

La formación de docentes y la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para formar en y para la diversidad

Leticia Montaña Sánchez

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Resumen

El escrito tiene como propósito dar cuenta de los distintos momentos por los que se ha transitado para la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes del 5º y 6º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar; con base en mi formación y experiencia como formadora de docentes, presento en este escrito algunas reflexiones en torno a un proceso de investigación-acción que tomó sus antecedentes en el ciclo escolar 2007-2008 con la puesta en marcha de la asignatura regional I y II en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y, cuya propuesta de intervención se desarrolló en el ciclo escolar 2008-2009.

Palabras clave: Formación docente, diversidad, redes interinstitucionales

Introducción

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, en las cinco competencias que definen el perfil de egreso de la futura educadora, se plantea el reconocimiento y atención a la diversidad de los preescolares; en el caso del rasgo denominado *competencias didácticas*, se establece de manera clara y precisa, el reconocimiento a las características sociales y culturales de los niños en edad preescolar y de su entorno familiar, para que la futura educadora diseñe, organice y

ponga en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo del niño.

En el quinto rasgo de perfil de egreso *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno en la escuela*, se expresa claramente las dimensiones a considerar para la atención educativa de la diversidad: “aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que la diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.” (Plan de estudios, 1999:12) De igual forma plantea elementos relacionados con el reconocimiento de la diversidad, a partir del trabajo con padres y madres de familia, con la comunidad de la escuela y el uso racional de los recursos naturales.

Es a la luz de la reformas y actualizaciones de programas, que se ve la necesidad de reflexionar en torno a las creencias, concepciones e ideas que los estudiantes tienen sobre la práctica docente y en este caso sobre la atención educativa a la diversidad sociocultural, lingüística y ética para que sean confrontadas con el propósito de hacer una reconstrucción crítica de su práctica; esto a su vez exige a los formadores de docentes una revisión de sus propias competencias, de su bagaje intelectual y pedagógico, de lo contrario se correría el peligro de caer en nuevas propuestas o discursos con prácticas rutinarias y anquilosadas.

Puntos de partida: explorando el terreno

Fue al inicio de la asignatura regional I (agosto, 2007), se aplicó un examen diagnóstico a las estudiantes con el ánimo de conocer sus creencias, concepciones e ideas sobre la diversidad y explorar cómo habían construido un cuerpo de conocimientos sobre ésta. Lo que se apreció en las respuestas de las estudiantes, fue un conocimiento endeble y fragmentado sobre la diversidad y su aplicación en el diseño de estrategias para la atención educativa de los preescolares, así como la escasa atención a la diversidad desde la propia formación de las estudiantes. Esta situación a nivel institucional, desafía el sentido de los programas para la formación de docentes y para el desarrollo profesional de los formadores de docentes, la lógica con la que se lleva a cabo el trabajo colegiado y la propia gestión escolar; tener como uno de los ejes del quehacer educativo el reconocimiento de la diversidad, requiere que como formadores de docentes *transitemos* por dos procesos, el primero para develar nuestras propias creencias, ideas, pre concepciones y actitudes que nos impiden reconocer o fortalecer la atención a la diversidad, y el segundo para “analizar y reflexionar sobre el sentido y las implicaciones de las prácticas educativas, de forma tal que la teoría y la práctica se integren y se complementen, generando así conocimiento; en donde la reflexión sobre las conductas y acciones docentes generen cambios positivos en sus actitudes y comportamientos.” (Essomba, 2002:78)

Como formadores de docentes, formar a un futuro docente en la idea de la diversidad, plantea incidir en la implicación del propio formador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, “se trata, en definitiva, de abandonar el protagonismo

de la acción educativa en aras del alumno. Ello liga una nueva visión que contradice la función pasiva asignada habitualmente al estudiante (...) el alumno es el responsable directo de su formación, debe analizar, buscar, desarrollar, construir, (...) y ese proceso debe contar en todo momento con la tutela del maestro.” (Laborda: 9)

