

Construir la formación docente inicial en diálogo con pares de contextos globales

Marín Ana Laura¹

Farfán Marina²

Introducción

Es la intención de este escrito sistematizar la experiencia de estudiantes de segundo año del Profesorado Universitario de Educación Inicial de la Universidad Católica de Salta quienes, en el marco de las cátedras Práctica Docente II y Didáctica de la Educación Inicial, transitaron espacios formativos desde la internacionalización del currículum a partir de encuentros virtuales, sincrónicos y asincrónicos. Ambas experiencias fueron con estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación Infantil de España y de segundo año, en el caso de Colombia.

Estas experiencias académicas y profesionales de internacionalización del currículum posibilitaron trabajar en pos de la formación de competencias globales para reconocer el valor de la diversidad y del intercambio internacional al diversificarlas trayectorias formativas en otros contextos académicos globales.

Se pone énfasis en la importancia de transitar una formación docente inicial integral que avance en lo disciplinar, pedagógico, práctico,

valoral, entre algunos de los factores intervinientes en los complejos escenarios donde se llevará a cabo la labor docente.

Aportes de la internacionalización del currículum a la formación docente inicial

En esta línea, se pretende abordar qué implica la formación docente, desde una perspectiva de la complejidad, y de qué forma se van construyendo los espacios de práctica docente en el entramado curricular y en un contexto global, que desafía constantemente el desarrollo de competencias profesionales.

Desde aportes de Urquiza (2016), “se torna importante re-pensar la formación docente para superar las escisiones, la dicotomía teoría-práctica, la impronta formal y la mimetización con el nivel en el cual se enseñará” (p. 1).

Es importante considerar que en la práctica docente se vinculan diversos procesos posibilitadores de la construcción de significados

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). almarin@ucasal.edu.ar

² Universidad Católica de Salta (Argentina). fmfarfán@ucasal.edu.ar

que no desconocen los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que constituyen el entramado complejo en el cual se lleva a cabo. Allí, incorporar encuentros internacionales hace a un trabajo curricular que potencia el abordaje de competencias demandadas por la sociedad actual.

En la formación docente inicial es importante que los estudiantes vivencien diversas experiencias que les posibiliten construirse con cimientos firmes y sostener un proceso permanente a lo largo de toda la formación y profesionalización que sostendrá, las prácticas de enseñanza que luego desarrollarán.

Se pone en valor que, como futuras profesoras de Educación Inicial, en este transitar de la formación docente inicial, las estudiantes asuman con responsabilidad que serán mediadoras en una propuesta pedagógica integral de las infancias. Por ello, es necesario que cuenten con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desempeñar su labor de manera efectiva.

En este sentido, se requiere fortalecer la formación desde lo disciplinar, pedagógico, práctico, valoral. Esto implica que los futuros docentes tengan conocimientos claros y pertinentes para lograr una efectiva transposición didáctica, que puedan diseñar, implementar, evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en búsqueda de calidad educativa, que vivencien prácticas en territorios y contextos particulares donde puedan desplegar sus conocimientos y habilidades en las salas. En suma, esto requiere apostar por una formación axiológica que destaque la necesidad de un compromiso ético y asuma que, como docentes, son agentes de cambio social.

Por ello se entiende la flexibilidad imperiosa de la formación docente inicial para que sea adaptable a las necesidades del contexto y a sus demandas sociales. Es por esto que se

pondera trabajar desde un dinamismo que enriquezca las herramientas que las estudiantes construyen en estos escenarios para desempeñarse en otros. Esto posibilita asumir proactivamente los constantes cambios que requieren de construcciones globales y complejas.

En este sentido, las experiencias de clases espejo y programa COIL han resultado significativas para los estudiantes, en la medida que les permitieron construir diálogos con sus pares de otros países, en este caso, Colombia y España, y de alguna manera vincular las realidades y advertir las diferencias, problematizando el rol docente en los contextos.

En el caso del Programa COIL con España, se trabajó con la Universidad Pontificia de Salamanca en el marco de la cátedra Practicum II: Propuestas de mejora en el centro. Durante dos meses, se presentaron temáticas en torno a los impactos del cambio educativo en España y experiencias de éxito y trabajo en contextos rurales del nivel inicial en Argentina.

En relación con Colombia, se concretaron dos clases espejos con la cátedra Práctica Pedagógica II. En ellas se abordaron temas vinculados a la gestión institucional y a los modelos organizacionales del nivel inicial, teniendo en cuenta espacios, tiempos, agrupamientos y la metacognición como estrategia potenciadora de aprendizajes en los niños y niñas.

Se construyeron conclusiones significativas que permitieron contrastar miradas, tanto de docentes como de estudiantes, sobre cómo se fue formando el nivel inicial en ambos países, cuál fue el marco normativo que lo reguló, qué estrategias didácticas se desarrollan en los diversos contextos, cuáles son las similitudes y diferencias entre ellos y también advertir cuáles son los desafíos de dicho nivel. Desde el diálogo igualitario, se destaca que la fuerza está en los argumentos más que en la posición jerárquica de quién está hablando. Estas vi-

vencias habilitaron a que todos tengan la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados. Los debates son parte fundamental de la construcción de los aprendizajes.

