

*El desafío de las prácticas
pedagógicas innovadoras
en la Universidad
Nacional del Nordeste*

Mónica Beatriz Vargas • *Compiladora.*

CUARTAS JORNADAS
COMUNICACIÓN DE
EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS INNOVADORAS

Universidad Nacional del Nordeste Noviembre 2011



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

El desafío de las prácticas pedagógicas innovadoras en la Universidad Nacional del Nordeste/Ana María Zoppi ... [et.al.]; compilado por Mónica Beatriz Vargas. - 1a ed. - Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2013. E-Book.

ISBN 978-950-656-150-5

1. Pedagogía. I. Ana María Zoppi II. Vargas, Mónica Beatriz , comp. CDD 370.3

Fecha de catalogación: 14/11/2013



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

RECTOR

Ing. Eduardo Enrique del Valle

VICE RECTORA

Mg. María Delfina Veiravé

SECRETARIOS GENERALES y DIRECTORES

Secretario General Académico

Dr. Cristian Ricardo A. Piris

Secretaria General Administrativa

Cra. Susana B. Correu de Dusek

Secretario General de Asuntos Sociales

Dr. Cristian Ricardo A. Piris (a cargo)

Secretaria General de Ciencia y Técnica

Dra. Ing. Agr. Silvia M. Mazza

Secretario General de Extensión Universitaria

Cdor. Ariel Frete

Secretario General de Planeamiento

Dr. César Horacio Dellamea

Secretario General de Posgrado

Dr. Ing. Jorge Emilio Monzón

Enseñar en y para la ciudadanía y la paz.

Teaching in and for citizenship and peace.

BERTOLINI, MARTA SUSANA

Prof. Adjunto en la Cátedra Didáctica en la Educación Inicial. Especialista en Curriculum, Licenciada en Ciencias de la Educación, Prof. en Educación Preelemental. Realizó numerosos Cursos de Posgrado sobre temáticas afines. Integrante de Proyectos de Investigación y de Extensión. Investigador Categoría 5. Temáticas Infancia y Educación Infantil.

Mendoza 728. P. A. Resistencia - Chaco. Tel.: 03624 437694 - 0362 154877006.

Email: martasbertolini@hotmail.com

AGUILAR, Nanci Marina

Auxiliar docente.

Brown 2551. Resistencia - Chaco. Tel.: 03624 444681 – 0362 154696119

Email: nanciaguilar_56@hotmail.com

DETKE, MARÍA EUGENIA

Profesora Adscripta en la cátedra: “Didáctica en la Educación Inicial”. Se desempeña como docente en el Jardín “Prof. Nelida Sosio de Iturrioz”, ubicado en el campus de la UNNE, Resistencia. Actualmente participa como profesora adscripta.

Zorzal 3729. La Liguria. Resistencia - Chaco. Tel.: 362 4426860

362 154743629.

Email: marudetke@hotmail.com

PALABRAS CLAVES

Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje autónomo – Ciudadanía plena

KEY WORDS

Teaching Strategies - Independent learning - full citizenship

RESUMEN

Se propone favorecer un aprendizaje autónomo, reflexivo, indispensable en la construcción de una ciudadanía plena, que se constituye en procesos que requieren de, entre otras cosas, confianza, autoestima, autonomía, capacidad crítica, posibilidad de ver y poder enunciar problemas (preguntas) que sean comunes al grupo, a partir de procesos de desnaturalización de lo social.

Se reconsidera el lugar de la autoridad, ya que si bien la relación asimétrica educador – educando siempre existe, se busca horizontalizar las mismas sin que se desvanezca la asimetría mencionada.

Se presenta a los alumnos situaciones que deben ser analizadas y trabajadas a partir de preguntas que ellos mismos deben hacerle a la situación y de la selección de bibliografía que hacen en función de tales preguntas. El profesor no se presenta como el depositario del saber, sino que actúa como mediador entre el vínculo que alumno debe poder establecer con el conocimiento, propone las situaciones, brinda la bibliografía, esta siempre dispuesto a aclarar dudas sean metodológicas o conceptuales. Hace permanentes intervenciones destinadas a que los alumnos profundicen o amplíen sus experiencias de aprendizaje pero en la dirección que cada uno va planteando. Evalúa permanentemente los procesos de cada alumno. El alumno debe permanecer siempre dispuesto y movilizado en su propio proceso de formación y en el del grupo, requiere disposición para hacerse cargo de sus fortalezas y de sus dificultades y de pedir ayuda al grupo o al profesor para poder continuar avanzando.

