

# Experiencias de centros estatales y privados 2018





# Experiencias de centros estatales y privados 2018

INSTITUTO DE EDUCACIÓN  
**Santa Elena**





# Experiencias de centros estatales y privados 2018

INSTITUTO DE EDUCACIÓN  
**Santa Elena**



© Instituto de Educación Santa Elena y cada uno de los autores, 2019

**Instituto de Educación Santa Elena**

Av. Rivera 4212, Montevideo  
Tel. (598) 2619 2719

Rambla Costanera km 21.500, Lagomar, Canelones  
Tel. (598) 2682 3007

[www.santaelena.edu.uy](http://www.santaelena.edu.uy)

ISBN: 978-9974-8412-5-3

Coordinación de la publicación: Carmen Di Nardo  
Corrección: Alejandro Coto  
Diseño gráfico: María Fernández Russomagno

Impreso y encuadernado en Mastergraf SRL

Depósito legal:

# AUTORIDADES

## CONSEJO DIRECTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Carlos Cossi  
Nelly Méndez  
Amparo Rodríguez  
Fernando Otero

## CONSEJO EJECUTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Pablo Cayota  
Luján Vázquez  
Carlos Purgat

## DIRECTORES DE SECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

LAGOMAR

MONTEVIDEO

Carmen Di Nardo (*directora académica de Primarias*)

Ana Gabriela Rodríguez  
*Primaria*

Teresa Barone  
*Primaria*

Anabella Gurdek  
*Nivel Inicial*

Verónica Larrosa  
*Nivel Inicial*

Sergio Migliorata  
*Bachillerato*

Horacio Ottonelli  
*Bachillerato*

Ignacio Franco  
*Ciclo Básico*

Eugenio Suárez  
*Ciclo Básico*



# Índice

## Introducción

Pablo Cayota, Instituto de Educación Santa Elena.....	11
<b>01 Explorar y jugar de 0 a 3 años. Prácticas colectivas, identidad institucional</b> Verónica Jara, Colegio Prado School .....	15
<b>02 Instagramers de principios del siglo XX</b> Agustina Méndez y Soledad Correaz, Colegio Stella Maris.....	31
<b>03 Primera escuela ludocreativa uruguaya, centrada en el sujeto que aprende</b> Karina Falla, Claudia Lonchar, Elena Pereyra, Anasara Piñeyro, Daniel Segredo, Escuela n.º 63 «Luis Cincinato Bollo», Montevideo .....	45
<b>04 Créate... transformando el medio ambiente</b> Darío Greni Olivieri, Escuela rural n.º 88 «Alfred Nobel», Canelones .....	61
<b>05 Construyendo identidades en primero</b> Beatriz Loureiro de Arabadján, Instituto de Educación Santa Elena, Montevideo.....	73
<b>06 Robótica educativa: en camino al pensamiento computacional</b> Lucía Arbiza, Rossana Soria, Instituto de Educación Santa Elena, Ciudad de la Costa, Canelones .....	89
<b>07 Visibilizarte: haciendo visible lo invisible</b> Verónica Duré y docentes del Programa de Educación Inclusiva, Colegio-Liceo Pallotti .....	103
<b>08 «Saber y sabor». La cocina como foco de intereses interdisciplinario</b> Edward Arap, Leticia Del Giorgio, Alejandro Díaz, Valeria Lombardo, Gerardo Pérez, Shirley Ramírez, Daniela Rodríguez, Amalia Rondeau y Beatriz Guigou, Liceo n.º 71, Montevideo.....	123
<b>09 Integración, cámara y acción (julio 2015-agosto 2018)</b> Leonardo Nahum, Escuela Técnica Paso de la Arena, Montevideo .....	149
<b>10 Aprendiendo biología desde la huerta</b> Adriana Da Cunha, Andrés Luttringer, Liceo N° 24 .....	165
«Carlos Sabat Ercasty», Montevideo	
<b>11 Por el derecho a la ciudad. La experiencia del taller «Conociendo Montevideo»</b> Natalia Verdún, Liceo n.º 73, Montevideo .....	177
<b>12 En busca de experiencias transformadoras: guías culturales juveniles</b> Andrés Rodríguez Etchichuri, Silvana López Cabral, Yemina Ibarra, Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Montevideo .....	193
<b>13 Apropiarse del aprendizaje: posicionarse desde el hacer y desde la palabra</b> Rosana Sosa, Natalia Elizalde, María Eugenia Rodino, Liceo n.º 32 «Guayabo», Montevideo .....	203
<b>14 Impacto socioambiental de las canteras de extracción de granito y tosca del eje ruta 5, Ciudad de La Paz, Canelones</b> Gabriel Correa, Gabriela Gerez, Liceo «Dr. Gilberto Iglesias», Progreso, Canelones.....	217

15	<b>«Incluir no es dejar entrar, es dar la bienvenida» El desafío de la inclusión en el aula de Inglés</b> Fabiana Carrau, Cecilia Quiroga, Inst. de Educación Santa Elena, Montevideo.....	231
16	<b>Ver el mar.</b> Ignacio Franco, Instituto de Educación Santa Elena y escuelas rurales de Tacuarembó .....	247
17	<b>PICA! Programa de Intervención en Convivencia Adolescente. Herramienta didáctica para trabajar habilidades socioemocionales para la convivencia</b> Cindy Mels, Leticia Lagoa, Diego Cuevasanta, Liceo n.º 11 «Bruno Mauricio de Zabala», liceo n.º 22 «Juan Díaz de Solís», Universidad Católica del Uruguay .....	265
18	<b>EPUMA. Espacios Pedagógicos Usando Medios Audiovisuales</b> Gastón Sosa Michelena, Isabel Acland, Marcela Castro, Escuelas y centros educativos a nivel nacional .....	279
19	<b>Un laboratorio itinerante</b> Silvia Ottonelo, Liceos n.º 1 y n.º 2 de Sauce, Canelones .....	299
20	<b>Aprendemos juntos</b> Sirley Melgar, Carolina Santos, Liceo n.º 1 Instituto «Eduardo Fabini», Minas, Lavalleja.....	315
21	<b>Historia invertida. La historia en movimiento</b> Carolina Brunet, Paola Castro, Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber, Instituto Geselliano, Montevideo.....	329
22	<b>Proyecto «Personajes siglo XX»</b> Cecilia Cicero, Enrique Cederbaum, Fabián Moggia, Anahí Oronoz, Dora Sajevecius, The British Schools, Montevideo .....	347
23	<b>Los grupos de Pastoral de Bachillerato</b> <b>Sistematización del proceso de creación y desarrollo, 2006-2018</b> Fernando Gago, Horacio Ottonelli y equipo de grupos de Pastoral Bachillerato, Instituto de Educación Santa Elena, Montevideo .....	357
24	<b>Éxitos y fracasos: una intervención para la motivación. Estilos atribucionales y su vinculación con el desempeño académico y la resolución de conflictos. El rol del docente y la oportunidad de guiar a sus alumnos hacia experiencias de éxito</b> Rocío León, Silvana Pastorino, Inst. de Educación Santa Elena, Montevideo.....	399
25	<b>Restauraremos la comunicación</b> Equipo del Colegio CPT, Colegio «Centro Pedagógico Terapéutico», Montevideo....	415
26	<b>Revalorizando el carácter formativo de la evaluación</b> Marcela Oroño, Sebastián de los Santos, Pilar Pelfort, José Luis Corbo Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Maldonado .....	427
27	<b>Aprendizaje basado en proyectos; propuesta de trabajo en el club de niños. Una forma diferente de aprender, enseñar y evaluar</b> Leticia Dubcovsky, Lucía Durand, Patricia Orlando, Antonio Verger, Martín Vilar, Club de Niños del Centro Educativo Providencia.....	435
28	<b>Educación solidaria en un contexto crítico</b> Abdón Bringa, Romina Prieto, Micaela Leiva, Apoyo liceal del Colegio Obra Banneux, Montevideo .....	459

## **DOCENTES PARA UNA NUEVA ÉPOCA: DISEÑAR Y PROMOVER EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE**

Habitamos un país que no tiene fracturas lingüísticas, geográficas o climáticas; donde el PBI per cápita es de los mejores del continente y el índice de Gini registra la mejor distribución del ingreso de toda América Latina; donde la pobreza y la indigencia se redujeron drásticamente en los últimos 15 años. Sin embargo, debemos preguntarnos por qué, frente a esta mejora de los indicadores sociales, no han mejorado en proporciones significativas los indicadores educativos.

Cambian las administraciones, los presupuestos quinquenales, los programas y las metas. Y, desde hace más de cuarenta años, la aguja de la justicia de los resultados educativos, medidos tanto en culminación de la enseñanza media superior como en aprendizajes, se mueve tan poco que no logramos siquiera mantener la velocidad de avance del promedio de los países de América Latina.

Sin embargo, en el campo educativo también se han hecho muchas cosas positivas. Aumentó el presupuesto, ha mejorado la infraestructura —aunque aún hay déficits—, el salario docente creció exponencialmente, a pesar de que esté por debajo de lo que perciben otras ocupaciones equivalentes en formación en el país. La educación inicial da motivo para el entusiasmo por el volumen de la expansión de la cobertura, que nos posiciona en los primeros lugares de América Latina. Siguió bajando la repetición en primaria, hay más alumnos en la enseñanza media, bajó la repetición en el ciclo básico, hay más seguimiento social de las trayectorias en el pasaje de primaria a secundaria.

Hoy, solo el 43% de los jóvenes uruguayos culminan la enseñanza media. Hay serios problemas de calidad y equidad en los aprendizajes de los alumnos de todo nuestro sistema educativo y esto se profundiza en la enseñanza media. Las pruebas PISA, y ahora también Aristas (como evaluación multidimensional de carácter nacional), demuestran una y otra vez que nuestro sistema educativo no está encontrando la manera de revertir sistémicamente los condicionamientos de origen socioeconómico de los niños y jóvenes uruguayos que provocan esa suerte de *determinismo social de los aprendizajes* que genera una de las mayores injusticias sociales en nuestro país: la exclusión y la desigual distribución del conocimiento.

Desde hace siete años, con la Feria de Buenas Prácticas Educativas, hemos promovido el intercambio de inspiraciones y experiencias de los docentes de todo el Uruguay, animándolos a narrar y a sistematizar sus prácticas. Aprendimos con ellos que es posible y necesario indignarse ante la injusticia y la impotencia, y que como educadores somos parte del problema y también de la solución en esta batalla por la justicia educativa.

Hoy miles de docentes, de las más diversas maneras, muestran y comparten sus experiencias. No tenemos dudas de que la próxima etapa en este camino es ayudar a construir una ola que nos envuelva a los docentes, a los alumnos, a las familias y a todos los actores sociales y políticos que lo deseen, con el común compromiso y convicción de que es posible que todos los niños y jóvenes aprendan y, por tanto, que es viable la justicia educativa de la que hablaba Juan Carlos Tedesco.

Hemos aprendido que lo que viene, necesariamente, tiene que ver con la recreación de las prácticas y de la profesión docente, con lo que sucede cada día en las interacciones entre educadores, alumnos, familias y el conocimiento.

Y, más allá de teorías, propuestas y modelos, es necesario pasar del docente que expone al docente capaz de diseñar e implementar escenarios y experiencias de aprendizaje. No hablamos de modelos: utilizando metodologías antiguas, modernas, posmodernas o futuristas, si lo que se trabaja en las aulas, los pasillos y las aulas expandidas no se transforma en una experiencia de aprendizaje individual y colectiva, entonces habremos dado noticias e información frágil, pero no habremos generado educabilidad. Entendiendo la educabilidad como el camino que transforma, que libera y permite crear, construir y construirse.

**Pablo Cayota**

### **Pablo Cayota**

Profesor de Historia, Instituto de Profesores Artigas. Director general e integrante del Consejo Ejecutivo del Instituto de Educación Santa Elena, donde anteriormente fue director de primer y segundo ciclo de Secundaria. Integrante de la Comisión Directiva del INEE y de la Comisión Directiva de AUDEC. Asesor del Programa Educación de la Universidad CLAEH, donde ha sido responsable de la Unidad de Capacitación, Difusión y Publicaciones, secretario docente, director general y vicerrector de Desarrollo. Entre 2011 y 2016 se desempeñó como técnico experto y orientador del Programa Promejora (ANEP).





**Explorar y jugar  
de 0 a 3 años.  
Prácticas colectivas,  
identidad institucional**

**Verónica Jara**

**01**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Primera infancia

**Institución:** Colegio Prado School

**Departamento:** Montevideo

**Clases:** Niveles 1 y 2

**Áreas que integran el proyecto o experiencia:** Área de la comunicación, Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los 6 años

**Participantes:** Comunidad educativa: directora, docentes de aula, alumnos y familias

**Autoría del relato:** Verónica Jara

## RESUMEN

Nuestra experiencia nace de la búsqueda de una propuesta educativa que tenga al infante como protagonista, en un marco formal de educación en la primera infancia. Se basa en la concepción de un sujeto activo, que posee no solo potencial, sino también conocimientos sobre sí mismo y sobre el entorno; así como en la convicción de que el jardín de infantes tiene que ser un lugar en el que se promueva la educación integral, donde se ayude al niño a *floreecer* en su singularidad.

Nuestra propuesta pedagógica tiene como inspiración fundamental la propuesta de *arte contemporáneo* del pedagogo español Javier Abad, pero se nutre también de aportes de la filosofía de Reggio Emilia. De alguna manera hemos tomado aportes teóricos diversos y complementarios y los hemos puesto al servicio de una práctica que los integra, en una especie de pedagogía con identidad propia. Los pilares de esta son las instalaciones artísticas, la exploración y el uso de material no estructurado; todas aristas de una metodología lúdico creativa que se desarrolla por y para el niño.

**Palabras clave:** Explorar, instalaciones artísticas, material no estructurado, prácticas colectivas, primera infancia

## INTRODUCCIÓN

Prado School se fundó en el año 2007 con la misión de favorecer la formación integral de niños creativos, colaboradores, críticos, empáticos y emocionalmente fuertes, en un ambiente de seguridad, confianza, alegría y afecto. Desde la institución buscamos proporcionar oportunidades de aprendizajes desafiantes, actualizados e innovadores que brinden competencias para la vida. Se ofrece educación en la primera infancia, desde nivel 1, y educación primaria completa.

En nuestro centro educativo entendemos la educación en la primera infancia como una enorme responsabilidad pero también como un honor. Vivimos con alegría, entusiasmo y compromiso el privilegio de educar a niños tan pequeños que son el futuro mañana pero, fundamentalmente, son el presente ya.

Entre sus tres fundadoras se encuentra quien suscribe, actualmente directora de educación inicial y desde siempre apasionada por esta área.

Uno de mis pilares es la formación permanente y la búsqueda constante de herramientas para mejorar nuestras prácticas. Así, en 2012 tuve la oportunidad de participar de un posgrado a distancia en la UAEN (España) y de tener como docente a Javier Abad. A través de él pude conocer de primera mano su metodología y cautivarme de tal forma que decidí implementarla yo misma en el Colegio. Esa primera experiencia de puesta en práctica se centró en las instalaciones artísticas y dejaron una huella en la historia del centro.

A partir de esta experiencia, que fue compartida con las otras docentes del centro, el colectivo en general y las maestras de nivel 1 y nivel 2, en particular, se sintieron motivadas, curiosas e inspiradas por lo que en cada coordinación e instancia de formación docente intentábamos profundizar en la propuesta de *arte comunitario*. Fue como una mecha que encendió la curiosidad y nos llevó a revisar el perfil de alumno, el rol docente y las metodologías que aplicábamos y deseábamos aplicar. A partir de esta búsqueda profundizamos en los aportes de la filosofía reggiana; sobre todo intentando absorber elementos de esta que se adecuaban a nuestro contexto y a nuestra filosofía institucional. De Reggio Emilia tomamos fundamentalmente la visión de alumno, que parte de un niño potente, capaz, creativo y trabaja fuertemente en el respeto. Pero tomamos también la importancia de ofrecer al niño material no estructurado, la forma de hacerlo y la valorización de la exploración y la experimentación directa.

Con estos aportes revisamos nuestro rol docente y lo resignificamos, valorando especialmente nuestra función de guía pero también jerarquizando el ambiente como componente fundamental. Pudimos acordar sobre las características de los espacios y los materiales. Comenzamos a apostar a espacios vacíos para que los niños pudieran llenarlos; a los materiales no estructurados, para que los niños pudieran darles sentido y ponerlos al servicio de su juego, fomentando el desarrollo de la creatividad en un ambiente de libertad en el que cada uno puede explorar y explorarse.

Por eso me parece importante señalar que quien hoy escribe es la maestra directora, pero los participantes son la comunidad educativa en su sentido más amplio; y, aunque los protagonistas de nuestras prácticas son los niños, las docentes valiosas, comprometidas y entusiastas son quienes las llevan adelante a diario en sus salas. Y aunque no se atrevan a escribir su experiencia y compartirla, tengo la convicción de que lo que ocurre en nuestra institución merece ser contado.

Un componente importante y del que me siento especialmente orgullosa es que nuestra visión del niño, nuestra forma de enseñar, conforman nuestra identidad institucional. Ha sido un trabajo arduo el de generar prácticas compartidas, colectivas; porque ha implicado una amplia formación docente permanente; en la que hemos profundizado no solo en las metodologías sino en la formación de la persona. El hecho de estar hoy ocupando un lugar de gestión me permite actuar fácilmente como multiplicadora ya que tengo llegada a varios docentes de diversos niveles, por lo tanto busco, desde ese lugar, impactar en docentes y alumnos.

Personalmente, intento ejercer un liderazgo que influya en los grandes lineamientos de las prácticas educativas, generando y sosteniendo una metodología con identidad propia, que se nutre de la impronta de los docentes pero que traspasa su identidad singular para convertirse en una práctica colectiva. De esa forma se establece una impronta institucional, que además de quedar definida por una metodología pedagógica, se define también por el clima de trabajo, la valorización del docente, el énfasis en su formación continua, el trabajo en equipo y la participación de la familia. Así se va articulando y retroalimentando una cultura institucional que, a través de principios y valores, guía nuestras prácticas. Desde mi lugar intento proteger esa cultura, mantenerla y dejarla abierta a nuevos aportes; haciendo que nuestra metodología nos defina pero, sobre todo, haciendo que nuestra concepción de niño y de educación en la primera infancia nos dé identidad.

## DESARROLLO

Nuestra institución se caracteriza por una propuesta pedagógica lúdico-creativa para la primera infancia, basada en la exploración, la experimentación y el uso de instalaciones artísticas en nivel 1 y en nivel 2. Esto requiere como elementos centrales estabilidad docente, formación continua, revisión y análisis de nuestras prácticas, coordinaciones docentes, espacios adecuados. También es necesario contar con auxiliares de servicio disponibles, un clima laboral armónico, capacidad de trabajar en equipo y flexibilidad para integrar nuevas formas de hacer; además de una dirección presente, que cuente con el conocimiento necesario para la implementación de la propuesta, tanto en lo referido a las estrategias pedagógicas como al acompañamiento docente.

Hoy podemos decir que nuestra institución cuenta con todos estos factores y que esto ha sido fundamental para generar una práctica colectiva. Cuenta también con la confianza de las familias, que nos apoyan en la implementación de una práctica novedosa. Sin embargo, no contamos con todo ello desde el comienzo. Creo que una vez que fuimos encontrando el camino tuvimos la claridad para vencer los obstáculos, el conocimiento y el intercambio nos favoreció personal y profesionalmente, y eso se convirtió en un motor muy poderoso. No fue sino hasta el año 2016 en que nos animamos a sistematizarlo en un proyecto que todo el equipo docente coescribimos.

Actualmente nuestra metodología es fundamentalmente lúdica, ya que entendimos que el juego es la actividad característica de los niños de esta edad. Jugando disfrutan, se conocen, exploran, toman decisiones y aprenden de manera integral.

En nivel 1 y en nivel 2 utilizamos como metodología privilegiada las instalaciones artísticas para ofrecer al niño experiencias diversas y enriquecedoras tanto a nivel grupal como individual. Las instalaciones parten de un espacio vacío, en el cual se colocan los objetos. La *seducción estética* y la sorpresa son componentes fundamentales en esta metodología, en la que se busca generar un diálogo entre el objeto, el espacio y los niños. Otras de las metodologías utilizadas son las que se centran en la exploración y experimentación directa; así como en el uso de material no estructurado. Estas actividades son una excelente oportunidad para desarrollar la creatividad, poner el cuerpo en juego, explorar con los sentidos y disfrutar con amigos y amigas.

## INSTALACIONES ARTÍSTICAS<sup>1</sup>

Las instalaciones se conocen bajo ese nombre desde no hace muchos años, como estrategia adoptada por Javier Abad Molina para acercar diferentes modalidades de trabajo con niños a través de la exploración. Abad es doctor por la Universidad

---

1 Síntesis realizada por la docente de nivel 1 Soledad Mark para el Proyecto de Centro 2016.

Complutense de Madrid, licenciado en Bellas Artes y posgraduado como experto en Educación Artística por la Universidad Complutense de Madrid, artista visual y artista residente en contextos educativos. Interesado en las interacciones entre arte, contexto y pedagogía para desarrollar dinámicas de participación e integración mediante proyectos de arte comunitario. Sus publicaciones e investigaciones más recientes están relacionadas con las posibilidades que ofrecen el arte contemporáneo, la creatividad, el juego y la experiencia estética como mediadores para la mejora en la calidad de vida de las personas en diferentes contextos sociales y educativos.

Abad sostiene que:

*Existe la posibilidad de configurar nuevos lugares a partir de las propuestas del arte contemporáneo para ofrecer distintas posibilidades que reconozcan las relaciones entre la infancia, el espacio y los objetos. Para la infancia, el espacio tiene una serie de connotaciones educativas, afectivas y culturales muy poderosas porque influyen en sus comportamientos, relaciones, vínculos e intercambios con los iguales y los adultos. Por ello, la calidad del espacio en la escuela infantil no sólo está definida por requisitos como accesibilidad, seguridad o bienestar, sino también por aspectos topológicos, estéticos, culturales y simbólicos.*

## OBJETIVOS

Los objetivos son los planteados por Javier Abad:

*Promover la experiencia estética del arte comunitario como placer de ser y con el mundo a través de la contemplación, la expresión y la comunicación y que la infancia adquiera una conciencia en todos nosotros, que prepara para la tolerancia, la integración, la reflexión y la crítica constructiva.*

Como institución, nuestro objetivo es:

*Acercar e implementar estas dinámicas a las aulas de forma periódica y sistemática, ofreciendo al niño vivencias diferentes y muy enriquecedoras, tanto a nivel personal como grupal.*

## MODALIDAD DE TRABAJO

Las instalaciones parten de un espacio vacío, o por lo menos espaciado y libre de mobiliario, en el cual se colocan (distribuidos de manera intencional) los objetos o materiales con que se realizará la propuesta lúdica. Deben presentar una *seducción estética*. Primero se presenta el espacio, con los materiales y se les pide a los niños y niñas que contemplen la instalación antes de comenzar el juego libre.

Los objetos y materiales actúan como mediadores; el objeto desaparece y aparece el cuerpo. Cuanto menos objetos haya, habrá más cuerpo. Se busca la simbología de la acción, generar un diálogo entre el objeto, el espacio y los niños. El objeto lúdico sirve como mediador de comunicación y aporta elementos estéticos de color y movimiento. La música es otro recurso fundamental, que acompaña y condiciona la propuesta.

Luego del juego, sigue presente el arte: aparece la representación. El autor explica que, al término de cada experiencia, les pide a los chicos que representen lo que vivenciaron, algún momento del juego o los distintos momentos transitados. Así aparece la memoria del juego: la instalación previa, el desarrollo del juego con las acciones del grupo y, luego del juego, el espacio transformado.

## ALGUNOS DE LOS RECURSOS

Globos, cintas de nylon, papel periódico, cintas papel crepé, recortes de nylon de colores, papel contact, lanas, aros, telas, cajas, etc.

## REGISTRO DE ABORDAJE DE UNA INSTALACIÓN ARTÍSTICA (NIVEL 1)



La instalación



Jugando



Recreando



Nuevo orden

## EJEMPLOS DE INSTALACIONES





Las docentes planifican los diseños cuidadosamente, tanto desde el lugar en el que se va a realizar como el diseño y los materiales a utilizar. Ese cuadro en tercera dimensión debe ser una invitación en sí misma, por lo que ningún detalle puede quedar librado al azar. El punto de partida es el *orden*. Mientras los niños juegan, se genera un *caos*, ya que su acción individual y colectiva transforma el espacio y los materiales. El tercer momento es la *vuelta al orden*, en el que los niños realizan un diseño propio con los materiales que quedan; esto implica acuerdos colectivos que, a medida que se vuelven más expertos, terminan sumamente enriquecidos.

En esos dos momentos las docentes sostienen, brindan apoyo, acompañan... Están disponibles pero distantes a la vez, dando lugar a que la actividad del niño se despliegue

gracias a su creatividad y a las decisiones que van tomando. Con la vuelta al orden la actividad puede darse por finalizada, ya que se trata de una experiencia de arte efímero. También puede proponerse a los niños una creación de arte duradero, individual o colectiva, con los materiales que utilizaron. Esta es una forma de seguir creando y jugando que, a su vez, permite crear un registro de la experiencia.

## EXPLORACIÓN

La relación de los niños con los objetos constituye un proceso fundamental para el desarrollo del pensamiento y la construcción de significados. A partir de la exploración los niños obtienen información sobre el entorno, sobre los objetos y sobre sí mismos. Esa interacción con los objetos transforma a los niños tanto a nivel cognitivo como emocional. Los lleva a hacerse preguntas, a experimentar sensaciones, a descubrir gustos y posibilidades, sentimientos y conocimientos que nacen a partir de una actividad espontánea pero que se da en un contexto planificado y ejecutado por su docente.

Desde el tipo de materiales que se ofrecen hasta la forma en que esto se hace, da cuenta de una intencionalidad docente y despliega diferentes oportunidades en el niño. Por eso, en nuestra institución incorporamos con frecuencia materiales del entorno local y de origen natural.

Algunos de los materiales que utilizamos:

- Elementos de la naturaleza: arena, tierra, agua, piedras, hojas, semillas.
- Elementos manufacturados: harina de maíz, harina, diversos papeles, lanas, telas, palillos, botones, linterna, mesa de luz.

Esos materiales son seleccionados considerando el sentido que tienen para los niños, los aprendizajes que se desean favorecer y también las condiciones de seguridad. Además, son ofrecidos teniendo en cuenta algunas consideraciones importantes:

- deben ser suficientes para todos;
- estar a su alcance y sin demasiados límites para su exploración;
- presentarse de forma armoniosa.

También es fundamental el rol de guía que ejercen las docentes, brindando sostén durante la exploración, habilitando el juego que surge del descubrimiento, apoyando su actividad curiosa e investigadora, validando sus preguntas y sus decisiones, así como garantizando la seguridad de los niños y niñas (por ejemplo, impidiendo que se lleven objetos a la boca).

No es menor que los niños y niñas sientan un enorme placer en estas actividades. Se evidencia su entusiasmo, su alegría y también su actitud activa, intencional y potente.



La exploración fue incorporándose lentamente a nuestras prácticas; se inició tímidamente y luego se fue convirtiendo en un sello de nuestra propuesta educativa. Al principio nos limitábamos a nosotras mismas con *fantasmas* relacionados al orden y la higiene; y al temor de *perder el control*. Una vez que nos convencimos de que los niños y niñas eran los verdaderos protagonistas, nos animamos a centrar en ellos nuestra propuesta y entendimos que esto, lejos de minimizar nuestras prácticas, nos permitía enriquecerlos. Ser adultos disponibles para los niños y niñas, capaces de mirar un poco el mundo a través de sus ojos para fascinarnos junto a ellos, fue un cambio en nuestra manera de estar, del que hoy estamos orgullosas y convencidas.

## USO DE MATERIAL NO ESTRUCTURADO

El material no estructurado se utiliza como un juguete manufacturado pero tiene la particularidad de que no es el juguete el que orienta la actividad del niño, sino que es el niño quien pone el juguete al servicio de su actividad. Son materiales no estructurados aquellos que pueden ponerse al servicio del juego del niño, por ejemplo, para convertirse en taza, muñeca, pelota o bloque. Con las docentes entendimos que si entregábamos estos juguetes a los niños seguramente realizarían un juego simbólico imitativo, es decir que con la taza de té jugarían a tomar el té, con la pelota jugarían al fútbol y con la muñeca jugarían a las mamás, imitando las acciones de los adultos, con poco margen para la creatividad.

En cambio, observamos que cuando les ofrecemos material no estructurado se favorece la creación y el despliegue de un juego original y variado, aun en quienes no cuentan con lenguaje verbal para enriquecerlo. Así, vemos que una caja se convierte en una taza, en un bebé o en un auto; que un cono de papel puede ser una pista de auto o una pelota y que son capaces de construir una casa, un zoológico o un avión con maderas.

Continuamos ofreciendo a los niños juguetes tradicionales pero con mayor frecuencia ofrecemos materiales no estructurados y no dejamos de sorprendernos con su fascinación inicial y el posterior despliegue de su creatividad.

Este material conserva su riqueza aun cuando los niños no despliegan un juego simbólico con él, ya que por las características de su desarrollo, este juego, que aparece cada vez más temprano, no está presente en todos los niños. Sin embargo, entendemos que la posibilidad de jugar con este material enriquecerá su juego simbólico cuando este aparezca; mientras tanto, los niños lo utilizan de múltiples maneras, a partir de la exploración. Esa experimentación directa que realizan les brinda mucha información de sí mismos y del entorno. Si bien tiene sostén en su actividad motriz (sacuden, abren, cierran, construyen), no se queda solamente en esta, e integran en ese juego de experimentación habilidades sensoriales, sensitivas y de comunicación; además de demostrar un evidente placer y diversión.

En estas actividades es muy importante la intervención docente previa: selección del material, organización del espacio y presentación del material, así como durante la actividad, cuando oficia de sostén, manteniéndose disponible para los niños, brindando reconocimiento cuando ellos lo demandan y colaborando en la resolución de conflictos cuando se necesita.

Son muchos los materiales que pueden ofrecerse, pero es importante tener en cuenta su durabilidad (si se rompe muy fácilmente el niño se frustra y el juego se termina) y cantidad (que sean suficientes para todos), y que no implique riesgos (por ejemplo, si tienen dimensiones muy pequeñas).

Algunos materiales que ofrecemos:

Manufacturados: maderas, arco iris (de mamon), cubos de polyfón.

Materiales de desechos: botellas, cajas, conos de cartón, conos de papel

Materiales *domésticos*: latas, palillos, *tuppers*, telas, botellas.



## DESAFÍOS...

El principal desafío desde mi lugar es profundizar la formación docente y generar una memoria que haga más fácil a los nuevos docentes la apropiación de la metodología que implementamos.

También es necesario continuar mejorando la infraestructura, dejando en esta más apoyos y más indicadores de la propuesta.

Nuestro principal desafío como institución es mantenernos atentas a las necesidades de los niños, abiertas a generar nuevas metodologías y a integrar elementos que mejoren nuestras prácticas.

Por otro lado, tenemos el desafío de hacer visibles nuestras prácticas, de inspirar a otros docentes y a otras instituciones para que también hagan visibles las suyas; hacer saber que nuestra tarea es sumamente valiosa, que los niños desde su primera infancia tienen derecho a una educación de calidad, a ser respetados, a ser protagonistas.

## PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

En esta sección desearía incluir fundamentalmente palabras de los niños, ya que ellos son los protagonistas. Sin embargo, no es a través de las palabras, sino de sus rostros, de sus gestos, que nos hacen saber lo valioso que resulta para ellos estas prácticas.

## EXPRESIONES DE LAS FAMILIAS

Frases recogidas de las clases abiertas de niveles 1 y 2, octubre de 2017.

*Es impresionante lo que los niños logran con ustedes.*

*Qué lindo es verlos jugar así.*

*¡Cuánto enchastre! Así es como debe ser.*

*No esperaba que pudiera ser capaz de tanto.*

*¡Ha crecido tanto!*

*¡Cuánto disfrutan!*

*¡Qué divertido!*

Y la frase que más se repite es: «Muchas gracias».

## EXPRESIONES DE LAS DOCENTES

Coordinación docente, junio de 2018.

*Me animé al enchastre y me sorprende lo que favorece el desarrollo y la integración de los niños.*

*Ellos te van guiando, te muestran lo que les interesa y lo que no, y te desafían todo el tiempo.*

*Me sorprende lo que los niños logran con las instalaciones y cuánto lo disfrutan.*

*Al principio me costaba que los niños se movieran tanto pero después me di cuenta de que es la forma en la que aprenden y son felices.*

*Primero les ponía todo en la mesa, controladito, después me animé a dejarlos explorar en el piso y me sorprendí... Estuvieron más de media hora explorando y siempre se les ocurría algo nuevo.*

*Me encanta verlos en las instalaciones.*

## EVALUACIÓN

Es muy difícil compartir la evaluación de la experiencia porque esta es netamente cualitativa; se nutre fundamentalmente de la observación de los docentes e integra algunos aportes de las familias, los técnicos y otros actores de la institución.

Sin duda, la riqueza de la propuesta está en la forma en que parece impactar en los niños, en esa posibilidad natural que se les brinda de ser protagonistas, de usar su creatividad y de tomar decisiones. El juego, su herramienta fundamental para conocer el mundo pero también para apropiarse de él, está presente en cada una de las actividades; porque en cualquiera de ellas es su juego lo que brilla, lo que florece. Son sus risas, sus movimientos y sus ideas lo que llenan los escenarios que les ofrecemos. Por esto es que evaluamos como sumamente positiva esta práctica institucional, porque entendemos que cada vez que en una de nuestras aulas un niño es protagonista, juega, explora, transforma nuestro mundo (el suyo y el nuestro), mejora un poco, tenemos esperanza, hacemos un aporte y nos enriquecemos a la vez.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD MOLINA, Javier (s. f.). *Arte comunitario en la escuela infantil*. Recuperado de <[http://www.mrpmenorca.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=201&Itemid=31](http://www.mrpmenorca.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=201&Itemid=31)> [consulta: 1.7.2018].
- COLECTIVO DE RED SOLARE CHILE (2010). «Pedagogía Reggiana». Recuperado de <<http://redsolarchile.blogspot.com/p/pedagogia-reggiana.html>> [consulta: 1.7.2018].
- TIERRA EN LAS MANOS (2015). «Por qué todos los niños deberían jugar con materiales no estructurados». Recuperado de <<http://www.tierraenlasmanos.com/jugar-con-materiales-no-estructurados/>> [consulta: 1.7.2018].
- URUGUAY, PRESIDENCIA, URUGUAY CRECE CONTIGO y CCEPI (2017). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los 6 años*. Montevideo: Tradinco S. A.

# Instagramers de principios del siglo XX

**Agustina Méndez y Soledad Correas**

02



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Sexto año de educación primaria

**Nombre:** Colegio Stella Maris

**Departamento:** Montevideo

**Áreas que integran el proyecto:** Ciencias Sociales y Lenguaje

**Participantes:** Alumnos de sexto año 2017, sus familias y docentes de Idioma Español e Informática

**Autoría del relato:** Agustina Méndez y Soledad Correaz

## RESUMEN

Desde el marco de un proyecto de aula en la escuela primaria se invita al lector a reflexionar sobre la escritura en entornos virtuales y la lectura que llevan a cabo los estudiantes cuando trabajan con textos de Historia. Propiciar espacios de lectura, favorecer la comprensión y hacer comentarios en las redes donde se evidencien aspectos históricos propios de los contenidos que deben ser abordados en sexto año son algunos de los desafíos. En este sumamente interesante recorrido pudimos vislumbrar la importancia de la retroalimentación de la escritura colectiva en Instagram y el desarrollo de la autonomía. Invitamos a experimentar actividades que aproximen los contenidos programáticos a espacios virtuales y vivenciar la comunicación más allá del espacio áulico.

**Palabras clave:** escritura en redes, evaluación, lectura en historia, competencias.

## INTRODUCCIÓN

Nuestro compromiso como institución educativa nos encuentra hoy en una profunda reflexión acerca de cómo educamos. Es nuestro desafío construir comunidades de aprendizaje que posibiliten una educación propia del siglo XXI.

En este sentido, como colectivo docente nos abocamos a definir las competencias que nuestros alumnos necesitan para desarrollarse, atendiendo, a decir de Charles Fadel (2017), a la educación en sus diferentes dimensiones: conocimientos, habilidades, actitudes y metaaprendizajes. Por ello, priorizando el trabajo colaborativo, el respeto, el afecto, el compromiso y la confianza, hemos adoptado el aprendizaje basado en proyectos como metodología didáctica que, a nuestro entender, favorece la consecución de nuestro objetivo. Nos hemos propuesto abordar el aprendizaje a través de retos y problemas reales, significativos, que responden a una visión global, interdisciplinaria, que permiten establecer relaciones que brindan complejidad e interés al aprendizaje. Esto permitirá a los estudiantes participar activamente en la construcción de los conceptos de los distintos campos de conocimiento.

Este proyecto que aquí se presenta, «Instagramers de principios del siglo XX», es para nosotros un excelente ejemplo de lo que nos hemos propuesto. A través de él toda la comunidad: alumnos, docentes y padres, se han visto conmovidos y motivados hacia un aprendizaje significativo. Destacamos el trabajo realizado por el equipo docente que, con gran profesionalismo e intención didáctica, logró un excelente trabajo colaborativo que favoreció reales situaciones de aprendizaje en sus alumnos.

Equipo director

## ALGUNAS INTERROGANTES COMO PUNTO DE PARTIDA

*Hay que insistir una vez más en la imprescindible transformación de las prácticas escolares, fomentando el desarrollo de proyectos colaborativos donde las TIC se conviertan en un canal de comunicación y de información imprescindible para garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, interactivos, ricos en estímulos y fuentes de información, motivadores para el alumno, centrados en el desarrollo de competencias. (García-Valcárcel, Basilotta, López, 2014, p. 67)*

Nos propusimos abordar parte de los contenidos de Ciencias Sociales y de Lenguaje con esta metodología, entendiendo que el trabajo en proyectos promueve una comprensión profunda de diversos aspectos abordados en clase y el desarrollo de la

autonomía, además de otras muchas competencias como la colaboración y gestión de información. Entendemos por proyecto «[...] una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo» (Anijovich y Mora, 2010, p. 93).

A lo largo del proyecto nos preguntamos sobre esta decisión metodológica, nos cuestionamos sobre las competencias que deseábamos desarrollar en nuestros alumnos y nuestro rol de docentes dentro del proyecto. ¿Qué modificaciones en nuestra labor serían necesarias para abordar este proyecto?, ¿qué competencias queríamos favorecer en nuestros alumnos durante este recorrido?, ¿cómo vincular los procesos que implican el abordaje de los textos de Historia, la escritura en el uso de las nuevas tecnologías y el uso de las redes sociales, tan familiares para nuestros alumnos? Estas interrogantes, que no fueron lineales, fueron el puntapié para el diseño y puesta en práctica del proyecto.

Posteriormente, en forma conjunta con nuestros alumnos, surgieron una serie de inquietudes que, entre otras, supusieron nuestro punto de partida: ¿cómo conocemos nuestra historia?, ¿cuáles son las fuentes que a lo largo del tiempo han usado los historiadores para conocer nuestro pasado?, ¿cómo han ido cambiando a lo largo del tiempo?, ¿qué fuentes nuevas van a poder usarse en un futuro para conocer más sobre nuestra época, el siglo XXI?

Si nos imagináramos a los investigadores, en cincuenta o cien años, procurando saber sobre el momento histórico que actualmente nos toca vivir, sus características o la forma que tenemos de relacionarnos, seguramente muchos de ellos se valdrían de estas «nuevas» fuentes escritas y audiovisuales que son las redes sociales. Allí publicamos parte de nuestra vida, costumbres, fotos del medio que nos rodea, construcciones, vehículos, hechos históricos y también cotidianos, que transmiten nuestra forma de comunicarnos, de ser, de sentir y de mostrarnos frente a los otros. ¿Por qué no imaginarnos entonces que estas redes sociales hubieran existido a comienzos del siglo XX? ¿Qué hubieran publicado los personajes más sobresalientes de la época? ¿Cómo habrían interactuado entre ellos y con el común del pueblo? Así surgió la idea de *recrear* esa red social e imaginarnos, sobre fundamentos históricos, cómo se habría escrito la historia desde allí.

## UNA ESCRITURA DIFERENTE

Proporcionar un espacio de enseñanza y aprendizaje para las redes virtuales potencia capacidades como aprender en colaboración, gestionar la información y el tiempo, relacionarse adecuadamente con pares, y permite, además, la comunicación a través del acceso a un tipo de texto que resulta familiar y que presenta una forma distinta de escritura a la que tradicionalmente se trabaja en la

escuela. El abordaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso (Southwell, 2013) y escribir en redes es una magnífica instancia para reflexionar sobre ello.

Comenzamos desde nuestro rol docente por investigar cuáles eran las redes más populares entre nuestros alumnos: Snapchat, Instagram, Telegram, y el uso que se les daba. Entre todas seleccionamos Instagram, por el dominio que de esta poseían, las posibilidades que nos daba de integrar distintos tipos de información, tanto escrita como audiovisual, y su permanencia en el tiempo (Snapchat, por ejemplo, elimina la información apenas es vista).

Se formaron equipos de trabajo que tenían como objetivo, en principio, investigar algo más sobre esta aplicación: cómo los usuarios se hacen visibles en esa red social, qué características, formas de escritura, potencialidades y limitaciones tiene.

En paralelo al análisis de esta herramienta, comenzamos a incursionar en el siglo XX, eje central del programa de Historia en sexto año, y desde ahí surgieron algunos personajes cuyas vidas y aportes a la sociedad llamaron la atención de nuestros alumnos, tanto desde el punto de vista político como social o cultural. En acuerdo con ellos, elegimos algunos de esos personajes que nos acompañarían en este recorrido: Horacio Quiroga, el zar Nicolás II, Paulina Luisi, José Battle y Ordoñez y Aparicio Saravia. Ellos tendrían posteriormente su cuenta en Instagram, elaborada por cada uno de los equipos.

La creación de estas cuentas supondría varios retos: cada equipo debía crear una cuenta con el personaje que había elegido, y además otra, a nombre de una persona que representara al común de la gente y que viviera en el mismo tiempo que el personaje elegido. Cada equipo poseería, entonces, dos cuentas, una para el personaje destacado —donde se volcaría la historia tradicional y en que en algunas ocasiones sería acompañado por una visión de héroe— y otra que daría lugar a la percepción de la gente común. De la conjunción de ambas surgirían insumos para la comprensión y explicación que superaría lo anecdótico y lograría hacernos conscientes de los distintos puntos de vista sobre un mismo hecho.

El siguiente desafío sería entonces realizar el *perfil*, la biografía, de esos personajes en Instagram, una experiencia centrada en la interdisciplinariedad entre la Historia, la lectura y la escritura como prácticas del lenguaje; lectura en Historia y lectura y escritura en TIC.

En este momento es cuando la escritura toma por primera vez, a lo largo del proyecto, un rol preponderante. En varias oportunidades nos preguntamos qué lugar le damos a la escritura de textos *reales* en el ámbito escolar; muchas veces sentimos que propiciamos momentos de escritura que en realidad no tienen un destinatario definido, o la actividad no resulta significativa y por tanto falta el interés de los alumnos.

Nos preguntamos qué oportunidades de escritura tienen los chicos en la vida diaria, qué escriben, cuándo, para quién, con qué propósito. Nos pusimos a intercambiar sobre este punto con ellos y nos manifestaron que son muchos los momentos que pasan leyendo y elaborando textos, fundamentalmente en las redes, para comunicarse entre ellos o hacer algunas publicaciones. Vimos entonces qué características tenían esos textos en los distintos aspectos pragmáticos y semánticos, y reflexionamos respecto al trabajo que teníamos por delante. ¿Qué características debían tener los perfiles y las publicaciones de los personajes que debíamos realizar en Instagram? ¿Qué valor le daríamos a la ortografía? ¿Qué tipo de lenguaje sería el esperado para realizar los posteos o comentarios?

Antes de ponernos a escribir fue necesario leer al respecto. Analizamos diversos textos biográficos y autobiográficos abordados en clase, qué aspectos se destacaban en ellos, teniendo en cuenta que cuando uno crea su perfil en Instagram está realizando un texto autobiográfico, y para ello hay un espacio disponible de no más de 150 caracteres.

Una dificultad que presentaron los equipos a la hora de escribir estuvo vinculada a qué información seleccionar. El trabajo consistía en investigar no solo aspectos de la vida de los personajes, de la cotidianidad de la época, tanto en el medio urbano como rural de nuestro país y en Rusia a comienzos del siglo XX, sino también indagar en las formas de vida de cada clase social, sus costumbres y gustos, además de reflexionar sobre qué aspectos no se pueden omitir cuando se hace un perfil.

En tanto docentes, somos conscientes de que todo lo escrito presenta omisiones. Puede ser legítimo pensar que estas responden a que los alumnos seleccionan desde un marco conceptual diferente del marco docente (Aisenberg et al., 2012, p. 532). Es sabido que no todos los textos exigen el mismo esfuerzo y está claro que los requerimientos sociales tampoco son los mismos. El escritor debe poner en juego muchos tipos de conocimientos: sobre el tema, sobre las características del género discursivo, ortografía, etc. La gestión de todos implica un gran esfuerzo (Camps, 2008, p. 4). Escribir en redes implica componentes de transgresión, de diversión y de invención (Southwell, 2013).

Ahora bien, es entonces cuando nos cuestionamos ¿cómo planificar y prever instancias en las que se priorice tanto la elaboración como momentos de revisión de lo que queda escrito?, ¿cómo gestionar situaciones de escritura de modo que la intervención docente constituya una ayuda efectiva?

Las instancias de escritura estuvieron centradas en producciones colectivas. El grupo debía poner en común el material que había seleccionado y volcado en la red, lo que fue proyectado para ser analizado junto con toda la clase y corregido en caso de que fuera necesario. Compartimos con Camps (2008) que es imprescindible favorecer espacios donde se hable sobre los textos producidos, porque entendemos que se aprende a escribir durante el proceso. Dar tiempo a reflexionar sobre las

escrituras en colectivo favorece la escritura en colaboración, la revisión por parte de todos y el diálogo e intercambio con el docente.

En las primeras producciones, con el objetivo de hacer el perfil de los personajes, observamos y trabajamos con las abreviaturas; y estas tomaron protagonismo, ya que fueron el vehículo encontrado por los alumnos para comunicar todo aquello que necesitaban en una cantidad tan acotada de caracteres. Otro eje interesante donde nos detuvimos fue en la importancia de la conjugación de los verbos, atendiendo tanto al tiempo verbal como a la persona; no debíamos olvidar que era el personaje quien estaba creando su propia cuenta. La instancia de colectivizar los perfiles nos permitió la revisión de lo escrito; los grupos se dieron la posibilidad de rever y modificar lo que fuera necesario. Lo interesante en este tipo de escritura es que se puede modificar el producto en la red sin dejar ningún tipo de huella del texto anterior.

Continuando con la escritura y su respectivo análisis, cada equipo creó también su segunda cuenta, la de personas imaginarias que debían seguir a los personajes *famosos*. Así logramos que todos estuvieran conectados para realizar los futuros comentarios.

Otro desafío que se planteó a los alumnos fue subir un video, de duración máxima de un minuto, que mostrara las características de la época, construcciones, medios de transporte, lugares que se frecuentaban, de manera de situar a esos personajes en un lugar y tiempo determinados. Para eso fue necesario el estudio en clase de las características de la vida a comienzos del siglo XX. Este video debía estar acompañado del empleo del #. En coordinación con las maestras de Informática desplegamos una serie de actividades en la red que tenían como objetivo analizar cuándo se empleaban el # y el @, en qué redes eran usados y su funcionalidad. Estas actividades crearon insumos que luego los equipos plasmaron en sus comentarios.

## ¡A COMENTAR!

Una vez publicados los videos, y apoyados en el trabajo en clase con textos de Historia —que luego desarrollaremos—, se presentó una nueva consigna: realizar un comentario en Instagram que abordara aspectos históricos de los videos subidos por los personajes sobre el contexto socioeconómico y cultural de la época, con el empleo de los insumos brindados en clase. Los comentarios debían realizarse por personas situadas entre los años 1900 y 1905. Acotar los comentarios a un período histórico determinado tuvo como objetivo ubicarnos en el tiempo para poder comentar sucesos que estaban ocurriendo o habían acontecido en el pasado inmediato, además de favorecer la interacción entre los comentarios. Aprender a buscar, seleccionar, analizar la información y sintetizarla fueron algunos de los procesos que los equipos llevaron a cabo para realizar sus publicaciones.

La interacción y la colaboración dentro de los equipos situaron a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje y generaron intercambios tanto dentro como fuera del equipo. Los chicos lograban situarse desde diferentes puntos de vista y en la época, y analizaron cómo vería un ruso un hecho que sucedió en Uruguay y viceversa. Se creó un gran dinamismo en la consigna. Comentarios bien pensados y fundamentados comenzaron a aparecer en gran cantidad fuera del tiempo áulico, favoreciendo con ello la deslocalización del conocimiento.

## LECTURA EN HISTORIA. UN INTERESANTE DESAFÍO

Uno de los ejes de este proyecto está relacionado con la lectura de textos de Historia, ya que representa una situación didáctica en la que se pide a los alumnos que sean capaces de interpretar, estructurar y comunicar información, siempre dentro de la especificidad del área. Es sabido que los estudiantes presentan dificultades al leer este tipo de textos (Benchimol, 2010, p. 57) y por ello entendemos que estos deben ser objeto de enseñanza. Creemos que no basta con saber leer para enfrentar un texto de Historia, ya que este tiene un lenguaje propio, con conceptos específicos e interpretaciones que le dan sentido (Quinquer, 2001, p. 9).

En este proceso, para acompañar a nuestros alumnos encaramos la profundización en la lectura de los textos de Historia, con el cometido de que ellos pudieran realizar buenos comentarios, bien fundados y que demostraran comprensión sobre lo leído.

*[...] si pretendemos que los alumnos aprendan historia al leer, por un lado es preciso promover en el aula un trabajo genuino de reconstrucción, trabajo en el que los alumnos puedan establecer intensas relaciones entre su mundo —y sus conocimientos— y los mundos históricos desplegados en los textos. Y, por otro lado, resulta fundamental brindar la ayuda que los alumnos necesitan para afrontar las dificultades que se plantean en la lectura. (Benchimol, 2010, p. 61)*

El acompañamiento y la intervención docente estuvo centrada en la lectura en clase y la discusión grupal en torno al contenido histórico.

Desde el abordaje de distintos tipos de textos en clase y a través de la publicación de comentarios en Instagram, los chicos han podido generar situaciones tales como ponerse en el lugar del otro para dar una opinión, analizar que un mismo hecho puede tener varias visiones, interpretar la intencionalidad del autor cuando escribe... Esos comentarios no eran recibidos de la misma forma dependiendo el partido político al que adhería el personaje, el género, su nacionalidad o clase social. Uno de los grandes logros que pudimos observar con el trabajo en Instagram es que los estudiantes pudieron ponerse *en la piel* de los personajes y esto habilitó la reflexión colectiva a través de preguntas como: ¿y qué hubiera comentado un ruso?, ¿y una mujer?, ¿un escritor?, ¿una defensora de los derechos de la mujer?

Y en todos los casos poder justificar sus opiniones.

Destacamos la lectura colectiva de textos de Historia en clase porque creemos que activa los conocimientos previos que poseen los chicos sobre la temática que se aborda y además se reflexiona oralmente sobre las características típicas de estos tipos de texto, que luego serán generalizables a otras producciones del mismo tipo.

Sin embargo, no nos limitamos solamente a la lectura de manuales escolares, sino que también se abordó la búsqueda de información en distintos medios como fotografías de la época, documentos y audiovisuales. Esto abrió la puerta para el abordaje de un nuevo modelo textual: los apuntes.

A medida que mirábamos videos o que los chicos realizaban distintas presentaciones orales, observábamos la dificultad que suponía para ellos sacar buenos apuntes, ya que solían hacerlo sin discernir lo verdaderamente importante de aquello que no resultaba trascendente para la actividad que debían realizar. Por eso, llevamos a cabo una pequeña secuencia de actividades en este sentido, a fin de que lograran extraer información relevante que luego sería plasmada en las distintas propuestas relacionadas con Instagram.

Cabe destacar que entendimos que, antes de leer o ver un recurso, era necesario explicitar para qué se leería o se lo presentaría. Compartir con los estudiantes los propósitos de la lectura tiene dos finalidades: asegurarse de que el alumno conoce la tarea a realizar y activar la memoria del lector con los conocimientos previos que posee. Ambos son requisitos que favorecen la comprensión (Quinquer, 2001, p. 19).

Cada desafío planteado en Instagram —hacer el video que mostrara aspectos relevantes de comienzos de siglo XX, los comentarios posteriores, el posteo de fotos y el pie que indicara el momento histórico— fue precedido por el trabajo y análisis de una selección de textos y materiales abordados en clase.

## **LA RETROALIMENTACIÓN COMO MOTOR PARA SUPERARSE**

Hacer que los estudiantes fueran el centro de este proceso de aprendizaje y que ellos mismos lograran autoevaluarse y pudieran reflexionar para lograr mejores resultados fue una tarea presente desde el inicio del proyecto.

Este objetivo devino en la construcción colectiva de fichas donde se explicitaban los criterios de logro para las distintas propuestas, con la intención de que los chicos llevaran un registro de su progresión en la actividad, se autoevaluaran y evaluaran también el funcionamiento del grupo en cada desafío. La creación colectiva de dichas fichas, previo a la realización de la tarea, favoreció que se involucraran con lo esperado, que comprendieran realmente la consigna y trabajasen en pos de cumplirla lo más acertadamente posible. Además, hizo que algunos de ellos se detuvieran en aspectos que quizás otros nunca hubieran reparado y nos permitió

crear acuerdos para su realización; los chicos eligieron el criterio que emplea la institución para comunicar aspectos vinculados a sus comportamiento en los boletines: no logrado, parcialmente logrado, logrado, altamente logrado.

Si bien las fichas tenían una finalidad de autoevaluación y de retroalimentación, tanto con el docente como con sus pares, en variadas dinámicas de clase durante todo el recorrido la coevaluación tuvo un papel determinante.

Nos detenemos en la importancia del intercambio porque acordamos con Paula Pogr  que una buena retroalimentación tiene que estar sustentada en criterios claros, públicos, compartidos y consistentes con los objetivos de aprendizaje que fueron trazados. Esto no solo logra de los estudiantes un mayor compromiso, sino que alienta a continuar superándose. Estas retroalimentaciones brindadas oralmente sobre las diversas actividades propuestas —videos, perfiles, comentarios— propuestas por las docentes y fundamentalmente por los compañeros tenían la característica de empezar por subrayar lo positivo, de poder destacar lo realizado para luego hacer sugerencias que apuntaran a mejorar el trabajo.

Consideramos importante que los chicos se autoevalúen y sean ellos quienes monitoreen su aprendizaje y sus avances, tanto individual como grupal. Desde esta perspectiva, la intervención de los demás —docente y compañeros— en la tarea obliga al estudiante a mirar su trabajo desde otro ángulo y brinda la posibilidad de una reflexión colectiva (Ravela et al., 2017, p. 179). Todo esto se ve favorecido por la retroalimentación brindada a lo largo del proceso y genera momentos cruciales para el aprendizaje.

Entendemos que estas instancias de evaluación enriquecen el proceso, tanto desde el punto de vista cognitivo como motivacional, además de incrementar la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje y hacer de la relación estudiante-docente un vínculo colaborativo, favoreciendo así sus capacidades metacognitivas (Shepard, p. 27).

La evaluación en este proyecto jugó un rol verdaderamente importante y se llevó a cabo durante todo el proceso, en simultáneo con el aprendizaje, atendiendo aspectos variados y no involucrando solamente el saber conceptual.

## **EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA, PROYECCIÓN Y REFLEXIÓN FINAL**

En líneas generales, entendemos que la planificación, puesta en práctica y replanificaciones sucesivas de este proyecto resultaron de gran valor para todos los involucrados.

Nos enfrentó como docentes a un trabajo de permanente investigación, al abordaje de los contenidos de una manera diferente. Por momentos nos generó cierta incertidumbre pero el devenir del tiempo nos confirmó que suponía un buen trabajo para la construcción de los aprendizajes de nuestros alumnos. Tamb en

nos supuso instancias de actualización, conocimiento y uso de las redes sociales, acercarnos a los intereses, características y a una forma de pensar y hacer más propia de esta generación de nativos digitales.

Los alumnos disfrutaron creando, aprendiendo con un propósito claro, haciendo uso de herramientas con las cuales se sienten seguros y enseñándonos en un campo en el cual ellos parecen *expertos*. Eran frecuentes los comentarios en el patio, fuera de clase, en el que nos relataban sus avances, nos mostraban y planteaban sus ideas, demostrando así un entusiasmo enorme frente a los desafíos que se iban planteando. Entendemos que tanto sus aprendizajes como las competencias que desarrollaron a lo largo de la puesta en práctica de este proyecto excedieron a lo que en un principio había sido pensado o planificado por las docentes.

En cuando a los padres, en todo momento tuvimos un *feedback* positivo. Se les planteó la idea y las líneas generales del trabajo a comienzos de año, cuando recién se estaba gestando y todavía no sabíamos bien sobre el alcance del proyecto. En sucesivos encuentros se mostraron muy entusiastas, querían participar, ser seguidores de los personajes para hacer ellos también comentarios. Entendemos que el entusiasmo demostrado por los niños resultó ser muy contagioso en las familias.

En el tintero, o como revisión de nuestro trabajo con evaluación dentro del proyecto, entendemos que no le brindamos el lugar que hubiésemos deseado al trabajo con rúbricas. Estas fueron creadas para un trabajo calificativo únicamente para las docentes, coartando la posibilidad de que los estudiantes se acercaran y trabajaran con esta herramienta en distintas instancias de autoevaluación. Creemos y compartimos con Ravela et al. (2017) sobre la riqueza de la construcción colectiva de rúbricas entre docentes y estudiantes, que entendemos como resultado de un trabajo artesanal, recursivo y de largo tiempo.

En la misma línea, revisando nuestro trabajo, creemos que hubiese sido conveniente agregar otro personaje europeo, de manera de poder progresar en la historia a hechos de carácter mundial, como la Gran Guerra. También habría sido interesante que a partir de este proyecto se abordara un período mayor en la historia del siglo XX, agregando y eliminando personajes de la red social con el pasaje del tiempo.

En suma, calificamos como muy valioso el proyecto presentado aquí parcialmente, con el fin de hacer una presentación atractiva. Sin duda, tenemos mucho por mejorar y seguir pensando. Este ha sido un muy buen puntapié inicial.

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, Beatriz (2008). «Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales», *Enseñanza de las Ciencias Sociales, revista de investigación*, n.º 7, pp. 37-45. Recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126352>>.
- AISENBERG, Beatriz, ESPINOZA, Ana, y LERNER, Delia (2012). «La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas», *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Recuperado de <[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Lice/ANUARIO\\_2011/textos/39.Lerner\\_y\\_otros.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Lice/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf)>.
- ANIJOVICH, Rebeca, y MORA, Silvia (2010). «Los proyectos de trabajo». En: *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (pp. 91-95). Buenos Aires: Aique.
- BENCHIMOL, Karina (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Memoria académica*, n.º 14, 57-71. Recuperado de <[www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4020/pr.4020.pdfok](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.pdfok)>.
- CAMPS, Anna (2008). «Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria». Recuperado de <<http://docplayer.es/20080504-Siete-principios-en-que-basar-la-ensenanza-de-la-escritura-en-primaria-y-secundaria.html>>.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana, BASILOTTA, Verónica, y LÓPEZ, Camino (2014). «Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria», *Comunicar*, vol. XXI, n.º 42, pp. 65-74. Recuperado de <<https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=42&articulo=42-2014-06>>.
- QUINQUER, Dolores (2001). «La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula», *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 28, pp. 9-40. Barcelona: Graó.
- RAVELA, Pedro, PICARONI, Beatriz, y LOUREIRO, Graciela (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro.
- SHEPARD, Lorrie (2006). «La evaluación en el aula». En *Educational Measurement*, cap. 17 (pp. 623-646). México D. F.: Robert L. Brennan.
- SOUTHWELL, Myriam (2013). «Textos en comunidad. Entrevista con Emilia Ferreiro». *Monitor del Ministerio de Educación de Argentina*, n.º 13. Recuperado de <<https://eldocenteprofesional.blogspot.com/2013/08/emilia-ferreiro-textos-en-comunidad.html>>.
- TÚÑEZ, Miguel, y SIXTO GARCÍA, José (2012). «Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n.º 41, pp. 77-92, Universidad de Sevilla. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/368/36828247006.pdf>>.

UNIVERSIDAD ORT (2016, 2 de diciembre). «La retroalimentación: “un momento crucial para el aprendizaje”», Paula Pogr , (video). *Youtube*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=OsOcaaFvxw4&t=169s>>.

# Primera escuela ludocreativa uruguaya, centrada en el sujeto que aprende

**Karina Falla, Claudia Lonchar,  
Elena Pereyra, Anasara Piñeyro, Daniel Segredo**

03



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Escuela primaria

**Institución:** Escuela n.º 63, «Luis Cincinato Bollo» de tiempo completo

**Departamento:** Montevideo

**Clases:** 1.º A y B, 2.º B, 3.º B, 4.º A, 5.º A, 6.º A y B y equipo de Dirección

**Áreas que integran el proyecto:** Todas las áreas

**Participantes:** Colectivo docente



**Autoría del relato de la experiencia:** Karina Falla (maestra de 6.º año), Claudia Lonchar (maestra directora), Elena Pereyra (maestra secretaria), Anasara Piñeyro (maestra de 4.º año), Daniel Segredo (maestro 5.º año)

## RESUMEN

«Los sistemas simbólicos constituyen un enunciado que organiza el cómo ver o el cómo hacer confirmando una visión del universo o buscando una transformación del mundo o simplemente disponiendo una movilización mental que necesita ser reconocida para poder ejercer su validez al poder organizar el cómo pensar. Eso quiere decir que los aprendizajes evolucionan en una estructura de ensayos donde se experimentan las posibilidades de expresión creativa que tiene cada sujeto en interacción con otros sujetos y múltiples objetos». (Dinello, 2017a, p. 32)

**Palabras clave:** ludocreatividad, metodología, innovación, formación, interaccionismo simbólico.

## INTRODUCCIÓN

En el año 2016 tuvimos la oportunidad de participar de la Feria de Buenas Prácticas «Experiencias de centros estatales y privados», con la experiencia «Una escuela construida por todos, ¿es posible?» (Instituto de Educación Santa Elena, 2017, pp. 234-247). En ese momento focalizamos la narrativa de nuestra experiencia dando una mirada de los primeros pasos en la incorporación de la metodología ludocreativa a la práctica pedagógica, centrando nuestra mirada en cómo esta modificaba el aprender de los niños.

Hoy, a cuatro años de comenzar este camino de transformación de nuestro ser docente, la reflexión ilumina nuestra historia y nos hace observarnos en aquellos primeros pasos como toscos, nerviosos, esperanzados, motivados, dubitativos, ansiosos; todas sensaciones propias de quien se inicia, de quien se arriesga a transitar lo desconocido.

A cuatro años de nuestros primeros pasos, nos encontramos con una marcada intención de profundizar en el cambio transitado en lo que refiere a profesionalización docente y construcción de cultura educativa teniendo como marco teórico preponderante la pedagogía de la expresión.

La convicción de que *otra escuela pública* es posible, donde el sujeto que aprende sea el centro, donde los derechos del niño se efectivicen y, a la vez, donde la escuela se convierta en un escenario de investigación pedagógica permanente, una escuela donde se pueda experimentar, transitar, descubrir, discutir, profundizar, innovar desde nuestra esencia pedagógica, *sigue intacta*.

¿Qué tipo de escuela precede a esta innovación pedagógica, a este cambio epistémico?, ¿qué define un antes y un después en una institución educativa?, ¿qué se debe tener en cuenta para comparar la escuela que heredamos y la que vamos construyendo hoy?

Las experiencias a las que hemos tenido acceso en la escuela pública uruguaya centran la innovación desde cambios asociados a la forma escolar: nivelaciones, áreas integradas, agrupamientos por intereses, planificación por proyectos (todos estos caminos fueron recorridos en la escuela 63). Se hacen cambios priorizando el contenido y en el mejor de los casos las habilidades, en un encuadre de enseñanza-aprendizaje.

Pero innovar es cambiar, es transformar, es crear, entonces surgen varias interrogantes. ¿Alcanza con implementar una idea que quede en una experiencia aislada? ¿Las prácticas pedagógicas implementadas responden a las necesidades del siglo XXI para buscar calidad educativa, mejores aprendizajes, niños felices y docentes profesionales comprometidos? ¿Cambiar la forma escolar es cambiar?

Este colectivo tiene evidencias de que el cambio pertinente al siglo XXI es un cambio de paradigma. Mudarse de la enseñanza-aprendizaje al *aprender a aprender* creativamente.

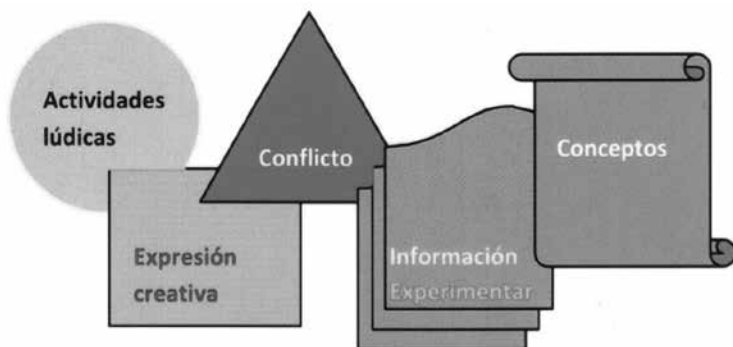
Por lo tanto, cabe preguntarse si es una incapacidad de los colectivos en cuanto tales o si, por el contrario, es una carencia de formación en cuanto a epistemología y metodología que deja al docente sin poder generar grandes cambios, a costo de grandes esfuerzos y frustración permanente al ver que el niño, más allá de sus planificaciones, voluntad, impronta e interés, no aprende de acuerdo con lo esperado, no aprende acorde a sus posibilidades y potencialidades, en la mayoría de los casos no es protagonista de su proceso de aprendizaje.

Se hace necesario definir qué es *aprender* desde la pedagogía de la expresión. Podemos decir que se aprende en movimiento, se aprende en interacción simbólica con otros, teniendo los objetos del campo pedagógico como vehículo de interacción, se aprende a través de una ruta metodológica que lo secuencie y lo potencie: la metodología ludocreativa. Se aprende a través del arte-expresión. *Soy si me expreso*, si tengo la posibilidad de transformar y transformarme en la interacción sujeto-objetos-sujetos.

*El aprender resalta el paso a dar por el sujeto que opera una transformación de su realidad cuando se apropia de la representación del objeto, es decir, cuando la significación es integrada a su acervo instrumental. Y si este proceso no se realiza, no hay aprendizaje; se puede explicar y repetir toda una materia sin realmente entender, la clave está en la adquisición de la significación que modifica al ser en su saber. (Dinello, 2007b)*

El aprender es motivado por resolver una situación desconocida para el sujeto, donde existe la necesidad de la experimentación. Este proceso no se puede acelerar por la ansiedad docente de llegar al contenido. La motivación interna se despierta a través de la vivencia de la secuencia metodológica; se despierta un conflicto identitario en el individuo: es él quien elige aprender, decide si quiere ser o no más inteligente.

Para asegurar los procesos de aprendizaje, se constituye entonces una secuencia metodológica:



Fuente: Dinello (2007b).

- a. Introducción lúdica (aporta alegría, imaginación y socialización)
- b. de expresión (expresión creativa que modifica los objetos)
- c. pedagógicos (se presentan como desafíos para asumir un aprendizaje)
- d. información y experimentación  
(métodos lógico-deductivos propios de la ciencia)
- e. conceptualización y sistematización de nuevos conceptos  
(con posibles replanteos de la información y conclusiones).

