SEMINARIO DE INGRESO

IFD “MARIANO MORENO”

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Espacio curricular: Pedagogía

Docente responsable: Lic. Prof. Ana Rita Oliva Cúneo

Fecha: 08 de marzo de 2018

Horario: DE 21 A 23 HS.

FUNDAMENTACIÓN:

En esta clase se propone brindar elementos teóricos para la reflexión sobre la práctica docente en el Nivel Inicial. Atento a que ninguna reflexión sobre la práctica y en la práctica, puede hacerse al margen de la teoría. Cuando reflexionamos sobre los supuestos que sustentan la tarea pedagógico didáctica cotidiana, es cuando se actúa en el nivel de la praxis. La idea entonces es brindar una herramienta teórica más, que permita iniciar dichos procesos de reflexión. Para ello, presentaremos brevemente, algunas líneas teóricas, que permitan el análisis e interpretación de la práctica en la historia del Nivel Inicial. El eje de trabajo se centrará en Lo presupuestos Pedagógicos Didácticos de la tarea docente. Este eje abordará el desarrollo histórico de las corrientes pedagógicas y su incidencia en la didáctica del docente del nivel inicial a través de las distintas épocas, hasta nuestros días.

Objetivo:

-Reflexionar sobre la historia del Nivel inicial a la luz de las distintas corrientes pedagógico-didácticas que lo han configurado

Actividad:

1-Lectura del material en pequeños grupos

2-Análisis del mismo al interior de cada grupo

3-Elección de una de las corrientes pedagógico-didáctica:

1. Preparación de una presentación (dibujo, dramatización) para representar dicha corriente

4-Presentación y puesta en común

Documento:

**Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial Documento de Apoyo Nº 1 / Año 2005**

Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de BUENOS AIRES

1.- **Presupuestos Político – pedagógico y didácticos de la tarea docente**

¿Por qué creemos importante comenzar por hacer referencia a los presupuestos político, pedagógico didácticos de la tarea docente? Porque cuando la tarea docente está ligada especialmente a la enseñanza, ha sido abordada de diferentes formas a través de las llamadas “tradiciones” y “tendencias” pedagógicas. En este marco denominamos “tradiciones” a aquellas corrientes pedagógicas que a través de la historia se han consolidado en las ideas y en las prácticas de las maestras jardineras, mientras que las “tendencias” son aquellas concepciones pedagógicas que están en vías de consolidación y que aún, en general, no forman parte de muchas de las ideas y prácticas de los docentes del Nivel Inicial.

Las tradiciones pedagógicas, entre las que podemos considerar a la **Pedagogía Tradicional**, la **Escuela Nueva** y la **Pedagogía Tecnicista**, han marcado con fuerza la formación docente de la maestra jardinera y por consiguiente han dejado una impronta que es necesario revisar para poder comprender tanto la matriz de la formación como la propia biografía escolar. Hoy son múltiples las investigaciones que nos hablan de la necesidad de revisar la propia formación para poder encauzar una tarea reflexiva sobre el hacer cotidiano, por lo tanto ninguna reflexión puede hacerse en el vacío, es necesario hacerla a partir de un contenido teórico que la sustente y que enmarque su marcha.

