

Trayectorias del concepto “formación docente en la Educación Inicial” en América Latina

Liliam del Carmen Mafla Ortega
Universidad Mariana de Pasto-Nariño
lmaflao@umariana.edu.co

Edith Consuelo López Imbacuán
Universidad Mariana de Pasto-Nariño
elopez@umariana.edu.co

Álvaro Hugo Gómez Rosero
Universidad Mariana de Pasto-Nariño
agomez@umariana.edu.co

1. Introducción

La formación docente y los desafíos de la política educativa se constituyen en piezas fundamentales dentro del proceso pedagógico, donde las diferentes dimensiones y ejes que los definen dan cuenta de un verdadero cambio en las prácticas educativas; y donde la transformación en las instituciones debe empezar por los docentes, a través de procesos de cualificación y fortalecimiento que movilicen expectativas, generen cambios y, al mismo tiempo, amplíen perspectivas, haciendo visibles muchas cosas que, por compartirlas cotidianamente, dejan de verse o valorarse (o, por el contrario, permiten ver otros horizontes en los que no se había explorado).

En el presente texto se expondrán algunas reflexiones sobre las perspectivas teóricas acerca de la formación docente, las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Inicial, tomando como referencia las ideas expuestas por autores de países latinoamericanos; también, sobre cómo se han ido

implementando modelos de formación docente cuyas condiciones se enmarcan en el desafío de la calidad educativa mediante la mejora de los procesos educativos y mediante un ejercicio “de control”, ya que tanto la formación docente como los programas académicos siguen siendo cuestionados (y es que, lamentablemente, aún falta adoptar procedimientos más acordes con los nuevos modelos de diseño y desarrollo educativo).

Para dar forma al texto, se ha llevado a cabo un mapeo de información bibliográfica de la base de datos ERIC, lo que nos ha permitido entender las diferentes posturas y desarrollar una aproximación conceptual a las realidades en la formación de profesores de Educación Inicial. De esta manera, se logra poner en valor los esfuerzos desarrollados hasta el momento para lograr una educación de calidad mediante la formación de docentes, aunque no se debe dejar nunca de “batallar” en este aspecto. Creemos que es necesario la preparación constante de los docentes, con objeto de crear conciencia de pertenencia a una nación determinada y motivar para que cada profesor dé lo mejor de sí mismo en bien de un progreso colectivo, asumiendo el reto de preparar a los estudiantes para resolver problemas y enfrentar con valentía los retos de un mundo que está en incierto devenir.

Como ya se ha señalado anteriormente, con el propósito de establecer el estado actual de la trayectoria del concepto “formación de los/as docentes de Educación Inicial en América Latina”, se ha recurrido a la estrategia de Mapeamiento de Información Bibliográfica –MIB- que propone André (2009), quien argumenta que mapear un contenido significa sintetizarlo, “lo que requiere una lectura atenta de las informaciones, su comprensión, la identificación de las ideas principales del autor y su registro escrito de modo conciso, coherente y objetivo” (p. 63). Desde estos planteamientos, se consideró la producción académica existente buscando las mayores posibilidades de acceso a la misma a través del MIB. Fue así, que en esta investigación se seleccionó la base de datos *Educational Resources Information Center*

(ERIC) y se utilizaron las siguientes “palabras clave” para la realización de la búsqueda: *Formación inicial de maestros/as para la Educación Infantil (Initial teacher training for early childhood education)*.

La estrategia MIB permitió la identificación, organización y clasificación de la información encontrada como resultado del análisis del contenido de resúmenes de 20 artículos sobre “formación docente”. Después de realizar una lectura analítica de dichos resúmenes, los textos fueron clasificados en categorías que se expresan en dos enfoques recurrentes referidos a “Desarrollo de Profesionales de la Educación Inicial” y “Formación de Maestros”. Estos enfoques, a su vez, centran su atención en cuatro campos temáticos: *perspectivas de los docentes, formación docente, las mejores prácticas y pensamiento creativo*.

Como aspecto destacable, cabe señalar que los resultados de las investigaciones analizadas se centran en el estudio de la “*formación docente*”, y se reconoce que ser un profesional de la primera infancia implica tener una comprensión del conocimiento especializado requerido para ser efectivo en la educación a estas edades. Estos planteamientos se complementan con la postura de quienes defienden la necesidad y la importancia de que existan profesionales bien formados en Programas de Educación Temprana, los cuales deben identificarse y comportarse como miembros de la comunidad educativa, conocer y usar pautas éticas, y utilizar otros estándares profesionales relacionados con la atención a la llamada “Primera Infancia”.