SUMMARY

It aims to encourage independent learning, reflective, indispensable in the construction of full citizenship, which is in processes that require, among other things, trust, esteem, autonomy, critical capacity, ability to see and to articulate problems (questions) that are common to the group, from denaturation processes of the social.

It reconsiders the place of authority, and that while the asymmetrical relationship educator - learner always exists, is looking flatten them vanish without asymmetry mentioned.

It introduces students to situations that should be analyzed and worked from the questions they should ask themselves the situation and the selection of literature that are based on such questions. The teacher is not presented as the repository of knowledge, but acts as a mediator between the student should be able to link estab-

lished with the knowledge, proposed situations, provides literature, is always willing to answer questions may be methodological or conceptual. Makes permanent interventions for students to deepen or broaden their learning experiences but in the direction that everyone is asking. Processes continuously evaluates each student. The student must always be ready and mobilized in their own training process and in the group, requires willingness to take charge of their strengths and their difficulties and seek help from the group or the teacher to move forward.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DE LA EXPERIENCIA

¿Cómo entendemos la “formación docente”?

Partimos de los aportes que sobre la formación nos ha hecho Gilles Ferry (1997) al explicarnos, siguiendo a Kaes que ni se trata de que el docente modela al alumno tal como el escultor da forma al material con el que hace una escultura -“la fantasía de Pigmalión”- ni tampoco significa que los alumnos se forman exclusivamente por sí mismos “como otro personaje mítico: el fénix, el ave que se consume y renace de las cenizas”.

Ferry nos dice:

Ninguna de estas dos fantasías corresponde a la dinámica formativa. Por un lado uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... (p.55)

Ahora bien, tal mediación exige definir el posicionamiento desde dónde se realiza, qué se espera de la misma; puntualizar desde qué lugar se interviene es de significativa importancia para proponer estrategias que sean coherentes entre sí y con lo que desde los discursos se sostiene.

Como expresa Freire (...) estamos necesariamente presentes en la arquitectura de nuestra presencia, y es en ese “estar” cuando se pone en acto la posibilidad de elegir, de decidir, de permitir rupturas, es decir donde se asienta nuestra libertad y nuestra responsabilidad como seres éticos y como educadores, el compromiso de estar disponibles para el otro, en el diálogo, en la apertura, en la aceptación de las críticas, también en el rigor que se nos impone para hacer “carne” los principios que pretendemos transmitir.

No puedo como profesor permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer la especificidad de la tarea del profesor, ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador (p.22).

Esa “contribución positiva” que debemos realizar tiene que ver no solo con la trans-

misión de conocimiento provenientes de los diversos campos disciplinares propios de la formación docente, como bien explican Diker y Terigi (2003) sino y fundamentalmente con una apropiación crítica por parte de los alumnos de tales conocimientos que les permitan encarar la resolución de los problemas propios de las prácticas docentes que como sostiene Achilli (2001) incluyen a las pedagógicas pero las superan e incorporan la vida institucional y los contextos socio históricos en las que éstas tienen lugar. Esta complejidad de las prácticas propias de los docentes fue suficientemente investigada por Jakson (1988) y retomada por numerosos autores. En el presente no podemos dejar de considerar como marco la vida democrática que es necesario sostener y fortalecer.

Como sostiene Rosa María Torres (1996):

A menos que en su propia formación los maestros tengan oportunidad de experimentar todo aquello que ofrecen los modernos currículos escolares - una pedagogía moderna, una relación no-autoritaria de enseñanza, un ambiente democrático y pluralista de aprendizaje, libre de prejuicios y estereotipos, que estimule el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad, la libre expresión, el trabajo cooperativo, etc.-, no puede reclamárseles a los maestros que apliquen en sus aulas lo que no aprendieron ni vieron puesto en práctica en su preparación para la docencia.

Diversos autores (Alliaud, 1993; Vior, 1998; Davini, 1995; Diker y Terigi, 2003; entre otros) presentan sus investigaciones en relación a las diferentes perspectivas que en nuestro país han tenido lugar sobre la formación docente, mencionando tradiciones y tendencias no consolidadas, algunas de las cuales han tenido o siguen teniendo mayor presencia en los procesos de formación vigentes. Es importante señalar que las tendencias aluden a movimientos que no se concretan mayormente en la formación sino que “representan proyectos ideológicos – pedagógicos de los docentes, como forma de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas” (Davini, 2001, p.42).