* 1. **¿Cómo comenzar a reflexionar?**

Una forma de comenzar la reflexión teórica es a partir de reconocer las dimensiones que constituyen el “hacer” docente. Para ello haremos referencia a Las categoría tradiciones y tendencias son utilizadas por Carlos Libaneo, un pedagogo brasileño que considera que las dimensiones del hacer pedagógico, son: **“Saber, saber ser, y saber hacer”**. Tal y como lo expresa el autor estas dimensiones son exhaustivas en tanto pretenden representar todos los aspectos en los cuales el docente incursiona en su accionar pedagógico escolar. El “saber” está en estrecha relación con lo pedagógico, es decir, es necesario que el maestro sepa aquello que enseña; el “saber hacer” se vincula con lo didáctico, en este caso no sólo basta con saber, sino que también es necesario saber cómo enseñar, es decir, la dimensión técnica refiere a lo que hoy llamamos promover la “transposición didáctica”; por último el “saber ser” refiere a lo ético, a lo político, al compromiso social que tiene la función del educador. Cabe aclarar que, si bien lo político aparece con fuerza en la última de las dimensiones, el autor deja bien claro que las tres tienen algo en común: las tres son políticas. Esto se fundamenta en el hecho de que no existe práctica educativa neutra, ni acción pedagógico didáctica neutral. La institución escolar, que en nuestro caso son: jardines maternales, jardines de infantes, Escuelas Infantiles, están insertos en un contexto social, cultural e histórico real y los maestros ejercen a través de su acción educadora, una acción política y en virtud a ello es necesario que mantengan con la realidad social y cultural una relación dinámica, en la que lo político y lo pedagógico se complementan y retroalimentan. Hoy hablamos de la necesidad de construir una pedagogía y un educador de cuño crítico; pero es necesario saber que ello implica otorgarle a la escuela, además de su función claramente conservadora y transmisora, y en ocasiones reproductora, una función transformadora, delimitando el campo de los posible y redefiniendo tanto el papel que la institución escolar tiene en la sociedad como la función que en ella ejercen los docentes, los alumnos y el conocimiento, que es el sentido que los reúne en ese espacio. Las tres dimensiones además apuntan a comprender la acción del docente como una acción integradora, que evita las parcializaciones, los reduccionismos y recupera el trabajo desde una perspectiva totalizadora en la que se conjugan, lo pedagógico, lo psicológico, lo didáctico, lo social, lo cultural y lo político. Es por lo antes dicho que para poder iniciar una reflexión en profundidad, se nos impone necesariamente recuperar la mirada histórica, volver a la génesis de la formación docente y a su desarrollo a través del tiempo. Esta mirada nos permitirá comprender de qué forma, en las diferentes épocas, se fragmentó el trabajo pedagógico, disociando el saber, del saber ser y del saber hacer. Esta disociación no sólo implicó una mirada parcializada de la realidad educativa y como consecuencia, un sesgo del trabajo docente, sino que también respondió a una sobredeterminación de algunos aspectos por sobre otros, haciendo prevalecer una dimensión en desmedro de las otras.

**2. Comencemos por la pedagogía tradicional**

La función docente entendida como la representativa de la Pedagogía Tradicional (Siglo XVIII y parte del XIX), en una primera etapa acentúa la dimensión del “saber ser”, es la etapa que correspondería tal y como lo describe María Cristina Davini a la tradición normalizadora – disciplinadora, en la que el “buen maestro”, el “modelo” es aquel que es capaz de impulsar y difundir un mensaje socializador a la vez que disciplinador. La empresa educativa se orienta al disciplinamiento de la conducta, a la homogeneización ideológica de la población y a la formación de la moral. Si bien se difunde la imagen del docente como el difusor de la cultura, en general el saber se centra en las normas y en los principios necesarios para actuar en el nuevo orden social. A esta época corresponde la idea de “educar al soberano” o la de “civilización o barbarie”.