2. Perspectivas de los docentes en el desarrollo profesional

Se entiende por “perspectivas” los diferentes puntos de vista o las maneras alternativas de considerar u observar algo. En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes se puede concebir desde las expectativas y estrategias de formación que se requieren para afrontar los desafíos derivados de la Educación Inicial. Ahora bien, aun partiendo de la misma perspectiva, es manifiesto que existen diversos

enfoques: uno es el de la llamada “vocación docente”; y otro, el del esfuerzo por conocer a fondo los entresijos de la profesión, lo que supondría, como tal, “el entendimiento del acto pedagógico”.

Precisamente, en el libro de la UNESCO sobre “Políticas Docentes, Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional”, coordinado por Margarita Poggi (2013), existe un capítulo sobre *el oficio docente en la actualidad* al que cabría hacer alusión, ya que en él se hace un análisis muy acertado de las diferentes formas de visualizar lo que la autora denomina *las eras de formación*: “la *era de la vocación*, que predomina en los siglos XVI a XVIII; la *era del oficio*, que se instaura a partir del siglo XIX; y la *era de la profesión*, que empieza lentamente a imponerse en la segunda mitad del siglo XX” (Poggi, 2013, p. 21).

En la “era de la vocación”, el ser educador partía del reconocimiento de sí mismo y de su rol preponderante en una sociedad donde se consideraba al profesional de la educación como un *sabedor* que hacía las veces de guía comunitario. En esta etapa, en la que, socialmente, el *ser* predominaba antes que *los desarrollos del hacer*, la llamada “vocación” era el elemento fundamental en la formación de educadores de Inicial, ya que se suponía una postura innata de compromiso personal con el cuidado y la atención de los niños. En la “era del oficio”, los trabajadores debían identificarse y comportarse como miembros de una profesión; es decir, conocer y usar pautas éticas, según los estándares profesionales establecidos para la época. Este enfoque, trasladado al ámbito de la formación de maestros en Educación Inicial, se traduciría en la necesidad de generar nuevos cambios en la estructura formativa y, de igual manera, partir de las reflexiones sobre uno mismo para poner en valor la importancia que tiene la educación a edades tempranas. Por último, en la “era de la profesión”, se parte del principio de *querer saber para poder enseñar*. Así pues, se necesita más investigación para comprender cómo las reformas en el currículo y el desarrollo profesional afectan la motivación del docente. Desde este enfoque, se requiere estudiar continuamente las decisiones políticas que se toman para reformar los sistemas educativos. Reformas que no suponen un cambio radical, sino más bien ensayos de

experiencias cuyos resultados visibles requieren de tiempo, se alcanzan medianamente y suelen quedar inconclusos debido a los cambios de gobierno. De ahí, que la apuesta por la formación docente surja, principalmente, de las propias motivaciones personales de los maestros, que consideran el aprendizaje continuo como un valor intrínseco de su quehacer cotidiano y como alternativa para paliar las carencias de un sistema de formación inicial poco sistemático y, en algunos casos, desarticulado de la realidad (Poggi, 2013).

Actualmente, más que la vocación, el oficio y la profesión, lo que predomina es un enfoque epistemológico que entiende la formación docente como un imperativo moral y como una necesidad social que sienta sus bases en la idea de que los maestros de Educación Inicial no sean considerados como meros “cuidadores de infantes”, sino como auténticos profesionales de la educación, con capacidad para generar conocimiento valioso y poner en práctica acciones educativas innovadoras que contribuyan a la formación integral de los niños en las primeras etapas de su desarrollo.

3. La formación de maestros en Educación Inicial

Cuando hablamos de formación de maestros de Educación Inicial es preciso diferenciar entre la *formación intrínseca*, que tiene su origen en el interés, la motivación y el deseo de mejora por parte del propio colectivo docente; y la *formación extrínseca*, referida a las llamadas “capacitaciones”, que obedecen más a un mandato político que a una demanda real del profesorado. Y no decimos con esto que las capacitaciones tengan un carácter pernicioso, ni mucho menos; sino que, en la mayoría de ocasiones, resultan insuficientes y no dan respuesta a las necesidades formativas “reales” de los maestros de Inicial. Tal y como señalan Gómez y Ford (2017), la formación debería ser más duradera y profunda, guiada por expertos, y centrada en temas relacionados con el desarrollo socioemocional y del lenguaje, así como en la mejora, tanto de la educación previa al servicio docente, como de las condiciones

laborales. En cuanto al valor de la formación “intrínseca”, podríamos traer a colación las palabras del filósofo Fernando Savater, que en una entrevista en el 2005 manifestó:

El maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás.

