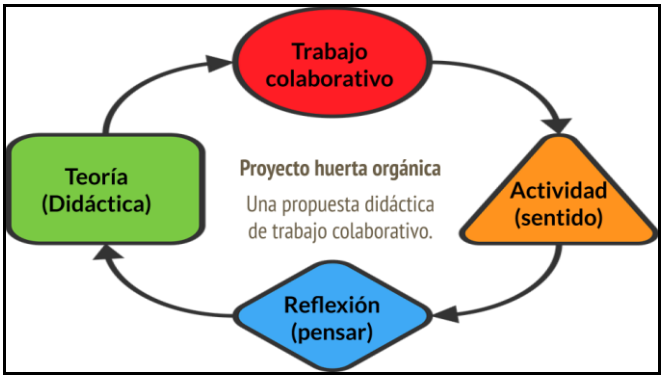
Proyecto huerta orgánica. Una propuesta didáctica de trabajo colaborativo

Natalia Molina
Carina Pereira

Solymar Norte, Ciudad de la Costa, Canelones.
Participantes: Docentes referentes, Estudiantes 1er año Maestro de Primera Infancia.
Subsistema: Consejo de Formación en Educación
Centro educativo: Instituto de Formación Docente de la Costa
Asignatura: Programa Compromiso educativo y Didáctica en la Primera Infancia.

Resumen

Toda innovación educativa requiere un caminar en etapas que integren a los diferentes actores de la educación de forma paulatina. En lo que respecta al año 2020, se retoma la propuesta de la Huerta en el IFD de la Costa como espacio de encuentro para la comunidad educativa. La intencionalidad es propiciar el encuentro de los distintos grupos que se involucran en esta propuesta a través del dispositivo, denominado por Marta Souto como "Seminario-taller Grupos de formación" que permite considerar la diversidad de experiencias y saberes de los docentes en formación sea el promotor de la reflexión y la acción. *"Los espacios compartidos actuarán en muchos momentos como sostén, como generadores de conflictos, como lugares para exponer y exponerse, para discutir, confrontar, intercambiar" (Souto, 1999, pp 7).* Hasta ahora las miradas que se recogen en relación al Proyecto están cargadas de optimismo, buscando resignificar las instituciones educativas como espacio pedagógico. En la etapa inicial de este Proyecto se realizaron intervenciones para abrir líneas de acción a tener en cuenta en el recorrido previsto. En cada una de ellas se busca generar el interés por participar y colaborar valorando las potencialidades de cada educador desde su rol concreto.



Fundamentación

En el ejercicio de la función como docentes, es que lo colectivo adquiere relevancia, ya que no es posible pensar las instituciones como un conjunto de construcciones individuales y aisladas, sino como una invención histórica y democrática que se construye en el encuentro con el "otro".

En dicho ámbito se considera esencial el compromiso que surge del sentido de pertenencia a un espacio (IFD) en el cual construir la relación entre enseñanza y aprendizaje, un proyecto educativo en común.

Vale la reflexión de Ranciere en cuanto a la distancia que establecemos para que el estudiante en formación se apropie del conocimiento. Dar lugar, facilitar, motivar son conceptos que deben hacerse visibles en las actividades desarrolladas.

Para ello, es necesario que cada uno de los actores involucrados, busquen a través de la voluntad y compromiso con el otro (colega, Educador), los recursos que permita construir proyectos de innovación a partir de la investigación.

Desde la mirada de una perspectiva crítica de la educación la investigación nos permite desandar caminos para encontrar nuevas alternativas frente a los diversos problemas.

"ARTÍCULO 12. (Concepto).- La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal"(Ley de Educación 18437, 2008).

La formación docente debe reconstruir el contexto pedagógico, integrando a los estudiantes en diversas instancias de investigación, formación continua y extensión.