Las denominaciones dadas a los enfoques, tradiciones, tendencias y/o modelos varían según los autores que los desarrollan e incluso con “matices específicos” (Diker y Terigi, 2003, p.111); en la presente propuesta nos ubicamos dentro de lo que Pérez Gómez (1992:422) denomina la “perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social”. Sostiene Pérez Gómez que en la misma:

(...) se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el

desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” Dentro de esta perspectiva el “enfoque de crítica y de reconstrucción social” al que hacen sus aportes autores como Giroux (1990) Zeichner, (1990) Kemmis, (1988) entre otros marcan como centrales en los procesos de formación tres aspectos que se complementan entre sí, y que sostienen la propuesta innovadora que aquí se presenta: el primero es “la adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social” que requiere de permanentes procesos de desnaturalización de los hechos sociales en general y pedagógicos en particular, el segundo tiene que ver con el desocultamiento y la reflexión crítica de las ideologías hegemónicas que se instalan en prácticas e instituciones educativas y el tercero plantea la promoción de actitudes de búsqueda, de crítica, de trabajo colaborativo y solidario que den cuenta de “prácticas de libertad” y de generar un ambiente en el que todos los que participan puedan al decir de Freire (2002, p.111) sentir el “gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate”.

Definido el lugar desde donde entendemos la formación docente, pasamos ahora a presentar los posicionamientos teóricos pedagógicos desde donde entendemos la enseñanza.

¿Qué entendemos por “enseñanza”?

En primer lugar, siguiendo a Rosa María Torres, entendemos que es necesario que los

futuros docentes puedan vivenciar en su formación los principios o grandes lineamientos curriculares que les son propuestos para su tarea en el aula y que no son específicos de un nivel educativo.

En un todo de acuerdo con la legislación vigente (Leyes nacionales 26206 – Ley 26.061 – Ley provincial 6691) y lo establecido en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, adherimos a una educación afirmada en principios democráticos, que posibilite la construcción de una ciudadanía plena y que a la vez, promueva el desarrollo de todos los potenciales que en cada uno están presentes. Es decir una educación que genere lazo entre lo público y lo privado, que haga posible el desarrollo pleno de cada uno en una sociedad más justa e igualitaria, en la que “entren todos”.

En palabras de Freire(2005):

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en ésta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con

métodos y procesos científicos Pag 85

Tal concepto de educación requiere de una enseñanza que no tiene como finalidad “conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa” (Pérez Gómez, 1992, p. 101). El mismo autor más adelante continúa diciendo “Construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que incidan en la configuración del ecosistema del aula y del centro”

En esta re configuración propone reconsiderar:

- La organización del espacio, del tiempo y de las relaciones
- El diseño y desarrollo del Currículo (en nuestro caso del Programa de Cátedra)
- Las estrategias y criterios de evaluación.
- La estructura de las tareas académicas
- El sistema de relaciones sociales
- La función del profesor
- El mismo papel de la escuela (la Universidad) en la sociedad.

A continuación, en la descripción de la experiencia damos cuenta de cómo pensamos cada uno de estos componentes.

DESCRIPCIÓN

Pautas para la descripción de las experiencias:

Facultad y carrera donde se ubica la experiencia

Facultad de Humanidades

Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial

Asignatura:

Nombre: Didáctica en la Educación Inicial

Duración: cuatrimestral

Ubicación en el plan de estudios: 2º año de ambas Carreras

Composición del equipo de cátedra:

La cátedra está compuesta por un auxiliar docente, un profesor adjunto - ambos con dedicación simple - y una alumna adscripta. El profesor adjunto posee título de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y tiene una antigüedad en la docencia universitaria de 18 años. El auxiliar docente posee título de Profesor en Ciencias de la Educación, y antigüedad en la docencia universitaria de 18 años. La alumna Adscripta tiene el título de Profesor en Educación Inicial

Estudiantes: La cantidad de alumnos es de alrededor de 100, por lo general siempre algunos más, con edades que oscilan entre los 20 y 27/28 años. Es un grupo heterogéneo en el que se pueden advertir situaciones muy diferenciadas, tanto en los trayectos educativos realizados, como en la actual situación de dependencia o independencia económica, así como en la procedencia geográfica. Las edades dan

cuenta de que la gran mayoría han nacido hacia fines de los 80 o inicios de los 90, es decir que han crecido en un momento de expansión de las políticas neoliberales con las consecuencias estudiadas por muchos en relación a la destitución del Estado como garante de los derechos ciudadanos, además de ser la población más afectada por los procesos de “despolitización” de los que Alvarado y otros presentan como parte del diagnóstico que realizan en torno a la actual situación de América Latina. Esta descripción y el análisis desde diversos los aportes teóricos nos ha hecho decidir como eje transversal de la cátedra col SOCIALIZACIÓN CIUDADANA PARA LA PAZ.