Cada fase de la secuencia tiene una finalidad en sí misma y le da la oportunidad tanto al niño como al grupo de ir creciendo, uno en interacción con el otro, teniendo los objetos que son la fuente del campo pedagógico como mediadores de la interacción, siendo estos portadores de la dificultad y la imaginación, al decir de Dinello.

La novedad del ser docente es la articulación en cada una de las fases de la secuencia. El docente pasa a ser un observador experto de los procesos individuales y grupales, un dinamizador de interrogantes, un lector de conflictos pedagógicos, ocupado en crear situaciones de aprendizajes.

¿Qué prácticas pedagógicas son necesarias para que se dé este tipo de aprendizaje en nuestros centros educativos?

## DESCRIPCIÓN DEL PROCESO RECORRIDO

La escuela n.º 63 «Luis Cincinato Bollo» de tiempo completo, ubicada en Camino Carrasco 5116, se encuentra realizando una profundización pedagógica de la mano del doctor Raimundo Dinello desde el año 2015, cuando comenzó a realizar los primeros ensayos metodológicos.

Esta escuela se transformó a tiempo completo en el año 2014, cuando se observaban tres grandes problemas desde el colectivo docente: la asistencia intermitente asociada al ausentismo; la repetición, que generaba un rezago escolar importante; y los bajos niveles de aprendizaje.

A la vez, muchos docentes que se trasladaron ese año a la institución buscaron múltiples estrategias sin lograr cambios satisfactorios: áreas integradas, taller multigrado, «quiebres de grupo», con buenas intenciones de cambiar las formas escolares sin los instrumentos metodológicos necesarios para lograrlo.

El monitor educativo de la escuela muestra que esta *pertenece al quintil uno* (<https://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/portada>) *al menos desde hace diez años. Y al revisar los proyectos institucionales y los libros diarios se observa que estos siempre se han focalizado en la convivencia y en la necesidad de generar una identidad colectiva, sin obtener cambios profundos.*

Una de las mayores carencias es que existe una tendencia a no evaluar los proyectos que han sido implementados sin impactos importantes en los aprendizajes, supeditados estos a la capacidad del docente.

A fines del 2015 se comenzó a transitar el camino de la deconstrucción con ensayos de investigación-acción, con aplicaciones de metodología ludocreativa, con una formación en horas voluntarias y una discusión profunda sobre cómo aprenden los niños y qué sucede en la metodología ludocreativa que hace que los niños puedan aprender.

En tres años, muchas cosas se han revertido en la escuela 63. La desidia es una de ella, las pocas ganas de venir a la escuela, tanto de docentes como de alumnos. El vínculo con la comunidad ha cambiado notablemente. Los padres se asombran de que los niños quieren concurrir y lo hacen de forma voluntaria; esto es porque la escuela se transformó de un *no lugar* a un *lugar de pertenencia*, participación y aprendizaje. Los docentes incorporan a su agenda el trabajo con la familia como parte sustancial del proceso de aprendizaje con los niños.



Ahora bien, este colectivo intenta investigar en profundidad todo lo antes expresado, fundamentarlo y asumir nuevos desafíos. En este sentido, en este año comenzó a construirse un proyecto pedagógico, que requiere tomar todas las voces y ensayar líneas de acción que acompañen el cambio. Se crearon cuatro formas de transitar la escuela como docentes, transitar desde pensar los espacios y tiempos pedagógicos en función del sujeto que aprende:



1. *Formación permanente* con varias sublíneas de acción: salas de formación abiertas, equipo de docentes en interacción con otros docentes que quieren conformarse en lo cotidiano, formación en territorio ofrecida por PAEPU, participación en Red Global.



2. *Aplicación metodológica con promoción de duplas docentes*: maestra-maestra, maestra-profesor de Educación Física, maestra-docente de Inglés, docente de Inglés-docente de Arte, etc.



3. *Creación de espacios vivenciales*, fundamentados en el *arte-expresión*, con énfasis en la vivencia, la socialización y la comunicación. Guiados por dos o tres docentes, elegidos libremente por todos los niños de la escuela, esto es, interactúan en el mismo espacio niños de primero a sexto en un área de expresión: literatura, plástica, música, danza, radio escolar.



4. *Escenarios de aprendizaje*: que todos los espacios sean aprendizaje: biblioteca, laboratorio, huerta, comedor. Estos escenarios hacen énfasis en la experimentación investigación para las variadas disciplinas. A la vez, muchos niños transitan libremente por una biblioteca abierta, con propuestas diferenciadas cuando así lo requiere el niño o el docente.

*La metodología resurge como una capacidad de articular el proceso del sujeto (educere) que aprehende con las orientaciones del docente (educare), enriqueciendo así al campo pedagógico. Plantearse la necesidad de esta renovación es iniciar la profundización de una instrumentalización específica. (Dinello, 2007b)*

El problema es epistémico: cómo se construye el conocimiento a través de la metodología ludocreativa, qué rol tiene el arte expresión. El valor de lo simbólico y la articulación de lo que sucede en la interacción entre sujeto-objetos-sujetos es lo que queremos resaltar. La ruta que se sigue en todas las líneas de acción es *hacer-sentir-pensar*.

De esta forma, la transformación docente es holística y lleva a una transformación de su ser y a entrar en una ruta desde aplicaciones menos rigurosas hasta lograr la máxima rigurosidad en la aplicación de la metodología ludocreativa, donde encuentra en la lectura y en la interacción con sus pares docentes y con los niños la forma de ir profundizando su práctica.

Otra de las finalidades de este documento es lograr que otros actores que estén transitando las mismas interrogantes que este colectivo se hizo al comenzar la aplicación metodológica puedan encontrar respuestas, no con la intención de lograr recetas, sino en el entendido de que es necesario comenzar a discutir mucho más asiduamente de pedagogía, de rutas metodológicas, de formación holística del ser humano, y mucho menos de contenidos programáticos que no alcanzan, si de formar ciudadanos se trata.

El diccionario dice acerca de los sinónimos de *innovar*: 'crear', 'mejorar', 'descubrir'; y como antónimo aparece 'conservar'. La etimología de la palabra nos lleva al latín, y se definiría por 'estar en lo nuevo', 'penetrar lo nuevo'.

¿Qué es entonces generar un modelo de innovación educativa?

El cambio educativo que posibilite y valide esta transformación del sujeto significaría una expresión innovadora para nuestra educación. La innovación estaría marcada por un cambio de paradigma: pasar de la enseñanza-aprendizaje al aprender a aprender, de la reproducción de conocimientos a asumir una ruta metodológica.

La pregunta siguiente es: ¿cómo provocar en los maestros, docentes, la necesidad de un cambio de paradigma, cuando además es necesaria la reflexión profunda y salirse necesariamente de la zona de confort?

## LA VOZ EN LOS PROTAGONISTAS

Tenemos la certeza fundamentada en evidencias de que se aprende en interacción con otros en la reflexión permanente. Ser profesional es poder volver sobre nuestras prácticas para analizarlas, mejorarlas, compartirlas.

El equipo decidió integrar en este cuerpo narrativo tres actores con sus vivencias en relación con la escuela y esta innovación pedagógica asumida: una maestra con 16 años de antigüedad en la institución —mirada valiosa para el Centro—, relacionada en los últimos años al equipo director en su rol de secretaria; una maestra jubilada y reintegrada que frente al rumbo pedagógico decide formarse, profundizar y aplicar la metodología; y la visión de una integrante de este equipo sobre las experiencias y sensaciones de diferentes actores de la educación que se encuentran en una de las tantas jornadas de formación que ha realizado nuestra escuela.

## LA MIRADA A TRAVÉS DE MÚLTIPLES INTENTOS

*Como estudiante de Magisterio, la escuela, la educación con la que se sueña, se busca en la formación que se recibe en el Instituto.*

*A medida que transcurre el tiempo y no se colman las expectativas, se siente que falta algo, que algo no fue dicho o experimentado, y llega el momento en que se acaba el viaje de estudiante y entonces te recibís de maestra, pero no hubo respuesta a la sensación de vacío.*

*Se entra por primera vez al aula y empieza una historia sin fin. Sabemos de didáctica, del programa, de contenidos, de objetivos específicos, generales, de planificación pensada desde el hacer docente, en los ensayos de enseñanza-aprendizaje, pero en el laboratorio áulico te das cuenta de que no alcanza; en la interacción con los alumnos, en el vínculo, en lo emocional ¿qué hacer con todo eso? Nos damos cuenta de que estamos ante un sujeto con derecho a aprender y a recibir todas las posibilidades para que en su trayectoria escolar tenga una educación integral lo menos frustrante posible.*

*En 2002 comencé mi camino en la escuela 63, en aquel momento de «contexto crítico», de cuatro horas.*

*La formación permanente parece ser el camino que colabora con encontrar respuestas. Decidí hacer una especialización en dificultades de aprendizaje, para tener mejores estrategias para enseñar a niños que estaban «etiquetados», donde se instalaba la idea de que tenían un techo, que no iban aprender, hasta «ahí» no más.*

*Con la necesidad de poder hacer más y enriquecer la práctica en el aula, comprender cómo podían aprender más y mejor, surgió la oportunidad de poder recorrer y*

*trabajar con la familia y el niño en su ámbito. Te vas dando cuenta de que no alcanza con llenar de contenidos, el aula, la pizarra.*

*Fui maestra comunitaria, aprendí a ver más allá de la frontera de la escuela, el niño y su realidad, la familia y su vida en la comunidad barrial, la cultura de supervivencia y valores. Abrir los ojos, hacer luz en la zona que no puede faltar, la familia, su vivencia, su realidad, así, se fue instalando en la escuela mucho para pensar, reflexionar, escuchar, acomodar y, en lo posible, buscar cambios.*

*En el aula, abracé el método natural, que lo adquirí en otra experiencia anterior para aprender; veía que el niño aprendía a leer, a escribir, a producir texto y, más allá de esos aprendizajes curriculares, los veía orgullosos de sus logros e interesados por las diferentes propuestas que se llevaban al aula. Esta aplicación era acompañada por juegos de movimiento corporal —expresión corporal, en ese momento—, que permitían la exploración de espacios y el conocimiento de sus cuerpos, y generaba un clima de clase de integración y felicidad. Seguía siendo enseñanza-aprendizaje, continuaba aplicando desde lo inductivo-deductivo.*

*Era necesario continuar aprendiendo la didáctica de las diferentes disciplinas, e ir buscando hacer, experimentando, trabajar en equipo, investigar.*

*La implementación de Ceibal aportó otra herramienta más para que el niño tuviera la posibilidad de tener información. En su inicio fue una ventana al mundo para el niño. La falta de libros para todos era un obstáculo, se usaba la fotocopia por momentos y, en algunos casos, era abusivo.*

*Aquella escuela tímida, tradicional, que hacía lo que podía pero no innovaba, desde la convicción más contemplativa y preocupada más por las dificultades sociales que por temas pedagógicos, a la escuela que hoy tenemos, han pasado muchas cosas, cambios de diferente índole que permitieron que sucediera algo diferente.*

*La escuela 63 ludocreativa, de tiempo completo, se construye todos los días desde la instalación de la metodología ludocreativa. Es una escuela en movimiento permanente, concebida desde la interacción con otros, abierta a la comunidad educativa con todos los actores desde diferentes ámbitos, que da prioridad al ser humano y al derecho de aprender, que prioriza como condición necesaria la formación del docente.*

*Maestros y niños se observan distintos. Hubo una transformación, un cambio de postura, de autoestima, de necesidad de aprender y formarse, de creer que sí se puede, que todos pueden aprender en su diversidad. Es una metodología; quiere decir que se requiere una aplicación paso a paso para que se sucedan las cosas. Pero la aplica el maestro y el niño la conoce, la adquiere y se apropia de ella siendo protagonista real de sus aprendizajes, investigaciones y/o experimentaciones. Puede ponerle palabras a los conocimientos, es capaz de decir en forma oral y escrita lo que sucede, lo que descubrió, lo que experimentó. Y también es capaz de ver sus cambios y decirlo con palabras, evidencia absoluta de un desarrollo del pensamiento.*

*Hay evolución; en esta apuesta metodológica es una escuela transitada por sus alumnos con autonomía, tomando los espacios y tiempos con pertinencia, apropiándose de ellos y sabiendo cómo funcionan. El maestro, más que nunca, en su rol es el guía, es un orientador, un observador, un articulador por excelencia, artífice de lo que sucede en el aula, junto a sus alumnos.*

*Hoy la discusión es sobre pedagogía, sobre formación permanente.*

Elena Pereyra.

Maestra secretaria con 16 años  
de permanencia en la Institución

## **EL CAMBIO SUCEDE A TRAVÉS DE LA DISPOSICIÓN**

### **Mi opinión sobre la experiencia que se vive en la escuela 63**

*Incorporarme a un colectivo que está inmerso en una postura ideológica, metodológica, de concepción del aprendizaje es algo que me provocó un desequilibrio y una profunda reflexión sobre mis prácticas docentes. No quiero decir que se desvaloricen, sino que me dio la posibilidad de tomar distancia y redescubrir sus pros y contras.*

*Si bien mi postura ecléctica ha estado fundamentada en la didáctica, sin desatender la pedagogía, no me ha limitado la posibilidad de incursionar en nuevas experiencias con el fin de favorecer los aprendizajes.*

*Lo primero que trato de encontrar es lo que hay en común; en mi caso, es que el niño es el sujeto del aprendizaje y que él mismo lo construye en un colectivo (grupo clase, comunidad, sociedad en general).*

*Algunas diferencias están en que la metodología no es contenidista. Este punto ha presentado mi mayor conflicto. Lo que no sentí, hasta ahora, es la «soledad» en mis primeras experiencias, ya que conté con la orientación y apoyo de compañeros que están trabajando en la metodología ludocreativa y con material bibliográfico como apoyo teórico.*

*Otra dificultad está en elegir los desafíos no direccionados, o sea, que en él no estén implícitos contenidos programáticos. Esto es lo que me ha resultado más problemático.*

*Reconozco que el niño se involucra frente a un desafío, que el juego lo lleva a estar mejor predispuesto a realizar una actividad.*

*Frente al desafío surgen múltiples interrogantes y está en nosotros, los docentes,*

*reconocer los conflictos pedagógicos y realizar la sistematización y conceptualización.*

*Como fortaleza veo el interés de la mayoría en las propuestas, la ampliación del vocabulario y la libertad para reflexionar, argumentar e hipotetizar. Por lo expuesto, tengo el propósito de continuar profundizando en la experiencia.*

Maestra Elisa Rodríguez, egresada del Instituto Normal de Treinta y Tres.

Licenciada en Ciencias de la Educación de Udelar.

Jubilada, reintegrada con 35 años de trabajo, en el año 2013.

## REFLEXIÓN SOBRE UNA SALA DOCENTE ABIERTA

*Este 2018 nos trajo la posibilidad de realizar salas docentes abiertas a todos aquellos con ganas de generar cambios en sus prácticas educativas. Abrir las puertas de la escuela n.º 63 al intercambio y la interacción nos lleva también, a quienes tenemos un tiempo transitando este camino, a recordar nuestros primeros pasos y reconocernos en las interrogantes de quienes se acercaron con curiosidad a conocer la metodología ludocreativa.*

*Si bien quienes participan de las jornadas son personas con deseos de conocer algo nuevo, de innovar en sus prácticas y de cambiar, desde la convicción y el profundo amor a la tarea educativa, aparecen también en ellas, como en todos al enfrentarse a algo diferente, los miedos.*

*A través del intercambio y las preguntas que plantean las colegas, en su mayoría maestras, se traslucen algunas de las improntas de nuestra formación docente.*

*La formación docente, específicamente desde la didáctica general, aporta estructuras, encuadra la labor docente en una serie de «rituales» y procedimientos que, focalizados en la enseñanza, estarían dirigidos a generar aprendizajes. La planificación tradicional como elaboración previa de un plan para abordar la enseñanza y luego la evaluación como verificación dan cierto marco de seguridad a la tarea diaria. De hecho, hasta de profesionalismo, ya que en las visitas de las inspecciones a los docentes se hace mucho énfasis en lo plasmado en las planificaciones, como «prueba» de que el trabajo docente es pensado, que hay un camino a seguir y, sobre todo, un punto de llegada establecido de antemano en las secuencias didácticas.*

*Desde esta lógica, varias de las preguntas surgidas en las salas docentes comienzan con un cómo. Es decir, hay una búsqueda de pasos, una necesidad de volver al marco de seguridad que la didáctica provee. Lo positivo es que una metodología justamente implica un conjunto de procedimientos, un cómo, pero entendido en un sentido bien diferente. Los cómo surgidos en los conflictos de los docentes son aspectos muy específicos a los que no necesariamente la metodología ludocreativa*

*va a dar respuesta porque ni siquiera es necesario que lo haga (cómo se registra lo aprendido, cómo pensar la agenda diaria, cómo deberíamos actuar frente al no sé, etc.).*

*En ese sentido, es importante recordar que este marco metodológico —que implica un cambio en el desarrollo de nuestra tarea educativa— tiene sus fundamentos en algo más amplio como la pedagogía de la expresión y todo esto se enmarca en un cambio aún más abarcativo, el cambio de paradigma, lo cual implica una profundización que no se logra en unos pocos encuentros.*

*El concepto de paradigma no se reduce a un ámbito específico o a una disciplina, sino que se acerca más a una cosmovisión. Cambio la forma de realizar mi tarea diaria como maestra porque cambia la forma en que concibo a la educación, al sujeto y sus procesos, a la sociedad, cómo me concibo a mí misma como persona y en mi rol docente.*

*En el movimiento del paradigma enseñanza-aprendizaje al aprender a aprender, aquellos inquietantes cómo van a ir siendo respondidos solamente en forma provisoria con respuestas factibles de modificarse a partir de las experiencias, del intercambio con otros docentes, de las necesidades de cada grupo. El conocer el cómo de antemano aliviaría la ansiedad y aportaría la sensación de control que, al parecer, el maestro debería tener permanentemente sobre todas las situaciones, ya que es el adulto responsable del grupo. Sin embargo, a mi entender se trataría de soltar el control y aprender a fluir en cada situación vivenciada en la escuela, con la suficiente apertura y sensibilidad para modificar los rumbos cuantas veces sea necesario, procurando captar las necesidades del grupo que está aprendiendo y posicionándose como parte de ese grupo en el compromiso de aprender pero con la diferencia que puede dar una organización al proceso. Y ahí sí entra el cómo que aporta la metodología ludocreativa en sus distintas etapas, y específicamente en la etapa de investigación sería el cómo del método científico.*

*De todos modos, es lógico que quienes comienzan a acercarse a los encuentros de formación busquen respuestas que les permitan aplicaciones concretas. La ansiedad en el inicio manejada positivamente es la que puede movilizar a la experimentación y desde allí a sumergirse en el cambio más profundo y todas sus posibilidades.*

Anasara Piñeyro, maestra de 4.º año,  
integrante del equipo metodológico desde 2015.

## A MODO DE REFLEXIÓN

Claudia Lonchar, maestra directora

Hoy podemos dar nuestro aporte a partir de la experiencia...

Podemos decir que el cambio inicia cuando comienza la pregunta a resonar por los pasillos, las paredes, las miradas, los sentires, las reflexiones, cuando la frustración se transforma en palabra, deja de ser queja y se instala como posibilidad. Entonces comienza a cambiar el lenguaje y la forma en que se percibe la construcción de cultura escolar.

Consideramos que, si bien la toma de conciencia es individual, el cambio tiene que ser necesariamente una construcción grupal, colectiva, que renueve y posicione la discusión pedagógica en la escuela.

Para profundizar es necesario poder deconstruir, en el sentido *derridiano*, nuestro proceso de aprendizaje. Las marcas conocidas nos hacen reproducir nuestro aprendizaje, dejar a un lado la creación en interacción permanente con otros, eligiendo ser docentes inteligentes. Es necesario asumir el riesgo de quedar sin aparente referencia, para enmarcarnos en un nuevo paradigma: *aprender a aprender creativamente*. El cambio es epistémico.

Tenemos la intuición de que los cambios metodológicos no pueden estar supeditados al gusto o parecer del docente, ya que provienen de una evolución histórica, se basan en evidencias y tienen un fundamento científico. Por esto, la formación permanente es condición necesaria para que el cambio se produzca. Esta formación tiene que ser ofrecida en un marco universitario, donde cada docente, en compañía de un equipo tutor, pueda construir su ruta de aprendizaje, ya que es necesario que cada proceso se vivencie; partir de la experiencia y hacer los ensayos pertinentes para que se produzca el cambio, que es voluntario.

Dos cualidades prevalecen en este docente innovador: la creatividad y la articulación. En lo que hace a su camino como docente, es la continua búsqueda e insatisfacción con sus prácticas pedagógicas. Es un docente que ha reflexionado y buscado múltiples caminos. Un docente creativo puede recoger expectativas del grupo en la animación inicial, es capaz de articular interrogantes con los contenidos del ciclo escolar, es capaz de identificar la naturaleza de los conflictos pedagógicos y cuál de estos es más necesario abordar para el proceso general y particular de cada niño.

La articulación del arte-expresión con los nuevos saberes es la esencia de la propuesta. El niño es sujeto de derecho y protagonista de su proceso de aprendizaje. El docente es quien guía este proceso.

El contexto se da en los espacios de aprendizaje: aula, huerta, laboratorio, biblioteca, etc., en la sinergia entre niños y docentes. Se genera un espacio en que todos podemos *ser*, experimentando la secuencia del *hacer-sentir-pensar*.

Cada vez que se abre un espacio de formación en torno a la pedagogía de la expresión y la metodología ludocreativa, todos los docentes, sin importar el rol que ocupan, nos preguntan sobre cómo se llega a los *contenidos* desde las áreas de expresión. Esto nos hace cuestionar cuán buenos discípulos de la colonización seguimos siendo, cómo el contenido puede estar por encima del *ser*. Por otro lado, si no se cuestiona el derecho a la vida, ¿por qué no se efectiviza el derecho a la educación? No hay jerarquía en los derechos, todos deberían ser promovidos.

Hay múltiples conflictos que pueden surgir en una animación pedagógica: identitarios, éticos, estéticos y cognitivos: todos tienen la misma jerarquía y siempre dan posibilidades de aprendizaje; se prioriza el más importante para el proceso del grupo.

Hemos constatado que se abordan muchos más contenidos y que se logra que los niños los resignifiquen aplicándolos en nuevos desafíos permanentemente.

En todo momento hemos tenido el apoyo de las autoridades. El sistema somos todos y el cambio es con todos, pero comienza en las aulas.

Nadie construye en soledad. Cuando se trasciende el miedo al cambio, el docente creativo aflora e invierte su tiempo en formación, en buscar dispositivos de investigación experimentación atractivos para los niños, en hacer preguntas que guíen procesos lógicos deductivos. Invierte tiempo en ser mejor docente y redundante en ser mejor persona.

La cultura escolar se construye con todos los actores y todos los intentos son posibilidades, aun los que parecen fracasos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGSON, H. (2007). *La evolución creadora*. Buenos Aires: Cactus.
- DINELLO, R. (2017a). *Pedagogía de la expresión*. Canelones: Nuevos Horizontes.
- DINELLO, R. (2007b). *Tratado de educación*. Montevideo: Grupo Magrú.
- MORIN, E. (1992a). *Epistemología de la complejidad*. Barcelona: Kairós.
- MORIN, E. (1992b). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- READ, H. (1957). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

# **Créate... transformando el medio ambiente**

**Darío Greni Olivieri**

**04**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Primaria

**Institución:** Escuela rural n.º 88 «Alfred Nobel»

**Departamento:** Canelones

**Clases:** 5.º y 6.º año

**Áreas que integran el proyecto:** Sociales, Naturales y Lengua

**Autoría del relato de la experiencia:** Darío Greni Olivieri

## RESUMEN

El proyecto fue llevado adelante durante el año 2017 y se realizó de manera conjunta bajo los lineamientos de Fundación Créate de España. A través de un proceso de capacitación docente *online* se pudo concretar una serie de actividades que permitieron a los alumnos explorar el medio en el cual viven. A partir de ese trabajo inicial, cada uno de los equipos comenzó a plasmar ideas que hicieron posible encontrar una solución al problema detectado. Durante meses, y con diferentes actividades, se fue generando un ámbito colaborativo que hizo posible que los alumnos perfeccionaran su desempeño académico, enmarcado en cada uno de sus proyectos. No solo se trabajó en la elaboración de un prototipo que diera solución a la temática abordada por cada uno de ellos, sino que todo el proceso recorrido, desde el inicio hasta la finalización de las actividades, conformó la riqueza misma de esta metodología que año a año se viene implementando en nuestra institución. Fue un trabajo colaborativo al que se integraron las familias y la comunidad toda. El cierre de las actividades consistió en la creación de la primera feria de innovación abierta al público en general, jornada en la cual los alumnos presentaron sus trabajos a todos quienes asistieron.

**Palabras clave:** innovación, creación, solución, desempeño, España.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, en este centro educativo se ha buscado que las propuestas de trabajo a nivel institucional y de aula resulten atractivas para los alumnos y sean contextualizadas a sus realidades, además de que resulten significativas en su gran mayoría. Todo ello hace posible el involucramiento de los alumnos en su proceso de formación. Aprenden de una manera más práctica y con la guía constante del docente.

Nuestras prácticas pedagógicas poseen determinada autonomía, y esta nos permite seleccionar la información, los recursos y formas de trabajo en la búsqueda de avances en los procesos de aprendizaje de nuestros niños.

*La autonomía en su dimensión técnico-docente significa que la especificidad de la educación exige una orientación pedagógica bajo la responsabilidad de profesionales de la educación. (ANEP, CODICEN, CEP, 2008, p. 20)*

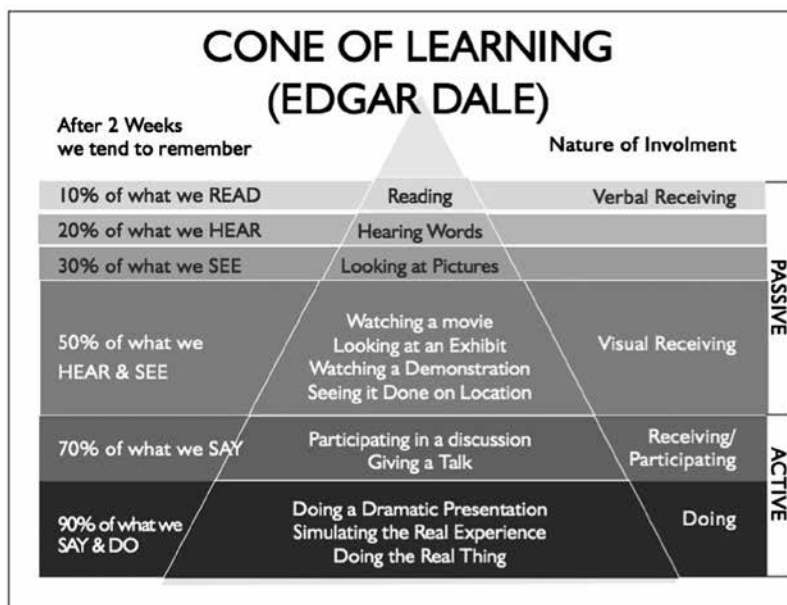
El tipo de enseñanza que llevo adelante personalmente se basa en la *pirámide de aprendizaje*, de Edgar Dale, que apareció por primera vez en 1946 en el libro de texto *Audiovisual Methods in Teaching*. Dale publicó otras dos versiones del cono en reediciones del libro, en 1954 y 1969. Las categorías que empleó eran:

1. Símbolos verbales.
2. Símbolos visuales.
3. Imágenes fijas, grabaciones, radio.
4. Películas.
5. Exposiciones
6. Viajes de campo.
7. Demostraciones
8. Representación dramática.
9. Experiencias forzadas.
10. Experiencias directas e intencionales.

Es necesario que los alumnos *hagan* para *aprender*. No debemos quedarnos solo con la metodología del docente como erudito que brinda sus conocimientos a los alumnos, sino que debemos involucrar a los niños en su proceso de aprendizaje.

¿Qué han logrado mis estudiantes con esta metodología en particular?

*Comunicación:* los alumnos han desarrollado un amplio dominio en el uso de las estrategias de comunicación, no solo entre pares, sino con diferentes personas y en diversas situaciones comunicativas.



El solo hecho de transmitir una idea, lograr argumentar un proyecto, establecer una comunicación coherente con otra persona, adecuar el mensaje a transmitir, posiciona a nuestros niños dentro de los mejores interlocutores de nuestro sistema educativo.

*Toma de decisiones:* nuestras vidas están repletas de decisiones que determinan no solo quienes somos, sino también cómo somos vistos por el resto de las personas. Ejercitar la toma de decisiones conlleva la valoración de cierta información y la proyección de cuáles serán los efectos de sus acciones. Un ejemplo de ello es la determinación de un problema a ser estudiado y la búsqueda de diferentes soluciones. Todo este proceso es acompañado por el docente, que entrega un *feedback* cada vez que sea necesario, buscando así la reflexión sobre el trabajo realizado.

*Autoconocimiento y autoconfianza:* desde que ingresan a mi escuela los estudiantes aprenden a conocer sus potencialidades de una manera paulatina y mediante diferentes modalidades de trabajo. Cada uno de ellos conoce qué puede brindarle al grupo de trabajo en el cual se encuentra y qué aptitudes necesita mejorar. Para ello, las diferentes dinámicas grupales que aquí llevo adelante, así como también el rol que cada uno ocupa en su grupo, posibilitan el autoconocimiento y la generación de autoconfianza necesaria. Son los niños quienes deben de confiar en sí mismos y en el resto de sus compañeros, identificando qué cualidades poseen y continuar buscando el crecimiento continuo. La ruptura de formatos escolares que acompaña este tipo de propuestas es la mejor práctica educativa que puede llevarse adelante.

*Resolución de problemas:* este es uno de los principales puntos en los cuales me gusta trabajar con mis estudiantes, ya que no solo deben investigar para encontrar una problemática, sino que deben, como reales agentes de cambio, buscarle una posible solución.

El trabajo, que conlleva aciertos y errores, debe llevar al crecimiento personal y grupal y no a la frustración. Cada quien comprende que el error es parte esencial del aprendizaje, y no debemos obviarlo cuando se presenta. Mis estudiantes no tienen temor a equivocarse, sino que, cuando esto ocurre, reformulan su trabajo para seguir avanzando en sus procesos.

Mi metodología se basa en el *aprender haciendo*. El aprendizaje vivido es

*[...] un proceso formativo en el que se consigue implicar al individuo físicamente, socialmente, intelectualmente, cognitivamente y emocionalmente a través de una experiencia concreta que le ofrece un reto, no exento de un nivel mesurado de riesgo y posibilidad de fracaso. En este proceso, el aprendiz es animado a formular problemas e hipótesis, a experimentar y a aplicar su creatividad e ingenio para buscar respuestas y soluciones, desarrollando conocimiento. (Itin, 1999)*

Las aulas deben ser transformadas en verdaderos laboratorios de ideas y experimentación, donde los niños sean verdaderos participantes de sus procesos de aprendizaje. Lo individual debe conjugarse con lo colectivo de manera natural y positiva, con el fin de obtener los mejores resultados.

*Ciudadano crítico*: el niño debe comprender que no se encuentra solo en el medio en el cual está, sino que es un ser social desde el momento de su nacimiento hasta sus últimos días. Todo ello lo posiciona donde hoy está, pero ese posicionamiento no es estático ni perpetuo: puede ser modificado por cada uno, y eso puede llevarlo, muchas veces, a lugares impensados.

*El abordaje sistemático de temas éticos pretende la apropiación de herramientas para pensar moralmente, es decir, que el alumno pueda descubrirse, valorarse y a su vez comprender a los demás como similares o distintos, haciendo pensables las causas de las diferencias. Este trabajo se sustenta en el diálogo. Diálogo que puede surgir de una noticia, de un relato, de un texto literario, de un acontecimiento cercano. (ANEP, CODICEN, CEIP, 2008, p. 106)*

## **NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Este año, nuestra institución comenzó a trabajar bajo los lineamientos de la Fundación Créate, a través de un *ciclo* de trabajo que guía a los alumnos en la creación de diferentes proyectos. La temática gira en torno al cuidado del medio, motivo por el cual los niños debieron realizar una observación directa de su zona y obtener entrevistas con agentes específicos de su comunidad.

Con esos datos, nos propusimos presentar en el aula todas las observaciones y buscar aquellas dos que más les gustaran, para luego seleccionar una idea de trabajo. La tarea consistía en llegar a un acuerdo entre todos los integrantes para decantar esa gran cantidad de propuestas.

En esta actividad puntual se buscó que los alumnos adquirieran competencias (creatividad, pensamiento crítico, comunicación, ciudadanía) para resolver situaciones que se les presentaban. La *creatividad* se vio reflejada en aquellas interrogantes creadas y en la búsqueda de nuevas ideas. El *pensamiento crítico* estuvo presente cuando debieron establecer conexiones y relaciones entre todas las ideas y agruparlas por afinidad. Además, debieron evaluar la información obtenida. La *comunicación*, punto esencial en este tipo de tareas, debió ser diseñada para que sus pares comprendieran sus propuestas: algunos de ellos emplearon esquemas y dibujos para presentarlas y debieron ser coherentes en gran medida. Por último, la *ciudadanía* se vio reflejada en las propuestas incipientes y básicas buscando solución para los problemas planteados.

Tuvieron que definir ideas claras para debatir entre ellos acerca de las posibles elecciones a hacer.

La retroalimentación estuvo presente constantemente (aunque es un tema con el que vamos a trabajar más adelante, para ver cuáles son sus características y las mejores formas de llevar adelante).

Considero que en esta actividad cumplí un rol, más que nada, de impulsar a los niños a que plantearan nuevos desafíos que profundicen su aprendizaje, alentando el uso de diferentes estrategias y procesos para hacer frente a distintas situaciones (ideas extraídas del material de consulta).

## **ABP: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

*«Un sueño sin plan de acción, fantasía; un sueño con plan de acción es resultado, es éxito. En la formación buscamos dotar a los profesores de las herramientas para sentirse capaces de impartir el programa y además hacerlo con ilusión».*

**Adelina Ruano Mochales, coach profesional,  
formadora y coautora del programa.**

La metodología de aprendizaje por proyectos (ABP o, en inglés, PBL, *Project Based Learning*) tiene sus orígenes en el constructivismo, si bien la metodología empleada cada vez con mayor frecuencia en la educación primaria y secundaria es fruto de las aportaciones de educadores y psicólogos como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y John Dewey, a lo largo del tiempo.

Consiste en la enseñanza de conocimientos, habilidades y capacidades propias del currículum mediante un proyecto. Es una vía para estimular el aprendizaje de los alumnos transmitiéndoles el liderazgo de su propia formación.

El programa de CRÉATE, a través del cual crean su plan de acción, plantea a los alumnos, de inicio a fin, un proyecto con una finalidad muy clara: desarrollar un

producto o servicio para ofrecerlo a su comunidad, a su entorno. Con este fin, se integran en cada uno de los cinco módulos objetivos pedagógicos de las distintas áreas, y se logra, por un lado, aplicar los conocimientos adquiridos y, por el otro, desarrollar habilidades y destrezas distintas, según son requeridas en cada fase.

El programa incide en las siguientes características del aprendizaje por proyecto:

- Está centrado en el alumno, que asume un rol protagónico y activo.
- El docente asume un rol de guía, facilitador y moderador.
- Son los alumnos quienes establecen sus metas, tiempos y ritmos de trabajo.
- El proyecto es a largo plazo: tiene una duración de un curso escolar.
- Existe un problema a resolver, o un reto a superar: el de identificar y diseñar un producto o servicio que aporte valor a otros, al entorno.
- Existe un eje central que *vertebra* todas las actividades y les da coherencia y sentido: el proyecto que desarrollarán los alumnos.
- Promueve el trabajo interdisciplinario y transversal del currículum.
- Al plantear proyectos en grupos de 5-6 alumnos, requiere del trabajo colaborativo, de la distribución de tareas, roles y responsabilidades.

Las investigaciones desarrolladas acerca del aprendizaje por proyectos muestran una serie de ventajas:

*Incrementa la motivación en clase.* Los docentes confirman que se observa una mayor participación en clase y una mejor disposición para realizar las tareas cuando se trata del proyecto de emprendimiento.

*Permite a los alumnos hacer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.* Retienen mayor cantidad de conocimientos y habilidades al estar comprometidos con un proyecto estimulante. Mediante los proyectos, los alumnos hacen uso de habilidades mentales como la lógica, las asociaciones y la priorización, en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real.

*Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.* Al plantear los proyectos en equipo, el programa permite a los alumnos compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones.

*Permite a los alumnos hacer y ver las conexiones existentes entre diferentes áreas de conocimiento.* El contar con un motivo central que integra a todas las actividades facilita a los alumnos el establecimiento de relaciones entre las matemáticas, el conocimiento del medio, la expresión oral y escrita y la expresión artística, por ejemplo. Cada conocimiento y habilidad adquirido, sea del área que fuere, cobra sentido.

*Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.* Los alumnos tendrán presentaciones en distintos momentos a lo largo del programa. Lo harán ante sus compañeros de clase y docente, así como ante otros cursos y grupos del entorno del centro.

*Incrementa las habilidades para la solución de problemas.* Si bien esta es una característica propia del ABP, el programa lo refuerza de manera específica mediante el uso de herramientas de la metodología de solución creativa de problemas.

*Aumenta la autoconfianza y la autoestima.* Los alumnos se enorgullecen de lograr algo que tenga valor y trascienda del aula de clase, que aporte beneficios a los demás. El ABP ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.

*Prepara a los alumnos para un futuro.* Los alumnos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo. Dado el desarrollo cognitivo de los alumnos en estas edades, en el programa se trabaja la capacidad de planificar acciones para una meta a largo plazo, sin pretender desarrollarla, sino abordar una aproximación a ella.

## **PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES**

*Como padres de Tadeo notamos en él gran compromiso y responsabilidad para el desarrollo del proyecto de CRÉATE. Tadeo siempre trabajó con entusiasmo y motivación, dedica el tiempo que es necesario para cumplir con la propuesta que se le asigna y lo hace por iniciativa propia. En su accionar se nota gran afán de superación en cada instancia, es él mismo quien se propone seguir adelante hasta alcanzar tal objetivo. Además de su compromiso, afán de superación, ganas y entusiasmo para aprender, Tadeo ha incorporado el valor e importancia del trabajo en equipo y desarrollado gran empatía con sus pares, lo cual como padres nos enorgullece.*

Rosana Ganassoli y Fiyeral Morín, padres

*El trabajo con CRÉATE me cambió en muchos sentidos: empezando en el día en el cual formaron los grupos con niños de 5.º y 6.º año. Yo ni me imaginé que gracias a esto terminaríamos en España.*

*Cada proyecto tenía un problema medioambiental que resolver. Cuando ya todos los proyectos tenían su prototipo, apareció un día el director. Él nos preguntó quién se animaba a presentar su trabajo en inglés en una feria de ciencias. Yo, sin pensarlo, me anoté. Sentía que había sido una buena idea. Después de varias pruebas, apareció por segunda vez, llamándonos a los cuatro compañeros y dándonos la gran noticia. Eso ya me dejó una enseñanza: hay que participar en las actividades, aunque*

*pienses que eso no llegará a nada, porque puede ser que eso desemboque en algo tremendo. Del viaje me quedó la emoción de viajar. Ir a España era inimaginable. Luego de esa experiencia yo me sentí nostálgico. No podía creer que había salido de mi país y del continente. Eso me hizo aprender que lo que uno piensa que nunca va a ocurrir puede estar a la vuelta de la esquina. No pienses que hay algo imposible o que nunca vas a conseguir. Todo es posible.*

Tadeo Morín, estudiante de 6.º año

*Mi nombre es Tiago, exalumno de la escuela rural n.º 88 de las Violetas. El año pasado nos tocó viajar con Fundación Create, pensando ideas para solucionar problemas ambientales de nuestro alrededor. Fue una experiencia muy buena. Armamos equipos de trabajo y pudimos pensar en esas ideas libremente. Entre todos nos ayudamos para poder transformar nuestras ideas en proyectos posibles de realizar. Cerca de fin de año, Fundación Prosegur con Fundación Create nos permitieron a cuatro compañeros viajar a España a presentar uno de los proyectos en inglés: Bajavolumen. Representamos a toda la escuela y concursamos por un premio. Ese viaje fue para mí una experiencia inolvidable, ya que aprendí muchas cosas, conocí Madrid y mejor a mis amigos y al maestro. Aunque no ganamos, representar a la escuela en España fue el mejor premio.*

Tiago Piedra Cueva, exalumno

## **REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Impulsar instancias como las planteadas en este artículo son la base para lograr un nivel de educación necesario en las escuelas de hoy en día. Debemos comprender que las motivaciones y los intereses de los alumnos han cambiado. Está en nosotros conocerlas y emplearlas a la hora de planificar cada una de nuestras prácticas de aula.

Cada uno de estos proyectos partió directamente de los niños; estas eran sus ideas y sus soluciones para cada una de las problemáticas detectadas. La experiencia me ha demostrado que los niños traen sus propias motivaciones, las que deben ser oídas por nosotros, los docentes, y puestas en práctica dentro y fuera de las aulas.

El hecho de posicionar a esta institución en el medio educativo nacional, ver la felicidad de mis alumnos y los logros que cada uno de ellos ha alcanzado, ha sido y seguirá siendo mi gran logro personal. Me enorgullece ver sus sonrisas a diario, viniendo a la escuela con ganas y buscando siempre la superación. El reconocimiento de mis estudiantes, así como el de sus padres me llena de orgullo, un orgullo que refuerza mi vocación como docente y me impulsa, día a día, a superarme por y para ellos.

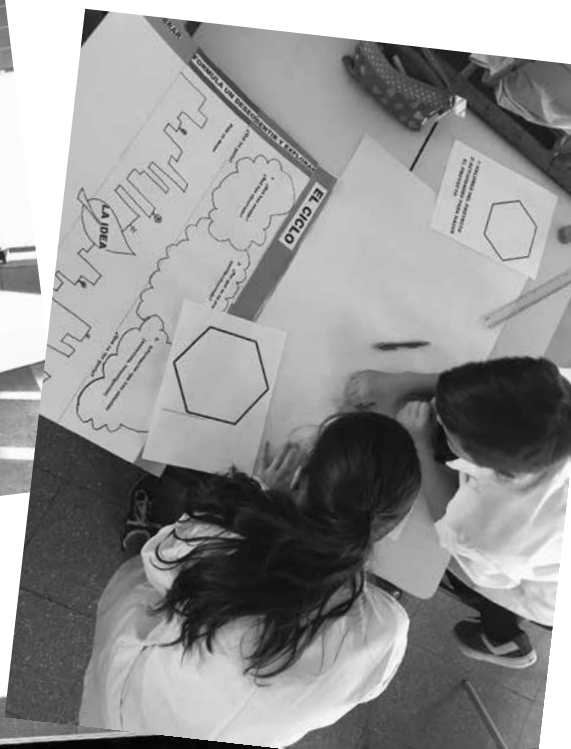
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

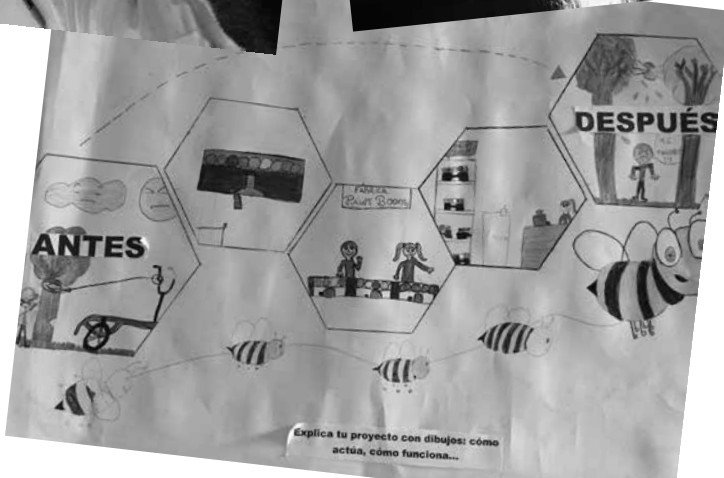
ANEP, CODICEN, CEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Uruguay.

ITIN, Ch. M. (1999). «Reasserting the philosophy of experiential education as vehicle for change in the 21st. Century», *Journal of experiential education*, vol. 22, n.º 2, pp. 91-98.

AISEMBERG, B. et al. (2006). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

ALDEROQUI, S. et al. (2002). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.





# Construyendo identidades en primero

**Beatriz Loureiro de Arabadjián**

05



## FICHA TÉCNICA

**Nivel:** Primaria

**Institución:** Instituto de Educación Santa Elena

**Departamento:** Montevideo

**Clase:** Primer año

**Autoría del relato:** Mtra. Beatriz Loureiro de Arabadjián. Colaboran: Mtra. María Alejandra Suárez, Mtra. didactizadora Adriana Mairé y Mtra. directora Teresa Barone

## RESUMEN

Este trabajo se inserta en uno de los proyectos de trabajo generados desde la Dirección con el cuerpo docente en las jornadas de febrero. Somos dos maestras que trabajamos desde hace varios años en primer grado en el IESE. Este año fuimos invitadas a presentar una experiencia de aula. Aceptamos, aclarando que lo haríamos con un relato accesible, acompañado de un registro fotográfico, para mostrar la experiencia «Nuestra identidad» desarrollada con los alumnos durante un período concreto del curso, en la que abrimos el aula a las familias para que entraran los relatos históricos, las costumbres, los valores, y lograr juntos aprendizajes significativos.

Con este proyecto pudimos abordar contenidos del grado con resultados exitosos que atravesaron toda la currícula e involucraron a todos los docentes de las distintas asignaturas que se desarrollan en primer año.

**Palabras clave:** aprender, compartir, conocer, descubrir, comunicar, escribir, leer, crear, experimentar.

# INTRODUCCIÓN

**Teresa Barone, maestra directora**

Iniciamos el año con la firme convicción de que debíamos promover la introducción en las aulas del ABP (aprendizaje basado en proyecto), formato de enseñanza que permite al alumno involucrarse en las actividades, despertando su interés y deseos de aprender al tener que resolver un problema planteado. En el ABP, el alumno es el centro del aprendizaje y su voz es escuchada.

En febrero, al encontrarnos con las maestras y comenzar juntas, en la sala docente, a planificar el año lectivo, surgió que 2017 era el Año Internacional de Turismo Sostenible para el Desarrollo. Enseguida, una compañera tomó su celular para buscar información y leyó:

*La Asamblea General de las Naciones Unidas ha aprobado la designación del año 2017 como el Año Internacional del Turismo Sostenible para el Desarrollo. La resolución, aprobada el 4 de diciembre, reconoce «la importancia del turismo internacional y, en particular, de la designación de un año internacional del turismo sostenible para el desarrollo, para promover una mejor comprensión entre los pueblos en todas partes, conducir a que se tome una mayor conciencia de la riqueza del patrimonio de las diversas civilizaciones y llevar a una mejor apreciación de los valores inherentes de las diversas culturas, contribuyendo así al fortalecimiento de la paz en el mundo».*

Recuerdo que otra maestra expresó: «Si pensamos en planificar por proyectos, este año puede darnos mucho material». Y así fue.

Propuse entonces a las maestras pensar con los niños qué mostrarían de nuestro país a un turista. Esta propuesta dio lugar a múltiples proyectos de trabajo, que abarcaron contenidos de varias asignaturas, y sus productos finales se socializaron en la Expolibro institucional, en clases abiertas y en las fiestas de cierres del año lectivo.

El equipo de maestras de primer año comenzó enseguida a pensar cómo presentar el ABP a sus alumnos, con la convicción de que debían primero conocer de dónde venían, para interesarse y conocer la cultura nacional y, finalmente, decidir qué mostrar.

Así surgió este proyecto, que desde la Dirección mucho valoramos por los logros de los alumnos en las áreas de la comunicación, matemática, construcción de ciudadanía, ciencias y expresión artística. Y también porque fue un proyecto que tejió lazos, primeramente en el seno de cada familia y luego entre las familias de primer año con el grupo de alumnos y sus maestras.

En el IESE estamos convencidos de que educamos no imponiendo caminos, sino enseñando a caminar. Con ese espíritu, los invito a continuar la lectura de este capítulo.

## FUNDAMENTACIÓN

Este proyecto surgió del tema «Conociendo nuestras raíces» que la Dirección de Primaria propuso en sala de maestros a nivel de sector.

Creemos en una concepción constructivista en que se promueve el aprendizaje significativo de manera reflexiva e intencional. Esto nos exige pensar actividades que permitan identificar los conocimientos que tienen los alumnos y proyectar los que ellos van a adquirir, a partir de situaciones que promuevan conflictos cognitivos. Promovemos el aprender a aprender, desarrollando la participación creativa y facilitando la cooperación entre iguales, fomentando la colaboración.

¿Por qué decidimos trabajar en proyectos? En el trabajo por proyectos hacemos al alumno protagonista de su propio aprendizaje y le permitimos enfrentar desafíos, resolver problemas y trabajar con sus compañeros en un entorno autónomo pero organizado. En este caso:

- Cada niño se responsabiliza de su aprendizaje, por lo tanto, los contenidos los comprende y recuerda mejor y así los relaciona y asimila.
- Se fomenta la participación, la relación con otros alumnos, la capacidad de formar y debatir opiniones, la expresión oral o el espíritu crítico.
- Se trabajan varias competencias y varias asignaturas al mismo tiempo. Se mejoran capacidades como la resolución de problemas, la organización de tareas, la colaboración en equipo.
- Se promueve la búsqueda de información en línea, utilizando distintas herramientas e instrumentos tecnológicos, ejercitando la competencia digital y mejorando su manejo de las TIC.
- El trabajo con un problema real prepara al alumno para resolver de manera autónoma los retos que le surjan en cualquier ámbito.

Estamos convencidos de que la educación es cosa de dos: colegio y familia.

Entendemos que cada niño es un ser único e irrepetible. Por ello consideramos fundamental a la familia para la formación de su identidad. Con el conocimiento de su historia personal, cada niño conocerá su origen, le dará valor y, de esta manera, ayudará a la construcción de su personalidad.

El trabajo de educar no depende solo de la labor que se realiza en el aula. Para considerarse de todos, la nueva escuela necesita fortalecer los vínculos y el trabajo cotidiano y sostenido con la familia y la comunidad a la que pertenece el alumno. Por esto es indispensable garantizar la participación real de las familias en la vida institucional. Este es un proceso que no se da naturalmente, sino que es preciso construirlo juntos, para que la participación de todos efectivamente ocurra.

## NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como docentes de primer año, para trabajar y acercar el tema a niños de seis y siete años nos pareció fundamental partir del nombre de cada uno. Un nombre, una palabra de todos los días, una palabra sobre la cual casi no se reflexiona. Tener un nombre parece evidente. Sin nombre, ¿cómo hablaríamos de nosotros mismos, de los otros? ¿Cómo podríamos contar historias si no pudiéramos designar mediante una palabra todo lo que nos rodea, todo lo que vemos, todo lo que experimentamos?

Un nombre tiene una historia, un sentido. Un nombre viene de alguna parte... Por lo tanto, nos pareció fundamental reconocer la importancia de tener un nombre, la historia de ese nombre.

Pero había nombres que se repetían. De allí surgió que el nombre iba acompañado de un apellido. Una palabra que todos los días aparecía en el pasaje de la lista, rasgos propios que convierten a alguien en único, distinto a los demás. Para ello, conocer sus raíces, darles valor. Alimentar su sentimiento de pertenencia y valoración personal.

Se buscaron actividades encaminadas a responder esta pregunta: ¿de dónde viene mi apellido? Muchos nos preguntamos cuál es el origen de nuestro apellido, si procede de un nombre, de un lugar, de un oficio o de una característica física. Cada apellido esconde una historia de nuestros antepasados. ¿De dónde viene el tuyo? ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Qué hacemos?

Para responder a todas estas preguntas llegamos a la conclusión de que era necesario recurrir a las familias. Así, en el cuaderno de comunicados —una de las vías que tiene el Colegio para la comunicación con los padres— enviamos esta nota:

*Familia:*

*Comenzamos el estudio de nuestro apellido. Necesitamos la colaboración de ustedes para que escriban la historia del mismo junto a su hijo/a.*

*Si es posible en hojas A4, para formar luego un libro.*

*Alberti, Berrutti, Cayota, De la Fuente, Gil, Mangarelli, Verderrosa, Servián, Aguzzi, De los Santos, González, Gutiérrez, Luca, Núñez, Raimondo, Pazo, Sosa.*

*Cada apellido esconde una historia, la historia de nuestros antepasados.*

- 1. ¿De dónde vienen tus apellidos?*
- 2. ¿Cómo llegaron al Uruguay?*
- 3. ¿Qué medios utilizaron para llegar? (barco-tren-avión-etc).*
- 4. Si es posible, acompañar los comentarios con imágenes.*

Días después trabajamos con la información aportada por las familias. Comenzamos preguntando:

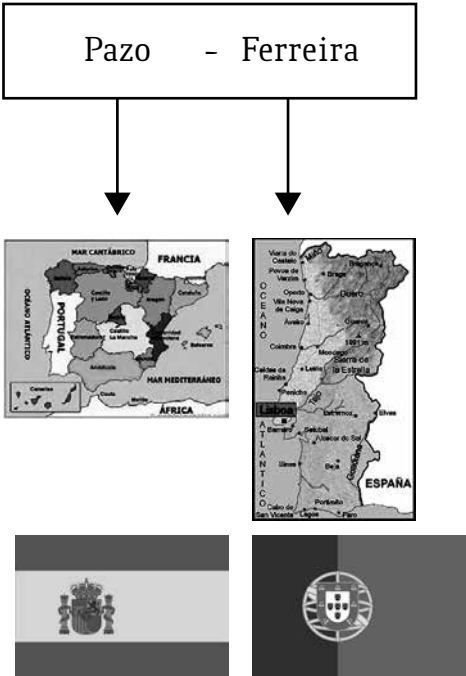
*¿Cuál es el origen de tu apellido paterno?*

*¿Cuál es el origen de tu apellido materno?*

Primero ubicamos en el planisferio y en el globo terráqueo los países de donde eran originarios los apellidos.



Así comenzamos a descubrir el mapa de cada país nombrado: España, Italia, Francia, Brasil, Portugal, Armenia, Líbano, Suiza... Escribimos en el pizarrón los países de origen. Allí se trabajó lectura y escritura. Se ordenó según la letra inicial del nombre. Contamos cuántos provenían del mismo país. Fuimos identificando cada país con el apellido. Entonces surgió que a cada país también le corresponde una bandera y un escudo. En sus investigaciones, algunos niños tenían las banderas pero no los escudos, así que recurrimos a las TIC.



España - Portugal

Identificamos las banderas de los distintos países. Eran ocho. Pero solo teníamos cuatro escudos. Trabajamos con cálculos: si tenemos ocho banderas y cuatro escudos, ¿cuántos nos faltan? ¿Cuáles son los países de los que aún no sabemos sus escudos?



## LOS IDIOMAS

En esa investigación apareció que algunos escritos tenían palabras que no eran del idioma español. Así se fueron descubriendo los distintos idiomas: francés, italiano, portugués. Cuando hablamos de España descubrimos que el castellano es el idioma español, pero que dentro de España se habla gallego, catalán, vasco.

A través de un comunicado se pidió a las familias acercaran poemas, rimas, cuentos en el idioma de origen.

*Familia:*

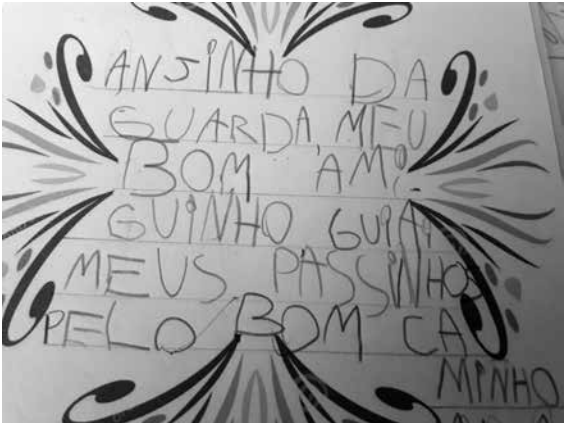
*Estamos conociendo distintos idiomas y dialectos que provienen de nuestros orígenes. Quizás en nuestras familias guardamos poemas, saludos, frases, etc., en el idioma que trajeron a Uruguay nuestros antepasados. Nos gustaría conocerlos y agradeceríamos que los transcribieran para poder trabajarlos con nuestros alumnos.*

Cada familia acercó a través de un escrito o personalmente poemas y canciones en el idioma de su origen. De esta manera nos zambullimos entre las letras para nadar entre sueños.

El primer contacto con el idioma portugués lo acercó Luciana, la mamá de Ana Clara, quien nos contó que sus tatarabuelos habían llegado desde Italia a Brasil. Como es profesora de portugués en el Colegio, en el nivel secundario, invitó a Williams, también profesor de origen brasileño, y nos acercaron saludos y poemas en ese idioma.



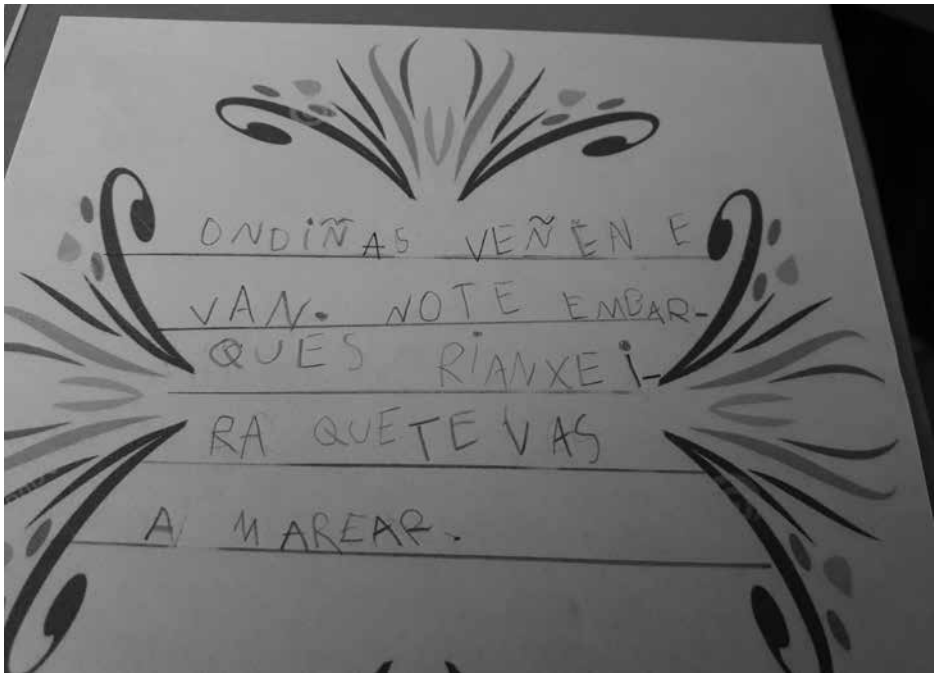
Aparecieron las primeras producciones. Escritura, lectura y narración a sus pares. En este caso también se trabajó con Mario, catequista del colegio. Y los comentarios del resto de la clase fueron: «Ah... pero yo lo sé en español». De esta manera, comenzó la traducción.



Leímos, comentamos y memorizamos:

Um... dois  
Um, dois, feijao com arroz,  
Tres, quarto, feijao no prato,  
Cinco, seis, feijao ingles,  
Sete, oito, comer biscoito,  
Nove, dez, comer pastéis.

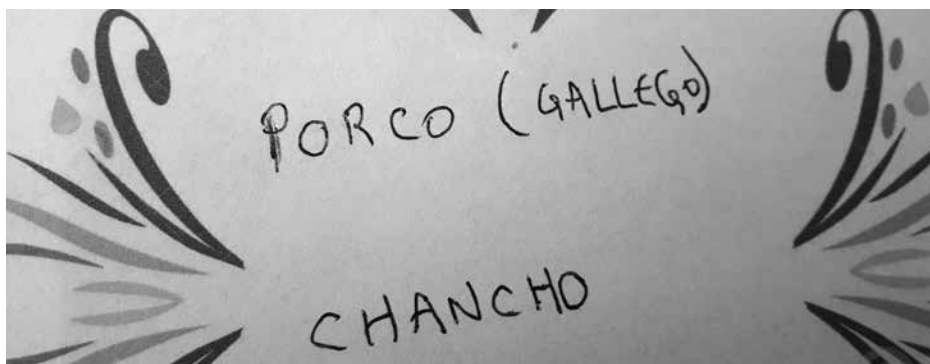
Muchas producciones vinieron en idioma gallego. Así apareció la música.



Leímos, comprendimos y memorizamos un poema a partir de la estación en la que estábamos:



Después de visitar los hogares, en el poemario aparecieron también frases, saludos y palabras en gallego y en vasco.



También llegaron frases, palabras y canciones en italiano:



En clase trabajamos con la canción *Brilla, brilla stellina*. Para eso recurrimos a nuestra maestra directora Tere, porque proviene de Italia; junto a ella aprendimos a leer:

***Brilla brilla una stellina***

*Brilla brilla una stellina*

*Su nel cielo piccolina.*

*Brilla brilla sopra noi,*

*Mi domando di chi sei.*

*Brilla brilla la stellina,*

*Ora tu sei più vicina.*

Cuando llegamos al origen francés tuvimos la visita de Carlos Servián, abuelo de Martina, quien nos narró la historia de su apellido, que es de origen armenio pero los recuerdos que llegan a esta familia se remontan a Francia, donde hay un pueblo en Nantes que recuerda esa llegada.



Aprendimos una canción en francés:

<p><b><i>J'ai une poupée</i></b> <b><i>Comptine pour jouer à la valle</i></b> <i>(Francés)</i></p> <p><i>J'ai une poupée, Un, deux, trois, Je veux l'habiller, Un, deux, trois, De quelle couleur? Un, deux, trois. Bleu, blanc, rouge.</i></p>	<p><b><i>Tengo una muñeca</i></b> <b><i>Rima para jugar a la pelota</i></b> <i>(Español)</i></p> <p><i>Tengo una muñeca, Uno, dos, tres, Quiero vestirla, Uno, dos, tres, ¿De qué color? Uno, dos, tres. Azul, blanco, rojo.</i></p>
---	--

También contamos con la visita de la profesora de música Susana Rossi, abuela de Mauricio, que junto a nuestra profesora Solange nos hicieron conocer la música de España, Francia, Italia, Portugal y Suiza.. .



Y seguimos trabajando la comunicación.

En la Declaración del Congreso Latinoamericano de 1996 se destaca la importancia de este conocimiento: «Las lenguas son depositarias del conocimiento y cultura de los pueblos, su historia, su cosmovisión, y constituyen un elemento fundamental en la expresión de su pensamiento. Las lenguas son parte de su identidad».

Otro producto de este proyecto fue un libro elaborado con las familias: el *recetario*. Gracias a la gastronomía podemos observar el pasado y también el presente, pues nuestro día a día se configura por los tiempos de la comida, que se asocia, a su vez, con el tiempo de pasar con seres queridos. Ella es parte central y fundamental de nuestra sociedad. Nuestras tradiciones, ritos y celebraciones más importantes giran alrededor de los alimentos y lo que estos aportan a nuestra vida. El arte culinario nos habla de los procesos culturales y de lo que una sociedad es y valora.

Solicitamos a las familias que indagaran junto a sus hijos en aquellas comidas características del país de origen y escribieran la receta. Estas se compartieron en clase y las hicimos llegar a los hogares de todos los niños. También abordamos con ellas contenidos de lengua, matemática y ciencia.

*Familia:*

*Vamos a elaborar un libro de recetas basado en el origen de nuestros apellidos. ¿Hay alguna receta que haya pasado de generación en la familia? ¿Pueden contárnosla?*



A los niños los veíamos muy entusiasmados con todo lo que iban descubriendo y aprendiendo, pero nos faltaba la impresión de los padres. Nos interesaba conocer su opinión ante este proyecto y les pedimos que lo hicieran en forma escrita.

# RECETA: TIRAMISU

## INGREDIENTES:

- 300 GRAMOS DE VAINILLAS
- 1 POTE QUESO CREMA
- 1 POTE CREMA DE LECHE
- CANTIDAD NECESARIA DE CAFE
- 3 CUCHARADAS DE AZUCAR
- CACAO EN POLVO
- CACAO EN

## PREPARACIÓN:

- 1. PREPARAR EL CAFE FUERTE Y DULCE A GUSTO
- 2. MONTAR LA CREMA DE LECHE Y MEZCLAR CON EL QUESO Y TRES CUCHARADAS DE AZUCAR
- 3. MONTAR LAS VAINILLAS EN CAFE Y COLGAR EN EL MOLDE. LUEGO ESPOLVOEAR CON CACAO. REPETIR ESTE PASO HASTA QUE LA ULTIMA CAPA SEA DE LA MEZCLA Y EL CACAO. LA HELAR A -4. A DEJAR ENFRÍAN EN LA HELADERA 6 HORAS ANTES DE SERVIR.

# RECETA: PAELLA ESPAÑOLA

## INGREDIENTES:

- ARROZ, AZAFRÁN, CEBOLLA,
- MORON, MEJILLONES, PULPO,
- CALAMARES, PESCADO ABADEJO,
- CALDO DE GALLINA

## PREPARACIÓN:

- PONEMOS A SOFRITAR MORON Y CEBOLLA
- LUEGO PONEMOS UN POCO DE AGUA Y AGREGAMOS LOS MARISCOS Y EL CALDO.
- ENOLLAMOS LOS MARISCOS Y EL CALDO.
- AZAFRÁN Y LOS HERVIMOS EL ARROZ
- PONER EL ARROZ EN UN PLATO.
- PONER LOS MARISCOS ARRIBA DEL ARROZ, PONER UN POCO DE CALDO SOBRE LOS MARISCOS

Queridos familiares,  
 Nos gustaría que en este espacio escribieran un comentario de lo  
 vivido como familia en el proyecto que juntos realizamos "Construyendo  
 identidad en primer grado". Sus comentarios formarían parte del libro que el Colegio  
 editará el próximo año.

Muchas gracias.

Beatriz Lourdes Viqueira.

ABRIR LA CLASE, FACILITARLE A LOS NIÑOS  
 LA ADAPTACIÓN A PRIMER AÑO. CONSTRUIR  
 JUNTOS SENTIDO HACIA SU PROPIA HISTORIA  
 (CON BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN DE ANTERPASADOS  
 ARBOLES DE LA FAMILIA) Y HACIA LA HISTORIA  
 LOS PARCOS SIGNIFICÓ UNA PRÁCTICA  
 EXCELENTE TANTO PARA LOS NIÑOS COMO  
 PARA LAS FAMILIAS.  
 ESPECIALMENTE BUENOS "BIENVENIDOS"  
 A PRIMARIA.

APRECIAMOS ESTA OPORTUNIDAD PARA  
 AGRADECER GRACIAS A MAESTRAS INÉS  
 NIVELACIONE GRACIAS A TSCATRIZ  
 QUE DA ACAS, INEVITABLE TSCATRIZ  
 LEWIS DEL  
 TIANA DE JUAN

Queridos familiares,

Nos gustaría que en este espacio escribieran un comentario de lo  
 vivido como familia en el proyecto que juntos realizamos "Construyendo  
 identidad en primer grado". Sus comentarios formarían parte del libro que el Colegio  
 editará el próximo año.

Muchas gracias.

Beatriz Lourdes Viqueira.

CONTENDIDO DE LAS UNIDADES DE TRABAJO  
 EXPERIENCIA EN LA GUERRA, SUBSIDIO  
 ANTERIORES FAMILIARES, RECUERDOS DE LA GUERRA  
 COMO SER: FIEBRE, COMIDA, MÚSICA, UNOS  
 POCOS DE AQUELLOS AÑOS, LA MEMORIA NOS  
 A NUESTROS FAMILIARES DEL EXTERIOR Y A  
 OTROS DE DONDE ASPI. ALGUNO DADO QUE  
 NO RECORDABAMOS CON EXACTITUD Y DE  
 ESAS PREGUNTAS SURGIERON NUEVAS CURIOSIDADES Y  
 NUEVOS CUENTOS.  
 QUE IMPORTANTE ES RECORDAR NUESTROS RITOS  
 Y QUE IMPORTANTE ES DARLES CUENTA QUE ALGUNOS  
 TRADICIONES LAS MANTENEMOS HASTA EL DÍA DE HOY.