"¿Cuánto de enigma tenemos hoy en la Pedagogía? ¿Cuántos problemas para los cuales las palabras han demostrado su incapacidad para abordarlos? Vivimos tiempos distintos a los que dieron a luz a los sistemas educativos y sus estrategias de formación. ¿Cómo hacer lugar a otras y nuevas formas de representación? ¿Cómo eso afecta -y cómo nos hacemos cargo de- las propuestas de formación?" (Birgin y Serra, 2012, pág. 11).[5]

5 Birgin, A. y Serra, S. 2012. "Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas". *En: Birgin, A. (comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes* en ejercicio. Buenos Aires. Paidós.

Salir del lugar del que posee el saber, para entender que la profesión del docente no puede quedar en meros conductores cuando orientamos nuestra enseñanza hacia la repetición teórica de un autor. Sino que, como se mencionó antes, debemos propiciar la reflexión a partir de lo que ese saber representa en tanto se relaciona con la realidad y demanda de la educación actual.

La relación pedagógica en movimiento

Una asignatura que pertenece a la sección Práctica-Docente-Didáctica no debía limitarse a la lectura de autores, a responder cuestionarios, o a participar en foros. Mucho menos podía transformarse en la transmisión de un relato Zoom de nuestros "saberes", que no son más que impresiones y percepciones sobre los jardines de infantes, a un grupo de estudiantes que por primera vez tomarían contactos con centros de atención a la primera infancia desde un lugar externo o con perspectiva docente.

En el contexto de emergencia sanitaria que transita la educación, se plantea el desafío de resignificar el espacio de la práctica a través de dispositivos pedagógicos alternativos. La experiencia es el punto de partida donde se pone en juego el aprendizaje, donde el alumno pueda experimentar y ensayar a partir de la acción.

Una mirada más crítica de la realidad educativa vincula el conocimiento como construcción social a la noción de poder. ¿En qué medida los docentes establecen a través de sus prácticas la posibilidad de poder trascender la noción “objetivada” del conocimiento a partir de relaciones pedagógicas marcadas por el diálogo y el cuestionamiento? Según Giroux (2003) en la medida que sean conscientes de los supuestos que condicionan su práctica podrán minimizar las dimensiones del positivismo en el aula.

Implica que el o la docente, como figura pedagógica que habilita la escuela, pueda superar la mirada domesticadora de su rol en la que, según Flavia Terigi (2007; 62), renuncia a dos formas de amor. Por un lado, la “absolutización del amor por el mundo” bloqueando a las nuevas generaciones que son vistas como amenazas; y por otro, la “absolutización del amor por los niños” donde la tarea de enseñar queda relegada al margen.

La profesionalización del docente exige la capacidad de conmoverse ante la inteligencia del otro, interpelando su conocimiento desde el respeto. Sobre esa convicción se estructura la práctica; desde una educación democratizadora.

Esto implica una movilidad de los roles dentro del aula, donde los docentes en formación se posicionan desde un doble rol. Por un lado, como estudiantes de formación docente, poniendo en juego la experimentación en un espacio pedagógico como la huerta, integrando contenidos curriculares establecidos en el Programa de educación inicial y primaria. A su vez, como docentes, en espacios de reflexión y discusión en el aula que permita pensar sobre modelos de enseñanza desde la teoría.

La idea es "*...que la educación debe formar para la vida como unitaria mediante la acción del maestro que* ***pregunta y observa*** *lo que sucede en clase, con el fin de extraer su significado pedagógico y para ayudar al aprendizaje de las virtudes sociales. Dewey enfatizó la necesidad de situar a la educación en relación directa con las necesidades de la vida" (Ander Egg, 2005, pp. 22).*

La estrategia pedagógica por excelencia son las preguntas. Preguntas que sirven tanto como impulsoras de procesos de investigación como ejes estructuradores de los mismos.

La preguntas pueden ser tanto "… la base antes de estructurar la teoría y práctica educativa como para alentar a los alumnos a ser activos partícipes en la búsqueda del conocimiento y el significado" (Giroux, 2003; 60).

