de analfabetismo con respecto a uno o varios saberes determinados. Hay entonces, varios analfabetismos y varios alfabetismos, condicionados por el acceso y el grado de dominio de lecturas y textos (SEDF, 2007). Muchas definiciones

coinciden en que estar alfabetizado hoy es disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados a un contexto social que las requiera, como la salud y la justicia, el trabajo y la educación. En este contexto, es analfabeta pura aquella persona que no puede leer y escribir los textos necesarios para desempeñarse en estos ámbitos; y analfabeta funcional a aquella persona que en dichos contextos puede realizar algunas operaciones -deletreo, incomprensión o comprensión fragmentada del texto escrito, incapacidad de generar la propia escritura- (Godino, 2007).

El analfabeto es una persona cuya autoimagen no es tal: se considera un trabajador que lleva el sustento diario para su familia, sujeto a leyes y autoridades como los demás; pero él no se define como analfabeto, y el término puede resultarle humillante. No es un analfabeto, sino un trabajador mal remunerado, antes de no saber leer ni escribir; su situación acentúa la discriminación, que padece cotidianamente. (Godino, 2007).

A pesar de las limitaciones que pudieran tener, de acuerdo a algunos estudios, las personas alfabetizadas acceden a mayor información que les afecta, especialmente la que proviene de autoridades e instancias públicas y, consecuentemente, están más preparadas para intervenir y exigir de acuerdo a sus necesidades (Stromsquist, 2005 citada en Fernández, 2007:34).

Para considerarse letrado se debe: poseer un conocimiento sobre una lengua específica; un conocimiento del código escrito correspondiente y saber cómo utilizarlo de forma fluida al leer y escribir; un lenguaje social específico (variante dialectal, tecnicismos, temáticas) para entender cierto tipo de textos y por último una serie de experiencias de participación dentro de una comunidad cultural que le haya permitido apropiarse de las prácticas interpretativas que dicha comunidad define y legitima (Díaz Barriga y Hernández, 2010:224).

Si quisiéramos saber por qué persisten el analfabetismo y la repitencia y por qué es tan alta la dificultad para que los estudiantes comprendan lo que escriben, una posible respuesta podría estar en el sentido representado en lo que dice la palabra escrita. Esto es, libros de texto con abecedarios y párrafos contruidos en contextos socioculturales ajenos al estudiante, que dicen poco -o nada- por su escasa representatividad en las situaciones reales. Alfabetizar “no es enseñar cómo suenan las palabras o se dibujan, sino cómo se representan” (Ferreiro, 1993, citado en Aneas, 2010:5); la palabra representa los códigos culturales de las sociedades; detrás de cada palabra está la representación de la realidad contextual (Aneas, 2010:5).

El analfabetismo no es un trastorno pasajero que pueda erradicarse en unas semanas de aprendizaje, es fruto de un proceso complejo que involucra factores educacionales, culturales, económicos y sociales; por ello la propuesta de acción debe incluir los mismos componentes. Es necesario redimensionar el contexto en que se produce la alfabetización y sus consecuencias para encaminarnos a sociedades alfabetizadas (Fernández, 2007:25-26). Lo educativo es una experiencia cultural que se expresa en las interacciones personales, que a su vez constituyen la cultura de una persona o un grupo; las síntesis y expresiones de pensamiento y acción, son manifestaciones de cultura (Vigil, 1989: 101).

Querer leer tiene que ver con lo afectivo, lo actitudinal y lo valorativo; el gusto por la lectura se desarrolla a partir de experiencia previa en la que los docentes pueden apoyarse, y lograr la construcción de la autonomía y del espacio íntimo, identidad, sensación de logro, satisfacción... leer por placer (González, 2011:1). Una real motivación viene de la propia necesidad de desarrollar la lectura y escritura en contextos sociocomunicativos reales, a partir de las aspiraciones existentes y explorar los verdaderos motivos que pueden impulsar a aprender (Infante y Letelier, 2011:14).

El proceso de alfabetización es indispensable porque el contexto actual nos exige mejor comprensión de la lectura y escritura, ante el aumento de la información escrita, de cuya comprensión dependen las decisiones de la vida diaria en ámbitos tan diversos como la salud, el consumo, la vivienda o incluso la participación ciudadana. Que las personas puedan comprender lo que leen y expresarse por escrito, en cierto sentido, contribuye a cambiar la percepción y participación social; por ello muchas veces se ha dicho: leer la palabra es leer el mundo (Infante y Letelier, 2011:5).

Para Fernández (2007) la alfabetización presenta beneficios a nivel colectivo: mayor equidad de género, mayor eficiencia en los sistemas educativos, mayor capacidad para mejorar la salud y enfrentar la enfermedad, y mayor arraigo e identidad cultural. La alfabetización es también punto de partida para el bilingüismo o el multilingüismo, pues aunque a leer y escribir solo se aprende una vez, posteriormente se aplican los conocimientos adquiridos sobre cómo se lee y se escribe a las lenguas que se van aprendiendo (Pérez y Zayas Felipe, 2007: 164). La diversidad cultural debe estar presente en el proceso educativo porque es un elemento enriquecedor, integrador y articulador. Ante la diversidad, el acogimiento de nuevas culturas es valioso y deseable (Navarro, 2006).

El desarrollo general -en especial lo lingüístico- de los niños está ligado con el tipo de crianza en edades tempranas; las bases de la gramática y el vocabulario se forman en edad preescolar y determinan la competencia lingüística, en esa época existe un aumento sustancial en el vocabulario de los niños. El reconocimiento de palabras ocurre en función de elementos acústicos y de la familiaridad que tienen los niños con las palabras; lo que repercute en una lectura exitosa (Amanda, 1993 citado en Galicia et. al., 2006).

La democratización cultural debe atender la diversidad lingüística e incorporar en la discusión los desacuerdos derivados de los estilos de vida, concepciones políticas, económicas, religiosas y de narrativas históricas relacionadas con diferentes tradiciones culturales (Valdiviezo Arista, 2006). La educación intercultural ofrece herramientas teóricas que permiten establecer una crítica de las estructuras y dinámicas de cultura y poder en la sociedad, las mismas que pueden fomentar, guiar o acelerar un desarrollo social equitativo (Valdiviezo y Valdiviezo, 2006:10).

El interculturalismo es una experiencia social positiva, una ideología para difundir; para Barandica (1999:18) los nuevos planteamientos de educación intercultural implican: un enfoque global (incorporar propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas), un rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas, preocupación por el binomio diferencia/igualdad. Debido a su relevancia y actualidad, esta línea de trabajo debe extenderse a todas las escuelas, especialmente a las que cuentan con diversidad étnico-cultural; en este sentido, Blázquez (1999) señala que el diálogo entre culturas y la comprensión y aceptación de la alteridad conforman un importante valor a trabajar en los centros educativos (Navarro, 2008:6).

El aula se redefine como una comunidad de aprendices en la que el Facilitador orquesta las actividades (Bruner, 1997 citado en Cubero, 2005). Estos Facilitadores se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación democrática, y recientemente, a la familia. Todo ello transcurre en diversos espacios (instituciones públicas y privadas, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles), con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos (Campero, 2003).

No era suficiente la actuación como transmisor de conocimientos o facilitador, había que mediar el encuentro de los estudiantes con el conocimiento, orientar y guiar la actividad constructiva, proporcionar ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia (Díaz Barriga, 2010:20). Nuestra práctica alfabetizadora se sustentaba en buena parte en el modelo freireano de educación popular, que desarrolla un método de cinco fases aplicado a la alfabetización de adultos en el ámbito rural. Naturalmente, nuestra población no presentaba las mismas necesidades educativas de aquellos grupos, y el entorno era distinto, por eso la diferenciación entre los tipos de analfabetismo estructural o absoluto y funcional (Arceluz, 2006).

La oposición de enseñanza activa contra enseñanza expositiva puede dejarse de lado si se combinan ambas, ya que se puede dar una enseñanza expositiva que tenga en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como ocurre en el momento de la docencia en esta metodología. También es importante considerar que los conocimientos que se imparten en educación básica, por ejemplo a nivel secundaria, poseen cierto nivel de complejidad, por lo que si se pugna exclusivamente por la enseñanza activa sería necesario reducir la cantidad de contenidos a abordar en el ciclo escolar debido al tiempo que habría que otorgar a los estudiantes para descubrir y asimilar todos esos conocimientos (Carretero, 2009:85)

Aunque la vida cotidiana de los niños está plena de relatos que oyen, comparten o ellos mismos cuentan, es necesario exponerlos intencionalmente a la narrativa. Al inicio la persona no tiene modos simbólicos para comprender -cognitivo o afectivo- a través de la narrativa-, pero se va acercando poco a poco a un terreno más complejo. Las narraciones que oye o lee, sus propios relatos cotidianos, en red con los relatos de otros, los que van cobrando importancia para su desarrollo cognitivo (Páez, 2011:3).

Con el desarrollo de la narrativa llegan posibilidades de descubrimiento en la interacción con el ambiente. La oralidad -de la mano con el propio cuerpo y con la cotidianidad de los primeros años de vida- se construye con el afecto y el lenguaje de los seres allegados. Esta cercanía con la historia particular del niño, hace de la modalidad narrativa un excelente recurso para trabajarse en su formación (Páez, 2011:3-4).

Para aprender, el estudiante pone en juego recursos de distinta índole que, de manera más o menos general y estable, es capaz de utilizar frente a cualquier tipo de aprendizaje (Coll et al, 1998:49). Mientras que Piaget sostiene que lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo; Vigotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje, muestra la influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo. En consecuencia, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no solo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo (Carretero, 2009:29).

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el individuo, por propia actividad, cambia su conducta, su manera de pensar, de hacer y sentir. El aprendizaje permite a la persona: enriquecer o modificar sus conocimientos previos; realizar tareas de manera diferente; y cambiar su actitud o puntos de vista (Calero, 2008:52). Para las posturas vigotskianas, el desarrollo no es un incremento cuantitativo y acumulativo constante en las capacidades de los individuos, sino como un proceso en el que se dan saltos “revolucionarios”, por los que cambia la propia naturaleza del desarrollo (Cubrero, 2005:73).

Se cree que hay una estrecha relación entre la eficacia de los métodos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos motivacionales del comportamiento del alumno (Carretero, 2009:131). El conocimiento social evoluciona con la diferenciación de uno con otros, sobre reglas de comportamiento, de empatía, todas relaciones que adquieren en la convivencia. En estas relaciones, la amistad es básica en el aula, a nivel personal y social, al generar una esfera prosocial, compartiendo, ayudando, cooperando, respetando y tolerando (Luque y Luque, 2001:2).

A partir del estudio exhaustivo del estudiante, el docente puede realizar su caracterización psicopedagógica, conocer sus características biopsíquicas, su crecimiento y desarrollo; en este sentido, conocer consiste en aprehender la manera de ser de una persona u objeto, aprehender el conjunto de características que lo definen (Calero, 2008: 15, 33). Con estas nociones, el docente puede concebir estrategias didácticas para el grupo o incluso para cada estudiante; aunque no existe un concepto único sobre la didáctica –pues las concepciones van de arte a ciencia- tiene al categoría de ciencia práctica, teoría general de la enseñanza y el estudio de las diversas maneras de enseñar, como técnica, metodología y otros criterios semejantes (Bravo, 2010:2). La propia preparación de algún juego u otro material didáctico es un ejercicio de diagnóstico que puede hacerse con los estudiantes (Vigil, 1989:26).

En todo proceso educativo están presentes los miedos asociados al desarrollo personal, que son de naturaleza evolutiva y si se viven de manera muy intensa pueden ocasionar traumas o fijaciones que perduran. Su duración e impacto dependen del desarrollo integral del niño y su creación de patrones de respuesta, ya sea imitación o procesos cognitivos. Durante la niñez media cobran importancia los temores a la crítica y al fracaso y los asociados al ámbito escolar (hacia conductas del docente, castigos, llamados de atención, exigencias de tareas, etc.) (Fabres, 2005:7-8).

