

La construcción de vínculos interinstitucionales como estrategia de enseñanza y de aprendizaje para formar en y para la diversidad. Una experiencia docente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ
Docente, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México D.F.

1. De la formación de docentes en las escuelas normales

Ser maestro implica una multiplicidad de retos y compromisos que la sociedad demanda frente a los procesos formativos de los estudiantes. Las agendas de las reformas educativas en los últimos años, plantean la necesidad de un docente que atienda a la diversidad y que garantice calidad con equidad, fórmula nada sencilla.

En México, a partir de 1996, en el subsistema de Educación Normal, se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), con el cual se inició un proceso de renovación curricular de suma importancia en los planes de estudio pertenecientes a cinco licenciaturas: Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999), Educación Secundaria (1999), Educación Física (2002) y Educación Especial (2004), cada uno con sus respectivos programas.

En opinión de Arnaut (2004), la reforma de los planes de estudio *centró el interés en las asignaturas relacionadas con la formación de la docencia y la práctica docente* (p.24), lo cual se aprecia tanto en las competencias¹ que definen el perfil de egreso, como en la organización de las actividades académicas² en que se estructura el mapa curricular. De acuerdo al Plan de Estudios 1999 de la licenciatura en educación preescolar, se establece en el campo de *competencias didácticas* -como uno de los rasgos del perfil de egreso de las futuras educadoras-, 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. Para favorecer el aprendizaje en preescolares en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles, la educadora partirá del reconocimiento de las diferencias individuales que influyen en los procesos de aprendizaje de los niños con la finalidad de diseñar estrategias didácticas que estimulen a dichos niños. Será capaz de identificar

¹ Se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación en el nivel educativo en que habrán de desempeñarse profesionalmente los egresados, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela; estas competencias se trabajan de manera articulada e interrelacionada con todas las materias que integran el mapa curricular.

² Las asignaturas y actividades de aprendizaje que integran el mapa curricular se estructuran en tres áreas de actividades de formación, definidas a partir del perfil de egreso deseable, éstas son: actividades principalmente escolarizadas (comprenden 32 cursos distribuidos en los seis primeros semestres), actividades de acercamiento a la práctica escolar (se desarrollan en los primeros seis semestres, destinándoseles seis horas semanales), y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo en los últimos semestres de la carrera (séptimo y octavo).

necesidades especiales de educación, de diseñar propuestas didácticas específicas para un contexto determinado, y de obtener orientación y apoyo para hacerlo.

En el quinto rasgo de perfil de egreso: *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno en la escuela*, se expresan 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, los 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.

En términos de espacios curriculares, se identifican asignaturas como: Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, Problemas y políticas de la educación básica, Propósitos y contenidos de la educación preescolar; que configuran la discusión para la comprensión del marco jurídico sobre el reconocimiento de la diversidad sociocultural y étnica en nuestro país, así como los principios educativos de equidad, igualdad, calidad y cobertura. Desarrollo infantil I y II, Socialización y afectividad del niño I y II, Necesidades educativas especiales, Conocimiento del medio natural y social I y II, Desarrollo físico y psicomotor I y II, Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II, así como Niños en situación de riesgo, son espacios que permiten, conforme las estudiantes avanzan en las asignaturas y en los semestres, reconocer y estudiar los diferentes ámbitos para la construcción de la diferencia biológica, social, legal, política, entre otras; no sólo desde el discurso, sino a través del análisis de las prácticas educativas.

Es en el tercer año donde se tiene el espacio curricular para la Asignatura Regional ³. A partir del ciclo escolar 2007-2008 se puso en marcha un programa renovado, que brinda la posibilidad de discutir de manera integral, el concepto de diversidad y su tratamiento desde un enfoque intercultural. Tiene como propósito general que las alumnas:

...obtengan elementos para entender la diversidad étnica, física, psicológica, económica y sociocultural y de esta manera manifieste un reconocimiento así como una valoración de ellas, lo cual les permitirá construir propuestas de educación intercultural para favorecer desde el Jardín de Niños, el desarrollo integral del niño preescolar. Desarrollen su capacidad para comprender que forman parte de una sociedad culturalmente diversa y de asumir crítica y voluntariamente actitudes comprometidas con las necesidades sociales que se presenten en los procesos multiculturales en que desempeñe su práctica educativa. *(Programa de estudio, 2007:1)*

En el programa de la asignatura se contempla su estrecha vinculación con el curso de Observación y práctica docente III y el Taller de diseño de actividades I, en coordinación con éstos y con base en los contenidos abordados en los bloques de la asignatura, se pretende que las estudiantes construyan, apliquen y evalúen propuestas de educación preescolar intercultural para los jardines de niños en los que llevarán a cabo sus prácticas.

