El sentido de la práctica preprofesional en la formación del docente de educación intercultural bilingüe

Manuel Abelardo Cárdenas Muñoz
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Pensando en la práctica preprofesional al interior de los procesos de formación

El plan de estudios de diversas carreras profesionales como la educación, la medicina o la enfermería incluye la puesta en acción en un espacio social determinado de lo aprendido en las aulas institucionales. Ese contacto planificado de los estudiantes con la realidad es llamado comúnmente "práctica", preprofesional. Dicho nombre alude a que se le exigirá al "aprendiz" desarrollar desempeños intrínsecamente ligados a su futuro accionar como profesional.

Vale entonces plantear que la "práctica" es una acción educativa intencionada por la institución formadora, con objetivos claros y explícitos. En tal sentido, en el plano del diseño curricular los objetivos de la práctica deben de guardar coherencia con el ideario institucional como con el perfil ideal del futuro profesional y los lineamientos de política del sector educación. Sobre estas líneas directrices se definen los desempeños de las competencias que los estudiantes deben de desarrollar, se dosifica el logro de las mismas en un tiempo determinado, se identifican las estrategias de organización de la práctica, la metodología para desarrollar dichas acciones, un campo o territorio determinado y otros elementos que ayudan a configurar "la práctica". Sin embargo, este diseño ideal se ve enfrentado por las demandas y aspiraciones de una sociedad diversa y cambiante como la nuestra. Nos preguntamos entonces: ¿Cómo este diseño responde a las necesidades y aspiraciones de los actores que participan en ella? En la formación de docentes con especialidad en educación bilingüe

intercultural, ¿qué nuevas variables sociales exigen respuestas? ¿Cómo se teje en las realidades esta búsqueda de respuestas?

La configuración del "campo de la práctica"

Usualmente al inicio de cada semestre lectivo los docentes de cada institución formadora, al recibir la carga curricular a desarrollar revisan las finalidades, competencias y otros que les permitan facilitar los cursos a su cargo. Muchas veces, esta acción es orientada desde los lineamientos formales, cuando no acompañada por las autoridades institucionales encargadas de vigilar el cumplimiento de la tarea formativa. Empieza entonces un diálogo cuando no un debate, entre cada docente y su Coordinador o Directivo, del que no están exentos las/os otras/os docentes. Es más, es en ese momento cuando pueden surgir, al calor de diversas reuniones y momentos de intercambio de ideas, la posibilidad de acordar intencionalidades, actividades conjuntas, entre otras acciones posibles. Pero también surgen desencuentros. Y es que la explicitación de intereses, aspiraciones y deseos es un juego de poderes presentes y ocultos al interior de una tarea compleja.

Algo similar sucede –con otras características- entre los estudiantes y los actores que recibirán a los futuros profesionales. Más allá de lo formal, operan en cada uno de estos actores, plurales y diversos, sus propios intereses y aspiraciones. Éstas se presentan de diferentes maneras: una posibilidad es la explicitación sincera de las mismas, otra es el ocultamiento tras palabras generales y evasivas, cuando no a través de acciones del mismo calibre. Es decir, desde cada contexto y en cada actor van a existir un conjunto de expectativas e intereses explicitados o no, tomados en cuenta o no en las normas formales.

Sin embargo, y al calor de este debate, curiosamente, muchas veces se determina el espacio de la práctica preprofesional, llamado también campo, como si fuera un territorio físico. Otras veces es definido como un espacio lejano, distante de lo académico, cuando no folclórico, en el sentido en que en ese espacio vivieran seres observables, convertibles en sujetos de laboratorio, posibles de ser usados por la academia. En ambos casos pareciera que se aludiera a un objeto, olvidándose

de la dimensión socio-cultural activa y presente, configurada por los propios actores de la misma. Aún más, con Bourdieu podemos referir al campo de la práctica como un espacio simbólico de encuentro, configurado por los intereses, aspiraciones y deseos de los tres grandes actores, complejos y diversos, que la desarrollan. Entonces, junto a los elementos formales, es en el encuentro vivo de los actores en que se van explicitando, cobrando fuerza y dando sentido -y contenido- a la práctica. Planteamos que en ese juego dialéctico, lo formal hace las veces de un marco de referencia, pero son las acciones mismas de intercambio las que configuran su ser.