En este caso, si el maestro no tiene conciencia del “para qué está aquí”, si no asume el cumplimiento de tan responsable tarea y no afronta el reto de desarrollar una educación de calidad (algo que la propia sociedad impone a diario), no puede esperarse que contagie de ánimo a sus estudiantes y los conmine a perseguir, alcanzar y fraguar sus sueños. Si pretendemos que los Estados evolucionen y se desarrollen mediante la educación de las nuevas generaciones, no podemos olvidar que el músculo que provoca el cambio social es el profesorado. De ahí, la importancia de la formación docente en el marco de las reformas educativas.

No cabe duda de que los maestros deben desarrollar la capacidad para analizar y resolver problemas que eran impensables hace décadas, pero que hoy por hoy son propios de su quehacer cotidiano; y, a su vez, han de favorecer continuamente la estrecha relación entre estudiantes, docentes y comunidad educativa. No obstante, los sistemas educativos suelen “encasillar” al maestro. Y no es de extrañar que aparezcan resistencias cuando sus funciones educativas se escapan de las condiciones y parámetros ya establecidos tradicionalmente. De hecho, como afirma Aguerrondo (2003), “uno de los rasgos comunes de las reformas educativas es que todas ellas han sido resultado de decisiones tomadas en los despachos de los Ministerios de Educación” (p. 38).

Igualmente, las normativas, regulaciones y procedimientos burocráticos y administrativos que dan lugar al correcto funcionamiento del sistema educativo requieren también de una innovación, actualización y reforma progresiva, pues en ello radica la excelencia educativa. Sin embargo, somos conscientes de que el reto de la trans-

formación no es fácil y constantemente surgen situaciones complejas en las que se pone de manifiesto la tendencia al inmovilismo, dejando en entredicho el esfuerzo que los maestros hacen por llevar a cabo experiencias nuevas que pudieran resultar beneficiosas para el alumnado.

A todos estos aspectos, habría que sumarle también las condiciones de trabajo y los salarios que reciben los docentes que, en muchos casos, no se corresponden con el enorme esfuerzo y desempeño que llevan a cabo en las escuelas. En este sentido, es evidente que quienes trabajan en el sector urbano tienen mejores condiciones que quienes lo hacen en el sector rural. La tan renombrada “descentralización” no favorece el trabajo de todo el colectivo docente y ello afecta de forma sustancial a cierta población estudiantil que se encuentra ante la difícil situación de tener que conseguir resultados positivos ante los entes evaluadores, pero carecen de herramientas y recursos que permitan desarrollar procesos óptimos de aprendizaje. Y es en estos contextos donde la innovación educativa debería cobrar y adquirir todo su sentido.

4. La necesidad de aunar teoría y práctica en la formación docente

Desde el sentir como maestros deberíamos pensar en la inminente necesidad de trabajar a conciencia en la tarea que supone querer ser mejores personas para así, llegar a convertirnos en mejores profesionales, conscientes de que la formación constante y continua es la mejor vía para alcanzar una educación de calidad. Y es que la Educación Inicial, vista a través de años de evolución, necesita aún de un largo proceso que apunte al compromiso del maestro como principal referente a la hora de abordar y acometer cambios sustanciales en los modelos de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, bien es cierto que algunos países de América Latina están llevando a cabo intentos de cambio de paradigma en las instituciones destinadas a la formación de los futuros profesores de Educación Inicial. Y es evidente que muchos de estos intentos ya están mostrando resultados, ya que

los aspirantes a convertirse en profesionales de la educación son cada vez más conscientes de la importancia que tiene la labor docente en la mejora progresiva de las sociedades.

Ahora bien, en este proceso de formación profesional para la docencia es imprescindible considerar la estrecha relación existente entre teoría y práctica. Ambas dimensiones van de la mano y no puede (ni debe) concebirse la una sin la otra. La teoría es la base que sirve de andamiaje para el desarrollo de la práctica; y el desarrollo de la práctica es la acción que permite a cada cual vivenciar las experiencias teóricas y aprender a sortear las dificultades no previstas inicialmente. Evidentemente, hay quienes defenderán que los contenidos teóricos nunca serán suficientes para enfrentar la realidad práctica, pues es bien sabido que los contextos cambian igual que las situaciones y los tiempos. Y a este respecto, Aguerrondo señala “el inconveniente de que no siempre se hayan encontrado disponibles los recursos materiales y humanos adecuados para garantizar un mínimo de calidad en la formación teórica de los aspirantes a docentes” (2003, p. 45). En consecuencia, es preciso cuidar el aprendizaje teórico (evaluando mediante el sistema de acreditaciones la calidad de la docencia impartida en las universidades) y acompañar este proceso con las oportunidades de aprendizaje que supone la práctica en contextos “reales” de actuación.