Una segunda etapa se corresponde a la tradición “academicista” o la del “docente enseñante”. Se reconoce la necesidad de que el docente posea conocimientos, saberes, que sea idóneo, experto, que conozca sólidamente aquello que enseña. El proyecto educativo liberal de ese momento centra en estas características la formación de los docentes. Existe una fuerte influencia del positivismo, que sostiene la creencia de la neutralidad de la ciencia y por ende del conocimiento pedagógico. En esta línea existe una clara valorización del “saber”, en desmedro de las otras dos dimensiones. Es evidente que enseñar constituye un componente fundamental de la tarea del docente y que para ello es necesario saber, ya que nadie enseña realmente aquello que no sabe o no conoce, pero lo que preocupa concretamente es la derivación que la tradición academicista tiene en la práctica concreta, ya que esta obtura una verdadera acción pedagógico didáctica integradora. Es la época de “la letra con sangre entra”. Desde la visión de la Pedagogía tradicional, el “magiocentrismo” es una de sus características más destacadas, ya que centra en el maestro la condición de éxito de la educación, porque él es quien organiza la vida de los alumnos, sus actividades, resuelve los problemas, genera un universo pedagógico ajeno a la vida real, auspicia como “modelo” y dirige el proceso trazando un único camino para todos en el que los alumnos deben imitarlo y obedecerlo a ultranza. Este proceso implica sin lugar a dudas un proceso de homogeneización. En este marco el papel de la disciplina, como del control y el castigo, se vuelven fundamentales y necesarias. El objetivo que se persigue en este esquema es el de ordenar, ajustar y regular las inteligencias, formar el carácter, respetar reglas y normas impuestas, ser “insensible a las gentilezas del corazón”, respetar los modelos considerados como los reconocidos por los adultos, alimentar la atención y el esfuerzo a través del trabajo intelectual y la acumulación de conocimientos por parte de los alumnos. En la enseñanza del nivel inicial en particular, el acento puesto en el cuidado del cuerpo y la salud; el predominio de los aspectos fisiológicos por sobre los psicológicos; las lecciones y actividades basadas en la verbalización del maestro; el uso de láminas; la repetición y fijación como recurso necesario en el desarrollo de actividades intelectuales; el control por parte del maestro de lo aprendido por los niños; el desarrollo de actividades en las que el protagonismo está puesto en el maestro; la ejecución de actividades pautadas y dirigidas por él, en las que el alumno queda relegado a un segundo plano; la enseñanza de temas como “los animales salvajes” por ejemplo, siendo éstas realidades lejanas y descontextualizadas para los niños; el excesivo acento puesto en un único método como camino a seguir; el desarrollo de los motivos del lenguaje, las ocupaciones manuales, la educación de los sentidos por separado, entre muchas otras características propias de esta perspectiva pedagógica que aún hoy, en algunos, casos siguen vigentes.

**3. Los legados de la Escuela Nueva**

En las posturas escuelanovistas, reflejadas en nuestro país ya avanzados los años ‘60, el trabajo pedagógico es reenfocado. Esta tradición pedagógica se centra en el “saber hacer” en desmedro del “saber” y del “saber ser”. En desmedro del saber, porque pasa a un segundo plano la importancia que tenían los contenidos en la etapa anterior; se da mayor valor a las estrategias didácticas, que a los métodos como único camino en el acceso al conocimiento. Importa más cómo se aprende algo, que la cantidad de conocimientos a la que se accede. Es decir, importa más el cómo, representado por el proceso, que el qué, representado por los contenidos. En este momento los maestros dicen: “es mejor que los niños sepan poco, pero lo poco que saben, que lo sepan bien”. El desmedro del “saber ser” reside en el hecho de que se valora más un maestro que actúa como guía, ya que es el momento de la historia de la pedagogía en que la figura del maestro pasa a un segundo plano y es el alumno quien sale a escena y centra la atención de todas las acciones. Es la visión “paidocéntrica” de la educación. Visión que desplaza el centro del maestro hacia el alumno. Es además la época de la valorización de la libertad de movimiento y de la libertad psicológica por sobre la pasividad característica de la etapa anterior. La base psicológica en la que se funda dicho movimiento pedagógico es el maduracionismo, aparecen los aportes de la psicología a la educación y se desarrolla la psicología profunda y la psicogenética. Las propuestas apuntan fundamentalmente al desarrollo de la personalidad y a la formación del comportamiento por diferentes dominios (intelectual, motriz, afectivo, social). Se destaca el trabajo en grupo en reemplazo del trabajo solitario. El clima de afectividad caracteriza la relación entre el maestro y el alumno, en oposición al accionar coercitivo de la etapa anterior. La cooperación reemplaza al trabajo individualista y solitario que defendía la perspectiva tradicional. Pero no todo lo que brilla es oro, dice por allí un dicho popular, ya que no sólo se tergiversan, en esta etapa, muchos de los principios de la escuela nueva como: libertad, actividad, individualidad, interés, sino que además la realidad educativa nos muestra que esta tradición pedagógica a pesar de los cambios propiciados por los pedagogos que la conformaron, no produjo cambio reales en las prácticas de los docentes, ni contribuyó a superar las dificultades que concretamente se reflejaban en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en las aulas.