GRACIAS POR AGRADECER A ESTE TEMA.  
 FIRMA  
 CON CARINO  
 KARINA ROSALES  
 MAMA'  
 JOAQUÍN LUCA

## **REFLEXIÓN FINAL**

Cada proyecto es como un pequeño viaje que nos permite recrearnos en el recorrido. El mundo entra en el aula y el aula sale al mundo.

Con este proyecto creemos haber facilitado en cada alumno la posibilidad de conocer sus raíces, alimentar su sentimiento de pertenencia, su valoración personal y promovido el respeto por los demás.

Pretendimos centrarnos en los cuatro pilares en los que se fundamenta la educación para el futuro, que ya es hoy: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir en comunidad.

# **Robótica educativa: en camino al pensamiento computacional**

**Lucía Arbiza, Rossana Soria**

06



## FICHA TÉCNICA

**Nivel:** Primaria

**Institución:** Instituto de Educación Santa Elena, Ciudad de la Costa, Canelones

**Clases:** 1.º y 2.º año

**Participantes:** Alumnos de 1.º y 2.º, docentes de Robótica

**Autoría del relato:** Mtra. Lucía Arbiza, A/P Rossana Soria

## RESUMEN

A partir de 2017 los grupos de primero y segundo de primaria son los protagonistas de un proyecto de inclusión de la robótica como disciplina obligatoria en la currícula escolar.

La robótica educativa es un sistema de enseñanza interdisciplinaria que potencia el desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos, no para aprender robótica, sino para aprender *con* robótica.

Puede considerarse una de las áreas tecnológicas con más auge en la actualidad, fundamentada en el estudio de los robots, que son sistemas compuestos por mecanismos que le permiten hacer movimientos y realizar tareas específicas, programables (Scratch, Lego) y eventualmente inteligentes, valiéndose de conceptos de áreas del conocimiento como la electrónica, la mecánica, la física, las matemáticas, la electricidad y la informática, entre otras.

La robótica, planteada de esta manera, fomenta en los alumnos el talento, la comunicación, el espíritu emprendedor y su curiosidad por descubrir y aprender, y los convierte en pequeños creadores de proyectos científico-técnicos en el área, que dan rienda suelta a su creatividad e imaginación para diseñar y crear soluciones.

Este es nuestro punto de partida, y su motivación, nuestra gran aliada.

**Palabras clave:** robótica, programación, competencias, habilidades, aprendizaje, tecnología, Scratch, Lego WeDo, pensamiento computacional.

## INTRODUCCIÓN

Ana Gabriela Rodríguez, directora de Primaria

Todo comenzó en 2016, cuando empezamos a repensar la currícula de Primaria bajo el modelo bilingüe y doble horario. En ese momento vimos la oportunidad de incluir el área de robótica en el sector. Comenzaba un nuevo ciclo, en que el idioma inglés, la educación física y la informática se revalorizaban en la currícula escolar, dándole un espacio protagónico en la mañana escolar.

La apuesta era proponer una actividad donde los alumnos, en una modalidad de taller y de una forma lúdica, pudieran desarrollar habilidades y competencias a través de la construcción y programación de robots.

Así, en forma progresiva, comenzó a diseñarse el Proyecto de Robótica Educativa en Primaria.

### ¿POR QUÉ ROBÓTICA EDUCATIVA?

Porque es una herramienta multidisciplinaria pensada para que los niños desarrollen su capacidad en distintas áreas: intelectual, biopsicomotora, lógico-matemática, comunicación integral.

Se trata de una nueva alfabetización, una nueva alfabetización digital, y por tanto hay que comenzar desde las primeras etapas del desarrollo individual, al igual que sucede con otras habilidades clave: la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas, y estudiando la coincidencia de las competencias tradicionales con las competencias de la alfabetización digital.

Para obtener logros debemos favorecer el aprendizaje de la programación y de sus lenguajes de forma progresiva, a través de proponerles a los niños tareas de programación desde la primera infancia. De esta manera, la progresión está en la dificultad de las tareas y en su carácter motivador, desde las más sencillas y más lúdicas a las más complejas y aburridas.

Antes de continuar con el desarrollo de la génesis de este proyecto, corresponde hacer un poco de historia. Para esto citaré a Miguel Zapata-Ros (2015):

*Paulo Blikstein (2013), de la Universidad de Stanford, dice que si un historiador tuviera que trazar una línea que uniese la obra de Jean Piaget sobre la psicología del desarrollo a las tendencias actuales en la tecnología educativa, la línea simplemente se llamaría «Papert». Seymour Papert ha estado en el centro de tres revoluciones:*

*el desarrollo del pensamiento en la infancia, la inteligencia artificial y las tecnologías informáticas para la educación. Quizá el que no haya tenido el impacto debido se deba a que se anticipó.*

*La visión de Papert se podría sintetizar diciendo que «los niños deben programar la computadora en lugar de ser programados por ella» (children should be programming the computer rather than being programmed by it) (Papert [1980], a través de Blikstein, 2013).*

*Ahora, en la fase actual del desarrollo de la tecnología y de las teorías del aprendizaje se podría decir: «son los niños los que tienen que educar a los ordenadores, no los ordenadores los que tienen que educar a los niños».*

¿Cuáles son sus objetivos?

- Promover el aprendizaje colaborativo y experimental.
- Desarrollar sus capacidades creativas.
- Desarrollar sus conocimientos.
- Desarrollar su capacidad de análisis y síntesis.
- Promover la actitud de orden y responsabilidad.

Para, por último, llegar a definir ¿qué es la robótica educativa? Es el conjunto de actividades pedagógicas que apoyan y fortalecen áreas específicas del conocimiento y desarrollan competencias en el alumno a través de la concepción, creación, ensamble y puesta en funcionamiento de robots.

En nuestra institución hemos determinado las siguientes competencias transversales a desarrollar en las distintas disciplinas. Estas son las que competen al área Robótica.

## **INTELECTUALES Y METODOLÓGICAS**

- Aprende a aprender y a pensar.
- Articula saberes y cotidianeidad.
- Desarrolla un pensamiento crítico.
- Aprende autónomamente.
- Resuelve problemas.
- Trabaja en equipo.
- Desarrolla y utiliza creatividad.
- Utiliza los recursos cognitivos de forma estratégica, movilizándolo y transfiriendo lo aprendido a diversas situaciones.

## ¿CÓMO LO INSTRUMENTAMOS PRÁCTICAMENTE?

Corresponde aclarar que el proceso no fue el mismo en 1.º que en 2.º año.

### EN PRIMER AÑO



El año comenzó y nos concentramos en dialogar con los niños sobre sus conocimientos en el área. Todavía estos niños no tienen incorporados formalmente conceptos referidos a la lectura-escritura y matemáticas. Por eso, y a través del dibujo en la computadora, construyeron sus robots en Tux Paint, los inventaron, colorearon y les dieron atributos.

Luego modelamos con masa esos modelos y les dimos tridimensionalidad, para pasar más tarde al espacio real con un robot real, BeeBot.



Este pequeño robot colorido, fácil de manejar y amigable, es una herramienta perfecta para trabajar en secuenciación, estimación, resolución de problemas o simplemente divertirse.

BeeBot puede recordar hasta 40 comandos y por lo tanto alienta planes y programas cada vez más sofisticados.

El manejo del espacio se realiza a lo largo de todo el año.

La programación se incorpora con Scratch JR como primer lenguaje.



### ¿QUÉ ES SCRATCH?

Es un software de uso gratuito desarrollado por el grupo de investigación del Laboratorio de Medios del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en Estados Unidos. Funciona en equipos Windows, Mac y Linux.

Se utiliza para crear animaciones multimedia usando un entorno de programación visual de una manera lúdica. Gracias al uso de este programa, los alumnos comienzan a utilizar fácilmente conceptos matemáticos e informáticos: variables, operadores lógicos, coordenadas, bucles, eventos de usuario, estructuras de decisión, tratamiento de imágenes y de audios, etc. Por ejemplo, variables contadores, sensores de color y objetos.

Saber programar/codificar permite a nuestros alumnos crear juegos, animaciones, postales digitales, escenas interactivas. Sin duda, a la velocidad que se producen los cambios, estas serán habilidades imprescindibles para los próximos años.



El programa se enfoca a la programación a través de objetos y en bloques. Tiene un manejo muy intuitivo y funciona bajo sistema operativo Android para tableta o *smartphone*. Nosotros lo trabajamos en tableta.

Comenzamos reproduciendo en el plano de la tableta los movimientos realizados en el espacio con BeeBot.

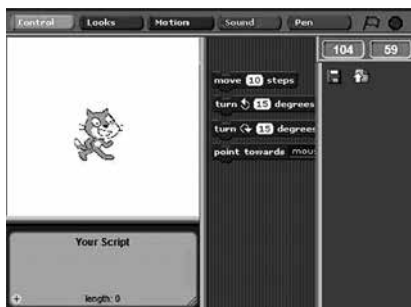
Los niños deben resolver con el programa los problemas que les presentamos. Con su curiosidad innata y su interés por aprender desarmar, preguntan cómo funcionan las cosas y construyen constantemente objetos y representaciones, plasmando la imaginación en sus producciones, de manera natural.

Poco a poco nos independizamos del robot BeeBot, pasamos a complejizar las situaciones y generamos nuevos desafíos.

Cada trabajo es único, porque la respuesta encontrada resulta de un proceso particular en equipo.

A partir de que adquieren el código escrito y el concepto de número, agregamos a la propuesta un paso más.

## SCRATCH 1.0



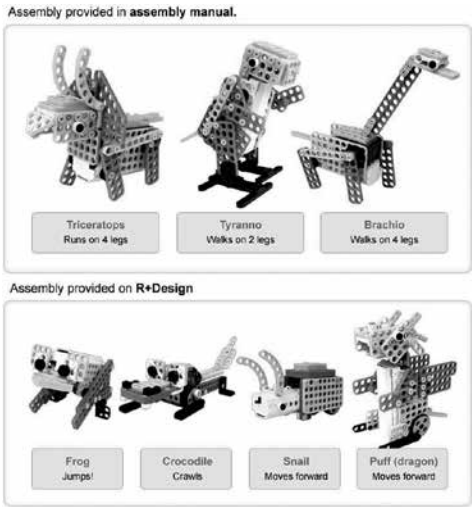
En este programa los niños empiezan a trabajar en un entorno más complejo y con espacios claramente separados pero interconectados, donde deben planificar, seleccionar, programar las acciones de los objetos necesarios para contar una historia, demostrar una hipótesis, promover una acción, etc. Las posibilidades son infinitas: solo deben diseñar correctamente su plan de trabajo y ejecutarlo.

La dinámica de la clase se transforma en un laboratorio para ensayar, equivocarse, acertar y compartir lo descubierto, volver a reformular todo el problema e imaginar nuevas situaciones.

El grado de dificultad es tan variable y amplio que se adapta perfectamente a los intereses y necesidades de cada niño y situación. El nivel de abstracción que se aborda es manejado los propios niños hasta donde pueden interactuar.

# ROBOTIS PLAY 300 DINOS

Es un paquete de robótica. La publicidad del producto sintetiza algunos aspectos sobre su uso:



*El kit cuenta con el sistema patentado de remaches de ROBOTIS, que permite a las mentes creativas explorar sin cesar y construir más sobre su creatividad al llegar con nuevas figuras y diseños.*

*Puedes construir hasta 7 figuras de robot diferentes con el ROBOTIS PLAY 300. El Triceratops, Tyranno, Brachiosaurus, y se puede construir usando el manual de montaje colorido incluido con el kit.*

*1 motorreductor (GM) con salida bidireccional*

*Instrucciones de montaje animadas en 3D con nuestra aplicación gratuita ROBOTIS R + Design disponible en sistemas iOS y Android*

*Requiere 2 pilas AA (no incluidas).*

## EN SEGUNDO AÑO



Con niños de 6 y 7 años que ya tienen incorporadas la lectura y la escritura nos propusimos un trabajo orientado a incluir rápidamente el lenguaje de programación, pero no descuidamos la motivación y la preparación motriz para el armado de robots.

La película *Wall-e* nos motivó a introducirnos en el tema y en el armado de robots con pequeñas cajas, y su decoración nos ayudó a pensar en aspectos estructurales que teníamos que tener en cuenta para que en el futuro funcionaran.

Sus hipótesis eran variadas con respecto a los elementos



que necesitaban incluir para que caminaran, movieran los brazos, prendieran luces en sus ojos y hasta volaran.

Los materiales se compartían, se negociaban, se intercambiaban y se buscaba obtener el prototipo más cercano a lo que se habían imaginado.

Inmediatamente comenzamos a armar un primer robot con materiales de desecho. Se realizó con un manual, cuyas instrucciones se debían seguir estrictamente para lograr con éxito el fin propuesto.



Se trabajó con materiales físicos, controlados desde los dispositivos tableta.

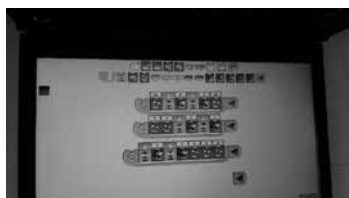
Esta actividad parece sencilla pero tiene su complejidad, pues los niños se enfrentan a un código gráfico diferente al que están acostumbrados. Las imágenes de las piezas son muy precisas y, a su vez, entre ellas son bastante parecidas. El vocabulario técnico que se empieza a incorporar es nuevo y desconocido.

Esta experiencia se hace en equipo para complementarse, conversar, leer, interpretar, ponerse de acuerdo y respetar las opiniones y los tiempos de los demás.

Para programar usamos Scratch 2.0 (versión más avanzada que las anteriormente descritas) como software de base y como introductorio al Lego WeDo.



WeDo es el concepto de Lego® Education para los más jóvenes. Los niños construyen modelos con sensores simples y un motor que se conecta a sus computadoras, y programan comportamientos con una herramienta extremadamente simple, fácil y divertida para iniciarse en la robótica. El set básico WeDo permite construir y programar de forma guiada 12 sencillos modelos robóticos Lego conectados a un equipo informático a través del puerto USB. Este set contiene más de 150 elementos, incluyendo un motor, sensores de distancia e inclinación y el Hub USB Lego®.



Lego® Education WeDo también se puede programar de forma sencilla con el software educativo libre y de descarga gratuita Scratch, desarrollado por el MIT.

Hasta el momento hemos hecho mención en forma muy superficial a un área del proyecto que también hemos desarrollado en profundidad: el uso de material reciclado en la creación de robots.

Partimos de los robots con cajas que ya explicamos, pero luego continuamos con los siguientes dos kits.

## ROBOT SODA CAN ROBUG (PRIMER AÑO)

Manejo de objetos reciclables.

4M Línea Green Science

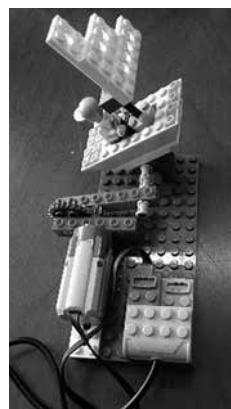


Crea un emocionante proyecto científico con tu reciclaje. Su terminado «Robug» emite sonidos mientras se mueve por el suelo.

Catamarán hecho de dos botellas de plástico. El kit contiene piezas y accesorios necesarios para completar este proyecto.

Como consecuencia, y en la misma línea del uso de materiales reciclados, planificamos trabajar con la creación de robots con manejo de energías renovables.

Estos estaban incluidos en pequeños proyectos que por razones de tiempo no pudimos ejecutar.



## ROBOTS KIT SOLAR EDUCATIVO 6 EN 1

Minikits de construcción solar enseñan a los niños los beneficios de la energía solar, mientras que crean un juguete que es divertido para jugar y no requiere baterías.



El miembro más nuevo de esta línea popular es el 6 en 1 kit solar educativo, un kit excelente para el principiante diseñado para enseñar cómo la energía solar se utiliza para conducir un motor pequeño.

Los niños usan las 21 partes juntas (no se necesitan herramientas) para construir seis modelos de trabajo diferentes, incluyendo un *airboat*, un molino de viento, un cachorro, un automóvil y dos aeroplanos diferentes.

## ASPECTOS TEÓRICOS QUE NOS ACERCAN AL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

El pensamiento computacional implica una forma de ver y entender el aprendizaje y Miguel Zapata-Ros (2015) lo explica en la página 34 de su artículo, de la siguiente manera:

*Toda estrategia conlleva, de hecho es, un plan de acción para realizar una tarea que requiera una actividad cognitiva en el aprendizaje. No se trata, por tanto, de la aplicación de una técnica concreta, por ejemplo, de aplicar un método de lectura o un algoritmo. Se trata de un plan de actuación que implica habilidades y destrezas —que el individuo ha de poseer previamente— y de una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar, sobre las que el alumno decide y sobre las que tiene una intención de utilizar consciente. Por tanto lo más importante de esta consideración es que para que haya intencionalidad ha de existir conciencia de:*

*a) la situación sobre la que se ha de operar (problema a resolver, datos a analizar, conceptos a relacionar, información a retener, etc.). Esta consciencia y esta intencionalidad presupone, como una cuestión clave desde el punto de vista del aprendizaje, la representación de la tarea que se realiza, sobre la que el aprendiz toma la decisión de qué estrategias va a aplicar; y*

*b) de los propios recursos con que el aprendiz cuenta, es decir, de sus habilidades, capacidades, destrezas, recursos y de la capacidad de generar otros nuevos o mediante la asociación o reestructuración de otros preexistentes.*

*En todos estos puntos, decisiones y representaciones ha de existir en definitiva la conciencia de los propios recursos cognitivos con que cuenta el aprendiz. Eso es lo que se ha denominado metacognición.*

*Así pues, no es sólo una estrategia o un conjunto de estrategias. Es la condición necesaria para que pueda darse cualquier plan estratégico. Lo contrario serían simplemente algoritmos o incluso estrategias pero donde, al no haber intencionalidad, no habría la valoración que conlleva la adopción de un plan con previa deliberación de la situación y de los recursos.*

*La metacognición y el estudio de los estilos de aprendizaje son dos cosas que van íntimamente ligadas.*

## **ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS Y EN EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL**

Si bien todas las ventajas que se atribuyen a la metacognición (ser consciente de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje) pueden ser adquiridas alentando a los estudiantes a alcanzar conocimientos acerca de su propio aprendizaje y el de los demás (Coffield, et al., 2004), lo importante es estudiar e investigar cómo los alumnos pueden adquirir este conocimiento.

En el caso del pensamiento computacional la cuestión es cómo los estudiantes pueden adquirir las habilidades metacognitivas específicas, cuáles son las mejores estrategias y cómo pueden detectar las debilidades y las fortalezas de sus propios estilos y cambiarlas o potenciarlas.

### **NUESTRA VISIÓN DEL PROYECTO**

El proyecto fue una aventura, por varias razones. Siempre la robótica se ha trabajado con grupos pequeños y niños de edad más avanzada. Nosotros trabajamos con todo el grupo y en edades tempranas.

Somos dos profesoras que juntas en el salón de clase guiamos a los niños en este rico proceso.

El entusiasmo propio de los niños nos fue contagiando y nos fue marcando el camino hasta donde podíamos alcanzar. En algunas ocasiones tuvimos que poner el límite a los impulsos de estos pequeños investigadores porque sus horizontes los llevaban a territorios que no estaban todavía a su alcance.

Seguimos apostando en este segundo año a vivir y revivir la experiencia.

Es un proceso aún muy breve para medir y evaluar las diferencias en sus aprendizajes reales, pero sabemos que se están modificando estructuras de pensamiento y se abren caminos todavía inexplorados. Por el interés de los alumnos cada vez que avanzamos en el aprendizaje, tanto en programación como en las diferentes versiones de Scratch, LegoWedo I y II, vemos que son capaces de seguir la situación planteada y cada vez más despierta en ellos el interés por armar diferentes tipos de robots.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLIKSTEIN, P. (2013). *Seymour Papert's Legacy: Thinking About Learning, and Learning About Thinking*. <<https://tltl.stanford.edu/content/seymour-papert-s-legacy-thinking-about-learning-and-learning-about-thinking>>.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books, Inc. Recuperado de: <<http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/mindstorms.pdf>>.
- RUSHKOFF, D. (2010). *Programor be programmed*. Nueva York: OR Books.
- ZAPATA-ROS, M. (2015). «Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital», *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 46, n.º 4. Recuperado de: <<http://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>>.



# **Visibilizarte: haciendo visible lo invisible**

**Verónica Duré y docentes del Programa de  
Educación Inclusiva del Colegio–Liceo Pallotti**

**07**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Ciclo Básico

**Liceo:** Colegio-Liceo Pallotti

**Departamento:** Montevideo

**Grados:** 1.º, 2.º y 3.º de Ciclo Básico

**Áreas que integran la experiencia elegida:** Música y Danza

**Participantes:** Docentes y estudiantes del Programa de Educación Inclusiva (PEI)

**Autoría del documento:** Verónica Duré y docentes del PEI

**Autoría de las experiencias:** Docentes-talleristas Jorge Caticha y Laura Cabral

## RESUMEN

La educación del siglo XXI nos interpela hacia una *educación para todos*: más allá de las posibilidades de aprendizaje, cada niño o adolescente necesita estar incluido en un centro educativo y acceder a un programa que contemple sus necesidades educativas. El Programa de Educación Inclusiva que lleva adelante el Colegio-Liceo Pallotti implica que todos sus estudiantes compartan una propuesta curricular, expresiva, recreativa, deportiva, laboral, cultural y de valores, en el marco de un plan oficial de Ciclo Básico aprobado por el Consejo de Educación Secundaria. Un punto de encuentro para formar parte de la comunidad en el presente y proyectar una inserción en todos los ámbitos de la vida del individuo. Además, con una educación basada en las competencias como capacidades que permiten desarrollar aprendizajes, para hacer visible lo invisible. De esta manera, se seleccionan dos experiencias del programa que favorecen este tipo de prácticas: los talleres de Música y de Danza.

Los derechos humanos, en el derecho a ser diferentes y el reconocimiento del otro como un semejante; dar lugar a la alteridad, es decir, ponernos en el lugar del otro dando una respuesta empática que haga del reconocimiento de las diferencias una oportunidad de aprendizaje: estos son pilares de nuestra visión educativa y del desarrollo ético de la persona.

**Palabras clave:** alteridad, aprendizaje, competencias, inclusión, disfrutar.

## INTRODUCCIÓN

**Lic. Verónica Duré**

**Directora de Educación Secundaria**

Alentados por los desafíos de nuestra profesión docente, hemos resignificado la trayectoria y la proyección que tiene el Programa de Educación Inclusiva (PEI) del Colegio-Liceo Pallotti. Participar en la Feria de Buenas Prácticas en Educación del Colegio Santa Elena nos dio la oportunidad de volver sobre nuestra práctica, de recorrer la espiral hermenéutica que nos permite seguir avanzando y creando.

Abrirnos a la comunidad educativa y poder compartir nuestra práctica significa no solo una oportunidad de dar a conocer nuestro singular modelo, sino darnos el tiempo de sistematizar y de proyectar nuestro programa.

Hemos elaborado colectivamente este documento que da cuenta del proceso de creación, desarrollo y apertura que el Programa de Educación Inclusiva tiene dentro de la institución.

En sus ochenta años de trayectoria, el Colegio Pallotti continúa construyendo una comunidad de sentido con los docentes, estudiantes y familias, manteniéndonos abiertos a la innovación y apostando a una educación facilitadora que potencie y acompañe a todos.

## EMPEZANDO A TRANSITAR

Desde el año 1995, la Comunidad Educativa del Colegio-Liceo Pallotti lleva adelante un proyecto de inclusión educativa.

Desde ese entonces a nuestros días, la revisión y la reflexión sobre el concepto de discapacidad ha ido cambiando. La definición de la OMS según la clasificación internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías refiere a:

*[...] toda restricción o ausencia debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano. Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad se tiene, la persona no es discapacitada sino que está discapacitada.*

Transcurridos unos años, y al apreciar su evaluación, el equipo de Primaria entendió que sería oportuno ofrecer una continuidad a aquellos alumnos que egresaban. Desde el sector de Educación Secundaria se comenzó a instaurar un

gran desafío educativo, y se gestó lo que en su momento se denominó Programa F, y actualmente llamamos Programa de Educación Inclusiva Secundaria (PEI). A partir de 2002, el Colegio abrió sus puertas a los preadolescentes con discapacidad que egresan del sector Primaria, pero también a quienes vienen de otras instituciones educativas.

La propuesta se basa en la inclusión de un grupo de niños y jóvenes en una comunidad educativa, en el marco de la educación secundaria y con la posibilidad de cursar el ciclo básico. Los posibles integrantes son aquellos que, por diferentes razones, no tienen una posibilidad educativa en lo que el medio ofrece. Además, los estudiantes tienen la posibilidad ser incluidos en la reformulación 2006 Ciclo Básico de Secundaria.

El desafío del PEI se situó en crear, dentro de la comunidad educativa, un espacio para adolescentes con diversas situaciones (congénitas y/o adquiridas) con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la del entorno, mediante la integración entre pares y la inclusión de los adolescentes en una infraestructura común.

Así, con el transcurrir del tiempo, el PEI se ha evaluado y ajustado a la realidad educativa, siempre teniendo presente el encuadre del proyecto pero atendiendo a las necesidades de quien aprende.

Por otro lado, cabe destacar que hace muchos años algunas familias de estudiantes del PEI crearon la Fundación Pro-Integra, un centro de inserción social y laboral que surge a partir del egreso y la necesidad de encontrar ámbitos de desarrollo personal.

## **¿QUÉ OBJETIVOS NOS PLANTEAMOS?**

Los objetivos específicos del PEI son:

- Favorecer capacidades en los estudiantes para que cada uno, desde su individualidad, mantenga en la comunidad las mejores condiciones de integración y calidad educativa.
- Posibilitar a los alumnos el funcionamiento y desenvolvimiento en la comunidad del modo más autónomo posible.
- Responder a las necesidades pedagógicas de cada educando, acordes a sus potencialidades reales, considerando y respetando diferentes ritmos de adaptación y aprendizaje.
- Capacitar al alumno en las áreas de la vida cotidiana para lograr un desarrollo adecuado a su entorno.
- Potenciar su integración sociolaboral, colaborando en el diseño de un proyecto personal y a la medida de los requerimientos de cada educando.

- Propender a contrarrestar posibles procesos de marginalización y/o institucionalización.
- Insertar al individuo en la comunidad a través de elementos de apoyo social, capacitando al grupo humano que lo recibe.
- Apoyar a las familias para asumir cabalmente la realidad de sus hijos, confrontándolas con sus capacidades y recursos, promoviendo así su calidad de vida.
- Vincular la experiencia con otras instituciones comprometidas con la discapacidad.

La relevancia del proyecto que la comunidad educativa del Colegio-Liceo Pallotti ha puesto a disposición de las familias de niños y adolescentes con alguna discapacidad, es por su aval ante el ente de educación pública del Uruguay. Desde su inicio, el PEI se implementó tomando en cuenta el plan 1993, que otorga la acreditación de Ciclo Básico y forma parte de la enseñanza obligatoria y un derecho de los estudiantes. Las acreditaciones de los ciclos educativos cumplidos constituyen una fortaleza del proyecto, ya que muchas veces se diseñan programas inclusivos pero sus adaptaciones curriculares no permiten un egreso oficial.

## UN PROYECTO INCLUSIVO BASADO EN COMPETENCIAS

El Colegio-Liceo Pallotti se encuentra celebrando ochenta años de labor formativa, y como en cada tiempo, ha realizado una reflexión de la práctica educativa, para así tener una mirada de futuro, mejora y actualización.

Hoy en día, las buenas prácticas educativas se sostienen en las competencias del siglo XXI, con la base en el «aprender a aprender». Las competencias del siglo XXI se relacionan con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la creatividad e innovación y la colaboración.

Unesco nos convoca a la *educación para todos* y realiza aportes en cuanto a la educación inclusiva, que consideramos pertinentes para nuestro proyecto educativo:

*La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (2009, p. 10)*

Alcanzar los retos de la educación para el 2030 implicará que esta sea atractiva y motivadora, para que los estudiantes disfruten con alegría cada conocimiento y descubrimiento. Sabemos que cuando los estudiantes tienen ciertas discapacidades, el recorrido del aprendizaje será el de disfrutar la vida con las herramientas que poseen. Cuando se les ofrece andamios, cuando se hace accesible el contexto podemos potenciar y favorecer el despliegue de las cualidades que cada joven trae más allá de sus limitaciones. La creatividad e innovación son las competencias que cualquier estudiante debe construir para desarrollarse como ser humano. Hoy en día la información es accesible, por lo que la importancia radica en las ideas: es necesario ofrecer estrategias para que puedan cimentar sus proyectos.

La propuesta también radica en la recursividad del conocimiento. El aprendizaje espiralado tiene que ver con la capacidad de relacionar y comprender la realidad desde una perspectiva global, y no por secciones. Esta característica se da tanto en la coordinación de las diferentes asignaturas y talleres, así como también en los espacios de aula específicos.

En este marco del primer cuarto de siglo, la comunidad educativa del Pallotti continúa apostando a las necesidades educativas y favoreciendo la incorporación de herramientas para que cada educando que llegue al Colegio pueda egresar con las mejores estrategias, habilidades y competencias para su inserción social.

## UNA PROPUESTA INTEGRAL

El PEI tiene cuatro subgrupos —Preliceo, 1.º, 2.º y 3.º—, con un máximo de doce integrantes cada uno. El primero constituye una etapa previa al ingreso a 1.º PEI. En este espacio se encuentra la posibilidad de asistir a talleres de expresión, de habilidades sociales y de inserción laboral, clases de Informática y actividades recreativas. Además, cuentan con clases de Idioma Español y Matemática. 1.º, 2.º y 3.º PEI se desarrollan en el marco de la currícula de un plan oficial de Ciclo Básico, por lo que los estudiantes cursan todas las asignaturas correspondientes a cada nivel. El plan permite la flexibilidad de aprobar materias de un mismo grado en un proceso que dure más de un año lectivo.

Todos los grupos que conforman el PEI asisten una vez por semana a talleres de inserción laboral que se llevan a cabo en el campo deportivo del Colegio. Allí se producen encuentros de Jardinería, Habilidades Manuales y Cocina, lo que en un sistema de rotaciones permite otorgar continuidad a la tarea de todos los individuos. Los talleres se encuentran coordinados y se realizan labores que aportan a las funciones de otro taller.

Desde el PEI también se busca crear ambientes de aprendizaje para promover un acceso equitativo a herramientas de aplicaciones, recursos y otras TIC de calidad.

La articulación del proyecto desde el ámbito académico, la expresividad y la inserción laboral se relaciona con la apreciación de competencias del siglo XXI y propiciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes que participan de PEI tienen la posibilidad de insertarse y continuar sus estudios en ciclo básico y bachillerato, ya que la adecuación de acceso a los contenidos se mantiene y se trabaja coordinadamente con los docentes de PEI, monitoreando el desempeño de los estudiantes.

Los docentes en el aula no se ven a sí mismos como guardianes o transmisores de conocimientos, sino como organizadores de oportunidades de aprendizajes (Tomlinson, 2005, p. 41). Estos docentes, según este autor, incrementan su capacidad de:

1. diagnosticar la aptitud del estudiante a través de una variedad de medios;
2. leer e interpretar los indicios que da el alumno acerca de sus intereses y preferencias en materia de aprendizaje;
3. crear una variedad de formas en que los estudiantes puedan explorar e internalizar;
4. presentar distintos canales a través de los cuales los alumnos expresen y amplíen sus conocimientos.

«Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos, quizá debemos enseñarles de la manera en que aprenden» (Rita Dunn, 1998). Favorecer que cada niño y adolescente descubra sus estrategias para aprender es abrir las posibilidades al crecimiento, la inclusión y al encuentro genuino. Es una estrategia que posibilita todas las relaciones, en la medida en que se dedica tiempo y esfuerzo a comprender las potencialidades de cada individuo. La frase de Dunn está fundamentada en la importancia de los estilos de aprendizajes y los elementos que se vinculan con ellos: ambientales, emocionales, sociológicos, físicos y psicológicos.

En esta línea, nos interesa enfatizar el carácter expresivo del programa y sus posibilidades de desarrollar competencias en la personalidad de cada uno de sus integrantes. De esta forma, se destacan los procesos de los talleres de Danza y de Música que aquí se presentan.

Antes de comenzar con el trabajo coreográfico propiamente dicho, he creído necesario, año tras año, realizar durante el primer mes de clases una serie de dinámicas que, desde mi juicio, colaboran con el conocimiento de la situación individual de los estudiantes, con el fin de observar cuáles son las dificultades a las que se pueden enfrentar durante el curso y las fortalezas posibles de potenciar y desarrollar.

Por lo tanto, el diagnóstico (tanto individual como grupal) no se configura en una instancia concreta, con una sola actividad o *prueba*, sino que requiere de un tiempo más prolongado debido a la carga horaria de este taller dentro del currículo (una hora y media semanal) y la frecuencia espaciada con que se produce el encuentro con los estudiantes. Esto es de vital importancia, debido a que muchos de ellos presentan dificultades físicas que deben ser reconocidas en el menor tiempo posible para poder planificar actividades que sean realizables por todo el grupo (teniendo siempre en cuenta ciertas variantes a las que puede ser necesario recurrir). Desde nuestro rol docente tenemos la obligación primera de cuidar a nuestros estudiantes, proponiendo ejercicios que no pongan en riesgo su condición física ni emocional.

Al comienzo del curso, algunos estudiantes no sienten la confianza suficiente como para moverse libremente frente a la mirada de otros. Toda esta primera etapa de diagnóstico colabora con la construcción de la confianza grupal y de un clima de clase adecuado que les permite comenzar a desenvolverse de forma más natural, dejando de lado prejuicios y limitaciones autoimpuestas. Si bien al inicio puede ser difícil que todos participen, hacia el final de los cursos todos se habrán animado a hacerlo, en las muestras del trabajo del taller y habrán bailado en todas las instancias de participación.

Durante este tiempo de trabajo he comprobado que resulta al extremo difícil aferrarse estrictamente a un programa que haya sido configurado dentro de esta etapa inicial del curso, debido a que clase tras clase se van presentando situaciones cotidianas que afectan el estado anímico de los estudiantes indispensable para el buen desempeño en esta asignatura.

La danza nos brinda, en tanto expresión artística, la posibilidad del encuentro con nosotros mismos y con los otros, desde un lugar esencialmente humano. Nuestra disposición al movimiento, al contacto con el otro, a la conexión con la música y nuestros ritmos vitales, se ve siempre condicionada por el estado anímico en el que nos encontramos. Por eso, al comienzo de las clases siempre se ha hecho necesario tomar unos minutos para el diálogo con los estudiantes, la observación

de sus conductas y la indagación de las emociones por las que se encuentran transitando. Muchas veces, los conflictos de relaciones con los que llegan a la clase han servido como disparadores para dinámicas de confianza y trabajo en grupo, que hacen de la danza una herramienta para la construcción y reconstrucción constante de los vínculos.

El trabajo con elementos (por ejemplo, pañuelos o sillas) supone para los estudiantes un gran desafío. No solo deben intentar ser capaces de atender a la música, a sus propios movimientos (con respecto al espacio y la distancia con el resto de sus compañeros), sino también de manipular un objeto dentro de la coreografía, que resulta al comienzo extraño, ajeno. Con el paso del tiempo se observa cómo van apropiándose del elemento, naturalizando su uso y progresando en la fluidez con que lo manipulan.

Para los estudiantes, que se encuentran en una etapa en que los cambios físicos son constantes, ya es un desafío el control de su energía, así como el respeto al espacio personal de cada uno cuando se mueven. Para trabajar este aspecto, se realizan ejercicios que requieren del reconocimiento y la apropiación del lugar en el que se está trabajando (recorrer cada rincón de nuestro salón de clase expandiendo nuestros movimientos), y la capacidad de atención y reacción ante un cambio de consigna que se da en pleno movimiento o, en algunos casos, el pedido específico de detener de forma súbita el movimiento mismo.

Las características de nuestros estudiantes suponen, por nuestra parte, especial atención y cuidado en lo que respecta al contacto físico entre ellos. En el taller de danza se va desarrollando de forma progresiva el pasaje del trabajo individual hacia el trabajo en parejas y luego colectivo. El pasaje desde el simple contacto visual a lo que puede ser, por ejemplo, tomarse de las manos, debe ser sutil, respetando la disposición de cada uno para realizar el contacto. Durante estos años de experiencia, todos los grupos han sido capaces de realizar coreografías o por lo menos figuras grupales, donde el contacto físico ha dejado de ser transitado desde la incomodidad o el rechazo para ser experimentado como un encuentro positivo con los demás, como instancia de aprendizaje y de confianza (siendo cada grupo único en sus características y dinámica, ha tomado siempre diferentes tiempos).

Esta asignatura colabora con el autoconocimiento y la conciencia corporal de cada estudiante, así como también trabajamos el cuidado y el respeto hacia el cuerpo de los demás.

El trabajo en grupo permite el reconocimiento del otro con sus propias características personales y sus dificultades. No se pretende la homogeneización, sino la reafirmación de las personalidades, desde la potenciación de sus capacidades, y el intento de superación de las dificultades. El reconocimiento de los progresos es fundamental para el fortalecimiento de la autoestima, así como también lo actitudinal es igualmente evaluado. Saberse como posibles colaboradores en el

proceso de los otros y no solo en el propio, fomenta el sentimiento de empatía y la apertura.

Se trabaja la capacidad de observación, la memoria y la capacidad de imitación, así como también la creatividad y el movimiento espontáneo y liberador. Al repetir determinados ejercicios con intervalos de una o varias clases se puede ir observando el progreso en la fluidez de los movimientos y en la apropiación de determinadas estrategias para lograr de forma más eficaz los objetivos de la actividad. En el desarrollo del curso se observa mejoría en el control de la intensidad y la velocidad de los movimientos, así como de la coordinación.

Para los momentos de cierre de clase, se ha observado que resulta positivo realizar dinámicas que apelen a un momento de introspección y de reflexión, combinándolos con frecuencia, con ejercicios de control de la respiración, la búsqueda del equilibrio y el estiramiento. Experimentamos el movimiento con ojos cerrados y abiertos; el baile estando descalzos y en contacto con el suelo. Nos apropiamos del espacio y aprendemos a respetar las distancias necesarias para la comodidad de todos.

La danza implica la activación corporal, emocional e intelectual. En el trabajo con los distintos grupos durante estos años se ha observado que muchos estudiantes no tienen interiorizada la percepción temporal, y ello genera dificultades al momento de contar las frases musicales para ordenar las secuencias de movimientos. Entonces es cuando el trabajo en equipo influye en el mejor desempeño de todos.

Es posible observar también el avance en procesos de estudiantes que ya han pasado por la experiencia de tener taller de danza en años anteriores. Generalmente, toman el rol de guías de sus compañeros, y sienten que pueden ayudar a quienes se les dificulta comenzar en este camino.

Se busca que el taller de danza se configure como un espacio en donde ellos sean protagonistas de sus procesos y donde se sientan cómodos, con la libertad de poder expresar lo que sienten, frente a otros. Un espacio y un tiempo que disfruten y que brinde herramientas que les permita desenvolverse de mejor forma en otros ámbitos de la vida social propios de su edad.

Como uno de los grandes objetivos del curso se aspira a la independencia de los estudiantes con respecto al trabajo. La adopción de roles y tareas según desempeños e intereses hace que cada uno se perciba como indispensable dentro de la unidad grupal. Así, por ejemplo, algunos guían a los demás contando la música para lograr seguir el ritmo, mientras otros eligen colocarse delante porque se sienten más confiados en su trabajo con la memorización de los movimientos. Así se ha logrado que en el momento de las muestras de coreografías los estudiantes sean los protagonistas y no necesiten que la docente se encuentre dentro del grupo, sino que desde un rol de guía externo apoye cuando ellos lo crean necesario.



### EL SONIDO, LA CANCIÓN Y LA EJECUCIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES

Cuando comenzamos a trabajar con los grupos, nos proponíamos enriquecer el desarrollo no solo del lenguaje musical, sino también del lenguaje sonoro de los chicos que participaban del programa. Cuando se hace referencia a lo *sonoro*, tomamos en cuenta los sonidos del hogar, el barrio, el colegio, e incluso el silencio y cómo lo percibimos. Cuando hablamos de lo *musical* nos referimos al trabajo melódico, rítmico y el trabajo con los parámetros del sonido (altura, duración, intensidad, timbre).

### LA CANCIÓN POPULAR

La canción genera vínculos sociales y está presente en la mayoría de los lugares donde nos vinculamos. Con esta idea nos propusimos comenzar a cantar canciones que resultaran conocidas para los estudiantes. De este modo, buscamos romper la primera barrera: la exposición, ya que cantar implica ser escuchado y allí aparece siempre el miedo al ridículo.

Para ahondar en este proceso utilizamos las herramientas tecnológicas que hoy permiten armar un *home studio* (estudio de grabación casero) en cualquier lugar, y fue así que durante varios meses lo armamos en cada encuentro en el salón de clase. Esto nos permitió conocer cómo es un micrófono y explorar no solo desde el sonido que genera al estar amplificado, sino también aprendiendo a cablear hasta la consola o interface de audio utilizada. Trabajamos con auriculares para monitorear lo que se cantaba y con programas de grabación multipista como Nuendo. Esto nos posibilitó aprender a escuchar lo que producíamos, aceptando y conociendo nuestra voz, tener espíritu crítico ante lo logrado y cultivar la paciencia, ya que debíamos esperar y escuchar al compañero que estaba cantando. Nos permitió desarrollar la solidaridad porque en muchos casos teníamos que sortear las diferentes dificultades que proponen las canciones.

Es importante resaltar que para cantar debemos memorizar el texto, la melodía, el ritmo y poder ejecutar todo a la vez. En muchas ocasiones, el no poder resolverlo genera frustración y la respuesta a esto es «yo no canto», «a mí no me sale» o «que lo haga otro», pero la mejor solución la encuentran los propios estudiantes y está dada en el «yo lo canto contigo».

La metodología que utilizamos para aprender las diferentes canciones se basó en enseñar por frase musical, es decir, por segmento melódico o de texto que diera la sensación de frase concluyente. Cuando lográbamos superar las dificultades que nos proponía una frase y la resolvíamos, comenzábamos con otra. Para dinamizar la propuesta, cantábamos varias frases de distintas canciones elegidas por los compañeros, lo que nos permitió agregar dificultades porque las diferentes melodías proponen variadas situaciones musicales a resolver.

De la mano de las canciones elegidas, se estableció contacto con otras formas de interpretar el sonido y la música en el respeto por el gusto de otros compañeros, flexibilizando y ampliando el abanico estético que cada uno trae consigo. Este trabajo nos ha permitido grabar a cuatro grupos durante cuatro años distintos. Para la grabación hemos utilizado tanto pistas instrumentales como el acompañamiento de la guitarra, un instrumento fundamental en el taller debido a que es el que más se utiliza. Las canciones se grabaron en formatos solista, dúo o coro, siempre teniendo en cuenta el grado de conformidad con el producto logrado de quien o quienes interpretaban la canción. De hecho, en muchas ocasiones era necesario volver a grabar porque alguien proponía cambios.

Este proceso nos llevó a un lugar que parecía muy lejano: cantar en vivo. Así fue que armamos nuestro primer repertorio y nos propusimos cantar en el encuentro que se realiza a fin de año. Cantar en vivo implica muchos riesgos y enfrentarse a muchos imponderables que hay que resolver en el instante. El primer riesgo es el pánico que puede vivir cualquier persona que se enfrenta a un micrófono y a un auditorio. Disfrutar de la exposición es algo que se logra luego de muchos años de trabajo a nivel escénico y un intenso trabajo a nivel interno (control de la emoción, ansiedad, confianza). Esta experiencia se realizó en Kalima Bar, y nos llevó a mostrar nuestro proceso a las familias y al resto de los docentes. Cada fin de año compartimos algunas de las canciones que trabajamos con todos quienes forman parte de este proyecto. Cantar favorece el desarrollo de la atención y la concentración, nos ayuda a resolver los problemas complejos que nos presenta la ejecución de una melodía y de un ritmo al mismo tiempo que un texto. También nos introduce en el trabajo de la dinámica, tan importante en una canción, ya que no se canta toda de una misma manera. Esto nos lleva a trabajar la interpretación. Se desarrolla la creatividad y se propician instancias para expresarnos, además de estimular la autoestima y facilitar los vínculos sociales. Pero, por sobre todas las cosas,



cantar genera placer. Este es el elemento fundamental a resaltar: cantar junto a los pares generacionales en el patio, en el salón, en la calle o en cualquier lugar, y hacerlo con canciones que nos vinculan o que simplemente nos identifican, es fundamental a cualquier edad.

## TOCAR UN INSTRUMENTO

La ejecución de un instrumento musical ha quedado siempre en el imaginario colectivo asignada para quien tiene determinadas habilidades o para quien no presenta ninguna discapacidad física o intelectual.

Durante el proceso de trabajo, el primer acercamiento que tuvimos a los instrumentos musicales y a su ejecución fue a la guitarra, pero también a los instrumentos que fuimos creando a partir de materiales reciclados. Así construimos palos de agua, tubófonos, tambores con latas, plástico y cinta adhesiva, maracas, sonajeros e instrumentos de viento con caño corrugado. Con baldes de pintura de plástico y guiados por un CD de Daniel *Tatita* Márquez, trabajamos el toque base del tambor piano de candombe.

La gran mayoría de estos instrumentos son de percusión y de golpe indirecto y directo, con excepción de los tubófonos, que nos dan la posibilidad de tocar la escala de do mayor con todos sus intervalos. Es preciso detenerse en este instrumento: tocar la escala nos acercó a las notas y al trabajo con su duración, y fue así que comenzamos a trabajar la ejecución de las primeras melodías utilizando pequeños intervalos. Este instrumento nos enfrentó al primer gran problema a resolver: no todos podían maniobrar el instrumento, ya que es muy grande y lo debemos sujetar con una mano y tocar con la baqueta en la otra. El interés fue tal que probamos con un xilofón, pero también encontramos para algunos la dificultad de la ejecución. Esta búsqueda nos llevo a incluir la XO y su programa Tam Tam Mini, que permite obtener un teclado de piano en el teclado de la computadora, con dos octavas y varios instrumentos de todo tipo. El acercamiento a instrumentos de software, ya sea en la XO, en la computadora (Virtual Piano) o en el teléfono celular (Perfect Piano), extendió el abanico de posibilidades desde la accesibilidad. Para aquel que no puede resolver la ejecución de un instrumento de percusión, es importante generar sonido al apretar una tecla; ese sonido, que proviene de un instrumento virtual, es casi idéntico al de un instrumento acústico. La vivencia de esta dificultad y cómo se trabajó a partir de ella nos llevó a proponernos algo más ambicioso: empezar a explorar con instrumentos acústicos de cuerdas.

La guitarra ofrece un montón de posibilidades pero, a la vez, es un instrumento muy complejo desde lo técnico, ya que el sonido y las diferentes notas se generan cuando apretamos las cuerdas con una mano en los trastes y pulsamos o rasgamos con la otra mano; a ello se le suma el tamaño del propio instrumento.

En la búsqueda de instrumentos más accesibles por su cantidad de cuerdas o por su tamaño, nos acercamos al ukelele polinésico. Este instrumento de cuatro cuerdas y pequeño tamaño favoreció a los estudiantes en la obtención de los primeros sonidos, al tocar cuerdas al aire y cuerdas apoyadas. Luego incluimos las guitarras acústica y eléctrica Loog, instrumentos de tres cuerdas de gran accesibilidad, pensados para niños a partir de los tres años. Solamente tres cuerdas, un diapason muy cómodo, un tamaño pequeño y colores muy atractivos hacen que este instrumento sea muy amigable, lo que motivó a los grupos a querer experimentar no solo desde el juego, sino a tocar melodías producidas por su ejecución.

Esto nos volvió a enfrentar al mismo problema que habíamos tenido anteriormente: la accesibilidad. Hemos llegado a la conclusión de que, para el trabajo con esta población, el instrumento debe adaptarse a la persona y no la persona al instrumento. De esta forma, en los talleres, cada integrante trabaja con el instrumento que su capacidad física le permite una mejor ejecución. Para enseñar a tocar melodías volvimos al principio, a la estrategia utilizada para enseñar las canciones por frase. Los resultados son siempre vinculados al proceso que cada uno viene desarrollando. Nos despojamos de toda presión por el desarrollo de la técnica en el instrumento y valoramos la resolución de la dificultad sonora planteada. La base del taller es la construcción colectiva del conocimiento, o sea, aquel que lo resuelve brinda apoyo al que no. La creatividad aflora en cada instante, por ejemplo, cuando hay que decidir qué dedo colocar para realizar un traslado y no perder el hilo de la melodía que se ejecuta. En todos los casos, la observación de cómo se atraviesan las dificultades propuestas permite plantearnos nuevos desafíos. Algunos estudiantes, tanto en la guitarra Loog como en el ukelele, comienzan a investigar la producción de sonidos en forma armónica o simultánea (lo que llamamos *acordes*), y esto nos lleva a un nuevo desafío: el acompañamiento rítmico instrumental de una canción.



## CONCLUSIÓN

A lo largo de estos años hemos generado la posibilidad de que los adolescentes que participan en los talleres experimenten el proceso de grabación de una canción y de un disco donde incluimos los trabajos de todos, teniendo como protagonistas la paciencia, la memoria, la repetición, el respeto a otras estéticas, la edición y luego la ejecución en vivo de lo trabajado. Esto nos permitió vencer miedos y exponer logros a partir de largos procesos.

En cuanto a las canciones elegidas para interpretar, algunas llegan como propuestas individuales, otras en forma colectiva y otras son propuestas por el docente. La canción tiene una alta injerencia a nivel comunitario porque una generación, nos identifica. Cantar canciones que los pares generacionales tararean es fundamental, libres de todo prejuicio o evaluación de afinación, ya que lo producido en el taller no puede ser evaluado como la música realizada por profesionales con años de estudio. Este año hemos incluido la ejecución de instrumentos y los resultados vienen siendo muy alentadores, ya que la ejecución no queda supeditada a la técnica. Por el contrario, proponemos una melodía, escuchamos la canción en su versión original, resolvemos por frase musical, tocamos en la misma tonalidad y adaptamos la resolución técnica al desarrollo motriz de cada integrante del taller. Cabe destacar que en caso de que la motricidad fina permita otros desarrollos técnicos, aprovechamos esa posibilidad y proponemos nuevos desafíos. Para ello son ejes fundamentales la solidaridad con el compañero y las trayectorias cooperativas.



## SER PARTE DE LOS TALLERES DEL PEI

Mauricio y Emiliano contestaron algunas preguntas guía acerca de su participación en los talleres de Música y de Danza. En la construcción del PEI se percibe al sujeto que aprende como un creador de posibilidades, opiniones y estrategias de su propio recorrido pedagógico. Más allá de la instancia de esta propuesta en la que se sistematizan experiencias determinadas y la percepción del estudiantado, la cotidianidad del PEI genera que los integrantes se sientan parte. Esto se traduce en que muchas veces los estudiantes plantean propuestas y preocupaciones, ya sea en la proximidad de los docentes y adscriptos o en las asambleas de clase. Es una visibilización del sujeto desde el respeto por lo que desea transitar dentro de la institución educativa.

*¿Cómo es su participación en los talleres?*

*M: En Danza bailamos diferentes tipos de música, y en Música cantamos y tocamos instrumentos.*

*E: La mayoría de nuestros compañeros trabajan.*

*¿Has aprendido cosas nuevas en esos talleres?*

*M: En Música aprendí a tocar guitarra, las notas musicales. También aprendemos a escuchar canciones diferenciando diferentes tipos de instrumentos.*

*E: En Música he aprendido mucho, como cantar, tocar varios instrumentos como la guitarra, el xilófono y el ukelele, y también aprendí las notas musicales. En Danza también he aprendido bastante cómo bailar. Gracias a Danza pude bailar mejor, porque antes lo hacía horrible, y tener una buena sincronización con la música.*

*¿Cuáles son tus logros con los instrumentos musicales?*

*M: Puedo tocar una canción prácticamente entera y con fluidez.*

*E: He aprendido a tocar varias canciones con varios instrumentos, pero si tuviera que elegir uno, sin duda sería la guitarra, porque siempre me gustó.*

*¿Cómo te sentiste al mostrar tus logros frente al público?*

*M: No bailé ni canté porque no me gustaba.*

*E: Me sentí algo nervioso, creo que por miedo a mandarme alguna macana como hacer un paso equivocado en Danza, o tocar la cuerda equivocada en Música, pero siempre trato de calmarme y, cuando lo hago, siempre me salen las cosas bien.*

*Participar en Música y Danza, ¿te ha aportado algo?*

*M: Te dan la oportunidad de tocar un instrumento y saber cuál te gusta y poder elegir.*

*E: Me aportaron mucho conocimiento y también buenos momentos con mis compañeros y con los profesores.*

## HACIA EL SER EN LA COMUNIDAD

Entendemos que la propuesta del Colegio puede considerarse una *buen práctica educativa* por ser inclusiva, flexible y por poner en el centro a la persona del alumno. Favorece el desarrollo de su potencial sin ponerle freno ni techo y le abre oportunidades para que con conciencia construya con sentido su vida.

La *educación para todos* implica un paradigma que destaca la educación en la diversidad y la educación inclusiva, temática que involucra una cuestión de derechos humanos. Asumir y atender la diversidad en la práctica constituye un verdadero desafío, que impone cambios sustantivos en el rol docente, en la percepción del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, en la relación educativa y en la necesaria flexibilidad curricular.

Para que estas buenas prácticas educativas se puedan llevar adelante, es necesaria una comunidad de docentes comprometidos. Skliar (2010) afirma que los docentes que son parte de comunidades de aprendizaje de discapacidad deben estar, antes que preparados, disponibles. Si reconocemos el derecho a la educación de todas las personas, entonces tenemos que estar disponibles para iniciar las transformaciones. Cuando Skliar hace referencia a la accesibilidad e inclusión, las lleva a su mínima expresión: *estar juntos*. En educación, estar juntos implica la existencia, por lo que es necesario pensar en proyectos educativos que lo permitan. El autor propone que ser en la institución significa *existir o tener un lugar*, y estar es tan solo *hallarse o encontrarse*. Nuestra inclusión apunta a que la persona que está en el sistema educativo pueda tener un lugar en este, sentirse parte importante y decisiva y ser valorada tal y como es.

Así, planteamos una visibilización de las personas que han sido diagnosticadas en los parámetros de la discapacidad, mediante el desarrollo de todas sus capacidades y la valorización de sus personalidades. Esto, con una propuesta integral y destacando los procesos de educación por el arte. El Programa de Educación Inclusiva del Colegio-Liceo Pallotti significa una oportunidad para que los adolescentes formen parte de un liceo y vivan experiencias propias de la convivencia en un centro educativo, pero también se instala en la posibilidad de contar con un espacio académico que atienda los tiempos de aprendizaje individuales y promueva un desarrollo disfrutable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CCA MÉXICO (s. f.). «Modelo Dunn y Dunn. Los elementos de los estilos de aprendizaje». México: Casa promotora. Recuperado de: <[www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo\\_2/modelo\\_dunn\\_dunn.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_dunn_dunn.htm)>.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- SKLIAR, C. (2010). «La obsesión por las diferencias». En *Educación, escuela y diversidad*. Conferencia llevada a cabo por el Consejo General de Educación, Entre Ríos, Argentina.
- TOMLINSON, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

# **«Saber y sabor» La cocina como foco de intereses interdisciplinario**

**Edward Arap, Leticia Del Giorgio, Alejandro Díaz,  
Valeria Lombardo, Gerardo Pérez, Shirley Ramírez,  
Daniela Rodríguez, Amalia Rondeau, Beatriz Guigou**

08



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Secundaria

**Sede:** Liceo n.º 71

**Departamento:** Montevideo

**Nivel:** Segundo año de educación media

**Competencias:** Promover el desarrollo de habilidades claves para el futuro: creatividad, comunicación, colaboración, pensamiento crítico, carácter y ciudadanía

**Áreas:** Áreas integradas del conocimiento social, de la naturaleza y para la vida

**Participantes:** Estudiantes entre 13 y 15 años, adolescentes que cursan en el Centro segundo año liceal; docentes de diversas asignaturas

**Autoría del relato:** Shirley Ramírez (Idioma Español), Valeria Lombardo (Ciencias Físicas), Leticia Del Giorgio (Inglés), Amalia Rondeau (Biología), Alejandro Díaz (Informática), Edward Arap (Matemática), Gerardo Pérez (Historia), Daniela Rodríguez (Geografía), Beatriz Guigou (directora)

## RESUMEN

*Imaginemos una gran habitación llena de ojos, voces, historias, deseos, misterios, miedos... Regalémonos un aula como un espacio simbólico de expresión, un aula donde podamos escuchar el ruido de la vida invadiéndolo todo, invadiéndonos.*

Marisol Anguita.

La cocina es una rica veta para la construcción conjunta de aprendizajes, no solo de contenidos disciplinares sino también para la vida. Esto pudimos apreciarlo en los talleres de cocina que fueron realizados el año pasado como centro de interés solicitado por los adolescentes. Así, desde setiembre de 2017 comenzamos a planificar una práctica educativa diferente, donde lo curricular se organizó para hacer foco en la cocina con miradas interdisciplinarias. Participan de este proyecto Geografía, Historia, Idioma Español, Inglés, Biología, Informática, Matemática y Ciencias Físicas.

Para este proyecto, que ya está en marcha, organizamos la cuadrícula de horarios semanales, de tal manera que cada asignatura participa en la cocina con 45 minutos de su carga horaria. En ese momento se generan aprendizajes compartidos, con nuevas prácticas, en nuevos espacios, con otros docentes y con estudiantes de cada grupo. Luego de cocinar, se tiende la mesa y se degusta el plato entre todos.

**Palabras clave:** identidad, convivencia, aprendizaje por proyecto interdisciplinario, aprendizaje basado en problemas, educación emocional y para la vida.

## INTRODUCCIÓN

**Beatriz Guigou**

Directora del liceo n.º 71 de Montevideo

Junto a un grupo de docentes comprometidos e innovadores, estamos abocados al desafío de cambios, convencidos que son necesarios para la educación secundaria en este siglo XXI. Ganar aprendizajes, aprender sin *odiar* el estudio, en un viaje de aventuras donde los adolescentes puedan ser curiosos, elegir el camino por donde transitar y construirlo juntos.

Coincidimos con Carlos Alberto Purgat (2016, p. 118): «En Secundaria es larga la historia que da cuenta de que las asignaturas caminan cada una por su lado. Los intentos de asociarse han estado esporádicamente instalados sobre la buena voluntad de docentes que se animan a desafiar». Agrego a las palabras de Purgat que ya hace mucho tiempo que nos hemos dado cuenta de que caminar cada uno por su lado no es una buena manera de llegar a los adolescentes. Esa modalidad de trabajo no los *invita* a aprender, a gustar de esa hermosa etapa de la vida en la que se encuentran y a ver al centro educativo como su lugar.

Pensando en el cambio, tratamos de permitirnos un viaje distinto en nuestro pensar y accionar, que pueda acercarnos a un aprendizaje en conjunto, significativo tanto para los estudiantes como para nosotros los docentes en nuestras formas de transmitir saberes. Continuando con lo que ya está, nos proponemos ensamblar lo que está desmembrado, buscar y pensar lo que estaba oculto, hacerlo visible y llevarlo a nuestra comunidad educativa con el fin de disfrutar de esta tarea fascinante.

Tenemos presente la complejidad de todo esto. Es un desafío construir conocimientos a partir del currículum ya establecido con disciplinas rígidas que están instaladas desde hace años, junto con pensamientos complejos y docentes que nos formamos en otros tiempos, con metodologías que se aplicaban en la educación de entonces —y que aún se siguen aplicando y por eso es tan difícil romper con ellas—.

Entonces, es hora del cambio. Unimos los caminos disciplinares, trabajamos juntos en coordinaciones desde setiembre de 2017 y comenzamos a andar. «Caminante no hay camino, se hace camino al andar, al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar», decía Antonio Machado.

En esta propuesta multidisciplinaria se organizan los horarios semanales de tal manera que los docentes trabajen juntos en los grupos de clase (segundos 1, 2 y 3), planificando en conjunto competencias, contenidos y aprendizajes, desde la cocina, con miradas diferentes. Los estudiantes se muestran atraídos por la

modalidad de trabajo, interesados en lo que están haciendo desde la práctica, encontrando significado a lo que están aprendiendo.

Cada semana, la mitad del grupo de clase se ocupa con una receta que fue planificada por los docentes y pensada para los adolescentes que trabajarán con contenidos disciplinares de cada asignatura. Se toman en cuenta los ingredientes y la preparación del plato, los que serán disparadores para el estudio disciplinar. La mitad del grupo (15 estudiantes) y dos profesores van a cocinar y la otra mitad del grupo quedará en el salón de clase, en biblioteca, sala de informática o laboratorio de ciencias, según lo decida el profesor con el que quedan, para trabajar con la misma receta que están poniendo en práctica sus compañeros en la cocina. A la semana siguiente cambiarán los roles de cada mitad de grupo, como también los docentes que realizarán las tareas.

Tenemos en acción durante 90 minutos 5 o 6 profesores de diferentes asignaturas quienes dan las miradas particulares desde sus disciplinas en la actividad de cocina.

Como directora de este centro y profesora de Geografía en ejercicio estoy convencida de que los profesores en este siglo XXI debemos generar este tipo de experiencias educativas y no ser solo transmisores de contenidos, sino provocadores de curiosidad y vivencias compartidas. Debemos constantemente cuestionar nuestro accionar como docentes y tener bien presente que el centro de esta tarea es el estudiante, asumiendo que el aprendizaje se genera en conjunto y no solo en el salón de clase, sino en especial en otros espacios como por ejemplo: la cocina.

Buscando la forma de conseguir ingredientes para la cocinar nos unimos a REDALCO (Red de Alimentos Compartidos), proyecto formado con el objetivo de reducir las pérdidas y desperdicios de frutas y hortalizas en Uruguay. Actualmente, dentro del Mercado Modelo, por diferentes motivos, se desechan frutas y hortalizas que están en óptimo estado para ser consumidas y este proyecto las recupera, clasifica y distribuye a organizaciones sociales. Recibimos cada miércoles frutas y verduras de estación que son utilizadas en la cocina.

## **ANTECEDENTES**

Esta historia comenzó en junio de 2017 cuando fuimos invitados por el programa *Pelota al medio a la esperanza*, del cual formamos parte, para cocinar junto al chef de la selección uruguaya de fútbol Aldo Cauteruccio y otras personalidades del deporte. Un grupo de estudiantes y profesores asistieron a este evento, que fue el puntapié inicial para nuestra cocina. Los chicos volvieron muy entusiasmados y propusieron como un nuevo centro de interés la cocina.



Los denominados *centros de interés* son espacios de aprendizajes a contraturno, implementados primero desde Educación Física en su hora recreativa, luego se extiende a diversas asignaturas con profesores en sus horas de coordinación o en cargos fuera de lo curricular como los POITES (profesor encargado de la sala de informática), POB (profesores encargados de la biblioteca), POP (profesora orientadora pedagógica) y encargadas del laboratorio de ciencias. Muchos se suman a estos centros que son elegidos por los estudiantes, escuchándolos y atendiendo sus intereses.

## ATENDIENDO A ESTE PEDIDO COMENZAMOS A ANDAR...

Se crearon los primeros talleres de cocina en un espacio pequeño e inapropiado, el camarín del teatro de la institución educativa. Tan solo contábamos con una cocina de cuatro hornallas y un horno, que se logró comprar con la colaboración de la APAL (Asociación de Padres de Alumnos del Liceo). El resto de los útiles de cocina eran proporcionados por las profesoras, y los ingredientes, por los estudiantes. Las profesoras que dirigían el taller eran docentes de Idioma español, Biología e Informática. Los estudiantes interesados en la cocina asistían a contraturno.



Nilson, ganador del primer Master Chef Uruguay, con un delantal del liceo 71 junto a estudiantes de nuestro centro, con gran entusiasmo y dedicación. Experiencias únicas.

En setiembre de 2017, en coordinaciones docentes comenzamos a pensar juntos en la cocina y su riqueza interdisciplinaria. Fue entonces que nos proyectamos al trabajo que hoy presentamos y que va en marcha con muchos grupos del primer ciclo; en esta oportunidad, los segundos años.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA CUADRÍCULA HORARIA

Vamos en busca de la interdisciplinariedad, teniendo presente que cada disciplina primero intentará hacer conocer su *soberanía territorial*; luego intentaremos abrir fronteras para lograr el trabajo *transfronterizo o interdisciplinario*.

2018 – TURNO: VESPERTINO GRUPO: 2º

		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	1320 1405	CIENCIAS FÍSICAS	BIOLOGÍA	IDIOMA ESPAÑOL -INFORMÁTICA -GEOGRAFÍA	IDIOMA ESPAÑOL	
2º	1405 1450	CIENCIAS FÍSICAS MATEMÁTICA	BIOLOGÍA	-BIOLOGÍA -INFORMÁTICA -INGLÉS	MÚSICA	IDIOMA ESPAÑOL
3º	1455 1540	EVP	MATEMÁTICA	HISTORIA	MÚSICA IDIOMA ESPAÑOL	IDIOMA ESPAÑOL
4º	1550 1635	EVP	HISTORIA INGLÉS	HISTORIA	INGLÉS	MATEMÁTICA
5º	1635 1720	GEOGRAFÍA	INGLÉS	MATEMÁTICA	CIENCIAS FÍSICAS	INFORMÁTICA
6º	1725 1810	GEOGRAFÍA		MATEMÁTICA	GEOGRAFÍA	INFORMÁTICA

### «SI SALÍS DE TU CUADRADO TE INVITO A MI REDONDEL»

En esta cuadrícula horaria se pueden ver el desafío de trabajo en duplas y en ternas pedagógicas. En estas ternas se realiza la cocina, que no es solamente un taller, sino un espacio de aprendizaje disciplinar diferente, llevado a la práctica y a la experiencia.

El horario es una caja curricular que mantenemos desde hace años, una cuadrícula que necesita cambios urgentes. Vemos la necesidad de generar aprendizajes compartidos desde lo curricular buscando una invitación al conocimiento.

«Pensar fuera de la caja», descubrir y dominar contenidos en conjunto, salir del cuadriculado de asignaturas para ir hacia el aprendizaje colaborativo y no solo entre los docentes de diferentes asignaturas, sino con los estudiantes como creadores de sus aprendizajes y saberes para la vida. «El proceso de aprendizaje se convierte en el punto de encuentro para el descubrimiento, la creación y la utilización de conocimientos en forma conjunta». Fullan y Langworthy (2014, p. 4). Nuevamente pensamos en un espacio que invite, que motive a quedarse, a permanecer y disfrutar junto a los otros. Los docentes necesitamos lograr un

vínculo estrecho con los estudiantes y las asociaciones con el aprendizaje. Esto permitirá un aprendizaje profundo, un aprendizaje significativo no solo para el estudiante sino también para nosotros los docentes.

Coincidimos con Fullan y Langworthy (2014, p. 11), quienes dicen:

*En el centro de la motivación de la mayoría de los docentes está el deseo de encender la llama del aprendizaje en los demás, de avivar la curiosidad y la creatividad y de iluminar el potencial de la mente humana (aunque muchos docentes han visto este deseo frustrado por sus experiencias de trabajo en condiciones de opresión).*

Lo que aquí expresan los autores es de larga data. Sabemos que los resultados en aprendizajes de los estudiantes no desprenden buenos índices; por eso se intenta innovar, realizar cambios. Estos cambios no siempre son bien vistos: surge la opresión, en especial, por algunas inspecciones de asignaturas que pretenden que no se salga de los contenidos disciplinares, suponiendo, que es así como el adolescente logra aprendizajes. Se habla del tiempo pedagógico como de horas interminables de clases y de contenidos disciplinares como reales aprendizajes del adolescente de este tiempo, del siglo XXI. Es probable que esta forma tradicional no sea la que desprenda buenos resultados.