¿Cómo se tejen esos procesos en una experiencia de "practica" preprofesional en que los futuros docentes -jóvenes de pueblos originarios- luego de haber cursado tres años en una institución de educación superior en Lima vuelven a sus lugares de origen? ¿Qué nuevos valores culturales y por lo tanto qué nuevos sentidos otorgan a ese encuentro con sus familias, amigos, vecinos y docentes en que llegan a desarrollar un conjunto de desempeños profesionales en escuelas de educación bilingüe intercultural? ¿Cómo la práctica, espacio formativo e intencionado, se convierte en un espacio que permita un diálogo liberador, que permita que junto con las aspiraciones, intereses y deseos se enuncien también los temores y las dudas?

De dónde provienes, allí volverás

Determinar el lugar físico, geográfico y humano en que va a operar la práctica es una decisión que si bien compete a las autoridades de la institución educativa formadora, se convierte de alguna manera en otro tema de debate. La pregunta de fondo es: ¿Cumple este lugar con los criterios –vistos también como facilidades– para que los estudiantes logren las metas planteadas? ¿Existen las condiciones institucionales, culturales, sociales que permiten configurarlo como un escenario de construcción significativa del quehacer profesional, en nuestro caso del futuro docente? Y es que no basta con que existan las condiciones físicas, ni tampoco las instituciones educativas, sino que además éstas cumplan o presenten un conjunto de requisitos que las hagan espacios

valiosos de aprendizaje. Es aquí entonces, cuando el actor "receptor" cobra una dimensión mayor. Junto con la voluntad expresa de recibir en su ser delimitado por su quehacer, por su práctica, a un conjunto de seres ajenos que vienen a observarlo, debe de haber logrado que este quehacer muestre un nivel de pertinencia cultural, innovación y búsqueda de transformación del aprendizaje de sus aprendices que haga de su labor una tarea interesante, admirable, posible de ser puesta como modelo dentro de lo que se espera para de los desempeños esperados de un docente intercultural bilingüe. Exigencias nada fáciles de cumplir, pero que igual, existiendo en un nivel considerable, permiten afirmar que tanto el/la docente como la experiencia por él o ella motivada pueden generar interesantes reflexiones y aprendizajes en los aprendices.

Entonces, al calor de estos requisitos se suman dos elementos importantes: uno es el compartir ideales y expectativas sobre el aprendizaje de los aprendices; el otro es el interés mutuo de iniciar y mantener un diálogo de saberes -como mecanismo para lograr construir aprendizajes significativos- que beneficie a todos los actores intervinientes. Elementos de semejanza que permitirán un encuentro creativo y empático entre los actores. El segundo elemento plantea la posibilidad de que las condiciones se mantengan a lo largo del tiempo, desde el reconocerse como sujetos valiosos, poseedores de saberes que enriquecen la práctica de todos a lo largo del proceso. Este elemento permitirá que durante la práctica se puedan solucionar las tensiones, conflictos y dificultades que puedan gestarse.

En ese contexto, en la decisión sobre el "lugar de la práctica", aparece casi como un imperativo la posibilidad de ir jugando con las variables y las posibilidades de que éste no sea más que aquel del que emigraron los estudiantes. Finalmente, ese espacio entre otros reúne un conjunto de elementos conocidos para los actores intervinientes que podría garantizar un encuentro favorable y productivo para el aprendizaje entre los mismos. Y si no fuera así, que fuera un espacio similar, semejante por sus características a las que podemos titular como capital cultural. La posibilidad del diálogo comprensivo, de la retroalimentación que sostiene e impulsa es crucial para alcanzar el sentido de

la práctica pre-profesional. En tal sentido, el acortar la distancia entre el estudiante participante y la situación que va a encontrar –de alguna manera seleccionada por la institución formadora– es otro imperativo a tomar en cuenta. Esa semejanza, esa supervivencia de elementos que faciliten un empate más comprensivo y dirigido hacia un mismo sentido, será una garantía suficiente para el logro de una práctica pre-profesional productiva.