**4. Irrumpe el tecnicismo**

En la década del ’70, se instaura una nueva tradición: la “eficientista”. En ese período la función de la escuela y del trabajo docente están al servicio del “progreso económico”, del “despegue” económico. El objetivo es obtener el progreso técnico, donde el “saber hacer” adquiere otro sentido ya que en este caso particular, responde a la necesidad de que la educación forme recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo y en función al desarrollo industrial se introduce la “división técnica del trabajo” como medio para el control. Se trata de tecnificar la enseñanza, acción que se basa en la “racionalidad tecnocrática” y en la idea de que la labor del docente consiste fundamentalmente en “bajar a la práctica un currículo preestablecido y prescripto”, y esto el maestro lo hace de manera simplificada, ya que se ocupa fundamentalmente de copiar un currículo elaborado por especialistas. En este momento el “saber hacer” está al servicio de la lógica del control de los resultados. Ya no importa el cómo, el proceso, sino que pasa a valorizarse el producto obtenido, destacando que éste tiene que lograrse en el menor tiempo posible, con el mínimo de esfuerzo y de la forma más efectiva. Eficiencia, eficacia y efectividad son los mandatos que reciben los docentes en la tradición “eficientista”. En esta etapa el trabajo docente se impregna de un furor planificador que se asienta sobre el mito de la absoluta previsibilidad, de la evaluación objetiva del rendimiento escolar como aquella que va a garantizar la neutralidad del trabajo docente y por lo tanto la cientificidad del mismo. Prevalece la idea de que el éxito o el fracaso escolar encontrarán sus justificaciones en las “aptitudes naturales”, las que serán medidas a través de baterías de test psicológicos. Esta es la excusa perfecta para centrar el fracaso de la enseñanza en factores innatos y ocultar el papel que cumplen los condicionantes sociales en el proceso de aprendizaje. ¿Cómo fue entendida la enseñanza y la tarea del maestro desde el tecnicismo? La enseñanza fue entendida como un mero proceso técnico y el docente como un mero “aplicador” o “ejecutor” de técnicas, éstas, a su vez, eran entendidas como universales, aplicadas a niños también universales (epistémicos). En segundo lugar hay una clara tendencia a identificar a la enseñanza con el aprendizaje, algo así como si fuesen dos caras de la misma moneda. En realidad, no toda enseñanza redunda en aprendizaje y muchas veces los alumnos no aprender a pesar de la enseñanza y sin embargo en otras ocasiones lo hacen, sin haber mediado un proceso de enseñanza significativo.

