

## LA ACCIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE REDES INTERINSTITUCIONALES COMO UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA FORMAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD

---

LETICIA MONTAÑO 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.

En un primer momento planteo algunas reflexiones en torno a la acción de los formadores de docentes y la formación de futuras profesoras para educación preescolar. En un siguiente apartado los distintos momentos del proceso iniciado con las estudiantes en el marco de la asignatura regional, que marcaron los primeros pasos para la construcción de redes interinstitucionales como un apoyo significativo para educar en y para la diversidad. A manera de cierre se presentan algunas reflexiones en torno a los aprendizajes y resultados obtenidos, así como las dificultades enfrentadas y las acciones para su continuidad.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente, Redes Interinstitucionales, Diversidad.

### Puntos de partida: explorando la mirada

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, s/f: 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 trascendencia 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, s/f: 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.

Un estudio reciente sobre la profesión académica en las escuelas normales en el Distrito Federal (2008), señala algunas percepciones de los estudiantes sobre el trabajo de los formadores de docentes, destacan entre ellas, la necesidad de diversificar las estrategias para el acceso a la información especializada, de clarificar los sentidos académicos que se esperan a través de los trabajos solicitados, el desarrollo de actividades que impulsen el trabajo colaborativo que implica una actitud reflexiva y activa; de acuerdo con este estudio, es preocupante que este tipo de “prácticas no forman parte del quehacer cotidiano de los docentes, se limita el desarrollo de habilidades y capacidades para discutir y defender puntos de vista individuales, para la cooperación entre pares, o bien para el apoyo de los alumnos más competentes en determinados contenidos a quienes esos contenidos les representen dificultades.

Consecuentemente es factible que entre los estudiantes prevalezcan actitudes pasivas” (Rodríguez y Negrete, 2008: 83), aunado a lo anterior se plantea la nula o escasa motivación para que los estudiantes asistan a eventos académicos, siendo ésta una posibilidad para poner en contacto a los estudiantes con las discusiones actuales sobre el campo educativo, este estudio advierte sobre el riesgo que representa en estos momentos de

transición de las Normales hacia la educación superior que los estudiantes se formen en un clima de inmadurez académica.

Otro estudio, *¿quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal*, se aprecia que los estudiantes tienen como estrategias habituales la consulta de la bibliografía referida en los programas de estudio y la consulta de antologías, se señala que en el caso de la licenciatura en educación preescolar existe un verdadero arraigo por dicha práctica, en términos generales, “son escasas las estrategias que impulsan la búsqueda de información bajo la responsabilidad de los estudiantes y muy limitadas las iniciativas para formular estrategias de adecuación curricular que favorezcan la revisión de diversas perspectivas, incorporación de resultados de investigaciones por medio de revistas especializadas, así como la búsqueda de información en los acervos en diversas bibliotecas del Distrito Federal.” (Rodríguez y Negrete, 2008: 106)

Como formadores de docentes tenemos una visión propia sobre el tipo de educación que moldeamos, lo que estamos dispuestos a hacer y no hacer, un conjunto de creencias y saberes sobre la disciplina que impartimos, el desarrollo de estrategias para el trabajo con los estudiantes, un conjunto de valores que determinan lo que priorizamos en el aula y la toma de decisiones; desde esta perspectiva se reconoce al docente como un sujeto activo constructor del currículo y como un sujeto potencial en su capacidad innovadora, pues es él, quien con base al conocimiento de los estudiantes, la escuela, la comunidad y otros agentes educativos toma decisiones sobre el proceso de selección, organización y desarrollo de los contenidos a enseñar y evaluar y sobre todo es él, quien toma la decisión de *involucrar en la toma de decisiones* a los estudiantes y a otros agentes educativos.

## **Hacia la construcción de otros caminos para educar desde y para la diversidad**

A partir de este marco referencial, de una primera exploración con las estudiantes sobre sus concepciones en torno a la diversidad surgió 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 autoevaluaciones, entrevistas a estudiantes, análisis

sis de los productos elaborados por las estudiantes, así como registros de clase; el propósito buscar nuevos caminos que 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.

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, suscitaban 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. La revisión constante nos permitió dar cuenta de nuestros errores pero también de plantear alternativas para alcanzar la meta: suscitar en las estudiantes y en el propio formador de docentes, la necesidad de cuestionar sus propios marcos explicativos y desarticular sus certezas o hacer visibles sus ausencias, respecto al ámbito de la diversidad educativa.

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 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.

La sistematización de la experiencia del primer año, generó tres fases de trabajo. *El reconocimiento de múltiples realidades escolares*, partió de invitar a las estudiantes a participar en un ejercicio constante para reflexionar y propiciar la transformación en su ser y hacer como personas y docentes en formación. La siguiente acción consistió en la *vincu-*

*lación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)* quien proporcionó diversos materiales para el estudio del tema y los cuentos de la serie Kipatla, materiales que se revisaron, y surgieron diseños de secuencias de actividades para trabajar algunos de los cuentos con los niños preescolares en los jardines de práctica.