El aprendizaje es resultado de la actividad, que se facilita si el que aprende está motivado; a su vez, la motivación activa la percepción y el razonamiento inductivo, que contribuyen al aprendizaje. El aprendizaje se da a través del descubrimiento, de acciones reunidas a lo largo de la experiencia y el desarrollo. Un libro es una herramienta técnica, pero el pensamiento y el lenguaje son herramientas psicológicas esenciales para el desarrollo cognitivo (Calero, 2008: 62). Se aprende mejor lo que es importante y significativo, en función de la personalidad, nivel de desarrollo psicológico y emocional, gustos y necesidades del estudiante. Lo que no significa abandonar al estudiante a sus intereses espontáneos, sino explotar sus intereses (Calero, 2008: 121)

En el aprendizaje cooperativo los estudiantes no compiten entre sí en cuanto a rendimiento, lo que se ve reflejado en el salón de clase cuando hay mucho más apoyo mutuo entre ellos, y menos aprendizaje competitivo o individualista. Hay estudios que muestran un aumento en la motivación de los alumnos cuando cooperan efectivamente en grupos de aprendizaje (Calero, 2008: 100)

Los textos que se producen siempre traen consigo algunas limitaciones, ya sea de orden lingüístico (significado del conjunto de frases y su organización) o externas al lenguaje (ideológicas, psicológicas, situacionales). Lograr que un texto sea organizado, rico y adecuado es fundamental para producirlos e interpretarlos y esto solo se consigue mediante la práctica (Carretero, 2009: 113). Hay tres operaciones que conforman el proceso de escritura: planificación, textualización -o escritura del texto- y revisión (Pérez y Zayas, 2007: 48-64).

Ciertos rasgos del texto (estructura, extensión, cantidad de información y el grado en que la despliega, etc.) lo vuelven más o menos accesible para los diferentes lectores. Por su parte, cada lector pone en juego competencias y habilidades específicas para comprender los textos. Finalmente, la situación en la que se da la interacción entre el texto y el lector también incide sobre la comprensión: algunas veces es viable la vuelta atrás sobre el texto, otras no; a veces hay un mayor grado de motivación que otras. La comprensión de un texto puede definirse, desde el constructivismo, como un proceso de reconstrucción del sentido del mismo -del significado, la intención, la orientación, etc.- El sentido de un texto resulta de procesos paulatinos de pensamiento (Carretero, 2009:114).

La lectura tiene diversos objetivos para el lector, que corresponden a los ámbitos en que se organiza la vida social: personal, público, profesional y educativo (Pérez y Zayas, 2007:28). Hernández (2008 citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010:240) señala tres teorías implícitas de lectura: Reproccionista (reproducir lo que dice el texto), Interpretativa (interpretar lo que el texto dice), y Constructiva (construir significados a partir de lo que el texto dice). No es posible desentenderse de lo que para el alumno representa el contenido, como estrategia que el docente refuerza para que el escolar se convierta en partícipe de aprendizaje; de esta forma se fortalece la preparación cognoscitiva del escolar (Orozco, 2006:5).

Comprender un texto es, entonces, modificar sobre la marcha, refinar o ajustar los conocimientos que el texto va transmitiendo, a partir de conocimientos que poseemos. Estos conocimientos son diversos: sobre objetos, sobre procesos del universo real o imaginario que el texto representa, sobre la lengua (sintaxis, vocabulario), sobre los tipos de textos y sus usos, sobre las formas de leer y de escuchar. En síntesis, el proceso de comprensión de un texto lleva a la modificación de la propia visión del mundo, del lenguaje y su uso, por ende depende de los conocimientos que poseemos, que a su vez dependen de los textos previamente comprendidos (Carretero, 2009:115).

Como miembro de la comunidad, el Facilitador debe integrarse a ella, viviendo y participando de sus actividades sociales, propiciando reuniones de información y de formación (culturales, recreativas, etc.), contribuyendo al desarrollo de las potencialidades de individuos y grupos, la autoestima comunitaria, y – muy importante- el rescate y la valoración del patrimonio cultural (Calero, 2008: 83), incluyendo las lenguas indígenas y su cultura.

La evaluación educativa es una actividad compleja pero necesaria en la labor docente (Díaz Barriga y Hernández, 2010:306). No puede proponerse un programa educativo o en instrumentos únicos y uniformes; para todos los grupos; una estrategia educativa popular debe prever la investigación y la elaboración cooperativa, con intrínseca flexibilidad. Los instrumentos y técnicas tienen que acomodarse coherentemente a la realidad: no son los medios los que determinan o califican al método; al contrario, él es el articulador de los instrumentos respecto del fin (Vigil, 1989:143, 196).

En el terreno de la alfabetización no estábamos exentos de dificultades y retos, sobre todo al trabajar con grupos poblacionales particulares. En el caso de los adultos mayores pedíamos –igual que con todo el grupo- que plantearan las preguntas e inquietudes que surgían del material leído y visto, partiendo de su interés para plantear la discusión o el análisis en pequeños grupos o en plenaria. Sin embargo, no era sencillo comprender cómo aprenden los adultos mayores mientras nos enfrentábamos a fenómenos como las dificultades sensorio-motrices o mnémicas (memoria *larga* vs. memoria inmediata), pasividad, testarudez, resignación, etc. que se van agravando con la edad y constituyen obstáculos para el aprendizaje.

Linares (2003) sugiere, más que pensar en una discontinuidad cualitativa, concebir estos cambios como parte de un proceso vital y evolutivo, algo que llamaríamos *psicología de la vejez*. Los adultos poseen sabiduría popular, aunque comúnmente no tienen oportunidad de expresarla o compartirla; las condiciones de vida, la dispersión, o simplemente la falta de oportunidad, hacen que la gente no se reúna para conversar sobre sus problemas, sus necesidades, sus inquietudes, sus prácticas y las interpretaciones que sobre ello hacen (Vigil, 1989:227).

Por otro lado, la inclusión educativa de las personas con NEE, sigue en debate (OEI, 2009) a pesar de que exista un modelo para los planteamientos institucionales (inclusión en la escuela ordinaria). Existen varias posturas en la práctica, pero tienen como elemento común la falta de consenso: hay actitudes muy variadas entre los profesionales, que van del rechazo a la aceptación. Muchos docentes son conscientes de la

importante labor que tienen que realizar, no sólo con los estudiantes sino con los padres y madres, reconocen que la familia está desinformada, aunque, en numerosos casos, ni los propios docentes tienen la respuesta más acertada.

En contextos diversos como los CC, los educadores tratan de trabajar con diversos tipos de discapacidades de sus alumnos con formación y recursos muy precarios (Casado, Lezcano y Cuesta, 2010:9). Las NEEs harán referencia a la respuesta que, desde la estructura y sistema educativos, ha de darse al individuo, con trastorno y/o discapacidad, compensando su relación consigo mismo y con su entorno (Luque, 2003:10). La aceptación y viabilidad de esta inclusión están en función de las posibilidades de cada estudiante, siempre teniendo muy clara su situación, el alcance y los beneficios que la escuela le pueda ofrecer.

En un estudio reportado por Molina e Illan (2010) sobre la atención a alumnos con síndrome de Down, las dificultades en el aula se clasifican en tres rubros: la coordinación entre los docentes, la colaboración familia-escuela y el modo en que se organiza la dinámica de enseñanza para incluirlos. Aunque los autores se refieren exclusivamente a síndrome de Down, estas situaciones pueden encontrarse en cualquier grupo con diversidad de estudiantes, sin importar el tipo de NEE presente. En su momento, a Vygotski le resultaba difícil distinguir entre condiciones médicas (la malnutrición, defectos de nacimiento, etc.) y complicaciones derivadas de enfermedades y problemas sociopsicológicos. Desde su enfoque, todas las discapacidades - físicas y mentales- eran vistas desde una perspectiva social, y analizadas en términos de sus requerimientos y consecuencias sociales, de acuerdo con el actual concepto de necesidades educativas especiales (Olmos, 2007: 6-7).

Dando por hecho la existencia de una cultura y de un saber dominante, y por ende un saber y cultura dominados, el desafío es buscar y discernir los núcleos auténticos de cultura popular (conocimientos, interpretaciones, concepciones), propiciando la participación consciente y protagónica de la comunidad, que es fundamental para comprender y explicar sus propias experiencias, maneras de ser, estar y actuar (Vigil, 1989:133).

El pensamiento de Freire, particularmente socorrido en cuanto a alfabetización de adultos, es una extraordinaria fuente de ideas para discusión y análisis, para polemizar y construir una práctica crítica en relación a la lectoescritura en la Educación Infantil. Como un ejemplo básico de los puntos a replantear, está el uso de las clásicas frases decontextualizadas como “mi mamá me mima”. Una actividad aparentemente sencilla puede confrontar a los niños con realidades y experiencias diversas como las de aquéllos que sus madres no les quieren y les abandonaron, e incluso murieron, o bien las de aquellos que son mimados con todo tipo de objetos, etc. (Sánchez, 2008:11-12). Como éste, hay muchas cuestiones dignas de análisis en cuanto a alfabetización.

Morin afirma que “transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación” (1999: 42 citado en Rodríguez, 2006). La educación debe propiciar la comprensión de ser humano, las implicaciones de la convivencia local y global, y el compromiso de entender la unidad y la diversidad, de propiciar la autonomía pero también la complementariedad.

Las personas necesitan aprender a pensar, razonar, comparar, distinguir, analizar, refinar su gusto, formar su juicio y enriquecer su visión mental (Stramiello, 2005:5); todo educador prepara para la vida a sus estudiantes en la medida en que les aporta, no solo conocimientos, sino también nuevos modos de actuación ante problemas de la vida (Calero, 2009:79).

Conclusiones

A lo largo de los diferentes momentos históricos, el ser humano ha realizado adaptaciones para sobrevivir y cubrir sus necesidades básicas, modificando las estructuras sociales y sus relaciones. La educación permanente no es ajena a estos procesos de cambio, pues la sociedad del conocimiento rompe con el paradigma industrial de “un tiempo para estudiar, un tiempo para trabajar, un tiempo para descansar”, para reemplazarlo por el continuo aprendizaje, que se convierte en una forma de vida. Ahora la adquisición de conocimiento, la apropiación de saberes y la interacción que propicia la educación se experimentan a cualquier edad: la capacidad de aprendizaje es para toda la vida (Torres, 2007).

Mi estancia en este programa gubernamental fue benéfica para mi formación, porque tuve la oportunidad de poner en práctica lo que había aprendido mientras cursaba la licenciatura, y además tenía la libertad de actuar –pedagógicamente hablando–, pues en cuanto a docencia, formación de formadores, control escolar, planeación curricular, y demás aspectos que cubría podía proponer, modificar, comprobar. Considero que la actividad era muy completa, pues abarcaba las distintas áreas que maneja un pedagogo, y no se centraba en el trabajo con estudiantes en un entorno limitado.

A pesar de que el este programa educativo estaba pensado, igual que el CONAFE, para que cualquier persona con educación básica de nivel secundaria pudiera coordinar las actividades en grupo, considero que si fueron distintos el enfoque y los resultados al estar involucrada una egresada de licenciatura, y más aún de la carrera de Pedagogía. Sin duda la formación y la práctica brindadas por las distintas asignaturas me dieron mayores herramientas y posibilidades al aplicar la metodología y trabajar con un grupo, aún en los contextos difíciles en que se encontraban las comunidades seleccionadas. Principalmente en la etapa en la que tuve a mi cargo el seguimiento y la formación de mis compañeros Facilitadores y Madres de Apoyo, pude aportar de manera distinta que los compañeros que cubrían la misma función y tenían una formación distinta; ello se veía reflejado en la interacción con los estudiantes.