DESCRIPCIÓN DE LAS INNOVACIONES IMPULSADAS POR LA CÁTEDRA

Origen: Para presentar el problema, y continuando con lo expresado en el párrafo anterior, es indispensable considerar que la Cátedra sostiene y transcribe en su programa una fuerte inclinación a abordar la ciudadanía como participación activa en la cosa pública y desde el ejercicio de los derechos y la asunción de responsabilidades que no se limita a la dimensión puramente cívica de las personas, sino que pasa a formar parte de un estilo de vida democrático que debe ser instalado en todas las instituciones de nuestra sociedad, mucho más en las educativas, estilo de vida que además se compromete con la paz.

En el programa de Cátedra hemos definido un eje transversal que es SOCIALIZACIÓN CIUDADANA PARA LA PAZ y que fundamentamos de la siguiente manera:

“El estilo de vida democrático que se ha instalado en nuestra sociedad requiere para su mantenimiento y fortalecimiento del involucramiento de las instituciones, en especial de las educativas y muy especialmente de las que tienen a su cargo la formación de formadores. Es a éstos a quienes les cabe una responsabilidad singular en la *“formación política, en el entendido que habría que garantizar que el individuo cuente con los elementos necesarios para devenir en ciudadano, es decir en sujeto y en actor político, no sólo a través de la garantía de los derechos constitucionales que lo consagran como tal y del conocimiento que el individuo tenga sobre éstos, sino también a través de procesos que lo configuran como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, a la política.”*¹

Recientes estudios dan cuenta del concepto de socialización política, entendiendo por tal *“el proceso mediante el cual se interiorizan y exteriorizan las esferas del desarrollo político y ético moral, en relación integral con las esferas madurativa, cognitiva, afecti-*

¹ Martha Cecilia Herrera Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. El trabajo hace parte de los insumos elaborados como parte del proyecto de investigación Cultura política, ciudad y ciberciudadanías, cofinanciado por Colciencias y la UPN, Contrato COLUPN, No. 201306.

va- erótica, comunicativa, lúdico estética y laboral- económica.” Álvaro Díaz Gómez². Y por otro lado

*“La Educación para la Paz es parte integral del desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, ha de considerarse dentro del concepto general de formación de la misma. La formación pedagógica de los valores, normas, comportamientos y demás rasgos de la personalidad que caracterizan a una educación para la paz, han de tomar en cuenta tanto los factores internos como los internos de formación del psiquismo. La Educación para la Paz ha de comenzar desde las edades más tempranas”*³

Así consideramos que los estudiantes del profesorado, deben vivenciar en las instituciones de formación docente procesos de subjetivación ciudadana. Entendemos siguiendo a Cristina Corea que “la subjetividad es el conjunto de operaciones realizadas, repetidas, inventadas” y que se traduce en “modo de hacer en el mundo, modo de hacer con el mundo”.

Estos aspectos fueron visibilizados y comprendidos a partir de los procesos permanentes de formación en carrera y cursos de posgrados y de investigación que sin duda ayudan a desnaturalizar a partir de la reflexión sobre las propias prácticas a los integrantes de equipo de cátedra.

Cabe aclarar que un integrante del equipo de cátedra se encuentra cursando en su etapa final una maestría en educación organizada en seminarios presenciales a cargo de docentes con amplia trayectoria nacional e internacional y sobre todo que abordan la complejidad de lo educativo y su relación con la sociedad desde perspectivas críticas y transformadoras. Además ha sido co director de un proyecto de investigación que gira en torno a la construcción de ciudadanía, en la infancia y en la formación docente, lo que ha requerido de un exhaustiva investigación teórica sobre las cuestiones que hacen al eje del programa y la participación como ponentes en varios Congresos lo que ha requerido la producción de trabajos que a la vez que sistematizan y ordenan el conocimiento disponible, producen importantes aperturas cognitivas que llevan a nuevas lecturas y reflexiones. Por otro lado fue altamente significativo la participación en el Congreso Mundial de Educación para la Paz que se realizó en el año 2007 en Albacete España y del que se han recogido no solo marcos teóricos, sino y fundamentalmente experiencias (experiencia en el sentido en que lo plantea Larrosa como aquello que nos pasa y al pasarnos nos transforma) en relación al tema que aquí se presenta.