Es a la luz de la reformas y actualizaciones de programas que se ve la necesidad de revisar en qué medida se logra el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso que establece el plan de estudios y la importancia de la reflexión en torno a las creencias, concepciones e ideas que las estudiantes tienen sobre

3 Esta asignatura lleva por nombre Educación preescolar intercultural, se organiza en tres bloques de estudio: diversidad y globalización, diversidad y educación, y educación preescolar intercultural para atención a la diversidad.

la práctica docente; 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, así como 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. Devalle (1994) plantea que formar docentes con competencias para la educación intercultural, implica por los menos dos elementos claves: un cuerpo de conocimientos sobre la diversidad, una reconocida autonomía de su práctica y la construcción colectiva a partir del reconocimiento de la diversidad.

2. Puntos de partida: explorando el terreno

Al inicio de la asignatura Regional I (agosto, 2007), apliqué un examen diagnóstico a las estudiantes con la intención de conocer sus creencias, concepciones e ideas sobre la diversidad y explorar cómo habían construido un cuerpo de conocimientos sobre ésta. Una de las preguntas estuvo orientada a conocer el nivel conceptual de las estudiantes con respecto al término *diversidad*, les solicité que con base en los contenidos revisados en los semestres anteriores, dieran sus concepciones sobre diversidad. La mayoría dio respuestas cortas relacionando el término con variedad y diferencia. Las más elaboradas partieron de reconocer a la diversidad como una variedad de individuos con creencias, tradiciones, costumbres, lenguajes, ideas y religiones que enriquecen a las personas y a la sociedad, añadiendo los valores de respeto y tolerancia.

Al preguntarles de qué manera habían atendido a la diversidad de los preescolares durante los periodos de práctica, en las respuestas se observan tres tendencias. La primera orientada al respeto de los puntos de vista de los preescolares y de favorecer en ellos el respeto por los otros (interacción-convivencia). La segunda, a partir del reconocimiento y aceptación de las características particulares de cada niño con el fin de favorecer sus habilidades y atender sus necesidades al propiciar un ambiente favorable, a través del diseño de actividades de acuerdo a sus características (relación pedagógica). En la tercera, se identifica que las estudiantes plantean un reconocimiento y respeto a la diversidad presente en los preescolares de su grupo, pero que en la práctica no han logrado atenderla, aunque han hablado sobre el tema en otras asignaturas, no les queda claro cómo abordarlo desde el diseño de las estrategias didácticas.

Respecto a las actitudes que han asumido frente a la diversidad, colocaron en primer plano valores como respeto, solidaridad, tolerancia, paciencia, compromiso y mente abierta. Algunas consideraron que su actitud no había sido del todo favorable, que les hacía falta información y saber manejarla en el jardín. Al preguntarles de qué manera se aborda la diversidad en el Plan de estudios de la licenciatura, la mayoría reconoce la revisión de lecturas en espacios curriculares como escuela y contexto, observación, socialización, necesidades educativas especiales, conocimiento del medio y lenguaje, pero un grupo pequeño (10%) comentó no recordar la revisión de dicho tema.

Al plantear sí se propicia la atención a la diversidad en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, se observa que las estudiantes expresan que el planteamiento de los discursos y de los referentes teóricos de los docentes no son congruentes con su actuar; que no en todos los casos se respetan los procesos de cada estudiante, aunque no existe un rechazo por etnia, color o idioma; por último, expresan que no se atiende la diversidad, porque siempre los maestros se guían por los programas de estudio pero no conocen a su grupo. Lo que se aprecia en las respuestas de las estudiantes es un

conocimiento endeble y fragmentado sobre elementos conceptuales en torno a la diversidad y sobre el diseño de estrategias para la atención educativa de los preescolares. De igual forma, se observa que la atención a la diversidad desde la propia formación de las estudiantes es escasa.

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, así como 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 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).

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: 2004, 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, 2004:9)

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 convirtieron en los puentes inicialmente necesarios para la construcción de nuevos caminos en un trabajo conjunto con las estudiantes.

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, y el desarrollo de actividades que impulsen el trabajo colaborativo con 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, que los pongan en contacto 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.