En ambientes de marginación y al trabajar con población vulnerable, con una metodología tan flexible, la pedagogía brinda la libertad de innovar, de aprovechar todas las posibilidades del entorno y las características de sus estudiantes para crear un ambiente estimulante, de hacer adaptaciones a medida que avanza el proceso educativo, de ensayar distintas maneras de abordar un tema, de investigar, de organizar el trabajo, de presentar la información, de involucrar a los estudiantes en el acceso a la información, de interactuar con la comunidad, de priorizar o posponer los contenidos, de usar diversas alternativas y elementos para evaluar, de volver a los estudiantes conscientes y partícipes de su propia formación. Con la creatividad, el interés y los conocimientos adecuados, un pedagogo puede tener logros importantes y marcar tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En mi caso, tener una formación en la pedagogía fue clave para un mejor desempeño de mi labor, que si bien involucraba actividades de orden administrativo, de logística y de gestión, tenía como base la actividad educativa, no solo a nivel de docencia sino también a nivel de formador de formadores y de ajustes para mejorar el proceso sobre la marcha, en función de los resultados obtenidos. Se trataba de un proceso pedagógico dinámico, que demandaba retroalimentación periódica y cuya materia prima estaba en constante cambio (debido principalmente a las condiciones de vida y las características de los estudiantes). Puesto que el entorno era radicalmente distinto al de una escuela tradicional, la actividad cotidiana presentaba siempre un reto que superar. Considero que fue precisamente mi formación la que me permitió

avanzar en el escalafón de Figuras Facilitadoras, pues no bastan la dedicación y el entusiasmo, sino mostrar las propias capacidades y alcances mediante el trabajo realizado.

Era interesante conocer el enfoque y la forma de trabajo y organización que los compañeros ofrecían desde su formación en áreas tan diversas como Bibliotecología, Contaduría, Derecho, Informática, Odontología, Periodismo, Psicología, Sociología, Trabajo Social o Química, entre otras. Cada uno aportaba de manera distinta a las actividades educativas; cada uno, a partir de su manera de concebir la educación, coordinaba un proceso de crecimiento de las Figuras Facilitadoras a su cargo y de apropiación de la metodología de modo diferente. Esta diversidad enriquecía las reuniones de formación permanente, pues las propuestas no eran contrarias sino complementarias; en ocasiones se lograban mezclas interesantes de técnicas de diversas áreas en una misma actividad.

Las dificultades enfrentadas no fueron pocas, y las tuvimos en todos los aspectos. En el grupo tuvimos desinterés de los estudiantes, no aceptación o trato peyorativo a quienes presentaban alguna NEE, dificultad para el trabajo en equipo, estudiantes violentos, estudiantes que asistían sin comer o golpeados, estudiantes que trabajaban y por eso no asistían de manera constante, estudiantes cuya salud no les permitía asistir regularmente, dificultades del(a) Facilitador(a) para trabajar con el grupo, no aceptación del método de trabajo (los estudiantes pedían realizar planas y copiar monografías), poca seriedad al momento de aplicar la autoevaluación o la coevaluación, etc.

En cuanto a gestiones, tuvimos dificultades con algunas de las instalaciones que nos facilitaban para nuestras actividades, pues algunas resultaban poco adecuadas para resguardar la integridad de los estudiantes (tuvimos que trabajar al aire libre en ocasiones). En algunas épocas trabajábamos sin mobiliario, o enfrentando las consecuencias del frío o la lluvia. A veces no nos permitían el acceso a ciertos lugares de la comunidad, o el uso de algún espacio, no nos consideraban candidatos para que los estudiantes tuvieran acceso al desayuno escolar, etc. En algunos casos la gestión era exitosa, pues se lograban convenios para usar ciertas instalaciones y/o servicios con una tarifa especial o incluso sin costo. Este era el caso del uso de las computadoras de un café internet para trabajar con los estudiantes o la participación en algún evento organizado por la delegación (concursos, festivales, jornadas, pláticas, etc.).

Un aspecto que teníamos en contra era el vínculo institucional, pues los Facilitadores no contaban con contratos laborales. La mayoría continuaba porque el horario les permitía atender a su familia y hacer otras actividades. Lamentablemente el apoyo económico tampoco era muy competitivo, se podría decir que realizan su actividad de manera prácticamente voluntaria, lo cual la hace aún más meritoria y comprometida. A pesar de que entre ellos había diversidad de perfiles –de escolaridad, de experiencia laboral, de edad, de ideologías y motivaciones- todos ponían su mejor esfuerzo para con la labor que realizaban, siempre buscando beneficiar a sus estudiantes o a la comunidad en la que trabajaban.

La interacción con la comunidad no estaba exenta de complicaciones, las había desde inconformidades de los padres de familia por la forma de enseñar o porque “no veían avance” con los estudiantes, porque no les dejábamos tarea, por los temas que les pedíamos investigar, porque no teníamos noticia de los padres o tutores de algunos estudiantes, porque instancias como el INEA nos consideraban competencia, etc.

La conformación de ambientes que permitan la inclusión es complicada, pues la sociedad y el mundo en general están hechos por y para personas sin discapacidad, sin lengua y cultura diferentes, sin dificultades de aprendizaje, sin defectos físicos, sin condiciones de vida difíciles. Aunado a esto, están las barreras mentales, que siguen restringiendo la participación en la escuela y en la sociedad (Muñoz y Martín,

2010:12). Si no se está consciente de todo lo que implica la atención a la diversidad, se corre el riesgo de que el abordaje del aprendizaje y sus problemas, quede solo en el plano de lo discursivo, de propuestas y no de hechos (Gareca, 2005:11).

El programa, y mi actividad en general resultaban interesantes porque no eran estáticas, y por el contrario, eran todo un reto en algunos sentidos. Por ejemplo, en lo relativo a la escolaridad y los perfiles de los Facilitadores, pues los había con estudios de secundaria hasta la licenciatura. Pese a ello, mediante la experiencia y la formación pueden adquirirse elementos para realizar funciones de planeación, organización, administración, evaluación, promoción, formación, capacitación y asesoría para desarrollar una mejor actividad.

A pesar de las complicaciones enfrentadas, la labor fue gratificante, muy enriquecedora tanto para mi formación personal como profesional, pues el avance era paulatino y pude ser a la vez partícipe y testigo de la evolución de los estudiantes, de los grupos y de las Figuras Facilitadoras. Naturalmente, las experiencias y dificultades me permitían mejorar mi práctica y prevenir, en la medida de lo posible, algunas problemáticas. Recuerdo que en la capacitación inicial hubo temas y actividades que atraparon mi atención y despertaron mi curiosidad, incluso me emocionó la posibilidad de trabajar con esta población. Tal es el caso de la Lengua de Señas Mexicana, el Sistema Braille y las lenguas indígenas; temáticas que conocí en el transcurso de la carrera y que tuve oportunidad de ver más de cerca en la práctica.

En cuanto a la realización de este documento, la búsqueda de información para documentar mi actividad fue extensa, pues existe mucho material –principalmente libros y publicaciones periódicas- que me permitió sustentar teóricamente lo que viví y realicé durante poco más de cuatro años. Tuve oportunidad de consultar varios documentos sobre constructivismo, educación popular, educación permanente, educación por competencias, necesidades educativas especiales, y lecto-escritura. El único tema que me resultó difícil fue el referente a la planeación curricular, la elaboración de planes de estudio y agendas semanales y bimestrales de trabajo, ya que para ello solo tuve la referencia de las publicaciones del CONAFE, además de mi experiencia.

Dadas las características de la metodología de trabajo, el constructivismo fue el marco teórico más idóneo para sustentar la actividad. Sus características, combinadas con nociones de educación popular y comunitaria, me proporcionaron la manera de documentar las diversas experiencias pedagógicas, así como los alcances y objetivos de las mismas. Difícilmente corrientes distintas podrían haber servido como sustento teórico de este tipo de actividad, pues resultarían contrarias al contexto. Aunque el proyecto pudo haberse registrado durante su realización, bajo el esquema de investigación-acción, mediante técnicas como observación participante, me pareció una buena alternativa usar el informe académico de experiencia profesional. Aunque el trabajo escrito es extenso, queda mucho material sin incluir, ya que durante poco más de 4 años hay múltiples evidencias de las actividades realizadas.

Considero que el presente trabajo documenta, a grandes rasgos, la experiencia que tuve al participar en este programa. En orden de sistematizar los procesos y actividades que llevábamos a cabo, busqué sintetizar la información y ser concreta, lo que me representó una dificultad considerando la cantidad de información y de vivencias que resultaron de cuatro años y medio de aprendizaje, experiencias, superación de dificultades y crecimiento profesional y personal. Es difícil recopilar en un material escrito todas las historias, anécdotas, recuerdos, situaciones, enseñanzas, satisfacciones o tropiezos que tuvieron lugar en este periodo; sin embargo forman parte de mi historia como pedagoga.

Es en el desarrollo de la actividad que se tiene la oportunidad de confrontar la teoría de la educación con los hechos reales, y en donde se comprueba que tan sólida es la formación profesional. La práctica es la que hace notorias las áreas de oportunidad, las habilidades y competencias que poseemos, y por supuesto también las carencias que se tienen como educador. Este panorama nos permite actuar en consecuencia, explotando la parte creativa y útil del pedagogo, y buscando información y formación respecto a los vacíos o complementos que se requieran para mejorar el desempeño y los resultados. Ante la necesidad, surge la búsqueda de información, lo que propicia una constante actualización, y que es imposible tener todas las respuestas y todos los recursos. La labor educativa exige capacitación permanente, un proceso dinámico por parte del educador.

La importancia que tuvo para mi formación fue que me proporcionó la oportunidad de aprender y crecer a la par que mis compañeros, pues todos nos capacitábamos juntos, proponíamos y ejecutábamos, organizábamos y modificábamos en función de las necesidades. Fue significativo el hecho de haber sido la muestra de las diferencias tan drásticas que puede haber entre teoría y práctica. Durante la carrera, en el terreno de lo teórico, de los autores y las corrientes pedagógicas, nos formamos una concepción de lo que es la educación, sus objetivos, los ambientes en los que se desarrolla, los instrumentos que requiere, las formas en las que se genera el aprendizaje, etc. Al salir y enfrentar la realidad, en el terreno de los hechos, las cosas son muy distintas, y es cuando nos corresponde averiguar cuáles de esas teorías son aplicables, cuáles no lo son, y cuáles son nuestras capacidades y habilidades como educadores.

Gracias a la información entregada a la Secretaría de Educación mes con mes, la institución contaba con un registro detallado del crecimiento –sobre todo en términos cuantitativos- de los Centros Comunitarios y del tipo y la cantidad de población atendida. A nivel cualitativo, también se contaba con un reporte cuyo insumo eran los informes mensuales, los avances académicos, los diarios de campo y los estudios de caso. Estos documentos son la constatación del avance tanto de estudiantes como de Figuras Facilitadoras, pedagógicamente hablando. Además de estos datos a nivel institucional, cada Centro Comunitario registraba su actividad en los distintos expedientes y en los diarios de campo de las Figuras Facilitadoras. Estos avances, alcanzados durante la puesta en marcha del programa, son testimonio, ejemplo y punto de partida para otros proyectos educativos que deseen usar un esquema de trabajo flexible, brindan una alternativa pedagógica sobre todo para quienes enfrentan dificultades en el sistema educativo formal.

Las alternativas pedagógicas que ofrecía esta forma de trabajo eran numerosas, ya que teníamos la libertad de aplicar estrategias de acuerdo al ritmo de aprendizaje, nivel educativo, y demás características de nuestros estudiantes. También podíamos modificar los esquemas de trabajo, adaptarlos de modo que obtuviéramos mejores resultados y el proceso de aprendizaje se diera de la manera más natural posible. El tipo de motivación que se daba a los estudiantes también era importante, porque las actividades estaban encaminadas a resolver sus necesidades educativas (y ello a su vez derivaría en la solución de problemas y necesidades de índole personal, laboral y comunitaria). De ésta manera el grupo y la comunidad que rodeaba al Centro Comunitario podían apreciar la utilidad de las actividades educativas, y no verlas como algo fuera de contexto, ajeno a sus vidas cotidianas.