La educación de jóvenes y adultos como reencuentro y diálogo liberador

Resueltas las condiciones antes planteadas, el proceso de la práctica exige, según el grado y ciclo de los estudiantes, mayores niveles de observación del quehacer del docente "modelo" o –según sea el caso– de la aplicación de técnicas, estrategias didácticas, cuando no de una sesión completa de aprendizaje con lo que ello conlleva. Y es que cada una de éstas reúne un conjunto de habilidades y actitudes que se suman a la posibilidad de una reinserción exitosa en el "campo de la práctica". La identificación de la competencia sobre la que el aprendiz va a trabajar con los estudiantes del docente modelo, la técnica y/o metodología, los recursos, los términos a utilizar y tantos otros elementos, como la manera de dirigirse a los estudiantes, deben de ser conversados, acordados y consensuados con él o la docente receptor/a. Este acto de "pasaje, iniciación" según sea el caso, puede haberse determinado previamente, incluso puede haber estado planificado en la secuencia didáctica del Curso de Práctica, pero en realidad responde a la voluntad del/la aprendiz de iniciarse. Es él o ella quien, atento a lo que viene viviendo, dará el primer paso. Acto que le supone tanto aceptar su deseo, como encontrarse con su vocación, con sus ganas de aprender y de ser, de atreverse incluso a conquistar ese espacio conocido llamado "aula o clase" desde otra posición: la del futuro docente. La tarea del docente acompañante como la del modelo será tanto motivar la puesta en acción como colaborar en la misma ayudando a fortalecer las ganas, procesar lo vivido, pensar en lo que se desea hacer hasta llegar a plasmarlo en un diseño instruccional pero también en una experiencia formativa personal y colectiva.

En nuestro caso, como docentes acompañantes sugerimos la creación de un espacio alternativo, abierto, flexible, de encuentro y conversa, sin metas ni grandes propósitos más que los de acompañar las acciones realizadas. Y si bien ese espacio puede recibir interesantes experiencias docentes que se desarrollan en la zona, éstas serán significativas en la medida en que empaten con los intereses del grupo.

A la raíz de la experiencia misma de la práctica entendida de esta manera reside el aprendizaje en el encuentro intercultural, en el reconocerse en el otro y en la otra, en el mirar a los ojos reconociendo su saber. En los términos de Vicente Santuc en Ética y Política, "el hombre no es primero un individuo aislado frente a un mundo exterior. Ingresa siempre a un 'mundo' ya allí" (Santuc, 1997) donde la acción humana en la historia se hace histórica en cuanto acción política. "Su querer es introducir un sentido en la historia", nos dice Santuc, agregamos nosotros en las personas, en los colectivos y colectividades. Entonces, la acción educativa dirigida a formar a jóvenes futuros profesionales por un conjunto de adultos que comparten una visión y una intención parte de reconocer tanto el sentido de su acción como a los sujetos "jóvenes aprendices" como poseedores de saberes, expectativas y aspiraciones que los movilizan. Aquí, el corazón de la acción formativa reside en el ser histórico de estos sujetos, que transforma y modifica a todos los demás.

Haciendo del diálogo de saberes una metodología para la educación de jóvenes y adultos

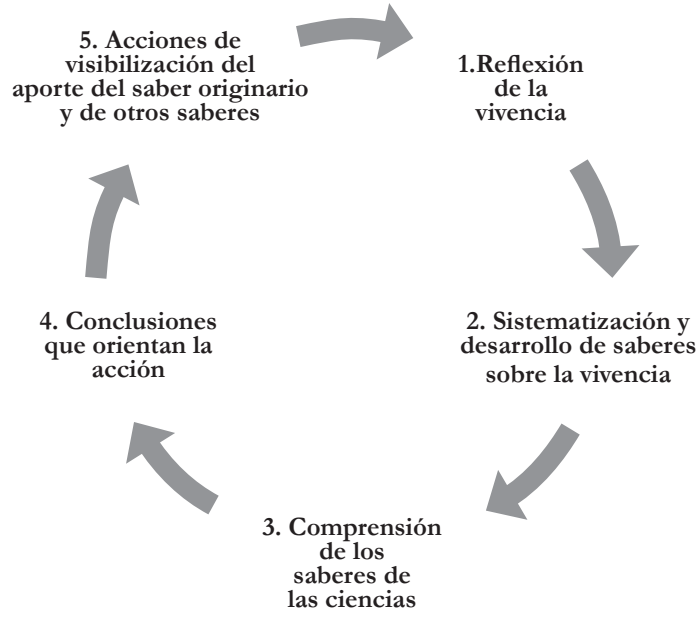
En este punto es necesario plantear que la sección que continúa nació de un proceso de reflexión colectivo acunado en la acción cotidiana de educar educando a futuros docentes quechuas, shipibos y aimaras en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, especialidad Educación Intercultural Bilingüe. Quien suscribe y transmite es solo un reciente actor en ese proceso entre estudiantes, docentes y directivos.