Teniendo como encuadre lo anteriormente expresado cuando el profesor adjunto de la cátedra se hace cargo de la misma y transcurrido el primer año de dictado, visualiza los inconvenientes que surgen cuando un espacio curricular que tiene que ver

² Desarrollo humano, socialización Política y formación de ciudadanía desde el preescolar. Publicación de la Universidad de Manizales.

³ Ponencia realizada en el Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz Albacete. Abril del 2007.

con la complejidad de lo que implica enseñar a futuros docentes a enseñar, desde los posicionamientos antes mencionados, en cualquiera de los niveles educativos de que se trate e independientemente de las especificaciones propias de las diversas áreas o disciplinas, se encuentra con propuestas curriculares que se traducen en:

- Organización curricular basada en la secuencia lineal de los contenidos a transmitir.
- El profesor como portador del saber y a cargo de quien se encuentran las decisiones didácticas de lo que luego deberán hacer los alumnos.
- Separación de tiempo, espacios y actividades en Parte Teórica y Parte Práctica.
- Bibliografía definida por el profesor.
- Percepción del hecho educativo sin considerarlo como “acto político”.
- Falta de contextualización (al menos formal y sistemática ya que no aparece en los programas anteriores) de las propuestas pedagógicas y de la didáctica de la educación inicial como espacio que se nutre de la filosofía, de la sociología, de la política, de la antropología, de la economía, del psicoanálisis fundamentalmente.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- a. Reconfigurar las estrategias didácticas en coherencia con los postulados teóricos pedagógicos que se asumen en la cátedra (y que se presentan brevemente en el apartado Fundamentos Teóricos – Pedagógicos de la Experiencia).
- b. Posibilitar un recorrido curricular de acuerdo a las inquietudes de cada alumno, en el marco de un Programa de Cátedra que se presenta como una hipótesis de trabajo.

DESCRIPCIÓN

- a) año de inicio: 2011 – primer cuatrimestre
- b) ejes de innovación: estrategias de enseñanza y de aprendizaje, contenidos, evaluaciones
- c) descripción de las modificaciones introducidas:

En relación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje: Se presentan a los alumnos, durante el cursado de la materia cuatro situaciones que son trabajadas siguiendo el siguiente formato:

1. **Presentación a cargo del profesor** a toda la clase de una situación pedagógica y exposición sintética de las posibles perspectivas teóricas que podrían dar lugar a abordar la situación.
2. **Trabajo en pequeños grupos:**
 - **Análisis de la situación:** los alumnos intercambian opiniones sobre la situación en la que se encuentra.
 - **Elaboración y registro de las preguntas:** Individualmente registran todas las

preguntas que les sugiera la situación. Esto en no más de 15 minutos, a continuación en el grupo pequeño se hace la puesta en común de la producción de cada uno, se discute sobre las propuestas y se elabora un solo listado de preguntas.

- **Organización de las preguntas según los ejes temáticos:** Las preguntas se organizarán según los ejes temáticos propuestos por la cátedra y de ser necesario los propios alumnos incorporarán otros ejes.
 - **Selección de la bibliografía:** Según las preguntas y las inquietudes manifestadas, los alumnos podrán seleccionar entre la totalidad de la bibliografía propuesta por la cátedra, optar por los aportes de otras cátedras, o incorporar nueva bibliografía, la que será leída y analizada por todo el grupo. La bibliografía deberá brindar información para “leer” la situación.
 - **Lectura de la situación desde la teoría:** Esta lectura de la situación a través de diversas perspectivas teóricas formará parte del informe a presentar.
 - **Elaboración de una nueva propuesta** que contenga lo sustantivo de la situación y que resulte coherente con la lectura realizada.
 - **Acompañamiento personal de los profesores** durante todo el proceso: en clases, a través de la plataforma virtual, del grupo virtual y de tutorías presenciales
3. **Trabajo en grupo total** plenario en el que cada grupo presentará y defenderá su producción, intercambiando pensamientos, experiencias, saberes. Esta presentación se organizará por los ejes temáticos a abordar.
 4. **Devolución** y según el caso **Exposición teórica** en la próxima clase y antes de presentar la situación siguiente los profesores realizarán una devolución de lo trabajado por cada grupo, se **ampliarán o profundizarán perspectivas teóricas** y comunicará a cada grupo la necesidad de continuar trabajando la situación o pasar a la siguiente.