El trabajo interdisciplinario puede aportar de manera importante a la atención educativa, sobre todo cuando se trata de población vulnerable cuyas oportunidades –de cualquier naturaleza, no solo educativas- se ven mermadas por su propia condición. A pesar de que las AIEE tienen como propósito que la educación impacte en todos los aspectos de la vida del estudiante, y sea éste quien opere los cambios y mejoras necesarias gracias al proceso educativo del que es objeto, el alcance de la labor podría ampliarse con apoyo de otras disciplinas, para potenciar todas las posibilidades que ofrecen la institución y la comunidad. Un equipo

completo que podría brindar atención óptima a este tipo de estudiantes debería incluir, además de pedagogos, profesionales en computación, educación física, expresión artística, fisioterapia y rehabilitación, lingüística, nutriología, psicología y trabajo social.

Aunque el planteamiento inicial del programa contempla etapas de piloteo y expansión con una proyección de 1650 Centros Comunitarios encaminados a impactar en los niveles exclusión escolar, analfabetismo y la deuda social en educación en el D. F. con cobertura universal (SEDF, 2007), debido principalmente a cuestiones de presupuesto las metas alcanzadas estuvieron considerablemente lejanas a cumplirse, ya que en campo llegó a haber 200 C.C. en funcionamiento.

El crecimiento del programa, del número de Figuras Facilitadoras y de personas atendidas, permitió ampliar los alcances de la labor educativa. Gracias al reconocimiento ganado por el trabajo de las Figuras Facilitadoras, la SEDF pudo establecer convenios de colaboración con otras instancias, y llevar el servicio a grupos específicos cuyas condiciones no les permitían un fácil acceso al sistema educativo formal. Tal es el caso de los internos del Sistema Penitenciario del Distrito Federal, a quienes se daba atención dentro de los distintos reclusorios; era uno de los internos quien fungía como Facilitador, capacitado y apoyado por un Formador Tutor. Otro grupo al que se atendía era el de personas en situación de calle, a quienes se impartían las sesiones en diversos puntos de concentración previamente identificados, con apoyo del Instituto de Asistencia e Integración Social (IASIS) del Distrito Federal. También se daba atención a un grupo de sexoservidoras interesadas en cursar su educación básica.

Estos ejemplos dejan claro que proyectos como éste podrían implementarse en diversos espacios. Debido a que la metodología es adaptable prácticamente a cualquier contexto, ésta forma de trabajo permitiría a personas de cualquier edad y condición desarrollar competencias útiles para su vida diaria, que a la vez se conviertan en la base para su educación permanente. De modo que, esta propuesta de trabajo resultaría favorable sobre todo para los niveles educativos básicos, tanto para personas con Necesidades Educativas Especiales como para quienes no; de todas las edades, estilos y ritmos de aprendizaje. Otro beneficio que trae consigo es el fomento de valores como la tolerancia, el respeto o la inclusión, además de aspectos como rescate y valoración de los saberes comunitarios, de la cultura propia de las comunidades.

En general, esta concepción educativa y la forma de trabajo que implica pueden beneficiar a cualquier población, pues la bondad del método consiste en que éste se amolda al beneficiario y su contexto. El educador tiene un amplio espectro de estrategias, actividades y recursos que puede explotar en función de sus objetivos y requerimientos. En contraste con el modelo educativo que se lleva en el sistema educativo mexicano, este modelo ofrece posibilidades para la integración y el desarrollo de todos los estudiantes, al no estar dirigido a un “estudiante tipo” o “estudiante promedio”. Si se tiene en cuenta que, de los alumnos que cursan la educación básica regular, un gran porcentaje tiene alguna dificultad de aprendizaje y requiere medidas específicas para avanzar, es sencillo apreciar la necesidad de un enfoque distinto para el trabajo en el aula.

A lo largo del tiempo que el programa estuvo activo, hubo logros a distintos niveles, desde estudiantes con NEEs que lograron adaptarse a una rutina de trabajo, integrarse a un grupo o ser más autónomos en sus actividades; estudiantes –niños y adultos- que consolidaron la lectoescritura o vencieron su temor a hablar en público, estudiantes que aprendieron a buscar información o a organizar una actividad, hasta estudiantes que lograron una certificación o su integración al sistema educativo formal después de haber sido parte de un Centro Comunitario.

Un aspecto importante del proyecto educativo en el que participé fue su metodología de trabajo, pues aunque se trataba de educación básica, distaba mucho de la educación tradicional. Desde mi punto de vista, lo atractivo de la metodología era que no se basaba en la memorización de datos o la mecanización de actividades, que muchas veces carecen de significado para los estudiantes; por el contrario, la idea central era que todos los contenidos educativos se relacionaran con el contexto cotidiano del grupo. También era un sello distintivo que se tomaran en cuenta a los intereses y las necesidades de los estudiantes y de la propia comunidad para la elaboración de la planeación curricular. Dar voz a todos los integrantes de la comunidad educativa no solo se aplicaba a las asambleas o a los convivios, sino también respecto a su proceso educativo. Probablemente haya otras experiencias educativas igualmente innovadoras y enriquecedoras, sobre todo en el interior de la república en donde el CONAFE tiene presencia y este tipo de trabajo comunitario lleva mucho tiempo consolidándose.

Indudablemente hubo mucho material que quedó fuera de este documento. Hay mucho material pendiente, pues falta documentar toda la experiencia de los 200 Centros Comunitarios que estaban en función y las más de 500 Figuras Facilitadoras que estaban a cargo. Adicionalmente, están las actividades de las Redes de Alfabetización que complementaban esta labor, y de los becarios que las atendían. Hay materia prima de sobra para quien desee acercarse a ésta experiencia: testimonios de Figuras Facilitadoras y estudiantes, evidencias del trabajo realizado. Sería buena opción analizar cualitativamente los avances de los estudiantes -en una investigación formal- para conocer la efectividad y el impacto de esta forma de trabajo, desde el punto de vista pedagógico a nivel personal y comunitario.

Para quienes estén interesados en éste tipo de trabajo en comunidad, pueden revisarse también las experiencias de instructores comunitarios de CONAFE, en las que el componente lingüístico juega un papel esencial. En estas comunidades están presentes también el trabajo colectivo, la carencia de servicios que complican la calidad de vida, y la tenacidad de los beneficiarios. A ello se agregan factores como la distancia que debe recorrerse para llegar a la comunidad por su ubicación geográfica, y la forma de sustento de las mismas.

De tener la oportunidad de repetir este trabajo, probablemente lo haría de manera más extensa, con la intención de recopilar con detalle los diferentes casos de los estudiantes y las comunidades, incluso la forma en que evolucionó el desempeño de las Figuras Facilitadoras durante su estancia en el programa. También me resultaría interesante contactar a quienes fungieron como Facilitadores y que por diversos motivos abandonaron la labor, o a quienes fueron integrantes del Equipo Técnico. De todos ellos, me parecería importante rescatar los testimonios, lo que les dejó ser parte de esta experiencia educativa.

Lamentablemente, aunque los propósitos, los recursos –humanos y materiales- y la metodología eran completamente válidos, igual que ocurre en la mayoría de los programas de gobierno, éste solamente tuvo vigencia durante poco menos de un sexenio. Las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa, junto con los programas que las conformaban fueron eliminadas con el cambio de gobierno del Distrito Federal y sus diferentes Secretarías, cuya nueva administración no consideró necesario dar continuidad al proyecto y seguir brindando atención a la población que ya se tenía captada y que tenía ya un proceso de avance considerable. Todo el trabajo en comunidad, el esfuerzo y el compromiso de las Figuras Facilitadoras, y el interés y la dedicación de los estudiantes no fueron suficientes para que este esquema de trabajo fuera legítimo y pudiera seguir creciendo y beneficiando a la población.

Bibliografía

Aguado, L. (2010) "Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 53/6, 25-09-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3377Aguado.pdf> [Accesado 28 mayo 2013].

Aguilar, M., (2009) Como animar un grupo: técnicas grupales. Madrid, Editorial CCS, Colección Animación de Grupos, 30.

Aguirre, M.E., (2009) "El arte de formar y la artesanía del saber" en *Perfiles Educativos* [En línea], Vol. 33, No. 132, México, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Accesado 11 de marzo de 2013].

Aneas, M. A. (2010) "Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 52/7, 10-06-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF> [Accesado 20 mayo 2013].

Arceluz, W. (2006) "Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 38/3, 25-03-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1235Arceluz.pdf> [Accesado 29 abril 2013].

Argos J., Ezquerro M.P., y Castro, A. (2011) "Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 54/5, 10-01-11, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf> [Accesado 10 mayo 2013].

Banco Mundial (2007) Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria. Bogotá, Mayol Ediciones, Jorge Saavedra y Rafael Sánchez (Traductores).

Ben, A. S. (2005) "Problemáticas de la gestión educativa: la inserción en la escuela de alumnos con dificultades en la convivencia" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 36/10, 10-10-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1156Ben.pdf> [Accesado 28 mayo 2013].

Bravo, C. (2010) "Hacia una didáctica del aula digital" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 51/5, 25-02-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3093Reyes.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

Breucker, A., (2002) Jugando con almohadas. Juegos y actividades para ayudar a los niños a reducir la agresividad. Barcelona, Ediciones Oniro S.A., Crecer jugando.

Cabo C. (2003) "El conocimiento escolar en contextos de pobreza" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 10-6-03, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/522Cabo.pdf> [Accesado 28 mayo 2013].

Calero Pérez, M. (2008) Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas. México, Alfaomega.

- Calero Pérez, M. (2009) *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. México, Alfaomega, primera edición.
- Campero, C., (2003) “La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemática y perspectivas” en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab2.htm> [Accesado 8 de marzo 2013].
- Carretero, M. (2009) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1ª edición ampliada.
- Carriego, C. (2006) “Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 39/2, 25-06-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1421Carriego.pdf> [Accesado 28 mayo 2013].
- Casado R., Lezcano, F. y Cuesta, J.L. (2010) “Necesidades socio-educativas de las personas con Trastorno del Espectro Autista en Iberoamérica” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 52/6, 25-05-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3436Casado.pdf> [Accesado 1 mayo 2013].
- Castro, A. (2004) “Cuando prevenir la violencia no basta” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 33/7, 25-08-04, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/766Castro258.PDF> [Accesado 4 junio 2013].
- Celedón, M. y Razeto, A. (2009) “La transformación de puntos de acceso en nodos de conocimiento” en Biblioteca Digital de la Organización de Estados Ibero Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Tema: Educación. Subtema: Acceso a la educación. Disponible en <http://www.cepal.org/SocInfo> [Accesado 24 de abril 2013].
- Cepeda, J. M. (2004) “Metodología de la enseñanza basada en competencias” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 34/4, 10-12-04, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF> [Accesado 4 junio 2013].
- Chamussy Lesort, M., (2008) *500 dinámicas grupales: para un aprendizaje significativo*. México. Editorial Gil.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y A. Zavala (1998) *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Editorial Graó, 8ª edición.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Publicaciones de las Naciones Unidas, Serie Seminarios y Conferencias.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, (2006), *La formación permanente, Guía 9*, Colección Guías de apoyo a la formación docente en MAEPI, Edición Diciembre 2006, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Dirección de Educación Comunitaria.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, (2006), *El seguimiento, Guía 10*, Colección Guías de apoyo a la formación docente en MAEPI, Edición Diciembre 2006, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Dirección de Educación Comunitaria.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, (2006), *La propuesta educativa, Guía 15*, Colección Guías de apoyo a la formación docente en MAEPI, Edición Diciembre 2006, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Dirección de Educación Comunitaria.

Convas, O. (2004) "Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 34/2, 10-11-04, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/794Covas.PDF> [Accesado 26 abril 2013].

Cordero, T. (2006) "Estudio de la filosofía en acción en una experiencia educativa no convencional en Panamá" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 38/6, 10-05-16, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1264Cordero.pdf> [Accesado 14 mayo 2013].