En la medida en que se da lugar a la pregunta en el aula, se pone en juego el lenguaje; poner en palabras lo que nos pasa o lo que pensamos acerca de lo que acontece en el hecho educativo y de qué manera nuestro pensamiento se articula con relación a la experiencia y viceversa.

Hacia la construcción de una ciudadanía ambiental

La práctica educativa que involucra en la investigación diversos actores sociales, genera conocimiento nuevo acerca de la realidad.

Este proceso dinámico permite trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos desde una postura emancipadora que lleva, según Giroux (2003), a la comprensión de que "soy capaz"; es decir a descubrir las capacidades tanto individuales como colectivas para ir más allá de las estructuras creadas a fin de crear otras. Este es el carácter político de la educación, esencial para que el papel de los docentes no se vuelva mecánico y se transformen en "… una fuerza potencialmente poderosa en favor del cambio social" (Giroux, 2003; 60).

Según Laura Barcia (2013), para dar lugar al cambio estratégico en la educación, debemos analizar nuestra concepción de hombre y mujer occidental la cual se encuentra condicionada por

una mirada positivista que nos coloca por fuera y encima de la naturaleza, una especie de "superioridad" que sigue permeando nuestras prácticas.

A partir de ello, es que se plantea la reflexión teórica sobre la didáctica vinculada a la Educación ambiental.

> *"Somos seres de aquí y ahora: nos define en parte lo que comemos, vestimos, dónde y cómo vivimos, de lo que trabajamos, la cultura que construimos y reproducimos… Estamos fuertemente condicionados por nuestro entorno familiar y social, por la educación recibida (o por la educación no recibida), por los paradigmas imperantes, en definitiva, por lo que "nos parece normal"*[6].

Los ámbitos educativos son generadores de discurso que incluyen o excluyen el "derecho a hablar". Las ideologías son las que determinan dichos discursos otorgando sentido a las necesidades e intereses que entrañan los procesos de construcción de conocimiento.

Debemos salir de la concepción de la educación como normalizadora, en la cual todo está predispuesto y donde el docente es un experto al cual se lo valora según su conocimiento en relación a ciertas tareas predefinidas. Sólo así podremos hablar de profesionalización de la docencia logrando establecer concordancia entre lo que decimos y hacemos.

> *"La ciudadanía ambiental debe criticar radicalmente a la modernidad en todas sus formas, en especial al profundamente arraigado dualismo ser humano naturaleza, reintegrándolo a la pertenencia que tiene con el ambiente, al cual se halla tan íntimamente ligado que cualquier alteración en la calidad ambiental repercute inmediatamente en la salud de la sociedad: todo conflicto ambiental es, ante todo, una crisis social" (Barcia, 2013, pp. 53).*

Para dar lugar a la construcción de conocimiento a partir de la Educación ambiental con la mirada puesta en el desarrollo de la Ciudadanía ambiental, Barcia establece ciertas consideraciones metodológicas a tener en cuenta, como:

- integrar y orientar nuestras prácticas para que niños, jóvenes y adultos, construyan comunidades de reflexión y compromiso para y hacia el ambiente.
- desarrollar una mirada crítica de la realidad.
- comprender la crisis ambiental como una crisis de conocimiento donde se niega la

6 Desde esta mirada Laura Barcia establece la necesidad de reflexionar sobre la relación de la Educación y el Medio ambiente como centro de la dimensión política del ser humano.

historia, el tiempo y la diversidad cultural y social.

- valorar y priorizar el trabajo colectivo para la construcción de conocimientos colectivos.
- incorporar nociones y herramientas que les permitan a los sujetos a promover prácticas innovadoras en los contextos en los cuales se desenvuelven.
- debatir continuamente sobre prácticas pedagógicas buscando nuevas alternativas en educación.