Por otro lado las cuatro situaciones planificadas se organizan en torno a:

1. El contexto mundial, regional y local en el que el capitalismo infantil se impone con crudeza, colocando en el centro de las relaciones al consumismo y al mercado y desplazando a la persona y al ciudadano. La primera situación, entonces, está dirigida a analizar la situación actual de globalización y globalismo y de las infancias actuales. Se trabaja sobre un texto de Bustelo sobre el capitalismo infantil.
2. la segunda situación tiene que ver con la presentación de experiencias pedagógicas que dan cuenta de otros modos de encarar la educación infantil (Enfoque Reggio Emilia). La posibilidad de una “resistencia inteligente” al decir de Carlos Cullen a estas ideologías, con otras que se sostienen en la formación ciudadana para la Paz y en ese sentido en valores que afirman lo humano y lo social, desde el respeto a los potenciales que cada uno tiene, a las diferencias y el desarrollo de actividades que potencian la creatividad, la libertad, la autonomía, el trabajo en proyectos comunes, etc.

3. La tercer y la cuarta situación tienen que ver con trabajo con registros de situaciones áulicas de jardines Maternales y Jardines de Infantes en los que se espera que los alumnos puedan integrar en el análisis lo trabajado en las situaciones anteriores.

En relación con los contenidos: los contenidos se presentan en el Programa por ejes, que no se pretenden que sean abordados en forma secuenciada o lineal, sino que son trabajados por los alumnos según la lectura que hacen de cada una de las Situaciones que desde la Cátedra se le proponen. Los contenidos que se presentan dan cuenta de las propuestas pedagógicas siempre en íntima vinculación con las personas que intervienen en el acto educativo y los aportes que brindan las disciplinas antes mencionadas y que se espera que los alumnos recreen recuperando lo trabajado en otros espacios curriculares.

Los alumnos trabajan en cada situación contenidos de los cuatro ejes propuestos en el programa, lo que implica un tratamiento espiralado de los mismos. Deberán ir registrando en el mismo programa el recorrido realizado con fechas de tratamiento de contenidos y lecturas de las diferentes bibliografías. Esta información será compartida con los demás alumnos y con los profesores en espacios de trabajo en grupos pequeños y en tutorías individuales.

En relación con las evaluaciones: fundamentalmente se trata de indagar que es lo que el alumno pudo aprender, que saberes construyó a partir de qué bibliografías, de que contenidos, etc. Es decir se prioriza la capacidad del alumno para un aprendizaje autónomo y reflexivo que le aporte herramientas para su proceso de formación. Se evalúa lo que el alumno pudo construir y se aborda aquello en lo que tuvo dificultades pero no como elemento negativo, sino como parte necesaria del proceso de aprendizaje. No todos pueden aprender todo a la misma vez. En este sentido las evaluaciones pasan a ser parte necesaria del proceso de enseñanza para tomar decisiones didácticas.

Así los instrumentos de evaluación son abiertos y dan lugar (igual que los aprendizajes) a producciones diferentes.

Así los criterios generales que se presentan en el programa son los siguientes:

Criterios Generales de Evaluación propuestos por la cátedra:

- Sensibilización a las diversas concepciones de Infancias y situaciones de los alumnos de la Educación Inicial.
- Ejercicio de actitudes comprometidas con valores básicos de ejercicio profesional como son justicia, solidaridad, tolerancia y todos aquellos que hacen a la vida democrática.
- Competencias para leer, reflexionar e interpretar crítica y transformadoramente la realidad desde el marco teórico pertinente.

- Competencias para relacionar contenidos teóricos de distintas disciplinas y articularlos en distintas situaciones.
 - Involucramiento en la situaciones presentadas, participación en clases, en medios virtuales y en tutorías.
 - Capacidad para identificar aspectos centrales que hacen a la organización y funcionamiento de las Instituciones de la Educación Inicial.
 - Participación activa en clases y tutorías, que revele compromiso en el propio proceso de formación.
 - Cumplimiento de las tareas sustantivas de la cátedra que fueran de competencia del alumno, de modo satisfactorio y de acuerdo con las pautas establecidas.
- Entrega de Trabajos Prácticos en tiempo y forma
- d) análisis de las características que las diferencian de las prácticas habituales;

En relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje: la propuesta permite a diferencia de otras:

❖ Que los alumnos “preguntan” a la situación y responden a sus propias preguntas y no a las del profesor. Esto se presenta como central ya que tiene que ver con el involucramiento en la propuesta pedagógica desde sus propias inquietudes, saberes y deseos. Por otro lado y como se analiza más abajo, a los alumnos les representa un verdadero desafío plantear preguntas, ya que como ellos mismos manifiestan su escolaridad ha estado centrada en preparar respuestas a preguntas elaboradas por otros y además que dichas respuestas debían ser coincidentes con la que tenía pensada o elaborada el maestro o profesor.