El principal cambio, como señala Laborda, va en el sentido de las concepciones del ser y hacer docente, pensar que la acción formativa “no depende de grandes acciones ni proyectos globales, muchas veces de difícil traducción a nivel práctico, sino que su verdadera labor empieza en la acción directa en el aula, como espacio educativo de gran transcendencia para el futuro de los estudiantes (...) de su aplicación continuada dentro de la clase, que superen el anecdotismo y la provisionalidad, sólo de este modo será posible el formar personas con espíritu crítico, ciudadanos afines a la justicia, a la participación democrática, a la tolerancia y a la aceptación de las diferencias como valor implícito del ser humano”: (Laborda:9)

Si bien, la reforma a la Educación Normal iniciada en 1996, mira al formador de docentes y al docente en formación, como profesionales **autónomos**, que reflexionan críticamente sobre la práctica cotidiana para **comprender** tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar; ello no significa en automático una renovación o depuración de las tradiciones existentes en las formas de enseñanza de los formadores de docentes y en la construcción de nuevas actitudes del estudiantado en sus procesos de aprendizaje. Desde mi propio ser y hacer como

formadora de docentes, los planteamientos de Essomba y Laborda se han convertido en los puentes inicialmente necesarios para la construcción de nuevos caminos en un trabajo conjunto con las estudiantes.

Afinando la mirada: hacia la construcción de otros caminos

A partir de este marco referencial, de una primera exploración con las estudiantes sobre sus concepciones en torno a la diversidad y de un proyecto de trabajo desarrollado en el diplomado *pedagogía para la formación de jóvenes y adultos*, surgió en mí la inquietud de construir nuevas formas de participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes, en un esquema de construcción conjunta a partir de sus necesidades formativas, esto en los espacios curriculares de la *asignatura regional I* y la *asignatura regional II*, tomé un grupo de cuarenta y cinco estudiantes para la construcción y seguimiento de la experiencia en ambos cursos, para ello, se realizaron autoevaluaciones¹, entrevistas a estudiantes, análisis de los productos elaborados por las estudiantes, así como registros de clase; el propósito buscar nuevos caminos que nos permitieran identificar elementos para un tipo de intervención docente sustentada en el diálogo abierto y franco entre las estudiantes y el formador de docentes, una apuesta conjunta y comprometida por el trabajo y la participación activa y creativa.

¹ La cédula de autoevaluación tuvo la finalidad de conocer las percepciones de las alumnas respecto de sus aprendizajes construidos a partir de los contenidos abordados en la Asignatura Regional I y II, su desempeño como estudiante, la valoración de su participación en trabajos de equipo, sus participaciones en clase, su apreciación sobre la organización de los contenidos abordados, el impacto en su formación, en la dinámica y conducción de las clases, propuestas para la mejora del trabajo en el aula y el planteamiento de compromisos ante los cambios propuestos.

Debo decir que el principio de la incertidumbre, marcó siempre la doble necesidad del riesgo y de la precaución ante iniciativas que nacidas de la reflexión detenida sobre las actividades a desarrollar, suscitaron en sí mismas la reflexión conjunta con las estudiantes en cada momento de la planificación, de la puesta en marcha de las acciones y de la evaluación de las mismas. El sentido de lo inesperado nos sorprendía a cada momento, tal vez, como plantea Morín (2001), porque nos habíamos instalado -en mayor o menor medida-, en esa gran seguridad que brindan nuestras teorías e ideas que resultan familiares y ciertas, donde lo nuevo siempre causa incertidumbre, pero “el surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación” (Morín, 2001:77), en este sentido las estudiantes y yo decidimos afrontar la incertidumbre, afrontar lo nuevo y correr el riesgo de la *ilusión* y del *error*, nuestro referente continuo fue la reflexión y con ello la plena conciencia como dice Morín, de la apuesta que conlleva la toma de decisiones y por ende establecimiento de la estrategia:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que se deben ejecutar sin variación en un entorno estable; pero desde que haya modificación en las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe modificarse según las informaciones recogidas en el curso del camino. Podemos, dentro de nuestras estrategias, utilizar secuencias cortas programadas, pero para

todo aquello que se efectúe en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia, ésta debe privilegiar tanto la prudencia como la audacia y si es posible las dos a la vez. (Morín, 2001:84)