En la foto podemos ver el proyecto interdisciplinario elaborado en coordinación con docentes de diversas asignaturas que escaparon de la caja disciplinar para trabajar con los otros, sin perder de vista sus contenidos, desde el nuevo ambiente de aprendizaje: la cocina. Este proyecto está plasmado en la pared con la finalidad de visualizarlo fácilmente y además modificarlo o agregarle contenidos trabajados

desde cada asignatura. Agregamos además que la nueva cocina salió del camarín; hoy es luminosa, con mesada con agua caliente, extractor de aire, haladera, freezer, horno eléctrico, batidoras, licuadoras y múltiples utensilios de cocina.



Afiche creado en clase  
de Informática.

«Sabor y saber» es uno de los proyectos de cocina llevados adelante en el liceo 71. Este taller se realiza con estudiantes de segundos años guiados por los docentes Shirley Ramírez (Idioma español), Valeria Lombardo (Ciencias físicas), Leticia Del Giorgio (Inglés), Amalia Rondeau (Biología), Alejandro Díaz (Informática), Edward Arap (Matemática), Gerardo Pérez (Historia), Daniela Rodríguez (Geografía).

## OBJETIVO GENERAL

Reconocer e incentivar la variedad de alimentos saludables y la importancia de la higiene al momento de la manipulación de estos en un trabajo colaborativo e interdisciplinario.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar la autoestima: «lo logro y actúo».
- Fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre los docentes.
- Desarrollar el trabajo autónomo y la toma de decisiones.
- Interrelacionar conocimientos adquiridos en el aula aplicándolos al momento de accionar.
- Cocinar y degustar alimentos distintos a los de la vida cotidiana.
- Resaltar la importancia de la producción de nuestro propio alimento, cuando se tiende cada vez más al consumo de alimentos procesados ya listos para comer.

## PLAN DE ACCIÓN

### «A LAVARSE LAS MANOS»

Comenzamos a planificar la forma de trabajar en diferentes encuentros, dentro y fuera de la institución educativa.



Equipo docente reunido en Semana de Turismo para trabajar en torno a la cocina pedagógica interdisciplinaria. El liceo está cerrado, por lo tanto, el encuentro se hizo en la casa de una de las profesoras. Son profesionales de la educación que demuestran que aman lo que hacen y disfrutan de cada momento. «Sabor y saber».

A partir de las interacciones entre los docentes involucrados en el proyecto se definen los caminos a transitar, teniendo presente que sobre el andar se iban a modificar acciones, decisiones y modos de trabajo: «acción mediante la experiencia».

Cada grupo de segundo año involucrado en el proyecto trabaja en la búsqueda de información de tres temáticas:

1. Higiene.
2. Normas de seguridad en la cocina.
3. Plato alimenticio.

Se elabora cartelera para pegar en distintos lugares del liceo, para informar y concientizar a todos, no solo a los involucrados directamente sino también a los demás actores de la institución. Temas de primer orden al momento de llevar adelante la práctica de cocina.

En la foto siguiente puede verse el pizarrón de la cocina donde se escriben normas que ayudarán a la convivencia, la comunicación, el trabajo en equipo y el buen desarrollo de la tarea en la cocina. La finalidad es que estos aprendizajes queden grabados en el adolescente para su vida.



Parecen normas claras y obvias, normas que generalmente son transmitidas desde sus hogares, pero se observa que hay desconocimiento de estas entre los adolescentes. Muchos de ellos manifiestan que no entran a la cocina en sus casas, porque no lo desean o porque sus familiares prefieren llevar a cabo la tarea de cocinar para hacerla más rápido, para ensuciar menos o por miedo a que se quemen o lastimen. Los estudiantes se muestran entusiasmados, interesados; son aprendizajes nuevos para muchos de ellos.

### LA HIGIENE EN LA COCINA, PILAR FUNDAMENTAL EN ESTA TAREA.

En la fotografía anterior podíamos ver como normas:

- Todos trabajamos.
- Todos limpiamos.
- Todos ordenamos.

El implicar a todos en esas tareas nos permite llevar adelante el compromiso y la dedicación en la actividad. Si alguno de los estudiantes no hace algo de lo solicitado inmediatamente es observado por sus propios compañeros que transitan por la cocina ese día.

Tomando en cuenta el comportamiento de los adolescentes es destacable la participación y dedicación de aquellos que son inquietos y desinteresados en el salón de clase.

Salir de la rutina es buscar otra ruta otra oportunidad de aprendizaje, sentimos que esta es una ruta de aprendizajes diferente y significativa para estos chicos.

Este grupo de docentes de segundo año acordó trabajar sobre la base de fichas, confeccionadas por cada docente de las diferentes asignaturas y luego llevadas a



coordinación donde se intercambian saberes y organizan para llevarlas a la clase.

Las fichas se elaboran en función de un alimento y brindan información con la que se trabaja durante dos meses. Desde cada asignatura se aporta una actividad relacionada con la consigna planteada y con el contenido programático del nivel.

En la *ficha n.º 1* el producto elegido fue el *cacao*, un producto originario de América que se consume en todo el planeta.

En Historia se buscó información sobre Hernán Cortés.

En Geografía se investigó sobre las zonas de producción del cacao.

En Matemática se calculó la receta teniendo en cuenta que se debían hacer 40 unidades, en esta oportunidad, de *muffins*, para otros tantos comensales, ya que al finalizar cada receta se tiende la mesa y se degusta el plato entre todos los involucrados en la tarea.

En Inglés se trabajó con la receta en ese idioma, con vocabulario y diccionario en línea.

En Ciencias Físicas se trabajaron magnitudes e instrumentos.

En Biología se identificaron los sentidos y neurorreceptores que se activan cuando salen del horno los alimentos.

En Idioma Español se trabajaron los verbos.

En Informática se profundizó en el uso de las herramientas de búsqueda de información en Internet.

## ALGUNOS EJEMPLOS DE FICHAS TRABAJADAS CON EL CACAO

### HISTORIA



*El cacao ya era cultivado por los mayas hace más de 2500 años. De hecho, para encontrar el significado de la palabra cacao hemos de recurrir a la lengua maya: cac 'rojo' (en referencia al color de la cáscara del fruto) + cau 'fuerza', 'fuego'.*

*Los aztecas aprendieron de los mayas el cultivo y el uso del cacao. Llamaban cacahuatl al cacao y xocolatl a la bebida aromática que se obtenía de sus frutos.*

*Por aquel entonces el xocolatl era apreciado como reconstituyente que daba fuerza y despertaba el apetito sexual. Las semillas de cacao también se utilizaban como monedas de cambio, costumbre que perduró mucho después de la colonización de los españoles. De hecho, Hernán Cortés pagaba a sus soldados con cacao.*

*Con la colonización de América, empezaron a introducirse en Europa numerosos alimentos americanos (patatas, judías, tomates) que luego han resultado ser básicos en nuestra dieta. Sin embargo, durante toda la edad moderna el cacao pasó bastante desapercibido, a pesar de que ya en el siglo XVI empezaba a ser conocida la bebida hecha a base de cacao (el chocolate). Restringida solo a la élite aristocrática, poco a poco adquirió prestigio como estimulante y se extendió por toda Europa. Durante mucho tiempo al cacao se le han reconocido propiedades afrodisíacas.*

*¿Cómo se hacía el chocolate? El simple moldeado de granos de cacao tostados produce una pasta aceitosa, oscura y amarga, que es el chocolate puro y en bruto. Licuado por calor, edulcorado con miel y aromatizado con vainilla era como lo tomaban los aztecas. Los europeos sustituyeron la miel por azúcar y utilizaron la canela como aromatizante. En esa época el chocolate se difundió en forma sólida y compacta (a la piedra).*

*¿Cuándo se hizo popular el chocolate en Europa? No fue sino hasta el inicio de era contemporánea, principios del siglo XIX, que el chocolate se hizo más popular gracias a la aparición de la industria chocolatera. Por aquel entonces se descubrió la posibilidad de separar la parte aceitosa de la pasta de cacao (la manteca de cacao), operación que deja unos polvos secos y solubles en agua o leche (cacao en polvo). A pesar de esto, la punta de lanzamiento no se consiguió sino después de dos pequeños descubrimientos:*

1. En 1840, el suizo Rudolf Lindt mezcló la manteca de cacao con la pasta de cacao y obtuvo un chocolate más dulce, que es el que usamos actualmente.

2. En 1875 el suizo Daniel Peter descubrió un nuevo método de condensación de leche, que otro suizo, Henry Nestlé, en 1905, aplicó al chocolate. Nació entonces el famoso chocolate con leche.



A lo largo del texto se menciona a un personaje histórico:

.....

1. Indica de quién se trata (debe coincidir con la pista otorgada).
2. Busca en la web qué relación tiene con la conquista de América.

## ENGLISH CLASS

### ***The best brownies***

*Recipe by Juenessa*

*Ready in: 40 mins*

*Serves: 10*

*Units: US*

*Ingredients Nutrition*

*1/2 cup vegetable oil*

*1 cup sugar*

*1 teaspoon vanilla 2 large eggs*

*1/4 teaspoon baking powder*

*1/3 cup cocoa powder*

*1/4 teaspoon salt*

*1/2 cup flour*

## **Directions**

**Preheat** oven to 350 degrees Fahrenheit or 180 degrees Celsius.

**Mix** oil and sugar until well blended.

**Add** eggs and vanilla; stir just until blended.

**Mix** all dry ingredients in a separate bowl.

**Stir** dry ingredients into the oil/sugar mixture.

**Pour** into greased 9 x 9 square pan.

**Bake** for 20 minutes or until sides just starts to pull away from the pan. Cool completely before cutting.

*Note: I usually double the recipe and bake in a 9 x 13 pan. If you double the recipe, you will need to cook longer than 20 minutes.*

*Busca en el diccionario online o en el diccionario inglés-español el significado de los verbos subrayados.*

## **BIOLOGÍA**

Una vez salidos del horno los brownies, se ponen en juego todos los sentidos. Porque los órganos de los sentidos poseen células especiales llamadas receptores que reciben distintos estímulos y envían al cerebro información de las cualidades de los brownies.

a. Averigua los estímulos que activan a cada tipo de receptor:

+ quimiorreceptores

+ fotorreceptores

+ termorreceptores

+ mecanorreceptores

+ nocirreceptores

b. Identifica el tipo de receptor que es estimulado cuando... veo los brownies humeantes en el plato (.....), me invade su aroma (.....), pero, ¡auch, están calientes! (.....). Una vez que se enfrían (.....) disfruto de su delicioso sabor (.....) y de su crocante textura (.....).

c. Lee los ingredientes y explica en qué grupo de alimentos ubicamos a los brownies y por qué debemos consumirlos con moderación.

d. Averigua cuál es el componente estimulante del cacao y cómo afecta al organismo.

## CIENCIAS FÍSICAS

### **Huevos de chocolate para Pascua**

#### Ingredientes

— 150 g de manteca de cacao (en farmacias, para postres de este tipo o turrone de chocolate es lo mejor)

— 100 g de chocolate de cobertura troceado

— 2 cucharadas y media de miel

— una pizca de sal

#### Materiales

— Molde para huevos de Pascua

— Recipiente para el fuego.

#### Preparación

Agregar en un recipiente todos los ingredientes y poner el fuego al mínimo. Remover todos los ingredientes hasta lograr su completa disolución. Verter sobre una de las partes del molde (cada parte tiene la mitad de un huevo).

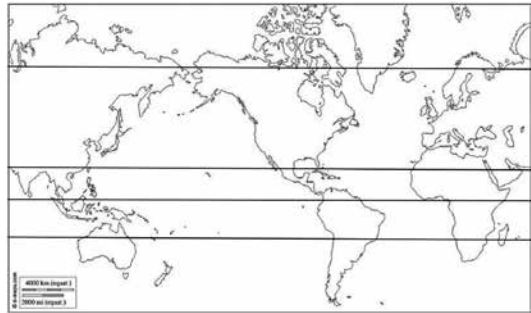
Reservar parte de la mezcla de chocolate para después, dejar enfriar un poco e introducir en el congelador 20 minutos. Transcurrido el tiempo calentamos ligeramente el chocolate que habíamos reservado y lo vertemos sobre la parte del molde que está vacía (la otra mitad). Cerrar el molde, dejar reposar unos minutos y de nuevo al congelador para que se formen correctamente los huevos. Transcurrida una hora, sacar del congelador y dejar enfriar a temperatura ambiente en un recipiente hermético.

*A partir de la receta:*

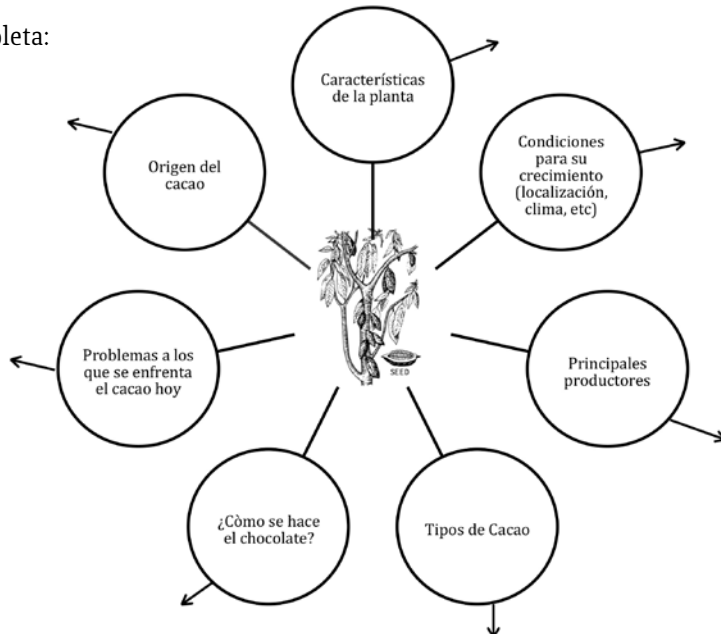
- a. *Detalla las unidades de medidas presentes en la receta.*
- b. *Magnitud e instrumentos que se evidencian.*
- c. *¿Qué tipo de sistema se genera al mezclar todos los ingredientes, antes y después de llevar a fuego? Explica.*
- d. *¿Qué características macroscópicas se evidencian en la preparación?*
- e. *¿Qué tipo de sistema genera un recipiente hermético?*

## GEOGRAFÍA

1. Localiza en el mapa:
  - a. Océanos.
  - b. Zonas de producción de cacao en el mundo.
  - c. Espacio de donde es originario el cacao.
  - d. Paralelos trazados



2. Completa:



# MANOS EN LA MASA

Se define que cada grupo de clase se divide en dos subgrupos de 15 estudiantes cada uno. De esta manera, un subgrupo trabaja en la cocina con dos docentes y, simultáneamente, y el otro subgrupo realiza la ficha con un tercer docente. A la siguiente semana se invierten los roles. A su vez, para el trabajo en cocina se asignan roles a cada alumno dentro del grupo; por ejemplo, alguien lee la receta, otro controla el tiempo, otro mezcla los ingredientes, así como alguien más chequea que no falte ningún paso o ingrediente, y todos lavan.

Criterio	Cumple bajo lo esperado	Cumple con lo esperado	Cumple por encima de lo esperado
Atención	Prestan poca atención cuando se dan las consignas	Prestan atención en silencio (llamado ocasional)	Prestan atención en silencio cuando se dan las consignas
Trabajo colaborativo	No lo hacen en conjunto	La mayor parte del trabajo lo hacen colaborativamente	Trabajan en colaboración, aceptan y escuchan (opiniones, sugerencias)
Interés en la actividad	Distraídos, bajo interés	Mayor parte del tiempo	Totalmente
Responsabilidad	Sólo en uno	La mayor parte comparte	Todos por igual
Organización	No hay organización	Algunos integrantes	Organizados, distribución de roles
Autonomía	Requieren de continua dirección	En general actúan solos	Toman decisiones y gestionan
Elaboración del producto final	No elaboran, no logran buen resultado	Correcto pero requieren ayuda (docente)	Correcto y creativo



## Algunos comentarios que surgen en la acción



«Tiene mucho Royal»

«Le faltó azúcar»

«El nuestro es el más rico, profe»

### A ORDENAR, DISFRUTAR Y CONVIDAR

Se evalúan competencias y contenidos mediante rúbrica para el área de la cocina y de las fichas de trabajo grupal e individual.

La rúbrica es realizada colaborativamente entre docentes involucrados y estudiantes.

El grupo se dispone a ponerse en acción para sacar adelante el plato.

La profesora explica el procedimiento, el desarrollo de la actividad de ese día, tomando en cuenta la higiene. Todos están con sus delantales y gorros de cocinero.

También se recuerdan las normas de seguridad y convivencia.

### MEDIR, CONVERTIR, CALCULAR...

En la cocina estos ejercicios son imprescindibles. También lo son en Matemática, Química, Física, calculando estadísticas, leyendo gráficas o escalas de mapas. Cuando hacemos las cosas *a ojo*, podemos tener malos resultados...

Seguir el proceso de elaboración de un plato es fundamental. Hay que prestar mucha atención y trabajar con compromiso, dedicación y muchas ganas.

Tomamos las palabras del maestro O. W. Tabárez. «No hay que valorar las cosas únicamente a través de los resultados, las cosas tienen valor por sí mismas».

Mucho valor tiene para estos adolescentes aprender para la vida misma.

buen me gusta, me gustó que las  
familias participen en los talleres

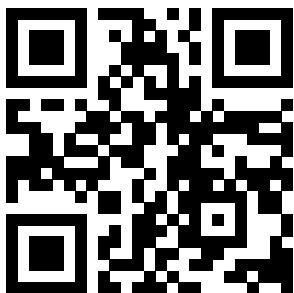
Supongo que bien, comida, en ocasiones nerviosa por  
las recetas, también en ocasiones divertida y lista.

## IMPACTO DE LA ACTIVIDAD

### LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Consulta a los estudiantes con la finalidad de pensar juntos cómo seguimos en este desafío.

1. ¿Cuánto aprendí en la clase de cocina?  
(1 poco – 4 mucho)
2. ¿Cómo calificas tu participación en la clase de cocina?  
(1 mala – 4 muy buena)
3. Escribe en pocas palabras cómo te sientes en la cocina.



Las respuestas que recibimos de la mayoría de los adolescentes a la pregunta 1 dicen que aprendieron, según sus opiniones, entre 3 y 4 (algo o mucho). Esto nos permite percibir que se sienten cómodos ante el aprendizaje, están incorporando saberes.

Estos dos comentarios expresan comodidad, sentirse bien, nervios o ansiedad que demuestran muchas veces cocinando y también aburrimiento. Vivimos en un mundo de la inmediatez y en especial el adolescente vive

ese sentimiento. Lo podemos ver a diario en ellos, cuando se está procesando un plato, sobre todo el que necesita horno, por lo tanto tiempo de cocción, y allí se presenta la ansiedad y aburrimiento.

A raíz de la respuesta de una de las estudiantes, organizamos para después de vacaciones lo que llamaremos «Cocinando en familia». Se invitará a familiares de los diferentes grupos para realizar una receta que ellos traigan y así también compartir con la comunidad este emprendimiento.

Esta encuesta fue realizada a fin

### Saber y sabor

Reflexionar sobre los aprendizajes y continuar caminando...

¿Cuántos objetivos académicos pudo cumplir en la cocina en esta primera mitad del año?

- ☐ Opción 1 - Ninguno
- ☐ Opción 2 - Pocos
- ☐ Opción 3 - Muchos
- ☐ Opción 4 - Todos

¿Cómo califica el interés de los estudiantes en clase de cocina?

- ☐ Opción 1 - Muy por debajo de lo habitual.
- ☐ Opción 2 - Demuestran interés pero es escaso.
- ☐ Opción 3 - Se ven interesados y curiosos.
- ☐ Opción 4 - Muy por encima de lo habitual.

Escriba en pocas palabras su reflexión en relación a la propuesta educativa: "la cocina como foco de intereses interdisciplinarios".

de año a uno de los grupos de segundo que vivieron la experiencia de cocina. Se realizó en código QR para generar interés y curiosidad a 26 estudiantes.

A la pregunta «¿Cuánto aprendiste hoy en la cocina?», 50 % respondieron *mucho*, 42,3 % respondió *algo*, y el resto, *poco* (un estudiante) y *nada* (un estudiante).

A la pregunta «¿Qué tan satisfecho te sentiste hoy en la cocina?», 42,3 % respondieron *muy satisfecho*, 50 % *satisfecho*, y el resto, *poco* y *nada* (dos estudiantes).

## LA VOZ DE LOS DOCENTES

Esta encuesta se realizó a los profesores que forman parte de este grupo de cocina. De ella se desprende que consideran la propuesta de interés para los estudiantes, que estos se muestran curiosos y atraídos por la novedad y la forma diferente de trabajo. También coinciden en que falta camino por recorrer para lograr transmitir muchos objetivos académicos. En la respuesta final se muestran optimistas y comprometidos con el cambio, con el trabajo colaborativo e interdisciplinario, que es una estrategia para salir adelante.

## REFLEXIONES DOCENTES

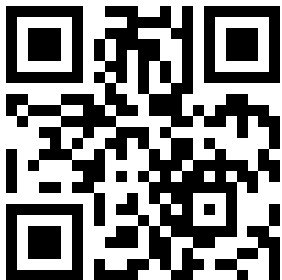
*El proyecto en sí es muy interesante. Creo que para que funcione mejor es necesario contar con un plantel fijo de docentes ya a fin de año para armar la propuesta de trabajo que aborde todas las áreas.*

*La cocina como foco de interés para los estudiantes es una instancia muy productiva, ya que nos relacionamos de otra manera y conocemos otros intereses de ellos, siempre con entusiasmo y creatividad. Por otra parte, como docente salir del ámbito del aula proporciona desarrollar nuevos vínculos con los estudiantes y fomentar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.*

*Se ha tratado hasta aquí de una experiencia enriquecedora desde muchos aspectos. En primer lugar, por ver a los estudiantes involucrados con una actividad completamente diferente a lo que estoy acostumbrado a ver y a vivir, y apreciar cómo participan con entusiasmo. También por el crecimiento personal que significa trabajar junto a siete colegas con las cuales no podemos compartir muchos espacios curriculares habitualmente. Esta es una oportunidad para ver al otro y a uno, desde un lugar nuevo, diferente. Es la posibilidad de crecer poniendo en común conocimiento, experiencias y aprendizajes.*

*Considero que es un cambio enorme, casi de paradigma, diría yo, el trabajar en proyectos interdisciplinarios en donde participan ocho materias curriculares. Trabajar de esta manera logra motivar a alumnos que normalmente no harían nada*

*en clase, ya que el hecho de trabajar con una cantidad reducida de alumnos (15 de cada grupo) y, a su vez, que estos trabajen en subgrupos, hace que la propia presión de los compañeros los haga participar de manera voluntaria y alegre. Como profesora, siempre es un desafío motivar a todos los alumnos de la clase y lograr que todos participen. Y muchas veces, por distintas problemáticas, hay alumnos que no participan de manera favorable en la clase; sin embargo, he observado que trabajando en el proyecto de cocina, todos participan, se divierten, colaboran, se interesan y aprenden en acción.*



## LA VOZ DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

También son actores invitados a participar en este proyecto las familias. Estos actores son difíciles de acercar al ámbito liceal, la mayoría de ellos solo vienen cuando se entregan boletines de calificaciones. Se buscaron estrategias para atraerlos y que cooperaran, para ello generamos actividades como: «cocinando en familia» (grupos de estudiantes con un familiar que propone una receta), «feria gastronómica y multicultural» (los estudiantes en pequeños grupos representan una colectividad de inmigrantes que llegaron o llegan hoy a Uruguay con su gastronomía tradicional y otros elementos culturales, las familias se muestran interesadas y acompañan. Los productos se venden para generar fondos para salidas de fin de año.

Véase el testimonio de Gema Balestra, madre de una estudiante de segundo año, en el video *Enlace 360 | Aprendizaje profundo: la perspectiva de la familia*, minuto 17:25.

<https://youtu.be/BHhjFk5t7Dc>

## VIABILIDAD

Para construir el proyecto, para hacerlo posible y viable desde el centro pensamos en:

**Querer:** Es necesario que todos los actores vivan transformaciones, desde lo más profundo, desde adentro. El proceso de planificar la incorporación de la cocina a la currícula de ciclo básico comenzó en coordinaciones docentes de setiembre de 2017. Esto es un cambio estructural. Un grupo de docentes incursionó en este sentido y fue la primera etapa para que el proyecto empezara a caminar. Convencidos de querer cambiar, con actitud de cambio.

**Saber:** Pensemos ahora en una preparación intelectual, saber cómo llevar adelante la propuesta. Teniendo como antecedentes los talleres de cocina, sabíamos que los grupos no podían tener más de 12 o 15 adolescentes. Además teníamos presente que debíamos tomar ciertas precauciones en la cocina, construir normas (organizacional). Pudimos tomar estas estrategias de antemano. Sabíamos también con anticipación cuáles profesores y asignaturas estarían dispuestos a trabajar en la cocina para lograr llevar sus contenidos a ese espacio de laboratorio gastronómico (profesional). Se construyeron los horarios semanales y las coordinaciones necesarias para que estos docentes pudieran planificar juntos las competencias y contenidos a desarrollar (viabilidad técnico-pedagógica).

**Poder:** Desde la dirección del Centro se construyeron los horarios, quebrando estructuras tradicionales con el aval del inspector de Institutos y Liceos. Organizamos el espacio *cocina* con las características propias necesarias para esta «nueva materia», como le llaman los adolescentes. Pudimos organizar el aula Cocina porque recibimos apoyos fuera del Consejo de Educación Secundaria. Por un lado, la ayuda de familiares de nuestros estudiantes: un padre idóneo instaló la electricidad adecuada, reforzando la línea eléctrica y colocando enchufes en forma estratégica para los diversos artefactos eléctricos necesarios. También desde las familias obtuvimos utensilios para el trabajo en la cocina: cubiertos, platos, vasos, ollas, asaderas, sartenes, tablas de picar, etc. Por otro lado, desde el programa Uruguay Trabaja del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que apunta a que un grupo de personas seleccionadas y contratadas por ese ministerio puedan aprender y trabajar en albañilería, carpintería, construcción junto a profesores que los guían, nos ayudó colocando una mesada con la cañería de agua fría y caliente y el calefón. Además obtuvimos dinero para comprar heladera, freezer, calefón, horno eléctrico y extractor porque el proyecto ganó un concurso sobre convivencia y aprendizajes compartidos al que nos presentamos.

## CONCLUSIONES

Esta es una propuesta innovadora porque quiebra estructuras, involucra a toda la comunidad de aprendizajes que participa en forma activa y entusiasmo a aquellos que aún no se han animado a disfrutar de este desafío.

A pesar de que algunos docentes no lograron involucrarse totalmente, otros sí lo hicieron y están convencidos de que esta es una experiencia educativa significativa. Reconocen que el centro del aprendizaje es el estudiante, asumen que dicho aprendizaje no se genera solo como conocimiento de contenidos, sino que es aprendizaje en competencias y habilidades para la vida. Aprendizajes que se producen dentro y fuera del aula, en espacios diferentes, saliendo de la rutina. Estos docentes no son solo transmisores de enseñanza sino provocadores de aprendizajes y experiencias que logran entusiasmar a los otros, como un efecto

cascada que llega y salpica a los demás.

Tenemos presente que es una experiencia compleja. Es todo un desafío construir conocimientos a partir del currículum ya establecido con disciplinas rígidas que están instaladas desde hace años, junto a pensamientos complejos y docentes que nos formamos en otros tiempos, con otras metodologías.

Los estudiantes por y para quienes trabajamos se muestran atraídos por esta modalidad, interesados en lo que están haciendo desde la práctica, encontrando significado a lo que están aprendiendo. Pensando en ellos, continuamos esta propuesta, convencidos de que si somos capaces de adaptarnos a los cambios tanto individuales como colectivos y a los nuevos aprendizajes, podremos tener visión de futuro para la educación que nos permita crecer y desarrollarnos.

## **COMER ES ALEGRÍA**

La mayoría de los adolescentes experimentan rápidamente que comer es alegría. Cuando están ocupados mezclando, fregando, revolviendo, amasando, estirando, sacudiendo, apretando, volcando, no se dan cuenta de que hay un ingrediente especial que se está agregando y es el aprendizaje.

Como conclusión final queremos compartir resultados de la última reunión de profesores (diciembre 2018):

*Es de destacar que el nivel segundo año matutino tuvo los mejores rendimientos y casi no presentó deserción. Estos segundos se vieron favorecidos por tener un cuerpo docente unido que participó activamente de la cocina y de otros proyectos interdisciplinarios, docentes que trabajaron juntos, construyeron juntos no solo*



entre ellos sino con los estudiantes. Organizaron múltiples actividades dentro y fuera del centro, apoyados por una adscripta efectiva muy dedicada y eficaz. Cuando se consulta a los estudiantes, ellos dicen haber aprendido y sentirse satisfechos con los resultados obtenidos. Además se sienten identificados con el 71 y no se irían de la institución.

Nivel y total de estudiantes	Promovidos totales o hasta 3 asignaturas	Fallo en suspenso	Repetidores
2.º 1, 30 estudiantes	27 (91%)	2 (6%)	1 por inasistencias (3%)
2.º 2, 31 estudiantes	19 (62%)	9 (29%)	3 por rendimiento (9%)
2.º 3, 32 estudiantes	24 (75%)	3 (9%)	5: 4 por rend. y 1 por inasist. (15%)

## EVIDENCIAS

Tuvimos la oportunidad de mostrar esta propuesta invitados por algunos medios de comunicación y participando en concursos:

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers.
- CAMPBELL, L. CAMPBELL, B., y DICKENSON, D. (2008). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- FULLAN, M., y HARGRAVES, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran un aprendizaje en profundidad*. Montevideo: Plan Ceibal.
- GARCÍA DE CARETTO, J. (2007). *El conocimiento y el currículum en la escuela*. Homo Sapiens
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA (2017). *Experiencias de centros estatales y privados 2016*. Montevideo: Instituto de Educación Santa Elena.
- KAGAN, S., y HIGH, J. (2002). «Kagan Structures for English Language Learners», *Kagan Online Magazine*, <[https://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/279/Kagan-Structures-for-English-Language-Learners](https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/279/Kagan-Structures-for-English-Language-Learners)>.
- MANCLÚS, A. PEREIRA, F., y MANCLÚS, M. (2016). *Guía de coaching para docentes*, (video). El grano de mostaza.

# **Integración, cámara y acción (julio 2015-agosto 2018)**

**Leonardo Nahum**

09



## FICHA TÉCNICA

**Título:** Integración, cámara y acción.

**Nivel educativo:** 3.º de Ciclo Básico, FPB Audiovisual

**Nombre:** Escuela Técnica Paso de la Arena.

**Departamento:** Montevideo

**Áreas que integran el proyecto o experiencia:** Realización audiovisual vinculada a la integración social.

**Participantes:** Estudiantes de Formación Profesional Básica Audiovisual

**Autoría del relato de la experiencia:** Leonardo Nahum

## RESUMEN

Este proyecto educativo se lleva a cabo desde el año 2015 y se realiza con estudiantes de FPB Audiovisual de UTU-CETP. Tiene como objetivo promover la integración social en diversos niveles. Su eje central es la realización audiovisual llevada a cabo por adolescentes.

Campañas a nivel nacional, coberturas periodísticas, entrevistas, cortometrajes, técnicas audiovisuales, concursos y visitas de importantes referentes del mundo audiovisual son solo algunas de las distintas experiencias que se vienen llevando a cabo.

Los contenidos trabajados parten de los intereses de los jóvenes y abordan temáticas sociales y culturales, a la vez que difunden y potencian actividades que involucran a distintas instituciones educativas y actores de la sociedad.

La producción audiovisual es utilizada como una valiosa herramienta pedagógica, que aborda las más variadas áreas del conocimiento, promueve el trabajo en equipo y la formación profesional de los estudiantes.

El reconocimiento de la comunidad, las premiaciones en distintos concursos, así como las grandes repercusiones en redes sociales y medios de comunicación dan cuenta del valor social de esta práctica educativa, que vale la pena conocer y replicar.

Todas las actividades realizadas se encuentran en la página <pasoaudiovisual.blogspot.com>.

## TRABAJOS Y REPERCUSIONES

Las acciones y trabajos realizados dan cuenta que esta práctica educativa moviliza a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto. Luego de adquirir herramientas básicas del lenguaje y la producción audiovisual, los estudiantes se convierten en promotores de integración social y en realizadores de contenidos que trascienden el aula y son aplaudidos por el público en general. En estos tres años hemos obtenido una gran cantidad de reconocimientos que sirven como muestra del potencial de este proyecto educativo.

En dos ocasiones (2016 y 2018) obtuvimos el primer premio en el Concurso Nacional «Un minuto, un derecho» del Festival Internacional de Cine y Derechos Humanos Tenemos Que Ver. Recibimos el primer premio en la Estudiantina del Oeste y fuimos premiados en el 7.º Festival de Cine Estudiantil, en el concurso Contá en Corto de la ONU y en el concurso ¿Cómo la Ves? organizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. A nivel fotográfico formamos parte del libro *Raíces* de la UNESCO, fuimos seleccionados en el concurso Foto Física y participamos de la primera Fotografía a Cielo Abierto del Oeste de Montevideo.

Con el homenaje que realizamos al Maestro Tabarez fuimos entrevistados en *Desayunos informales* de Canal 12 y *La mañana en casa* de Canal 10. Fuimos noticia en decenas de diarios y portales: *El País*, *La República*, Montevideo Portal y Marca País Uruguay. A nivel internacional difundieron nuestra experiencia medios de prensa como *La Red Ecos Latinoamérica* y *El Comercio* de Perú. También concurrimos a varias emisoras radiales comerciales y comunitarias, entre ellas, Emisora del Sur 94.7, Radio Yi de Durazno y Océano FM 93.9.

Varios de nuestros audiovisuales han sido virales en las redes sociales, con cientos de miles de visitas, miles de veces compartidos y centenares de mensajes que alientan el trabajo de los jóvenes. A nivel de integración hemos trabajado en conjunto con centros de educación inicial, escuelas, liceos y centros de educación terciaria.

Estamos llevando a cabo una campaña nacional denominada «Lo mejor del Uruguay», la cual ha involucrado a estudiantes y personas en general de los más variados puntos del país.

## ¿POR QUÉ LO HACEMOS?

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la sociedad actual tiene que ver con superar los problemas de integración social. En este sentido, el mayor reto que se le presenta a la humanidad es convivir con la diversidad y aceptar las diferencias. Para que esto suceda deben generarse espacios de integración que demuestren cómo la heterogeneidad y las distintas miradas enriquecen a los seres humanos.

Considerando que la educación es un medio fundamental para alcanzar estos objetivos, este proyecto utiliza la producción audiovisual en el aula como un valioso recurso pedagógico que trabaja en la concientización, sensibilización y difusión de distintas problemáticas sociales.

La base de esta práctica educativa es la promoción de la integración a través de la realización de productos audiovisuales elaborados por estudiantes, quienes demuestran poseer un gran potencial para impulsar nuevas miradas y otras formas de vincularnos.

Los jóvenes que participan del proyecto encuentran un medio de expresión, a través del cual dan a conocer a la sociedad las pequeñas y grandes cosas que suceden en torno a ellos. Los trabajos audiovisuales que realizamos potencian las más variadas experiencias educativas, artísticas y culturales, generando espacios de integración, que se enriquecen con el aporte de educadores, docentes y actores de la comunidad en general.

A su vez, los jóvenes adquieren un constante perfeccionamiento de sus técnicas y trabajos prácticos, gracias al aporte de *invitados referentes del mundo audiovisual*. Hemos recibido la visita de reconocidos comunicadores y figuras del medio, que han compartido sus experiencias y conocimientos generando espacios de valiosos intercambios.

La metodología utilizada en las producciones audiovisuales busca promover en los jóvenes el trabajo en equipo, el compromiso y la responsabilidad individual y colectiva, generar interrelaciones saludables basadas en objetivos comunes, al mismo tiempo que despertar la creatividad, el gusto por diferentes expresiones artísticas y distintas formas de comunicar.

Es un proyecto del cual se apropian los y las adolescentes, a través de una práctica que genera identidad, nuevos conocimientos y sentimiento de realización.

Al difundir las experiencias, estas se convierten en insumo para la tarea docente, sirven como disparadores tanto de debates como de abordajes diferentes.

El alcance del proyecto crece con el tiempo y ha tejido redes que son cada vez más sólidas. Los más de 35 productos audiovisuales que llevamos realizados tienen detrás un trabajo previo de organización, investigación, ensayo y error, de encarar diversas estrategias y técnicas para crear contenidos que aporten a la construcción de una sociedad mejor. Detrás de ellos se desprende el compromiso, la motivación

y el trabajo de jóvenes que disfrutan haciéndolo y que se enorgullecen mostrando sus aportes a la comunidad.

En este proyecto se manifiestan los distintos sentimientos humanos: alegría, tristeza, amor, solidaridad. Es una oportunidad para que los jóvenes expresen lo que piensan, lo que sienten, lo que sueñan, en definitiva, lo que son, lo que quieren ser y lo que construyen junto a los demás.

Por todo esto es que, antes de empezar a grabar, decimos *integración, cámara y acción*.

## LOS PROTAGONISTAS

Son jóvenes de entre 15 y 17 años que están cursando el ciclo básico a la vez que adquieren una formación profesional básica y egresan con el título de *operario práctico audiovisual*.

Los jóvenes son los protagonistas a la hora de llevar a cabo todos los procesos de producción, registro, edición y difusión de los trabajos audiovisuales.

Es un trabajo en equipo, donde se asumen los diferentes roles de la realización audiovisual: iluminador, sonidista, guionista, camarógrafo, editor, etc.

En estos tres años se registra una mínima deserción educativa y una alta continuidad en los estudios. La opinión de los jóvenes se puede conocer en las entrevistas que les han realizado, en las que dan cuenta de estar orgullosos y emocionados por los logros obtenidos y las experiencias vividas.

## LOGROS ALCANZADOS

Uno de los mayores logros consiste en ofrecer a los estudiantes las herramientas para que encuentren en el mundo audiovisual un espacio de expresión y de intercambio, un agente motivador para seguir estudiando y hasta un medio de vida para el futuro.

Con nuestros trabajos hemos promovido la diversidad, la equidad de género, la importancia de la educación, la no discriminación, el rechazo a la violencia, el cuidado del medio ambiente y otros valores que contribuyen a una sociedad más justa e igualitaria.

A su vez, este proyecto se convierte en una herramienta fundamental para dar a conocer el potencial que poseen los jóvenes a nivel educativo, comunicativo, artístico y cultural. Una forma de trascender en el tiempo y el espacio y llegar a los distintos actores de la sociedad.

En cada espacio de integración, en los vínculos y en las relaciones humanas es donde se encuentran los más valiosos logros de este proyecto.

## **AULA A PUERTAS ABIERTAS**

Dar a conocer públicamente las experiencias que realizamos, así como vincularnos con los distintos actores de la sociedad son pilares fundamentales de este proyecto. En este sentido, los adolescentes son los encargados de difundir sus producciones a través de las redes sociales como Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, entre otras. También contamos con el apoyo de las páginas de UTU-CETP, Educación Media Básica y ANEP Comunicaciones que publican los trabajos más relevantes que realizamos.

Los productos audiovisuales llevados a cabo se caracterizan por tener una comunicación efectiva y manejan conceptos concretos con un lenguaje claro. Los contenidos que abordamos son en su mayoría relacionados a cuestiones de interés de los jóvenes y sirven como disparadores de debates y abordajes de temáticas complejas. Por esta razón, son muchos los docentes, padres y otros profesionales que utilizan nuestros materiales con ese fin.

## **A LA HORA DE EVALUARNOS**

Uno de los principales objetivos del Taller Audiovisual es otorgar habilidades a los jóvenes para desempeñarse de buena forma tanto en el mundo social como laboral. Es por lo que ponderamos a la hora de la evaluación la actitud proactiva, el compromiso, la responsabilidad y el buen relacionamiento de los estudiantes con sus pares y sus referentes adultos.

Como mecanismos de evaluación se realizan ejercicios teóricos y prácticos, se establecen roles teniendo en cuenta los intereses de los jóvenes y se hace hincapié en la importancia de sostener el trabajo a lo largo de todo el proceso, y el resultado final (producto audiovisual) se convierte en un elemento que utiliza el estudiante para la autoevaluación.

## REFLEXIÓN FINAL

En tiempos en que la tecnología ha alcanzado un importante protagonismo en todos los ámbitos de nuestra vida, donde con cualquier dispositivo móvil una persona tiene la posibilidad de fotografiar o registrar lo que desee, este proyecto tiene un gran potencial para ser replicable, porque demuestra cómo los estudiantes pueden adquirir conocimientos y herramientas que los convierten en agentes y promotores de difusión social.

Un elemento clave para que este proyecto sirva de ejemplo y se pueda llevar a cabo en otros centros educativos es la página web <[pasoaudiovisual.blogspot.com](http://pasoaudiovisual.blogspot.com)>, en la cual se van actualizando todas las experiencias prácticas, películas y cortometrajes que visionamos, invitados que recibimos y videos tutoriales sobre el lenguaje y la producción audiovisual.

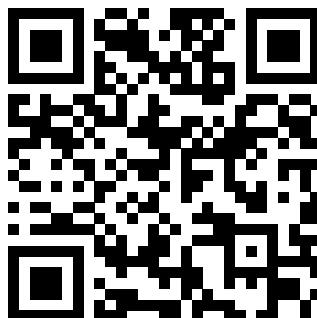
En un mundo globalizado se vuelve imprescindible promover e integrar proyectos de estas características, que trascienden a la comunidad educativa y repercuten en la sociedad.

A continuación se muestran las experiencias de integración más significativas del proyecto, con sus códigos QR para acceder de forma directa a los trabajos realizados.

## INTEGRACIÓN EN EL AULA

### CORTOMETRAJES

#### HOMENAJE AL MAESTRO ÓSCAR WASHINGTON TABÁREZ



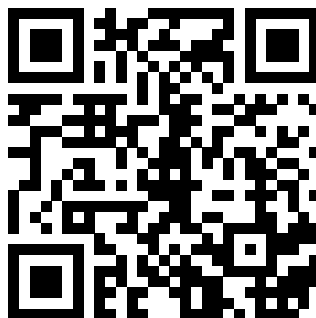
- Más de 200.000 reproducciones en las redes sociales.
- Difusión y entrevistas en los más importantes medios de prensa escritos, radiales y televisivos del Uruguay.
- Invitación al Estadio Centenario para despedir a la Selección antes del Mundial Rusia 2018

### SEÑALADOS



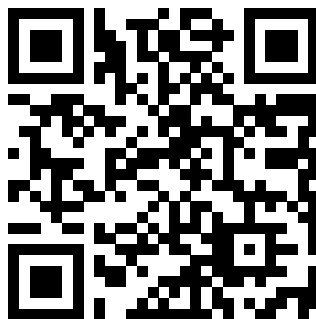
- Primer premio en el Festival de Cine y DD.HH. “1 Minuto 1 Derecho”. (2018)
- Mención especial Festival de Cine “Detour”

## DIVERSA-MENTE



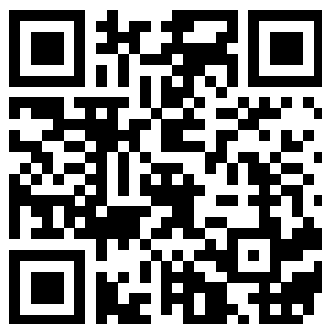
- Primer premio en el Festival de Cine y DD.HH. “1 Minuto 1 Derecho”. (2016)
- Seleccionado en el Festival de Cine “Detour”.
- Premio del Público en “Contá en Corto”. organizado por la ONU (Organización de Naciones Unidas).

## POR QUÉ YO NO?



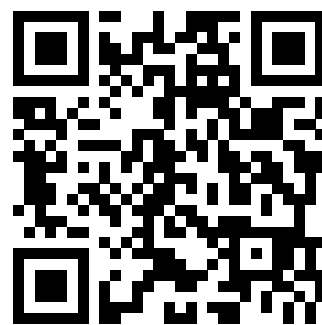
- Segundo premio en el 7º Festival Nacional de Cine Estudiantil.

## Así LA VEMOS



- Tercer premio en el concurso de ¿Cómo la ves? organizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa .

## NI UNA MANO MÁS



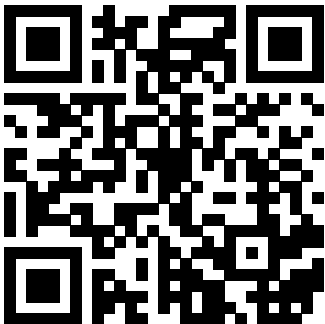
- Participó en el Festival de Cine “Soñar Soñar” 1º Festival Latinoamericano de Cortos y Videominutos realizados en Barrios Periféricos

## AVIÓN DE PAPEL



- Fenacies 2018
- Seleccionado en el 8º Festival de Cine Estudiantil.

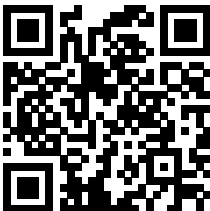
No DEJES DE SONREÍR



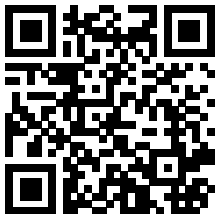
- “1 Minuto 1 Derecho”

TÉCNICAS AUDIOVISUALES TRABAJADAS

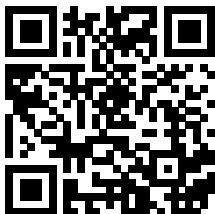
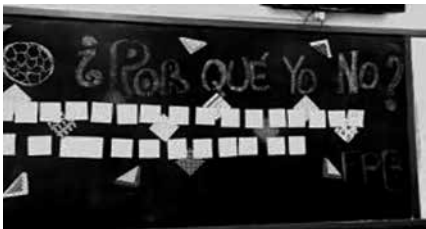
CROMA



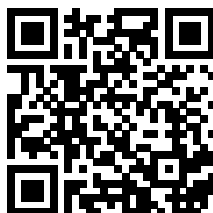
SLOW MOTION



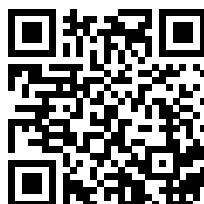
TIME LAPS



## PLANO SECUENCIA



## STOP MOTION

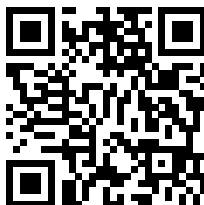


## INTEGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

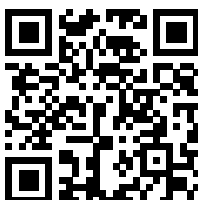
### ENTRE TODOS PODEMOS



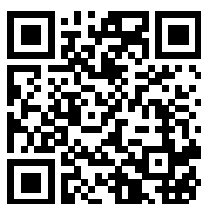
## UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN



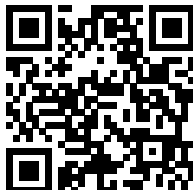
## DÍA DEL LIBRO



## EVENTO DE GASTRONOMÍA



## BRAZO 5K



## INTEGRACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

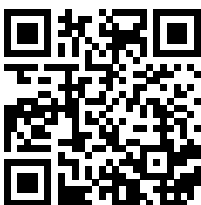
### ¿Ves? CORO DEL LICEO N° 70



## ESCUELA SUPERIOR DE VITIVINICULTURA



## INTEGRACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL N.º 236

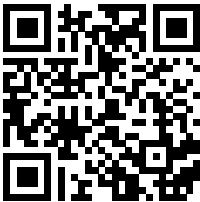


**MURAL DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL DE UTU**



**DIFUSIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

**DESAYUNOS INFORMALES, CANAL 12**



**LA MAÑANA EN CASA, CANAL 10**



**EL GERMINADOR, RADIO DIFUSIÓN NACIONAL**

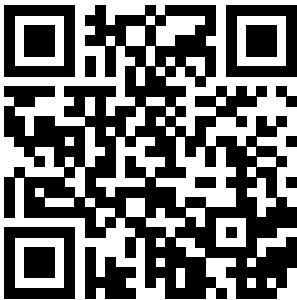


PRENSA ESCRITA

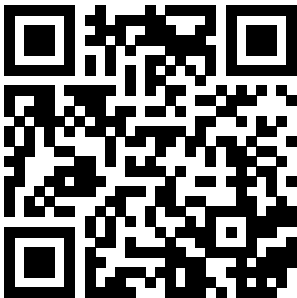


INTEGRACIÓN CON REFERENTES DEL MUNDO AUDIOVISUAL

DIEGO GONZÁLEZ, COMUNICADOR DE CANAL 10



DANIEL BALDI, ESCRITOR Y GUIONISTA



Y MUCHOS MÁS...

# **Aprendiendo biología desde la huerta**

**Adriana Da Cunha, Andrés Luttringer**

**10**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Primer año de Ciclo Básico de educación secundaria.

**Institución:** Liceo N° 24 «Carlos Sabat Ercasty»

**Departamento:** Montevideo

**Clases:** Primer año de Ciclo Básico, grupos 1.º 2, 3, 5 y 10.

**Áreas que integran la experiencia:** Biología.

**Participantes:** Estudiantes, docente y orientador de huerta.

**Autoría del relato de la experiencia:** Adriana da Cunha (profesora de Ciencias Biológicas), Andrés Luttringer (orientador de Huertas)

## RESUMEN

Aprendiendo Biología desde la Huerta es una experiencia que se lleva a cabo en un liceo público de Paso de la Arena, ciudad de Montevideo. En ella se articulan los contenidos de la asignatura Ciencias Biológicas de primer año de Ciclo Básico con la implementación y mantenimiento de la huerta liceal agroecológica. El proyecto es guiado por la docente de la asignatura y el orientador de huertas, a modo de pareja pedagógica, con el apoyo de otros actores de la institución. Se caracteriza por ser un espacio en el que, además de los contenidos curriculares, se trabajan otras temáticas, se fomenta el trabajo por competencias, se indagan diferentes temáticas teniendo en cuenta los intereses de cada grupo, se generan valores positivos en los diferentes participantes. Es una experiencia motivadora, que promueve la búsqueda de diferentes estrategias y recursos educativos para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea lo más exitoso posible.

**Palabras claves:** huerta agroecológica, biología, proyecto, pareja pedagógica, Ciclo Básico.

## INTRODUCCIÓN

El liceo n.º 24 «Carlos Sabat Ercasty» recibió en el segundo semestre de 2016 una propuesta para participar en el proyecto «Planto y aprendo», en el cual participarían varios liceos.

Este proyecto es producto de un acuerdo entre la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y el Programa Huertas en Centros Educativos (PHCE), de la Facultad de Agronomía, de la UdelaR (Fagro), que fue elaborado y acordado durante el año 2015. Las actividades correspondientes a la huerta en los liceos están a cargo de *orientadores de huertas* que son habilitados a desempeñar dichos cargos y evaluados continuamente por el PHCE.

El equipo de Dirección del liceo n.º 24 evaluó la propuesta como muy oportuna e importante, la aceptó y la comunicó al colectivo docente. Posteriormente se realizaron algunas actividades de acondicionamiento del espacio físico para plantar y cosechar, con la coordinación de la tallerista y el docente de Ciencias Físicas del curso de primer año.

A principios de 2017 se informó en el espacio de coordinación institucional la propuesta del proyecto y la docente de Ciencias Biológicas Adriana da Cunha manifestó su interés en participar. A partir de ese momento, los estudiantes de primer año del Ciclo Básico conocieron el espacio destinado a la huerta que ya estaba físicamente dispuesto con antecedentes en el año 2016.

La docente planificó, articuló y coordinó su curso adaptándolo al trabajo en taller con el orientador de huertas. Con la guía de la docente y del tallerista, los estudiantes han desarrollado diversas actividades: conocer y construir diferentes tipos de canteros, cuidar, identificar y clasificar diferentes plantas, elaborar compost, reutilizar diferentes materiales (ej. bidones), abordar el concepto de huerta agroecológica. Se cuenta con el apoyo y colaboración de la psicóloga del liceo en diferentes actividades y es quien genera además vínculos con otras instituciones.

Consideramos que los estudiantes valoran este espacio de aprendizaje, trabajando valores como solidaridad, responsabilidad, respeto hacia el trabajo del otro (trabajo en equipo) y generando pertenencia al centro educativo. A modo de ejemplo, citamos la presencia de alumnos en el centro educativo durante el período de vacaciones de setiembre del año 2017, pues nuestro liceo fue sede para la visita de los países participantes del VIII Encuentro de la Red Internacional de Huertos Escolares. Nuestros estudiantes prepararon el liceo para el encuentro con cartelería, actividades, comestibles y recetas elaborados por ellos mismos con productos de la huerta liceal.

## LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa surgió tomando como disparador la participación del liceo n.º 24 en el proyecto «Planto y aprendo». Varios aspectos influyeron positivamente: el espacio amplio de la huerta en el patio de la institución, la ubicación del liceo en la zona oeste de Montevideo, donde los hogares tienen terrenos amplios y la mayoría de estudiantes poseen un previo contacto con huertas escolares.

En 2017, la asignatura Ciencias Biológicas de primer año se sumó a esta actividad, tomando la huerta agroecológica como centro de interés, a partir del cual se estructuraron los diferentes contenidos del currículum. Participaron seis grupos de primer año de los turnos matutino y vespertino. Se realizaron dos encuentros semanales: uno de *aula*, donde se trabajaban los temas de la currícula relacionados al ecosistema a estudiar (centro de interés), y otro en el espacio de la *huerta*.



En 2018 se continuó con la experiencia, de la que participaron tres grupos de primer año del turno matutino y un grupo del turno vespertino a cargo de la docente, unos noventa estudiantes en total. Se continuó con dos instancias de actividades: el encuentro semanal en el espacio de la huerta, en el cual los estudiantes realizaron diversas actividades: preparación del espacio, construcción de canteros de diferentes formas, siembra, plantación, cuidado de las plantas, cosecha, armado del invernáculo con paredes de bidones de plástico, identificación y cartelera, etc., y otra instancia en el aula, donde se trabajaron los contenidos del programa de Ciencias Biológicas de primer año relacionados con el ecosistema a estudiar. Preguntas claves como ¿por qué la huerta agroecológica es un ecosistema?, ¿cómo se puede clasificar este ecosistema?, ¿qué diferencias hay entre este tipo de ecosistema y otros?, ¿qué seres vivos podemos encontrar en nuestra huerta?, ¿cómo se clasifican?, ¿cómo se relacionan estos seres vivos?, ¿por qué es importante conocer las relaciones que se entablan entre los seres vivos de la huerta para comprender las características de una huerta agroecológica?, ¿cómo se organiza, se nutre y se reproduce el ser vivo que seleccioné de la huerta?, entre otras, estructuraron la temática a trabajar en relación con la currícula y nuestro centro de interés.

Este año se sumó a los objetivos de la experiencia una temática en particular: el compost, la reutilización de desechos orgánicos y la influencia de los microorganismos eficientes nativos (MEN), en el marco del proyecto «Microorganismos eficientes nativos como herramienta de inclusión desde el aula».<sup>1</sup> Se busca un aprendizaje basado en proyectos que promueva competencias vinculando el saber con situaciones de aprendizaje donde se favorezca el desarrollo de un conjunto de habilidades, aptitudes, destrezas, valores, capacidades que promuevan una nueva relación entre el ser humano, el conocimiento y el medio.



Presentación del proyecto  
en el 6.º Encuentro de  
Huertas Educativas  
«La tierra nos enseña».  
Anexo del Palacio Legislativo.

<sup>1</sup> Proyecto financiado por la ANII y llevado adelante por el Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, la cooperativa de trabajo Entre Bichitos, la escuela n.º 319 «República Popular China» y la Facultad de Agronomía a través del Departamento de Biología Vegetal y el Programa Huertas en Centros Educativos, que desarrollará parte de los ensayos en centros educativos participantes de este último programa.



Actividad final Huerta-Biología-Ciencias Físicas.  
Presentación oral frente a un tribunal (aplicando conocimientos,  
relacionándolos con la huerta y alimentación saludable).



Taller intergeneracional en conjunto: CCZ 18 (deporte), CASMU Paso de la Arena,  
liceo 24, Proyecto Huertas en la Semana del Corazón 2018.

Por ello se realizan diferentes actividades y tareas que favorezcan la comprensión y que los estudiantes puedan aplicar la información aprendida, poniendo en uso una variedad de estrategias como formular hipótesis, hacer preguntas, observar, describir, buscar información, comunicar, armar una conclusión, entre otras. Dentro de este lineamiento se encuentra la experiencia del proyecto mencionado

basado en el compost y el MEN. Deberán realizarse actividades de investigación, basadas en un protocolo creado por el Clemente Estable. En esta experiencia se debe preparar e instalar el material a compostar homogéneamente en cajones para continuar con la investigación. Como evaluación realizarán un informe con hipótesis, marco teórico, registros y conclusiones.

En la huerta del liceo podemos tener un espacio que es un laboratorio vivo, donde explorar, indagar, investigar, teniendo presentes los ejes temáticos de las diferentes asignaturas.

El trabajo es coordinado y realizado en modo de pareja pedagógica con el orientador de huerta de Facultad de Agronomía. Esto promueve una continua reflexión sobre la práctica educativa, sobre qué y cómo trabajar. El pensar con otro genera experiencias enriquecedoras tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que se refleja en el ámbito del aula, articulando y potenciando el rol y trabajo de cada docente para favorecer un ámbito positivo y enriquecedor. Según Lopez y Haedo (2015), esta modalidad genera espacios positivos si se es coherente con la concepción del trabajo colectivo de los docentes y de los estudiantes: si pretendemos que los estudiantes trabajen en equipos es coherente que nosotros también lo hagamos. Desde nuestra postura como docentes se favorece una modalidad de trabajo colaborativo, donde se comparten responsabilidades, se planifica y evalúa en equipo. Para ello es importante la conformación de equipos integrados, cohesionados, que promuevan la coenseñanza, y se logra a partir de la cooperación, la comunicación, la confianza, la predisposición y el compromiso, la toma de decisiones consensuadas y la distribución de roles de sus integrantes (Consejo de Educación Secundaria, 2016).

Otros objetivos de este año son: elaborar el mural en tapitas coordinado con las docentes de EVP de los grupos, crear un espacio de intercambio entre estudiantes de diferentes instituciones a través de un mural en el espacio de la huerta con estudiantes de la UTU Figari, intercambiar experiencias con otros liceos de la zona, realizar una huerta en una policlínica vecina y organizar una jornada saludable entre estudiantes de diferentes niveles del liceo. Se han sumado asignaturas como Idioma Español, Ciencias Físicas, Educación Visual y Plástica y Educación Física.

De a poco se observa el interés de docentes de otras asignaturas por participar en esta experiencia, buscando la aplicación de la interdisciplinariedad en las actividades, y de otros integrantes de la institución y actores de la comunidad. Esta modalidad de trabajo interdisciplinario es entendida como una coordinación, integración y combinación de disciplinas como componente educativo para la resolución de situaciones (Pombo, 2013, pp. 21-49), siguiendo el lineamiento de Morin (2005) cuando menciona que la variedad de las circunstancias o situaciones rompe con los esquemas de disciplinas aisladas.

Con este proyecto se propicia la generación de espacios motivadores en los cuales los estudiantes participen como individuos en su propio proceso educativo, que puedan

reflexionar, que cuestionen, que participen de las decisiones, que se promueva el intercambio entre saberes; un espacio donde se favorece la comunicación, la motivación y el aprendizaje cooperativo. Se busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga énfasis en el alumno como ser activo, y no como una tabla rasa a la cual se transmite unidireccionalmente el conocimiento (Fiore, 2011).

Otro de los puntos a tener en cuenta dentro del proceso educativo son las evaluaciones. Para ello se implementan diferentes actividades que articulan lo trabajado en el aula y en la huerta, que favorecen instancias de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes utilizando diferentes estrategias y recursos. A modo de ejemplo: se propone realizar presentaciones a diferentes actores de la institución y externos, crear actividades lúdicas, planificar huertas, realizar marcadores de libros con papel reciclado, talleres, informes de actividades y resultados, entre otros.

Se promueve una evaluación continua, que se convierta en una instancia formativa y enriquecedora, generando espacios que también involucren la autoevaluación y coevaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta apunta a evaluar a todos los actores involucrados en la experiencia, buscando una continua reflexión y análisis de la experiencia y el quehacer educativo que favorezcan la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de experiencias, con todo lo que implican, nos muestran que a partir de un eje temático se pueden relacionar todos los ejes a trabajar, favoreciendo un abordaje atractivo de los temas curriculares para los estudiantes. Es una manera de ver el proceso enseñanza-aprendizaje diferente a la que se venía trabajando en la práctica; ahora somos todos participantes activos, y nos muestra que lo que aprendemos es aplicable a la realidad.

## **VOCES DE LOS PARTICIPANTES**

Como docentes valoramos muy positivamente la experiencia, nos hace preguntarnos, replantear, repensar nuestro rol y nuestras prácticas, nos mantiene en permanente reflexión sobre qué, cómo y para qué hacemos lo que hacemos. Las instancias que se generan son muy gratificantes; nos demuestran que en el proceso educativo todos aprendemos. Nos hace pensar sobre cuánto sabemos y cuánto no; esto nos motiva para seguir buscando más respuestas, que a su vez nos llevan a más preguntas y nos abren a experiencias y caminos nuevos. Desde nuestro rol como guías y orientadores de un proceso de intercambio de conocimientos vemos en estos espacios una capacidad germinativa que favorece que los estudiantes se involucren y motiven de a poco, y se apropien del lugar o situación. Desde su lugar, cada actor promueve un aula heterogénea que se enriquece con el aporte de todos; todos son importantes, siempre y cuando la relación se base en el respeto, la comunicación y el trabajo en equipo.

Algunas de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la experiencia coinciden con nuestra visión positiva sobre el trabajo en la huerta: «está bueno», «divertido», «entretenido», «un espacio donde aprendes de manera divertida sobre la naturaleza», «donde trabajas más en equipos», «es una experiencia interesante», «te hace reflexionar», «donde aprendes cosas nuevas», «lo único que yo sabía eran las flores y ahora vas caminando y conoces más cosas», «aprendemos que en los patios de las casas hay yuyos comestibles», «creo que la huerta es uno de los mejores espacios del liceo», «bastante difícil de hacer y cuidar pero útil para estudiar y obtener tus vegetales», «se aprende lo mismo que en clase pero de una forma más divertida».

Estudiantes que participaron de la experiencia el año anterior pero que no tuvieron la continuidad de esta en segundo año, mencionan que: «extrañan trabajar en la huerta», «era divertido», «nos falta ese espacio donde te puedas expresar».

Diferentes opiniones de personas relacionadas a la institución que nos han llegado favorecen y potencian esta experiencia educativa, desde una visión reflexiva y crítica. La valoran no solo por el desempeño autogestionado de los estudiantes, sino por el aspecto emocional y el compromiso de estos con las actividades.

## REFLEXIÓN FINAL

En conclusión, el espacio proporcionado por la huerta funciona como laboratorio o aula donde los/as estudiantes entran en contacto, indagan y experimentan directamente con la naturaleza y sus procesos, y pueden implementar y relacionar los conocimientos adquiridos en el aula y en otros espacios.

Se ha observado que esta experiencia ha generado un espacio educativo positivo, menos rígido, que contribuye al aprendizaje, al cuidado del ambiente, a la formación en valores, al trabajo en equipo. Propicia la atención a la diversidad, la apropiación del lugar, promueve aprendizajes colectivos e interdisciplinarios, intercambios interinstitucionales e intergeneracionales, entre otros aspectos positivos.

Así también, promueve vínculos positivos entre los estudiantes, entre estudiantes y docentes, con otros actores de la institución, con las familias y con otros grupos de la zona. Genera espacios de intercambio, promueve la creatividad, la reflexión, la solidaridad entre pares; es en sí una experiencia muy enriquecedora para todos.

Se ha ido logrando que la motivación que se genera logre acercar a las familias a través de recetas, de conocimiento popular, de historias, que lleven a diferentes espacios su experiencia y logren generar a partir de esta otros vínculos.

Más allá de ser conscientes que como todo proyecto tiene sus debilidades, como pueden ser la duración (tres horas semanales), el clima, los recursos, coordinaciones, involucramiento de otros actores, vemos en este tipo de proyectos

más fortalezas que nos motivan a enfrentar obstáculos y continuar, aun sabiendo que no se logra una continuidad en la tarea, pues el tiempo está limitado al año curricular y un gran porcentaje de participantes cambian de institución y nivel.

Desde mitad de año se logró trabajar de manera coordinada entre Huerta, Biología y Ciencias Físicas. Se lograron varios trabajos en conjunto y se realizó una actividad final en la que se involucraron los tres espacios en una sola consigna: realizar un almuerzo saludable con alimentos de la huerta aplicando conceptos de Biología y Ciencias Físicas.

Al finalizar el año, evidenciamos en un gran porcentaje de estudiantes actitudes diferentes a las del inicio de clases. Esto lo relacionamos a la metodología de trabajo, que generó un espacio en el cual los estudiantes eran partícipes activos en la experiencia. Algunas de esas actitudes se observaron en el respeto a la biodiversidad, al trabajo con otras personas (docente, estudiante, vecino), el trabajo en equipo, la aplicación de conocimientos de otras asignaturas, la comunicación intergeneracional con actores de la comunidad y el compromiso de ellos/as de participar en actividades extracurriculares tanto internas como externas al liceo, fuera del horario de estudio. Se logró la participación, valorización e involucramiento de las familias desde diferentes ámbitos que potenciaron el trabajo, compartiendo una receta familiar, enviando diferentes materiales, visitando al espacio, etc.

Consideramos que esta experiencia podría ser motivadora para que otros docentes se apropien de ella y así generar redes de intercambio de proyectos con otras instituciones que nos enriquezcan a todos.

En conclusión, fue una experiencia sumamente enriquecedora, pues se observaron cambios en toda la comunidad educativa del liceo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (2016). *Interdisciplinariedad y coenseñanza. Aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. Recuperado de: <<https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/31-propuestas-de-didactica?download=159:interdisciplinariedad-y-coensenanza>>.
- FIGLIO FERRARI, E (2011). *Didáctica de Biología*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- FIGLIO, E., y LEYMONIÉ, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.
- HAEDO, T., y LÓPEZ, G. (2015). «El trabajo en parejas pedagógicas, un aporte a partir de la experiencia en las aulas universitarias». *XII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: UBA.
- MARTÍ, J. A., HEYDRICH, M., ROJAS, M., y HERNÁNDEZ, A. (2010). «Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente», *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, n.º 158, pp. 11-21. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>>.
- MORIN, E. (2005). «Sobre la interdisciplinariedad», *Comunidad de Pensamiento Complejo*. Recuperado de <[http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/morin\\_sobre\\_la\\_interdisciplinaridad.pdf](http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf)>.
- POMBO, O. (2013). «Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un modelo de comprensión», *Revista Interdisciplina*, vol. 1, n.º 1, pp. 21-50. Recuperado de <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/download/46512/41766>>.
- RUIZ ORTEGA, F. (2007). «Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 41-60. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600004>>.
- UNESCO (2010). *Módulo sobre enfoques curriculares basados en competencias. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- VARELA, M., y IVANCHUK, S. (2010). *Enseñar y aprender estratégicamente en las clases de ciencias*. Montevideo: Grupo Magro.

**Por el derecho  
a la ciudad.  
La experiencia  
del taller  
«Conociendo  
Montevideo»»**

**Natalia Verdún**

**11**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Secundaria

**Institución:** Liceo n.º 73

**Departamento:** Montevideo

**Clases:** Abierto a todos los grados que se cursan en la institución

**Áreas:** Circulación social, Pedagogía de la Responsabilidad, Metodología Ludorecreativa, todas las áreas del conocimiento

**Participantes:** Tallerista Natalia Verdún, coordinador de talleres Sebastián Lucas

**Autoría del relato de la experiencia:** Natalia Verdún

## RESUMEN

En este documento se presenta la propuesta educativa no formal «Conociendo Montevideo» que funciona los sábados en el liceo 73 del barrio Casavalle. Como su nombre lo indica, este espacio tiene como objetivo que los adolescentes conozcan la ciudad en la que viven, más allá de los límites barriales.