❖ Que las preguntas al ser individuales y luego seleccionadas en el grupo pequeño son propias de cada uno y del grupo, es decir se rompe con las propuestas homogeneizantes, ya que a partir de preguntas diferentes los recorridos curriculares también serán diferentes.

❖ Que luego de analizar y proponer las preguntas, los alumnos van al programa, marcando en el mismo (y en su propio proceso de formación) el recorrido que hacen a partir de los contenidos y bibliografías seleccionados, lo que da cuenta de un aprendizaje prácticamente personalizado.

❖ Este proceso de ubicación en el programa de los contenidos y de la bibliografía que cada uno y el grupo trabaja en la situación permite que sea el alumno el que hace su propio recorrido, más allá de que la cátedra presenta unos contenidos y bibliografía básica, los tiempos y los modos de abordaje son diferentes en cada uno y en los grupos. Esto potencia un aprendizaje autónomo y significativo.

En relación a las evaluaciones: pudimos apreciar lo satisfactorio que resulta tomar exámenes orales o escritos cuando las consignas son abiertas y cada uno debe dar cuenta de su recorrido. Nos llenó de satisfacción comprobar que estas instancias

fueron de entusiasmo y muy alejadas de otras experiencias por nosotros conocidas cuando las respuestas se repiten homogénea y a críticamente. El pedido a los alumnos de realización de cuadros organizadores de contenidos resultó otra herramienta central que hizo de la situación de examen, una nueva situación de enseñanza y de aprendizaje.

e) evaluación del proceso y de los resultados.

Estamos en las etapas iniciales de la propuesta, ya que es el primer año que se realiza, no obstante lo cual podemos afirmar que se produjeron algunos “quiebres” en los modos en que los propios alumnos visualizan su situación de “alumnos universitarios” y sobre todo “futuros docentes” y en este caso responsables de sus propios procesos de formación. Como indicador importante es esta dificultad que la gran mayoría sostuvo para “preguntarse” y para decidir la bibliografía a leer. En muchos casos debimos intervenir para sostenerlos en el uso de esa autonomía personal ya que están habituados a que el profesor oriente sus actividades en cuanto a que leer, que contenido trabajar, etc. Estimamos que es necesario hacer un mayor seguimiento de cada uno y del grupo para que la propuesta pueda potenciarse. Dado que este cuatrimestre la cátedra no se dicta estamos realizando reuniones de cátedra para ajustar estas cuestiones. Podemos afirmar que las propuestas de evaluación parciales fueron muy significativas y permitieron que los alumnos puedan dar cuenta de los aprendizajes realizados.

Realizada una indagación, al finalizar la cátedra, a través de una encuesta los alumnos expresan como aspectos positivos, entre otros, los siguientes:

- ✓ Los profesores proponen constantemente dialogo y responder a las preguntas.
- ✓ Facilidad de aprender.
- ✓ Hacer preguntas, elegir bibliografías, proponerlas a la cátedra
- ✓ Nos permite interactuar con el grupo y con la docente, nos da más autonomía.
- ✓ Es un “todo” lo que ayuda y hace positiva la nueva modalidad
- ✓ Posibilidad de pensar.
- ✓ Hacer preguntas, dialogo abierto, razonamiento, libertad de buscar el conocimiento. Ampliarlo según vivencias
- ✓ Autonomía, confianza, capacidad de análisis, ampliar el conocimiento científico y empírico.
- ✓ Permite repensar, ser mas autónomas, tener más responsabilidad a la hora de actuar en nuestra formación.
- ✓ Partir de nuestras inquietudes y experiencias, acentuando que el proceso de aprendizaje se da en diferentes contextos y situaciones.
- ✓ Actitud crítica a la hora de seleccionar la bibliografía, al formar nuestro pensamiento, y al reflexionar sobre los autores.
- ✓ Nos ayuda a elaborar críticas, a reevaluar y re pensar nuestras posturas y conoci-

miento y a no quedarnos con lo que se nos presente .Posibilidad de mirar y replantear el cambio.

Como aportes a considerar más que como aspectos negativos ya que prácticamente no los mencionan dicen:

- ✓ Dar más tutorías
- ✓ Que haya un trabajo más individualizado, seguimiento al alumno
- ✓ Profundizar algunos temas.
- ✓ Aporto que sigan con esta modalidad, que pueda ser obligatoria- entrega en tiempo y forma.
- ✓ Mayor espacio y tiempo de debate entre cada situación.