Es así que las propuestas que se plantean en la formación docente, deben apuntar a que el docente en formación, interiorice y comprenda diversos planteos teóricos subyacentes en la práctica, para resignificar y reconstruir su rol como profesional de la educación. Como afirma Merieu (2003; 26), la energía y la voluntad para acceder a los lenguajes fundamentales de la realidad educativa, son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos.

Objetivos

General:

Integrar y orientar nociones y herramientas que les permita a los sujetos (estudiantes y docentes) a través de sus prácticas, construir espacios de reflexión y compromiso para y hacia el ambiente.

Específicos:

- Generar instancias de integración y trabajo en conjunto entre estudiantes de MPI y Magisterio en el marco de didáctica-práctica docente.
- Involucrar a distintos actores (estudiantes, docentes, directores) en la planificación y desarrollo de instancias de reflexión-acción.
- Aportar elementos para enriquecer la enseñanza en el aula a partir de un recurso didáctico como la huerta orgánica.

Desarrollo

En relación a la realidad sanitaria, el Proyecto se desarrolla en modalidad semipresencial. Por un lado, la presencialidad se coordina por etapas en el trabajo concreto que requiere la construcción de la huerta en el predio del IFD de la Costa, teniendo en cuenta las medidas de

precaución determinadas por el CFE (Consejo de Formación en Educación). A su vez, se pautan a partir de cada una de esas etapas, la reflexión colectiva en encuentros virtuales por ZOOM y publicaciones en la plataforma CREA del Plan Ceibal para CFE.

Tanto el desarrollo y cierre (por este año) de la propuesta, se documentará se forma audiovisual para elaborar al final del ciclo educativo 2020 una presentación de los logros alcanzados en relación a la enseñanza que potencia el trabajo colaborativo en la huerta.

	Esquema de itinerario del desarrollo de la propuesta
Momento inicial	• Cuestionario abierto • Caldeamiento (motivación) Taller: "Potencialidades de la huerta como propuesta educativa" a cargo de una estudiante de 4to año de Magisterio.
Momentos del desarrollo	Se plantean tres líneas de acción: • Integrar reflexiones en el portafolio de CREA. • Organizar la secuencia de actividades con los estudiantes que orienten la construcción de la huerta. • Vincular la estructura narrativa en la enseñanza de las ciencias.
Momento de cierre	Actividad de metacognición • Creación de un audiovisual que sirva de motivador de participación.

Relevamiento de datos iniciales: Cuestionario abierto a estudiantes.

La intencionalidad de este cuestionario es conocer las ideas previas en relación a la huerta como espacio educativo y relevar intereses y preguntas que servirán de guía en el proceso del proyecto.

El aporte de todas es importante porque nos enriquecemos en la construcción colectiva de un proyecto en común.

1. ¿Has participado en la construcción y cuidado de una huerta? ¿Dónde?
2. ¿Qué valores consideras brinda la experiencia de trabajo en la huerta?
3. ¿Qué es necesario saber para trabajar en la huerta?
4. ¿De qué manera puedes colaborar en la misma?
5. ¿Qué aprendizajes te puede facilitar esta experiencia?
6. ¿Qué preguntas te gustaría indagar en el proyecto? Pueden estar vinculadas al trabajo específico en la huerta como desde la perspectiva didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños.

Redacción de estado inicial

Resultados de la información recabada a través de los cuestionarios.

