



II Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial

UNRN SEDE ATLÁNTICA

23 a 26 de noviembre de 2021

Disp Atl. N° 930 / 2021- Declaración de interés de R.N. Res. CPE N° 5072/ 21

MESA: Desafíos para la educación de las infancias en contexto de emergencia: prioridades en agendas políticas y de formación

TITULO: Las Prácticas Sociocomunitarias. Impacto en la Formación Universitaria en Educación Inicial

AUTORES:

BERLAFFA MIRIAM BEATRIZ; miriamberlaffa@hotmail.com; Universidad Nacional de Río Cuarto

MOSQUERA JAZMÍN; mosquerajazmin@hotmail.com; Universidad Nacional de Río Cuarto

PALABRAS CLAVE: Prácticas sociocomunitarias- Formación Docente

La práctica de la cual vamos a hablar aquí es la Práctica Sociocomunitaria (PSC) que se ejecuta, desde el año 2015 a la fecha, desde las asignaturas Psicología del Desarrollo Infantil I y II y de Seminario Procesos de Subjetivación, correspondientes a segundo año de las carreras de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicha práctica consistió y consiste en la creación y desarrollo diario de un jardín maternal que funciona en un Comedor Comunitario (CC) de un barrio marginal de la ciudad de Río Cuarto. Todos acordamos acerca de la importancia de las prácticas en la formación docente e incluso en cualquier formación profesional. Toda la bibliografía especializada en el tema resalta el valor educativo de los aprendizajes cuando ellos ocurren en el campo de acción real, y mucho más, si esos aprendizajes se han consolidado en los diseños curriculares en los distintos formatos que adquieren las prácticas.

Sin embargo, este acuerdo no alcanza el mismo grado de claridad o transparencia cuando nos aproximamos al foco de estas cuestiones y a cómo desarrollarlas. Esto es importante porque sabemos que no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado. (Davini, 2015, p. 14).

Si bien han ido cambiando las tradiciones pedagógicas y hubo distintas modas como plantea la autora, las prácticas siguen sosteniendo su concepción de aplicación ya sea de técnicas, de disciplinas o de métodos. A partir de que las prácticas representan un hacer, el mismo estaría encuadrado dentro de esas posibilidades de aplicación, en un espacio real y concreto, posible campo de desarrollo del futuro profesional. Pero el hacer implica a la persona, por lo tanto, ya no es la práctica a secas sino la persona que hace y "... no hay hacer sin pensar (...) las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración..." (Ibidem., p. 24).

No vamos a desconocer aquí que, los pensamientos y valoraciones son producto de creaciones colectivas y por tanto compartidas socialmente, pero también hay algo de lo personal particular que allí se despliega, hay en el hacer de la práctica, algo que implica necesariamente la singularidad de ese sujeto que acciona.

Cuando el sujeto acciona pone en marcha un modo de hacer y no puede disimular la marca propia que a ello le imprime. Es eso lo que le da un plus al aprendizaje, especialmente si nos corremos de pensar la práctica en clave aplicación. La implicancia del sujeto en las prácticas nos acerca a lo que Davini (2015) explica como las zonas conscientes de las prácticas, son estos espacios que admiten la toma de decisiones por parte del sujeto que acciona, no es solo un ejecutor de esos pensamientos y valoraciones sociales, de esas formas de regulación externa, sino que reflexiona, desea, apela a su historia y experiencia de vida y la pone a rodar en un espacio y experiencia colectiva y en un encuentro real con el objeto/sujeto de su futura profesión.

... cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, 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. (Ibidem., p. 29).

También podríamos pensar junto a De Sousa Santos (2015) la práctica como una aplicación edificante, diferenciándola de la aplicación técnica de la ciencia. Para que la práctica resulte edificante, no podemos perder de vista que;

La aplicación tiene siempre lugar en una situación concreta en la que quien la aplica está existencial, ética y socialmente comprometido con el impacto de la aplicación. (...) La aplicación edificante busca y refuerza las definiciones emergentes y alternativas de la realidad... (Ibidem., p. 17- 18).

Mucho de todas estas teorizaciones se identifican con nuestra PSC, pareciera como que ellas no se prestan a ciertos modelos aplicacionistas, como posiblemente si lo podría permitir alguna práctica profesional de las que se cursan en los últimos años de las carreras. Es que pareciera que las PSC son distintas de estas otras prácticas profesionales, aunque tengan en común la palabra y la condición de práctica.

Ahora, si bien es sabida la importancia de las prácticas, en general, en la formación universitaria, no queda reflejado en la valoración académica que de ellas hacemos, especialmente de las PSC.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del desarrollado en la acción práctica no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones. (Davini, 2015, p. 32).

A esta altura de nuestras reflexiones, parece necesario combinar la tradición social con la cuestión científica. La alta valoración por el conocimiento académico en detrimento del conocimiento de la práctica está directamente vinculada a la tradición social científica, porque posiblemente la tradición social popular valore mucho más el conocimiento resultado de la experiencia práctica.