Coronado, M., (2008) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1ª edición.

Cruz, I. (2009) "Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: necesidad de la educación para el desarrollo sostenible" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 49/7, 25-06-09, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2920Cruz.pdf> [Accesado 27 mayo 2013].

Cubero, R. (2005) *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, Editorial GRAÓ, Colección Crítica y fundamentos, Serie Teoría y Sociología de la Educación.

Davenport, M. y Gunn, K., (2010) "Educación para la animación en un contexto indígena" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. 44, enero-marzo 2010, p. 227-249.

De Leya, C., (2003) "Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional" en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab3.htm> [Accesado 14 de marzo 2013].

De Luca, S. L. (2003) "La escuela como agente socializador. ¿Enseñar para adaptarse a la sociedad o para transformarla? Análisis de posturas y presupuestos teóricos y metodológicos" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 24-3-03, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/406DeLuca.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill Interamericana, segunda edición.

Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2005) *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza, España, Prensas Universitarias de Zaragoza, Colección de textos docentes no. 110.

Escamilla, Amparo (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, Editorial GRAÓ, Colección Crítica y fundamentos, Serie Didáctica/Desarrollo Curricular.

Fabres, J. (2005) "El miedo en la interacción profesor-alumno" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 37/1, 25-11-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1091Fabres.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

Fernández, A. (2007) *Alfabetización: puerta del conocimiento*. [En línea] Madrid, Entreculturas, Serie Estudios e informes. Disponible en [http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Informe Alfabetizacion 2007.pdf?download](http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Informe_Alfabetizacion_2007.pdf?download) [Accesado 4 junio 2013].

Fernández-Castillo, A. (2010) "Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 51/2, 10-01-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3157Castillo.pdf> [Accesado 29 mayo 2013].

Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores, 53ª edición.

Galicia, I.J., Sánchez, A., Pavón, S. y Peña, T. (2006) "El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 38/7, 25-05-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1284Galicia.pdf> [Accesado 14 mayo 2013].

Gareca, S. B. (2005) "Cultura, inteligencia y fracaso escolar. Una triada de complejo abordaje en la práctica docente" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 36/11, 25-10-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1190Gareca.PDF> [Accesado 20 mayo 2013].

Gerónimo, C. (2008) "Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 45/06, 10-04-08, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf> [Accesado 28 mayo 2013].

Gobierno del Distrito Federal (2007) *Gaceta oficial del Distrito Federal*. México, 16/nov/2007, Gobierno del Distrito Federal.

Gobierno del Distrito Federal (2008) *Gaceta oficial del Distrito Federal*, 24/jun/2008, Gobierno del Distrito Federal.

Gobierno del Distrito Federal (2008) "Reglas de operación de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa" en *Gaceta oficial del Distrito Federal* [En línea], 24/jun/2008. Disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/DISTRITO%20FEDERAL/Resoluciones/DFRES65.pdf> [Accesado 29 mayo 2013].

Godino, C.M.B. (2007) "La cruda situación de la Educación para Adultos. Voces que se deben escuchar. Historias de vida contadas por sus protagonistas" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 44/11, 25-09-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1968Godino.pdf> [Accesado 26 abril 2013].

González, J. (2011) "Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 54/5, 10-01-11, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3750Gonzalez.pdf> [Accesado 10 mayo 2013].

Goschenhofer, C.; De la Cruz, S.; Chávez, C., "Capacitaciones autónomas indígenas. Respuesta a la política asimiladora nacional. El ejemplo de los Wixaritar de México" en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [En línea], Vol. 9, No. 2, Universidad de Salamanca. Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_goschenhofer.pdf [Accesado 9 de marzo de 2013].

Guevara, H. M. (2009) "Análisis autobiográfico de una planificación didáctica de cátedra como estrategia de mejora de la propia práctica docente y de la enseñanza de la psicología" en *Revista de la enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia* [En línea], 5 (1). Disponible en <http://psicologia.udg.edu/Revista/admin/publicaciones/castellano/26.pdf> [Accesado 24 junio 2013].

Hernández, G., (2003) "Estilos docentes y significados de los procesos educativos" en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab6.htm> [Accesado 16 de marzo 2013].

Horacio, F. (2005) "Las inteligencias múltiples y el desarrollo de talentos" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 37/02, 10-12-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1100Lapalma.pdf> [Accesado 15 mayo 2013].

Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2011) La motivación: un desafío fundamental. Guía para alfabetizadores y alfabetizadoras. [En línea] República Dominicana, Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://idiedominicana.org/images/stories/pdf/motivacion-guiaparafacilitadores.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

Iovanovich, M.L. y Alurralde, E.L. (2001) "¿Cómo podemos conocer a la comunidad?" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 5-12-01, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/230Iovanovich.PDF> [Accesado 29 abril 2013].

Jurado, J.C. (2003) "Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 10-11-03, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/495Jurado.PDF> [Accesado 3 junio 2013].

Lara, R. S. (2010) "Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 51/4, 10-02-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf> [Accesado 27 mayo 2013].

Leiva, J. J. y Merino, D. (2007) "La función docente en contextos de diversidad cultural" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 41/2, 10-01-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1425Leiva.pdf> [Accesado 20 mayo 2013].

Lemos, C. y Gahnem, E., (2003) "La formación de educadores en educación básica" en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de

Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab7.htm> [Accesado 18 de marzo 2013].

Linares, M., (2003) “Aprender de los viejos y con ellos” en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab8.htm> [Accesado 18 de marzo 2013].

López, D, y Rincón Gallardo, S., (2003) “La capacitación artesanal en la formación de instructores. Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE” en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab9.htm> [Accesado 20 de marzo 2013].

Luque D. J. (2003) “Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 14-1-03, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF> [Accesado 7 mayo 2013].

Luque, D. J. y Luque, M. J. (2011) “Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusivas. Sugerencias para la acción tutorial” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 54/6, 25-01-11, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en

Maldonado, M. A. (2010) *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá, Ecoe Ediciones, primera edición.

Marbot, E., (2003) “La formación de Educadores para la Atención a Personas Jóvenes y Adultas en Cuba” en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab5.htm> [Accesado 14 de marzo 2013].

Martínez, N. (2002) “El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje” en *Perfiles Educativos*, Núm. 95, Vol. XXIV, México, p. 54-66.

Mas, O. (2007) “Las necesidades educativas de las personas mayores de 50 años” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 44/11, 25-09-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1996Torello.pdf> [Accesado 26 abril 2013].

Medaura, O., (2008) *Técnicas grupales y aprendizaje efectivo: hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires, México, Humanitas.

Messina, G., (2003) “Educadores para adultos. Acerca de su proceso de formación” en *Decisio* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab1.htm> [Accesado 12 de marzo 2013].

Mingorance, A.C. (2008) "El tiempo libre de las personas mayores a través de la animación sociocultural representado como una "educación formal no escolarizada" " en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 45/, 10-04-08, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2010Estrada.pdf> [Accesado 26 abril 2013].

Molina, J. e Illán, N. (2010) "Patrones de actuación del profesorado de Educación Infantil para la integración efectiva de los alumnos con Síndrome de Down" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 52/7, 10-06-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3498Molina.pdf> [Accesado 1 mayo 2013].

Montiel, L. (2004) "El papel de la orientación educativa en el campo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 35/4, 10-03-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/866Montiel.PDF> [Accesado 7 mayo 2013].

Muñoz, A., (2010) *Desarrollo de las competencias básicas en educación infantil. Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Bogotá, Ediciones de la U.

Muñoz, J.M. y Martín J. (2010) "Hacia un cambio en la atención a alumnos con parálisis cerebral" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 54/2, 10-11-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3928Munoz.pdf> [Accesado 1 mayo 2013].

Navarro, M. J. (2008) "Procesos de planificación y gestión de los centros docentes: proyectos educativos para la diversidad" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 47/5, 25-11-08, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2465Montanov2.pdf> [Accesado 15 mayo 2013].

Noguera, K., Pérez, E. y Zaldívar, M. (2005) "Propuesta de conceptualización de las personas sordas e hipoacúsicas en el contexto pedagógico" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 36/8, 10-09-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/970kenia.PDF> [Accesado 7 mayo 2013].

Núñez, I. (2009) "La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 49/2, 10-04-09, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2861Nunez.pdf> [Accesado 15 mayo 2013].

Núñez, J. (2010) "Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 52/7, 10-06-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3467Nunez.pdf> [Accesado 20 mayo 2013].

Olmos, A. (2007) "La teoría histórico-cultural de Vygotski en el estudio de los niños con problemas de aprendizaje" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 43/7, 10-09-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1705Roa.pdf> [Accesado 2 mayo 2013].

Orozco, I. (2006) "Las estrategias y la solución de problemas aritméticos en el aprendizaje del escolar con trastornos de conducta" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 40/1, 25-09-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1375Orozco.pdf> [Accesado 6 mayo 2013].

Ortiz, P. (2007) "El PAEBA: la alfabetización y educación básica de adultos en el marco de la cooperación iberoamericana" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 44/1, 25-09-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2028Ortiz.pdf> [Accesado 26 abril 2013].

Páez, R. (2011) "Narración mítica: necesario tejido espiritual en la formación de los niños" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 54/5, 10-01-11, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3513Paez.pdf> [Accesado 9 mayo 2013].

Pérez, A. M. (2007) "Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores" en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 43/6, 15-08-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf> [Accesado 27 mayo 2013].

Pérez, D., González D. y Díaz, Y. (2004) "El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y en enfoque histórico cultural" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 36/4, 10-7-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/952Perez.PDF> [Accesado 7 mayo 2013].

Pérez P. y Zayas, F. (2007) *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.

Porlán, R., (2000) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Diada Editorial, Colección Investigación y enseñanza, Serie fundamentos, No. 4, 6ª edición.

Ramírez, P. y Cornejo, M.I. (2004) ¿Cómo han sido educados nuestros educadores? en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 33/2, 10-06-04, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/670Ramirez.PDF>. [Accesado 26 abril 2013].

Rockwell, E., (2003) "Trabajando con capacitadores. Algunos recuerdos del inicio de Cursos Comunitarios" en *Decisio. Formación de formadores* [En línea], No. 5, otoño 2003, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab4.htm> [Accesado 14 de marzo 2013].

Rodríguez, A. y Gallego, J.L. (2007) "Socialización y edu-comunicación mediáticas para personas con deficiencias sensoriales" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 43/6, 15-08-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1810Fuentes.pdf> [Accesado 2 mayo 2013].

Rodríguez, A. C. y Turón, C. (2007) "Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 44/4, 10-11-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1933Rivero.pdf> [Accesado 14 mayo 2013].

Rodríguez, E. G. (2006) "Educador y educadores en el contexto de la globalización" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 35/6, 10-04-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/910Rodriguez.PDF> [Accesado 4 junio 2013].

Rodríguez, L. A. (2009) "La planeación de clase: una habilidad docente que requiere de un marco teórico" en *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía* [En línea], Año 7, No. 13, julio-diciembre 2009. Disponible en http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/pdf/rodriguez-planeacion_clase.pdf [Accesado 24 junio 2013].

Rojas, M. O.; Garzon, R.; Del Riesgo, L.; Pinzon, L. M.; Salamanca, A. L. y L. C. Pabón (2009) "Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 50/3, 10-09-09, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3007Rojas.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

Rojas-Primus, C. (2006) "Diversidad lingüística y alfabetización en América Latina y el Caribe" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 40/3, 25-10-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1432Rojas.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

Romero, M. G., Gallardo, M. A., González, R., Salazar, L. & Zamora, M. Y. (2010, enero-junio). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 10. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html [Accesado 24 junio 2013].

Rosas Díaz, R., (2008) Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces. Buenos Aires, Editorial Aique.

Roselló, M. R. (2010) "El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 51/4, 10-02-10, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf> [Accesado 29 mayo 2013].