En la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe, la pedagogía intercultural se constituye en el marco orientador para

construir procesos de afirmación de la identidad de los estudiantes en formación. En ese proceso la identificación de formas diversas de discriminación, el análisis de sus causas y consecuencias y la construcción de mecanismos para afrontarla; el reconocimiento y valoración de diversas formas de entender la realidad y de distintas maneras de construir el conocimiento y de aprender; así como la toma de conciencia de la existencia de derechos individuales y colectivos desde la reflexión sobre el ejercicio de los mismos, son procesos inherentes de gran valor.

Esta configuración de la pedagogía intercultural no puede solo teorizarse, es decir, abordarse conceptualmente en la formación de los futuros docentes. Debe reconstruirse vivencialmente desde su propia historia de aprendizajes, permeada muchas veces por experiencias poco estimulantes, con dolorosas situaciones de ruptura y vergüenza social, sobre todo cuando se refiere al espacio escolar.

El gráfico siguiente resume la propuesta metodológica:



El análisis de la vivencia permite identificar en la experiencia de socialización cultural procesos educativos legítimos y valiosos para la conformación de su ser docente, por ejemplo en el campo de la evaluación educativa; a modo de contraste con la experiencia escolar, las jóvenes identifican potencialidades en las prácticas evaluativas comunales para hacer más inclusiva y diversa la evaluación en la escuela.

La reflexión de la vivencia abre un espacio para revaluar desde una dimensión crítica reflexiva la experiencia escolar y alimentar desde la revitalización de la sabiduría comunitaria formas alternativas de evaluación dentro de la pedagogía intercultural en este caso.

La reconstrucción de una vivencia puede cuestionar y poner en tensión los valores y prácticas comunitarias, como el valor de los roles asignados en la pervivencia familiar a varones y mujeres, los cuales se forman a partir de la exigencia, la dureza, la distancia afectiva; los mismos que se redimensionan en los espacios urbanos, incorporando la noción y el valor del derecho individual y la equidad en las relaciones entre individuos.

Entonces, la pregunta que surge es: ¿cómo se aborda la vivencia en el proceso de diálogo de saberes? En la experiencia desarrollada es siempre en el momento del abordaje de un tema o noción. Es allí cuando la vivencia pasada se recupera desde una situación de aprendizaje afectiva que pone al sujeto en diálogo con un par, otro joven varón o mujer que escucha y también con quien comparte su vivir, tejiendo lazos de cercanía y confianza pese a las diferencias culturales, de género y de edad.

Es preciso preguntarse si la vivencia individual es suficiente para recomponer los vínculos con la cultura y hacer consciente la racionalidad que subyace a los saberes locales... Sin duda es insuficiente. Se requiere recuperar los significados profundos de estas sabidurías desde diferentes voces, entretejiendo las experiencias y las reflexiones e identificando organizadores de información que permitan expresar en su real dimensión el aprendizaje. En otros espacios formativos universitarios más cercanos a las comunidades indígenas, estos significados se vuelven a dialogar con los ancianos, las mujeres, los especialistas en diferentes sabidurías, pero es responsabilidad también de los jóvenes organizar esta información.

Sin embargo, no importa solo la dimensión expresiva en este momento, es clave además mirar los saberes en contexto, y dar cuenta de su condición de subordinación, de los desafíos que enfrentan limitaciones en su propia estructura por pérdida o desuso. Sin duda surgen desafíos que comprometen a los jóvenes con la reproducción cultural situada y crítica.

La experiencia muestra que los organizadores gráficos expresan mejor el universo de significados de la cosmovisión de los pueblos originarios; su belleza e integralidad para plasmar articuladamente las comprensiones del mundo es reconocida desde el tiempo de la invasión y colonización, y es un bien cultural que se transmite de generación en generación.