Categorías	Datos aportados por las estudiantes
Experiencia previa	Todas han podido participar en una propuesta de huerta. La gran mayoría en su hogar, con su familia. Sólo tres manifiestan una vivencia en una institución educativa.
Valoración personal	• Trabajar varios valores, valor de pertenencia dejándolos crear, respeto por la opinión de otro estudiante y sus intereses, tolerancia, equidad dándole el lugar que ellos quieran tomar para la realización de dicho proyecto, responsabilidad por llevar a cabo ello, saber cuáles son los procedimientos, asumir el compromiso del cuidado. • Interacción con el entorno; desde el punto de vista social, ya que se trabaja en conjunto. • Conocimiento de los factores climáticos a los entornos naturales, aprendizaje del saber "de donde viene lo que comemos", ejercicio de la paciencia. • Interactuar respetuosamente con el medio, cuidarlo y aprender del mismo. • Cuidar y amar la naturaleza. Paciencia y solidaridad. • Renueva nuestras energías y nos hace sentirnos mejor con nosotros mismos.
Conocimientos necesarios	• El estado del suelo, de la tierra, qué es lo que vamos a plantar y con qué fin. • Como hacer un compost, que alimentos podemos plantar, como necesita ser cuidado cada alimento. • Las herramientas que se necesitan. • El periodo de siembra de cada especie para saber en qué momento cosechar. • Con quienes vamos a trabajar. • Utilizar la creatividad para la creación de la misma. • Entendimiento básicos de cómo "funciona" una planta.
Oportunidades de participación	• Tomar la responsabilidad de estudiar, indagar y tender redes con todos aquellos que quieran ser parte y puedan orientarnos en la tarea. • Poder ayudar con la mano de obra. • Tanto para su cuidado como para la obtención de materiales. • Ayudar a acondicionar la tierra. • Aportando semillas y plantines. • Haciendo los canteros, participando de la siembra, sacando fotos para una exposición final.
Expectativas de aprendizaje	• El aprendizaje como todo lo que sucede en interacción con otros, este tipo de actividad puede ser teórica y luego práctica. • Trabajar la tierra tiene sus momentos de reflexión y de conexión con la tierra es una gran experiencia. • Compartir con los niños. • Observar, esperar y compartir las cosechas. • Aprender más sobre la naturaleza y sus procesos. • Mejor comunicación con mis compañeras. • Poder usar el uso de la huerta como recurso didáctico. • Aprender a trabajar diferentes factores, que luego en nuestra práctica como docentes las podemos implementar. • Trabajar al aire libre, en comunidad, porque también se pueden invitar a las familias que quieran y puedan colaborar, fortaleciendo los vínculos, y haciendo partícipes del trabajo con sus hijos.

Desde una mirada didáctica y considerando el doble rol que juegan los estudiantes en esta propuesta, se plantean preguntas desde cada uno de esos lugares.

Docente	Alumno
• ¿Cómo usarla como recurso didáctico con los niños?¿Qué le va a enseñar esto a los niños? • ¿Qué valores podemos transmitir por medio de la naturaleza? • ¿Cómo trabajar las distintas áreas? • ¿Cómo incentivar a los niños a iniciar una huerta? • ¿Es posible la participación de las familias? • Dependiendo de las edades, ¿qué cuidados y precauciones debemos tomar? • ¿Cuáles son las mejores formas de plantear este proyecto en la institución? Pensar de quien es la necesidad. • Pensar en el objetivo y no en el producto final, ¿pensamos en los procesos?	• ¿Cómo guardar las semillas para que el siguiente año de frutos? • ¿Cómo se prepara el suelo para iniciar una huerta? • ¿Qué se va hacer con los alimentos que cultivamos? ¿Se donarán algún comedor? • ¿En verano alguien quedará responsable del cuidado y mantenimiento de la huerta? • ¿En qué temporada se siembran cada tipo de planta?

Evaluación del proyecto

El tipo de evaluación que se plantea desde este proyecto y que busca articularse con las normas establecidas por el CFE, es la "Retroalimentación formativa" planteada por Anijovich en el 2019. Entre los beneficios que se han evidenciado a través de esta metodología están, la contribución a mejorar los procesos de pensamiento de los y las estudiantes a través de la motivación, el fortalecimiento de la autoestima en la mejora del vínculo entre estudiantes, docentes y directivos y el desarrollo de prácticas docentes reflexivas.