Rumbo, B. (2005) "Una formación multicultural para el profesorado de personas adultas" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 36/3, 25-06-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/949Rumbo.PDF> [Accesado 29 abril 2013].

Sánchez, C. (2008) "Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la Etapa Infantil para el cambio social" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 47/1, 25-09-08, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2407Blancov2.pdf> [Accesado 13 mayo 2013].

Sánchez, P. (2006) "Discapacidad, familia y logro escolar" en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 40/2, 10-10-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf> [Accesado 6 mayo 2013].

Secretaría de Educación del Distrito Federal, (2007), *La inclusión educativa en el Distrito Federal. Los Centros de Transformación Educativa*. México, Secretaría de Educación del Distrito Federal. Dirección General de atención al estudiante.

Secretaría de Educación del Distrito Federal, (2010), *Guía de Apoyo a la formación. Acciones de Inclusión y Equidad Educativa: Figuras Facilitadoras. Centros Comunitarios. Analfabetismo Cero en la Capital*. México, Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2011) Escolarización temprana y permanencia escolar. Documento destacado 22 en Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. Tema: Educación. Subtema: Acceso a la educación. Disponible en

http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_ddestacado_escolarizacion_temprana_25042011.pdf
[Accesado 26 marzo 2013].

Stramiello, C. I. (2005) “¿Una educación humanista hoy?” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 36/8, 10-09-05, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1031Stramiello.PDF> [Accesado 27 mayo 2013].

Torres, A.M. (2007) “Política, educación permanente y sociedad del conocimiento” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 44/1, 25-09-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1991Reyes.pdf> [Accesado 26 abril 2013].

Úcar, X., Belvis, E., Pineda, P. y Moreno, M. V. (2007) “Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 44/4, 10-11-07, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf> [Accesado 14 mayo 2013].

Valdiviezo, L. A. y Valdiviezo, L. M. (2006) “Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 45/1, 25-01-06, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2088Valdiviezo.pdf> [Accesado 16 mayo 2013].

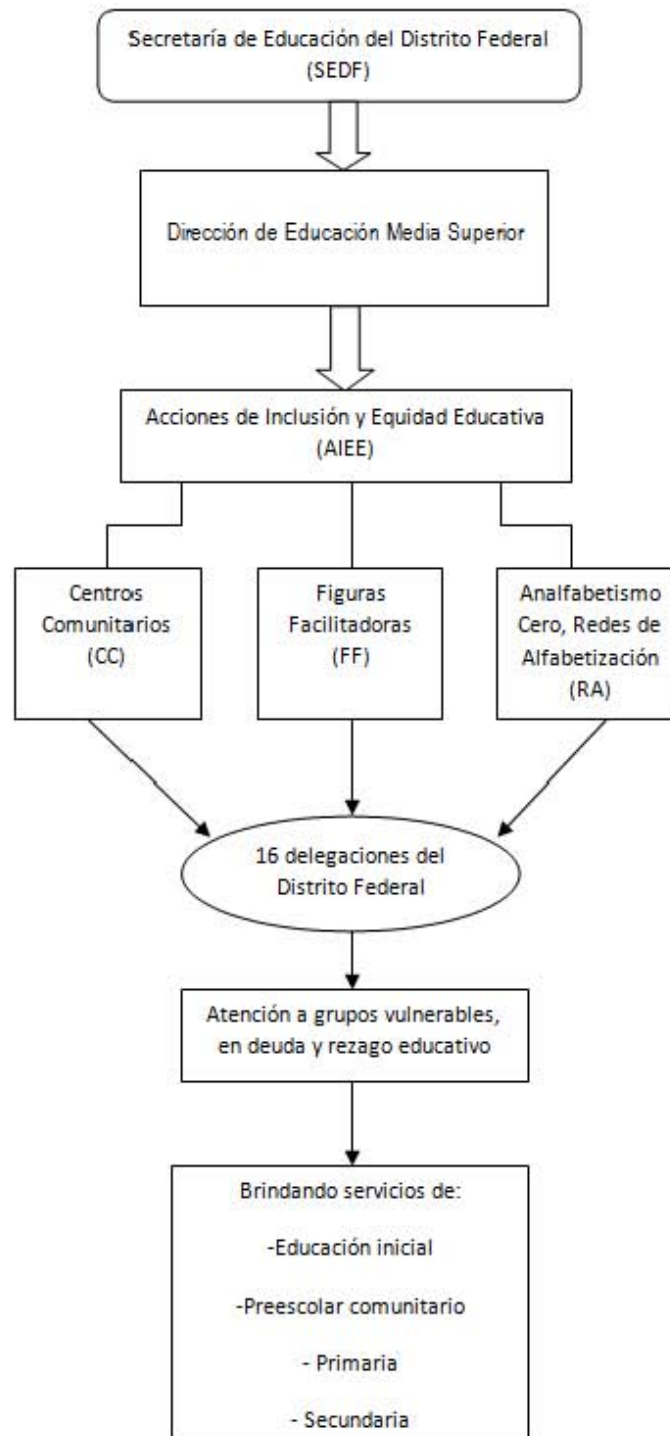
Vigil, Carlos José (1989) *Educación popular y protagonismo histórico: Una opción para América latina*. Buenos Aires, Humanitas.

Vila, E. S. (2009) “Pedagogías de lo (in)visible las políticas educativas interculturales en Latinoamérica como mapas de derechos” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], No. 50/5, 10-10-09, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3045Vila.pdf> [Accesado 15 mayo 2013].

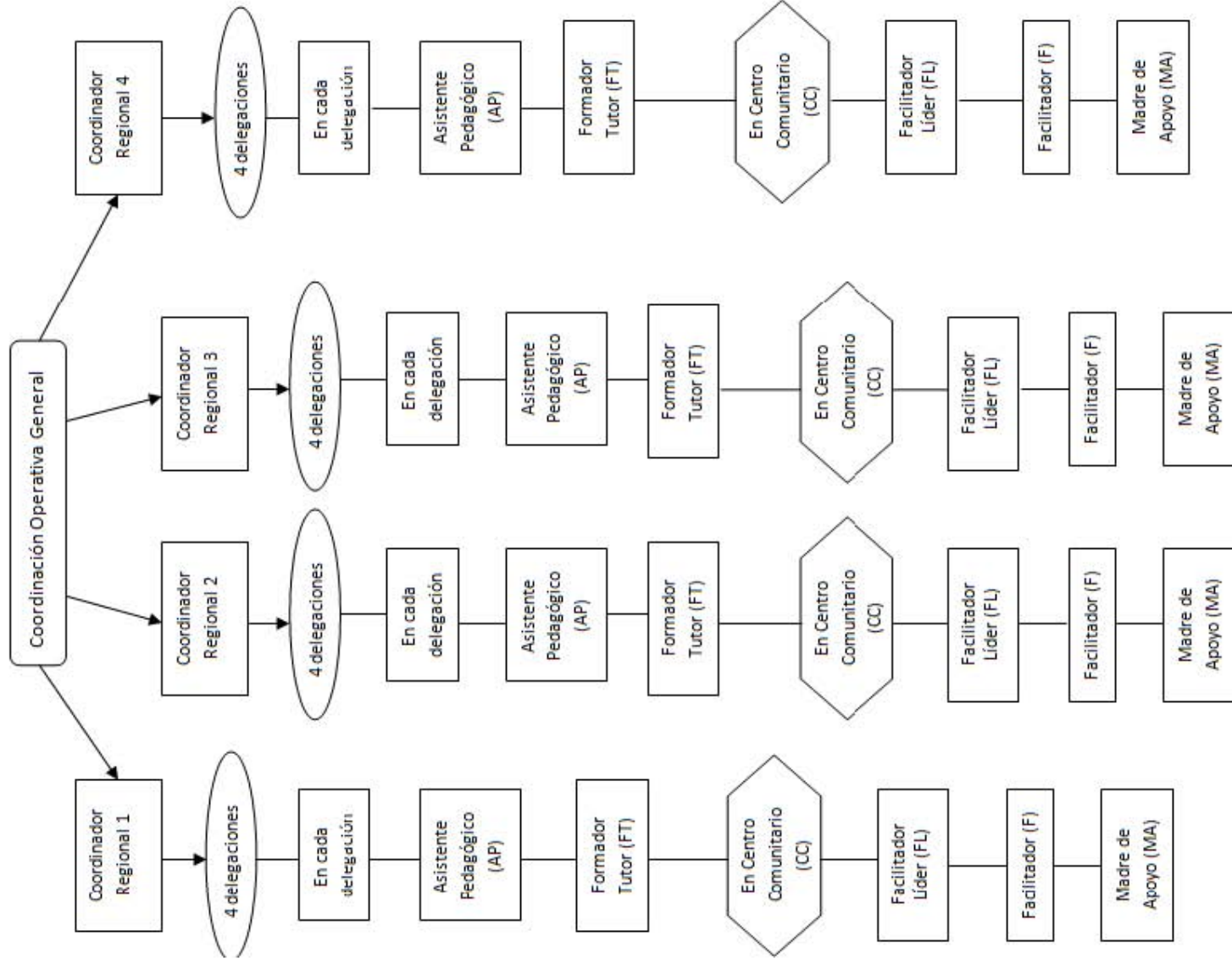
Zaccagnini, M. C. (2003) “Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas” en *Revista Iberoamericana de Educación* [En línea], 10-5-03, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf> [Accesado 4 junio 2013].

ANEXOS

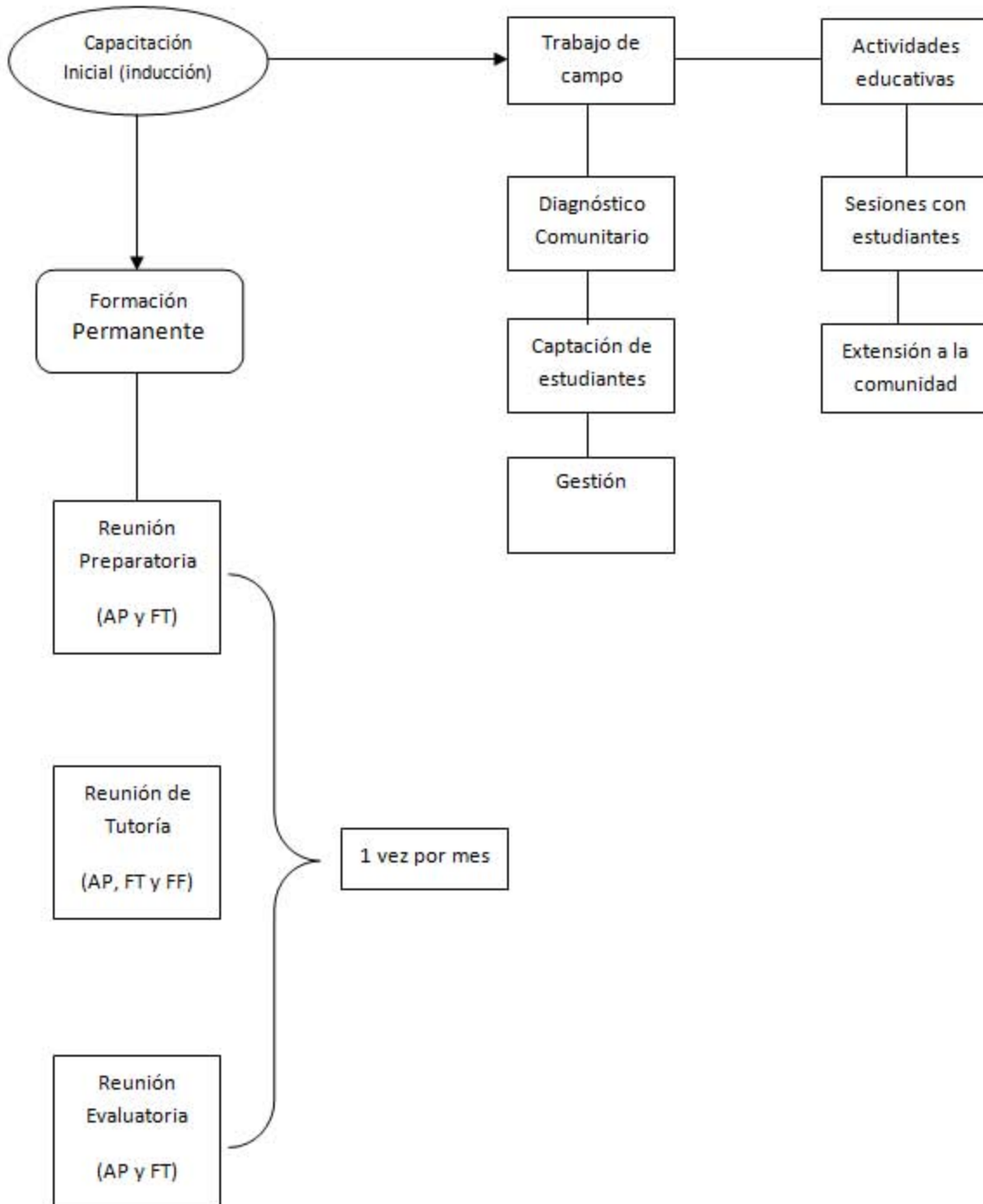
Organigrama de las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa (AIEE) de la Secretaría de Educación del Distrito Federal