La siguiente acción como formador de docentes, consistió en elaborar una guía multimedia a partir de las necesidades de aprendizaje detectadas en el examen diagnóstico aplicado a las estudiantes, así como de la observación de sus conductas y expresiones, ésta llevó por nombre *La discriminación: su presencia en la vida cotidiana y sus manifestaciones en los jardines de niños*; la guía tuvo como propósito ser un instrumento de apoyo en el proceso de aprendizaje, propiciar la reflexión y el análisis sobre conductas y actitudes propias y de otros que se presentan de manera cotidiana (particularmente en los jardines de niños), estrechamente vinculadas con actos discriminatorios, también brindó elementos para la elaboración de una propuesta orientada a fortalecer una cultura no discriminatoria en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños o en los jardines de niños donde practicaban en ese momento las estudiantes.

Durante este proceso pude vivenciar y observar que cuando el formador de docentes transforma su propia práctica, conduce a que las estudiantes participen en clase con otras lógicas de trabajo y que la participación directa de las estudiantes en proyectos específicos potencia el desarrollo de sus competencias, permite que las estudiantes hagan reflexiones críticas sobre su labor como estudiantes, reorienten sus actividades para el aprendizaje, involucrándose y participando de manera activa; aprecie que el camino con una ruta clara e intencionada se construye de manera conjunta y, que la escuela y el aula constituyen el espacio para el desarrollo no sólo de investigaciones, sino también para la construcción de líneas de trabajo, donde el conocimiento trasciende y deja de ser sólo información para asumirlo como una posibilidad de transformación cognitiva, procedimental y actitudinal.

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 comuni-

dad 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.

Pero el tránsito de las estudiantes hacia otras formas de participación y de trabajo docente en los jardines de práctica no es terso, se enfrentan generalmente a miradas que tienden a homogeneizar y controlar el acto educativo.

Desgraciadamente las educadoras tienen un concepto de trabajo con padres diferente a lo que hemos estudiado, y consideramos que esto influye en su forma de pensar sobre el trabajo que nosotras llevamos a cabo. Las educadoras comentan que este tipo de actividades son alejadas de la realidad, además de que les genera nuevas exigencias, que no todas están dispuestas a afrontar (Reflexiones de un equipo de estudiantes).

Por otra parte, 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), la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEIB) y con la coordinadora del Proyecto Docente. México, Nación Multicultural, 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. Encontramos en el objetivo general del programa México, puntos de interés comunes al orientar los esfuerzos para que las estudiantes profundizaran en el conocimiento de los pueblos origi-

narios del país y sus culturas, la situación actual de los pueblos indígenas y los debates que desde estos planteamientos se abren para la construcción de una nueva ciudadanía.

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 preocupación latente, el conocimiento de literatura y lenguas indígenas. Con la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, se abrió la posibilidad de trabajar conjuntamente un programa de formación para los formadores de docentes mediante diplomados o talleres.

## De los aprendizajes y las incertidumbres

El inicio del trabajo para la construcción de redes 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, como señala Young, 1998, en Carrio y Fazio, las redes son las únicas configuraciones que pueden contener la diversidad funcionando como un todo, son los únicos espacios para la colaboración interinstitucional donde todos y cada uno de los miembros son al mismo tiempo productores, usuarios y comunicadores de conocimiento.

Díaz, añade que la red genera procesos de aprendizaje colaborativo, donde los participantes comprenden y viven la realidad en intercambio y apertura permanente a los más diversos modos de entender la tarea educativa y a la vez cada uno aporta su reflexión argumentada; apreciamos con la construcción de la red, la creación de un espacio privilegiado para el aprendizaje y la enseñanza, una herramienta para la formación continua de estudiantes y formadores de docentes que permite mirar la práctica docente de manera crítica y buscar distintos caminos para transformarla y mejorarla.

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 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; la atención a la diversidad 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, diseñar talleres o diplomados para la formación de formadores de docentes, éstas como tareas más significativas.

Aunado a lo anterior se suma realizar un estudio para conocer con mayor detalle y profundidad cómo y en qué medida 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.

## Referencias bibliográficas

CARRIÓ, María del Carmen y FAZIO Maricela (2004). Valor estratégico de redes interinstitucionales en la formación de los profesionales, en Ciencias de la Educación. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Abril.

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.

RODRÍGUEZ M, Teresa y NEGRETE, T de Jesús. (2008) *¿Quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal?* México. AFSEDF-DGENAM.

----- Perfil de la profesión académica en la Educación Normal del Distrito Federa. México. AFSEDF-DGENAM.