La apuesta que planteamos fue conocernos, hacer del trabajo en el aula un medio para conocer y vivir otras experiencias educativas, conocer distintos debates en torno a la diversidad educativa, conocer otras instituciones que nos ayudarán a comprender y vivir la diversidad, esto es construir conjuntamente una estrategia para crear redes que nos permitieran adquirir elementos para educar en y para la diversidad. Los procesos de autoevaluación y la participación de las estudiantes, me permitieron mirar avances significativos en su capacidad para identificar, discutir y analizar problemas sociales e identificar los factores que los generan; reflexionar sobre el sentido y significado de la globalización, diversidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, tolerancia, diferencia, equidad y calidad; identificar y analizar las características propias de las dimensiones de la diversidad y sus manifestaciones en los jardines de niños; valorar la diversidad como una riqueza pedagógica que aporta a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

La revisión constante de sus trabajos y reportes escritos permitió que las estudiantes mejoraran su capacidad de redacción y análisis, sin embargo continua siendo un imperativo la revisión constante de su escritura. También se observó el mejoramiento en la expresión oral, mostraron una mayor disposición para dialogar, escuchar y analizar opiniones de otros, establecer y cumplir acuerdos. Lograron un mayor nivel de argumentación y recuperación de la experiencia, ser más conscientes del sentido e importancia del trabajo colaborativo. La capacidad de recuperar algunos referentes

teóricos y contextuales para el diseño de una propuesta de intervención durante la segunda jornada de prácticas.

En cuanto a la Asignatura Regional II, centrada en el tema de la presencia indígena en la Ciudad de México y la atención educativa a niños preescolares se caracterizó por un trabajo intenso de diálogo y toma de acuerdos con las estudiantes para iniciar los contactos con instituciones que nos acompañarían durante un semestre, los avances logrados en el curso anterior permitió formar equipos de trabajo con la intención de establecer el contacto con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y con la coordinadora del Proyecto Docente. México, Nación Multicultural², el cual se desarrolla en facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El acercamiento inicial con las instituciones, permitió contar con el acompañamiento del Programa México Nación Multicultural a través de un acuerdo de colaboración, las estudiantes participaron en el programa a través de videoconferencias, experiencia que les permitió enriquecer los contenidos revisados en la Regional II, tener elementos sobre los debates actuales respecto a la educación indígena, mirarse y mirar a los otros desde la perspectiva de la creación y difusión del conocimiento, así como reconocerse a sí mismas y avanzar en la identificación de elementos para la construcción de formas de trabajo orientadas a mejorar su práctica docente como educadoras en formación.

² Para conocer las características del Programa, consúltase la página:
<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu.html>

El arranque del programa fue durante el periodo intersemestral correspondiente al ciclo escolar 2008-2009³ con sesiones presenciales en cualquiera de las sedes establecidas por dicho programa, una vez iniciadas las clases se optó por la transmisión de las conferencias en formato de videos, pues no logramos los tiempos para desplazarnos a alguna sede, ni contar con el equipo tecnológico para la transmisión de las sesiones vía teleconferencias; situación que restó importancia a uno de los aspectos más atractivos del programa: acudir a diferentes espacios educativos como una manera dinámica de acercar a las estudiantes al aprendizaje y a la socialización con estudiantes de diferentes escuelas de procedencia, mantener contacto directo con los ponentes, escuchar otras opiniones, debates y observar diferentes reacciones ante el tema objeto de la conferencia.