Los y las jóvenes requieren además incorporar otras visiones sobre los hechos o conceptos que comprometen su formación y acercarse a aproximaciones teóricas construidas desde la ciencia positiva o interpretativa, menuda tarea que reviste una complejidad mayor dadas las deficiencias en su formación básica donde con frecuencia fueron compulsivamente obligados a apropiarse de la lectoescritura en otra lengua que no era su lengua materna. La lectura recreativa ayudó a hacer más amable este proceso; los organizadores de ideas expresados en mapas mentales donde se aprecia la relación entre conceptos fueron claves, porque precisamente se enganchan con su visión totalizadora del mundo; ayudaron también a que compartieran sus comprensiones de los contenidos a través de canciones, teatralizaciones, poesías, murales. Comprendidos los contenidos desde estas otras perspectivas recién fue posible tomar una postura personal frente a ellos, hacerla entrar en diálogo con el saber originario y otorgarle validez para afrontar los problemas sociales y educativos.

Desde la visión de los pueblos originarios un aprendizaje es efectivo solamente si es práctico, es decir si ayuda a resolver un problema del contexto, si transforma el ser personal pero además el espacio colectivo y aporta a diseñar herramientas concretas de actuación: una sesión de clase innovadora que aporta a la convivencia intercultural, un mural que da cuenta de la visión educativa de los pueblos originarios, una intervención educativa en escuelas urbanas para que comprendan

y respeten las cosmovisiones andinas, una campaña en la universidad para interculturalizar las relaciones, los enfoques y las miradas de formación.

La presencia pública a través de los productos de sus aprendizajes, poniendo en evidencia el valor de los saberes de los pueblos originarios y sus posibilidades de ser sistemáticos, científicos y de constituirse en referente formativo en los diferentes campos del conocimiento ha devuelto orgullo, identidad y afirmación a los estudiantes de educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

Un balance de nuestra participación en este evento nos permite afirmar que:

- Sí es posible desarrollar un accionar docente conjunto, entre colegas del mismo ciclo de una especialidad, logrando unificar esfuerzos y obteniendo resultados más adecuados y favorables para los propios estudiantes y nuestro propio quehacer docente.
- Podemos darle concreción al modelo educativo de la Facultad cuando ponemos en acción metodologías que favorecen y promueven el aprendizaje activo, disponiéndonos a crear espacios en que las y los estudiantes tengan una viva presencia y participación en sus procesos de aprendizaje; para ello debemos asumirlos como sujetos de derechos y saberes.
- En el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), debemos generar y sistematizar cada una de las experiencias formativas en el nivel superior que den cuenta de la construcción de diálogos de saberes, para afirmar prácticas formativas interculturales, que respetan y empoderan diversidad de racionalidades en la formación docente.
- Los docentes que afrontan el desafío de formar docentes EIB requieren construir una comunidad de aprendizaje que acompañe activamente los aprendizajes interculturales de cada uno de los estudiantes.
- Las Universidades que desarrollan un programa de formación docente EIB deben generar espacios para el empoderamiento de saberes de los pueblos originarios como otras formas de com-

prensión de la realidad, motivando diálogos interculturales que enriquezcan la convivencia entre diversos.

- Pensar, planificar, ejecutar y evaluar la práctica profesional debe siempre conllevar un proceso de diálogo creativo, frecuente y permanente que permita explicitar, prestar atención y encauzar en lo posible los intereses de todas y todos, las y los actores que intervienen en el proceso. Para ello se requieren voluntad, disposición y reconocimiento del otro como un sujeto integral.

Bibliografía

Cauper, S., y Vásquez, K. (28 de febrero de 2018) *Diálogo de saberes en la educación intercultural bilingüe*. Disponible en: <http://www.upch.edu.pe/faedu/index.php/noticias/1533-dialogo-de-saberes-en-la-educacion-intercultural-bilingue>

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998).*Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

Kusch, R. 1977*El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.

Pérez Luna, E., Sánchez Carreño, J. y Norys, A. (2009) Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. *Laurus. 15* (29) pp. 421-434. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642019.pdf>

Pinto, R.; Osorio, J. (Comp). (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial v. II. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642019.pdf>

Santuc, V. (1997) ¿Qué nos pasa? Ética y política hoy. Lima: CEDEP.