Ahora bien, pensando las prácticas como diferentes de aquellas vinculadas a algún tipo de regulación curricular, la práctica abre un territorio desconocido e incierto, que despliega no solo contenidos de espacios curriculares específicos, sino que posee contenido propio, posee vida propia. Y allí se cuele lo popular, el saber de la vida cotidiana, haciéndole perder brillo académico y modificando su escala de valoración.

Y esas prácticas que nos sumergen en un espacio desconocido e incierto, no dejan a salvo a los profesores, porque si hay algo que requieren las prácticas diferentes es acompañamiento, seguimiento, es ir mirando lo que el otro hace, pero mirando al lado, habilitando a ese otro para que obre, para que haga su propia obra, dejando su huella en ese espacio. El profesor allí es un perdido más, camina ese camino incierto, se aventura, descubre, crea, como en un juego de niños. Este modo de enseñar no es posible si:

Tenemos miedo (...) de que nos reemplacen, de que nos suplanten, de haber acabado, pero, al hacerlo, uno se achica a sí mismo y asfixia (...) el niño que uno ha sido (...) Solo los poco individuos que, en su historia, consiguen “no dejar morir al niño en ellos” logran crear algo y hacer avanzar las cosas, por saltos, descubrimientos, emociones que aportan a la sociedad, abriendo nuevas ventanas, nuevas puertas. (Dolto, 1991, p. 175).

Y ese riesgo se corre, cuando en el ejercicio de la docencia nos quedamos anclados solo en la transmisión de saberes, aun en el terreno de la misma práctica. Es necesario también promover, hacer espacio a la puesta en acción, Perrenoud (2006) lo llama desarrollo de competencias, como el poder de actuar. “Que la competencia sea un poder de actuar no lo pone en oposición con los saberes; por el contrario, poseer ciertos saberes es condición de una acción eficaz.” (p. 69).

En este planteo, la acción no sustituye los saberes, sino que se sirve de ellos para actuar más eficazmente, no hay una relación de rivalidad entre saber y hacer sino no una relación de complementariedad. Aunque en ámbitos institucionales de cierta ortodoxia estas competencias parecen estar devaluadas en relación a los saberes académicos. En este sentido, nos referíamos en párrafos anteriores, a cierta prevalencia de los conocimientos académicos por sobre los saberes de la práctica en el ámbito de la formación profesional universitaria.

Esto puede ser porque una visión académica de los saberes considera a estos más dignos de estima si no se comprometen con las prácticas sociales, sino solo con su acumulación, discusión y el rigor de su misma transmisión en la universidad. (Ídem).

Si bien, sabemos que esta no es una visión que le podamos asignar a todas o a toda la universidad, si es claro que algunos sectores de ella, ya sean facultades, departamentos, equipos, inclinan la balanza hacia ese lado. Hay todavía una cierta creencia en que los saberes son más dignos y puros mientras menos se contaminan con prácticas populares. A la sombra o a la par de esas tradiciones, hay otra parte de la misma universidad, que considera central dar prioridad a todo tipo de prácticas que vinculen la universidad con la comunidad y mucho más si esa comunidad es presa de- o expresa- la injusticia social.

Cuando un universitario sale de la “torre de marfil”, se confronta con el “mundo exterior”, tal como es este: complejo, contradictorio, heterogéneo. Esta confrontación es inevitable para todos aquellos que salen verdaderamente de las universidades. (Ídem).

La práctica nuestra práctica pareciera zona-puente entre esos espacios: el de los conocimientos académicos y el de las acciones en el mundo real y concreto. Es en esa dialéctica en la que es pensable una formación no sesgada.

Por ello, la facultad de cambiar es importante. Tiene que ver con nuestra capacidad de asumir nuevas orientaciones para proceder a modificar pensamientos y opiniones, conductas y perspectivas ya caducos. Empero, no siempre es necesario reemplazar esquemas vigentes. A veces basta con incorporar juicios, ideas o ideales que se suman a los que ya tenemos. Aun así, el desarrollo de la praxis humana requiere, hoy más que nunca, que se establezca el criterio de la solidaridad, entendida esta como sentimiento de responsabilidad colectiva y co-participativa, para que puedan generarse los cambios e innovaciones indispensables hacia el progreso social. (Kohn, 2000, p. 142).

Hablamos de uniones saludables, de acercamiento de posturas dicotómicas, hoy estamos asistiendo a una cabal comprensión de que los logros son resultados de muchas buenas voluntades que accionan colectivamente. Si bien, en el ámbito universitario hay una identidad que nos hace sentirnos a todos, parte de lo mismo, hay mucho individualismo que resquebraja los vínculos, no solo interpersonales sino con la misma sociedad.

Referencias Bibliográficas

Davini, M. (2015) La formación en la práctica docente. Paidós. Buenos Aires.

De Sousa Santos, B. (2015) La Universidad en el Siglo XXI. Siglo veintiuno. México.

Dolto, F. (1991) La Causa de los Niños. Paidós. Buenos Aires.

Kohn, C. (2000) ¿Puede la comunicación transformar la educación en praxis política? En:

Perrenoud, P. (2006) La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias.

Extraído el 14 de agosto de 2019:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6784/5540>