Por otra parte, también resulta necesario dar mayor visibilidad a los proyectos de innovación que se estén llevando a cabo en el contexto educativo de América Latina, porque pueden suponer una fuente muy valiosa de desarrollo profesional. Así pues, debemos estar dispuestos a aprender unos de otros y a apoyar las iniciativas destinadas a la divulgación de conocimiento pedagógico (aunque, probablemente, el factor tiempo sea algo que no contribuya a este aspecto, ya que el profesorado -ya sea en ejercicio o en formación-, no suele disponer de mucho). En cualquier caso, si algo está claro, es que los desafíos actuales no exigen un cambio de docentes, sino un cambio de mentalidad (Aguerrondo, 2003). Y en este sentido, es pertinente citar el artículo denominado “¿Qué tipo de maestros tenemos la intención

de entrenar? Un análisis de los perfiles de los docentes en los currículos del MERCOSUR” (Alliaud y Feeney, 2015). Las autoras señalan que las habilidades/competencias que se pretenden desarrollar en los procesos de formación de futuros docentes de Educación Infantil son fundamentales, relevantes y complementarias. En otras palabras, ya no se trata de ir a las universidades a aprender una serie de contenidos teóricos descontextualizados, sino de desarrollar la capacidad de *aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender*.

5. Conclusiones

Iniciamos este último epígrafe con una sentencia clara: un docente acrítico no podrá formar nunca personas críticas. De ahí, el énfasis que debe hacerse por introducir la reflexión profunda y consciente en los procesos de formación de futuros maestros de Educación Inicial. Dicho de otro modo: no basta con *hacer*, sino que hay que saber argumentar con rigor y criterio *por qué se hace aquello que se hace*. Las estrategias de enseñanza que se aplican en un aula no deben ser producto de la mera improvisación, sino más bien el resultado de un proceso organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta. En ese sentido, los maestros en formación han de tener un conocimiento propio y bien fundamentado de los motivos que hay detrás de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje que están dispuestos a acometer en sus espacios educativos. Como afirman De Oliveira, Minelli y Gallardo-Echenique (2015) “en la formación de docentes se requiere el desarrollo de estrategias de orientación para guiar la identificación de prácticas creativas y analizar ese momento como *una forma de conocer*” (p. 80).

Por otra parte, es necesario que el profesorado más curtido ejerza las funciones de mentoría o acompañamiento a los docentes noveles o en formación, para que éstos puedan desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de sus propias prácticas. Es, precisamente, en ese accionar donde se comprueba la coherencia existente entre la

teoría y la práctica. De hecho, este aprendizaje es tan significativo que puede dar como resultado la verdadera transformación del quehacer docente. Así lo señalan los autores antes mencionados:

Después de la observación a maestros en formación, los resultados muestran que estas estrategias formativas permitieron aceptar mejor los resultados imprevistos o no deseados, ya que abordaron los diseños de sus sesiones como formas de experimentación [...] Argumentamos que es esencial guiar a los futuros educadores en el análisis crítico del “aula estándar”, ayudándolos a diseñar alternativas creativas a través de la experimentación colaborativa (p. 82).

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2003). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Cuaderno de Discusión*, No. 8, 37-48. México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Alliaud, A., y Feeney, S. (2015). ¿Qué tipo de maestros tenemos la intención de entrenar? Un análisis de los perfiles de los docentes en los currículos del MERCOSUR. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (5), 685-704.
- André, C. (2009). *A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores. (Tesis Doctoral)*. São Paulo, Brasil: Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.
- De Oliveira, J., y Gallardo-Echenique, E. (2015). Observación de docentes de estudiantes de la primera infancia y experimentación de prácticas creativas. *Nuevos Enfoques en Investigación Educativa*, 4 (29), 77-83.
- Gómez, M., y Ford, L. (2017). Las percepciones de los docentes sobre el desarrollo profesional en la educación de la primera infancia financiada por el Estado chileno. *Investigación Internacional en Educación Preescolar*, 8 (1), 21-37.
- Poggi, M. (coord.). (2013). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.