La experiencia de participar en el programa de México Nación Multicultural, suscitó en las estudiantes una reflexión profunda y crítica sobre la educación indígena en nuestro país, y por supuesto en el Distrito Federal, así como la preocupación latente por el conocimiento de literatura y lenguas indígenas. A partir de la experiencia con el Programa de México, Nación Multicultural, se abre la posibilidad de una mejor coordinación y de otras formas para trabajar los contenidos de las conferencias. En las instituciones con las que nos hemos vinculado se avizoran nuevas acciones que encuentran significatividad en los propósitos de la asignatura, las necesidades formativas y el perfil de egreso de las estudiantes; así como en el conocimiento y

³ En este programa participaron cuatro grupos de tercer grado, coordinados por la Mtra. Leticia Montañó y la Profa., Berenice Balanzario, docentes responsables de impartir la asignatura regional I y II

manejo de los contenidos que como formador de docentes, ha posibilitado continuar en la construcción de un conocimiento pedagógico⁴ para la enseñanza y el aprendizaje en el reto de educar en y para la diversidad.

De los aprendizajes y las incertidumbres

El inicio del trabajo para la construcción de vínculos interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje para formar en y para la diversidad, implica reconocer el camino andado, donde en la medida en que se conozca el enfoque y se construya un conocimiento pedagógico de la asignatura, así como la información y el conocimiento de lo que hacemos las instituciones permitirá encontrarnos en los propósitos y fines de una educación más plural e incluyente, más cercana a la realidad y a las necesidades de formación no sólo de las estudiantes, sino de los formadores de docentes y docentes en servicio.

Moverse en la docencia desde el principio de la incertidumbre y lo inesperado, plantea una perspectiva de mirar a la diversidad y a la interculturalidad más allá del discurso, plantea la posibilidad de construir y mantenerse alerta, de mediar entre la *ilusión* y el *riesgo*, de tomar decisiones fundamentadas en la reflexión continua y

⁴ Entiendo por éste, el conocimiento pedagógico de la disciplina, que de acuerdo con Shulman, éste incluye “a los tópicos que se enseñan de forma regular en el campo curricular de especialización, a las formas más útiles de representar esas ideas, a las analogías más poderosas, las ilustraciones, los ejemplos, explicaciones y demostraciones –en una palabra, a las formas de representar y formular la disciplina para que sea comprendida por otros. (...) El conocimiento pedagógico de la disciplina también incluye formas de entender aquello que facilita o dificulta enseñar ciertos temas; las concepciones y pre concepciones que los estudiantes de distintas edades y antecedentes traen consigo cuando aprenden estos temas” (En Ávalos, 2007:20)

compartida, “afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino, [hace], necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.” (Morín, 2001:15)

En ese navegar de océanos de incertidumbres, quedan tareas pendientes: una mayor discusión sobre las implicaciones pedagógicas y metodológicas, sin olvidar las limitaciones de educar para la diversidad desde un enfoque intercultural; la interculturalidad desde qué enfoques, su concreción en la planeación y en la evaluación de los aprendizajes, el conocimiento y re conocimiento de diferentes contextos, una mirada compartida de la atención educativa a la diversidad sociocultural, lingüística y étnica entre los actores y las instituciones involucradas en el acto educativo tanto de niños en edad preescolar como en la formación de futuras docentes; diseñar una estrategia con las estudiantes para darle a la literatura y a las lenguas indígenas un espacio en la formación de futuras docentes en educación preescolar, éstas como tareas más significativas.

Aunado a lo anterior se suma realizar un estudio para conocer con mayor detalle y profundidad cómo esta estrategia para la enseñanza y el aprendizaje contribuye en el proceso formativo de las estudiantes y en qué medida les permite responder a las necesidades emergentes que demanda la atención educativa a niños preescolares en el Distrito Federal, cabe enfatizar que la investigación sobre la práctica de las estudiantes en formación y de los formadores de docentes se convierte en la

herramienta indispensable para la innovación educativa y sobre todo para ampliar la mirada, el horizonte y los alcances de la profesión docente.

Bibliografía

Ávalos, Beatriz. (2007). El nuevo Profesionalismo: formación docente inicial y continua, en Tenti, Emilio (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (p.p.247-256) Argentina. Siglo XXI.

Essomba, Miguel Ángel, (coord.) (2002). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.

Laborda, Cristina. (s/f). El qué, el quién y el cómo de la pedagogía de la diversidad.

Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. Correo de la UNESCO.

Plan de Estudios (1999). Licenciatura en Educación Preescolar. SEP. México.