Respondiendo a la propuesta de Pérez Gómez en cuanto a la reconfiguración de los componentes que intervienen en el aula podríamos decir que hemos revisado y ajustado en relación a:

- La organización del espacio, del tiempo y de las relaciones:

En cuanto al espacio, si bien se organiza en algunos momentos en el grupo total, con el profesor al frente dando algunas indicaciones o exponiendo temas, se complementa en mayor medida con organización de grupos pequeños y con trabajos individuales en los que se pondera la producción de individual y grupal y se valora la iniciativa, la creatividad, y el juicio crítico para preguntar y para encontrar algunas posibles respuestas, Preguntas y respuestas que por supuesto son idiosincráticas.

En cuanto al tiempo, se organiza y se respeta las necesidades de cada grupo aunque se establece un mínimo de 4 situaciones a tratar por todos los grupos en el cuatrimestre.

Se horizontalizan la distribución de la palabra y con ella, las relaciones entre los alumnos y entre estos y los profesores. Si bien sigue sosteniéndose la necesaria relación asimétrica docente –alumno, se complementa la matriz explicación – transmisión con un “llamado libertario dirigido a la inteligencia y un imperativo radical dirigido a la voluntad”. A los alumnos se les demanda siguiendo a Jacotot “Y tu... ¿que ves? ¿qué piensas? ¿qué harías?” (Cerletti 2008, 172)

- El diseño y desarrollo del Currículo (en nuestro caso del Programa de Cátedra) se presenta como una hipótesis de trabajo en el que los contenidos son abordados según las inquietudes de los alumnos y del grupo pequeño y la bibliografía es seleccionada de entre la propuesta en función de esas mismas inquietudes o interrogantes que se plantean.
- Las estrategias y criterios de evaluación: se ajustan entonces al camino recorrido por cada uno, no se mide lo que supuestamente “debería saber el alumno” sino se indaga sobre lo que cada uno aprendió. Se trabaja y se evalúa sobre lo que cada alumno puede avanzar (sus potencialidades) y no sobre lo que no puede. (sus carencias).
- La estructura de las tareas académicas: se modifican ya que se le da mayor peso

al trabajo de los alumnos y al seguimiento individual en los pequeños grupos y en tutorías

- El sistema de relaciones sociales como se sostiene más arriba pasa de una relación más de tipo vertical a una más de tipo horizontal.
- La función del profesor en esta propuesta es la de ser mediador entre los alumnos y el conocimiento. No es el depositario del saber, sino que es quien facilita y promueve con sus intervenciones la construcción de conocimientos y saberes diversos.
- El mismo papel de la escuela (la Universidad) en la sociedad. Como la impulsora de transformaciones sociales que haga de esta nuestra sociedad un lugar en el que todos tengan lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. (2009). *Formación en valores y ciudadanía. En Educación en Valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Colombia: Geminis Ltda.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo*. Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2008, septiembre) *¿Infancias o Facundias interpelantes? Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual*. Ponencia X Encuentro Nacional Universitario de Carreras De Educación Infantil y II Congreso Internacional REDUEI. Mendoza, Argentina.
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cullen, C. (2008). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Diker, G y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (1º ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J (1977). Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/decir_el_acontecimiento.htm
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores), *Educación: ese acto político*. (pp.127 -137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Ferry, Gilles (2008). *Pedagogía de la Formación*. (3º ed). Buenos Aires: Noveidades Educativas.
- Forster, R (2009) Los rostros de la alteridad En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.97 - 120) Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. (1º ed. Argentina) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores), *Educación: ese acto político*. (pp.127 -137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Gaitán, L (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Gerez Ambertin, M. (2009, octubre). *Tiempos de soledad y desubjetivación*. Ponencia presentada en el II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos Problemas ¿Soluciones contemporáneas?. Mar del Plata, Argentina.
- Jarez, Xesus (2007) *Educación para la paz en la educación infantil: pedagogía de la convivencia*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz. Albacete, España.
- Kohan, W (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Rattero, C (2009) La pedagogía por inventar En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.161-188) Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *Comprender y Transformar la enseñanza* (1º ed., pp. 78 - 114) Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *Comprender y Transformar la enseñanza* (1º ed., pp. 398 - 429) Madrid: Morata.
- Torres, R.M. (1996) *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago UNESCO-OREALC. <http://www.fronesis.org>
- Zabala, M (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.