En los siguientes capítulos de este trabajo se acerca al lector al contexto y situaciones subyacentes que dieron origen al proyecto, así como al proceso de elaboración y ejecución.

2018 es el segundo año de «Conociendo Montevideo», por lo que se da cuenta, además, del aprendizaje y los cambios implementados a partir de la primera edición. Además de disfrutar las visitas y recorridas por la ciudad como experiencias en sí mismas, otro de los ejes del taller es que funcione como disparador para diferentes creaciones. Así, también hay lugar aquí para fotografías y narraciones que surgen del trabajo individual y colectivo.

**Palabras claves:** adolescentes, ciudad, habitar, identidad social urbana, segregación socioespacial.

## INTRODUCCIÓN

El liceo n.º 73, de tiempo extendido, está inserto en Casavalle, una de las zonas de mayor vulnerabilidad social de la capital. En esta área, que congrega varios barrios, viven alrededor de 83.500 personas, de las cuales el 60,1% tiene al menos una necesidad básica insatisfecha, según el Instituto Nacional de Estadística. Los niños y adolescentes componen el 34% de la población y tres de cada cuatro son pobres. Los datos oficiales también indican que una de cada cinco adolescentes de la zona es madre, y que cuatro de cada cinco hogares tienen bajo nivel educativo.

El centro tiene una población de alrededor de 500 alumnos. Uno de los mayores problemas es la sostenibilidad y el pasaje de año. En el 2017, por ejemplo, hubo 545 alumnos inscriptos, de los cuales un 75% completaron el ciclo y de estos un 31% fueron promovidos sin materias previas.

Desde el año 2016 el liceo funciona bajo la modalidad de tiempo extendido. Una de las características de este formato son los talleres, que se dictan a contraturno y son de participación voluntaria.

En 2018 la grilla está compuesta por nueve propuestas: boxeo, cocina, ajedrez, radio, teatro y audiovisual, huerta, periodismo, recreación y el que presentamos en este trabajo, que apuesta a que los alumnos conozcan la ciudad.

La inclusión de estos espacios de educación no formal permite a los estudiantes utilizar el tiempo libre en un lugar seguro y contenido, donde se estimula y se desarrolla la creatividad, el encuentro y la participación. La integración motiva a los estudiantes y ayuda a la permanencia porque el liceo ya no se concibe únicamente como un lugar o una instancia obligada, sino como un espacio donde *pasan cosas* que ellos mismos generan. En el entrecruzamiento entre los espacios formales y no formales se promueve un aprendizaje integral, y se quiebra con la dualidad ocio-trabajo.

El proyecto «Conociendo Montevideo» surge en ese ámbito de talleres, a través de la observación y el diálogo con los estudiantes durante el Taller de Periodismo del año 2016.

La responsable del espacio, Natalia Verdún, organizó una serie de salidas que generaron gran interés en los alumnos —algo que no es nuevo para los docentes— pero que también evidenciaron el poco conocimiento que los chicos tenían de la ciudad, así como la escasa o nula cultura de *paseo*.

De esa experiencia, entonces, surgió la idea inicial de «Conociendo Montevideo» que logró su configuración final a través del intercambio con el coordinador Sebastián Lucas. Así, tras la aprobación por la dirección de la Institución, el espacio funcionó durante todo el 2017 y volvió a ser aprobado para 2018.

## DESCUBRIENDO LA CIUDAD

«Profe, esto es una ciudad». Braian mira y compara el paisaje con el que ve cotidianamente. Las casas bajas, los terrenos amplios, y los grupos de edificaciones precarias contrastan con las torres de varios pisos y los carteles luminosos que observa ahora desde la ventana del ómnibus que va por la Avenida Rivera. Estamos llegando a Luis Alberto de Herrera y el transporte doblará con dirección a la rambla, nuestro destino final. La palabra *Montevideo*, gigante y colorida, nos espera para sacarnos una foto colectiva y empezar la recorrida.

Braian no reside fuera de la capital, como podría pensarse a partir de su expresión. Él y los 13 adolescentes que integran el grupo con el que vamos en este ómnibus viven a solo diez kilómetros de este punto, alrededor de una hora de viaje. Sin embargo, para algunos este lugar es casi desconocido.



Como se dijo en la sección introductoria, el taller surgió a partir del interés de los adolescentes de *salir* y conocer diferentes lugares. Esta inquietud también se manifestaba en los recuerdos que, en el contexto de alguna charla relacionada, surgían sobre salidas didácticas con la escuela o con el liceo, o paseos de cierre de año.

«Me gustaría ir de nuevo al teatro», «Profe, ¿vamos al Parque Lecocq a fin de año?», «Profe, ¿y si vamos al Parque Rodó?», fueron expresiones y preguntas que sembraron la semilla para pensar un espacio específico con el objetivo de que los chiquilines disfrutaran nuevamente de esos lugares y conocieran otros de su ciudad.

El trabajo en conjunto de tallerista y coordinador definió la forma para que esa idea se desarrollara, fuera viable y acorde con los lineamientos de la institución.

El taller se estructuró para funcionar los sábados, con dos salidas mensuales y otros dos encuentros en el liceo. Esa dinámica original se mantiene hasta hoy: el sábado previo a la salida se propone el lugar (presentado por la tallerista o por los propios alumnos) y se trabaja en cómo llegar a ese punto. Para ello utilizamos

fundamentalmente la aplicación *Cómo Ir* desarrollada por la Intendencia de Montevideo, que brinda información sobre las líneas de transporte público y sus horarios.

También buscamos información básica del lugar, que generalmente dispara preguntas que se intentarán responder una vez que lo visitemos.

En tanto, el encuentro posterior tiene como eje principal la materialización de la experiencia que puede tomar diferentes formas: desde un texto hasta una presentación de fotografías. Las imágenes son compartidas a través de las redes sociales del taller (Instagram y Facebook), cuyo manejo está supervisado por la docente.

En el tiempo de liceo hay un espacio para el juego entendido como diversión pero también como forma de reforzar el vínculo y la confianza en el grupo, la atención individual y generar buena disposición para el encuentro.

Durante la primera edición, en las jornadas posteriores también se realizaba una evaluación colectiva sobre el comportamiento y actitud de los participantes. Ellos mismos elaboraron las categorías y la escala de puntuación (comportamiento en el ómnibus, insultos, respeto de los semáforos, etc.). La razón por la que este año ya no se utiliza la explicaremos más adelante.

El horario estipulado para el taller es de 11.30 a 13 horas, que cambia los días de salida, ya que se adecua a la actividad que se haya pautado. Generalmente, la hora de inicio se mantiene y la vuelta es flexible.

Es importante destacar, además, que para poder asistir a una salida es necesario haber concurrido el sábado previo. Esto no solo por la preparación, sino porque se entregan los permisos para ser firmados por los adultos responsables.

Actualmente, la cantidad de participantes varía entre 10 y 15 adolescentes.

## MONTEVIDEO ES NUESTRA

En el segmento introductorio de este capítulo presentamos algunos datos sobre las condiciones de vida en Casavalle. Esta realidad trae aparejada fenómenos como el de segregación socioespacial, barrial o urbana.

*Los procesos de segregación y exclusión social envuelven procesos de vulnerabilidad, por el cual cada vez más las personas se relacionan solamente con sus iguales y se aíslan del resto de la sociedad. Esto constituye un elemento más de fragmentación y desigualdad social, que consolida grandes diferencias tanto de acceso a recursos —dada la participación desigual en redes sociales— como de carácter sociocultural, que son muy difíciles de cambiar e integrar. (Veiga y Rivoir, 2001, p. 63)*

«Conociendo Montevideo» se puede interpretar como una forma de romper con esa dinámica, para que los adolescentes se abran a la ciudad y la ciudad a ellos. Es en el recorrido por sus calles, por sus museos, por sus parques donde se va construyendo el vínculo con el territorio extrabarrío, y con los *otros*, con los que no son vecinos.

Se quiebra entonces la concepción de la ciudad como un espacio desconocido, que *no me pertenece* y al cual *no pertenezco*.

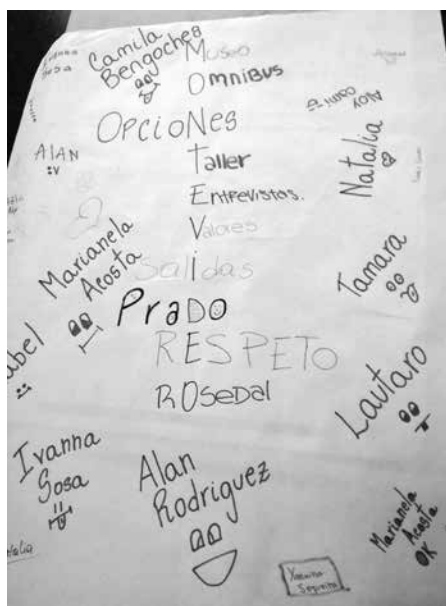
El taller habilita en los adolescentes una nueva dimensión de identidad social urbana (Pol y Valera, 1994) ya no solo forjada en relación con el entorno más cercano —el barrio—, sino con toda la ciudad. Porque, si bien son montevidéanos solo por el hecho de vivir aquí, ¿se puede hablar de un habitar de la ciudad sin conocerla?

*El habitar no remite solamente al hogar. Consideremos que implica también aquellos espacios donde se transita. Habitamos la ciudad, los puentes, las calles, las instituciones, la comunidad, la cultura. [...] A partir del cuidado, del abrigo, también se construyen habitares, podemos agregar, y se construyen sujetos. Los espacios, materiales y simbólicos, que se construyen desde el afecto, el cuidado y el reconocimiento mutuo, construyen también a los sujetos que los habitan. (Blanco Latierro, 2013, p. 3)*

La apropiación de la ciudad refiere también al concepto de *ciudadanía*, en su sentido más amplio. Tal como explican Garibotti, Girola y Boroccioni (2017), desde la Declaración de los Derechos del Hombre *ciudadanía* se convirtió en una «palabra humanista y monumental que evoca dignidad, respeto, autonomía e igualdad de derechos (en contraposición a los privilegios heredados)» (p. 2). Pero esa idea ha sido fuertemente contrastada en los últimos años por movimientos que dan cuenta de la desigualdad en el acceso a esos derechos.

Es necesario, entonces, construir y trabajar sobre la ciudadanía de forma permanente. «La ciudadanía es una conquista cotidiana. Las dinámicas segregadoras, excluyentes, existen y se renuevan permanentemente. La vida social urbana nos exige conquistar constantemente nuevos derechos o hacer reales los derechos que poseemos formalmente» (Borja, 2003, p. 25).

En ese sentido, es importante recordar el llamamiento del año 2004 de organizaciones y movimientos sociales a garantizar las condiciones de vida justas y equitativas en las ciudades. En la Carta



por el Derecho a la Ciudad, articulada por ONU Habitat, se presentan 21 aristas de este derecho que incluyen un ambiente sano, disfrutar y preservar los recursos naturales y la herencia cultural y el derecho a la participación.

La decisión de que el taller se realice los sábados y que se utilice el transporte colectivo para los traslados tiene que ver con una apuesta a la interacción en aspectos definitorios de la vida social en la capital.



Al no tener clase los sábados no hay un límite de horario tan estricto, lo que permite planificar ciertos aspectos pero también estar abiertos a contemplar el paisaje, jugar en una plaza o compartir un partido de fútbol con otros niños o adolescentes que unos minutos antes eran desconocidos.

Que sea un día de descanso para los chicos también generaba incertidumbre al momento de pensar el espacio, tomando en cuenta que —como en el resto de los talleres— la integración es totalmente optativa y voluntaria. La elección de los

sábados podría influir y ser un factor determinante para el éxito en términos de convocatoria. La duda se despejó apenas iniciado el ciclo: los chiquilines cumplían (y cumplen) con lo pautado.

Aunque «Conociendo Montevideo» no es ajeno a una de las características de la población del liceo, que es la dificultad para sostener la asistencia, se ha formado un núcleo *duro* de integrantes comprometidos con el espacio, que asisten todos los sábados e incentivan al resto.

La permanencia de esos alumnos hizo que fueran adquiriendo mejores comportamientos en relación con prácticas que en el primer año eran evaluadas en las instancias posteriores a las salidas. Esa interiorización es producto del intercambio entre los chiquilines y la tallerista, y de la reflexión compartida sobre las posibles consecuencias de acciones o comportamientos inadecuados. Así, de a poco aparecen aprendizajes que tienen que ver con el escuchar y ser escuchado, con el cuidado de la ciudad (no tirar papeles al piso, no golpear el mobiliario urbano) o algo tan importante como el respeto a los semáforos.

Esta nueva conciencia sobre lo que *se puede* o no hacer, sobre los límites y el cuidado de cada uno y de los compañeros influyó en los nuevos integrantes, ya que ahora es el propio grupo el que pone los límites cuando alguno actúa fuera de las normas establecidas.

Por esa razón dejó de hacerse la evaluación que se realizaba el año anterior, no por una decisión formal previa, sino porque ellos mismos fueron corrigiendo en el momento las actitudes o comportamientos que podían interferir con el disfrute de la experiencia.

Sobre la participación también es interesante destacar que, tanto el año pasado como este, los chiquilines solicitaron tener actividad uno de los dos sábados de vacaciones de julio.

Esa demanda refleja lo que se comentaba en la introducción de este trabajo sobre el ocio y el tiempo libre. El taller ocupa un espacio en sus vidas que, si no existiese, se dedicaría a dormir, utilizar el celular o a *no hacer nada*.

De la conversación con los alumnos se desprende que son muy pocos los que tienen interiorizada una cultura del *paseo* como actividad de recreación, de disfrute. La ida a algún lugar fuera del barrio está vinculada fundamentalmente a la necesidad: ir al médico, hacer algún trámite.

La utilización de los ómnibus de línea como medio de transporte también era un factor que podía generar inconvenientes pero que, sin embargo, era y es fundamental para los conceptos sobre los que se propone «Conociendo Montevideo».

Por un lado, al contar con boletos gratuitos, los chicos aprovechan un recurso que muchas veces se usa únicamente para ir al liceo y evitar caminar algunas pocas cuadras. Por otro, les permite familiarizarse con las líneas de ómnibus que pasan

por el barrio y conocer puntos de referencia. Además, al compartir el espacio con *otros*, se trabajó sobre la importancia de no invadir física o auditivamente a los demás, algo básico para una buena convivencia en la sociedad.



Los boletos no son los únicos recursos gratuitos que aprovecha el taller. Todos los lugares que visitamos son de entrada libre para el público en general o realizamos gestiones para exonerar el pago. De esa forma, por ejemplo, pudimos asistir al partido de despedida de la Selección Uruguaya en el estadio Centenario y tenemos previsto viajar en el bus turístico de Montevideo en octubre.

Esto implica buscar información de manera constante sobre convocatorias y, también, que no tomemos en cuenta para la planificación algunos museos o propuestas que permiten el ingreso gratuito para estudiantes solo en días de semana.

De la mano de los nuevos paisajes y de las calles desconocidas, también aparecen nuevas perspectivas, aspectos personales y posibilidades. En el andar por la ciudad los chiquilines se descubren como seres curiosos, buscadores de historias, admiradores de cuadros, esculturas y de la naturaleza. Y, de repente, se sorprenden observando las rosas del Prado o sentados frente al cuadro de los Treinta y Tres preguntándose cómo hizo Blanes para pintar aquella obra gigante.

En ese sentido, «Conociendo Montevideo» difiere de las habituales *salidas didácticas*, ya que no se trata de un recurso pedagógico para la problematización

de un objeto de estudio o vinculado a un fenómeno a estudiar. El concepto que subyace, en cambio, es el de experiencia autotélica, «una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por la esperanza de ningún beneficio futuro sino simplemente porque hacerlo en sí es la recompensa» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 109).

Aunque el espacio no se proponga como recurso pedagógico para una asignatura o para el conjunto de estas, está abierto al trabajo en conjunto con los docentes. Por ejemplo, la visita que hicimos el año pasado al Cerro de Montevideo se realizó con Historia y Geografía, mientras que este año tenemos planificado una actividad con Educación Sonora.

En esa misma línea, en el 2017 visitamos el Parque Lecocq con la tallerista de Yoga y aprovechamos el espacio verde para disfrutar de una relajación guiada luego de la tarde de fútbol, caminatas y juegos.

En 2018 trabajaremos con el tallerista de Teatro y Audiovisual para la creación de un guion y posterior rodaje de un cortometraje sobre ideas surgidas a partir de la visita al museo Blanes y la leyenda de Clarita García de Zúñiga.

Como comentábamos más arriba, los encuentros en el liceo implican trabajar sobre la experiencia y también jugar. La unión de esos dos aspectos se logró a través de dinámicas de competencias grupales de preguntas y respuestas, búsqueda de direcciones en el plano de la ciudad, o el clásico *Dígalo con mímica*, por poner algunos ejemplos.

Estas instancias generan mucho entusiasmo en los chiquilines que, sin darse cuenta, van reforzando conocimientos sobre la ciudad surgidos a partir de las visitas y recorridas.

Otras de las aristas del taller es la construcción de una memoria común gracias a la experiencia compartida, desde donde surgen nuevos vínculos y se afianzan los ya existentes.

El grupo actúa como soporte y contención en momentos difíciles personales y colectivos. El año pasado el barrio vivió momentos de mucha violencia y tensión a partir del enfrentamiento de bandas delictivas. En ese marco, el taller se transformó en una válvula de escape para, primero, conversar sobre lo que estaba sucediendo y después olvidarse por un rato de esa situación.

## PARA MÍ, «CONOCIENDO MONTEVIDEO» ES...

### NUEVOS LUGARES

*Lo que más me gusta es que puedo estar compartiendo momentos lindos con la profesora y amigos. También que puedo visitar lugares que nunca visité, por ejemplo, el museo Oceanográfico y el museo Blanes. Gracias al taller conocí lugares y también un poco de la historia de cada lugar. Pude hacer amigos nuevos. Yo creo que esto me lo voy a acordar siempre ya que gracias al taller conocí un poco de mi departamento.*

Anabel Izquierdo (Segundo año de liceo. Se integró al taller en 2018)

### AMISTAD Y COMPARTIR

*Nos lleva a conocer amigos nuevos, lugares nuevos. Me gusta el taller porque nos lleva a lugares que quizás ningún compañero conozca. Tal vez hacer amistades. Tenemos meriendas y buenos momentos. La profe... una persona que nos aguanta a pesar de todo, que está dispuesta a las salidas los días de lluvia o que no llueve. Siempre tratamos de hacer una actividad. Gracias «Conociendo Montevideo».*

Ivanna Sosa (Segundo año de liceo. Participa desde 2017)

### OPORTUNIDAD PARA CONOCER LA CIUDAD

*Soy mamá de uno de los adolescentes que concurren desde el año pasado al taller «Conociendo Montevideo». Me parece una muy buena tarea de la profe. Mi hijo en especial lo disfruta mucho y se nota que se dedican con mucha responsabilidad y cariño a lo que hace y les da la oportunidad de conocer muchos lugares. La verdad, muy bueno y muy agradecida como mamá».*

Valeria Godoy, mamá de Matías Lara (Segundo año de liceo)

### VIVIR LA CIUDAD MÁS ALLÁ DEL BARRIO

*Nos parece interesante porque despierta la curiosidad de nuestra hija en conocer Montevideo, ya que somos del interior. El taller la estimuló y ayudó a adaptarse, ya que de hecho la mayoría de las veces son los sábados de mañana y, teniendo en cuenta que a los adolescentes les gusta dormir más los fines de semana, porque se*

*levantan temprano toda la semana, ella lo hace con mucho entusiasmo. Le aporta conocimiento y la motiva. Consideramos que es productivo el tiempo y la dedicación que pone para llegar a tiempo, genera que sean responsables y crean lazos con sus compañeros. Conocer el lugar donde uno vive, descubrir cosas nuevas, estar ansiosa para que llegue el siguiente taller... son cosas que parecen poco pero de gran ayuda. Como padres estamos agradecidos a las personas que le dan esa oportunidad a los chiquilines, que les muestran que hay más cosas fuera del barrio, crean oportunidades, les brindan conocimiento y los motivan a salir adelante.*

Carla Bengochea y Emilio Méndez, papás de Camila Bengochea (Tercer año de liceo. Se integró al taller en 2018)

## **EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA Y USO DEL TIEMPO LIBRE**

*«Conociendo Montevideo» es una propuesta creada a medida de los intereses y necesidades de sus participantes, siendo capaz de reinventarse de acuerdo a las inquietudes que surgen espontáneamente de los alumnos. El diferencial con respecto a otros espacios es que siempre existe la posibilidad de profundizar, desde el taller, en el área de interés o del conocimiento que se desea.*

*Mediante una propuesta que invita a descubrir nuevos lugares, aprender sobre ellos y disfrutar de la diversidad de experiencias que ofrece la ciudad, los adolescentes encuentran una nueva forma de satisfacer su necesidad de ocio en el tiempo libre. Esta nueva manera de vivir el ocio haciendo uso de los servicios que la propia ciudad ofrece —pero que, por diferentes motivos, se encuentran invisibilizados o inaccesibles para ciertos sectores de la población—, desde determinados derechos como ciudadano, enriquece la dimensión social y cultural de los estudiantes y favorece su autonomía como sujetos.*

Sebastián Lucas, coordinador de Talleres

## **APROPIACIÓN DEL ESPACIO Y GENERACIÓN DE VIVENCIAS**

*La experiencia de salir entre compañeras/os y con un adulto que oficia de guía para «Conocer Montevideo», la tallerista en este caso, es una oportunidad que ofrece varias vivencias simultáneas. En cada desplazamiento que se vive como resultado de un proceso elaborado en múltiples actividades, es posible identificar diversos aprendizajes, emociones, reconocimientos, preguntas, descubrimientos y proyección de deseos.*

*Cuando un habitante o un grupo de habitantes recorre un fragmento de la localidad donde vive llevando consigo unos objetivos preparados paso por paso, estudiados*

*y entregados para entender cómo mirar, estar, interactuar, preguntar, comentar, disfrutar, etc. en forma individual y colectiva de un modo distendido, seguramente desarrolló una experiencia inédita. Una experiencia de esas que siempre va a recordar como anécdota íntima y como anécdota que trae de cada registro de la memoria, lo que se ha realizado con compañeras/os.*

*Este protagonismo ciudadano de integrar la ciudad desde las variadas construcciones que van formando seres atentos a los edificios, a las avenidas, al arte, a expresiones callejeras, a informaciones históricas, a parques, a monumentos, al tránsito etc. se mezcla con elaboraciones emocionales y deseos a veces no totalmente conscientes de aumentar sus propias presencias e intervenciones personales en y con algunos sitios que se están conociendo.*

*Con los estudiantes de este liceo he identificado una dimensión social poco común en adolescentes de otros barrios: tempranamente comienzan con la búsqueda de algún trabajo en su entorno, ya a los 15 años. Considero a la ciudad como espacio para el mundo del trabajo, con acceso para quien vive en ella o se acerca a ella. Esta característica integradora socialmente tiene un valor con historia y testimonios en la arquitectura, en las calles, en las esquinas. Aunque «Conociendo Montevideo» no se haya propuesto visitar centros laborales, seguramente los estudiantes identifican en las salidas lugares donde trabajar.*

*Muchos rincones de la ciudad se despiertan con el vasto potencial que posee este taller y al mismo tiempo iluminan las expresiones y las reacciones de los estudiantes. Así queda reflejado y así es como yo interpreto sus relatos.*

Mariana Albistur, profesora orientadora pedagógica.

## **LO HECHO Y HACIA DÓNDE VAMOS**

«Conociendo Montevideo» surgió a partir del diálogo con los estudiantes. El primer año fue de mucho aprendizaje tanto para los adolescentes como para la tallerista responsable. Para la docente implicó la búsqueda de estrategias para convocar y sostener la asistencia, ordenar y guiarlos durante las salidas para disfrutar sin inconvenientes, tratar de la mejor forma temas que son traídos por los chicos a partir de la confianza que se genera en los espacios compartidos, entre otras cosas.

Por supuesto que ese aprendizaje continúa, ahora con otro recorrido y con el sustento del vínculo creado entre los integrantes.

El espacio ha logrado que los chiquilines participen de la ciudad, se integren y aprendan a sentirse parte de ella. El taller abrió una rendija para ese proceso, sabiendo que las condiciones que generan la segregación socioespacial y la falta de acceso a bienes culturales y sociales dependen de políticas estatales sostenidas.

En un próximo año de «Conociendo Montevideo» (cuya continuidad dependerá de la decisión de la Dirección) los adolescentes con más tiempo en el espacio podrían tomar un rol de mayor liderazgo y actuar como *guías* para compañeros más nuevos.

Por otro lado, una de las formas de dar continuidad al proceso generado a partir de este taller sería promover una instancia para los chicos que cursan bachillerato, basada en el recurso Montevideo Libre. Se trata de una tarjeta creada por la Intendencia de Montevideo para el acceso gratuito de estudiantes a espectáculos.

La realidad que se vive en Casavalle es similar a la de otras zonas de Montevideo y de otras ciudades. Por lo tanto, esta experiencia puede ser replicada y expandida a otras instituciones educativas, organizaciones y colectivos sociales que trabajan con niños y adolescentes, o con adultos.

## **PALABRAS FINALES**

A nivel personal, como tallerista responsable, «Conociendo Montevideo» me generó y me genera una gran cantidad de emociones y sentimientos. En este año y medio de trabajo he pasado por el entusiasmo, el enojo, la impotencia, la alegría y el disfrute... como le pasa a cualquier otro docente. Pero cuando definí mi vocación nunca pensé en serlo. Estudié Licenciatura en Comunicación y hasta el 2016 trabajé únicamente en medios. Ese año, gracias a que gané un concurso del Ministerio de Educación y Cultura, participé en tres liceos como tallerista de periodismo y se abrió un mundo nuevo.

El trabajo con los adolescentes me entusiasmó y me entusiasma, y busco la forma de prepararme para hacerlo de la mejor manera, escuchando, leyendo y aprendiendo de ellos y de otros.

Los sábados deberían ser días de descanso para mí también pero elegí descansar compartiendo con los chiquilines este espacio, recorrer juntos la ciudad, conversando y aprendiendo.

Creo firmemente que una sociedad más justa depende de todos y que los adultos tenemos la obligación de trabajar para ello, habilitando espacios para la convivencia, que rompan las barreras. «Conociendo Montevideo» es una forma. Ojalá sirva de inspiración para muchas más.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO LATIERRO, V. (2013). «Aportes de la psicología social para una teoría del habitar», *Tercer Congreso Iberoamericano Teoría del Habitar ALTEHA*. Realizado en Montevideo, Uruguay. Recuperado de <<https://www.academia.edu>>.
- BORJA, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- CALVO, J. J. (coord.) (2013). «Las necesidades básicas insatisfechas a partir de los Censos 2011», *INE*. Recuperado de <<http://www.ine.gub.uy>>.
- CARTA MUNDIAL POR EL DERECHO A LA CIUDAD (2012). En *Revista Paz y Conflictos*, vol. 5, pp. 184-196. Recuperado de <<http://www.ugr.es>>.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir, una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- GARIBOTTI, M. B., GIROLA, M. F., y BOROCIONI, L. (2017). «Ciudadanía y hábitat en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva etnográfica», *Vivienda y Ciudad*, vol. 4, pp. 72-20. Recuperado de <<https://revistas.unc.edu.ar>>.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (s. f.). «Caracterización socioeconómica para unidades geográficas pequeñas». Recuperado de <<http://www.mides.gub.uy>>.
- VALERA, S., y POL, E. (1994). «El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental», *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, vol. 62, pp. 5-24. Recuperado de <<https://www.raco.cat>>.
- VEIGA, D., y RIVOIR, A.L. (2001). «Desigualdades sociales y segregación en Montevideo». Recuperado de <<http://www.chasque.net/vecinet>>.

# **En busca de experiencias transformadoras: guías culturales juveniles**

**Andrés Rodríguez Etchichuri,  
Silvana López Cabral, Yemina Ibarra**

**12**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Educación Media Básica

**Institución:** Colegio Bilingüe Ciudad Vieja

**Departamento:** Montevideo

**Clases:** Tercer año de Ciclo Básico Bachillerato. Docentes de Educación Visual, Taller de Informática, Historia e Inglés

**Áreas que integran la experiencia:** Ciencias Sociales y Artística.

**Participantes:** Estudiantes de tercer año de Ciclo Básico

**Autoría del relato:** Prof. Andrés Rodríguez Etchichuri, Prof. Mag. Silvana López Cabral, Prof. Yemina Ibarra

## PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Colegio Bilingüe Ciudad Vieja tiene como eje transversal en su propuesta pedagógica a la educación patrimonial. Esta no solo nos permite entender mejor el papel de la educación en el mundo a través del tiempo, sino que nos ayuda a apreciar valores fundamentales en la construcción de ciudadanía. Diferentes proyectos se desarrollan todos los años, donde el dispositivo *aula expandida* es utilizado como estrategia didáctica.

Nos propusimos desde hace algunos años llevar adelante un proyecto que permita el desarrollo de diferentes competencias en nuestros estudiantes a partir de los escenarios naturales que rodean a nuestra institución.

Consideramos que este proyecto nos permite continuar promoviendo contenidos patrimoniales, así como desarrollar un conjunto de macrohabilidades lingüísticas que nos permiten mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes en esta área. Los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas de comienzo de curso señalaban algunos indicadores con relación a la expresión oral y escrita a mejorar que decidimos abordar desde una propuesta contextualizada y situada en nuestro proyecto de centro.

El proyecto se basa en el diseño por parte de los estudiantes de tercer año de ciclo básico de una guía turística que propone recorrer la Ciudad Vieja desde una mirada donde el misterio y la recuperación de algunas leyendas urbanas son disparadoras de un *tour* llevado adelante por ellos mismos. La recuperación de la memoria, su exposición y difusión, es tal vez una fuente inspiradora de recursos para afrontar los retos y compromisos que como educadores debemos afrontar hoy.

Se inicia así un recorrido por diferentes circuitos donde las narraciones, los aspectos artísticos, arquitectónicos e históricos se encuentran entramados para sorprender a quienes son invitados a ingresar por la puerta de la Ciudadela con *otros ojos*.

Esta forma de abordar la concepción de aula expandida nos ha permitido ampliar el proyecto a través de esta experiencia al de *ciudad educadora* que, como lo plantea Jaume Trilla Bernet(1993), acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales.

Este autor nos plantea que:

*[...] la ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, autoescuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc., etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación. (Trilla Bernet, 1993, p. 17)*

Esta experiencia nos ha permitido tener una mirada sobre el currículo concebido como un espacio de construcción espiralado, el cual imprime dirección a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el aprendizaje posibilita a los estudiantes la vinculación con la realidad, desarrollando la capacidad de transformarla y actuar sobre ella.

Este abordaje nos conduce hacia escenarios de prácticas de enseñanza donde el enfoque por competencias se vivencia en todo momento y las competencias son un *saber hacer* en que los estudiantes son capaces de tomar decisiones en situaciones complejas.

Tomamos como marco de referencia la noción de *competencia* desarrollada por Carlos Cullen (2009), quien propone entenderla como *saber socialmente productivo, políticamente emancipador y culturalmente inclusivo*. Esta concepción retoma los aportes, las ideas claves sustentadas por Habermas, Freire y Dussel, entre otros, y nos parece muy adecuada para superar algunos obstáculos a los cuales nos enfrentamos cuando queremos promover el diseño curricular por competencias.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde hace varios años y a través de diferentes experiencias recogidas pensamos que la enseñanza basada en proyectos puede ayudar a mejorar la construcción del conocimiento producido en las aulas, pues ofrece un contexto apropiado que permite compartir y fomentar el aprendizaje como una actividad social y además facilita un estilo de aprendizaje voluntario, personal y activo.

Para el diseño de este proyecto en particular encontramos dos componentes diferenciados, pero a su vez integrados: uno enmarcado en la elaboración de la guía turística, y otro, el desarrollo de un programa de actividades dirigido a fortalecer la formación de promotores culturales de nuestros alumnos invitando a estudiantes de escuelas de la zona a ser parte de estos recorridos que proponen conocer la Ciudad Vieja desde otro lugar.

La guía turística fue elaborada a partir de los siguientes recorridos:

**Recorrido «El fantasma del Salvo».** Quienes viven en el Palacio Salvo aseguran haber visto un fantasma merodeando el séptimo piso. Varias personas aseguran que los ascensores suben y bajan solos hasta ese piso. Esta historia sin duda te atrapará.

**Recorrido «Tragedias en plena calle».** Al enterarse que los blancos habían tomado «el fuerte», el expresidente colorado Gral. Venancio Flores acude al lugar en carruaje, pero al llegar a la esquina de Rincón y Ciudadela es interceptado por varios hombres emponchados que abren fuego y lo ultiman a puñaladas...

**Recorrido «Aires que llegan del puerto».** Te contaremos historias de visitantes ilustres que han llegado a nuestra ciudad y varios relatos de inmigrantes que ayudaron a forjar nuestro país.

**Recorrido «París está de moda».** En el Montevideo del Novecientos era común que nuestras señoras salieran a hacer compras nocturnas por la calle Sarandí, donde se encontraban los comercios más elegantes de entonces.

**Recorrido «Color bajo gris de la ciudad».** Te invitamos a recorrer los murales de la movida *under* ubicada en importantes puntos de nuestra Ciudad Vieja.



Las diferentes fases del proyecto fueron llevadas adelante por docentes de Comunicación Visual, Historia, Geografía e Informática del nivel tercer año de Ciclo Básico, que disfrutaron del compartir y aprender *juntos*.

En una primera instancia se trabajó sobre el diseño y el procesamiento de toda la información para crear un folleto que recogiera una síntesis de las decisiones tomadas.

Finalmente llegó la hora de presentar nuestro trabajo y comenzar a realizar las visitas guiadas para niños y jóvenes a través de las narraciones elegidas y así, con un público cautivo e interesado, presentar también otros aspectos relacionados con la historia, el arte, el diseño y fundamentalmente promover la educación patrimonial desde temprana edad. Estos recorridos se vienen realizando con escuelas de la zona, del interior y a jóvenes extranjeros que visitan nuestro país a través de programas de intercambio. En este último caso se realizan en inglés.

El proyecto ha sido además presentado al municipio B, que apoya la experiencia y la promueve organizando actividades de promoción para jóvenes que nos visitan. Este intercambio además nos ha permitido generar acciones de cooperación e imprimir los folletos diseñados por los estudiantes y sus profesores. Este logro nos entusiasmó y estimuló a seguir generando acciones sinérgicas que nos llevan a crecer a todos.



## LOS PROTAGONISTAS NOS CUENTAN

*Me resultó una experiencia muy enriquecedora. Interactuar con niños de otro ámbito y compartir parte de la historia de los lugares fue interesante y emocionante. Demandó mucho tiempo y responsabilidad, lo cual nos brinda herramientas para ir aprendiendo a manejar otras situaciones.*

Lucía

*Fue una linda experiencia en la que pude poner en prácticas otras habilidades que son de mi interés. Los escolares fueron cooperativos e hicieron fácil nuestra tarea.*

Joaquín

*Me pareció muy entretenido y puso a prueba mis habilidades de comunicación. Ellos se comportaron muy bien y nos ayudaron. Ojalá tenga más oportunidades como esta en el futuro.*

Jason

*Me encantó el hecho de compartir tiempo y conocimiento con niños de quinto y sexto año. Me hizo recordar cuando nosotros estábamos en ese lugar y ahora les estábamos enseñando a ellos. Fue emotivo, por lo menos para mí. Espero que se repita pronto.*

Juliana

*Me permitió superar mi vergüenza al tener que exponer algo al público.*

Christian

*Todos aprendimos, nosotros investigando y ellos escuchando y aportando lo que sabían. Pudimos ser creativos al proponer los distintos recorridos. Nos enseñaron también muchas cosas, fue un lindo intercambio.*

Mariana

## ¿CÓMO EVALUAR LOS DIFERENTES MOMENTOS A LO LARGO DEL PROYECTO?

Sin duda que recoger los testimonios de los estudiantes que participaron activamente del proyecto es muy importante para poder mirar la experiencia desde diferentes lugares y considerarla una buena práctica.

A lo largo de todo este proceso trabajamos con diferentes instrumentos que nos permitieron obtener información para realizar las valoraciones presentadas en nuestra reflexión final. En cada fase rúbricas, listas de cotejo y pequeños relatos nos brindaron insumos que fortalecieron la experiencia desde la mirada de los distintos involucrados.

Presentamos aquí una lista de cotejo utilizada para evaluar la guía desde el punto de vista de los invitados a realizar los recorridos turísticos por la Ciudad Vieja, a modo de ejemplo de los recursos empleados.

Criterios	Logrado	No logrado	Parcialmente logrado	Sugerencias
La información es presentada de forma clara y precisa, motivando a su lectura y permitiendo una buena comunicación.				
La información se encuentra bien seleccionada y jerarquizada de acuerdo a las temáticas incluidas en la guía.				
Las historias de misterio son atractivas y cautivadoras.				
La ortografía es cuidada en la presentación de la información.				
Se incluyen elementos que la hacen atractiva y ayudan a comprender la información presentada.				
El contraste de colores y diseños utilizados motiva a la lectura del contenido.				
Al finalizar la lectura de la guía, esta invita a conocer más sobre los recorridos propuestos.				

## REFLEXIONES FINALES

El tránsito por este tipo de proyectos reafirma nuestra convicción de que es imprescindible repensar las prácticas educativas que llevamos a cabo en nuestras instituciones si queremos atender los desafíos a los que nos vemos expuestos. La reflexión, conocer otros contextos que nos permitan traspasar las fronteras del aula, otras formas de hacer, significan estar en una permanente búsqueda. Por ello, el trabajo en proyectos es un instrumento didáctico relevante, que permite la colaboración entre diferentes colectivos. Ello es fundamental para aprender desde el otro, para comprender otras realidades y para promover aprendizajes más significativos.

El proyecto de diseño de una guía turística desde la mirada de los jóvenes y su puesta en práctica frente a un público escolar y juvenil ha supuesto una experiencia muy enriquecedora para todos los implicados. Nos ha permitido como colectivo la reflexión posterior sobre las diferentes formas de aprender, de diseñar nuevas propuestas sobre viejos recorridos, donde la creatividad se pone en juego y el aprender a estar y a ser están presentes como propósitos a lo largo de todo el proyecto.

En particular, esta experiencia brindó la oportunidad de encuentro entre instituciones educativas públicas y privadas, lo que representa un valor sobre el cual nos interesa seguir profundizando. La sinergia entre ambas instituciones y el trabajo en red con la comunidad nos enriqueció a todos. Se potencia así la búsqueda de nuevas relaciones entre docentes y estudiantes que consiguen por lo menos por un instante modificar las tradicionales inercias que se establecen en las aulas y que resultan desmotivantes para todos los involucrados.

Finalmente, nos gustaría compartir que el proyecto nos brindó la oportunidad de ofrecer una práctica pedagógica original, flexible y con una variedad de actividades que desafiaron la creatividad de estudiantes y docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Pablo (dir.) (2009). *Pedagogía museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.
- BIXIO, Cecilia (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propósitos y ejemplos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- CULLEN, Carlos (2009). *Entrañas éticas. De la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- HUERTA, Ricard (2007). *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MELGAR, María Fernanda, y DONOLO, Danilo (2011). «Salir del aula... Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e Internet», *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 8, n.º 3.
- TRILLA, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

# **Apropiarse del aprendizaje: posicionarse desde el hacer y desde la palabra**

**Rosana Sosa, Natalia Elizalde,  
María Eugenia Rodino**

**13**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Ciclo Básico

**Institución:** Liceo n.º 32 «Guayabo»

**Departamento:** Montevideo

**Grado:** Tercer año de Ciclo Básico

**Asignaturas:** Literatura y Educación Social y Cívica

**Participantes:** Docentes: Rosana Sosa, Natalia Elizalde. Intérprete de LSU María Eugenia Rodino. Estudiantes: Darwin de Barros y María Noel Ferreiro

## RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de dos experiencias áulicas proyectadas y ejecutadas en el liceo 32 «Guayabo» en 2017, con estudiantes sordos de tercer año. Las dificultades y beneficios de la educación *permanente* frente a la diversidad: «Teatro en el aula; posicionarse desde el hacer», «Proyecto joven lector, adaptado a sordos». Las docentes narran el proceso de ejecución.

**Palabras clave:** educación, diversidad, sordera, teatro, lectura.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La consigna admite múltiples miradas. Compartiremos parte del acompañamiento realizado en el año 2017 a estudiantes sordos de tercer año del liceo n.º 32. El objetivo era acompañar desde la inclusión, acompañar avanzando, pero ¿cómo hacerlo? No era tarea fácil derribar las barreras que no nos permitían caminar juntos. Derribar barreras significó, para nosotras, romper con el sesgo que implica el trabajo por asignatura, permitirnos ceder y compartir horas de aula, entender-nos y comprender-nos dentro de un entramado de relaciones humanas complejas pero no por ello limitantes en un hacer educativo diferente.

Este quehacer educativo parte del convencimiento de que no se trata de discutir sobre una educación para sordos; se trata de poner en tensión nuestra visión sobre la educación. En palabras de Skliar:

*Estoy afirmando que ese derecho debe ser analizado, evaluado y planificado conjuntamente con los sordos y a partir del concepto de una educación plena, significativa, justa y participativa; sin las restricciones impuestas por la beneficencia y la caridad; sin la obsesión curativa de la medicina; evitando toda generalización que pretenda discutir de educación solo a partir y para los míticos niños normales; combatiendo el individualismo que practican los modelos terapéuticos. (Skliar, 2003, p. 2)*

## ELABORAMOS UN PROYECTO DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

El proyecto nació desde la práctica del aula. Esa praxis nos permitió poner en tensión la propuesta tradicional implícita y explícita en la relación educativa; por ello, buscamos otras formas, otras herramientas que permitieran a los estudiantes sordos situarse como hacedores activos ante los procesos de aprendizaje, apoderarse de su propia cultura, en el entendido de que ellos carecen del bagaje cultural que se adquiere por vía auditiva desde el comienzo de la vida. No demoramos en advertir que las consignas, las lecturas, se ahuecaban en su mundo esencialmente visual y ahí decidimos cambiar nuestra postura, corrernos hacía el mundo sordo, desestructurar las estrategias tradicionales e intentar posicionarnos junto a ellos en *el hacer*. El aula cobró vida, las clases se hicieron dinámicas, los jóvenes comenzaron a interactuar, a cuestionar y cuestionarse. El *hacer* es concreto, no abstracto y les permitió un posicionamiento activo frente al acto educativo.

## PROYECTO

La propuesta permitió abordar los textos literarios de otra forma, para que los estudiantes modificaran y se apropiaran de ellos en su lengua madre, la *lengua de señas*. Para ello se propuso teatralizar dos cuentos de Francisco Espínola: «Rodríguez» y «El hombre pálido» y a partir de su ejecución estudiar la biografía del autor, la época, acercarnos al mundo campero de su narrativa, analizar los personajes desde las acciones que ellos mismos reproducían. Decodificar valores y antivalores que se hacían presentes. Visualizar y reflexionar el rol de la mujer en la época, elementos que denotan violencia, violencia de género, buscando generar el debate crítico ante un hecho social que aún persiste en nuestra sociedad. Desde ese hacer nacía lo teórico, la elaboración de argumentos, la discusión sobre valores, la resignificación de valores esenciales. Los valores dejaron de ser abstractos, se hicieron concretos y vivos desde el propio accionar.

## HACER PARA ENTENDER. DESARROLLO DEL PROYECTO

Sofía Apolinario (estudiante) había creado la seña del autor Francisco Espínola y esta se instaló en las aulas, enriqueciendo su lengua natural. Habíamos comenzado el proceso de empoderamiento.

## TEATRO SORDO 32

Parco el nombre del grupo teatral, ¿no? Lo eligieron los estudiantes, desde su lengua aterrizada, sin metáforas, sin adornos. La elección del nombre desde la libertad que se les otorgó fue la primera satisfacción, se veía en sus rostros. La segunda tarea fue ponerle nombre a la obra que aglutinaría los dos cuentos. El nombre fue «Los cuentos de Paco». Claro, concreto, terrenal como su propia lengua.

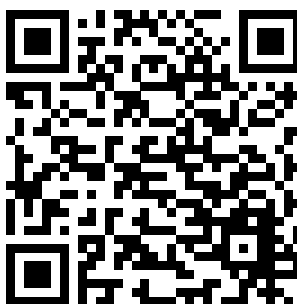
El proyecto ya no nos pertenecía, era de ellos; nuestra tarea sería guiar, articular, proponer, cuestionar y provocar. Fue su obra porque fueron sus hacedores. Las clases se transformaron en ensayos teatrales donde incluso cambiaban roles para sugerirle al compañero una forma diferente de elaborar su personaje. Si faltaban actores entrábamos en acción. Cada ensayo estuvo signado por la alegría, por la satisfacción de la superación, en un proceso que llevó su tiempo. Los últimos ensayos fueron a cielo abierto, bajo un ceibo, con público, alumnos y personal del liceo que se acercaba a presenciar la actividad de los alumnos sordos. El proyecto ya no era solo de ellos, había salido del aula, era un proyecto liceal. El empoderamiento de cada estudiante estaba presente en la comunidad educativa y no solo en el aula.

Nuestros objetivos estaban a flor de piel: generar espacios de participación para que los estudiantes se adueñaran de los aprendizajes, de su cultura, y así transformar su comunidad educativa.

## PROPUESTA DOCENTE

Estrenar la obra en el liceo con público: profesores, funcionarios, familiares y amigos invitados por ellos. No muchas veces habían tenido la oportunidad de ser creadores y que lo creado fuera para ser mostrado. La respuesta fue el júbilo. Inédito para ellos: teatro de sordos para todos, ejecutores de una actividad artística que siempre les era negada. *Los sordos no tenían techo*. Preparamos vestuario, pobre pero digno. Hicimos invitaciones, programas, con correspondiente reparto. Sorteamos obstáculos pero manos amigas estuvieron para contener el miedo que nos invadía y se acrecentaba al acercarse el estreno. Partimos de un guión borrador que en pocas horas la coordinadora de intérpretes María Eugenia Rodino realizó en lengua de señas para facilitar el trabajo. Estudiaban el guión en ese video en cualquier celular, en el patio, en los recreos. La biblioteca fue el camerino. Entre las cortinas espían si llegaban los invitados; ya sabían que para que el hecho teatral se concrete los espectadores son indispensables.

El 30 de noviembre a las 17 horas se estrenó a patio lleno. Las familias felices y expectantes. Silencio absoluto. Palabras de la directora Teresa Amaral a los presentes. Antes de salir a escena en el patio (dicen) se sintió el grito de guerra que habíamos inventado para darnos fuerza: agarradas las manos en apretado círculo, para condensar las energías y lograr el desafío: salir a escena, actuar, *entrar a la cancha, sin palabras, solo gesto y cuerpo, poniendo el cuerpo*.



Estreno de «Los cuentos de Paco», experiencia de teatro sordo, noviembre de 2017.

## LOS RESULTADOS DEL HACER PARA ENTENDER

Hicimos la dramaturgia y se adaptó a lengua de señas. Dirigimos una obra sin ser directoras teatrales, con jóvenes sordos que tampoco eran actores. Hicimos vestuario y escenografía. Los acompañamos en el proceso; como ellos, *pusimos el cuerpo* en cada instancia y vivimos un momento intransferible de emoción junto a sus familias y quienes quisieron acompañarnos.

¿Qué lograron ellos? Empezar a ejercitar la autonomía, aprender a trabajar en equipo, maravillarse al construir su propio conocimiento. Aprendieron que el mundo artístico también les pertenece, aprendieron que juntos *se puede*.

Satisfechas, hoy compartimos el trabajo, la trayectoria recorrida y posiblemente el fruto final. «Los cuentos de Paco» dejaron de pertenecer al liceo 32, pues lo que no se comparte muere irremediablemente.



## **CONCLUSIONES Y REFLEXIONES SOBRE LOS EJES TEMÁTICOS DESARROLLADOS**

Trabajar con la interdisciplinariedad nos permitió pensar desde una praxis educativa que se hace con el otro. Ello implica un vínculo que pretende generar cambios buscando crear nuevos contextos, relaciones y significados. La misma opera y se encarga de mediar entre exclusión e inclusión social, dotando a los sujetos de recursos para resolver los desafíos de su propio momento histórico. Tendiendo los puentes que permiten reconocer al sujeto como un legítimo heredero de la cultura. El educador plantea otras alternativas a las promulgadas por los medios de comunicación masivas. Otros deseos, otros sueños que contribuyen a configurar la utopía del educando. Asimismo, el educador debe configurar su propia utopía, a pesar del desgaste y de las circunstancias negativas. Los valores traducidos en hechos forman parte de esa utopía.

En un intento por situarnos en la pedagogía crítica hemos presentado al educando dos cuentos: «Rodríguez» y «El hombre pálido», de Francisco Espínola, como *textos problematizadores*. Desde el trabajo áulico, desde las diferentes disciplinas, arribamos a una lectura social colectiva que hoy compartimos con ustedes. El marco teórico referencial lo encontramos en el educador pernambucano Paulo

Freire. Pudimos realizar un quehacer pedagógico interdisciplinario donde los aprendizajes fueron un proceso que se hace con otros.

Estas prácticas pedagógicas permiten romper con el concepto de *cultura balcanizada*. En palabras de Hargreaves:

*La balcanización sigue siendo una característica dominante de las escuelas [...] contemporáneas, incluso de las que tratan de hacerse más innovadoras. La balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de las materias y de su marginación de mentalidades más «prácticas»; modelo que restringe el aprendizaje profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores, y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que han llegado a caracterizar la vida de las escuelas secundarias. (Hargreaves, 1996)*

*Nos encontramos en un mundo en crisis que sacude tanto a educando como a educador, por eso no nos podemos dar el lujo de que nuestra labor sea neutra sino, antes bien, el docente debe marcar su postura en torno a los temas que elige y a los valores que surgen de los mismos. Un docente progresista debe involucrarse con lo que plantea en clase, asumiendo su rol en una búsqueda constante de otros paradigmas. Como consecuencia de sucesivas políticas educativas y la actual visión de la educación, hemos arribado a una cultura light marcada por el escepticismo, por el descreimiento, que se traduce en el aula en un desánimo general, donde todos nos sentimos huérfanos, sumidos en una especie de vacío vital. El educador deja de creer en su palabra que cae en el vacío. El adolescente no encuentra sentido a los espacios que se generan en el aula. (Sosa y Brandou, 2005, p. 262)*

Por ello, cuando asumimos la responsabilidad de hacernos cargo del espacio educativo asignado, ello significaba al mismo tiempo la generación de «inquietudes movilizadoras, lecciones locales [...] que puedan enseñarnos acerca de la valentía de poner el cuerpo y el valor de imaginar e interrogarnos colectivamente», como nos recuerda Silvia Duschatzky (Martyniuk, 2013).

*Se ha quebrado el diálogo inherente al proceso educativo, llevando al educador a divorciar teoría y praxis, y a sentirse solo. Debemos recomponer ese diálogo, hoy más que nunca debemos dejar de ser meros espectadores, sino protagonistas activos, actores del proceso educativo, cambiar el rol pasivo y reproductor del sistema, por un pensar, sentir y hacer, consciente, creativo, dialógico, por el cual el proceso educativo sea un proceso de liberación». (Sosa y Brandou, 2006, p. 262)*

Freire (citado por Sosa y Brandou, 2006) nos dice que en una práctica progresista «los educandos comienzan a percibir la realidad como una totalidad, mientras

que en una práctica reaccionaria los educandos no se desarrollan, ni pueden desarrollar una visión lúcida de la realidad».

Los textos, los temas, deben

*[...] problematizar situaciones, afrontando el desafío que la realidad ofrece cotidianamente al educando [...]. Los mismos jamás debieran reducirse a «canciones de cuna» que generan somnolencia en vez de despertar la conciencia crítica. «La naturaleza utópica de la acción cultural para la libertad es lo que la diferencia por encima de todo, de la acción cultural para la dominación». Esta pedagogía utópica está preñada de esperanza, pues ser utópico no solo es ser idealista, es indispensable embestir la realidad desenmascarándola, en la denuncia está la anunciación de una nueva realidad como proyecto histórico. La acción cultural para la dominación tiene como objetivo la domesticación del individuo, nada tiene para anunciar, intentará que el futuro repita su presente, nunca será utópica, ni profética. No necesita la utopía. Pero nosotros sí precisamos la utopía. Debemos instalarnos con nuestros adolescentes en los sueños colectivos, esos que el desánimo ha desdibujado, y desde allí intentar aprehender el significado más hondo de la utopía. Partir de la comarca idealizada por el pensador inglés Moro que acuñó ese extraño nombre.*

*Fernando Andacht en «Paisaje de los signos» refiriéndose a Utopía dice que: «Era el lugar que no era, el sitio de ninguna parte, precisamente porque era parte del fantasma social, de un deseo colectivo de dar con todas las aspiraciones terrenas sin la finitud de la carne y su tristeza». Moro, influido por Platón, creó esa comarca de igualdad y justicia. Pensamos desde nuestro trabajo que la utopía no tiene que situarse en el vacío de lo inalcanzable, que el pensamiento utópico no se aniquila a sí mismo.*

*Desde la dominación se nos ha dicho que la perfección es irrealizable, que una sociedad perfecta, anularía las revoluciones, el progreso. Sabemos que esa comarca puede abandonar el horizonte, acercándose, si es pensada y construida por cada uno de nosotros. (Sosa y Brandou, 2006, pp. 266-267)*

Dice la sabiduría popular en un graffiti montevideano: «El yo sueña, el nosotros construye». Para que la metáfora social se cristalice necesitamos escuchar la voz y los sueños de los educandos, la nuestra propia y desde allí partir, como agentes históricos transformadores de la sociedad. Como educadores estamos llamados a reinventar la pedagogía de la esperanza, la pedagogía de la utopía de la esperanza, para transmitirle a nuestro joven que si la utopía está en el horizonte y sirve para caminar, debemos hacerlo rápido y juntos, puesto que las grandes utopías no se gestan en soledad, se forjan en la praxis colectiva.

Nuestros estudiantes no planteaban expectativas al comienzo de nuestras prácticas, acostumbrados a recibir lo que el sistema educativo les brinda. Frente a esa realidad nos permitimos emprender la búsqueda de estrategias y objetivos que resignificaran la relación educativa y los aprendizajes.

El deseo de aprender y la apertura ante los aprendizajes fueron facilitadores de la realización del proyecto. Toda aquella actividad que implicó una participación activa y protagonista del hecho educativo permitió que estas prácticas cobraran sentido. La experiencia vivencial para el estudiante sordo permite un proceso de aprendizaje real. Entendemos que el proyecto puede ser abordado tanto por adolescentes sordos como oyentes y en cualquier contexto educativo.

A partir de la incertidumbre, nos hemos permitido desdibujar objetivos habituales para lanzarnos junto con los jóvenes a la búsqueda y rescate de temas y valores esenciales para situarnos en el mundo y para la convivencia. La palabra no es un obstáculo en el vínculo educativo; sobre ella priman la empatía, la alteridad y los estudiantes como sujetos de derecho. Contribuyamos a que el educando pueda sí manejar la palabra como *otra herramienta* que lo ayude a posicionarse en el mundo. Que se apropie de la lengua madre como partícipe activo en sus permanentes modificaciones o creaciones.

## «JOVEN LECTOR»: ADAPTADO A ESTUDIANTES SORDOS

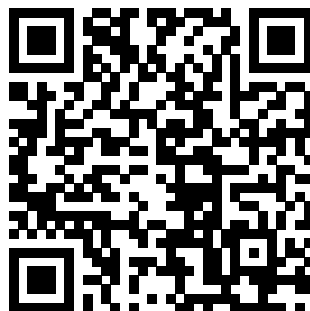
Proyecto «Joven lector» (2017) es una iniciativa de ANEP que apunta a formar equipos de lectores que trasciendan los límites de sus propias instituciones educativas y lleven la lectura a otros ámbitos.

La fortaleza de esta iniciativa es su capacidad multiplicadora que desde el compromiso establece vínculos entre diferentes franjas etarias. Semillero de amor al libro y a la lectura, en el entendido de esta última como principal vía de acceso al conocimiento.

En ese marco, diferentes proyectos se llevaron adelante en nuestro liceo. El proyecto fue pensado para la población oyente, y el desafío fue que los jóvenes sordos lo ejecutaran y se lo apropiaran. La adaptación fue simple, partimos de la premisa de la inexistencia de obstáculos para su realización. Utilizamos las mismas estrategias: actividades lúdicas que acercaron al educando al *objeto libro*. El texto escrito nos llevó a detenernos en vocablos y conceptos abstractos nuevos, desde la palabra y desde la seña.



Video testimonial de «Joven lector»





Las intérpretes fueron las mediadoras entre docente, educando y contenido. Cuando la lectura no es personal sino dirigida a *otro*, nos sumergimos en la lectura, en la comprensión profunda, en el manejo de las pausas y del *objeto libro*.

El logro excedió lo esperado; la sordera e hipoacusia no fueron impedimento para protagonizar un proyecto cuya esencia era la lengua. Los estudiantes enriquecieron su bilingüismo y nos ofrecieron la belleza de su lectura, gestualidad y manos danzantes que nos regalaban una lectura diferente, única.

## **TRASVASE DE LENGUAS: TEXTOS EN ESPAÑOL Y EN LENGUA DE SEÑAS EN EL ESPACIO EDUCATIVO**

El contacto entre lenguas, en este caso español y lengua de señas uruguaya (LSU), que se desarrolla en el espacio educativo entre estudiantes sordos y docentes oyentes supone la existencia de la figura de un profesional intérprete. Este, en tanto competente en las lenguas implicadas en la comunicación, en la cultura de ambas comunidades y dada su formación, es responsable de realizar el trasvase del español a la lengua de señas y viceversa. Este proceso de reformulación de una lengua a otra conlleva en primer lugar la decodificación del mensaje de la lengua de origen o fuente y, en segundo lugar, la codificación hacia la lengua de destino o meta.

En el marco del Consejo de Educación Secundaria (CES) la propuesta educativa para estudiantes sordos se fundamenta bajo los pilares de una educación bilingüe, en el entendido español escrito y lengua de señas. De este modo, la concepción bilingüe condiciona o debería condicionar la configuración del plan de clase, ya que los contenidos son transmitidos en dos lenguas. En este contexto, el abordaje de textos literarios incluidos en los programas de educación secundaria con estudiantes sordos supone para el estudiante un acercamiento intralingüístico

que permita comprender el significado global del texto para posteriormente detenerse a extraer las ideas principales y secundarias de cada párrafo, identificar la relación entre los párrafos, etc.

Al mismo tiempo que el estudiante sordo decodifica el español también infiere en los procesos de traducción al buscar equivalentes en su lengua, la LSU. Tanto los procesos intralingüísticos como los interlingüísticos entre ambas lenguas requieren del trabajo en equipo de la díada docente-intérprete, para que uno y otro puedan acompañar al estudiante en la búsqueda de significados y de unidades de sentido que le permitan comprender el texto en español e internalizarlo en su propia lengua.

Estas prácticas en el abordaje de textos en español escrito presentes entre lenguas en contacto requieren de una gran negociación en términos de traducción (Eco, 2010). La posibilidad de inferir en el texto, de extraer su significado, de reflexionar colaborativamente y de interpretar los signos lingüísticos por medio de otra lengua se complementa con una traducción intersemiótica, que consiste en la interpretación de los signos lingüísticos mediante sistemas de signos no lingüísticos.

Los proyectos de teatro y lectura provocaron un nivel diferente de participación e inclusión, donde el joven se apropió del espacio de aprendizaje. La inclusión se visibilizó e instaló; empezó a ser algo más que la ocupación de un espacio físico: patio e instalaciones del liceo 32.

## EPÍLOGO

Agradecidas de haber sido parte del encuentro entre distintos centros de enseñanza, que generaron espacios de intercambio pedagógico. El mismo permitió que instituciones públicas y privadas tendieran puentes sesgados por los aprendizajes.

La Feria de Buenas Prácticas fue semillero del que nacieron tres instancias entre el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos del CES (Cereso)/ liceo 32 y el Colegio Santa Elena. Un primer encuentro con el Jardín Santa Elena de Montevideo y dos encuentros con el Jardín de Lagomar. Acercar la lengua de señas a las aulas permitió que los niños se acercaran y conocieran dicho acervo cultural.

Los adolescentes que forman parte del proyecto «Joven lector» del liceo 32 (oyentes y sordos) habilitaron a través del juego y la lectura la posibilidad de redimensionar los vínculos y la relación educativa entre pares, con niños, niñas y educadores del colegio y liceo de maras.

Acompañar, compartir, interactuar, socializar, emocionarnos ante lo nuevo, para que esos fueron espacios de apertura e inclusión.

Cuando las buenas prácticas pedagógicas trascienden muros y espacios, algo de lo posible se torna posible: el encuentro con el otro o unos otros mediado por el acto de educar.



## BIBLIOGRAFÍA

- ANDACHT, Fernando (1987). *El paisaje de los signos*. Montevideo: Monte Sexto.
- ECO, Umberto (2008). *Decir casi lo mismo*. Barcelona: Lumen.
- FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LARSON, M. (1984). *Meaning-based translation. A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham: University Press of America, 2.<sup>a</sup> ed.
- MARTYNIUK, Claudio (2013). «Entrevista a Silvia Duschatzky: “La escuela es un hervidero de cosas que no sabemos pensar”», *Lobo Suelto*, <<http://anarquiacoronada.blogspot.com.uy/2013/12/entrevista-silvia-duschatzky-la-escuela.html>>.
- MOITA LOPES, L. P. da (2002). «El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura en lengua materna», pp. 327-345. En CURCÓ, C., COLÍN, M., GROULT, C., y HERRERA, L. (eds.). *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México: UNAM.
- OBIOLS, Guillermo, y DI SEGNI DE OBIOLS, Silva (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PELUSO, Leonardo (2016). «La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas», *REVEL*, vol. 14, n.º 26, pp. 120-146. Recuperado de: <<http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>>.
- PELUSO, Leonardo, y LODI, Ana Claudia Balieiro (2015). «La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas», *Pro-Posições* [online], vol. 26, n.º 3, pp. 59-81.
- SKLIAR, Carlos (2003). «La educación de los sordos», *Cultura sorda*. Recuperado de: <[https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar\\_educacion\\_sordos-2003.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf)>.
- SOSA, Rosana, y BRANDOU, Alicia (2005). «Hacia una lectura social: Barataria o la cristalización de una utopía», *Revista Espéculo*, n.º 31. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero31/lesocial.html>>.

**Impacto  
socioambiental  
de las canteras de  
extracción de granito  
y tosca del eje ruta 5,  
Ciudad de La Paz,  
Canelones**

**Gabriel Correa**

**14**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** .3.º de enseñanza secundaria

**Institución:** Liceo de Progreso «Dr. Gilberto Iglesias», Canelones

**Integrantes:** Profesores colaboradores: Danilo Antón (Geología), Leonardo Borges (Historia). Estudiantes: Ricardo Llanes, Martín Herrera, Lautaro Juncal, Lauryn Pérez y Nahuel Olivera

**Colaboración institucional:** Liceo de Progreso, Municipio de La Paz, Escuela n°. 89 de La Paz

**Áreas disciplinares:** Geografía, Geología, Historia, Educación Social e Informática.

**Instituciones y personas que participaron y colaboraron:** Prof. directora Sol Urdampilleta (Liceo Dr. Gilberto Iglesias); Mtra. directora Graciela Álvarez (Escuela 89 de La Paz); Prof. Jorge Gómez (Área de Formación y Contenidos, Plan Ceibal); Ing. Agrim. Jorge Franco, Ing. Carlos Colombana (Dirección Nacional de Topografía, MTOP); Prof. Mónica Canaveris (Inspección Nacional de Geografía, CES); Dr. Bruno Fernández (alcalde de Municipio de La Paz); Jorge Guillén, concejal del Municipio de La Paz

**Autor del proyecto y relatoría:** Prof. Gabriel Correa (Geografía). Colaboración en relatoría: Prof. Gabriela Gerez

## RESUMEN

Este trabajo tiene vinculación directa con la vivencia del problema planteado a partir del ejercicio de la docencia en la zona de La Paz y Las Piedras durante 2016. De la observación, como usuarios del transporte dos veces por semana, surgieron las siguientes preguntas: ¿tiene la actividad minera de extracción de granito y tosca a cielo abierto un impacto socioambiental? Los vecinos que viven en estas ciudades y sus periferias, ¿son conscientes de dicho perjuicio?

En 2017 se lanzó un concurso, auspiciado por el MTOP, Plan Ceibal y la Inspección Nacional de Geografía, que promovía la presentación de proyectos que plantearan problemáticas o propuestas con contenido geográfico, histórico o social de relevancia para generar nueva cartografía digital.

La conjugación de la experiencia vivida, las preguntas que seguían repicando en nuestra cabeza y la posibilidad de presentar un proyecto maduraron rápidamente. El liceo de Progreso era donde podíamos plantear nuestra idea ese año. Acto seguido preparamos el proyecto con la anuencia de la Dirección y nos presentamos al concurso.

Teniendo conocimiento de la realidad que teníamos a cargo, tomamos la decisión de incluir en el proyecto a cinco estudiantes de nuestro grupo (3.º 2 del turno

vespertino), si ellos estaban de acuerdo en hacerlo y en la metodología a emplear. Estos estudiantes tenían en común cierto rezago en su proceso educativo y dificultades de integración. La cantidad de participantes respondió a la exigencia del propio concurso, ya que hubiéramos preferido contar con más estudiantes, tanto por la riqueza de la experiencia como por lo ambicioso del proyecto.

**Palabras clave:** inclusión, interdisciplinaridad, ambiente, comunidad, conocimiento.

## INTRODUCCIÓN

### Prof. Sol Urdampilleta, directora del liceo de Progreso

El docente Gabriel Correa, de la asignatura Geografía en tercer año de nuestro centro educativo Liceo de Progreso «Dr. Gilberto Iglesias», presentó en 2017 la propuesta de trabajo a realizar desde el lugar de investigación, para construir conocimiento sobre la zona, las canteras a cielo abierto y su impacto en la comunidad.

El trabajo centró su atención en la inclusión de alumnos con dificultades de integración. Se generaron materiales didácticos, se trabajó con otros alumnos, se hizo uso de nuevas tecnologías, incluyendo presentaciones por videoconferencias. Se trabajó con los distintos actores de la zona: Mtra. directora de la escuela 89 de La Paz, afectada por la problemática, los vecinos de los barrios, trabajadores, alcalde y concejal de la zona de La Paz. Se posibilitó, además, el empoderamiento de los estudiantes y hubo verdaderos aprendizajes significativos.

## FUNDAMENTACIÓN

*El hombre participa en el lazo social no solo mediante su sagacidad y sus palabras, sus empresas, sino también mediante una serie de gestos, de mímicas que concurren a la comunicación, a través de la inmersión en el seno de los innumerables rituales que pautan el transcurrir de lo cotidiano.*  
(David Le Breton, 2006)

La premisa fundamental desde la que partió esta propuesta didáctica fue considerar a la percepción sensorial como un acto físico pero fundamentalmente mediado por la cultura. Los sentidos, además de ser medios de interrelación con el entorno físico, son vías de transmisión de valores culturales. Citando a Le Breton (2006), «el espacio es una elaboración psíquica al mismo tiempo que social y cultural».

El entrelazado cultural en toda su complejidad contiene al sistema educativo, ya no solo como un elemento sostenedor y propulsor de la cultura, sino como un agente crítico, involucrado y propositivo de lo cultural.

Para los docentes de Geografía la experiencia sensorial es un anhelo constante, ya que traspola al estudiante a percibirse y percibir el ambiente desde la vivencia. En tal sentido, la posibilidad de realizar salidas didácticas complementa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera. Como proponía Deledalle (1965, citado por Meirieu, 2013, p. 71): «pensar el aprendizaje como un continuo experimental, una continuidad entre el yo y el mundo».