Organización de las Figuras Facilitadoras en las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa



Actividades de las Figuras Facilitadoras



Anexo 4

Etapas de mi participación en las Acciones de Inclusión y Equidad Educativa

	Actividad	Etapas	Porqué*	Para qué*	Cómo*	Cuando	Donde	Con quién	Ante quién
1	Participación en el proceso de capacitación para aspirantes a Facilitadores	Asistencia a las sesiones en las que se impartían diversos temas (propuesta educativa de la SEDF, lingüística, educación especial, LSM, etc.)	El PAIEE convocó jóvenes interesados en integrarse como "facilitador y responsable del seguimiento y apoyo educativo directo de la población inscrita en cualquier nivel de educación inicial o básica" y recibir "formación inicial intensiva por parte de la SEDF durante un período de siete a nueve semanas" como "aspirante a Facilitador" (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación del PAIEE, 16/nov/2007, p. 11)	Para conocer el programa, su propuesta educativa, los lugares y lineamientos de la actividad a realizar	Mediante sesiones impartidas por Figuras facilitadoras y Equipo Técnico, abordando la metodología a trabajar y temas de apoyo para la labor en campo (docencia, sesiones de clínica, actividades de corte lúdico) La docencias	Durante marzo y abril de 2008, de lunes a viernes de 10:00 a 15:00 hrs.	En la Sede Delegacional de Bachillerato a Distancia ubicada en Santa Cruz No. 27, Col. Arboledas, Del. Tláhuac, D.F.	Con otros aspirantes a Figuras Facilitadoras	Impartida por Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos, así como miembros del Equipo Técnico de la SEDF.
2	Elaboración del diagnóstico comunitario	Recorrido en la comunidad, levantamiento de datos (entrevistas), captación de estudiantes, gestión para la sede del Centro Comunitario.	"Uno de los principios del programa (...) es que todo lo que se realice como actividad de aprendizaje esté asociado a las necesidades de aprendizaje, que se documentan a través del Diagnóstico Comunitario" (Guía de apoyo a la formación. Acciones de inclusión y equidad educativa, p. 19, GDF, 2011)	Para recabar la información necesaria para elaborar la planeación de los Centros Comunitarios	Mediante investigación documental (INEGI, bibliotecas públicas y coordinaciones territoriales, documentos de la comunidad) y de campo (recorridos, entrevistas en la comunidad). Dando a conocer el programa y los servicios ofrecidos.	En sesiones diversas durante mayo de 2008	En la zona de trabajo asignada (colonias Zapotitla, La Estación, Ampliación Zapotitlán, Las Arboledas) de la delegación Tláhuac, D.F.	Se trataba de una actividad individual, supervisada eventualmente por la Formador Tutor.	Ante la comunidad y los responsables de capacitación en el programa.
3	Construcción del plan anual, plan bimestral y agenda semanal	Selección y clasificación de temas, elaboración del plan anual, elaboración del plan bimestral, elaboración de la agenda semanal.	"Para que los facilitadores puedan establecer claramente cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes de la comunidad, deben preguntarse qué es lo que las personas quieren aprender, qué es lo que ya saben y qué problemas existen en la comunidad" (Guía de apoyo a la formación. Acciones de inclusión y equidad educativa, p. 19, GDF, 2011)	No se trabaja con los planes y programas de la SEP, sino con una planeación que se elabora específicamente para cada comunidad de aprendizaje, considerando sus intereses y necesidades.	"Los contenidos de la educación básica (...) se abordan según la necesidad de aprendizaje, los intereses y el nivel de desarrollo de cada estudiante. No todos los contenidos pueden ser cubiertos sólo a partir del estudio o de la investigación, sino que requieren diversas prácticas de enseñanza y de aprendizaje (...) trabajar por competencias no quiere decir que no se estudien temas (...), la diferencia estriba en que las competencias refieren a acciones, a tareas que se debe aprender a hacer." (Guía 15 La Propuesta Educativa, p. 21, CONAFE, México, 2006).	En sesiones diversas durante mayo de 2008	En la Sede Delegacional de Bachillerato a Distancia ubicada en Santa Cruz No. 27, Col. Arboledas, Del. Tláhuac, D.F.	Se trataba de una actividad individual, supervisada eventualmente por la Formador Tutor.	Ante los responsables de capacitación en el programa.
4	Coordinación de actividades en grupo	Preparación y elaboración de materiales a utilizar (didácticos, papelería, etc.) organización de la sede, Apertura, Problemática, Investigación, Taller, Docencia,	La educación que se promueve en los Centros Comunitarios deber organizarse y concebirse como una comunidad de aprendizaje (...), una escuela para todos (...) se trata de que quienes asisten y participan asuman todas las	El Centro Comunitario tiene como labor posibilitar que cada estudiante "esté en las mejores condiciones de enfrentar los problemas que más le afectan (...) aprovechando sus	Los Centros Comunitarios constituyen "un espacio de la comunidad en el cual los sujetos puedan recrear y desarrollar su lengua y su cultura en función de sus necesidades básicas, para lograr el mejoramiento en sus condiciones y calidad de	Lunes a viernes de 9:00 a 12:00 hrs, de junio a diciembre de 2008, y algunas horas extras dedicadas a gestiones con autoridades locales.	En el Centro Comunitario Zapotitla (mismo que me correspondió abrir) ubicado en Cecilio Acosta s/n, Col. Zapotitla, Tláhuac, D.F. en la planta alta de la Coordinación Territorial Zapotitla.	Con los estudiantes que asistían a las sesiones.	Ante el personal de la Coordinación Territorial, algunos padres de familia que iban a dejar a sus hijos, y ocasionalmente ante la

		<p>Evaluación, Estudio Colectivo, cierre de sesión (asamblea), Organización y limpieza. Gestiones diversas.</p>	<p>actividades como actividades con fines educativos (Guía de apoyo a la formación. Acciones de inclusión y equidad educativa, p. 19, GDF, 2011)</p>	<p>potencialidades" (Guía de apoyo a la formación. Acciones de inclusión y equidad educativa, p. 19, GDF, 2011)</p>	<p>vida, a partir del desarrollo de 5 competencias básicas (Guía 15 La Propuesta Educativa, p. 27, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006).</p>				<p>Formador Tutor y/o Asistente pedagógico cuando visitaban el Centro Comunitario</p>
5	<p>Actividades relativas al control escolar (avances académicos, asistencia, expedientes, evaluación, estudios de caso)</p>	<p>Registro de asistencia, conformación de expedientes y selección de evidencias de aprendizaje, redacción de Diario de campo, modificaciones y anotaciones en la agenda semanal, redacción de avances académicos, elaboración conjunta de Estudio de caso.</p>	<p>Con el fin de garantizar el cumplimiento y funcionamiento efectivo del programa, así como que los bienes cubran la necesidad para la que fueron destinados, se aplicarán diversos mecanismos de evaluación y seguimiento a todos los participantes y niveles de operación de los Centros Comunitarios (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación del PAIEE, 24/jun/2008, p. 22)</p>	<p>Para "registrar necesidades y avances de aprendizaje" (Guía de apoyo a la formación. Acciones de inclusión y equidad educativa, p. 19, GDF, 2011), y tener elementos para su evaluación y para presentar en la Reunión de Tutoría.</p>	<p>El seguimiento requiere un sistema de recuperación, organización y análisis de la información y evidencias del trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes que permita la realización de acciones para la mejora de esos dos procesos y con ello el desarrollo humano de las comunidades. (Guía 10 El Seguimiento, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006).</p>	<p>Lunes a viernes de 12:00 a 13:00 hrs, de abril a diciembre de 2008. Las actividades en el Centro Comunitario tenían un tiempo destinado a las actividades de control escolar; frecuentemente se requería más del tiempo destinado.</p>	<p>En el Centro Comunitario Zapotitla (mismo que me correspondió abrir) ubicado en Cecilio Acosta s/n, Col. Zapotitla, Tlahuac, D.F. en la planta alta de la Coordinación Territorial Zapotitla. Algunas veces en mi domicilio.</p>	<p>Se trataba de una actividad individual, ya que era la única Facilitadora en el Centro Comunitario.</p>	<p>La información era revisada y recopilada por la Formador Tutor.</p>
6	<p>Asistencia y participación en Reuniones de Tutoría (nivel delegaciona l)</p>	<p>Discusión de estudios de caso, avances académicos y problemática presente en cada C.C. Temas impartidos durante la sesión por los responsables o el Equipo Técnico. Planeación de actividades específicas para el mes (generalmente relacionadas con fechas simbólicas y/o festividades cercanas o con actividades de la propia SEDF)</p>	<p>Las Reuniones de Tutoría son parte del proceso de formación permanente de las Figuras Facilitadoras, en las que se trabaja mediante investigación, docencia, análisis, discusión y retroalimentación.</p>	<p>"Con el fin de garantizar el cumplimiento y funcionamiento efectivo del programa, así como que los bienes cubran la necesidad para la que fueron destinados, se aplicarán diversos mecanismos de evaluación y seguimiento a todos los participantes y niveles de operación de los Centros Comunitarios" (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación del PAIEE, 24/jun/2008, p. 22)</p>	<p>La reunión preparatoria representa un espacio de formación y retroalimentación en donde el Formador Tutor y el Asistente Pedagógico orientan y apoyan la labor de los Facilitadores. (Guía 9 La Formación Permanente, p. 9, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006).</p>	<p>Dos sesiones al mes, por lo menos con 6 horas de duración cada una, de abril a noviembre de 2008.</p>	<p>La sede variaba mensualmente, ya que el acuerdo de los Facilitadores fue que la Tutoría se realizara una vez en cada Centro Comunitario de la delegación Tlahuac, de modo que todos fueran sede igual número de veces (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla)</p>	<p>Con el colectivo de Facilitadores de la delegación Tlahuac.</p>	<p>La reunión era coordinada por Formador Tutor y Asistente Pedagógico. Eventualmente asistía algún integrante del equipo técnico.</p>
7	<p>Cambio de Facilitadora a Formador Tutor (nivel delegaciona l)</p>	<p>Al quedar libre el puesto, fui propuesta y posteriormente seleccionada. Hubo un periodo de prueba para el conocimiento de las funciones a realizar.</p>	<p>Por votación. En la estructura operativa del programa, ya que "por cada diez facilitadores se deberá contar con un Formador Tutor" (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación del PAIEE, 16/nov/2007, p. 14)</p>	<p>El Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores*(Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)</p>	<p>Elección durante una reunión de Tutoría por el colectivo de Facilitadores.</p>	<p>Durante una sesión de Tutoría, en la sección dedicada a los avisos y la organización operativa de las Figuras Facilitadoras de la delegación (Madres de apoyo, Facilitadores, Formador Tutor y Asistente Pedagógico)</p>	<p>En alguno de los Centros Comunitarios sede de reunión de Tutoría.</p>	<p>Con el colectivo de Facilitadores de la delegación Tlahuac.</p>	<p>La reunión era coordinada por Formador Tutor y Asistente Pedagógico</p>
8	<p>Trabajo de campo</p>	<p>Apoyo en gestiones con diversas instancias y en visitas a los Centros Comunitarios de</p>	<p>El Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el encargado de</p>	<p>El Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el</p>	<p>Orientando sobre la propuesta educativa y la forma de trabajo, sugiriendo, resolviendo sus dudas, anotando los temas por revisar en Reunión de Tutoría, las</p>	<p>Visitas a Centros Comunitarios (generalmente 2 por día) y realización de gestiones diversas. El</p>	<p>En los diferentes Centros Comunitarios ubicados en la delegación Tlahuac, (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan,</p>	<p>Con Facilitadores y Madres de apoyo y estudiantes de los Centros Comunitarios</p>	<p>Asociación Promotora de la Comunidad Educadora, padres de familia y demás</p>