En otro estudio, titulado *¿Quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal?*⁴, 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, y un conjunto de valores que determinan lo que priorizamos en el aula y las decisiones que tomamos. Desde este planteamiento reconozco 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; sobre todo es él, quien toma la decisión de *involucrar en la toma de decisiones* a los estudiantes y a otros agentes educativos.

3. 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 intereses e inquietudes, esto en los espacios curriculares de las asignaturas Regional I y II. Tomé un grupo de cuarenta y cinco estudiantes para la construcción y seguimiento de la experiencia en ambos cursos, para ello se realizaron autoevaluaciones⁵, entrevistas a estudiantes, análisis de los productos

⁴ Para una mayor discusión al respecto, c.f., los documentos. *¿quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal?* y el Perfil de la profesión académica en la Educación Normal del Distrito Federal Rodríguez y Negrete, 2008

⁵ 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 las asignaturas Regional I y II, su desempeño como estudiantes, 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, así como el planteamiento de propuestas para la mejora del trabajo en el aula y de compromisos ante los cambios propuestos.

elaborados por las estudiantes, así como registros de clase. El propósito: buscar nuevos caminos que me 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, así como por 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 porque como plantea Morín (2001), 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 a su vez, *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 qué entender por estrategia y cómo construirla:

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. La estrategia puede y debe efectuar compromisos con frecuencia. ¿Hasta dónde? No hay respuesta general para esta pregunta, es más, hay un riesgo que puede ser el de la intransigencia que conduce a la derrota o el de la transigencia que conduce a la abdicación, es en la estrategia que siempre se plantea, de manera singular en función del contexto y en virtud de su propio desarrollo, el problema de la dialógica entre fines y medios (Morín, 2001:84).

La apuesta que planteamos para construir la estrategia 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 vínculos interinstitucionales que nos permitieran conocer otras experiencias, materiales y contextos 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. A partir del diseño de materiales y actividades específicas, las estudiantes iniciaron un proceso para el reconocimiento de su propio sistema de creencias respecto a las implicaciones sobre la atención a la

diversidad. El punto nodal fue el tema de la discriminación, al respecto se establecieron cuatro acciones muy concretas.

La primera consistió en dar la posibilidad para establecer un clima de diálogo y respeto, donde, tanto el formador de docentes como las estudiantes, hiciéramos significativos los contenidos propios de la asignatura a partir de nuestros propios intereses e inquietudes, de esta forma las estudiantes elaboraron carteles, dípticos, trípticos, cuadernillos y videos sustentados en entrevistas a los sujetos involucrados en la temática. Durante este primer tramo del camino, fue necesario hacer adecuaciones al programa: actualización de lecturas e implementación de algunas otras que permitieran aclarar algunos temas, así como un mayor nivel de reflexión y discusión. Las lecturas⁶ que nos acompañaron permitieron la elaboración de un escrito al final del semestre, que dio cuenta de las reflexiones de las estudiantes en el sentido de discutir y argumentar, de qué manera se hace presente la calidad y equidad en el trabajo frente a grupo. El título de arranque fue *desde mi práctica como docente en formación: elementos para la comprensión de la calidad y equidad educativa*, cada estudiante planteó desde su reflexión, el reconocimiento de aquellos aspectos en los que habría de realizar un esfuerzo adicional para mejorar su práctica como docente en formación.

Actividades como el análisis de videos: *Testimonios con valor y para relacionarnos con respeto*, proporcionados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y películas como *Babel*, *El violín*, *Perdón María*, entre otras; la lectura pausada y reflexiva del libro "Saberes en movimiento" de Luz María Chapela, permitieron en su conjunto, crear el clima para trabajar en el reconocimiento de sus concepciones y abrir nuevos debates en relación a la noción de diversidad, el sentido del tiempo, de la historia, la autonomía y la construcción del conocimiento. A partir de las discusiones y trabajos realizados, surgió la necesidad de empezar a vincularnos con diversas instituciones.