Esta propuesta articula un proyecto institucional micro —que incluye a cinco estudiantes, su docente de Geografía y apoyo interdisciplinario e institucional— con uno macro, que se realiza a nivel nacional, el concurso «Proyectos de Geografía con estudiantes y gvSIG Batoví». Para este concurso contamos con la capacitación, seguimiento y colaboración del MTOP, el Plan Ceibal y la Inspección Nacional de Geografía.

Uno de nuestros anhelos era incorporar al proyecto a aquellos estudiantes menos integrados o con algunas dificultades en su proceso educativo. Esto nos permitió tener una perspectiva pedagógica de inclusión hacia nuestro grupo a cargo y, por otro lado, incluir su espacio geográfico en el proyecto, una aproximación a la zona de desarrollo próximo de Vigotski.

De la conjunción de lo endógeno con lo exógeno nos fue posible compartir experiencias nuevas, desplegar nuestros sentidos, trabajar en equipo, generar conocimiento, sentir empatía, identificarnos culturalmente, establecer líneas de acción y proponer cambios.

Los cinco estudiantes, con edad promedio de 16 años, fueron protagonistas en la ejecución de un proyecto que los incluía como futuros ciudadanos, como integrantes de una comunidad; realizaron entrevistas, representaron a su liceo en su comunidad, se aproximaron a la complejidad de los entramados ambientales, sociales y económicos. Expusieron su trabajo frente a liceos de todo el país en forma directa y por videoconferencia a los integrantes del jurado del concurso.

Logramos como equipo un proceso de aprendizaje que va más allá de los resultados o las competencias adquiridas, que también se lograron; en ese sentido, creemos haber cumplido con lo planteado por Meirieu (2013):

*La «formación a lo largo de toda la vida» que, sin embargo, todos reivindicamos, todavía sigue siendo en gran medida una ficción: sometida al principio de la ganancia rápida sobre la inversión, esta formación se focaliza en el saber hacer operativo (las famosas «competencias») en detrimento de los aprendizajes nuevos, de las aperturas culturales y de una buena formación ciudadana.*

La construcción y el desarrollo de zonas urbanas y ciudades implican la utilización de numerosas materias primas del subsuelo, en particular, piedras de construcción y revestimiento y áridos en general, tales como arenas y pedregullos. En el caso del área metropolitana de Montevideo, una vez que se agotaron las canteras en la zona urbana comenzaron a extraerse la piedra y los áridos de los alrededores de las ciudades de La Paz y Las Piedras, al norte de Montevideo.

Como consecuencia de dicha extracción fueron excavadas numerosas canteras, algunas de las cuales hoy se encuentran abandonadas mientras que otras todavía están activas y continúan en operación.

Debido a la existencia de 40 canteras abandonadas y a la presencia de urbanizaciones en la cercanía con poblaciones de varios centenares de habitantes, se han generado

algunos problemas socioambientales que se hace necesario encarar para remediar esta situación.

En las canteras abandonadas se han formado lagunas con agua estancada que representan algún peligro desde el punto de vista sanitario debido a la presencia de numerosas fosas sépticas en las cercanías. Este problema se agrava cuando se arroja basura dentro de las canteras.

También existe peligro de accidentes o ahogamientos para las personas que allí procuran bañarse, debido a la profundidad e irregularidad de los fondos y a la presencia de maquinarias hundidas.

## **PROCESO DE TRABAJO**

Los cinco estudiantes que se integraron al proyecto concurrían a la hora asignada a apoyatura de Geografía de 3.º (40 minutos los días sábados), que formaba parte del desarrollo de la planificación de tareas, cartografía digital, búsqueda y organización de información, como trabajo de aula. Como trabajo de campo se realizaron salidas con los estudiantes hacia la zona seleccionada, en tres oportunidades, de acercamiento hacia los vecinos, tomando fotografías y mediciones. Este conjunto de tareas, que se compartieron con el resto del grupo 3.º 2 y formaron parte de la planificación del curso en la segunda mitad del año, tuvieron un valor pedagógico significativo para los estudiantes que participaron directamente y para sus compañeros, pues lograron inclusión, apoyo y aporte de ideas.

Los estudiantes involucrados en el proyecto presentaban al grupo sus avances. Estuvieron siempre atentos a las diferentes etapas del proyecto y evolucionaron con él, en los momentos de avance y en los de estancamiento. Al principio no tenían mucho entusiasmo, pero como en todo proceso de aprendizaje que tiene en cuenta el sentir y el contexto de los estudiantes, al entusiasmo se sumó el dominio de la temática y las herramientas digitales, el surgimiento de nuevas dudas, así como el valioso aprendizaje de lo colectivo.

Presentaron su trabajo por videoconferencia a los organizadores del concurso, lo que les permitió participar de la jornada final en la que todos los liceos participantes exponían su trabajo. De la timidez inicial, logramos sortear algunas barreras como la baja autoestima y el desinterés por el curso en general.

Por la magnitud del problema y las limitaciones de nuestro equipo en tiempo y en equipamiento, delimitamos el área de trabajo en la cantera Cópola, la de mayor tamaño (30 ha) y con más población en su entorno (3.500 personas). De la entrevista con el alcalde Bruno Fernández, al inicio, ya salimos bastante convencidos del área a trabajar, así como de la inclusión de la escuela n.º 89 como un emergente en la problemática general. Dicha escuela tiene sobre su fondo una cantera operativa y sobre su frente una empresa de suministro de materiales de

construcción, por lo que transita un camión cada cinco minutos, en promedio, sobre camino de balasto, en horario escolar.

Un aspecto fundamental de esta investigación fue localizar y caracterizar las canteras utilizando métodos cartográficos que incluyeron observaciones de campo y trabajo con imágenes satelitales y documentos cartográficos existentes. Para el cumplimiento del objetivo también se relevaron las viviendas, fosas sépticas y trama vial de las zonas adyacentes.

A ello se agregaron consultas a los organismos públicos que autorizan y controlan estas excavaciones (Dinama, Dinamige, OSE), así como se solicitaron datos del Instituto Nacional de Estadística. El apoyo de la Dirección Nacional de Topografía (uno de los organizadores del concurso) fue de gran valor.

En la zona donde se realizó esta investigación se realizaron entrevistas con la población y con antiguos operadores de la cantera para obtener información concreta sobre las características batimétricas y ambientales de los lagos y los problemas identificados.





## REFLEXIONES DE LOS PARTICIPANTES

*Antes de morir en manos de las fuerzas nazis que ocuparon Francia, Marc Bloch —padre de la Escuela de los Annales— escribió un libro revelador sobre el oficio de historiador. Su amigo Lucien Febvre era quien sacaba sigilosamente y ordenaba aquellos papeles que su amigo escribía estando preso. En aquel Bosquejo Histórico o Introducción a la Historia, Bloch sentaba las bases de la ciencia que cultivó tantos años. La historia es la ciencia de los hombres, sostenía, dejando de lado la recurrente idea de que la historia estudia el pasado. Y agregaba: a través del tiempo (pensando pasado y presente como una retroalimentación) y el espacio.*

*Uno de los historiadores más importantes de la primera mitad del siglo XX, padre de una de las escuelas más significativas hasta nuestros días, colocaba al espacio geográfico en un sitio importante a la hora de comprender las sociedades. Más adelante en el tiempo, uno de los historiadores más originales, Le Roy Ladurie, escribió un libro tan complejo como explicativo, que une como ninguno el tiempo y el espacio. Historia humana y comparada con el clima analiza los cambios sociales y su relación con el espacio y los componentes físicos de este.*

*No podemos pensar de otra forma la historia sino como el devenir de las sociedades en un espacio geográfico y justamente la relación entre la transformación de ese espacio y los cambios sociales. Una historia seria y moderna, compleja y abarcadora, debe*

*analizar los fenómenos locales y lograr comprenderlos antes de lanzarse a la caza de megarrelatos o explicaciones generalizadoras pero que adolezcan de veracidad.*

*El trabajo iniciado por el profesor Gabriel Correa con respecto a las canteras y su impacto sigue la premisa antes planteada, pero le suma un costado didáctico y netamente educativo que trasciende el simple conocimiento disciplinario.*

*Por un lado, la geología, en lo que respecta al estudio del fenómeno de las canteras y su impacto en la erosión de suelos; por otro, la geografía y el trabajo del espacio geográfico, su impacto y la relación con la comunidad; la cartografía de la zona y el aprendizaje que esto genera; la historia, en forma de microhistoria local y su relación con el relato tradicional; la sociología en tanto dinámicas particulares que se dan alrededor de la cantera; y hasta antropología, en tanto fenómenos de apropiación de la cantera y orgullo de los pueblos circundantes. Pero a todo este trabajo hay que agregarle, de forma excepcional, el costado educativo. El profesor Correa toma una problemática local y esto lo lleva a involucrar a sus alumnos en una búsqueda científica pero que es, al mismo tiempo, una búsqueda educativa, un trabajo de un profesional de la educación. Los insumos que este trabajo genere (cartografía, comprensión del fenómeno y posibles soluciones, entre otras), no solo quedarán para los futuros investigadores sino también para los profesionales de la educación como un insumo pedagógico, una reflexión sobre las nuevas prácticas educativas.*

*En el mundo del siglo XXI las formas tradicionales de trabajar con los alumnos van quedando caducas por las nuevas formas de apropiación del conocimiento. La red y su océano de conocimiento han hecho que el docente deje de ser un faro que ilumina, un poseedor de conocimiento, para ser un facilitador, un actor que debe hacer que justamente el alumno no se ahogue en ese océano de información. Las técnicas de investigación con los alumnos, en todas sus variantes, son el futuro en educación. Y mucho más el análisis de un fenómeno cercano a los alumnos desde todas las aristas (obviamente partiendo desde la disciplina del docente). Como decía Marc Bloch antes de morir en manos de los nazis, cada ciencia no es más que un escalón hacia el conocimiento universal, que es claramente una utopía, pero su trabajo es que justamente caminemos.*

Leonardo Borges, profesor de Historia

*En nombre del Municipio de La Paz queremos expresar nuestro agradecimiento por el trabajo acerca del impacto socioambiental de las canteras de extracción de granito y tosca del eje de la ruta 5 de las ciudades de La Paz y Las Piedras del departamento de Canelones.*

*El trabajo recoge con claridad la situación, que forma parte no solo de nuestro territorio desde el punto de vista meramente geográfico, sino que también, como acertadamente lo deja ver, hace a la cultura y el desarrollo humano en nuestros territorios, donde conviven poblaciones con la extracción de materiales de las canteras.*

*Esta vocación industrial, de ciudad picapedrera, ha sido el rasgo más distintivo de nuestras tierras, empapando la cultura e idiosincrasia de los pacenses.*

*Saludamos también el involucramiento y empoderamiento de los estudiantes en su trabajo, involucrándose en su objeto de estudio y participando de labores académicas de investigación, tan importantes en estos tiempos.*

*Nuevamente felicitamos por el trabajo realizado, el cual constituirá un insumo importante en los futuros trabajos de planificación territorial para la zona.*

Dr. Bruno Fernández, alcalde del Municipio de La Paz

*Soy representante en el Concejo de La Paz como concejal de los barrios Santos Lugares, La Lucha y Puebla. Es un barrio reflejado dentro de las canteras, que tiene la base dentro de ellas. Somos un conjunto de 1.500 a 2.000 familias, entre los tres barrios.*

*Los vecinos dan ideas y quieren que el municipio atienda a sus requerimientos. Pero el problema del municipio, como en todos lados, es que no puede atender a todos los barrios. Se ha adelantado, se instalaron las luces, pasa la máquina más seguido que antes, nos arreglan la calle. Pero vamos haciendo cosas a medida que se va avanzando.*

*Ahora, para lo que es la parte de las canteras, lamentablemente no encontramos una solución. La mayoría son tierras en sucesión y estamos ahí ante un problema legal. Es decir, son capitales privados, en manos de un poder económico que se da el lujo, inclusive, de no pagar los impuestos municipales. Son muy grandes las inversiones que se necesitan como para buscar una real solución a este problema.*

*Muchos vecinos son conscientes del problema ambiental de las canteras, que contaminó arroyos y deterioró el paisaje natural del que antes podíamos disfrutar. Pero hay otros que no cuidan y lo dañan aún más con el descuido en lo referente a los residuos, que son tirados negligentemente en la calle o en las canteras.*

*Con este proyecto se vislumbra una esperanza de que, aunque no sean nuestros hijos pero sí sean nuestros nietos los que puedan disfrutar nuevamente de este paisaje, como en otras épocas. El municipio pone todo a disposición del equipo y del profesor que lidera este proyecto, para seguir avanzando mediante un trabajo en redes, en la visibilización y búsqueda de soluciones para el problema ambiental provocado por las canteras.*

Jorge Guillén, concejal del Municipio de La Paz

## BALANCE

### Tareas cumplidas:

1. Se generó cartografía digital aplicando software específico para los temas planteados.
2. Se puso sobre la mesa de debate un problema socioambiental, apelando a incluir a todos los actores involucrados que fue posible, desde sus intereses y sentimientos particulares.
3. Se logró acumular documentación fotográfica, audios y videos de las áreas consideradas, y de los propios vecinos que hicieron una descripción de los problemas que padecen.
4. Se reconstruyó una parte de la historia de esta zona, y los estudiantes hicieron de nexo entre la gente y las instituciones.

### Tareas pendientes:

1. Lograr los ámbitos propicios para recibir y hacer propuestas en forma sistematizada junto con los actores sociales locales y departamentales, con el fin de explorar las posibilidades de recuperación para dichas áreas, incluyendo proyectos de reciclado ambiental, de desarrollo social y de promoción turística, con el propósito de contribuir a una posible agenda ambiental departamental.
2. Fomentar la posibilidad de que se haga desde los grupos de docentes y estudiantes de los liceos de la zona un monitoreo permanente de la temática que investigamos u otras que pudieran surgir.

Aunque se pudo avanzar significativamente con el proyecto, se considera que se puede seguir trabajando hacia el futuro con esta temática, en un sentido de profundización o de extensión territorial o, en su defecto, de ambos.

## REFLEXIÓN FINAL

El espacio geográfico se vive y se construye. Es psíquico, material, social y cultural; por tal motivo es complejo, implica un conjunto de elementos interactuando visibles y no visibles. «Los cuerpos vivos, los de los usuarios no solo están atrapados en el engranaje de las partes del espacio, sino también en las redes de las analogías (en términos filosóficos): imágenes, signos y símbolos» (p.153) planteaba Lefebvre en 1974.

La geografía como ciencia social involucrada con el sentir de los colectivos humanos tiene, entre otros desafíos, el de analizar los hechos del espacio geográfico en la particularidad y en la generalidad, en profundidad y en perspectiva histórica. En tal sentido, la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI de la mano de la globalización han generado un torbellino de cambios en las sociedades contemporáneas. Estos cambios son muy significativos y por su velocidad difíciles de percibir en muchos casos. Podemos estar seguros que estos cambios incluyen las formas de relacionarse de las personas dentro de los colectivos y de los colectivos mismos.

El párrafo anterior es una aproximación a un estado de situación, que Giddens (1999, pp. 32 ss.) conceptualizó como el desanclaje de los sistemas sociales. En tal sentido, podemos estar de acuerdo en que el desanclaje puede actuar como promotor de deslocalización pero, ha quedado demostrado que los colectivos humanos también pueden hacerse fuertes ante tales amenazas. La historia es rica en ejemplos donde los colectivos generan las estrategias capaces de revertir la desunión de los grupos con su pertenencia espiritual y material.

Al sistema educativo y a los docentes en particular nos compete zurrir en parte, aquello que tiene potencial riesgo de disolución o incluso bregar por la no indiferencia que implica este estado de situación que, por lo menos genera incertidumbre.

Este proyecto tuvo como telón de fondo lo expresado hasta aquí, en la concordancia con los autores seleccionados y como figura, como protagonistas, a los cinco estudiantes de grupo 3º 2.

El desafío quedó planteado; en mayor o menor medida hicimos un poco de ruido hacia afuera y hacia nuestro propio ser, donde los principales involucrados realizaron su primera experiencia de investigación de campo y en equipo, generando conocimiento sobre su espacio geográfico en distintos formatos. Deseamos que no sea su última experiencia sino sólo el comienzo de otras y que se repliquen en otros grupos de estudiantes guiados por sus docentes y apoyados por sus instituciones.

Aunque se pudo avanzar significativamente con el Proyecto, la mayoría de los participantes consideran que, se puede seguir trabajando hacia el futuro con esta temática y las múltiples derivaciones que posee; esto puede ser en un sentido de

profundización o bien, de extensión territorial, o en su defecto, de ambos.

No queda más que agradecer a todas las personas e instituciones que han colaborado para que este proyecto fuera posible, así como al Colegio y Liceo Santa Elena, por permitirnos presentarnos en este Concurso de Buenas Prácticas Educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOCH, M. (1952). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <<https://historiadelascivilizacionesblog.files.wordpress.com/2016/01/bloch-marc-introduccion-a-la-historia.pdf>>.
- GIDDENS, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: <<https://es.scribd.com/doc/281193352/Giddens-Consecuencias-de-La-Modernidad-PDF>>.
- LE BRETON, D. (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Edición.
- LE ROY, E. (2004). *Historia humana y comparada del clima*. México: Conacyt, Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <<https://books.google.com.uy/books?id=N6VTDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Le+Roy+Ladurie,+escribi%C3%B3+un+libro+tan+complejo+como+explicativo,+que+une+como+ninguno+el+tiempo+y+el+espacio.+La+Historia+del+Clima&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE6-frkqfcAhUjc98KHegOCT8Q6AEILzAB#v=onepage&q&f=false>>.
- LEFEBVRE, H. (1974). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- MEIRIEU, P. (2013). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

**«Incluir no es  
dejar entrar,  
es dar la bienvenida».  
El desafío de la inclusión  
en el aula de Inglés**

**Fabiana Carrau, Cecilia Quiroga**

**15**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Secundaria

**Institución:** Instituto de Educación Santa Elena

**Departamento:** Montevideo

**Clase:** 1o A1 ciclo básico

**Áreas que integran la experiencia:** Inglés

**Participantes:** Lic. Fabiana Carrau, Lic. Cecilia Quiroga y grupo de 1.º A1

**Autores:** Lic. Fabiana Carrau, Lic. Cecilia Quiroga

## RESUMEN

Esta experiencia comenzó con una situación difícil a partir de la cual se desencadenó una propuesta. Nos animamos, la aceptamos y se convirtió en un desafío. Un desafío de trabajar con un grupo muy diverso de estudiantes, para los cuales fuimos y continuamos delineando una forma de enseñar a través del compromiso y la aplicación de lo ya inventado, del ensayo y del error de estrategias que permiten que cada alumno se apropie de su aprendizaje. Una forma de enseñar enmarcada en la coenseñanza y la inclusión que busca situaciones de aprendizaje justas para cada alumno y que depende mucho del vínculo que como docentes creamos con él. Un aprendizaje que también tiene mucho que ver con las emociones. Mediante este artículo buscamos compartir la experiencia desde diversas perspectivas: el proceso que recorrimos, la valoración de los propios alumnos y la proyección a futuro. En este camino intentamos continuar innovando, renovando, descubriendo y contagiando.

**Palabras clave:** coenseñanza, inclusión, desafío, emoción, aprendizaje.

## «INCLUIR NO ES DEJAR ENTRAR, ES DAR LA BIENVENIDA»

**Eugenio Suárez**

Director

Presentar esta muy buena experiencia, además de ser muy gratificante, representa una invitación a recorrer un camino que abre puertas y oportunidades pero también nos permite reencontrarnos con la esencia de nuestra profesión.

Podemos dar testimonio de que el trabajo presentado por las colegas revela una firme convicción y confianza en que todos los estudiantes podrán aprender si logramos encontrar las estrategias adecuadas, conectándonos con sus intereses, emociones, descubriendo aquello que los motiva y moviliza.

Más allá de la diversidad de dispositivos puestos en práctica en cada clase, de la organización de un salón poblado de imágenes, ejercicios y reflexiones, el clima de compromiso y trabajo de este grupo se percibe desde el arribo de los estudiantes a un espacio que les pertenece.

Este grupo de jovencitos que llegan a sus salón minutos antes de comenzar el turno, organizando mesas y sillas para esperar a sus docentes y trabajar pudiendo encontrarse con la mirada de sus compañeros cada vez que plantean una duda o una opinión, también han sido capaces de comunicar sus vivencias, incorporando la reflexión como una práctica cotidiana.

La bienvenida que reciben estos estudiantes es mucho más que un deseo o una consigna; se traduce en acciones cotidianas de docentes que proponen desafíos y dinámicas que promueven el trabajo colaborativo, el intercambio y la incorporación de la dimensión lúdica, siempre desde un acompañamiento personalizado.

Finalmente resulta fundamental destacar que las docentes, además de lograr derribar fronteras y prejuicios, promoviendo el autoconocimiento y una adecuada percepción de competencia en cada uno de sus estudiantes, están recorriendo también un camino de construcción colectiva en el permanente intercambio con sus colegas. El artículo es también una invitación a transitar por estos y otros caminos de innovación, visualizando horizontes que siempre ofrecerán renovados desafíos.

## UNA EXPERIENCIA, UN DESAFÍO

### UN POCO DE HISTORIA: EL PORQUÉ

Históricamente, en el Instituto de Educación Santa Elena en el área de Inglés cada grado liceal trabaja en tres niveles de complejidad creciente que responden a las habilidades lingüísticas de los alumnos. Desde hace unos años, la presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje se ha incrementado y en 2016 los desafíos de planificar y alcanzar un trabajo que se ajustara a todas las necesidades de los alumnos se hicieron evidentes. Esto dio a entrever que en 2017 las características y necesidades del alumnado no iban a cambiar demasiado.

Con esto en mente y con el objetivo de crear una propuesta pedagógica que respondiera a las necesidades educativas de cada alumno, conservando la calidad de la enseñanza y cuidando al educador y a los educandos, en 2017 surgió este proyecto de trabajar en duplas con todos los alumnos del nivel básico de 1.º de Ciclo Básico, que continuó en 2018 con la incorporación de nuevas actividades. Enfatizamos en *todos* porque creemos que el gran desafío de la inclusión implica que todos los miembros de una comunidad deben aprender juntos, más allá de sus características personales para desarrollarse como seres capaces de convivir en una sociedad.

Consideramos imprescindible romper con el mito de que «todos los alumnos son iguales y en consecuencia deben hacer lo mismo en el mismo momento» (Blanco, 1999, p. 61). Todos los estudiantes poseen capacidades, formas de aprender y motivaciones distintas y, por ende, brindarles igualdad de oportunidades supone brindarles lo que necesitan individualmente dependiendo de sus necesidades y características. Estas necesidades responden a un momento determinado y pueden variar a lo largo del proceso de aprendizaje. Así, la diferencia se convierte en la protagonista y el motor de las diferentes dinámicas y actividades de clase, y nos obliga a abandonar lo normativo y estándar como la forma *normal* o *común* de enseñar.

Cuando una institución es inclusiva, toda la comunidad educativa se beneficia: docentes, adscriptos, directores, funcionarios y, principalmente, los pares. Todos aprendemos a ir rompiendo barreras y abriendo nuestro espacio y salón de clase para trabajar juntos, y buscar, probar y encontrar nuevas maneras y estrategias que permitan que nuestros alumnos se conviertan en agentes de su aprendizaje y realicen una elaboración positiva de su autoconcepto.

## DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS

El grupo con el cual se comenzó esta experiencia en 2017 tenía 13 alumnos. Algunos eran ingresos a la institución y otros habían cursado primaria allí mismo. En lo que respecta al idioma, en la prueba de nivelación de comienzos de año todos habían obtenido resultados que correspondían al nivel básico de inglés (A1 según el Marco Común Europeo de Referencia). El desafío era que algunos de ellos habían cursado inglés en primaria, otros conocían palabras aisladas y algunos otros no habían tenido contacto alguno con el idioma.

Desde el punto de vista de sus necesidades educativas, existía otro desafío: la confluencia de diferentes necesidades, dificultades y trastornos, como trastorno del espectro autista, dificultad específica en lectoescritura, síndrome de Kabuki y trastorno del desarrollo cognitivo, que merecían un abordaje y tratamiento únicos y ajustados a sus necesidades. Cabe señalar que algunos alumnos presentaban dificultades evidentes pero no había ningún diagnóstico que lo confirmara.

## ¿CÓMO TRABAJAMOS?

En primer lugar, la innovación de esta experiencia es el trabajo docente en duplas. La modalidad de la coenseñanza constituye una forma eficaz de abordar la variedad de necesidades de los alumnos, que se benefician de una atención más frecuente y personalizada.

Sin dudas, el aprendizaje de los alumnos se torna más significativo y beneficioso cuando el trabajo docente se enmarca en la coenseñanza que promueve Secundaria. Cuando comenzamos con esta experiencia no habíamos descubierto ni leído el informe del Centro de Educación Secundaria (CES) sobre coenseñanza. Fue una gran alegría y satisfacción corroborar que los enfoques y las estrategias que empleamos, ya fuera de forma natural o como resultado de un proceso de ensayo y error constante, eran compatibles con la modalidad de coenseñanza, y por lo tanto íbamos por buen camino.

Según el CES (2016), la coenseñanza supone un trabajo colaborativo entre dos o más docentes que comparten la responsabilidad de la enseñanza y cuya interacción «permite complementar y enriquecer las metodologías y abordajes curriculares en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes» (p. 8).

De la mano de la coenseñanza, la mayoría de las actividades planteadas en clase suponen una modalidad de trabajo en parejas de alumnos estratégicamente armadas para favorecer no solo el resultado de la actividad en particular, sino también la complementariedad de los alumnos. La disposición de los bancos en el aula en semicírculo colabora con el proceso.

Teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender de los alumnos, las actividades están basadas en los diversos estilos de aprendizaje, por lo que buscamos que

cada clase respete una dinámica de alternar actividades visuales, orales, escritas y kinestésicas, la mayoría de ellas influenciadas por un componente lúdico. Queremos enfatizar que, si bien en un principio pensamos en esta estrategia para ayudar a los alumnos con mayor dificultad, en el proceso nos fuimos dando cuenta de que *todos* se benefician con *todas* las actividades.

## ACTIVIDADES VISUALES



A partir de la experiencia, corroboramos lo que teóricamente ya sabíamos: los materiales visuales son una herramienta fundamental para el aprendizaje. Le damos un lugar importante a la cartelera. Además de utilizarla para frases motivacionales que apelen a trabajar ciertas emociones y circunstancias puntuales, procuramos plasmar nuevo vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones de lenguaje de aula en carteles que ellos mismos realizan. Así, al participar en su creación, se apropian y apoderan del conocimiento.



También priorizamos lo visual en otras actividades como el dominó y el juego de la memoria con vocabulario y temas gramaticales, como el presente simple, sinónimos y antónimos, entre otros.



Si bien ganar nunca es el principal objetivo, motivarse para hacerlo los obliga a pensar, intercambiar ideas, discutir, aplicar conocimiento y resolver ejercicios. La idea no es jugar por jugar, sino jugar con un objetivo específico que además permita alcanzar los beneficios colaterales del juego, «porque el juego, más que formar, tiene la capacidad de transformar a las personas y sus contextos, ofreciéndonos una nueva mirada de nuestro entorno» (Marín, 2018, p. 13).

## ACTIVIDADES ORALES

Con respecto a lo oral, realizamos actividades de interacción entre los alumnos, en las que tienen que moverse por toda la clase. Para ello modelamos previamente las preguntas y respuestas en el pizarrón. Además, recurrimos mucho al juego de roles como forma de simular situaciones reales en las que deben comunicarse en inglés.

Otra actividad que realizamos a lo largo del año es el deletreo de palabras clave y de sus nombres y apellidos. Recordar y utilizar correctamente el abecedario supone una dificultad para muchos de ellos, que se va superando con la frecuentación y la sistematización de su uso, en tanto «para optimizar el aprendizaje, el cerebro necesita la repetición de todo aquello que tiene que asimilar» (Waipan et al., 2017, p. 143).

## ACTIVIDADES ESCRITAS

También trabajamos el deletreo desde el área escrita, resolviendo sopas de letras y jugando a El Ahorcado con palabras del vocabulario trabajado en el momento. En relación con las producciones escritas y el copiado del pizarrón, hacemos hincapié en que siempre revisen antes de entregar para corregir y en que revisen el trabajo de sus compañeros.

Nos centramos también en que las producciones sean prolijas y legibles, dado que este suele ser un punto débil en los alumnos con dificultades específicas de la lectoescritura. La reescritura es un recurso que utilizamos mucho en el afán de disminuir esta debilidad. Así como lo afirman Gold y Gómez (2017), «a propósito de la copia, reivindicamos su empleo como procedimiento privilegiado para aprender ortografía» (p. 391).

Tal como especificamos anteriormente, esto es útil y beneficioso para *todos* los alumnos y, además, puede ser fácilmente aplicable en *todas* las materias.

## ACTIVIDADES KINESTÉSICAS

Por último, consideramos al movimiento como otro protagonista a la hora de planificar actividades. Así, incluimos juegos como Dígalos con Mímica, tanto para representar acciones como para hacer juegos de roles. El movimiento también es

esencial para tomarnos un descanso de alguna actividad muy pasiva que requiere mucho esfuerzo cognitivo o para finalizar una actividad y continuar con otra. Esto puede ser simplemente pararse, mover el cuerpo y sentarse, o caminar alrededor de la clase, como forma de estimular el fenómeno biológico de formación de vasos sanguíneos cerebrales que trabajan junto a las neuronas y la creación de neurotransmisores que influyen positivamente en la atención y la motivación, facilitando el aprendizaje (Guillén, 2015) y la creación de nuevas conexiones neuronales (Goleman, 2013).

## OTRAS ACTIVIDADES

Específicamente en el marco del mes del Día del Libro, leemos *Peter Pan* en inglés, lo que supone un gran desafío que requiere nuestra teatralización de cada capítulo para su mejor comprensión. Ellos se divierten mucho y logran así una mejor comprensión: no es solo lo escrito sino lo visual lo que permite su acercamiento al conocimiento.

## ¿CÓMO EVALUAMOS?

De las varias evaluaciones que planteamos, queremos destacar la modalidad de la segunda prueba parcial que realizamos en noviembre. En sintonía con lo propuesto desde la Dirección de plantear una propuesta de evaluación distinta, diseñamos una actividad en la cual priorizamos elementos trabajados a lo largo del curso: el conocimiento de tres áreas lingüísticas fundamentales, el trabajo en parejas y ejercicios que supusieran movimiento.

Así, en 2017, la dinámica estaba organizada según tres sectores que correspondían a los tres temas gramaticales de importancia: el presente simple, el pasado simple y el futuro con *be going to*.

En cada sector, cada pareja debía resolver dos ejercicios, uno más lúdico y otro escrito. Al terminar cada actividad lúdica, debían llamarnos para que así las docentes pudiéramos sacar una foto de lo que habían resuelto, para la posterior corrección. Asimismo, una vez finalizaban la parte escrita, debían colocar la hoja con las respuestas en una «urna» dispuesta para cada sector. Cuando todos los equipos habían terminado, cambiaban de sector, y así continuaban hasta completar los tres.

La prueba la realizamos en el salón de actos, con lo que buscamos una disposición más espaciosa, proponer espacios diferentes aparte del aula donde pudieran hacer uso del conocimiento y brindarle un peso diferente a la instancia de evaluación. Fue importante anticiparles todo esto para que se prepararan al cambio de espacio y supieran qué se esperaba de ellos.

El resultado de la prueba parcial no solo suponía la corrección de los ejercicios lúdicos y escritos, sino el trabajo complementario y el intercambio de ideas en la búsqueda de una respuesta. Habíamos anticipado que íbamos a ir monitoreando y prestando atención a la interacción entre ellos: el objetivo no era obtener la respuesta correcta sino que, en cada pareja, cada quien se preocupara por la opinión del otro y entendiera el porqué de esa respuesta.

Notamos que el compromiso de los alumnos con esta prueba fue tal que en 2018 decidimos mantener el componente lúdico y el beneficio de utilizar otro espacio físico que no fuera el aula pero aplicado a una propuesta distinta.

En esta oportunidad, cada pareja había creado su ficha para poder luego participar en el juego «Serpientes y escaleras», en el que iban respondiendo preguntas para poder avanzar. Dadas las características del alumnado ese año, el alcance de los contenidos evaluados fue mayor que los tres priorizados en 2017 para ese grupo en particular. Asimismo, trasladamos esta dinámica desestructurada a otras pruebas que anteriormente era más pasivas y clásicas.

Es imprescindible aclarar que, tanto en las evaluaciones escritas como en los promedios, consideramos un acto de justicia valorar a cada alumno en su singularidad, priorizando cada uno de los logros, por más pequeños que sean, que reflejen su esfuerzo y proceso de aprendizaje, sin tener en cuenta lo que sus compañeros hayan logrado hasta el momento. Así, mientras que para un alumno un gran logro puede ser deletrear oralmente una palabra sin tener que mirar el abecedario, para otro lo es adquirir autonomía en revisar su producción escrita.

De la misma manera, le damos mucha importancia a los juicios, en los que extensamente intentamos devolverle al alumno una imagen real del trabajo que cada uno realiza, destacando sus habilidades y las áreas en las que debe mejorar.

Al principio, la coenseñanza y el trabajo en conjunto con compañeros pueden producir resistencia, tanto del alumno como del docente, pero una vez que los alumnos logran adaptarse a dos docentes y conocer a sus compañeros, y sus fortalezas, debilidades y necesidades, aprenden a aprovechar la presencia de dos educadores y toman la iniciativa de acercarse y ayudar a sus compañeros en tareas individuales que saben que les representan mayor dificultad. Sin dudas, esto contribuye mucho a desarrollar, según Ainscow (Castro, 2017), «una sociedad en la que todos sean valiosos y hagan su contribución y en la que compartamos la responsabilidad».

Creemos que así contribuimos a formar personas más empáticas, sensibles, responsables, tolerantes y con una autoestima que les permita sentirse valoradas en su rol en la sociedad, en tanto somos seres sociales antes que individuales.

En cuanto al vínculo entre los docentes, es imprescindible que sea fluido. Aunque con frecuencia este vínculo no surge inmediatamente, mediante la cooperación, comunicación y predisposición se logra crear equipos de trabajo integrados, que se nutren de las diferencias en personalidad y enseñanza de cada uno de los

docentes. En nuestro caso en particular, tuvimos la ventaja de conocernos de antes de comenzar la experiencia: ya conocíamos la forma de trabajar, abordar las clases y enseñar de la otra. Desde el comienzo, sin haberlo especificado previamente, fuimos aportando nuestras formas personales de enseñanza a cada una de las dinámicas siempre que nos pareció pertinente y beneficioso, aunque esto a veces supusiera interrumpir una a la otra.

Las actividades que planteamos siempre buscan generar un hábito y lograr sistematizar ciertas dinámicas que aplicamos en varios de los temas trabajados. Lejos de ser repetitivas o aburridas, pretendemos priorizar la frecuentación de actividades que, una vez comprendidas, funcionan muy bien como reafirmadoras del conocimiento.

De la misma manera, nos parece imprescindible practicar y frecuentar las actividades que luego diseñamos en las evaluaciones escritas. Sin brindarles las respuestas ni mucho menos, realizar ejercicios con el mismo formato de aquellos que incluimos en los escritos es beneficioso para el manejo de su ansiedad y seguridad ante una instancia de evaluación.

Hacemos también especial hincapié en la anticipación de actividades y ejercicios que van a tener que resolver y de lo que esperará de ellos, para aplicar los conocimientos que han estudiado y, además, no exponerlos a nuevas situaciones que van a tener que enfrentar y comprender por primera vez. Tanto la frecuentación y la anticipación, así como la ayuda individual para aquellos alumnos que lo precisan, redundan en resultados positivos que suponen un sentimiento de éxito personal para ellos.

## **LA EXPERIENCIA SEGÚN LOS PROTAGONISTAS**

A partir de una evaluación a las docentes y el curso, y una autoevaluación realizada a fines de año en 2017 y 2018, recopilamos los siguientes comentarios de los alumnos, que reflejan la modalidad de trabajo, las estrategias que desarrollaron a partir de lo trabajado y sugerido en clase, y el efecto que los docentes tenemos en el aula cuando empatizamos y nos mostramos como personas que también fuimos alumnos.

### **ACERCA DEL TRABAJO DOCENTE**

*Me gustó tener dos docentes en la clase porque me ayudaron cuando yo las necesité y cuando otros compañeros necesitaban, ellas estaban ahí.*

*Si una está escribiendo y tenés una duda, le preguntás a la otra.*

*Me gustó tener dos profesoras porque aprendí más.*

*Siento que tener dos docentes le da más dinámica a la clase y la hacen más divertida. Además, Ceci y Fabi se complementan muy bien.*

*Me apoyaron y eso me gusta.*

*Cuando yo no entendía algo, ellas me lo repetían hasta que entendía.*

*Yo lo necesitaba y ellas me apoyaron mucho.*

*Creo que al ser más divertida la forma de enseñar de las docentes, te dan más ganas de seguir aprendiendo.*

## **ACERCA DE LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS**

### **¿QUÉ TIPO DE ACTIVIDAD TE GUSTÓ MÁS?**

*Actuar los verbos y el ahorcado.*

*Las que te tenías que mover.*

*Las actividades que me gustaron más fueron los juegos.*

*Poner los carteles en la pared.*

*La que más me gustó fue la del dominó porque era la más divertida.*

*La actividad que hicimos para el parcial.*

*Me gustó la actividad de ir con el papel de un verbo y preguntarle al otro compañero si tenía el otro.*

*Me gustó más la lectura y el entendimiento de textos.*

### **¿TE RESULTARON ÚTILES LOS MATERIALES QUE PEGAMOS EN LAS PAREDES?**

*Sí, me pareció fácil porque cuando no me acordaba, lo miraba.*

*Me ayudaron a aprenderme los verbos en pasado.*

## **ACERCA DE SU PROCESO**

*Antes era malo en inglés y ahora entré este año y pronuncio mejor. A principio de año tenía bastantes errores al escribir en inglés y durante el año fui aprendiendo más y a tener menos errores.*

*Estoy satisfecho porque di todo lo que sabía.*

*Ahora leo más fluido y me sale mejor escribir en inglés.*

*Progresé mucho. Por ejemplo, este año viajé y me manejaba mucho con el inglés. Por suerte, es un idioma que me gusta.*

*Considero que desarrollé estrategias porque marcaba con flúo y pegué carteles en la pared.*

*Ponía las palabras que no sabía en la puerta de casa.*

*Una vez que una persona terminaba un trabajo, ayudaba al que todavía no había terminado.*

*A principio de año no me gustaba, pero después que levanté la cabeza y presté atención, me gustó mucho.*

## **UN LARGO CAMINO POR RECORRER**

Sobre la base del éxito de esta experiencia, seguimos manteniendo esta modalidad en el grupo de 1.º A1, donde los nuevos alumnos presentan otras características y dificultades, que merecen una atención diferente y que responda a lo que precisan. Si bien desde que comenzó la experiencia en este grupo de 1.º la pareja pedagógica siempre ha estado conformada por nosotras, en 2019 experimentaremos una rotación de grupo y solo una de nosotras se mantendrá en el nivel A1, dejándole lugar a otro docente para entrenarse en esta forma de enseñar. Esto permitirá ver que, amén del proceso de adaptación, disposición y esfuerzo de los docentes, es posible generar una dinámica de duplas con otros compañeros.

En 2018 se mantuvo la modalidad de la coenseñanza para acompañar al mismo grupo de 13 alumnos ya en 2.º año. En este caso, la dupla de docentes se conformó con una de nosotras y otra docente que no había experimentado esta forma de trabajo anteriormente. Esto supuso un período de adaptación de ambas partes para lograr conformar una nueva pareja pedagógica con una impronta distinta. Esto benefició y enriqueció al grupo que, si bien se mantuvo prácticamente estable igual, dado que sus situaciones, entornos y procesos cambian continuamente, fue preciso modificar algunas estrategias y probar otras que se ajustaran mejor a las circunstancias.

El grupo con el que iniciamos en el 2017 fue el que participó en la Feria de Buenas Prácticas en Educación contando la experiencia desde su lugar. En 2018 le pedimos permiso a su docente para visitarlos y así poder reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Recordamos las actividades que habíamos realizado, les mostramos imágenes y videos, y conversamos sobre todo lo que habíamos aprendido, tanto ellos como nosotras.

Durante la preparación y la presentación el día de la Feria, nos sorprendimos ante la soltura, convicción, compromiso y sentimiento que expresaban al

contar la experiencia. Ambas instancias nos permitieron alejarnos de nuestra perspectiva como docentes de esos alumnos y ver cómo ellos se habían apropiado de la experiencia de formas que nunca habían dejado entrever durante el año. Lograron contar qué habían hecho, cómo se habían sentido y qué habían aprendido y seguían aprendiendo de esa experiencia.

Esta experiencia iniciada en 2017 nos hace reflexionar acerca de lo que sentimos como un deber en el área educativa, y que tiene que ver con un cambio de mirada, tanto del docente al alumno como del docente a sí mismo. En primer lugar, creemos que es importante empezar a mirar al alumno desde *lo que es*, con sus posibilidades y necesidades, y dejar de hacerlo desde *lo que no puede o no es*. Así, el docente podrá pararse en las fortalezas de cada alumno para diseñar los objetivos y actividades, no dejando las debilidades de lado, sino tomándolas como aspectos y desafíos a trabajar.

Asimismo, consideramos imperativo que el docente comience a observarse y cuestionarse, y evaluar su rol y responsabilidad en el aprendizaje de sus alumnos. Que un alumno no preste atención en clase no es tarea solo suya; que no comprenda un determinado tema no depende únicamente de él, y que no obtenga un resultado aceptable en una evaluación escrita no es solo porque le falte estudio. Hay una cuota de responsabilidad del docente en todo esto. Que un alumno no logre mantener su atención, no aprenda o no logre demostrar lo aprendido tiene mucho que ver con lo que el docente haga para captar la atención del alumno, con la diversidad y significatividad de las actividades que plantea para lograr el aprendizaje, con la evaluación que diseña para que el alumno pueda demostrar lo aprendido, y con la pasión que transmite en todo lo que hace.

Tal como mencionamos, esta experiencia supuso un proceso de mucho ensayo y error. Cuando pensamos en ella, lo hacemos con satisfacción y orgullo, en tanto no es un signo de fracaso sino de constante aprendizaje. Como docentes aprendimos mucho en este camino de la inclusión, en el que nos planteamos buscar diversas formas de responder a la diversidad y establecer un vínculo con los alumnos para alcanzar un equilibrio entre la mejor manera de aprender de cada uno y nuestra mejor manera de enseñar. Esto tiene que ver con la confianza y el deseo del docente de que el alumno aprenda. Es recién allí que se crean las condiciones para el aprendizaje y que el alumno aprende brindándole confianza y derecho a enseñar al docente.

Este vínculo además tiene que ver con emociones como el interés y la alegría. La felicidad es algo que nos conecta naturalmente. Todo ser humano aprende mejor cuando se encuentra feliz y retiene información con mayor efectividad cuando la emoción que siente es positiva. Como señala Lucas Raspall (2017), «cuando el clima en el aula es de confianza, respeto y apertura, entonces están las condiciones dadas para que los niños puedan expresarse y soltar» (p. 79).

Esto implica también colocar al alumno como protagonista y hacerlo partícipe para ir conociéndolo y motivarlo a que se conozca él mismo, para así comenzar

a apoderarse de su proceso de aprendizaje. Este es un cambio de mentalidad que implica tener claro que cada alumno va a recibir lo que necesita para alcanzar la excelencia, que está lejos de implicar que todos alcancen el mismo nivel. El alumno alcanza la excelencia cuando desarrolla sus capacidades al máximo (Radrizziani, 2016). Y aquí radica un gran desafío que como docentes les debemos a nuestros alumnos: trabajar con ellos para que acepten las diferencias y comprendan por qué no es un privilegio, sino un acto justo, que algunos reciban estrategias y apoyos diferentes a las de otros.

En esto de conocerse, también los motivamos a conocer al otro, con sus habilidades y dificultades, «aprender a vivir con la diferencia» (Ainscow y Echeita, 2010) y convivir. Encontramos valiosísimo que los alumnos puedan apreciar y valorar esto como una oportunidad que enriquezca y beneficie el desarrollo, la cooperación y la solidaridad entre pares.

Por último, sentimos importante aclarar que no estamos inventando nada: ya está todo inventado. Lo que hicimos fue y es comprometernos a aplicar, llevar adelante y compartir todo lo que se ha inventado, todo lo que sabemos, todo lo que aprendimos y aprendemos de otros docentes y principalmente de nuestros alumnos. Todo esto con un cerebro flexible, con manos que reciben e invitan y, por sobre todo, con un corazón abierto. Somos nosotros, cada uno en su pequeña o gran aula, los que conocemos a nuestros alumnos y sabemos cómo educar. Que el miedo no nos detenga sino que sea el motor que nos permita surfear las olas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., y ECHEITA, G. (2010). «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». Ponencia en II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down (España).
- BLANCO, R. (1999). «Hacia una escuela para todos y con todos», *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, n.º 48, pp. 55-72, UNESCO.
- CASTRO, L. (2017, octubre 26). «Mel Ainscow, experto de la UNESCO: por qué la inclusión de todos en la educación es necesaria para la sociedad», *La Diaria*, <<https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/10/mel-ainscow-experto-de-la-unesco-por-que-la-inclusion-de-todos-en-la-educacion-es-necesaria-para-la-sociedad/#>>.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2016). *Interdisciplinariedad y coenseñanza. Aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. Montevideo: CES.
- DEFIOR, S. (1996). *La dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Archidona.
- FERNÁNDEZ, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GOLD, A., y GÓMEZ, A. (2017). *Psicoeducar 2. Algunas claves para entender cómo aprenden nuestros alumnos*. Montevideo: Planeta.
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Madrid: Kairos.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. et al. (2002). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- GUILLÉN, J. (2015). «¿Qué materias son las importantes?» en Forés, A. et al. *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Actual.
- MARÍN, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- PEARSON, R. (2017). *Dislexia. Una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.
- PRIZANT, Barry M. (2016). *Uniquely Human: A different way of seeing Autism*. Nueva York: Simon & Schuster.
- RADRIZZIANI, A. (2016). *¿Hay lugar para mí? Los trastornos específicos del aprendizaje en la escolaridad común*. Buenos Aires: Letra Viva.
- RASPALL, L. (2017). *Neurociencias para educadores: mucho más que cerebros... ¡personas!* Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2010). «Inclusión educativa: un paso adelante» en *Síndrome de Down. La etapa escolar: Guía para profesores y familia*. Madrid: CEPE.
- WAIPAN, L., y MERKER, A. (2017). *El cerebro adolescente va al aula. Neuroeducación, adolescencia y escuela secundaria*. Buenos Aires: Bonum.

**Ver el mar**

**Ignacio Franco**

**16**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Ciclo Básico, Primaria

**Instituciones:** Instituto de Educación Santa Elena y escuelas rurales de Tacuarembó

**Departamentos:** Montevideo, Canelones, Tacuarembó

**Participantes:** Escuelas rurales, Primaria y Secundaria del Instituto de Educación Santa Elena, comunidades y familias de ambos lugares

**Autoría del relato de la experiencia:** Ignacio Franco

## INTRODUCCIÓN

Como director de Ciclo Básico recae en mi sector la responsabilidad de presentar uno de los proyectos educativos más apasionantes que me ha tocado acompañar desde que llegué al colegio en 2009: «Ver el mar».

«Ver el mar» es un proyecto de trabajo que desde 2005 vienen realizando varias comunidades educativas. Implica *ver al otro*, pero no verlo solamente con los ojos, no realizar un análisis descriptivo del otro, implica verlo desde el corazón; solamente de esta manera se puede descubrir que quizá vea cosas diferentes a las que veo yo.

Dentro de nuestro hermoso país existen realidades distintas, a kilómetros de distancia, con paisajes diferentes y sobre todo con rutinas, con el día a día distinto. Desde siempre el Instituto de Educación Santa Elena ha creído que conocer, acercarse a otros nos ayuda a crecer, nos invita a madurar de una forma asertiva, tolerante, inclusiva, democrática, valores imprescindibles para la vida adulta.

En «Expedición Uruguay, caminos interiores» nos acercamos a ese otro Uruguay, que hasta tercero de liceo nos es ajeno. Transitamos por la Quebrada de los Cuervos, vamos a la Laguna Merín, entramos en contacto con cinco escuelas rurales, pasamos una tarde de juegos e intercambio con el Liceo Eliseo Salvador Porta, de Tomás Gomensoro, visitamos Minas de Corrales, Artigas, Salto y el departamento de Flores, entre otros destinos.

En el camino, cada comunidad local nos recibe, festeja nuestra llegada y nos abre las puertas de su vida. Tan significativos son los encuentros, tan enriquecidos salimos de cada uno de ellos, que entendimos que estábamos en deuda, que debíamos retribuir lo que nos daban.

Como consecuencia de ello, en «Ver el mar» todos los años, 30 niños de 10 escuelas rurales vienen a Ciudad de la Costa a pasar cinco días con nosotros. Acompañados de sus maestros, son invitados a compartir nuestra vida con la excusa de «Ver el mar», ese inmenso mar que nos rodea en el sur y que es tan lejano al norte del Río Negro y mucho más lejano aún para las comunidades rurales. Ese mar que, como dijimos, es una excusa para *ver al otro*.

Es una experiencia de contacto, de abrir las puertas de nuestra vida y como proyecto educativo involucra distintas comunidades: desde Tacuarembó, más de 10 escuelas rurales; en el sur, el Instituto Educativo Santa Elena desde sus dos sedes, en Montevideo y Lagomar.

Jóvenes y adultos, alumnos y familias, maestras y profesores, directores y animadores, exalumnos y funcionarios, vecinos y comercios, autoridades y figuras públicas han aportado en cada uno estos 13 años su granito de arena para lograr reunir los esfuerzos necesarios para que estos niños se embarquen en octubre en la aventura de pasar una semana recorriendo, conociendo, y a través de esto creciendo, en Montevideo y Ciudad de la Costa.

Educación en la solidaridad, educación en ciudadanía, educación en el amor, ejercicio de empatía, práctica de la escuela de animadores, habilidades organizativas, diseño del programa de visitas, participación en los menús, casas que se abren a la visita de otros, las oportunidades educativas de este proyecto son innumerables. Intentaremos plasmarla en estas páginas, transferir lo que es posible hacer por escrito e invitamos a acercarse para vivir lo que no es posible transferir con palabras.

## PRESENTACIÓN NARRATIVA DESCRIPTIVA



La idea de este proyecto nació en el 2004, en el marco de Expedición Uruguay. En esa experiencia, nuestros jóvenes de tercer año de liceo del Colegio Santa Elena recorren el interior del Uruguay en su rica multiplicidad de realidades, que prácticamente desconocen. Una de las actividades programadas es la visita a las escuelas rurales.

«Ver el mar» se transforma en *la otra expedición*, la de los niños de estas escuelas conociendo a la inversa: el espacio geográfico, cultural y social en el que viven nuestros jóvenes en la costa.

Se realizó por primera vez en noviembre de 2005, con la participación de la escuela n.º 89 «Los Vázquez» ubicada a 6 km de Villa Ansina, departamento de Tacuarembó, y a unos 80 km de la capital departamental. En esta primera edición participaron los doce niños que la escuela tenía en el momento, dirigida por el maestro Elbio Silva, quien fuera pilar fundamental del proyecto en su inicio, dado que tuvo que sortear todas las dificultades de algo tan novedoso como sorprendente para las familias de ese medio social. En esa primera ocasión los niños viajaron con sus padres. La labor y el compromiso de este maestro constituyeron las bases y condiciones desde las cuales el proyecto se expandió por el departamento de Tacuarembó.

Ya en el primer viaje se tuvo que sortear un gran inconveniente, relatado por el entonces director de Ciclo Básico Carlos Purgat:

*Faltando tan solo una semana para concretarse la venida, nos llama por teléfono y en forma desesperada el maestro de la escuela, Elbio Silva. ¿Cuál era el problema? Los padres de los niños, ganados por algo parecido al pánico, decidieron en conjunto que no dejarían viajar a sus hijos. Estuvieron trabajando meses con la escuela a los*

*efectos de que sus hijos pudieran concretar ese sueño, sin embargo, a último momento la cosa cambió. Un padre, capataz de estancia, levantó y expuso los innumerables miedos que generaba esta aventura. Legítimos temores que toda experiencia de este tipo podría suscitar. Todos lo siguieron. Nadie viajaría. Por supuesto que a esa altura estaban los servicios contratados, transporte, comidas, etc.*

*Fue entonces que se nos ocurrió invitar también a los padres a que viajaran acompañando a sus hijos. No todos pudieron, pero muchos sí. Finalmente aceptaron el desafío y así la primera edición de «Ver el mar» fue de ese modo: viajaron padres e hijos. No solo fueron los niños que conocieron el mar, también sus padres.*

Salvado el primer gran escollo, los años siguientes el proyecto continuó ya con la confianza del trayecto realizado.

A partir de esa primera experiencia, el proyecto logró incorporar más escuelas: la n.º 103 de «Pueblo de Arriba», la n.º 134 de «Pueblo del Barro», la n.º 19 «Sapucay», la n.º 41 de «Picada Quirino», la n.º 68 de «Costas de Caraguatá al Norte», la n.º 126 de «Pueblo Clavijo», la n.º 44 «Rincón de Tranqueras», la n.º 94 de «Barrio Godoy y la n.º 11, «República Federativa del Brasil», estas dos últimas ubicadas en la ciudad de Tacuarembó.

En total, actualmente siguen participando diez escuelas.

## **PERFIL DE LOS NIÑOS QUE VIAJAN**

Cada año viajan 30 niños, priorizando a los que no lo hayan hecho en ediciones anteriores. La delegación se integra con representaciones de cada una de las escuelas de modo que se forma el grupo de «Ver el mar» cada año.

Los criterios que se les pide a las escuelas para la selección de los niños que viajan son los siguientes:

1. En lo posible que todas las escuelas estén representadas.
2. Que participen del proyecto aquellos niños que no conozcan el mar y/o que nunca hayan viajado.
3. En lo posible dar prioridad a los que estén en 6º año, dado que ya se van de la escuela y no volverían a tener esta oportunidad. Además, se quiere que de algún modo esta experiencia repercuta favorablemente en sus deseos de continuar estudios en el liceo.
4. Habrá 30 cupos para niños y una maestra por escuela. Entre las escuelas deberán acordar, respetando los criterios antes señalados, la distribución de cupos que entiendan pertinente. Para el traslado se contrata un ómnibus. El costo para cada niño es el equivalente a un viaje ida y vuelta entre Montevideo y Tacuarembó. Estamos estudiando la posibilidad de

complementar con camionetas en la recolección por escuela, tanto a la ida como a la vuelta.

5. Es muy importante para la organización, y para el éxito del proyecto, completar toda la información solicitada en los formularios que enviamos. También en los tiempos solicitados. Agregar todo lo que ustedes entiendan pertinente.

Estos criterios son avances acordados a través el proceso que viene realizando «Ver el mar». Siempre abiertos y sujetos a propuestas que los mejoren.

## **ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y OBTENCIÓN DE RECURSOS**

Este proyecto es gestionado, organizado y financiado con los esfuerzos coordinados de la comunidad educativa, estudiantes, padres, docentes, funcionarios y exalumnos del Instituto de Educación Santa Elena, sumados a los esfuerzos de cada comunidad rural donde se asientan las escuelas.

La organización de la visita consiste básicamente en armar un itinerario con criterio educativo-recreativo de cinco días de estadía y actividades en la Ciudad de la Costa, Montevideo y Maldonado para toda la delegación, compuesta por niños, maestros y choferes.

El proyecto desde el sur financia la estadía con alojamiento y pensión completa, además de los paseos y actividades que se realicen en el marco de los objetivos.

Las escuelas financian el costo de sus pasajes de Tacuarembó a Montevideo, entendiendo que es provechoso para todos que cada comunidad local trabaje para ganarse su viaje, que esto los convierte en protagonistas activos de su vida y los educa en el valor del esfuerzo. No obstante, es la comunidad local y no cada niño quién tiene que conseguir los recursos para viajar y en caso de no conseguirlos los adultos referentes de cada comunidad, incluido el Colegio Santa Elena, no permitiríamos que esto sea un impedimento para hacer el viaje. En síntesis, ningún niño se quedaría sin venir por dinero.

Los fondos necesarios para el proyecto se consiguen de diversas maneras, lo que movilizan en lo previo a cada comunidad educativa:

1. En el día de la familia del IESE se constituye una cantina solidaria que tiene por objetivo juntar fondos para los proyectos sociales del Colegio. La venta de la cantina, profundamente apoyada por las familias conocedoras del destino de su dinero, es el inicio del trabajo.

Allí trabajan a la par profesores, funcionarios, padres y alumnos poniendo muchas horas y empeño en la tarea, en un clima de alegría y comunión de saber que estamos contribuyendo a un sueño tanpreciado.



Hamburguesas, tartas, refrescos, tortas dulces y frutas constituyen el menú que año a año ofrecemos al público que concurre al evento.

2. Una comprometida y trabajadora comisión de padres que dice presente cada año para liderar la obtención de recursos, venden bonos colaboración, piden donaciones de comida, de juguetes, de útiles, en empresas, se reúnen una vez por semana y son un pilar fundamental en este proyecto.

Desde junio comienzan las reuniones, primero entre los padres que hace años están en el proyecto, y luego de las vacaciones se abre la posibilidad para los nuevos padres que son convocados e invitados a trabajar.

Estos padres les demuestran a sus hijos que no hay edad para trabajar por otros, educan a sus hijos y a todos nuestros alumnos en que para educar no hay mejor manera que dar el ejemplo.



3. La realización de la *kermesse* «Fiesta de Ver el Mar» abierta a toda la comunidad y liderada por la escuela de animación de bachillerato y por los jóvenes de cuarto año de liceo, quienes en tercer año conocieron las comunidades rurales.

Juegos, premios, comida, música, donaciones y sobre todo mucha alegría de quienes nos regalan horas de su tiempo, en la previa y durante el transcurso de un día entero, en actividades orientadas a juntar recursos y a compartir un gran día de fiesta.



En esta *kermesse* asumen un rol preponderante los estudiantes de cuarto año de liceo, quienes conocieron las escuelas el año anterior y por tal motivo son elegidos para trabajar intentando devolver un poco de todo lo lindo que recibieron.

4. Las actividades, rifas, jornadas, beneficios que las escuelas realizan en sus comunidades para obtener el dinero equivalente a un pasaje de ida y vuelta desde Tacuarembó a Montevideo.

Todo esto atendiendo especialmente a que el esfuerzo económico de la obtención de recursos recaiga en la comunidad educativa y no en cada niño que va a realizar el viaje. Todos trabajamos para los recursos de tal o cual compañero que hoy le toca viajar, sabiendo que en los próximos viajes todos van a trabajar para que yo lo haga.

## **ITINERARIO DEL VIAJE**

Una vez recorrido el camino de juntar los recursos necesarios para que este sueño se convierta en realidad y los niños puedan viajar, llega la hora de armar el itinerario.

Es un itinerario pensado para que los niños conozcan el sur del país, en sus aspectos geográficos y sociales, propiciando que se genere la interacción con nuestros niños y jóvenes del Colegio, mediante sistemas de padrinos, de armado de mochilas, de convivencia con familias se ha intentado el acercamiento entre partes, en un intercambio profundo que involucra vivencias y sentimientos.

En lo estrictamente organizativo, el itinerario está compuesto por tres partes fundamentales:

- un día de visita a Montevideo y recorrida por la ciudad;
- recepción y almuerzo en nuestra sede de la calle Rivera;
- un día de visita por Canelones, juegos en la playa;
- almuerzo y convivencia con los alumnos de primaria del Colegio en su sede en Lagomar;
- un día de viaje por Maldonado visitando Piriápolis y Punta del Este.

Este itinerario es ajustado cada año a los eventos puntuales que se pueden recorrer y conocer en esa época; desde el Estadio Centenario en momentos de eliminatorias por la Copa del Mundo, hasta el LATU en momento de Feria de Ciencias, pasando por el cine y alguna película apropiada que esté en cartelera.

Tanto estudiantes como maestros pasan agradables momentos plagados de emoción y descubrimientos.

## A MODO DE EJEMPLO: ITINERARIO 2017

	Martes 6/10	Miércoles 7/10	Jueves 8/10	Viernes 9/10	Sábado 10/10
Mañana	Salida desde zona de Caraguatá. Salida de Pueblo del Barro. Partida de ciudad de Tacuarembó (25 niños, 8 maestras y dos choferes)	06:20 hs. Amanecer en la playa Desayuno en la casa. 9:30 Salida hacia Montevideo. 10:15 Visita al LATU Parque de las Ciencias.	Desayuno 8:30 Salida hacia Piriápolis. Rambla, cerro San Antonio, Punta Ballenas.	Desayuno en la casa 09:30 Actividades en Santa Elena-Lagomar	Desayuno en las familias Actividad con las familias
Mediodía	13:30 Almuerzo en el restaurante «Tío Lucas»	Almuerzo Colegio Santa Elena Montevideo	Punta del Este, Playas Mansa y Brava, puente de la Barra, Parque Jaguel. Almuerzo.	Almuerzo en Santa Elena	Almuerzo con las familias
Tarde	14:30 Circuito histórico y atractivos de Florida. 16:30 Visita a Lanera Piedra Alta. 17:30 Salida hacia Lagomar	Estadio Centenario Palacio Legislativo Ciudad Vieja	Llegada a la Casa	Participación en las actividades curriculares en Santa Elena	14:00 hs Partida hacia Tacuarembó.
	Llegada a Lagomar. Bienvenida Alojamiento en Casa de La Mennais	Merienda. Rambla de Montevideo Plaza Virgilio	Juegos en la playa Merienda	18:00 Los niños son retirados por las familias alojadoras desde el Colegio.	
Noche	Cena Descanso	Cena en la casa.	Cena compartida. Padres, docentes, animadores, alumnos.	Cena con las familias	

## VER EL MAR

Sin dudas el momento más importante del viaje lo constituye *ver el mar*.

El primer día los niños llegan sobre la tarde y los alojamos en la casa destinada a tal fin. Cenamos todos juntos (niños, jóvenes, adultos, docentes y padres). Es tiempo de juegos, de charlas y de bienvenidas. Se descansa del largo viaje y se apropian de la casa, conocen gente nueva y, tarde en la noche, descansan.

Al otro día en la mañana, previo al amanecer, nos dirigimos a la costa. La policía comunitaria y decenas de voluntarios alumnos, animadores y padres nos acompañan y nos escoltan.

Una vez en la costa, a los niños y a los adultos acompañantes que no conocen el mar se les vendan los ojos. Se los conduce de la mano a la costa. Pisan la arena. Se les pide que describan lo que sienten, qué huelen, qué escuchan, qué está pasando por sus cabezas.

Luego de unos instantes inmensos de silencio, de expectativa, de contemplación... se les saca la venda de los ojos y *ven el mar*.

La inmensidad del Río de la Plata los inunda. Algunos se quedan quietos mirando, otros, muchos corren al agua, la tocan, se mojan y no les importa, siguen tocándola, se ríen, buscan a sus maestras, a sus amigos.

Todos quedamos mirando, acompañando, imaginando lo que sienten y felices de haber podido acompañarlos en este proceso.

Después de un rato largo la vuelta, los esperamos en la casa porque está pronto el desayuno caliente para reponer energías y, con él, el comienzo de un día de aventuras.

### «VER EL MAR» (DINÁMICA DEL AMANECER)

*Yendo por la ruta, a la escuelita rural, se puede ir por el caminito de dos huellas que nace de la ruta y se va serpenteando por entre los campos y sus lomas hasta perderse en lo más lejos.*

*A ella se la encuentra allá donde termina el horizonte.*

*Son doce niños y un maestro.*

*Están como a 500 kilómetros del Sur, de nosotros y de nuestro mar, muy lejos de todas partes y tan solo cerca de sí mismos. El lejano sur y sus mares son un imposible tan real que ni lo sueñan.*

*Pero se dio un día en que la utopía viajó con ellos. Eterna travesía de mares de campos vedes. Mucho más de lo mismo de todos los días.*

*Pareció, al fin, que llegaron al sur, pero no al mar aún.*

*Se detuvieron un poco antes, lo suficiente para no verlo.*

*Ya tarde, cuando el sol hacía rato dormía, se lo escuchó detrás de la noche. Rugía suave y sin cansarse, pero rugía siempre, toda la noche.*

*En el alba, cuando los colores aún no se veían, alguien los tomó de sus manos. Era para conducirlos al lugar donde amanece.*

*Vendados sus ojos con un paño y con tanto tiempo sin ver mar, se sentaron sobre las arenas de las dunas, sin todavía poder ver. Sí se podía sentir y oír. Los olores que eran distintos, las brisas nuevitas y el concierto de aguas inquietaban el alma en suspenso.*

*Fue la primera vez, la única vez.*

*El pasado hacía fuerza, presionaba para fugarse en estampida.*

*Las vendas se cayeron y el presente explotó.*

*Y fue un momento.*

*En un instante Dios fue de ellos.*

*Todo se detuvo. La respiración, el viento, los olores.*

*Inmensidad en los ojos. El impacto estremeció.*

*Demasiado para ver.*

*Es que amaneció el mar.*

*El sol... que apenas se posó sobre la línea de mar y cielo, lo vio todo.*

*Un niño exclamó: ¡Papá, es pura agua!*

*El papá no pudo exclamar nada.*

*Corrieron al encuentro, primero los niños, luego todos.*

*Las olas se volcaban en abrazos, que fueron tan fuertes, que hasta hoy se sienten.*

*A como 500 kilómetros.*

Carlos Purgat

## APOORTE DE PRIMARIA

Un momento muy especial para los alumnos de Primaria de nuestro colegio y para los docentes del área es la jornada del día viernes, la cual es compartida en todas las actividades con los niños que nos visitan desde Tacuarembó.

Al trabajo previo que realizan las maestras junto a Catequesis, preparando el corazón, haciendo carteles de bienvenida, aprendiendo canciones en común, intercambiando correspondencia con las escuelas rurales, se suman el Departamento de Inglés, de Educación Física, Laboratorio, Ajedrez y Biblioteca. Juntos planificamos una jornada que les permita ser protagonistas y disfrutar junto a nuestros niños de un día en Santa Elena.

Es emocionante ver entrar y compartir el aula a los niños, con sus túnicas y moñas, al principio tímidamente y luego, con confianza, preguntando, aprendiendo y disfrutando una experiencia en la cual son protagonistas. El año pasado, gracias al contacto que tienen con Ajedrez en esta jornada, los maestros de las escuelas rurales comenzaron a planificar la enseñanza de ajedrez en sus escuelas. Este es solo un ejemplo del intercambio pero hay muchos más. Destacamos el armado de mochilas con los útiles necesarios para el año siguiente que las familias de Primaria arman con tanto cariño, sumándose a lo que hace el resto del Colegio.

Sabemos que es una experiencia significativa para nuestros invitados, pero somos conscientes de que los alumnos de Primaria de nuestro colegio se enriquecen con ella y eso nos motiva. Dicen nuestros alumnos:

*No quería que se fueran. Cuando llegaron me sentía muy nerviosa pero después vi todas las cosas que tenemos en común. A ella también le gusta bailar y escuchar música igual que a mí.*

*¡No sabía que se levantaban tan temprano! Y pensar que yo me quejo de tener que levantarme a las nueve!*

*Ellos pasan todo el día en la escuela, igual que nosotros.*

*Mi invitado me contó que su papá cuida caballos y que él lo ayuda. Debe ser genial poder andar a caballo cuando vos quieras.*

Al hacer nuestra celebración de cierre del año y dar gracias a Dios por el año compartido, los niños de quinto año guardan un lugar muy especial para «Ver el mar» y traen a la memoria y al corazón los momentos y los rostros de sus nuevos amigos y lo ubican en lo más destacado del año.