En esta línea, es menester que los estudiantes reconozcan el paradigma en el cual se están formando, pero también en qué paradigmas formarán para pensar sus espacios de intervención docente y los alcances de sus prácticas de enseñanza. Esto los lleva a problematizar-se, a cuestionar concepciones en torno a la educación, a los docentes, a los estudiantes y al lugar que ocupa la escuela considerando el trabajo integral y complejo con toda la comunidad:

Se torna importante adoptar una mirada crítica y reflexiva, ya que (...) la formación del profesorado es la resultante de acuerdos entre distintos grupos sociales hegemónicos que intentan que sus posturas y proyectos sean teorías y prácticas educativas de ese momento. (Madrid Izquierdo y Lucero, 1999, p. 3)

Se considera a estas experiencias como superadoras en términos de la formación docente porque implican a las estudiantes en la construcción de lo didáctico desde un paradigma más complejo. Considerar el hecho de compartir materiales, testimonios y debates en torno a las mismas temáticas, pero en diferentes contextos, con las particularidades de cada uno, permite que cada participante pueda deconstruir, construir y reconstruir formas de pensamiento en torno a lo que es el entramado de la tarea docente.

Todo ello supone una revisión de las competencias docentes necesarias en el escenario actual, lo cual da lugar a la necesidad de formar un profesional con “capacidades profesionales docentes, entendiéndose como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas,

interpretarlas o situarlas”. (Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD], 2018, p. 2)

Es por ello que, al internacionalizar el currículo, se fomenta el desarrollo de competencias internacionales tanto en estudiantes como docentes y este proceso resulta menester pensarlo de forma gradual, acompañada, apostando a una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente.

Convocando a las reflexiones de Madrid Izquierdo y Lucero (1999), es fundamental que tanto docentes como practicantes puedan reconocer la dimensión política que atraviesa la educación para que, así, se pregunten acerca de qué espera el Estado de ellos, qué tipo de profesor espera la sociedad, qué tipo de ciudadano.

En consonancia con lo expuesto, lo vivido con ambos países repercutió en las acciones al interior de las cátedras Práctica Docente II y Didáctica de la Educación Inicial, en términos de incorporar otros modos de hacer y de trabajar con las instituciones educativas asociadas en las cuales las estudiantes transitan sus prácticas en terreno.

De manera que, una vez finalizada la práctica, las estudiantes construyeron un plan de mejora, a modo de retroalimentar a las instituciones con aportes que puedan servirles en la dimensión pedagógica. Para ello, se consideraron los alcances de sus prácticas en un segundo año, donde primordialmente trabajaron observaciones y ayudantías. Esto se corresponde con las reflexiones de Davini (2015) en torno a los sentidos de las prácticas:

Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones

que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos”. (p. 20)

Lo expuesto permite preguntarse cuáles son los espacios de práctica docente que abordan o pretenden abordar las instancias y contextos complejos en donde la tarea docente se materializa. Y, a raíz de esto, hay que destacar que más allá de que cada persona se forme a sí misma, construyendo sus propios aprendizajes, ello también implica un trabajo en la esfera de lo grupal, ya que “lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios”. (Perkins y Salomon, 1998, p. 24).

De estas experiencias se refuerza que es pedagógicamente importante el fortalecimiento de lazos cooperativos entre los estudiantes, como una apuesta a incorporar en sus acciones profesionales un trabajo integrado donde no se desconozcan los límites de lo individual, pero adviertan y sostengan la relevancia de lo grupal. Esto se resignifica al retomar las palabras de Davini (2015): “una pedagogía enseña no sólo por lo que dice que enseña sino también por el modo en que lo enseña” (p. 25).

La consideración y valor de lo grupal no implica desdibujar las potencialidades del trabajo individual, pero sí reconocer cómo se complementa lo individual y lo colectivo, siempre con intenciones educativas claras en función de los propósitos y objetivos que se propongan en la tarea docente. Por ello, es menester que desde la formación docente inicial se bregue por la construcción de posicionamientos por parte de los estudiantes en este marco.

Y, es aquí donde el compartir con ambos países habilitó espacios de diálogos reflexivos individuales y grupales, donde fue necesario el trabajo colaborativo para la construcción de un

Dossier Intercultural, con actividades pensadas para las infancias del nivel inicial o bien, la construcción de un Padlet con recursos de metacognición para dicho nivel. Esto fue posible gracias a la disposición y apertura de estudiantes y docentes para construir conjuntamente.

Reflexiones finales

A modo de cierre, la experiencia de internacionalización del currículum implica un logro alcanzado por un trabajo en equipo y una participación activa de todos los actores involucrados. El proceso transitado introduce muchas preguntas que serán desafiantes poder resolverlas en el avance de la propia formación, tanto inicial como continua. Partiendo de la pregunta principal se desprenden algunas más:

- ¿Cuáles son los alcances de la formación docente inicial si pensamos en el trabajo en diferentes contextos globales?
- ¿Cómo trabajar con la complejidad de las infancias en los diferentes contextos?
- ¿Qué aportes conceptuales resultan íntegros para un trabajo entramado por diferentes factores sociales, históricos, culturales?
- ¿Cuáles son los límites y las posibilidades del trabajo docente en contextos globales?

Cabe destacar que también resultó útil pensar en un propio proceso de sistematización de experiencias que posibilite advertir fortalezas y debilidades encontradas en estas experiencias de internacionalización del currículum para la propia formación docente. A partir de allí, el ejercicio a seguir radica en poder fortalecer los criterios pedagógicos y, de esta forma, favorecer dicha formación que no desconoce el compromiso ético e intelectual inherente a sí misma. La apuesta requiere de experiencias actualizadas e innovadoras

que sostengan las altas expectativas para que las estudiantes puedan vivenciar-se y construir-se en los desafiantes espacios que habitan y trabajan de manera conjunta con sus docentes.

Referencias bibliográficas

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de

Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

INFoD (2018). Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial Ministerio de Educación de la Nación

Urquiza, M. (2016). Consideraciones acerca de la formación y la práctica profesional docente. *Educación, Formación e Investigación*, 2(4).

Palabras claves: internacionalización; currículum, formación docente; competencias; práctica docente.