Por lo que, *la siguiente acción consistió en la vinculación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación* (CONAPRED), que proporcionó diversos materiales para el estudio del tema y los cuentos de la serie Kipatla; materiales que se revisaron, surgieron diseños de secuencias de actividades para trabajar algunos de los cuentos con los niños preescolares en los jardines de práctica. En el siguiente fragmento, tomado de la autoevaluación de una estudiante en la primera jornada de práctica docente, se hace referencia al cuento *Tita y sus títeres* proporcionado por el CONAPRED,

...al momento de observar un grupo de aproximadamente 8 niñas, del 3° "D", que se encontraba jugando durante el recreo, vi a una niña que le estaba diciendo a otra que ya no jugaran con ella [refiriéndose a una de sus compañeras que era de otro grupo], pero una dijo: "¡No! Está bien que juegue, no vez que hay que dejar que todos jueguen aunque no se parezcan a ti o no este en tu grupo." Al escuchar ello, supe que ya no había más evaluación para dicha actividad... me sentí muy contenta y satisfecha por dejar a un grupo aprendizajes que realmente se vieran reflejados en algún momento de su vida, pero sobre todo para crear un clima de integración dentro del aula como en la propia escuela. Aunque las dificultades se presentan un poco por el trabajo tanto de las educadoras como por la influencia que tiene el contexto familiar y social de este barrio.
(Estudiante)

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

⁶ Una educación para todos y con todos. Carmen Escandón Minutti; Para la práctica docente con enfoque intercultural. Javier López Sánchez; ¿Por qué... debemos los maestros preocuparnos por la equidad de la educación?, Silvia Schmelkes; Calidad y equidad: formación de seres humanos. Arturo Ballesteros Leiner; y ¿Por qué... enviar los niños a preescolar? Laura González Segundo.

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 de las estudiantes, 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. Acción que estuvo acompañada por la asistencia a eventos, como fue el taller impartido por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la asistencia al Foro *Promoción de la diversidad cultural, educativa y lingüística*, y otros eventos relacionados con la temática.

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, se involucren y participen de manera activa.

Aprecié 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 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 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, así como para 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, mejoraron su capacidad para recuperar algunos referentes teóricos y contextuales para el diseño de una propuesta de intervención durante la segunda jornada de prácticas:

A lo largo de los temas estudiados hemos comprendido y comprobado en nuestras distintas prácticas educativas, que no hay institución ni grupo de alumnos uniformes, y que la diversidad implica complejidad. Hemos comprendido que dicha complejidad no significa la fragmentación del saber, ni aislar a unos y enaltecer a otros, ni de opacar al débil o al que no da lata, esa complejidad dista mucho de tales acciones.

Comprender la diversidad implica buscar, indagar, conocer qué es lo diverso en nuestro jardín, qué es lo diverso en nuestras familias, qué se entiende por diversidad en la comunidad escolar, qué concepto tienen las educadoras, qué concepto los padres, y sobre todo [cómo se manifiesta] en los niños.

Consideramos que ese es nuestro punto de partida, pues como docentes tomamos en cuenta tales conceptos para de esta manera poder actuar, intervenir, y quizá educar. ¿Por qué quizá? Porque en nuestra condición de

estudiantes, hay elementos que nos faltan por adquirir, que nos limitan o, en todo caso, que no tenemos el dominio de los mismos, pues somos conscientes que hoy la demanda hacia la educación es otra. Son tiempos en los cuales se exigen alternativas, pero no estamos de acuerdo en que sean alternativas de solución definitiva, no vemos la diversidad como un problema, sino como la búsqueda de alternativas basadas en la convivencia y vivencias entre los preescolares, entre sus familias, y entre la comunidad escolar. Desde el momento en el que las aulas se convierten en aulas cerradas o los grupos de un jardín de niños se ven como propios, ¿de qué sirve tal manifestación de diversidad sino se es consciente de ésta? *(Reflexiones de un equipo de estudiantes)*

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)*

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 permitieron 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 Multicultural⁷, el cual se desarrolla en facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se logró el acompañamiento del *Programa México Nación Multicultural* mediante un acuerdo de colaboración, para que las estudiantes participaran en el programa a través de videoconferencias, experiencia que les permitió enriquecer los contenidos revisados en la Regional II, acceder a 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 mirar su práctica docente como educadoras en formación, desde una perspectiva más inclusiva y menos discriminatoria,

Considero que la exposición de este tema me hizo reflexionar sobre la construcción de mi identidad para favorecer en los niños una construcción de su propia identidad... A manera de conclusión, la ponencia nos invita a reflexionar sobre nuestro origen, costumbres, ideologías y algunos rasgos culturales que poseemos, y hacer uso de la historia para buscar motivos, raíces, coincidencias y transformaciones que se han ido presentando en nuestra vida, ya que el proceso histórico general (social a nivel cultural) como individual (familiar), son tareas interesantes e importantes para este reconocimiento multicultural y la búsqueda de identidad. *(Autoevaluación de una estudiante)*