Se entiende la evaluación como "… una oportunidad para que estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función "clásica" de aprobar, promover, certificar" (Anijovich, 2019; 21). La lógica de este tipo de evaluación es una "lógica inclusiva" que se focaliza en los procesos, trayectorias y avances desde la particularidad de cada estudiante. Por lo tanto, está al servicio tanto del estudiante como para el y la docente en su tarea de enseñar.

Desde esta perspectiva, entre las actividades que se pretenden instrumentar para evaluar son:

- escribir comentarios y formular preguntas que generen un diálogo con los y las

estudiantes;

- solicitar a los y las estudiantes que expliquen qué entendieron de los comentarios y qué estrategias utilizan para avanzar;
- ofrecer un tiempo a partir de los comentarios para que los estudiantes vuelvan sobre sus producciones.

Rúbrica de autoevaluación

Aspectos del taller a evaluar		**Muy en desacuerdo**	**En desacuerdo**	**Parcial-mente de acuerdo**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1	Los objetivos de la propuesta cumplieron con las expectativas iniciales.					
2	Las instancias de taller aportaron al enriquecimiento del proyecto.					
3	Las actividades realizadas contribuyeron al análisis del proceso vivenciado a la fecha en relación con el proyecto.					
4	Los recursos utilizados fueron pertinentes.					
5	Se mantuvo una comunicación fluida entre los que participaron de la propuesta.					
6	Se pudo propiciar la retroalimentaciones en diversas instancias que favorecieron el proceso de aprendizaje.					
7	Se motivó la participación reflexiva de los que participan de cada instancia.					
8	¿Alcanzó algún aprendizaje significativo en el transcurso del proyecto? ¿Sí? Mencione cuál. ¿No? Exprese la/s razón/es.					
9	A partir de este proyecto, ¿piensa que es necesario algún cambio en la propuesta didáctica de la Formación docente? Justifique.					
10	En una escala de 1 a 10, en la que 1 es la calificación más baja y 10 la más alta, ¿cómo califica este proyecto? Justifica.					

Conclusiones preliminares.

La demanda social en la actualidad nos exige más que nunca estar permanentemente actualizados y en constante formación. Para los que están en el inicio de su carrera profesional,

esto se ve potenciado por las ganas de cambiar, hacer la diferencia en un contexto en el cual la escuela es cuestionada en su función.

En el ejercicio de esa función es que lo colectivo adquiere relevancia, ya que no es posible pensar las instituciones educativas, como un conjunto de construcciones individuales y aisladas, sino como una invención histórica y democrática que se construye en el encuentro con el "otro".

El Instituto de formación docente se constituye, en tanto lugar privilegiado de formación de maestros, como espacio pedagógico donde interactúan distintos actores de la escena educativa. Estudiantes en formación inicial, maestros de las distintas áreas educativas, profesores egresados del CFE y de la UDELAR.

En dicho ámbito considero esencial el compromiso que surge del sentido de pertenencia a un espacio (IFD) en el cual construir la relación entre enseñanza y aprendizaje, "lo escolar", un proyecto educativo en común.

La Ley 18.437 establece en su Capítulo XI, artículo 83, la creación de un Sistema Nacional de Educación Terciario Público, en cuyo inciso E establece: "*Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior.*"

Desde las orientaciones de los planes establecidos por el CFE para las carreras de Maestro de Primera infancia y Magisterio, y con la mirada puesta en la Universidad de la Educación como horizonte, se remarca la necesidad de pensar en proyectar la formación de profesionales de la Educación en un contexto institucional integrador.

Desde lo académico plantea la necesidad de promover la enseñanza, investigación y extensión como tres actividades que colocan al estudiante y egresado (docente novel), en un rol protagónico de su aprendizaje.

> "Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia" (Ranciere, 2003).

Vale la reflexión de Ranciere en cuanto a la distancia que establecemos para que el estudiante en formación se apropie del conocimiento. Dar lugar, facilitar, motivar son conceptos que se hacen visibles en la propuesta antes mencionada.