## LA VOZ DE LOS PARTICIPANTES. TESTIMONIOS

*Para mí fue hermoso porque sabía que al fin una vez iba a saber lo que era y es el mar, y recuerdo que fue una experiencia divina porque sabía que después de llegar a casa iba a poder contar cómo era.*

Anderson, viajó en 2008

*Ver el mar es muy lindo, por sus olas y lo grande que es. Hasta cuando lo tocás es lindo y con la arena muchísimo más.*

Camila, alumna, viajó en 2017

*Algo muy significativo para mí es que gracias a este proyecto yo también pude conocer el mar, fue una experiencia increíble.*

Maestra de Pueblo de Barro, viajó en 2017

*Es inolvidable la expresión de nuestros niños cuando ven la inmensidad del mar, edificios tan altos, muchos autos y mucha gente.*

Ana, maestra directora Pueblo de Barro

*Para ellos (alumnos) es muy importante vivir esos momentos y conocer otro entorno y otras realidades que acá no la ven y que nunca imaginaron conocer esos lugares, ya que son niños con escasos recursos que no pueden salir de vacaciones. Esas experiencias jamás las olvidarán y las cuentan en sus hogares y a sus compañeros. Los ayuda a desarrollarse como personas.*

*«Ver el mar» es una experiencia única tanto para los niños como para los maestros.*

Maestra de Pueblo de Arriba

*En él se transmiten muchos valores: unión de grupo, solidaridad, compañerismo, respeto, compartir, valorar lo que la naturaleza nos brinda.*

Maestra de Pueblo de Arriba

*Que con la unión y la colaboración de todos se pueden lograr objetivos.*

Maestra de Pueblo de Arriba

*Es un proyecto que hace que niños del Interior conozcan el mar y que niños del mar conozcan otra realidad.*

Alumno de Lagomar

*Aprendí en «Ver el mar» que cuando nos esforzamos podemos conseguir cosas importantes.*

Alumno de Lagomar

*Es un proyecto donde varias personas diferentes se unen para cumplir el sueño de varios niños de escuelas rurales de conocer el mar.*

Alumno de Lagomar

*Una experiencia inolvidable con gente maravillosa que te llena el alma y te permite conocer otras realidades.*

Familia de Lagomar

*«Ver el mar» es un proyecto de intercambio entre gurises liceales del Santa Elena junto a toda la comunidad educativa con niños de las escuelas rurales de Tacuarembó con la excusa de conocer el mar.*

Familia de Lagomar

*Aprendí que en el encuentro se disipan las diferencias geográficas y culturales. A que una comunidad educativa toda junta puede lograr varias cosas. Y que las cosas que parecen simples de nuestra vida son grandiosas.*

Familia de Lagomar

*Recuerdo la cara de mis compañeros cuando llegamos a ver el mar, algunos lloraron.*

Karen, viajó en 2006

*«Ver el mar» es resultado de un encuentro. Catequistas, docentes, animación, familias, funcionarios, estudiantes, niños, niñas nos dejamos conmover por una realidad diferente y cuyo acercamiento nos completa. Solidarios (en el sentido de solidum, parte de un todo) con compromiso, exigencia, don de sí, y alegría, nos regalamos la oportunidad de vivir y disfrutar de experiencias del Reino de Dios, vivir como hijos/as de un Padre amoroso que nos sueña libres, fraternos, unidos.*

Magela Grisoni Revello (Sec. Pastoral Secundaria)

## A MODO DE CIERRE

«Ver el mar» es un proyecto profundamente movilizador, un espacio que permite tender puentes y acercarse desde el corazón a otros. Mueve sensaciones, mueve esperanzas, mueve acciones.

Mueve a siete comunidades educativas, familias, alumnos, profesores, funcionarios. Cada uno desde su lugar hace lo mejor que puede para propiciar el encuentro, cada uno da lo mejor de sí para acercarse a otros, y lo hace desde el amor.

«Ver el mar» nos ayuda a crecer, a crecer en un mundo complejo que se presenta como separado pero lleno de posibilidades de encuentro. «Ver el mar» nos demuestra que en el encuentro y en el amor hay posibilidades de aprender y crecer, que no somos tan distintos y que en las particularidades está la riqueza.

«Ver el mar» nos demuestra que cuando damos lo mejor, lo mejor vuelve a nosotros.

Gracias a todos y todas quienes idearon, lucharon, armaron *kermesses*, cocinaron tortas, vendieron rifas, hicieron juegos, lideraron equipos, lideraron juegos, acompañaron, consiguieron premios, trajeron postres, cocinaron, quienes vinieron a las cinco de la mañana para bajar al mar, quienes recibieron en sus casas, quienes contaron chistes, historias y cuentos, quienes cantaron y quienes bailaron, quienes barrieron, levantaron la mesa y luego la pusieron. Muchas gracias a quienes creyeron, muchas gracias a quienes creen.



**PICA! Programa de  
Intervención en  
Convivencia Adolescente.  
Herramienta didáctica  
para trabajar habilidades  
socioemocionales para la  
convivencia**

**Cindy Mels, Leticia Lagoa,  
Diego Cuevasanta**

**17**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Ciclo Básico

**Instituciones:** Liceo n.º 11 «Bruno Mauricio de Zabala», liceo n.º 22 «Juan Díaz de Solís», Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga»

**Departamento:** Montevideo

**Participantes:** Docentes y estudiantes de cuatro grupos de primer año de ciclo básico de dos liceos públicos de la zona oeste de Montevideo

**Áreas que integran el proyecto o la experiencia:** Convivencia, habilidades socioemocionales y psicoeducación

**Autoría del relato de la experiencia:** Cindy Mels (doctora en Ciencias de la Educación), Leticia Lagoa (licenciada en Psicopedagogía), Diego Cuevasanta (magíster en Psicología Educacional)

## RESUMEN

El trabajo aborda el proceso de desarrollo —los insumos de docentes y estudiantes—, la implementación y los resultados de un programa educativo para fomentar habilidades socioemocionales en estudiantes de primer año de liceo de dos liceos públicos de la zona oeste de la ciudad de Montevideo. El programa consiste en una guía didáctica para docentes, compuesta por diez talleres para trabajar en un formato lúdico y dinámico, con el objetivo de favorecer la autorregulación y resolución de conflictos frente a situaciones de violencia en la comunidad, la convivencia escolar y las interacciones cotidianas: un taller inicial *rompehielo* y de encuadre del trabajo, un taller de cierre y evaluación del proceso, y ocho talleres temáticos, los que se estructuran mediante el abordaje sobre tres ejes —consciencia, regulación y planificación— de la cognición, las emociones y la conducta involucradas. Se organiza en instancias pensadas dentro del centro educativo y con un adulto referente para los adolescentes.

**Palabras clave:** adolescencia, convivencia, violencia, habilidades socioemocionales, liceo.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia aporta al debate sobre la formación docente frente a la necesidad de fomentar las habilidades socioemocionales de los estudiantes y de formular respuestas a los desafíos en la convivencia escolar. La relevancia del abordaje de las habilidades socioemocionales y de la convivencia escolar ha sido impulsada desde evidencias empíricas (Bisquerra, 2008; Thompson, Lewis y Calkins, 2008), y cuenta con un creciente sustento a nivel nacional (por ejemplo, ANEP, 2017; Viscardi y Alonso, 2013). El programa y material producido en el marco de este proyecto son considerados un insumo concreto para la formación docente al servicio en esta área.

La metodología aplicada para el desarrollo y la implementación del programa plantea un abordaje replicable que permite responder a necesidades pedagógicas vividas en la práctica docente, y construye una propuesta pedagógica de fácil aplicación, que toma en consideración las experiencias y opiniones de docentes y estudiantes. La propuesta combina investigación-acción y el aprendizaje en puestos de trabajo, para el desarrollo de contenidos curriculares y materiales didácticos adecuados a cada contexto particular.

La experiencia es respaldada por el estudio de su proceso y efectividad, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Se cuenta con un registro meticuloso del procedimiento aplicado —aumentando su replicabilidad— y de los datos obtenidos. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos nos permite presentar datos según estándares objetivos y comparables, pudiendo a su vez ser ampliados con datos contextuales.

## PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En un primer año del proyecto se recogieron experiencias y opiniones de estudiantes y docentes en cuanto a las necesidades emergentes de formación en habilidades socioemocionales para la convivencia. Sobre esa base se desarrollaron los contenidos, materiales y la modalidad de implementación del programa. En un segundo año, luego de una jornada de capacitación para presentar y discutir la guía didáctica, tres docentes de dos liceos implementaron el programa en cuatro grupos de clase. Se evaluó el proceso de implementación a través de observaciones de clase, formularios de autoevaluación y entrevistas con docentes tras cada taller. El efecto de la intervención sobre los estudiantes fue evaluado en un estudio cuasiexperimental, aplicando cuestionarios de autoinforme a los estudiantes antes y después de su participación en los talleres, y a un grupo de control. Adicionalmente, se recogieron opiniones de los estudiantes y docentes sobre el programa y su implementación, de modo escrito y a través de entrevistas.

En la actualidad el programa se encuentra en vías de implementación en dos liceos públicos adicionales en la zona oeste de Montevideo. La guía didáctica y los informes de los estudios que respaldan su efectividad son de acceso libre a través de la página web del Programa PICA!, <<https://picauruguay.wordpress.com>>.

La guía didáctica que acompaña la implementación del programa consiste de un marco conceptual que brinda al docente los datos, teorías y conceptos básicos para entender las consecuencias de la exposición a la violencia, y las necesidades socioemocionales de adolescentes en contexto de estrés y adversidad. A la vez se abordan los procesos psicológicos y sociales claves para la intervención y el trabajo sobre habilidades socioemocionales para la convivencia.

La segunda parte de la guía presenta materiales didácticos para llevar a cabo diez talleres con estudiantes del ciclo básico, con la finalidad de promover habilidades socioemocionales para afrontar situaciones estresantes en general y la violencia en particular, así como estrategias para mejorar la convivencia. Las actividades propuestas apuntan a fortalecer la conciencia de los propios pensamientos, emociones y conductas, y el control, la regulación y la planificación de estos.

De los diez talleres propuestos, ocho abordan actividades que apuntan a fomentar la conciencia, la regulación y la planificación de los propios pensamientos, emociones y conductas. El primer taller es introductorio al programa, marca el encuadre y busca a la vez generar una dinámica grupal positiva para los talleres posteriores. El último taller es un espacio de cierre y evaluación del programa.

Cada taller está organizado en tres partes o momentos, con una estructura similar en común. En una primera parte o *apertura*, se introduce la temática de ese día relacionándola con talleres anteriores y contactando con conocimientos previos del grupo. En algunos de los talleres se cuenta también con una pequeña dinámica opcional y previa a la actividad central (*rompehielo*). La segunda parte describe la o las actividades centrales del taller. Se plantean sugerencias para el desarrollo de esta parte y para la moderación del docente/educador, preguntas de ejemplo e insumos para la dinámica grupal. La tercera y última parte o *cierre* es un momento para compartir conclusiones y reflexiones sobre lo trabajado en el taller, explicitando y retomando los objetivos de este.

En cada taller se busca un abordaje integral y aplicado de la temática tratada, generando tanto espacios individuales de reflexión como espacios de construcción grupal a través de trabajos en equipo e intercambio en plenario.

Además del desarrollo de las actividades propuestas, para cada taller se describen los objetivos específicos a lograr, los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades, así como claves para el intercambio y sugerencias para la dinámica para el cierre de la actividad. La guía provee anexos con materiales imprimibles para usar durante el desarrollo de las actividades, así como diversas herramientas para la organización en subgrupos, e incluye también formularios para la autoevaluación y reflexión docente.

## VOCES DE LOS PARTICIPANTES

### OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La implementación de PICA! en cuatro grupos de primer año liceal de dos liceos de la zona oeste de Montevideo tuvo una duración de diez semanas, a razón de una por cada taller. Al finalizar el proceso se realizaron dos entrevistas grupales para recuperar opiniones, vivencias y sensaciones sobre el trabajo de ese período.

En primer lugar, como valoración general del dispositivo, los adolescentes manifestaron que la propuesta les gustó, valoraron mucho el trabajo en equipo y compartir sus opiniones sobre una temática, así como encontraron aspectos que influyeron el clima de clase y los vínculos entre ellos:

*A mí lo que más me gustó fue que hicimos muchos lindos trabajos, [...] que cuando teníamos que trabajar en equipo lo hacíamos bien.*

*Los trabajos en grupos, cómo participaban los demás, que no se veía mucho en otras clases*

*A mí me gustó trabajar en grupo porque cuando vos tenés una duda o algo es mejor consultarlo con un compañero a que estar pensando solo, te ayuda más consultarlo con un compañero*

*Me gustó mucho trabajar con compañeros que no trabajo.*

También se destacó positivamente la presencia de otros actores dentro del aula:

*[...] compartir el salón con más personas además del profesor*

*Nosotros siempre, en la clase, tenés que trabajar individual, pero en el taller trabajás con más gente.*

Cuando les preguntamos específicamente acerca de los talleres, destacaron algunas propuestas con gran contenido lúdico y que implican movimiento durante su ejecución, como algo diferente a lo que estaban realizando cotidianamente:

*A mí me gustaron, me parecieron entretenidos, como, ponele, estaba estresada por matemáticas que teníamos escrito antes que ustedes y me desestresaba jugar.*

En esta línea, destacaron, por ejemplo, la dramatización de una escena de violencia en la que tenían que mostrar posibles formas de abordarla:

*El que más me gustó fue el de la actuación*

*[...] el que teníamos que interpretar un texto*

También destacaron una actividad en la que debían posicionarse según la opinión que tenían acerca de una oración —por ejemplo: «si te agitan te tenés que pelear»:

*A mí me gustó el que eran tres líneas y entonces nos iban a decir como una pregunta o una opción y estaba entre sí, no y no sé.*

A su vez, al preguntarles acerca de los aprendizajes en los talleres, uno de los adolescentes comentó que le habían servido para enfrentar algunas situaciones:

*Sí, de cómo reaccionar, de cómo actuar [...] vos podés pensar algunas de esas cosas que trabajamos, y no sé, reaccionar (en referencia a las situaciones de violencia)*

Mientras tanto, otros hablaron de algunas de las estrategias que ellos mismos trajeron durante el taller:

*Yo me fui a mi casa, yo entré a mi casa*

*Yo llamé a mi madre y le dije «cuidado que están tirando tiros» y nos alejamos de la ventana por si las dudas (en relación a un tiroteo que había en el barrio)*

Otro aspecto importante que resaltaron fue el de cambiar la perspectiva frente algunas ideas que tenían naturalizadas, como el caso de una adolescente que planteó:

*Por ejemplo, si vos ves a alguien que tiene, ponele, que vos decís «tiene pinta de chorro» no es así, o de turro o no sé qué. A veces puede ser, pero no es así, no tenés que pensar eso porque, si no, esa persona puede ser buena, no tiene por qué ser mala por vestirse de una manera u otra.*

En cuanto a críticas a los talleres, una de las adolescentes comentó que le resultaban propuestas que siempre llegaban a lo mismo:

*La manera de llegar al tema era como que muy igual, era muy obvio de llegar a lo mismo, capaz que estaría bueno que llegaran a lo mismo, empezar con algo que no tendría nada que ver y terminar en el tema violencia haciendo recapacitar que la violencia está en todos lados, cosas como esas.*

Y agregó:

*Buscar maneras de llegar a la violencia pero que te hagan pensar un cacho, que digas: «pa, a diario veo esto y no me doy cuenta y lo normalizo», de tal manera que tipo después te haga reflexionar un cacho.*

Finalmente, los adolescentes también nos hicieron algunas recomendaciones acerca del tipo de actividades que podríamos incluir:

*Capaz que algunas actividades con música, o algo.*

*Hacer más trabajos en grupo.*

*Por ejemplo, dos podrían haber sido afuera [...] lo de la actuación lo podríamos haber hecho afuera.*

*[...] como para tener un escenario más espacio.*

*A mí me gustaría haber hecho talleres plásticos. Interactuar entre nosotros haciendo eso en equipo.*

*Se podrían haber hecho orales [...] un grupo podía ser sobre las drogas, otro sobre la violencia.*

Las sugerencias y críticas que los adolescentes nos brindaron en esta instancia fueron utilizados para la versión final de la guía. Por ejemplo, originaron cambios en aquellos talleres que tenían contenidos reiterativos o que apuntaban a trabajar el mismo eje.

## OPINIÓN DOCENTE

Al finalizar los talleres, también se realizó un encuentro de evaluación con los docentes participantes. De esa reunión se destacó como principal aspecto positivo el haber trabajado en duplas o tríos dentro del aula, lo que fue comentado como muy poco común y que enriquece mucho el trabajo con los adolescentes, desde el pienso y la discusión acerca de los temas trabajados, hasta el hecho de poder hacerlo de forma más cercana a ellos, teniendo en cuenta que había más tiempo para estar con los subgrupos en las diferentes dinámicas de los talleres.

También se mencionó la dimensión formativa de la propuesta, que se dio a través de la lectura de la guía y el intercambio constante con el equipo de PICA!, en el que participan profesionales de diferentes disciplinas (psicología y psicopedagogía).

A su vez, destacaron el aprendizaje de técnicas o actividades que fueron utilizadas en conjunto y que resaltaron como medio para abordar una temática o problematizar una situación, formas alternativas a las que ellos acostumbraban, que les permitieron posteriormente innovar en algunas propuestas propias en otras clases, reformuladas de forma autónoma.

Dos de los docentes valoraron el hecho de que durante la aplicación de los talleres surgieron diversos emergentes que permitieron conocer en mayor profundidad al grupo y a cada adolescente, y así reflexionar en conjunto sobre la dinámica generada en cada grupo y cómo pensar formas de mejorar el clima de clase y la convivencia entre ellos.

## REFLEXIÓN FINAL

El proceso realizado en estos casi tres años de trabajo nos han dejado una innumerable cantidad de aprendizajes. Si tuviéramos que sistematizarlas podríamos pensar en tres grandes ejes que dan cuenta de esta experiencia.

El primer nivel está relacionado al trabajo con las instituciones. El programa PICA! se sustenta en la metodología de investigación participativa basada en la comunidad, lo cual implicó el involucramiento constante de los actores involucrados en el proyecto. En este sentido, fue necesario articular los objetivos, la metodología y los tiempos del proyecto a las dinámicas tanto institucionales como propias del sistema educativo, pues constantemente aparecían emergentes que generaban modificaciones en talleres o incluso en el trabajo previo (por ejemplo, implementación de los grupos focales). Estos aspectos nos hicieron reflexionar acerca de las formas en que hacemos investigación en el ámbito educativo y cómo acercamos propuestas que intentan abordar una problemática social y que pueden ser abordadas desde las instituciones educativas.

Un segundo nivel está vinculado al propio encuentro con los docentes y adolescentes. Una vez que se logró establecer un vínculo de confianza con los equipos de dirección, el desafío que nos esperaba era encontrar docentes interesados en trabajar con PICA! o, en su defecto, que los propios adolescentes se motivaran con la propuesta. El mayor aprendizaje en esta línea fue sin duda la riqueza del intercambio y del trabajo en conjunto con los docentes y la apertura de los adolescentes a nuestra presencia en el aula y su adhesión a las diferentes actividades que llevábamos semana a semana. Un aspecto que fue resaltado por los propios docentes fue la fluidez que se generó en la coordinación de las actividades y el trabajo en equipo que se terminó conformando entre nosotros.

Finalmente, el tercer eje refiere específicamente a la temática trabajada en los talleres. El tema de la violencia es un fenómeno que actualmente ocupa gran parte del tiempo en los medios de comunicación y en los intercambios sociales. En este sentido, uno de los principales aspectos que destacamos fue la capacidad de problematización del fenómeno por los adolescentes, en particular, a la hora de trabajar la desnaturalización del tema, trascendiendo los aspectos más observables de la violencia para ir a temas más estructurales o invisibles de esta problemática.

Por otro lado, el proyecto PICA! también fue evaluado cuantitativamente para investigar el posible impacto del programa. Como principales resultados se observó que los adolescentes involucrados en el programa mostraron una disminución de la exposición a la violencia indirecta, de los síntomas ansiógenos e internalizantes (introversión, angustia, etc.). Mientras tanto, en los grupos que no participaron de PICA! se observó una disminución de la revalorización de situaciones estresantes (menor uso de estrategias para cambiar su estado emocional) y una menor autoeficacia académica.

Finalmente, destacamos la publicación de PICA! en versión papel y el acceso gratuito a la versión digital través de la web, en el link <<https://picauruguay.wordpress.com/guia-didactica>>. Esperamos conseguir nuevos fondos para divulgar la guía y generar nuevas propuestas que impliquen desde la formación docente hasta la creación de una plataforma que permita trabajar con el material en línea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP (2017). *Marco curricular de referencia nacional*. Montevideo: ANEP.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- THOMPSON, R. A., LEWIS, M. D., y CALKINS, S. D. (2008). «Reassessing emotion regulation», *Child Development Perspectives*, vol. 2, n.º 3, pp. 124-131.
- VISCARDI, N., y ALONSO, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.

## ANEXO. TALLERES PICA! DIMENSIONES Y OBJETIVOS

Una descripción completa de los talleres, sus objetivos, recursos y dinámicas utilizados, así como sugerencias prácticas para su ejecución, se encuentran en la publicación:

MELS, C., CUEVASANTA, D., LAGO, L., y TRÍAS, D. (2018). *PICA! Programa de Intervención en Convivencia Adolescente*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay-Grupo Magro. Disponible en <<https://picauruguay.wordpress.com/guia-didactica>> [consultado: 10.7.2019].

### TALLER 1

Título: «¡Hay pica!»

Dimensión: Presentación inicial del proyecto

Objetivos:

- Transmitir el encuadre de trabajo, los contenidos y la dinámica con la que se abordarán los talleres enmarcados en el programa PICA.
- Generar un espacio de presentación entre los alumnos y con los docentes a cargo del taller.
- Habilitar un espacio para el intercambio, descubrimiento y reconocimiento de las características que tienen en común los adolescentes entre ellos.

### TALLER 2

Título: «Te pica una idea»

Dimensión: Conciencia

Objetivos:

- Identificar ideas que tienen los adolescentes en relación con la violencia y las emociones y conductas que asocian a ella.
- Ayudar al adolescente que tome conciencia de los conceptos, emociones y conductas que asocia con el término, y que cuestione sus orígenes.
- Confrontar y desnaturalizar las nociones que los adolescentes tienen acerca de la violencia.

## TALLER 3

Título: «Yo pienso que...»

Dimensión: Conciencia. Control y regulación

Objetivos:

- Habilitar un espacio para conocer y problematizar las diferentes ideas sobre violencia.
- Tomar conciencia de que las ideas que uno tiene incorporadas pueden ser discutidas con otros.
- Tomar distancia de las propias opiniones y contemplar las ideas de otros.

## TALLER 4

Título: «Geo-emociones»

Dimensión: Conciencia. Control y regulación

Objetivos:

- Conocer los espacios del liceo e intermediaciones que generan vivencias relevantes para los adolescentes.
- Identificar las situaciones, sensaciones y expectativas asociadas a los espacios que los adolescentes habitan cotidianamente.
- Reflexionar sobre la relación entre situaciones y vivencias emocionales, y los recursos disponibles en ciertos lugares que llevan a experiencias positivas.

## TALLER 5

Título: «¡Frío! ¡Caliente!»

Dimensión: Conciencia

Objetivos:

- Identificar que se pueden experimentar diferentes emociones en una misma situación.
- Reconocer que la manifestación emocional puede variar entre personas o según la circunstancia.
- Tomar conciencia de cómo los pensamientos, las emociones y conductas se influyen mutuamente.

## TALLER 6

Título: «Relaj(ad)o»

Dimensión: Conciencia. Control y regulación

Objetivos:

- Identificar situaciones de estrés y las reacciones físicas, cognitivas y emocionales frente a ellas.
- Conocer posibles estrategias de afrontamiento para el abordaje de situaciones estresantes.
- Entender que las percepciones, emociones y reacciones conductuales están interconectadas y pueden ser cambiadas.

## TALLER 7

Título: «En(red)ados»

Dimensión: Conciencia. Control y regulación. Planificación

Objetivos:

- Tomar conciencia de los pasos y elementos en la resolución de problemas.
- Explorar y conocer diversas estrategias de resolución de problemas.
- Identificar los beneficios de anticipar ciertas respuestas que pueden traer consecuencias negativas para uno mismo o para otros.

## TALLER 8

Título: «La telenovela»

Dimensión: Conciencia. Control y regulación. Planificación

Objetivos:

- Conocer e intercambiar sobre situaciones conflictivas en el liceo.
- Experimentar los diferentes pasos para la resolución de problemas.
- Tomar conciencia de las ventajas de resolver conflictos de manera no violenta.

## TALLER 9

Título: «Portadores de cambios»

Dimensión: Conciencia. Control y regulación. Planificación

Objetivos:

- Practicar los pasos ya trabajados sobre la resolución de problemas, aplicados a un problema real.
- Elaborar propuestas que puedan contribuir a la mejora de la convivencia en el liceo y barrio.
- Fortalecer el rol de cambio que pueden tener los adolescentes en temas de convivencia, reconociendo el vínculo entre el convivir en el barrio y el liceo.

## TALLER 10

Título: «¡Nos vamos picando!»

Dimensión: Cierre de la actividad y evaluación del proceso

Objetivos:

- Evaluar los contenidos y el formato de los talleres.
- Evaluar y reflexionar sobre el proceso realizado a lo largo del programa a nivel individual.
- Devolver al grupo a modo de resumen, aspectos relevantes y destacados de las estrategias trabajadas.

**EPUMA**  
**Espacios Pedagógicos**  
**Usando Medios**  
**Audiovisuales**

**Gastón Sosa Michelena,  
Isabel Acland, Marcela Castro**

**18**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Ciclo Básico y Bachillerato. Aplicado a nivel primario, terciario, formación docente

**Instituciones:** Escuelas y centros educativos a nivel nacional. En particular, liceos y escuelas de UTU. Los autores realizan experiencia local en Bachillerato de liceo n.º 35, IAVA, Instituto de Enseñanza de la Construcción «Ing. Cayetano Carcavallo» (IEC) y Ciclo Básico de UTU de Flor de Maroñas.

**Departamento:** Montevideo e Interior.

**Áreas:** Educación, Tecnología.

**Participantes:** estudiantes, docentes, directores, inspectores, funcionarios y, en ocasiones, público en general.

**Autoría y coordinación del proyecto:** Prof. Gastón Sosa Michelena.

## RESUMEN

El proyecto EPUMA considera como campo de acción los espacios con sentido pedagógico, al cual se recurre con medios audiovisuales. Es una propuesta amigable, disfrutable, generadora de emociones y pensamientos propios. Se utilizan imágenes y sonidos como *metáforas* disparadoras para que estudiantes y docentes piensen, discutan y se emocionen. La educación, el cine y la música son los pilares del proyecto. La modalidad de taller facilita la intervención activa de los participantes. El punto de inicio es el encuentro de emociones, en un espacio cómodo y apropiable, que conduce al pensamiento reflexivo. Se generan de esta manera nuevos caminos a recorrer.

Nada en EPUMA es al azar. Se sigue un hilo conductor hacia el objetivo planteado por el coordinador del taller. Cada actividad es única, aunque el formato se mantiene: introducción, marco teórico, disparador, discusión, puesta en común y evaluación.

Este documento intenta difundir el proyecto de alcance nacional, en centros educativos de primaria, secundaria, educación técnica y formación docente, y aspira a que con su aplicación, y los recursos editados, se mejore el diálogo educativo.

**Palabras clave:** motivación, disfrute, cine, pensamiento crítico, pedagogía audiovisual.

## INTRODUCCIÓN

Al referirnos a espacios pedagógicos invocamos instancias de aprendizaje en las que intervenimos deliberadamente con otros, con sentido de discusión positiva y construcción generadora de oportunidades de pensamiento. La experiencia se retroalimenta del día a día en cada acto educativo, en cualquier centro que se dispone a analizar buenas prácticas educativas.

La forma mecánica y tradicional, que reproduce la esencia de modelos poco atractivos para el proceso enseñanza-aprendizaje, no se modifica con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino se genera un cambio en la modalidad de las prácticas.

El disfrute de los jóvenes por la tecnología y el potencial recurso en sí mismo son dos aspectos determinantes. Si una herramienta optimiza tiempos, facilita visualizaciones, genera emociones, despierta sentidos y pensamientos propios, entonces solo nos falta estudiar usos adecuados.



Esto es lo que hacemos al mirar el uso de celulares u otras tecnologías por los alumnos, pensando que esa capacidad puede ser aprovechada para aprender, si el docente toma un papel protagónico en la incorporación tecnológica en el aula y, así, potencia el disfrute de la tarea. A través de

esta mirada se proyecta un nuevo papel docente: de organizador con estratégica planificación, incorporando el uso de audiovisuales —complementario y no exclusivo ante otros recursos—, asumiendo una postura de guía con objetivos definidos y, fundamentalmente, dando participación activa al *otro* como sujeto propio de saberes y expectante de nuevos aprendizajes.

La tecnología, como la pólvora o la electricidad, no es buena o mala. El maestro Soler Rocca, que no se reconoce como usuario de TIC, nos facilitó una frase que usamos como insignia de nuestro norte: «Las tecnologías son neutras; los que la usan, no».

Esa es la clave del siglo XXI: usarlas pedagógicamente. Esto implica un cambio de postura del accionar educativo. Delegar el ser *informantes*



—facilitando las vías de acceso a los estudiantes, que lo hacen con sagacidad y facilidad— para ser *formantes*.

Los participantes de este proyecto fuimos viviendo diferentes experiencias escolares que motivaron una postura de transformación de la práctica. En el año 2003, en un curso de capacitación de enseñanza media para tareas de supervisión, casi ninguno de los expositores nacionales e internacionales usaba el audiovisual en sus charlas para docentes y futuros inspectores; sin embargo, hablaron de tecnología y pedagogía. Por otro lado, en 2008, un curso académico en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) mostró un uso parcial de un filme para trabajar con determinadas consignas. Si bien se manifestaban dificultades de exposición del material e insuficiencia profesional en la edición, nos despertó la imaginación de hacer productos con profesionalidad técnica y sentido educativo, en donde se mostrara la mano del docente en su esencia.

Así se fue generando una mirada detenida en fragmentos de películas; al ojo detector de escenas adecuadas se adicionó la mano técnica para consolidar un producto y luego fue surgiendo la idea del uso de escenas como metáfora y no como contenido a analizar.

El trabajo de producción de recursos audiovisuales, en particular de escenas de cine, pasó a ser una meta. Había dos aspectos a considerar. Primero, seleccionar una escena y definir sentido y objetivo de su uso. Esto implica una mirada profesional e integral del docente: ¿para qué quiero este audiovisual?, ¿qué pretendo trabajar?. El segundo aspecto es técnico: qué programa usar y cómo trabajar. Y un tercer aspecto esencial en el proyecto EPUMA y en lo que queremos transmitir refiere a la *modalidad de uso* del recurso construido.

Dejamos constancia fiel de que los productos obtenidos tienen un fin educativo, cumplen tanto el aspecto pedagógico transversal a edades y cursos, aplicable en temas de competencias en los programas institucionales de la educación pública y privada, y son un buen apoyo didáctico, e incluso en aspectos programáticos institucionales. No hemos querido comprometer en nuestras expresiones a



jerarcas y funcionarios diversos que conocen y auspician nuestra práctica y son referencia ineludible.<sup>1</sup>

Respecto a la comprensión de la acción y la metodología de trabajo del proyecto suscribimos, por sobre la intencionalidad de ser fieles a la descripción del presente documento, una frase ilustrativa de un participante de EPUMA: «Si no participás, no lo entendés».

## EL PROYECTO EPUMA

Este proyecto se fue elaborando durante años y continuará elaborándose en el imaginario como utopía necesaria para seguir caminando, o en la realidad, si seguimos pensando en transformarnos cada día, en renovar la práctica docente, en la investigación teórica y la aplicación en los talleres, que genera espacios donde mirarnos las caras, donde escuchar al otro, donde podemos darnos una oportunidad de buscar caminos disfrutables en cada acto educativo.

Con plena humildad decimos que este proyecto recoge ese espíritu y busca consolidarlo, como tantos otros que innovan, proponen, ejecutan y se desarrollan, en general en las sombras del anonimato, otras veces con luces que necesitan estructura para sostenerlo.

En lo educativo, nos sentimos profesionales racionales y pasionales, por la dedicación a mejorar las formas de aprendizaje, por profundizar conocimientos, por estudiar y aplicar los avances tecnológicos. Nuestra pasión se refleja en la docencia, pensando no solo en el espacio del aula física o virtual, sino en toda la sociedad, que es el lugar de intercambio entre los individuos. En actos simples, como la relación abuela-nieto al usar un control remoto, en una acción de vida en que dejamos algo para que el otro aprenda por sí mismo.

El proyecto EPUMA busca fomentar el uso de los medios audiovisuales en los espacios educativos, desde un lugar de elaboración, en el cual se piensan estrategias para discutir en forma crítica, usando los medios tecnológicos como herramientas y basándose en una selección de recursos que hace grato el tránsito. El debate entre los participantes, con precisas consignas, fermenta la dialéctica del trabajo. De esa manera estamos propiciando la emancipación de ideas en la construcción colectiva. Las personas que participan son los sensibles y pensantes constructores que dan sentido a nuestro trabajo.

La música seleccionada para estimular el pensar y el sentir genera efectos únicos para el clima de trabajo; las imágenes en fotos, pinturas y escenas de diversas películas (elementos esenciales para nuestro proyecto) aportan la necesaria diversidad de miradas.

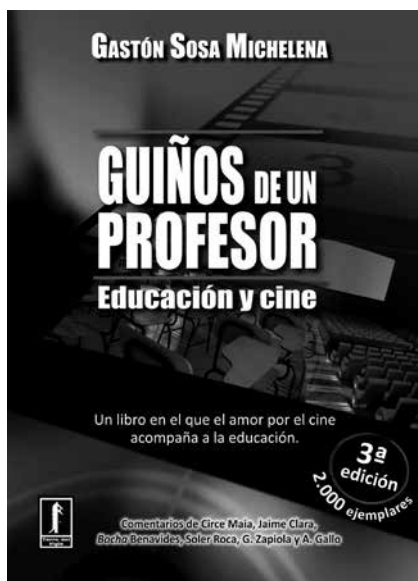
---

1 Directores de nuestros centros, secretarios docentes y directores de programa de planeamiento educativo CETP UTU y CES.

Al usar el cine lo hacemos como educadores, no como críticos de cine, que no lo somos. No hacemos *cine en el aula*. Recortamos escenas, cortas y concretas para el fin buscado, las editamos, les ponemos música y palabras, las usamos como disparadores para pensar en lo que nos convoca, sin detenernos en el filme en sí mismo.

El taller permite ser uno mismo, proponer y discutir desde la diversidad. Se busca elaborar las consignas cuidadosamente, para aprovechar el tiempo propuesto.

La educación y el cine son los pilares del proyecto. Por eso, la obra *Guiños de un profesor* expone un modelo de trabajo, con fichas de películas para uso pedagógico, que, inspirado en el proyecto, lo hace diferente.



Siempre ha sido y es tradicional compartir con los estudiantes ciertas películas. Tomemos un icono como *Tiempos modernos* (1937) para mostrar la producción en una fábrica. Este recurso es estudiado en cursos de economía o administración. Se puede fragmentar el filme con escenas cortas para ver el simbolismo de los relojes y el de las ovejas-obreros, el trabajo en cinta, la máquina de comer en horas de labores, el control del hombre... todo puede ser válido.

Existen diversas experiencias en el uso del cine como recurso, que no siempre convencen. Entonces fue que se pensó en darle un giro a la situación. La nueva idea consiste en no hablar sobre el filme

—contexto, guiones, personajes o diálogos—, no discutir sobre cine —planos o focos—, sino solo tomar alguna escena clave para expresar otra cosa, para disparar una discusión, un sentimiento, la construcción de aprendizajes. La escena es una metáfora y el docente la utiliza como tal. Apelar a la emoción e interpelación del propio pensamiento para construir el conocimiento es una forma de generar un aprendizaje continuo. El aula es un escenario de metáforas tales como «resolver esta ecuación no es más difícil que subir al Everest», y el audiovisual que permite oír y ver, facilita sentir y entender.

Vamos a ejemplificar con otro filme de Chaplin, en este caso *El gran dictador* (1940), una obra referencial de estudios históricos que desemboca en un discurso humanista de gran riqueza conceptual. En la escena previa, EPUMA rescata el diálogo entre el militar que invita al peluquero judío —usado como líder de su partido— a realizar una oratoria pública, que este no puede de ninguna manera

pero, ante la insistencia, pasa y habla. ¿Qué palabra lo convence para tomar tamaña decisión?

El militar le dice: «Tienes que hablar, eres nuestra *esperanza*», y así, balbuceando *esperanza*, pasa y habla. Acá nos desprendemos del filme, de su contexto histórico, del guion, de la cámara y de la tecnología. Allí es cuando EPUMA toma la palabra *esperanza* y actúa: con las mismas letras, la palabra se vuelve diferente en su contenido. De esta manera nos introducimos *en la palabra y los significados*. Es una escena de pocos segundos que no se detiene en el filme; la rescatamos como disparador para un tema complejo en las comunicaciones.

Al decir de uno de los últimos críticos de cine, Homero Alsina Thevenet (2013):

*Otro punto es que rara vez las películas son «buenas o malas», popular división que no responde a la realidad y que en todo caso no sirve para enseñar ni para aprender; más útil es decir «por qué».*

Así comenzaron los talleres, y surgió el filme *La ola* para pensar en los límites ante un proyecto con los alumnos; luego fue *La ceguera*, inspirada en la obra de Saramago, y se trabajó en talleres diversos por centros, con la ceguera del estudiante, del docente, y la institucional. Hubo todo un aprendizaje en el proceso, sobre herramientas informáticas para recortar escenas, agregar o combinar textos y sonidos. Es un proceso creativo, por tanto es conveniente conocer las herramientas para lograrlo. La decisión siempre es tomada por el propio docente, como guía y gestor, sobre la conveniencia, el momento de uso y el objetivo a alcanzar.



Claro que el desafío implica un sacudón al cuerpo docente y hay que prepararse para integrarlo. Al dominio de la asignatura se adiciona un conocimiento básico

del uso de tecnologías. No se trata de ser experto en computación.<sup>2</sup> El papel docente sigue siendo formador desde su área de conocimiento, integrado a otras materias, pero debe aceptar que no siempre funciona un documental o una película en bruto y debe considerar tener un papel creativo con los recursos audiovisuales, que están en constante movimiento y transformación.

A la vez, se nos abre un campo en reflexión sobre el uso de las TIC y la discusión sobre el acceso al conocimiento. Dice H. Giroux (1997):

*«En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral [...]. Con esa perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.*

Por un lado, tomamos la expresión del maestro Soler Rocca: «Las tecnologías son neutras; quienes la utilizamos, no», y generamos decisiones en todo el acto educativo.

Al hablar de tecnologías, desde el proyecto incorporamos los siguientes principios: DESOHUM.

DEMocratización en el acceso a las tecnologías, con oportunidad de conocer su existencia, uso y potencial, y la posibilidad de trabajar con estas herramientas.

SOCIALIZACIÓN, que implica uso para beneficio del colectivo humano, fomentar el trabajo en sociedad, al igual que el acceso de todos al conocimiento.

HUMANIZACIÓN, la permanencia del contacto entre las personas, con presencia de los afectos, de los sentidos (ante la generación del individualismo o de la concepción de que lo virtual necesariamente genera una fractura de comunicación integral entre los ciudadanos).

## **PALABRAS DE AUTORES**

El proyecto EPUMA comienza a gestarse en la fructífera mente de su principal impulsor: Gastón Sosa Michelena. No se creó de un momento a otro, sino que surgió mediante un proceso.

*Sus antecedentes se remontan al año 2008, cuando Gastón ingresó como director del Programa Educativo de Administración y Servicios del CETP-UTU. Desde ese nuevo rol, y en colaboración con varios inspectores de asignatura, como la Insp. Rosa Aguirre, junto con otros referentes, se comenzó a propiciar el uso de escenas de cine en el aula.*

---

2 No es necesario, pues se puede pedir apoyo, pero es buena cosa acceder a cortar escenas de películas para optimizar tiempos y generar nuevos efectos. Una posibilidad es saber importar/editar/exportar en un programa sencillo y gratuito para armar un recurso pedagógico.



*Hasta el momento habían diversas experiencias de este estilo, pero siempre usando la temática del filme en sí mismo y, a partir de eso, comenzar la experiencia pedagógica.*

*Al principio el proyecto se denominó «espacios pedagógicos usando el recurso del cine». Según ha relatado Gastón, en ese momento se le «empezó a disparar la cabeza». Gran conocedor de cine, comenzó a recordar e identificar, en nuevos filmes, escenas claves que podrían servir a los propósitos educativos y a comunicar contenidos a diferentes audiencias.*

*En Qué verde era mi valle, de John Ford (1941) se rescata la escena de «la lección de matemática». Un problema matemático que se resuelve desde la práctica de la cocinera. Se apela a la educación como forma de lograr un cambio social, al no querer que el nieto sea también minero como todas las anteriores generaciones familiares.*

*Más adelante se corona esta actividad con el registro en papel, en el libro Guiños de un profesor, obra destacada por la prensa y la academia del país. Tuve el gusto de unirme a este proceso, apreciarlo y colaborar con él en diversas oportunidades.*

*Los participantes entran agotados y salen reconfortados.*

*Isabel Acland*



El proyecto EPUMA contiene una palabra que parecería ser la menos relevante y en realidad es sumamente significativa: uso. Y la cosa es cómo usar los medios audiovisuales. Esta metodología de trabajo es sumamente motivadora, ya que apuntamos a estudiantes del siglo XXI, que no se sorprenden demasiado por tener todo a su alcance.

*La sobreinformación que reciben hace que muchas veces no logren digerirla del todo, o que, tal vez, pierdan la esencia de sucesos de gran importancia, hasta los más cotidianos.*

*Al poner en práctica los talleres en diferentes institutos, en contextos diversos, se ha notado la creación de climas de discusión y crítica. Genera emociones, sentimientos, la apropiación del discurso por el estudiante, que se siente parte y logra argumentar sobre su posición.*

*Las temáticas son variadas y en continua renovación. Se trata de capitalizar las que sean de interés para los destinatarios presentes.*

*Marcela Castro*

*Siempre sentí la docencia como una profesión digna, hermosa y gratificante. El cine es una pasión que se vuelve recurso potente para deslumbrar y atrapar a otros. Mi cabeza tiene un chip que, mirando escenas, toma fragmentos para abordar la reflexión sobre comunicación, discriminación, razonamiento, cualquier tema social que nos involucra. Si el celular es parte de los chicos, es un desafío apasionante descubrir juntos su potencial para facilitar aprendizajes mutuos, sí, el mío también, pues aprendo mucho del rap y sus frases, del mensaje que quieren entregar en la murga joven, y entiendo con esta modalidad el concepto de Paulo Freire(1986): «Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. El educando es disciplinado para recibir respuestas a preguntas que no fueron hechas».*

*Gastón Sosa Michelena*

## PALABRAS DE ESTUDIANTES

*Me gustó la propuesta porque, si bien todos hablamos a nuestra manera, pudimos escucharnos con respeto.*

María, alumna de Ciclo Básico de Belleza, 2014. UTU Central, taller «Imagen»



*Nos introdujo en aspectos icónicos que, si bien trabajamos en nuestra especialidad, han sido sorprendentes. Muy expresivo el video de EPUMA Iconos del cine, una buena herramienta el uso de cine dentro del cine con Sueños de un seductor para trabajar los ineficaces vínculos en las relaciones humanas, con escenas incorporadas de Casablanca.*

Estudiantes de la Escuela de Comunicación Social, UTU, 2010.

*El profesor Gastón Sosa Michelena nos atrapó en la primera clase con la propuesta de presentarse con una evaluación denominada escrito, para generar discusión sobre el término y descontracturarnos. A lo largo del año lo tomamos con entusiasmo, acompañado con música y videos de integración.<sup>3</sup>*

IAVA, Liceo 35 CES, 2016

*Estuvo buenísimo, entendimos la vida de Cristiano Ronaldo y a valorar la palabra éxito. A varios no nos gusta el fútbol pero fue una charla jugosa y todos participamos. Deberían dar todas las clases de esta manera.*

Estudiantes de Deporte, Vestimenta y Talleres de FPB y CB,  
taller en UTU Flor de Maroñas, 2017<sup>4</sup>

3 Además, el profesor sorprendió el primer día de clase con un video preparado con los nombres de todos los alumnos.

4 En la Escuela de Hotelería de UTU se trabajó *La sal de la vida*, en 2015. Los estudiantes sintieron que fue una experiencia diferente; por varios días se comentó y discutió sobre la actividad. En la Colonia Berro se trabajó en 2016 con maestras el rap de Eminem *Conciencia culpable* y esa forma de trabajo reflexiva fue halagada y reconocida como muy motivadora.

En el curso 2017 de sexto año del IAVA( liceo n.º 35 CES) se realiza una evaluación a mitad del año sobre la modalidad del profesor GSM, que introduce en sus clases videos de telón inicial (que luego se comentan con base en el contenido de la letra o lo que transmite la imagen), el uso de videos cortos sobre negociación, emprendimiento, organización, comunicación social, los cuales han sido editados por el docente para generar reflexión y debate en la asignatura, buscando consistencia en el teórico que organiza en la web. Por sobre la currícula, los comentarios apuntan a la modalidad que facilitó cero deserción, puntualidad, buen ambiente de trabajo y espíritu creativo y colaborativo en clase.

Aportes:

*La modalidad nos hace sentir cómodos, hasta generar un gusto por la materia.*

*En lo que a mí respecta, siempre tuve curiosidad. Es la primera vez que tengo una clase fuera de lo normal, es una forma entretenida de aprender de verdad.*

*Me parece muy buena la modalidad, diferente y divertida. Siempre espero los miércoles con ansiedad.*

*Creo que armoniza el ambiente de la clase y permite mejor comunicación con compañeros y el propio profesor.*

*Me resultó atrapante, me gustaría mantenerla todo el año.*

*Me parece una experiencia creativa e innovadora, muy dinámica en la clase y eso da lugar a comprender mejor las cosas.*



## PALABRAS DE PROFESORES Y TÉCNICOS

*Se ha utilizado este recurso por profesores de Matemática, Tecnología, Taller de Sexualidad y Literatura. Destaca la utilización de varios fragmentos de la película francesa Detrás de los muros para analizar el comportamiento de los estudiantes en clase, las reacciones de los profesores y la escala de valores que está en juego.*

Docentes y técnicos, Escuela Técnica de Rosario, Taller sobre evaluación, 2009

*El uso de EPUMA de fragmentos del cine para entrar mágicamente en la reflexión de los participantes es un aporte novedoso*

Fernando Palumbo, psicólogo, docente y crítico de cine,  
Taller sobre la ética y la violencia con escenas del filme El lector, 2011

*El abordaje del proyecto educativo integrando escenas de El cisne negro es muy valioso.*

María Noel Riccetto, primera bailarina del SODRE, Taller El cisne negro en la educación, con un paralelo entre la bailarina y su madre con el docente limitante del crecimiento propio del alumno, 2015

*Ha sido un taller auspicioso sobre resiliencia, con la emoción de Carlos Páez y su experiencia en los Andes, complementando su relato con el equipo de sicólogos que colectivizan aspectos teóricos sobre el comportamiento de las personas. Un aporte profesional al docente y a nuestra profesión.*

Equipo multidisciplinario institucional, UTU Central.  
Taller «La cordillera de la educación», 2015

*El uso del celular o la tele es parte de los chicos, la forma en que el profesor GSM usa el cine en la educación es un acierto que debería ser tenido en cuenta por toda la educación.*

Washington Bocha Benavídez, nota elaborada como conclusión de los trabajos y del libro *Guiños de un profesor*, 2017

## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia, basada en teoría sobre pedagogos rupturistas de modelos clásicos, con solidez técnica en la producción de audiovisuales, genera en cada actividad movimientos propios y diferentes.

*No hay una sola manera de aprender ni existen modelos aplicables para todos. Erróneo es pensar «si yo lo aprendí así, todos pueden hacerlo». Existen habilidades, percepciones, tiempos y procesos de razonamiento diferentes entre las personas, tanto para apreciar y sentir como para resolver un problema. (Gaston Sosa Michelena, 2016)*

El conjunto de recursos puede apuntar al apoyo asignaturista, al trabajo interdisciplinario y sustantivamente a la más amplia diversidad de competencias a explorar. Fundamentalmente se trata de generar movimiento en el otro, interrogar sobre sus potencialidades y el desarrollo de sus necesidades. Esto implica modificar vicios discriminatorios, que muchas veces son dirigidos a nuestros estudiantes.

Con expresividad nos interpela H. Gardner (2011):

*¿Por qué debemos llamar inteligentes a las personas buenas con los números y solo talentosos a los que dominan la armonía, el sonido y el timbre? Aún espero la respuesta... si crees en una inteligencia única.*

En un salón de clase de Matemática realizamos un taller en el que se aplicaron aspectos referentes a inteligencias múltiples.<sup>5</sup>

En definitiva, se cumplen diez años de actividades en todo el sistema educativo de ANEP con variadas temáticas, en diferentes talleres, que hoy componen un menú cercano a la centena. Se ha trabajado en los diferentes barrios de Montevideo y en todo el Interior. El año pasado se logró llegar a los dos departamentos que nos faltaba: Lavalleja y Flores. En Minas, en coordinación con la Escuela Técnica de UTU y el MEC, se trabajó con mucho entusiasmo por los resultados obtenidos con grupos de Ciclo Básico; y en Trinidad, organizado por la Inspección Regional de Magisterio, con cien maestros, en el precioso cine de Flores; allí la pedagogía y los audiovisuales se estrecharon en inusitado abrazo. Para trabajar el pensamiento *figariano* del docente guía,<sup>6</sup> se usó el aporte de *La modelo y el artista*, cuando el escultor introduce a la joven en un pensamiento propio, tan solo guiándola, mientras miran la obra de Rembrandt *Los primeros pasos*.

5 Taller compilado en el libro *Guiños de un profesor*, pág. 25.

6 El profesor debe ser el consejero, el guía, más no su ser verdugo mental.- conceptos de Pedro Figari. Este pedagogo es un punto de partida del proyecto, por su pensamiento y por la modalidad de aplicarlo con sus estudiantes, reflejado en Educación y arte.



## PROYECCIÓN

La proyección está en función de la experiencia, la compilación del trabajo, la difusión y aceptación para aplicarla. La educación media a través de UTU-CETP, de los liceos de Secundaria (CES) y centros educativos privados, a nivel nacional, son el marco de trabajo, en coordinación docente y en taller con alumnos. En Primaria estamos integrados a las escuelas Chile, Cuba, Grecia, y proyectando el tema migraciones para abordar en la escuela Portugal. Las inspecciones regionales escolares han cursado invitación para talleres en todo el país.

En el área de formación docente se vienen abordando trabajos en INET, CERP Florida y Canelones, IPA con diferentes docentes, en cursos puntuales y programas; venimos siendo llamados por Compromiso Educativo desde hace cinco años a los talleres de fin de año; las inspecciones de educación media nos invitan a encuentros como Congreso de Identidad Patrimonio y Congreso Patrimonio Funerario.

La educación privada es un espacio rico para desarrollarse. Si bien hemos realizado actividades en algunos liceos de Montevideo, aspiramos a expandir la participación.

## REFLEXIÓN FINAL

Estamos convencidos de que pasarán muchos años para integrar a la población docente a la consideración de los audiovisuales como una herramienta que oficia de medio, nunca un fin en sí mismo, como lo hacemos con la tiza y el pizarrón, como con la palabra mediadora. Es una postura válida usar en particular escenas de cine, sin importar el año, el color o blanco y negro, si nos gusta o no, sin tener que necesariamente hablar de lo que vemos, sino que usar lo sentido por cada uno como disparador proyectivo para ingresar en nuevos descubrimientos o simplemente en asentar posturas para argumentar o dudar o confirmar.

Existen otras modalidades de uso del cine u otras herramientas como recursos para facilitar diferentes accesos en la educación; las reconocemos si aportan, así como las que se ofrecerán con las transformaciones futuras. La herramienta de EPUMA presenta una trayectoria de una década, ha sido transversal a sistemas educativos, cursos y edades de los participantes, no aborda como eje central la currícula, aunque tiene trabajo al respecto, sobre todo, por la aplicación como profesores de asignatura de los autores de este trabajo. Aborda sin duda interdisciplinariamente el trabajo de atención, estímulo, de hacer gratificante el acto educativo, dar posibilidades de abrirse en pensamientos y emociones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA THEVENET, H. (2013). *Algo sobre cine I. Notas periodísticas 1937-2005*. Montevideo: Irrupciones.
- AUGUSTOWSKY, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- BAGGLEY, J. P., y DUCK, S. W. (1979). *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNER, J. (1997). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- FIGARI, P. (2011). *Educación y arte*. Montevideo: Escuela de Industrias Gráficas, CETP-UTU. Primera edición, (1965), Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos.
- FREIRE, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FRIGOTTO, G., y otros (2005). *Ensino medio integrado. Concepção e contradições*. San Pablo: Cortez.
- GADINO, A. (1992). *La batalla del razonamiento*. Montevideo: Aula.
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARRIDO, A. (2013). *Maracanã, la historia secreta*. Montevideo: edición del autor.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1987). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- MARFETÁN, R. (2015). *Figari y la educación. Cronología comentada* (inédito).
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (1981). *Hacia una nueva concepción de la tecnología educativa*. Madrid: ICE de la UPM.
- (1990). «El celuloide no se enrancia, o de cómo llevar el cine a las aulas», *Aularia. Revista de Educación*, n.º 6, Almería.
- MORIN, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.
- NOGUEIRA RAMOS, M. (2002). *As pedagogías das competências: autonomia ou adaptação?* San Pablo: Cortez.
- PEREIRA, R. (2007). «Resiliencia individual, familiar y social». En *Octavo Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis*. Recuperado de <[http://addima.org/Documentos/Resiliencia %20individual.pdf](http://addima.org/Documentos/Resiliencia%20individual.pdf)>.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1977). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- SOLER, M. (2009). *Lecciones de un maestro*. Montevideo: Escuela de Industrias Gráficas, CERP-UTU.
- SOLER, M., y otros (1987). *Julio Castro, educador de pueblos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- SOSA MICHELENA, G. (2011). «Reflexión en espacios pedagógicos usando el cine como recurso audiovisual», *Revista Pedagógica-ATD*, Montevideo: CERP-UTU.
- (2016). *Guiños de un profesor*. Montevideo: Torre del Vigía.

# **Un laboratorio itinerante**

**Silvia Ottonelo**

19



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Enseñanza Media

**Instituciones:** Liceos de Sauce n.º 1 y n.º 2

**Departamento:** Canelones

**Clases y colectivo docente:** Estudiantes de tercer año del liceo n.º 1 de Sauce y de cuarto, quinto y sexto años del liceo n.º 2 de Sauce. Laboratorio de Biología del liceo n.º 2 de Sauce.

**Áreas:** Biología, eventualmente Física y Química

**Participantes:** Estudiantes: Nataly Graban, Kevin Martinez, Martin Berrutti y Joaquin Rigoli, Mathias Charbonnier, Elena Peroni, Nadia Lacruz, Joselin Perochena, Tamara Gonzalez, Jonathan Benitez. Docente: Silvia Ottonelo (profesora de Biología y ayudante preparador de Biología del liceo n.º 2 de Sauce)

**Autoría del relato de la experiencia:** Prof. Silvia Ottonelo

## RESUMEN

Este trabajo cuenta la experiencia de un proyecto que tuvo su origen en el año 2011 en el Laboratorio de Biología del liceo n.º 2 de Sauce.

La experiencia surge a partir de la inquietud de fomentar vínculos entre estudiantes de primer y segundo ciclo de liceo y de creer que es a partir de *hacer* que los estudiantes pueden fortalecer su autoestima, lo cual repercutirá en forma positiva con posterioridad en su rendimiento académico.

Para ello, la docente en cuestión no cumplirá el rol clásico del profesor, sino que su accionar será más bien el de un facilitador, recogiendo de alguna forma los principios del profesor Jacotot comentados en el libro de Jacques Ranciere *El maestro ignorante*.

En el texto se cuentan los antecedentes y luego la propia experiencia del laboratorio itinerante. Finalmente, se da un papel destacado a las opiniones y reflexiones de estudiantes que participan.

**Palabras clave:** laboratorio, itinerante, vínculos, interacción, autoestima.

# INTRODUCCION

## ANTECEDENTES

En 2011, el liceo de Sauce se dividió en dos: liceo n.º 1 de primer ciclo y liceo n.º 2 de segundo ciclo. Esta «separación» generó la inquietud de promover la integración de los estudiantes de ambos liceos. Desde el Laboratorio de Biología del liceo n.º 2 se comenzó a pensar en una actividad y surgió el proyecto «Detrás de las lentes de un microscopio», cuya intención era vincular estudiantes de primer y segundo ciclo a través de una propuesta que apuntaba al aprendizaje intergeneracional de destrezas relacionadas con el empleo de la tecnología y la asignatura.

Inicialmente, el proyecto involucró a estudiantes de primero y de sexto años; en una segunda etapa los estudiantes de primer año trabajaron con estudiantes de sexto año de la escuela pública de la localidad.

A partir de una evaluación favorable de esta actividad, se decidió continuar al año siguiente, con el desafío de lograr desde esta experiencia la interacción del liceo con la comunidad. Surgió entonces «El laboratorio itinerante».

## UN LABORATORIO ITINERANTE

Este es un proyecto de trabajo del Laboratorio de Biología del liceo n.º 2 de Sauce, que apuesta a la integración entre estudiantes de primer y segundo ciclo, y a su posterior interacción con la comunidad.

Es una forma de aprender haciendo, sin competir con el otro o con otros, sin peligro de quedar afuera. Aprender para poder darle al otro y disfrutar de ello.

Participan estudiantes de los liceos n.º 1 y n.º 2 de Sauce y la profesora ayudante preparadora del liceo n.º 2.

## DESARROLLO

### ¿QUÉ ES?

La experiencia no es precisamente un trabajo dentro del aula, con una clase determinada y en horario curricular. Tampoco es pensada y puesta en acción desde el rol de docente de aula, sino desde el de docente preparador del laboratorio, un cargo que se da en llamar de *docencia indirecta*. En verdad, lo indirecto o no de esa labor depende de la actitud que tome el preparador, quien puede establecer

un vínculo que permita a los estudiantes apropiarse de un espacio como es el laboratorio y también estimular nuevos aprendizajes.

Este proyecto surgió en torno a tres premisas, generadas a partir de la praxis como profesor preparador.

- a. El lugar de trabajo del preparador. Tiene el privilegio de despertar la curiosidad; es un sitio a conocer (ver qué hay) en cada recreo, todos los inicios de año.
- b. La permanencia. El preparador está todos los días en el liceo y pasa a ser una figura referente de estudiantes y docentes.
- c. Ausencia de evaluación tradicional. El estudiante puede consultar y hacer, sin temor a un juicio o nota que lo perjudique.

Estos tres ingredientes permiten lograr un espacio adecuado, donde el aprendizaje no se convierte en el mero acto de transmitir datos. Porque, al decir de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández (2000), «si bien los maestros necesitan poseer información, su función no es principalmente transmitirla sino propiciarla y crear un espacio adecuado (lúdico) donde sea posible la construcción del conocimiento» (p. 37).

La construcción de este nuevo saber se da en torno a un desafío, el de poder guiar al otro, el que, una vez logrado, se transforma en alegría de poder hacer. El vínculo que se establece en este espacio de aprendizaje favorece la *confirmación* del adolescente, que se da no solamente porque el profesor y sus pares lo reconocen y valoran su esfuerzo, sino también al mostrar su saber a otro niño o adulto, una confirmación que repercute positivamente en su autoestima, tal como señalan Ariel Gold y Alicia Gómez (2016).

## ¿QUIÉNES SOMOS?

Desde hace dos años el Laboratorio Itinerante está integrado por cuatro estudiantes de tercer año del liceo n.º 1: Nataly Graban, Kevin Martínez, Martín Berrutti y Joaquín Rigoli, seis estudiantes de cuarto, quinto y sexto del liceo n.º 2: Mathias Charbonnier, Elena Peroni, Nadia Lacruz, Joselin Perochena, Tamara González, Jonathan Benítez, y la profesora Silvia Ottonelo, ayudante preparador del liceo n.º 2.

## ¿QUÉ HACEMOS?

Pensamos, discutimos y planificamos diferentes actividades relacionadas con la biología para poner en práctica en otras instituciones o en espacios abiertos. Posteriormente, reflexionamos sobre lo realizado para volver a hacer.

Hasta el momento hemos realizado muchas actividades en diferentes centros educativos: escuelas urbanas y rurales de la zona (trabajando dentro del aula, con

niveles y contenidos específicos, o en el patio con una propuesta abierta), liceo n.º 2 de Toledo (plan 2012), liceo n.º 2 de Sauce (con alumnos de cuarto año) y Centro Delfines Sauce. Hacemos también intervenciones en la plaza de la localidad y participamos en diferentes ferias educativas (Expo Educa Sauce 2017, Feria de Escuela Técnica de Sauce, mayo 2018).

## ACTIVIDADES

### PLANTEO DE INTERESES Y REALIZACIÓN PREVIA DE ACTIVIDADES EN EL LABORATORIO

En un principio la actividad consistió en un taller de laboratorio, durante el cual se promovía el uso del microscopio y se aprendía a realizar preparados frescos de elaboración sencilla.

### ¿POR QUÉ EL MICROSCOPIO?

En Biología, el microscopio, además de una herramienta que permite la observación, es un elemento motivador. Desde su aparición en escena en clase provoca curiosidad, interés: «¿qué vamos a mirar?». Permite descubrir e incentiva el querer hacer por sí mismo: «¿puedo mirar esto?». Sin embargo, su uso está limitado principalmente por cuestiones de tiempo y cantidad de alumnos en clase. Es utilizado con relativa frecuencia en primer año y ocasionalmente en segundo, tercero y cuarto. En consecuencia, un recurso muy estimulante es poco explotado en el aprendizaje de la biología. Los estudiantes de quinto y sexto años de orientación biológica llegan a esos cursos habiendo tenido escaso contacto con el microscopio; por ende, no saben manejarlo y tienen dificultades en sus observaciones.

El microscopio es también un elemento motivador para los escolares, entre otras cosas porque no es un instrumento de uso frecuente en la escuela, donde, por lo general, no está presente, o se tienen uno o dos.

Una vez adquirida esta destreza, los estudiantes comenzaron a proponer e introducir nuevos temas y actividades acordes con sus propios intereses y con la percepción de lo que podía resultar motivador para el público donde se realizase la actividad.

Por ejemplo, Mathias comenzó el año pasado investigando con el microscopio la vida de microorganismos como los protozoarios. Este año propuso, a partir de sus intereses, realizar otras experiencias que permiten integrar la química (reconocimiento de glúcidos en los alimentos, acción de la amilasa salival)

o relacionadas con física (electroimanes). Elena propuso investigar sobre regeneración en plenarias.

Varios de los integrantes sugirieron trabajar con el hombre anatómico, el esqueleto, sobre la base de acertijos. Apareció también la idea de organizar una intervención conjunta con estudiantes del bachillerato artístico, la biblioteca liceal y el Observatorio de Astronomía en la plaza de Sauce («Una mirada diferente», abril de 2017).

## PUESTA EN ESCENA

Al montar el laboratorio en una escuela o un espacio público, el estudiante se coloca en un sitio distinto al cotidiano: él es quien elabora, hace y explica. Esto fortalece su autoestima, le permite transitar por diferentes espacios y conocer otras realidades, impulsa la investigación individual y colectiva, la responsabilidad y el respeto de los tiempos para aprender.

Al mismo tiempo, las intervenciones realizadas por el Laboratorio Itinerante promueven la integración entre la comunidad y la institución educativa.

La importancia de estos factores en el proceso de aprendizaje (autoestima, generación de vínculos, diversión, capacidad de compartir y expandir lo aprendido) se refleja en los testimonios de los participantes del proyecto.