Sobre todo este tipo de iniciativas, en cuanto al estudio de la diversidad y multiculturalidad, nos dan la oportunidad de obtener información real y actual de lo que sucede en nuestro país, nos sentimos muy contentas de saber y de ver que por fin en México, se realizan este tipo de estudios y no solo consultar información alejada de otros países y compararla con nuestra situación. *(Autoevaluación de una estudiante)*

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

Para lograr una mejor y mayor mirada de la realidad que está envolviendo a nuestras escuelas, es necesario dar prioridad a las investigaciones que se están suscitando en nuestro país, focalizando, entendiendo e informándose respecto a las distintas culturas que ingresan a nuestras aulas. Este primer acercamiento de las riquezas olvidadas en nuestro México, [nos impulsa] a una reflexión crítica sobre la formación docente y la atención a la diversidad cultural. *(Autoevaluación de una estudiante)*

Encontramos, en el objetivo general del programa⁸ *México, nación multicultural*, puntos de interés comunes, al orientar los esfuerzos para que las estudiantes profundizaran en el conocimiento de los pueblos originarios 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.

El arranque del programa fue durante el periodo intersemestral correspondiente al ciclo escolar 2008-2009⁹, 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 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 *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 una preocupación latente por el conocimiento de la literatura y las lenguas indígenas,

No sé mucho de la literatura indígena, ni de sus lenguas, es más, nunca me habían importado, hasta el momento en el que se tomaron las clases de regional, pero aun así me hace falta conocer más de ellos, y de sus culturas, pero no sólo conocer, sino entender, y dejar de practicar actos discriminatorios por ignorancia. *(Reflexión de una estudiante)*

Realmente no sé mucho, aunque ahora con la materia de asignatura regional, tuvimos otras opciones para trabajar este tema, y muy agradecida por tener la oportunidad de llevarlos a cabo en un grupo de preescolar en el cuarto año de la licenciatura. Es importante, por ejemplo, llevar a cabo propuestas dentro de los jardines de niños, contribuir con cuentos, videos, estampillas, juegos...la gran riqueza que tenemos en nuestro país y sobre todo contribuir a que los niños sean partícipes de una sociedad menos discriminadora. *(Reflexión de una estudiante)*

En el marco de los contenidos planteados en el programa de la asignatura Regional II, se realizaron adecuaciones referentes a los ficheros didácticos, dado el interés de las estudiantes se trabajaron: El cultivo del maíz, Desarrollo de competencias cívicas y éticas en niños preescolares, Contra la violencia eduquemos para la paz, Cuadernillos 1 y 2 de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Fichero de actividades de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa.

⁸ El objetivo central consiste en ofrecer a los estudiantes de educación superior, un panorama del México de hoy, de la situación actual de los pueblos indígenas, la diversidad cultural y los nuevos esfuerzos que se realizan para construir una nueva nación. Se hace énfasis en la emergencia de los pueblos indígenas y su papel en la reforma del Estado, así como en la necesidad de abrir la discusión en temas claves sobre la construcción de una nueva ciudadanía y por ende una nueva visión respetuosa de las diferencias culturales.

⁹ Se inició con cuatro grupos de tercer grado, coordinados por la Mtra. Leticia Montaña y la Profa., Berenice Balanzario, docentes de la asignatura Regional I y II.

De estos ficheros las estudiantes seleccionaron algunas actividades para el desarrollo de la clase, dentro o fuera del salón, elaboraron materiales de apoyo para las exposiciones y presentación de actividades; las exposiciones de dichos materiales fueron referentes importantes para la elaboración de propuestas de intervención en jardines de niños y un momento para el reconocimiento de aquellos aspectos en los que habrían de realizar mejorar su práctica como docentes en formación.

CONAPRED, INALI, CGEIB y CONACULTA, no sólo permitieron acercarnos a sus materiales, sino también acrecentar los acervos de la biblioteca en la ENMJN, muchos de ellos en lenguas indígenas, y trabajar conjuntamente para llevar algunos talleres o propuestas de diplomados a la ENMJN. A partir de la experiencia con el programa *México, Nación Multicultural*, se abre la posibilidad de una mejor coordinación y de otras formas para trabajar los contenidos de las conferencias.