		acuerdo al cronograma establecido, observación de la clase, revisión de planeación del Centro Comunitario, sesión de retroalimentación con las Figuras Facilitadoras. Participación en reuniones y actividades diversas convocadas por la SEDF.	realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores*(Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores*(Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	problemáticas y las propuestas de las Figuras Facilitadoras. (...) las visitas a comunidad, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua (Guía 9 La Formación Permanente, p. 9, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006).	horario variaba de acuerdo al de los lugares a visitar y las citas agendadas. Esta actividad se desarrolló de noviembre de 2008 a diciembre de 2009.	CC Tetelco, CC Zapotitla), así como en Coordinaciones Territoriales, Casas de Cultura, Centros Comunitarios delegacionales, Módulos de participación ciudadana, iglesias, domicilios particulares y cualquier parte de la comunidad en la que se pudiera hacer difusión.	que se visitan, en ocasiones junto con el Asistente Pedagógico.	miembros de la comunidad.
9	Participación en Reuniones Preparatorias	Asistencia a los diferentes momentos de la sesión impartida por el Equipo Operativo, el Equipo Técnico y/o los ponentes invitados; apoyo en la elaboración de la carta descriptiva para la reunión de Tutoría.	Las Reuniones Preparatorias son parte del proceso de formación permanente de las Figuras Facilitadoras, ya que en ellas se imparten temas, se recibe información y se planean las Reuniones de Tutoría.	El Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores(Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	Las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar así como de la actividad del Tutor. (Guía 9 La Formación Permanente, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006)	Dos sesiones al mes, por lo menos con 7 horas de duración cada una, noviembre de 2008 a diciembre de 2009.	En la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7.	Con Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las otras delegaciones.	Las reuniones eran coordinadas por miembros del Equipo Operativo y/o del Equipo Técnico. Eventualmente había ponentes invitados.
10	Apoyo en la realización de reuniones de tutoría	Apoyo en la realización de la Reunión de Tutoría siguiendo la carta descriptiva elaborada exprofeso (apertura, avisos, docencia de temas de la propuesta, estudios de caso, avances académicos, revisión de Diarios de campo, agendas semanales y planes bimestrales, taller, presentación, discusión y análisis de la problemática comunitaria, pedagógica y de materiales en cada C.C.	El Formador Tutor es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores(Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	El Formador Tutor participa en las actividades de formación y fortalecimiento de las redes de Facilitadores, es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores*(Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar del Tutor. (Guía 9 La Formación Permanente, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006)	Dos sesiones al mes, por lo menos con 6 horas de duración cada una, de abril a noviembre de 2008.	La sede variaba mensualmente, ya que el acuerdo de los Facilitadores fue que la Tutoría se realizara una vez en cada Centro Comunitario de la delegación Tláhuac, de modo que todos fueran sede igual número de veces (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla)	Con el colectivo de Facilitadores y Madres de Apoyo de la delegación Tláhuac.	La reunión era coordinada por el Asistente Pedagógico.
11	Participación en Reuniones Evaluatorias	Apoyo en la elaboración de informes, revisión de listas de asistencia, actualización de datos y estudios de caso para su entrega al coordinador regional, elaboración de cronograma y	El Formador Tutor es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	El Formador Tutor es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	Las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar	Dos sesiones al mes, por lo menos con 7 horas de duración cada una, noviembre de 2008 a diciembre de 2009.	En la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7.	Con Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las otras delegaciones.	Las reuniones eran coordinadas por miembros del Equipo Operativo y/o del Equipo Técnico. Eventualmente había ponentes invitados.

		planeación de las actividades del mes.			así como de la actividad del Tutor. (Guía 9 La Formación Permanente, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006)				
1 2	Cambio de Formador Tutor a Asistente Pedagógico (responsable delegación)	Al quedar libre el puesto, fui propuesta y posteriormente seleccionada. Hubo un periodo de prueba para el conocimiento de las funciones a realizar	Al quedar libre el puesto, fui propuesta y elegida por votación. En la estructura operativa del programa se requiere un Asistente Pedagógico en cada delegación.	El Formador Tutor es el encargado de realizar la formación, acompañamiento y supervisión permanente del trabajo de los facilitadores (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	Elección durante una reunión de Tutoría por el colectivo de Facilitadores.	Durante una sesión de Tutoría, en la sección de avisos y organización operativa de las Figuras Facilitadoras de la delegación (Madres de apoyo, Facilitadores, Formador Tutor y Asistente Pedagógico)	En alguno de los Centros Comunitarios sede de reunión de Tutoría.	Con el colectivo de Facilitadores de la delegación Tláhuac.	La reunión era coordinada por el Asistente Pedagógico saliente, y el Coordinador Regional.
1 3	Actividades de campo	Realización y seguimiento de gestiones con diversas instancias, organización de actividades del equipo de trabajo, visitas a los Centros Comunitarios de acuerdo al cronograma establecido, observación de la clase, revisión de planeación del CC, sesión de retroalimentación a las Figuras Facilitadoras. Participación en reuniones y actividades diversas convocadas por la SEDF. Actualización de datos de la delegación en oficinas.	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	Orientando sobre la propuesta educativa y la forma de trabajo, sugiriendo, resolviendo sus dudas, anotando los temas por revisar en Reunión de Tutoría, las problemáticas y las propuestas de las Figuras Facilitadoras. (...) las visitas a comunidad, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua (Guía 9 La Formación Permanente, p. 9, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006).	Visitas a Centros Comunitarios y Redes de Alfabetización (generalmente 2 por día) y realización de gestiones diversas. El horario variaba de acuerdo al de los lugares a visitar y las citas agendadas. Esta actividad se desarrolló de enero de 2010 a enero de 2001.	En los diferentes Centros Comunitarios ubicados en la delegación Tláhuac, (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotilla), así como en Coordinaciones Territoriales, Casas de Cultura, Centros Comunitarios delegacionales, Módulos de participación ciudadana, iglesias, domicilios particulares y cualquier parte de la comunidad en la que se pudiera hacer difusión.	Con Facilitadores y Madres de apoyo y estudiantes de los Centros Comunitarios que se visitan, en ocasiones junto con el Asistente Pedagógico.	Asociación Promotora de la Comunidad Educadora, padres de familia y demás miembros de la comunidad. Supervisada por el Coordinador Regional.
1 4	Participación en Reuniones Preparatorias	Asistencia a los diferentes momentos de la sesión impartida por el Equipo Operativo, el Equipo Técnico y/o los ponentes invitados; elaboración de carta descriptiva para la reunión de Tutoría	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos. (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar. (Guía 9 La Formación Permanente, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006)	Dos sesiones al mes, por lo menos con 7 horas de duración cada una, de enero de 2010 a enero de 2011.	En la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7.	Con Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las otras delegaciones.	Las reuniones eran coordinadas por miembros del Equipo Operativo y/o del Equipo Técnico. Eventualmente había ponentes invitados.
1 5	Coordinación y realización de reuniones	Coordinación de la Reunión de Tutoría siguiendo la carta descriptiva	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de	En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de	Dos sesiones al mes, por lo menos con 6 horas de duración cada	La sede variaba mensualmente, ya que el acuerdo de los Facilitadores fue que la Tutoría se	Con el colectivo de Facilitadores y Madres de Apoyo de la	La reunión era coordinada por el Asistente Pedagógico, eventualmente

	de tutoría	elaborada exprofeso (apertura, avisos, docencia de temas de la propuesta, análisis de estudios de caso y avances académicos, revisión de Diarios de campo, agendas semanales y planes bimestrales, taller, presentación, discusión y análisis de la problemática comunitaria, pedagógica y de materiales en cada Centro Comunitario	operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos. (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar (Guía 9 La Formación Permanente, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006)	una, de enero de 2010 a enero de 2011.	realizara una vez en cada Centro Comunitario de la delegación Tláhuac, de modo que todos fueran sede igual número de veces (CC Mixquic, CC San Juan Ixtayopan, CC Tetelco, CC Zapotitla)	delegación Tláhuac.	bajo la supervisión del Coordinador Regional.
16	Participación en Reuniones Evaluatorias	Entrega de informes, listas de asistencia y estudios de caso al coordinador regional, elaboración de cronograma y planeación de las actividades del mes.	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	El asistente pedagógico es el responsable del buen funcionamiento de los procesos básicos de operación de los CTE: formación, enseñanza aprendizaje y control escolar, participación social y comunitaria, sistema de gestión en red y documentación sistematización de los procesos (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación, 16/nov/2007, p. 12)	En el proceso de desarrollo de ésta propuesta pedagógica las reuniones preparatorias, de tutoría y de evaluación, constituyen espacios de retroalimentación y reconstrucción continua. Es en dichos espacios donde se intercambian experiencias tanto de la práctica de los Facilitadores, las competencias logradas por la comunidad escolar (Guía 9 La Formación Permanente, p. 5, Dirección de Educación Comunitaria, CONAFE, México, 2006)	Dos sesiones al mes, por lo menos con 7 horas de duración cada una, de enero de 2010 a enero de 2011.	En la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., ya sea en el auditorio del piso 1 o en la sala de juntas del piso 7.	Con Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las otras delegaciones.	Las reuniones eran coordinadas por miembros del Equipo Operativo y/o del Equipo Técnico. Eventualmente había ponentes invitados.
17	Coordinación operativa del programa Analfabetismo Cero	Recepción y sistematización de datos, elaboración de informes, participación en reuniones de formación permanente, coordinación operativa en la campaña Prepa Si por la Alfabetización en Puebla, pre- validación horas de Becarios Prepa Si	Fui invitada a integrarme al equipo operativo del PAIEE, se requería una persona para coordinar Analfabetismo Cero a partir su crecimiento y el lanzamiento de su segunda etapa.	El área responsable del Programa de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, integrará un expediente de las personas que actúen como Alfabetizadores, que contendrán copias de la documentación señalada en el apartado V de las presentes Reglas de Operación, así como de los documentos que se generen con motivo de su participación en el programa, esto con la finalidad de llevar un control interno de los participantes. (Gaceta Oficial del Distrito Federal, Reglas de operación del PAIEE, p.83, 31/enero/2011)	Con el fin de garantizar el cumplimiento y funcionamiento efectivo del programa, así como que los bienes cubran la necesidad para la que fueron destinados, se aplicarán diversos mecanismos de evaluación y seguimiento que consideren a todos los participantes y niveles de operación de los Centros Comunitarios (Gaceta oficial del Distrito Federal, Reglas de operación del PAIEE, 24/jun/2008, p. 22)	De febrero de 2011 agosto de 2012.	En la sede de la SEDF que albergaba al personal del PAIEE, ubicada en Jalapa No. 15, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, D.F., en el noveno piso, y posteriormente en el segundo piso.	Con apoyo de Formadores Tutores y Asistentes Pedagógicos de las diferentes delegaciones.	Ante la Coordinación Operativa General del PAIEE.