Esto implica romper con una tradición en la cual la jerarquía parece imponerse como una clave para lograr la credibilidad en las decisiones y propuestas que realiza un docente.

Esto "...nos pone en escena para la reflexión en la voz de los noveles, la reiteración de un difuso malestar, de la inseguridad en relación al rol esperado y asumido, de agobio, de falta de instrumentación, incomprensión y soledad, que producen un rol docente que con frecuencia aparece en las escenas de los noveles como "es una carga pesada" en el que los cuerpos ocupan ese lugar sin poder habitarlo" (Prieto y López, 2017).

Frente a esta realidad, estos autores rescatan la capacidad de inventiva, responsabilidad y solidaridad con la que asumen la tarea los docentes que recién comienzan el ejercicio de su profesión; capacidad de resiliencia frente al dispositivo escolar.

Esta perspectiva crítica de la educación, nos permite desandar caminos para encontrar nuevas alternativas frente a los diversos problemas frente a una pregunta que se plantea año a año, ¿no seríamos los docentes "perpetuos principiantes"?

Proyecciones y recomendaciones a los colegas.

A través de este tipo de propuestas didácticas, se busca promover, en coordinación con distintos docentes de la institución, la necesidad de generar instancias de intercambio y comunicación a través de diversas actividades a llevarse a cabo en el Instituto.

Estas iniciativas colaboran de alguna manera en la construcción de un nuevo sentido del Instituto como espacio de encuentro, reflexión y formación continua.

Bibliografía consultada

- Ander Egg E. 2003. Repensando la investigación-acción participativa. Ed. Lumen Hvmanitas.
- Ander Egg E. 2005. Un puente entre la escuela y la vida. Espartaco Córdoba editorial.
- Anijovich R. 2019. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación-formativa. SUMMA.
- Barcia L. 2013. ¿Desafío, herramienta o compromiso ético para la Educación Ambiental? DIDÁCTICA y Prácticas Docentes Abril 2013 / QUEHACER EDUCATIVO / 53.
- Barrera Pérez, Ma del R. 2005. Herramientas teóricas y metodológicas para procesos de análisis en la investigación cualitativa. Revista Innovación educativa, vol. 5, No 28, septiembre-octubre. Instituto politécnico nacional. México.
- Barrón Tirado Ma. C. 2009. Docencia universitaria y competencias didácticas. Revista Perfiles educativos. Vol. XXXI. Núm. 125. ISSUE- UNAM.
- Birgin, A. y Serra, S. 2012. "Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas"En: Birgin, A. (comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires. Paidós.
- Claxon G. 1991. Educar mentes curiosas. Ed. VISOR. Madrid. España.

- CCEPI. 2014. Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años.
- Dussel I. 2015. Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. Revista Nueva Sociedad. No 257. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker G. 2005. Educar: ese acto político. Ed. DEL ESTANTE. Buenos Aires.
- Giroux H. A. 2003. Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Amorrortu editores. España.
- Greco, B., 2012. Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires, Noveduc. Cap. 2.
- Giroux H. A. 1990. Los profesores como intelectuales. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Lacueva A. La enseñanza por proyectos, ¿mito o reto? Revista Iberoamericana de Educación Número 16. OEI.
- Merieu P. 2013. La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia. Ministerio de Educación. Argentina.
- Meirieu, P, 2006. Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona, Graò. Cap. 1, 2, 3.
- Programa de educación inicial y primaria. 2008. CEIP. ANEP. Uruguay.
- Rancière, J. 2003. El maestro ignorante. Barcelona, Laertes. Cap. 1.
- Terigi, F. 2007. “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar; en: Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) Las formas de lo escolar. Ciudad de Buenos Aires. Del estante editorial.

NOTA:

El presente trabajo es publicado bajo la responsabilidad de sus autores, y con Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. Los autores son responsables de que su texto cumpla con la normativa vigente sobre derechos de autor.