**5. Los albores del pensamiento crítico**

En la década de los ’80 se instala el debate en torno a la necesidad de instaurar propuestas de acción que impliquen una revisión de las tradiciones descriptas y permitan concentrar esfuerzos en torno a una pedagogía de cuño crítico que contribuya a superar las prácticas reproductoras de las tradiciones anteriores. Estas tendencias que se vislumbran como alternativas, en general aún no se han instalado en las prácticas aunque ya hace varios años que circulan en el imaginario de los docentes. En muchos casos el debate se desarrolló en torno a la importancia de que el docente recupere su función pedagógico didáctica inscripta en la función política que le da marco y significado a su tarea, así como a la idea que plantea la necesidad de recuperar los contenidos como “socialmente válidos y significativos”, “validados”, entendiendo que son las herramientas o los instrumentos necesarios para que todos los niños accedan al conocimiento, organización, comprensión, cuestionamiento y transformación de la realidad social, como sujetos de derecho, sociales e históricos. Todos estos aspectos están íntimamente ligados al principio de democratización de la educación que intenta dar sentido a la práctica educativa de la época. La perspectiva crítica hace referencia a una educación con un fuerte compromiso político, social y cultural en la que las dimensiones a las que aludimos: “saber”, “saber ser” y “saber hacer” cobren importancia en su conjunto y operen igualitariamente en el contenido del hacer pedagógico, aunque en algunas oportunidades y según cuál sea la tarea de la que se trate, el docente prioriza una dimensión por sobre la otra o las otras. Es necesario tener claro que el “saber”, dimensión pedagógica, es importante en tanto el docente tiene que poseer autoridad pedagógica, que dicha autoridad se la dará el saber que despliega en su trabajo político, pedagógico didáctico, pero también esa autoridad la adquirirá a través del “saber ser”, dimensión política y ética, ya que ésta está íntimamente relacionada con la identidad del “ser docente”, con la identidad profesional. Nadie puede enseñar a “ser” lo que no es; pero también esta autoridad la conquistará a partir del “saber hacer”, dimensión técnica, que está íntimamente relacionada con el aspecto didáctico que también es político pedagógico. Hoy entendemos que la enseñanza es un proceso muy complejo, que se desarrolla en contextos institucionales y áulicos, entendidos éstos como espacios conflictivos y determinados por el contexto más amplio en el que se insertan; espacios en que los alumnos representan una heterogeneidad social, cultural y psicológica, que son sujetos reales portadores de significaciones sociales y culturales y en el que el docente opera a partir de supuestos personales y condiciones tanto subjetivas como objetivas que determinan su trabajo y el resultado del mismo. El docente, por lo tanto, en este contexto, no es un sujeto “neutro”, sino que está condicionado por sus creencias, preconceptos, representaciones, ideologías. Todos estos supuestos determinan su forma de pensar y de actuar e impactan no sólo en lo que enseña sino en cómo lo hace. Estas creencias, valoraciones y representaciones son el producto de su experiencia de vida en general y de su paso por el sistema educativo en particular, primero como alumno de los diferentes niveles de enseñanza (incluido su formación profesional en el profesorado) y luego como maestro en su trayecto por las diferentes instituciones de nivel inicial, o sea su socialización laboral. Durante todo este proceso el docente fue incorporando y estructurando de forma inconsciente las diferentes representaciones y valoraciones que lo condicionan, como ya dijimos, y que conforman no sólo su pensamiento, sino también su acción. En virtud a lo expuesto, se torna necesario realizar un proceso de concientización, es decir, de hacer conciente aquellos aspectos que constituyen la propia matriz de aprendizajes como docentes y comprender el impacto que tienen en la tarea docente. Es necesario transformar en objeto de reflexión teórica y de indagación científica, la propia práctica, como práctica social que se desarrolla en contextos particulares. Será necesario desocultar, develar los prejuicios, las representaciones sociales que se tienen acerca de qué es un alumno, qué es el conocimiento, cuál es la tarea de la escuela, cuál es la tarea docente y cómo se promueve su vinculación con los elementos mencionados. Esto indica la necesidad de que los docentes pongan en tela de juicio sus supuestos, incorporados como producto de sus historias personales y profesionales, tratando de evitar que sean los marcos de referencia implícitos los que determinen las prácticas pedagógicas presentes y futuras. La posibilidad de ahondar en la revisión crítica de los propios procesos de escolarización y profesionalización, así como la de los colegas, puede ser un punto de inflexión y un punto de partida para reestructurar de manera crítica y conciente las propias prácticas y la de los demás.