En el intercambio académico con las instituciones referidas, se avizoran nuevas acciones que encuentran significatividad en los propósitos de la asignatura y en el perfil de egreso de las estudiantes. En mi participación como formador de docentes, la vinculación interinstitucional ha favorecido la construcción de un conocimiento pedagógico¹⁰ para la enseñanza y el aprendizaje, en el reto de educar en y para la diversidad.

4. De los aprendizajes y las incertidumbres

El trabajo para la construcción de vínculos interinstitucionales, como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje para formar en y para la diversidad, implica reconocer que en la medida en que se trabaje el enfoque y se construya un conocimiento pedagógico para la atención educativa desde la diversidad, permitirá encontrarnos, como instituciones y como sociedad, en los propósitos y fines de una educación más plural e incluyente. Implica también, hacer de la reflexión un hábito para la toma de decisiones, como señalan Paniagua y Palacios (2005), es hacer *proyectos vivos, presentes en la práctica, en continua revisión y evolución* (p. 301). Se trata de hacer de la estrategia y de la planeación didáctica flexible, el elemento que oriente y guíe los procesos para el aprendizaje, tanto de las estudiantes como de los formadores de docentes.

Es abrir espacios o momentos para aprender más que para el enseñar, se trata de aventuras intelectuales, de empresas que nadie conoce por anticipado, que nadie, ni siquiera el profesor, ha vivido exactamente en las mismas condiciones (Perrenoud, 2001:83). Al respecto, Essomba (2006) enfatiza que la escuela tiene que replantearse una recontextualización de su función social mediante la apertura de la propia escuela al exterior; se trata de gestionar la diversidad desde una perspectiva más abierta a las posibilidades de acceso a otras formas de pensar, de mirar, de sentir, de intercambiar y de construir con los otros. En este sentido, la vinculación interinstitucional es el paso que antecede a la construcción de redes, entendidas como configuraciones que pueden contener la diversidad funcionando como un todo. Son

¹⁰ Entiendo por éste, el conocimiento pedagógico de la disciplina, que de acuerdo con Shulman, 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)

espacios para la colaboración interinstitucional donde todos y cada uno de los miembros son al mismo tiempo productores, usuarios y comunicadores de conocimiento (Young, 1998, en Carrió y Fazio).

Identifico que, a partir de las vinculaciones interinstitucionales, se crean espacios privilegiados para el aprendizaje autónomo de estudiantes y formadores de docentes, que interesados en las implicaciones de formar y formarse para educar en la diversidad, buscan en las diversas opciones que brindan las instituciones, aquellos elementos que les ayuden a construir concepciones y prácticas educativas más claras y coherentes.

Moveirse en la docencia desde otros espacios, desde el principio de la incertidumbre y lo inesperado, plantea una perspectiva de mirar a la diversidad 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, *afrentar 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 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 docentes; diseñar una estrategia con las estudiantes para darle a la literatura y a las lenguas indígenas un espacio en la formación inicial de docentes, éstas como tareas más significativas.

Aunado a lo anterior, es fundamental realizar un estudio para conocer con mayor detalle y profundidad cómo el trabajo interinstitucional 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.
- ARNAUT, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernillo de discusión No 17. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México, SEP.
- 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. < http://www.ateneonline.net/datos/34_04_Carri%C3%B3_M_Fazio_M.pdf> [Consulta: agosto, 2004].
- DEVALLE, Alicia y VEGA, Viviana (1998), *¿Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Argentina, AIQUE.

- ESSOMBA, Miguel Ángel (coord.) (2002), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó.
- _____ (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, España, Graó.
- LABORDA, Cristina (2004), *El qué, el quién y el cómo de la pedagogía de la diversidad*. <http://www.cendi.org/interiores/encuentro2004/monterrey04/conferencias/1_p.htm> [Consulta: septiembre, 2010].
- MORÍN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, Correo de la UNESCO.
- MORENO, Carmen (2007), *Programa de estudio para la asignatura regional I. Educación preescolar intercultural*, México, ENMUN.
- PANIAGUA, Gema y Palacios, Jesús (2005), *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*, Madrid, Alianza.
- PERRENOUD, Philippe (2011), *Construir competencias desde la escuela*, México, J.C. Sáez.
- Plan de Estudios (1999), *Licenciatura en Educación Preescolar*, México, SEP.
- RODRÍGUEZ M, Teresa y NEGRETE, T de Jesús (2008), *¿Quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal?*, México, AFSEDF-DGENAM.
- _____ (2008), *Perfil de la profesión académica en la Educación Normal del Distrito Federal*, México, AFSEDF-DGENAM.