El Laboratorio Itinerante rumbo a la escuela 220 de la Villa Santa Teresita (2017)



Escuela 220 (2017)

Intervención en la plaza  
de Sauce (abril 2017)



Rumbo a la escuela  
109 de Sauce

En el patio de la  
escuela 109



## PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

*Me sorprendió salir a otros lugares a mostrar lo que sabemos y conocer gente nueva, tanto de dichos lugares como al resto del los integrantes del Laboratorio Itinerante...*

*Me gustó trabajar con los niños. Me parece lindo enseñarle a alguien sobre otras cosas. Mi dificultad es no poder concurrir siempre a las reuniones.*

Jonathan, 16 años, integrante del Laboratorio Itinerante desde 2017

*Creo que la fortaleza del grupo es la manera que tenemos todos de congeniar, ya que en un grupo en el que se lleven mal, nunca van a llegar a nada, además siempre se está tratando de crear y apoyar cosas nuevas.*

*La dificultad más grande en sí del grupo es la de poder reunirnos todos, ya que en las reuniones siempre falta alguno.*

*Las dificultades que tuve hasta ahora es conocer gente nueva (integrantes del grupo) pero las superé.*

*En general me resulto fácil explicarle a los niños y pude ver el entusiasmo que ponían en conocer algo nuevo.*

*Creo que mi fortaleza es el entusiasmo por involucrarme en un proyecto nuevo y por aprender algo nuevo, creo que eso me mueve.*

Tamara, 16 años, integrante del Laboratorio Itinerante desde 2017

*Mucha gente se interesa por el tema de biología. Nunca pensé que mucha gente estuviera interesada o quisiera ir a un laboratorio, porque creo que a la gente, a los gurises, ahora no les gusta hacer esas cosas, y me pareció sorprendente que hubiera gurises que estuvieran interesados.*

*Es un proyecto que está muy bueno, aprendes muchas cosas, pero cuando uno puede, hay otros que no pueden, y como no estamos todos juntos y algunos no podemos venir a veces, se nos atrasan todas las cosas. Cuando podemos en un lado, no podemos en otro; cuando algunos pueden, otros no.*

*Dificultades con mis compañeros del laboratorio no encuentro ninguna. Nos llevamos bien todos y trabajamos bien todos. A veces sí pasa que cuando nos ponemos a hacer trabajos de a dos, como que alguno se pone tímido y no quiere hacer una parte del trabajo o, al revés, quiere hacer todo el trabajo.*

Nataly, 14 años, integrante del Laboratorio Itinerante por segundo año consecutivo

*Un aspecto positivo mío es que soy la más prolija de todos y eso ayuda.*

*En general el grupo me permitió:*

*— abrirme más, en el sentido de ser capaz de enfrentarme a resolver una situación que no esté buena o sí;*

*— dar opiniones;*

*— poder interactuar más con cualquier tipo de personas, perder un poco la vergüenza y animarme a hacer más cosas;*

*— poder ponerme un poco en el rol del docente al explicarle a los chicos que nos están escuchando.*

*Con respecto a lo que hacemos, me parece genial! Está muy bueno ver las caras de los niños asombrados con lo que nosotros les contamos o mostramos y que no se lo puedan creer. Lo mejor es cuando te dicen que quieren estudiar biología, porque dan ganas de seguir aprendiendo más para enseñarles a ellos.*

*Algo muy bueno del grupo es que podemos resolver conflictos y quedar bien. Tener una profesora que insista.*

*Está bueno también poder interactuar con otros profesores de la institución y que tengan opiniones y sugerencias con lo que hacemos y que a su vez podamos conocerlos más.*

*Dificultades que encuentro:*

*El tema de poder reunirnos y estar todos, que muchas veces se hace difícil, ya que todos tenemos horarios diferentes y no todos vivimos cerca, pero por lo general se soluciona.*

*En lo personal, mi dificultad es la paciencia, porque no tengo mucha, y a veces se hace difícil.*

*Joselin, 16 años, integrante del Laboratorio Itinerante desde hace dos años*

*Generalmente sentí satisfacción y fue reconfortante en algunas situaciones, quizás por ver la valoración o la importancia que algunos le dan a lo que uno está hablando, o sea, ver que los demás se interesan y prestan atención. De alguna forma eso es reconfortante y ayuda a sentirse bien con uno mismo.*

*Valoro la iniciativa de seguir haciendo cosas, porque en muchas ocasiones pasa que empiezan y quizás quedan por ahí, no se siguen o no se terminan. Sin embargo, en este caso seguimos avanzando y viendo, en base a lo que ya habíamos hecho, de planear nuevas cosas. Seguimos planificando, yendo a distintas escuelas, lugares, siempre avanzando de alguna forma.*

*Me llamó la atención mucho el tema de las realidades, que uno a simple vista no se da cuenta. Se escucha por todos lados decir que la gente de Montevideo no es la*

*misma que la de afuera y eso a veces desde un punto de vista cotidiano no es tan fácil de distinguir; en cambio, desde un punto de vista de la docencia no es lo mismo y se ve perfectamente; es explícito y se ve a la hora de transmitir conocimiento a gente de determinada zona o lugar, que de otro, independientemente de qué tan bueno o malo pueda llegar a ser, se distinguen claramente las realidades de cada lugar, la gente, los niños, su forma de ser, de hablarse, de expresarse no es la misma y su forma intelectual tampoco y, bueno, eso se ve.*

*Al principio, uno de mis miedos o dificultades era no ser escuchado o que a la gente no le importase quizás lo que estaba hablando, el tema que se estaba tratando. Quizás el miedo al desinterés al que no le importase y eso obviamente implica a la hora de planificar, tener en cuenta la forma en lo que se va a hacer, tratar de hacerlo lo más entretenido, sin desenfocarse del tema, ya sea biología, física, química, literatura, lo que sea, sin desviarse del objetivo, hacerlo lo más interesante o llamativo posible para que no sea algo difícil de llevar o de distraerse. En general, no hubo dificultades; o el ver el avance, el ver que la gente se interesaba, ello ayuda a seguir planificando qué otra cosa puedo hacer, de que otra forma puedo enfocar la misma situación, para que sea más explícita, que se entienda mejor o más llamativa, relacionarla en muchas ocasiones con cosas que ya conocemos, que son más fáciles de visualizar, encontrarle un sentido a lo que estás trabajando, porque a veces trabajar con situaciones abstractas cuesta mucho y no le veo la utilidad, pero si lo relaciono con cosas que conozco, me parece que sería más llamativo.*

Mathias, 17 años, integra el Laboratorio Itinerante desde hace dos años

*Tenemos un grupo realmente lindo, en el que creo que tenemos varias fortalezas como plantearnos, comentar las cosas y tratar de hacerlas y presentarlas lo más prolijas posible. Intentamos, y considero que logramos, hablar de una manera en la que el público nos entiende y nos presta la atención necesaria, principalmente los niños, en quienes basamos el trabajo. Yo personalmente voy con la idea de tener fundamentos para sus preguntas, poder tener un conocimiento medianamente amplio para realizar las cosas en orden.*

*Como dificultad, en el grupo no siempre sabemos cómo decir los errores que tenemos entre nosotros. Como dificultad personal, no soy una persona con paciencia, y eso me juega en contra, principalmente con mis compañeros y no tanto con los niños con los que trabajamos. Para superar las dificultades yo creo que deberíamos tener todos un contacto más cercano, ya que, como decía, si bien no es fácil marcar los errores entre nosotros, en mi caso puedo hablar de ellos con los compañeros que estoy todos los días, pero con los que estoy una vez cada tanto ya no es lo mismo... Siempre que tenemos algo que decir, sea bueno o malo, lo hablamos con la profesora, y trata de hablar con nosotros de la mejor manera. Quizás tiene demasiada paciencia (que a mí me falta) o es muy flexible con algunas cosas.*

*La experiencia que vivimos es increíble. Nos es útil, permite que interactuemos con personas que tienen edades totalmente distintas a la nuestra, y no siempre es fácil. Nos permite unirnos más como compañeros y aprender a tener en cuenta la opinión y el punto de vista del otro.*

Nadia, 16 años, integrante del Laboratorio Itinerante desde hace tres años

*Me encanta esto de ir a las escuelas y enseñar a los niños de biología. Es algo que me gusta mucho y ta, ya formé un grupo de gente que quiero mucho y me divierto mucho con ellos...*

*Creo que lo primero es estar interesado en explicarles y hacer que ellos entiendan, no ser como un robot de transmitir cosas y no esperar algo de ellos; después, siempre preguntarles sus nombres: yo siento que a ellos como que los interesa más.*

*Cuando estoy explicándoles algo a los niños veo que, dependiendo del tema que esté tratando y cómo tú te sentís con ese tema (si te sentís cómodo, si te fascina), es su atención o también su fascinación, porque si para vos eso no es interesante, no lo van a tomar.*

*Cuando nos dividimos para trabajar con el público y elijo un tema para tratar, siempre son temas que me interesan a mí, por esto que creo. Ahora, por ejemplo, cuando hice la regeneración en plenarias fue algo que me fascinó totalmente y a lo que es un animal que pasó por todo un proceso de regeneración, que es algo que no nos pasa a nosotros, creo que ahí vi algo, y por eso creo que conmigo estaban fascinados o yo los sentía fascinados.*

*También creo que soy una persona a la que le es fácil tratar con niños porque estoy rodeada de ellos, porque tengo dos hermanos menores, uno de once y otro de cuatro, y además porque siempre me gustaron los niños, y no sé, soy dada a ellos, aparte de que soy alguien un poco aniñado todavía y estamos como en la misma sintonía.*

*Últimamente estoy trabajando sola y eso tiene pros y contras. Pros: los dirijo yo, y sé lo que voy a decir, pero tipo si me olvido de algo, me olvido, y generalmente, cuando somos dos, nos complementamos y eso está bueno. Además yo tengo el defecto que soy alguien que le gusta acaparar la atención y eso capaz me sirve para trabajarlo, porque ta, no está tan bueno. Igual, dependiendo también de la persona, si me copa más o no trabajar con ella.*

*También trabajar con alguien que le es fácil hablar o explicar las cosas es mucho mejor, porque te sentís acompañado, y no es como que vos estás haciendo; son los dos, y ta, está bueno.*

Elena, 16 años, integrante del Laboratorio Itinerante desde hace tres años



Elena. Escuela rural 54 (2017)

Nadia. Escuela Nº 54  
de Canelones año 2017



Joselin y Fiorella (2017)

Nataly y Joaquín (2017)



Mathias. Escuela rural 54 (2017)



Nataly (2017)



Mathias y su coreografía con Gómez.  
Escuela rural 54 (2017)



Nadia y Jonathan.  
Escuela rural 33 (2018)



Tamara, puzzle y palabras.  
Escuela rural 33



Nataly, Mathias y Kevin. Escuela 33

## **EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA, PROYECCIÓN Y REFLEXIÓN FINAL**

En primer lugar, es importante rescatar la evaluación de los estudiantes, que forman parte de la experiencia.

Ellos rescatan como positivo el poder enfrentarse a diferentes situaciones nuevas, poder dar su opinión y ser escuchados por el grupo, interactuar con otras personas diferentes, conocer otras realidades, conocer de cerca a otros docentes que son sus docentes de aula, disfrutar de la actividad que realizan con la devolución de los niños o gente adulta que constituye el público.

Encuentran como dificultad el no poder coincidir todos al momento de reunirse: a veces es posible, otras no. Algunos indican que lo mismo constituye un obstáculo a la hora de reflexionar sobre las prácticas («no siempre sabemos decir los errores que tenemos entre nosotros», señala Nadia).

En algunos casos (Mathias) se marca que al inicio constituía una dificultad el temor a no ser escuchado y que posteriormente, con el hacer y reflexionar sobre lo realizado, se logró vencer este obstáculo.

### **REFLEXIÓN DEL DOCENTE FACILITADOR DE LA EXPERIENCIA**

En su composición, el grupo humano que forma el Laboratorio Itinerante es muy heterogéneo. Cada uno de los estudiantes tiene como individuo su propia sensibilidad. Es un grupo pequeño, lo cual permite al docente que actúa como facilitador conocer esas individualidades, hablar con cada uno por separado sin dificultades, intentando colectivizar posteriormente si es necesario.

Como aspectos a modificar de la experiencia, coincido con los estudiantes cuando indican la dificultad para reunirnos todos. Se intentó superarla marcando dos días de reunión, sin mayor éxito, por lo cual, pienso que puede ser sorteada estableciendo una reunión mensual fuera del liceo, con características más recreativas (teniendo en cuenta el éxito del encuentro a fines del año pasado).

Otro de nuestros obstáculos en la proyección de las actividades a futuro es el de la disponibilidad de dinero para los boletos a la hora de ir a los diferentes centros educativos. Para ello, y a manera de autofinanciarse, se planteó la venta de diferentes productos.

Rescato como positivo el que algunos estudiantes puedan observar y darse cuenta de sus propias equivocaciones o de las de sus compañeros, hecho que les habilita a replantearse su accionar.

Por último, y para cerrar, rescato la opinión de dos colegas que hicieron señalamientos positivos respecto a la experiencia:

*Es muy meritorio el hecho de que el grupo se sostenga en el tiempo.*

*Este gurí se va del liceo siendo muy otro del que entró, y el trabajo en el Laboratorio Itinerante tiene mucho que ver.*

Respecto a la primera de las opiniones, creo que sin dudas el aspecto *vincular* de la experiencia es lo que da la permanencia en el tiempo, algo que puede relacionarse con las citas de Alicia Fernández, Ariel Gold y Alicia Gómez al inicio del relato. La segunda tiene una fuerte relación con la *confirmación* del estudiante y, por ende, con su autoestima.

## A FUTURO

Nos planteamos incrementar nuestras actividades en escuelas rurales, así como intervenciones en espacios abiertos. Está planteado también realizar una intervención en una escuela pública de Montevideo y contar nuestra experiencia en un liceo público de Montevideo.

## BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, Alicia (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GOLD, Ariel, y GÓMEZ, Alicia (2016). *Psicoeducar 1*. Montevideo: Planeta.

RANCIERE, Jacques (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.



En el laboratorio,  
merendando pizzas luego de  
una jornada (2017)



En el laboratorio  
del liceo n.º 2 (2018)



Llegando a la escuela  
rural 33 (2018)

# **Aprendemos juntos**

**Sirley Melgar, Carolina Santos**

**20**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel:** Educación Media

**Institución:** Liceo n.º 1 Instituto «Eduardo Fabini»

**Ciudad y departamento:** Minas, Lavalleja

**Clases:** Ciclo Básico y Bachillerato

**Área:** Biología

**Participantes:** Alumnos y docentes de los niveles mencionados. En 2015 participaron dos grupos de 6.º Ciencias Biológicas y tres grupos de 2.º año. En 2016, dos grupos de 6.º Ciencias Biológicas y dos grupos de 2.º. En 2017, tres grupos de 6.º Ciencias Biológicas. En 2018, un grupo de 6.º Ciencias Biológicas, un grupo de 5.º Diversificación biológica, un grupo de 2.º y dos grupos de 1.º

**Autoría del relato de la experiencia:** Profesora de Biología Sirley Melgar, profesora de Biología y profesora adscripta Carolina Santos

## RESUMEN

Se trata de una experiencia que nace de la búsqueda de propuestas alternativas de enseñanza y de aprendizaje, ante la interpelación que nos presentan las prácticas instaladas de evaluación, que tan poco énfasis hacen de su potencial formativo y tan escasamente se integran a estos procesos.

Es una experiencia en que los estudiantes de Bachillerato se transforman en *enseñantes* o facilitadores de los aprendizajes de los estudiantes de Ciclo Básico, en el área de Biología. La innovación consistió en abordar el trabajo en proyectos, enfatizar en la investigación y en el protagonismo de los adolescentes en sus aprendizajes y su autorregulación.

La apuesta al trabajo conjunto como dupla pedagógica y a la interacción grupal como potenciadora de la creatividad, nos fue sorprendiendo en cada año de implementación de nuestro proyecto.

El aula y la asignatura dejaron de estar aisladas para mantener una relación dinámica con el centro educativo y sus diversos actores, aportando al desarrollo de habilidades y competencias de alumnos, docentes y la institución.

**Palabras clave:** investigación, innovación, creatividad, dupla pedagógica, autorregulación.

## PRESENTACIÓN

**Prof. Roxana Molina**

**Directora del liceo n.º 1 Instituto «Eduardo Fabini»**

El liceo n.º 1 Instituto «Eduardo Fabini» de Minas es una institución pública de educación media básica y superior que promueve en los alumnos el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas (artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas) cuyos saberes son considerados esenciales en nuestra sociedad para la formación de ciudadanos responsables y autónomos capaces de realizar una contribución significativa a su entorno y a su crecimiento personal. Además, actúa como centro de difusión cultural a nivel comunitario y social.

Desde su fundación como Liceo Departamental de Lavalleja (1912), a su objetivo principal de educar a los jóvenes se le ha sumado actuar en la promoción de la cultura, la difusión del conocimiento humano, involucrando a los docentes y estudiantes con los intereses y preocupaciones surgidas del contexto sociocultural.

Ello ha requerido la implementación de múltiples actividades académicas, curriculares y extracurriculares, fortaleciendo los tiempos pedagógicos.

En el presente año lectivo el *proyecto institucional* plantea los siguientes objetivos:

- Generar en los estudiantes aprendizajes de calidad, contemplando los diferentes contextos, necesidades e intereses de los estudiantes y fortaleciéndolos a través de la interacción constante con la vida cultural.
- Promover el desarrollo de una cultura institucional colaborativa, a través de la participación real de los distintos actores institucionales y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales e interinstitucionales.
- Potenciar a la institución como centro de difusión cultural.
- Fortalecer el compromiso de docentes, alumnos y su familia con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover actividades culturales y recreativas para estudiantes, funcionarios y familiares de alumnos con el fin de generar sentido de pertenencia institucional.
- Lograr que la coordinación sea un espacio de real participación y construcción colectiva.
- Continuar estimulando el trabajo en proyectos como una estrategia de enseñanza-aprendizaje focalizada en la obtención de mejores logros académicos.

En relación con este último objetivo, y atendiendo a los lineamientos generales del CES, nos complace visualizar el crecimiento del trabajo en proyectos disciplinares

e interdisciplinarios a través del intercambio entre docentes que ya lo hacen y quienes recién comienzan, haciendo perceptibles los aspectos positivos de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje.

En este caso la *dupla docente* de la asignatura Biología, Prof. Sirley Melgar y Prof. Carolina Santos, tiene una rica experiencia en este tipo de buenas prácticas, y se destacan no solo por sus abordajes temáticos, modalidades de trabajo, resultados logrados, sino además por su generosidad y solidaridad con el resto del colectivo institucional, socializando sus experiencias en el espacio de coordinación y presentando actividades en la modalidad de clase abierta. Se caracterizan además por ser excelentes profesionales, muy actualizadas y con muchas ganas de trabajar, poniendo en marcha cada año lectivo nuevos proyectos, siempre *aggiornados* y contextualizados en los lineamientos generales y particulares de la institución.

## INTRODUCCIÓN

Las sociedades han cambiado, las formas de aprender y las necesidades de los estudiantes también. Para Aguerrondo y Vaillant (2015), en este milenio es fundamental desarrollar:

- la capacidad de aplicar de manera flexible aprendizajes significativos, bien integrados, a diferentes situaciones,
- la capacidad de hacer frente a las necesidades sociales, de comunicación, y a las exigencias emocionales de contextos que cambian rápidamente,
- la creatividad, la colaboración, la alfabetización digital.

Las teorías cognitivas se han ido modificando, y «el reto es pasar de la repetición y la imitación a la comprensión» (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016). Para cada estudiante el aprendizaje debe ser *constructivo*, por lo cual es vital que él sea protagonista; *autorregulado*, o sea que, comprendiendo las metas de su aprendizaje pueda valorar en qué punto del proceso se encuentra y, con el acompañamiento de los docentes, encontrar su forma personal de ir superándolo. Pero también el aprendizaje debe ser *situado*, o sea un contexto que tenga sentido para quien aprende, en situaciones y con interlocutores auténticos. Por último, hoy es fundamental que el aprendizaje sea *colaborativo*.

La comprensión profunda, la capacidad de hacer conexiones creativas, la flexibilidad, las aptitudes interpersonales, el fomento a la producción, el intercambio de conocimientos son las competencias adaptativas del siglo XXI, para estos autores.

Nuestra búsqueda y esta experiencia parten de preguntas tales como: ¿nuestra enseñanza está realmente integrada a la evaluación formativa?, ¿aporta a los estudiantes para la mejora de sus aprendizajes?, ¿qué lugar damos a los estudiantes en el proceso de evaluación?, ¿tienen algún valor las rutinas de evaluación que

solemos repetir? Pero también otras cuestiones nos interpelaban: ¿la frustración y la desmotivación estudiantil están relacionadas con nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación?, ¿qué otros caminos podemos recorrer para motivar a nuestros estudiantes y para obtener mayores y mejores logros?

Estas interrogantes y reflexionar sobre ellas dieron el puntapié inicial para desarrollar este proyecto.

Sentíamos la necesidad de obtener una mayor coherencia entre nuestras prácticas de enseñanza y las de evaluación, pero también de tener en cuenta la gran diversidad de desempeños, habilidades, niveles, contextos a los que nos enfrentamos a diario en nuestras aulas. Visualizamos como una fortaleza tener distintas miradas, que aportan los roles que ocupamos en una misma institución. Desde la Adscripción se entretejen vínculos institucionales diferentes a los que podemos generar desde el aula, en lo que refiere a otros actores de la institución y a los propios alumnos.

Nos motivó en primer término la posibilidad de proponer a los estudiantes que tuvieran un rol activo, protagónico, en la construcción de sus aprendizajes y en su evaluación. También que aprendieran a detectar sus propias dificultades y logros, que reflexionáramos en forma conjunta sobre estas y que comenzaran a transitar hacia la autorregulación de sus aprendizajes, apropiándose de su propio proceso.

Apostamos a que, en el hacer cotidiano y en los microprocesos, iríamos logrando generar instancias distintas, que nos permitieran tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y desarrollar competencias y habilidades en ellos y en nosotras mismas. Y confiamos en la riqueza de la grupalidad como potenciadora de la creatividad.

Nos pensamos siempre inmersos en una comunidad, en una institución, donde aprender con otros debería estar siempre presente y ser un pilar fundamental del desarrollo profesional.

## **LA EXPERIENCIA**

El trabajo involucra a alumnos y docentes de diferentes niveles, que fueron variando según las elecciones de horas de docencia directa en sus respectivos años. Es un proyecto que inició en el año 2015 y hemos ido retroalimentando en forma constante.

Tenemos como privilegio trabajar en un liceo donde concurren estudiantes de ciclo básico y bachillerato. Contamos con la ventaja de que los programas de nuestra asignatura en tercer año de Bachillerato (Ciencias Biológicas) y en segundo año de Ciclo Básico se enmarcan en los mismos contenidos conceptuales, los cuales son abordados en diferentes niveles, así como también podemos vincular contenidos conceptuales en primer año de Ciclo Básico y segundo año de Bachillerato diversificación Biológica.

Tanto en Ciclo Básico como en Bachillerato se abordan los contenidos planificando en forma conjunta, en una planificación que muestra claramente un mismo hilo conductor o eje transversal para ambos niveles. Por ejemplo, este año nuestro eje es *prevención de enfermedades*. Esta forma de presentar el trabajo anual es un modelo que apunta a que los estudiantes se apropien de sus aprendizajes mientras realizamos un recorrido juntos por los conocimientos, utilizando diversas herramientas que están al servicio de la enseñanza y de sus aprendizajes, y que les permitan indagar, comunicar (verbal o escrita) e interpretar, para desarrollar su autonomía y un mayor nivel de pensamiento.

En cada año nos planteamos un eje transversal distinto, que vamos recorriendo en forma de espiral, trabajando los contenidos del programa y teniendo en cuenta las pautas de la Inspección del CES. En años anteriores, por ejemplo, hemos trabajado en torno a la nutrición, poniendo sobre la mesa determinadas situaciones cercanas a los estudiantes, que ellos vivencian a diario: el conocer cómo determinados alimentos influyen en el funcionamiento de nuestro cuerpo, desde el nivel celular al nivel del individuo en general. Esto los moviliza mucho, los hace *aterrizar* y aplicar los contenidos conceptuales en situaciones reales y concretas que pueden llegar a determinar, por ejemplo, *qué compro o qué quiero encontrar* en la cantina liceal. Los coloca en un lugar distinto, les da la oportunidad de elegir y además de compartir con el otro, de generar en el otro un *cambio de lugar*, tomar conciencia y adquirir un conocimiento real que se logra trabajando en el aula y se fortalece en los encuentros que tenemos, donde se realizan las actividades propuestas descritas en este trabajo.

Generar instancias de encuentro entre alumnos de diferentes niveles nos permite evaluar los procesos que han realizado nuestros estudiantes de una manera coherente con nuestra planificación y que no se corresponde con las evaluaciones tradicionales. En estas oportunidades, los estudiantes de Bachillerato asumen el rol de *enseñantes*, son protagonistas y responsables de actividades propuestas por ellos mismos para trabajar con otros, y en las que logran aplicar los conocimientos adquiridos. Los estudiantes de segundo tienen también un papel protagónico, interactuando y resolviendo las situaciones propuestas y utilizando sus propias herramientas.

Con esta invitación los estudiantes asumen un compromiso, que les permite cuestionar lo que llamamos su propia *obra* y reflexionar críticamente sobre su camino, en una situación real y concreta donde nos encontramos trabajando. Organizándonos, distribuyendo nuestros roles, construimos y fortalecemos el proceso juntos.

Poder habilitar el espacio a la discusión con otro, el flujo de comunicación, en un *ida y vuelta* entre contenidos y competencias, es una oportunidad para crecer y aprender juntos. Esta retroalimentación implica una constante evaluación, en todas sus formas, que permite favorecer la autonomía de los estudiantes y hacerlos parte de un verdadero equipo.

Estamos convencidas de que los estudiantes aprenden más sólidos y significativamente si logran comprender y aplicar lo aprendido expresándose ante otro. Esto implica una planificación que genere situaciones que los lleven a buscar, que les presenten dificultades, desequilibrios y los inviten a explorar, a investigar, a innovar, a pensar y ser más creativos. Esto provoca una gran motivación en los jóvenes; les permite visualizar sus logros, también sus dificultades y reconstruir sobre esto.

Nos sorprende gratamente la motivación que generamos con estas instancias de trabajo, al acompañar y ver la evolución de los estudiantes en el transcurso del año, que se presentan demostrando una mayor creatividad y compromiso en cada instancia de encuentro.

## **PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES**

Hemos logrado los objetivos que nos marcamos en la planificación de este proyecto, y consideramos que estos han sido adecuados para los estudiantes, con actividades efectivas y consignas claras, que hemos retroalimentado durante el transcurso del tiempo, con el cambio de contextos, las devoluciones de los estudiantes y las autoevaluaciones de docentes y alumnos.

El trabajo realizado es muy productivo en varios aspectos: primero, para los alumnos en cuanto a la integración, a la responsabilidad generada para las tareas asignadas, a las posibilidades de ser evaluados en forma diferente, a evaluar y autoevaluar permitiéndoles una mirada más amplia, a compartir los conceptos, que de alguna manera les brinda la autoafirmación de sí mismos. Segundo, en cuanto a los docentes, el trabajo en *dupla* nos permite interactuar, compartir diferentes miradas frente a una actividad en común, evaluarnos y autoevaluarnos, ampliar y mejorar nuestras prácticas.

Esta actividad nos permitió recibir la opinión de otros docentes que trabajan en el Laboratorio, compartir criterios y sacar conclusiones.

La profesora-preparadora del Laboratorio nos acompañó en la organización de las actividades proporcionando el material didáctico que allí hay disponible:

*Me gusta ver el interés de los estudiantes en estas actividades, asisten al Laboratorio con anticipación, planificando y buscando ayuda, asesoramiento. Los veo muy motivados.*

Prof. Estela Romy, ayudante preparadora  
del liceo n.º 1 Instituto «Eduardo Fabini», julio 2015

Nos cuestionamos y reflexionamos con el aporte de una colega, cuando en una conversación luego de una de las clases comentamos la actividad diciendo que un grupo había trabajado en forma muy desordenada y ella dijo:

*Yo considero que del caos también se aprende.*

Prof. Aurora Fernández, Biología.  
Liceo N.º1 Instituto «Eduardo Fabini», Octubre 2016

¿Por qué no puede ser una posibilidad, por qué tiene que ser todo estructurado y pautado? ¿No será que los encasillamientos, lejos de ampliar los horizontes, nos limitan? Tal es el caso de la evaluación, que planteamos como un objetivo, salir del tradicional escrito atendiendo las diferentes capacidades estudiantiles y brindándoles la posibilidad de expresarse de otras formas.

En las devoluciones a los alumnos de sexto año sobre los trabajos realizados, se establecen intercambios muy ricos; los escuchamos y comprendemos qué esperan ellos de nosotras. Luego de brindar a los estudiantes nuestra visión, destacando tanto los logros como las dificultades, nos sorprendemos al constatar que coincidimos en las observaciones. Ello los entusiasma muchísimo para instancias posteriores y los hace tomar conciencia de su desempeño para seguir avanzando.

Para los alumnos de segundo año es una experiencia distinta, innovadora, que les permite reafirmar conceptos, expresar inquietudes y aprender de una forma diferente, desde un rol activo, fomentando el diálogo y potenciando el aprendizaje grupal. Esto se refleja en actividades que realizamos posteriormente en el aula, donde se percibe su interés y disposición para continuar el trabajo en esta modalidad.

Los jóvenes cuentan con las características propias de su edad: son directos, espontáneos y justos. Estas son algunas de sus devoluciones escritas:

*Estuvo divertida. Aprendemos y profundizamos un poco más el tema. Además de eso, siempre realizamos algún juego y está bueno.*

Sabrina Larrosa, estudiante segundo año, junio de 2015

*A mí me gusta porque es una forma divertida y de entender muy fácil.*

Gonzalo Cotro, estudiante segundo año, junio de 2015

*Para mí fue excelente el trabajar con ellos. Plantearon muy bien las actividades y nos aclararon algunas dudas. La actividad elegida fue excelente y la explicaron muy bien. A mí me parece que nos sirvió a ambas clases, ya que se aprende de los demás. Estaban bien informados y nos ayudaron a entender las actividades. A pesar de los diferentes niveles de estudio tuvieron mucho éxito al plantear las propuestas, ya que la pudieron plantear a nuestro nivel. Me divertí mucho, aprendí cosas nuevas y me pareció una buena idea de parte de las profesoras. Sin dudas volvería a trabajar con ellos.*

Franco Bueno, estudiante segundo año, mayo de 2016

*En mi opinión los resultados que tuvimos fueron muy buenos. Se vio que los alumnos estaban muy atentos y entretenidos. Una alumna me dijo «me gustó mucho esta clase, se tendría que repetir».*

Nahia Pereira, estudiante sexto año, mayo de 2016

*Fue una linda experiencia y nos sirvió a todos, tanto a segundo como a sexto, ya que nosotros aplicamos lo que aprendimos y una buena forma de saber si entendimos es explicarlo a otra persona. Los materiales y el ambiente donde desarrollamos la actividad fue espectacular. Lo único que tuvimos en contra fue la falta de tiempo para organizarnos de una manera más adecuada.*

Valentina Pelúa, estudiante sexto año, mayo de 2016

*Está bueno trabajar de esta manera, por varios motivos; uno de ellos es que se aprenden mejor los temas, ya que hay que exponerlos. Me parece que se obtuvieron buenos resultados, al menos de parte mía.*

Brian Suárez, estudiante sexto año, octubre de 2017

## ALGUNAS FOTOGRAFÍAS DE INSTANCIAS DE TRABAJO





## REFLEXIÓN FINAL

El trabajo en equipo, tanto para los docentes como para los estudiantes, es sumamente positivo. Somos referentes y enseñamos con el ejemplo.

Siempre se consideran las dificultades detectadas y los obstáculos que se presentan, con el propósito de corregirlas y superarlas en la medida que sea posible. Por eso le damos especial importancia a las instancias de autoevaluación.

Es una actividad disfrutable y, por lo expuesto, creemos que son jornadas muy enriquecedoras y aprovechables.

En este trabajo buscamos que los alumnos adquirieran habilidades que impliquen saber informar en forma oral y escrita acerca de los conocimientos científicos adquiridos, que propongan, organicen y protagonicen distintas actividades. Promover que reflejen lo aprendido de diversas formas y como docentes acompañar y evaluar estas instancias que forman parte del camino que cada estudiante recorre, pero a su vez lo hacemos de una manera distinta a las evaluaciones tradicionales, permitiendo la apropiación del proceso, generando mayor autonomía, motivándolos a mejorar y a evaluarlo en forma continua. Entendiendo que no solamente lo conceptual importa y el desarrollo de otras habilidades y competencias socioemocionales deben adquirirse y no se logra esta adquisición «de un día para el otro». Surge entonces la retroalimentación y las orientaciones para dejar claro en el estudiante dónde está y para donde va. Sumándole a lo anterior la interacción e integración con otros actores institucionales y alumnos de distintos niveles.

Algunos estudiantes, al principio, muestran resistencia al cambio en la modalidad de trabajo. Luego de transitar, cuando reconocen las ventajas y los beneficios que les brindan estas formas de evaluar, lo visualizan distinto y florecen los logros. Reconocemos la importancia de sostener y escuchar a los estudiantes, lo que nos hace conocer el lugar donde están, desde donde «hacen lo que hacen» y la distancia que hay con lo que deben hacer. Los estudiantes son también una referencia muy importante y siempre el objetivo de nuestro trabajo en este camino de la docencia.

Intentamos transmitir y, de alguna manera, contagiar el entusiasmo, animándolos a seguir desde donde nuestro rol lo permite y entendiendo este proceso como una oportunidad de formación para ambos, que se construye trabajando en equipo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AILLIAUD, Andrea (2014). *Jornada sobre el campo de la formación para la práctica profesional*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
- DAVINI, María Cristina (2015) *La formación en práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- AGUERRONDO, Inés, y VAILLANT, Denise (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Unicef.
- GARIBALDI, Gabriela (2018). «Competencias socioemocionales». Conferencia en el Curso para Adscriptores en Ejercicio. Montevideo: IPES.
- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF (2016). *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá: Unicef.
- LEYMONIÉ, Julia, y FIORE, Eduardo (2018). *Didáctica práctica 2: Enseñar a comprender*. Montevideo: Grupo Magro.
- RAVELA, Pedro, PICARONI, Beatriz, y LOUREIRO, Graciela (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro.
- RODRÍGUEZ, Carmen (junio, 2017). «Trayectorias de acompañamiento en las instituciones educativas. Conferencia en el Curso «Formación de tutores en acompañamiento de las trayectorias educativas». Montevideo: IPES.



# **Historia invertida. La historia en movimiento**

**Carolina Brunet, Paola Castro**

**21**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Secundaria

**Instituciones:** Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber, Instituto Geselliano

**Departamento:** Montevideo

**Clase:** 2.º de Bachillerato Diversificado opción Social Humanística.

**Áreas que integran el proyecto:** Historia.

**Autoría del relato de la experiencia:** Carolina Brunet, Paola Castro.

## RESUMEN

Este documento intenta describir una experiencia que surge en entornos educativos en donde se promueve el aprendizaje basado en proyectos. Fue realizada por primera vez en 2017, en el Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber y en el Instituto Geselliano por las profesoras de Historia de 5.º Humanístico con sus respectivas clases.

Buscando fusionar elementos de las nuevas concepciones didácticas, se propuso trascender el aula como espacio de aprendizaje, e incluso trascender el propio centro educativo. Esta búsqueda tuvo como resultado la producción de videos educativos que contemplan los contenidos de la asignatura, la cultura digital de los estudiantes y el enriquecimiento a través del intercambio entre pares.

**Palabras clave:** videos educativos, historia, Revolución francesa, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida.

## INTRODUCCIÓN

**Equipo de Dirección del Instituto Geselliano,  
sector Secundaria  
Prof. Álvaro Rodríguez (director),  
Prof. Silvana López (subdirectora)**

El Instituto Geselliano viene construyendo su proyecto educativo sobre los ejes de la participación, el desarrollo de la autonomía y la construcción de una relación con el saber orientada al desarrollo del potencial creativo y transformador de nuestros estudiantes. Esto implica un compromiso institucional de orientar nuestras prácticas para que en todas las dimensiones de nuestro centro ello se concrete pero, sin duda, el aula es el espacio al que deben dirigirse los mayores esfuerzos profesionales para que estas tensiones se resuelvan hacia los cambios proyectados.

Entendemos que el proyecto «Historia invertida» ha logrado en su desarrollo la convergencia de las líneas de trabajo mencionadas. En primera instancia, al ubicar a los/las estudiantes en un lugar de productores de saberes, disponiendo del espacio de clase para elaborar preguntas, problematizar desde su perspectiva el conocimiento histórico incorporando herramientas de la disciplina. En segunda instancia, al generar el encuentro con sus pares, lo que siempre implica una oportunidad para la construcción de la alteridad, premisa básica para la construcción de sujetos éticos, sin lo cual no hay autonomía. En tercer lugar, la importancia de la participación en red con otras instituciones, que siempre enriquece las perspectivas de trabajo de estudiantes y docentes.

**Equipo de dirección del Colegio y Liceo  
Clara Jackson de Heber, sector Secundaria  
Prof. Aracely Fernández (directora),  
Prof. Patricia Gatti (subdirectora)**

En el Liceo Clara Jackson nos hemos propuesto situar al estudiante en el centro de nuestras metas. Ello supone, entre otras cosas, pasar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje, reposicionar el rol del docente y también el del estudiante. Promovemos metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, aula invertida, entre otras.

La propuesta «Historia invertida», de la Profa. Paola Castro, contempla nuestros propósitos: la extensión del tiempo pedagógico fuera del aula, la problematización de los saberes, el aprendizaje como resultado de la interacción y cooperación y, sobre todo, la autonomización progresiva del estudiante, dado que pasa de analizar videolecciones realizadas por terceros a la autoría.

## DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La idea de este proyecto fue trabajar con videos tutoriales referidos a uno de los temas centrales del programa de la asignatura: La Revolución francesa. Estos videos, disponibles en repositorios virtuales, fueron el punto de partida para la reflexión acerca del uso de estos recursos de aprendizaje habituales en la vida de los/las estudiantes.

Así mismo, se conformó como una invitación a la profundización de los conocimientos de la asignatura a partir de la motivación y la autonomía.

Varios aspectos nos convencieron de trabajar en esta línea: es un modelo pedagógico alternativo al paradigma tradicional, y coloca a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se planteó la idea de construir un ambiente flexible de clase donde pudiéramos amparar la diversidad de estilos de aprendizaje y las diferentes maneras que nuestros/as estudiantes utilizan para acercarse al conocimiento histórico. Por ello fue necesario trabajar para que los/las estudiantes ocuparan el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como un ejercicio de empoderamiento que trascendiera el entorno educativo y colocara al docente en un lugar de facilitador y guía de la experiencia.

Otro de los aspectos a resaltar tiene que ver con la posibilidad de generar un ámbito de aprendizaje, en donde el desarrollo de las diferentes actividades promoviera el enriquecimiento del proceso a partir del trabajo colaborativo.

Este formato resulta atractivo para planear y concretar objetivos específicos de nuestra disciplina a través de duplas docentes. Destacan entre los objetivos específicos: optimizar el tiempo de aula para poder problematizar el conocimiento histórico; promover debates históricos con la presencia diaria de los historiadores en aula; contemplar diferentes caminos para acercarse al conocimiento histórico y promover el *hacer* en clase como un espacio de práctica de la lectoescritura.

Consideramos de gran importancia el trabajo colaborativo entre docentes, a pesar de pertenecer a diferentes instituciones educativas, y entendemos que el trabajo entre pares enriquece la profesión docente.

## ETAPAS DEL PROCESO

Esta experiencia contó con varias etapas que se fueron desarrollando en paralelo con el curso. Para dar inicio a cada una de las etapas mencionadas, entregamos a nuestros/as estudiantes algunas pautas escritas que sirvieron como guías de sus procesos, a modo de sugerencia, dado que entendemos y apostamos a que los estudiantes recorran caminos propios.

## PRIMERA ETAPA

- 1. Visitar la plataforma de You Tube y seleccionar al menos tres videos educativos sobre los temas trabajados hasta el momento.*
- 2. A partir de estos videos elaborar un cuadro de doble entrada y plasmar fortalezas y debilidades de los recursos, desde la mirada de estudiantes que constantemente acuden a videos para estudiar, repasar o profundizar un tema.*
- 3. Compartir en clase las conclusiones.*

Se planteó a los/las estudiantes como tarea domiciliaria y grupal el acercamiento a videos educativos sobre los temas ya presentados en el curso. El objetivo era que reconocieran las fortalezas y debilidades de los videos como recurso educativo, teniendo que valorar aspectos como contenido, recursos, estética, tiempo, lenguaje, construcción del relato, claridad comunicativa.

A partir de la elaboración de informes se generó un espacio de intercambio oral en el aula con la experiencia de cada uno de los grupos.

## SEGUNDA ETAPA

- 1. Seleccionen un momento, documento, punto, tema que les interese profundizar sobre la temática propuesta (Revolución francesa). Este será el tema en el que se basará la investigación.*

*Para esto, las docentes subirán bibliografía a la plataforma, que podrá ser consultada a la vez que los estudiantes podrán recurrir también a otras fuentes que consideren.*

*Se deberán explicitar los motivos que llevan a la selección del tema y una pregunta problema a contestar a partir de la investigación.*

En un segundo momento, a partir del tema que se estaba trabajando en clase (Revolución francesa) se invitó a los/las estudiantes a seleccionar algún aspecto en que les interesara profundizar. Esto contemplaba la posibilidad de seleccionar un documento, un acontecimiento, un actor, interpretaciones, entre otros. El tema seleccionado se convertiría en el eje central del video que cada grupo debería elaborar.

El cierre de esta etapa contó con la elaboración de un informe en donde se evidenciaba la temática concreta a trabajar, la pregunta problema y un relevamiento bibliográfico.

### TERCERA ETAPA

1. *Realiza una reseña de lo investigado sobre la temática, que incluya:*
  - a. *Introducción: planteo de la interrogante.*
  - b. *Desarrollo: investigación, datos, etc. que aportan a la elaboración de la respuesta.*
  - c. *Conclusión en donde se establezca la respuesta a la interrogante planteada.*
2. *Elabora un guion con el tema elegido.*
  - a. *Debes plasmar la secuencia del video (inicio, desarrollo, cierre).*
  - b. *Debes citar la bibliografía de donde obtuviste el contenido.*

A partir de las devoluciones realizadas por las docentes sobre el informe de la segunda etapa, acordamos una segunda entrega en la que se evidenciara la planificación de los contenidos y herramientas a utilizar en la producción final.

Esta segunda entrega sería un *guion* del desarrollo del video.

### CUARTA ETAPA

*En el marco de nuestro proyecto de clase invertida deberán tener en cuenta lo trabajado hasta el momento: las fortalezas de los videos educativos —claros, cortos, confiables—. Elaboración del video según los guiones y sus modificaciones.*

*Se deberán subir los videos al canal de YouTube con las correcciones o comentarios elaborados por las profesoras.*

*Visitando el Canal de You Tube, se deberán observar al menos tres videos de los/ las compañeros/as de la otra institución en la propia plataforma, abriendo el intercambio/foro con los propios autores.*

*Los comentarios pueden contener reflexiones, consultas, aportes, etc.*

*Es importante el feedback por lo tanto será imprescindible el ida y vuelta.*

*Elaborar un informe con los comentarios sobre cada uno de los tres videos que seleccionaron y preguntas acerca del tema que trabajaron en el video.*

Esta cuarta etapa consistía en elaborar el video contemplando el recorrido de las etapas anteriores y subirlos al canal de You Tube Historia Invertida.

Para cerrar este ciclo los/las estudiantes tendrían que visitar el canal, observar los videos de los demás grupos y elaborar un informe con los comentarios sobre cada uno de los videos que vieron, con la condición de que fueran un mínimo de tres y preferentemente de la otra institución.

## MULTIPLICIDAD DE ESCENARIOS DE TRABAJO

Una de las particularidades del proyecto tiene que ver con la extensión del tiempo pedagógico dado que se llevó a cabo en tres escenarios diferentes: el aula, el escenario grupal y el espacio virtual.

En el aula, además de habilitar los espacios de intercambio y discusión sobre las diferentes etapas del proyecto, trabajamos con los contenidos disciplinares poniendo el énfasis en la problematización de las fuentes históricas pertinentes. Esto se enmarca en una concepción bien específica sobre lo que es la historia y, en definitiva, sobre la forma de acercarse a esta, ya que, como afirma Ana Zavala, los profesores de Historia al enseñar estamos enseñando «alguna visión inteligible sobre el pasado». Este trabajo entonces supone para las docentes involucradas detenernos en nuestro vínculo con la enseñanza de la asignatura y repensar así nuestras prácticas dentro y fuera del aula, para permitirles a los estudiantes acercarse de una forma más autónoma a esas visiones inteligibles posibles.

Respecto al escenario grupal, entendido como todas aquellas alternativas de encuentro que traspasan la frontera del aula y pueden ser diversos (su casa, biblioteca, plataforma virtual, etc.), el trabajo apunta a habilitar espacios de aprendizaje que den continuidad a lo abordado en el aula, profundizando los contenidos a través de la investigación y que además amplíen el análisis de clase a partir del trabajo colectivo.

Por último, es fundamental el escenario virtual, considerando que es parte de la cotidianidad de nuestros/as estudiantes. Se vuelve imprescindible su inclusión como una herramienta valiosa de nuestras prácticas educativas actuales.

Este escenario no se agota en la plataforma YouTube; también contemplamos trabajos colectivos entre estudiantes y entre docentes y estudiantes, mediante el espacio virtual de cada institución.

## EVALUACIÓN

La evaluación estuvo presente a lo largo de todo el proceso. Como plantea Álvarez Méndez, fue una evaluación de tipo formativa: «[...] evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo [...]», en virtud de que nos permitía tener alguna lectura del proceso que estaban haciendo los/las estudiantes con relación a los contenidos, las metodologías y las reglas de trabajo planteadas, para poder transformar las distintas estrategias de enseñanza.

En principio, vale aclarar que esta evaluación se distancia de la tradicional prueba escrita. Coherentes con esta metodología, elaboramos maneras alternativas de

evaluar que consideraran este aspecto como un momento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se ponen en juego diferentes formas de valoración; la nuestra como docentes y la de los y las estudiantes a la hora de planificar/proyectar su trabajo.

En este sentido, para la evaluación se tuvieron en cuenta los requerimientos de cada una de las etapas de elaboración del proyecto que se vio plasmada en una rúbrica con los elementos a evaluar en cada una de las instancias de la actividad (cumple con las tareas domiciliarias, el trabajo en clase, el trabajo colaborativo, el uso de las tecnologías) y los criterios que se toman en cuenta para cada una de ellas.

Además, la evaluación tenía la intención de contemplar las pluralidades de nuestras clases y la rúbrica nos permitió, además de evaluar el todo o producto final, visibilizar las fortalezas y debilidades de los equipos, por ejemplo, la incorporación del contenido histórico, el manejo de herramientas tecnológicas y el trabajo colaborativo.

A continuación presentamos la rúbrica elaborada.

**RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE AUDIOVISUALES**

	Aspectos a evaluar (lo que se espera)	Excelente	Muy bueno	Aceptable	No conforma
Primera etapa					
<b>1. Plan de acción.</b> Etapa previa a la creación del audiovisual	Guion. Tema y pregunta correctamente definidos, incluyen fuentes y bibliografía, organización del audiovisual				
Segunda etapa					
<b>2. Audiovisual.</b> Evaluación del producto	Producción e idea. Presentan una idea acorde a la propuesta y logran llevarla adelante				
<b>A. Formato</b>	Formato y manejo de la tecnología. Presentan un producto que demuestra manejo de la herramienta potenciando la idea.				
<b>B. Originalidad y visualización</b>	Originalidad. La idea es original y se plantea desde una acorde a esa originalidad.				
	Visualización e imagen. La propuesta muestra atención a los detalles (texto, imágenes a trabajar, colores y contrastes, musicalización y audio)				

<b>C. Contenido</b>	Título. Se presenta y es acorde a la temática				
	Organización. Se divide en cuadros, con subtítulos que favorecen la comprensión del contenido				
	Información. Es clara, concisa y pertinente				
	Fuentes. Incluyen fuentes pertinentes al tema. Las citan y analizan de forma correcta				
<b>D. Trabajo en equipo.</b> Este elemento será autoevaluatorio, es decir, lo completan los estudiantes	Organización. Trabajan mucho y con buena organización				
<b>Etapas finales</b>					
<b>3. Informes.</b> Etapa posterior, valoración de los videos de los pares	Evaluación de pares. Coherente teniendo en cuenta las ventajas y desventajas del producto final.				

## LA EXPERIENCIA EN PALABRAS DE SUS PROTAGONISTAS

*Desde el principio sirvió como una oportunidad no solamente de ampliar nuestros conocimientos sobre la util*

*y el crear lazos mediante este tipo de proyectos, que requieren interacción y valorar los aportes el otro, por un lado, nos preparan para proyectos en instituciones futuras y por otro, nos dejan amigos de quienes guardaré memorias por mucho tiempo.*

*Nuestro grupo decidió en conjunto realizar un «Draw my life» sobre Napoleón Bonaparte. Lo elegimos no solamente por su modalidad de estilo biográfico (que desde el primer momento nos apasionó a los tres), sino también por su relevancia a nivel político e ideológico. En este proyecto en concreto, los estudiantes por lo general no eligen temas que se hayan dado específicamente en el curso, sino que están relacionados con el programa y dan la oportunidad de profundizar otros tópicos de interés que son igualmente importantes.*

*Desde mi punto de vista, es de suma importancia que los alumnos se embarquen en tareas de estas características. Les aportará desde todos los ámbitos y les dará herramientas que posiblemente deban utilizar en un futuro no tan lejano. Su complejidad es bastante alta pero perfectamente alcanzable (la complejidad se encuentra en aprender a utilizar los medios de edición del video); para obtener un buen producto hay que ser autoexigente pero los resultados están a la vista, lo vale totalmente.*

*Una vez culminada la tarea, es expuesta delante de la clase, y ver cómo compañeros aprecian el esfuerzo dado a pesar de los resultados muestra cómo se aprende a valorar el trabajo del otro mediante tareas como esta.*

*En última instancia, si el proyecto fue satisfactorio y su información correctamente visualizada (previamente habrá recibido correcciones por parte de la profesora para evitar errores de contenido), será subido al canal de YouTube «Historia Invertida», y de esta manera estudiantes y curiosos de todo el mundo podrán ver y comentar sobre el trabajo; siendo no solamente una buena fuente para críticas constructivas, sino que asimismo funciona como un método de ayuda mutua a otros estudiantes de muchos rincones del planeta que puedan necesitarlo. Gracias a este proyecto, no solamente nos beneficiamos nosotros mismos, sino que a través de él tuvimos la chance de compartir el conocimiento generado con el resto. Este trabajo marcó significativamente mi camino como estudiante, y sin duda tanto nosotros como la docente disfrutamos cada etapa, aprendiendo y colaborando en conjunto. Espero que las próximas generaciones de estudiantes disfruten del mismo tanto como yo lo hice.*

Bianca Velasco-Lombardini, Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber

*Desde mi punto de vista, la creación del tutorial fue una experiencia diferente de la cual aprendimos a aplicar la historia utilizando una actividad distinta, que se aleja un poco de las típicas, como son los controles de lectura, escritos, etc. En mi caso, el tema con el que yo trabajé me quedó totalmente aprendido, y era un tema que a mí me interesaba saber. Considero que eso es una gran ventaja, la libertad de escoger un tema que realmente quieras aprender, y así trabajarlo con más ganas e interés. Estuvo bueno que se evaluaran las dos cosas: calidad y contenido. Esto es también una ventaja, ya que puede ser que a la hora de editar no te destagues y se te presenten muchas dificultades, pero sin embargo hiciste un buen trabajo con buena información, entonces no mereces mala nota (siempre y cuando hayas hecho lo mejor posible y te hayas esforzado para conseguirlo). Por otro lado, hay que saber elegir el grupo de trabajo, me pasó que quedé editando sola el video y pasé unas 5 horas de estrés adelante de la computadora. Si quieren hacer un buen trabajo, sean inteligentes y armen el grupo con personas que tengan ese objetivo también. Por último, aclarar que es un trabajo para tomarlo con calma y así poder disfrutarlo y divertirse pero también es necesaria la lectura y el estudio; por ser una actividad diferente no hay que dejar de tomársela seriamente, ya que a la hora de la muestra del tutorial se nota mucho el trabajo que hay detrás.*

Martina Palermo, Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber

*Considero que la actividad realizada es muy útil a la hora de aprender un tema nuevo y a su vez aprender a utilizar nuevas técnicas de trabajo. En cuanto a la realización del mismo, creo que es original y divertido, siempre y cuando sea con tiempo de anticipación para la entrega, dando tiempo a un buen seguimiento del trabajo por parte del docente y el alumno. En mi opinión se debería trabajar más en clase con el proyecto, utilizando las computadoras o material del liceo para la preparación del mismo con el deber de continuarlo en el hogar. La libertad de opciones a la hora de elegir el tema a trabajar me parece una muy buena idea; en combinación con la ayuda del docente hacen menos pesada la realización del mismo. Por último, me gustaría agregar que me gustó la forma de evaluación del trabajo, favoreciendo el contenido y no tanto la calidad, ya que de ese modo se valora la utilización de nuevos medios como pueden ser la computadora, la edición de videos, etc. Pero teniendo más peso el trabajo que tiene de fondo.*

Juan Manuel Brun, Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber

*En el año 2017, nuestra profesora de Historia pautó una actividad que consistía en la explicación de un tema, de nuestra elección, a través de un video.*

*Para nosotros fue una experiencia fuera de lo normal y, a la vez, divertida.*

*¿Por qué divertida? Porque, en cierta manera, cambió nuestra perspectiva. En el trabajo no éramos estudiantes que escuchaban y aprendían las cosas a través de lo que el profesor nos contaba, sino que ahora éramos nosotros quienes debíamos*

*brindar el conocimiento. Debimos investigar por nuestra cuenta, lo cual nos ayudó a ganar cierta independencia, aprender a plantear una temática completa, y crear un guion adecuado para presentar en el video.*

*También experimentamos con la tecnología. Por ejemplo, al momento de editar el video, ya que es algo que, por más que estemos inmersos en una vida tecnológica, no hacemos comúnmente.*

*La experiencia fue grupal, por lo que debimos compartir con nuestros compañeros la preparación de la tarea. Trabajar en conjunto siempre es algo positivo; todos vemos las cosas de maneras distintas y unidos nos complementamos.*

*En conclusión, la consigna que se planteó es una buena oportunidad para que los adolescentes se relacionen con la tecnología de una manera distinta a la habitual, para que aprendan a ser autodidactas al momento de buscar información en internet, y para que comiencen a entender sobre la importancia que reside en lograr expresarse claramente.*

Mariby Morra, María Noel Negreira, Instituto Geselliano

*Mi experiencia con el proyecto de aula invertida:*

*El año pasado, mi profesora de dicho año Carolina Brunet nos presentó la actividad de Aula Invertida. La misma constaba en hacer un video en donde informáramos a través de él sobre algún suceso en Francia relacionado con la Revolución francesa.*

*El tema por el cual optamos en mi grupo fue la Toma de la Bastilla porque creíamos que fue un suceso importante el cual deberían saber todos.*

*En mi experiencia, el trabajo estuvo bastante bueno debido a múltiples razones. En primer lugar, creo que la parte de que sea en grupo el trabajo está bueno, porque los mismos siempre ayudan a dejar el egoísmo y aprender a escuchar a los demás.*

*En segundo lugar, me encantó el proyecto porque nos obligó, a mí y a mis compañeros, a incentivar nuestra creatividad para saber cómo hacer y cómo editar dicho video, algo que por mi parte no tengo bastante desarrollado.*

*En tercer lugar, yo creo que esta experiencia nos enseña una forma diferente de aprender y mismo enseñar que puede ser útil el día de mañana, a la vez que ayuda a nuestra capacidad de resumen, algo que cuesta mucho a los jóvenes, o por lo menos a mí y a los de mi grupo, ya que los videos deben ser concisos porque, si no, se pierde el interés del que lo ve.*

*En cuarto lugar, el trabajo nos permitió también aplicar una mejor organización para próximos trabajos, ya que nos demostró que, si nos organizamos con los trabajos, las cosas salen mejor.*

*En conclusión, para mí el trabajo estuvo bastante bueno, me llevó a pensar y hacer cosas que tal vez antes no tenía interés y a su vez me permitió desarrollar muchas*

*herramientas que pude aplicar luego de él, como poder ver a través de videos algunos temas o mismo saber cómo ayudar a mis compañeros a estudiar de la forma más entendible.*

*El video de mi grupo contó con audios de mis compañeros en apoyo de imágenes que representaban lo que decían para que el que lo observe lo entienda. También contó con una aparición mía hablando sobre el mismo hecho, en donde debo aclarar que me hubiera gustado tener una mejor producción para hacerlo, pero creo que salió lo mejor posible para las circunstancias, con mi poco dominio sobre las cámaras fotográficas, por ejemplo.*

*Dicho video contó también con una fracción de una película titulada El adiós a la reina, lo cual me permitió conocer un poco más sobre la tecnología y también darle al que observa el video algo más entretenido que ver imágenes o alguien hablando.*

*No puedo dejar de mencionar que la idea de ver los videos de mis compañeros, en los cuales algunos actuaban, por ejemplo, me pareció una forma divertida de aprender, y gracias a ellos hay cosas de la historia de la Revolución francesa que nunca olvidaré.*

Ana Clara Costas, Instituto Geselliano

*El hecho de poder realizar un video para ayudar a otros estudiantes, cuando yo misma utilizo videos para comprender mejor un tema, es muy genial. Pude sentir en primera persona el esfuerzo que le ponen muchos otros alumnos para tener un video creativo y que al mismo tiempo sea fácil de entender.*

*En mi caso realicé una actuación, y aunque no se sepan exactamente los detalles de los hechos, poder representarlos te ayuda a ti y a quien lo mira a revivir la situación, beneficiando la memoria visual.*

Martina Navarrete, Instituto Geselliano

*El año pasado, la profesora de Historia nos mandó hacer, con alumnos de otro liceo, videos educativos sobre la Revolución francesa. Luego de hacer esos videos, subirlos a YouTube y ahí empezar a comentarlos, etc. (incluidos con los alumnos del otro liceo), a mí en particular me pareció una buena idea, ya que yo soy una persona que no me gusta leer y no me concentro leyendo, por lo tanto, siempre para estudiar me apoyé en videos de YouTube, y no solo para Historia sino que para otras materias..., en definitiva es como ir a la clase de un profesor particular, e incluso mucho mejor, ya que vos al tenerlo en tu celular o computadora podés volver a darle para atrás, si te cansás tomarte un descanso y después seguir viéndolo.*

*En conclusión, yo diría que fue un buen trabajo, ya que muchos de nosotros, al ver videos de otros compañeros y de alumnos de otro liceo, profundizamos mucho más el tema y lo trabajamos de una manera más divertida.*

Joaquín Ferolla, Instituto Geselliano



Historio Invertido  
5° Humanístico



Aprender a aprender.  
Acción creativa.



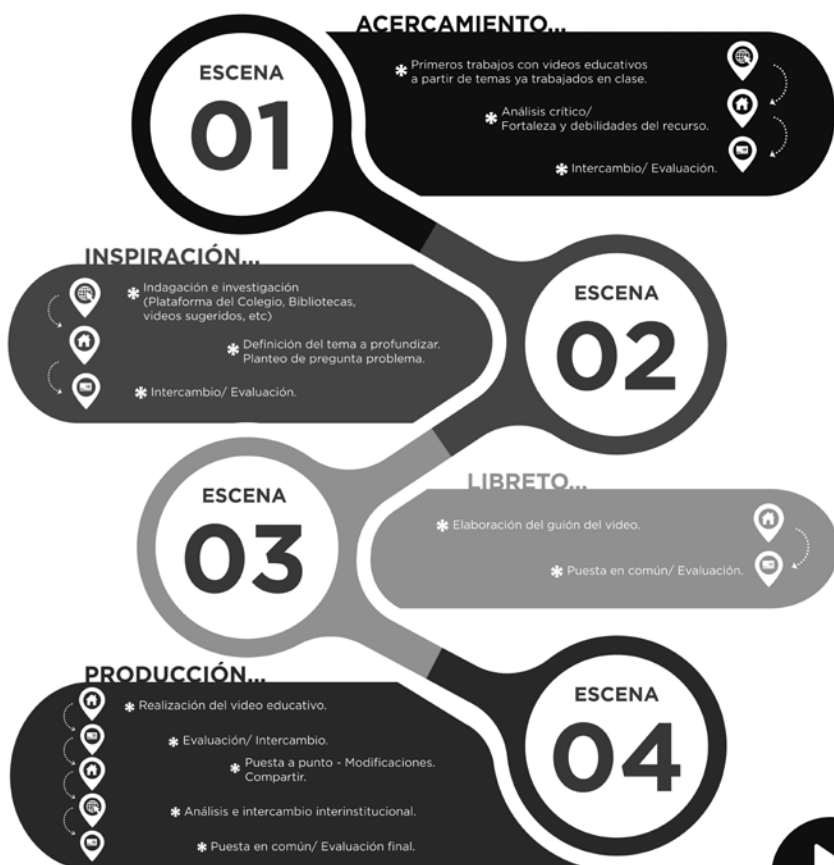
Espacios alternativos  
de aprendizaje y  
encuentro.



Cultura Digital.  
Tecnología.



Pensamiento histórico.  
Profundización.



play!



Prof. Carolina Brunet  
Prof. Paola Castro

Instituto Geselliano  
Colegio y Liceo Clara Jackson de Heber

2018

## REFLEXIONES FINALES

A modo de consideraciones finales sobre esta experiencia, entendemos que el recorrido concretado fue positivo para nosotras y para los y las estudiantes.

La experiencia educativa representó una opción alternativa a la clase tradicional de Historia, que permitió incorporar la tecnología como herramienta fundamental para acercarse al conocimiento histórico, habilitando el espacio y colaborando para que los y las estudiantes *aprendan a aprender*.

Otro elemento fundamental a nuestro entender fue haber podido generar las ganas de conocer en nuestros estudiantes, dado que la consigna promovía elegir un tema en el que profundizar. Esto nos permitió acercar el rol y la metodología del historiador, enseñando técnicas de investigación que son de utilidad no exclusiva para nuestra disciplina.

Vale destacar que el proyecto nos dio la posibilidad de problematizar aún más la enseñanza de la historia, trabajar el pensamiento histórico desde los temas y las interrogantes que ellos traían a clase a medida que iban ocurriendo las etapas.

Respecto al proceso de trabajo, estamos convencidas de que el trabajo colaborativo construye una red de enseñanza-aprendizaje entre pares que permite a los y las estudiantes ampliar los horizontes individuales y producir reflexiones más auténticas.

Esta ampliación está vinculada no solamente con el trabajo grupal, sino también con el intercambio institucional que permite trabajar en la creación de comunidades educativas que logren trascender lo que es el espacio de clase. Este aspecto está muy vinculado con cuestiones que tienen que ver con la postura de nosotras como docentes, que entendemos a la educación como un espacio transformador, capaz de trabajar a favor de la solidaridad y cooperación.

Esta interacción entre las instituciones no se quedó únicamente en la realización de este proyecto, ya que previamente los grupos compartieron una obra de teatro. Si bien esto es así, consideramos que este punto es un elemento que puede ser más explotado concretando otros encuentros presenciales o en red para promover el trabajo colaborativo traspasando las instituciones.

También surgieron varios desafíos de la mano de esta experiencia, respecto a nuestro rol como docentes, respecto al lugar ocupado por los y las estudiantes y a su resistencia. Movernos de paradigma provoca alteraciones en el funcionamiento de la clase, nos formamos como docentes que *dan la clase*, y ocupamos un rol protagónico en el encuentro educativo, lugar del que intentamos movernos para colocarnos como guías que acompañen a los y las estudiantes en su formación.

Entendemos que esta experiencia es un ejemplo de dicho movimiento, el que resulta difícil y nos interpela como docentes. El lugar que ocupábamos nos resultaba extraño, y eso nos hizo cuestionarnos varias veces si estábamos haciendo las cosas correctamente.

Pero no solo nosotras vivimos la extrañeza: nuestros/as estudiantes también están acostumbrados a recibir el conocimiento, y esta experiencia generó importantes demandas de su parte, no solo porque consideraban que quizás no eran capaces de generar un contenido serio, sino también porque la exposición generaba cierta ansiedad.

A modo de conclusión, acordamos que lo más destacable de la experiencia fue que le permitió a nuestros/as estudiantes trabajar temas que les provocan más interés, en formatos de equipos que por lo general les resultan más atractivos, con el desafío de realizar un producto (audiovisual) con el que están sumamente vinculados desde otros espacios de sus vidas, de manera crítica y no como consumidores pasivos de la tecnología.

En este sentido, participar de la Feria del Santa Elena se convierte en una práctica que va en la línea de los planteos que movieron esta propuesta, ya que permite el intercambio y conocimiento de lo que otros/a los docentes hacen cada día en sus aulas.

Este acercamiento enriquece nuestra práctica a partir del encuentro con nuestros pares para entender y problematizar la educación actual, así como también para encontrar la motivación, inspiración y creatividad a partir de las experiencias de nuestros/as colegas.

Coincidimos en que asistir a la Feria nos permitió dar otro cierre a nuestra experiencia de trabajo, ya que consideramos importante compartir las tareas que se desarrollan en nuestras aulas, enriquecerlas, problematizarlas y transformarlas con aportes de nuestros/as colegas, y la Feria nos brindó ese espacio. Además, sistematizar estas experiencias de trabajo les da visibilidad, para que dejen de ser experiencias aisladas y puedan ser nuevamente puestas en práctica en otras aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BAQUERO, M., y MAJÓ, F. (2014). *8 ideas claves. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Bergmann, J., y SAMS, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. Madrid: Ediciones SM.
- DUSSEL, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Historia invertida* (2017). [video YouTube]. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/channel/UCxDpcxQd37d62plMemPBuRw/videos>>.
- «Qué es y cómo funciona el aprendizaje invertido? #LOMÁSVISTO» (28.12.2016). *AZ. Revista Educación y Cultura*. Recuperado de: <<http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/la-metodologia-de-la-clase-al-reves-algunas-herramientas-para-empezar-a-practicarla>>.
- SCOTTI, M., y ZAVALA, A (2005). *Relatos que son... teoría, «Introducción: Enseñamos, narramos, teorizamos»*. Montevideo: CLAEH.

# Proyecto «Personajes siglo XX»

**Cecilia Cicero, Enrique Cederbaum, Fabián  
Moggia, Anahí Oronoz, Dora Sajevicius**

22



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Secundaria

**Institución:** The British Schools

**Departamento:** Montevideo

**Grado:** 1º BD

**Áreas que integran el proyecto:** Historia, Dibujo y Filosofía

**Autoría del relato de la experiencia:** Fernando de Amores (Historia), Cecilia Pombo (Historia), Cecilia Cicero (Historia), Fabián Moggia (Historia), Anahí Oronoz (Comunicación Visual y Dibujo), Enrique Cederbaum (Comunicación Visual y Dibujo), Diego Paseyro (Filosofía)

## RESUMEN

El proyecto sobre personajes del siglo XX fue un trabajo integrado por las asignaturas Historia, Dibujo y Filosofía, llevado a cabo en 1º BD del colegio The British Schools en 2017.

Consistió en realizar una obra de arte que representaba a un personaje histórico del siglo XX, utilizando la técnica del artista plástico uruguayo-israelí Hanoeh Piven, elaborar para la instancia oral una justificación histórica sobre la pertinencia del estudio de cada personaje y su contexto, y justificar históricamente los elementos utilizados en el *collage*.

La propuesta interpeló al alumno en varios sentidos, puesto que durante el proceso el alumno debía investigar un tema (jerarquizar información y organizarla, realizar un análisis crítico de fuentes) y pensar creativamente para traducir esa información en un producto estético (pensamiento complejo).

Para la presentación de su trabajo el alumno debía demostrar también su habilidad en la oralidad y la comunicación verbal y no verbal. La asignatura Filosofía se integró con un taller de oralidad, en el cual se orientó a los alumnos en las habilidades requeridas a tales efectos.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en proyectos, desarrollo de competencias, TIC, multidisciplinariedad, inteligencias múltiples.

## INTRODUCCIÓN

Toda institución educativa en el siglo XXI debe potenciar y sostener los esfuerzos de los docentes en pro de la innovación educativa que construya el andamiaje necesario para un aprendizaje profundo por parte de los alumnos y los docentes. El objetivo general es generar talento (Marina, 2016) tanto en los alumnos como en los docentes, siendo líderes aprendices a través del aprendizaje colaborativo y la creatividad. Gairín (2010) afirma que «frente a un profesor individualista, se precisa ahora de un profesor colaborador y cooperador, tanto en contextos locales como globales, que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, criterios comunes» (p. 22).

El aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en desarrollar las competencias necesarias para que tanto alumnos como profesores transiten por la taxonomía de Bloom, en el entendido de que el aprendizaje no se configura a través de los procesos de recepcionar conocimiento y poder reproducirlo, sino que, por el contrario, el aprendizaje se transforma en aprehender cuando los alumnos se apropian de estrategias de pensamiento complejas.

Las aulas del siglo XXI son heterogéneas por definición (Anijovich, 2014) y, por lo tanto, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje se deben adecuar a esta realidad. En este sentido, es necesario

*[...] formular tareas de aprendizaje con sentido para los alumnos, esto es, preparar diferentes alternativas de abordaje de un mismo tópico y permitir a los alumnos la elección del tipo de tarea que realizarán entre un abanico de propuestas posibles, que incluya la propia propuesta del estudiante. (Anijovich, 2014, p. 49)*

En este marco teórico es que los docentes diseñaron una propuesta de trabajo para los alumnos que potenciara la creatividad, el desarrollo de la oralidad (competencias comunicativas), así como la transferencia de habilidades y contenidos.

## EL PROYECTO

*«La escuela debe constituirse como un espacio de reflexión, de convivencia, de interacción, de adquisición de saberes, donde las experiencias vitales y personales aportadas a este nuevo escenario cobran relevancia en el intercambio entre los miembros de la comunidad educativa»  
(García Cabrera, Olivares García, 2017, p. 26)*

El proyecto «Personajes del siglo XX» surgió por iniciativa de Fernando de Amores, Cecilia Pombo y Enrique Cederbaum en 2015. Desde ese año se ha venido realizando como actividad final de cuarto año; esto ha permitido que el proyecto crezca y se haga más sólido en función los resultados que se vienen logrando.

La propuesta es de carácter individual y consiste, como se mencionó, en la realización de un producto plástico sustentado en la vida y obra del personaje histórico y la fundamentación oral de su importancia, así como también de los elementos u objetos elegidos para representarlo. Se contempló la posibilidad de que los alumnos con un promedio de 9 o más en las asignaturas involucradas pudieran trabajar en duplas, valorizando de esta forma el proceso de aprendizaje a lo largo de los cursos.

Los alumnos hacen parte del proceso en clase y otra parte de forma domiciliaria. Deben presentar su obra frente a los profesores en la fecha determinada y también se les exige elaborar un video que dé cuenta del proceso creativo y de su ejecución. Deben preparar un oral de aproximadamente cinco minutos.

Cuando se les presenta la consigna, se realiza el sorteo de los personajes que trabajará cada alumno. Este es un momento de enorme expectativa para ellos.

Todos los personajes están vinculados con los contenidos curriculares de Historia, lo cual obliga de algún modo al alumno a repasar el tema o unidad involucrada para abordar la vida del personaje y su contexto.

Es muy importante el rol del docente en la orientación del alumno para que no caiga en la tentación de representar simplemente su biografía. Se lo guía para que logre evaluar el rol de ese personaje. El trabajo también habilita a la reflexión colectiva y/o individual acerca de dos aspectos fundamentales en Historia: ¿cómo se crean los personajes en la historia?, ¿quién los crea?, ¿hasta qué punto son ellos lo que hacen la historia?

En Dibujo, el desafío es la combinación de ese universo de información del personaje con una serie de elementos que representen los principales aspectos de éste, sustentados en la propuesta estética de Hanoch Piven, que integra diferentes técnicas, como collage, técnicas húmedas y óleo pastel.

En Filosofía se trabaja puntualmente en la preparación de la exposición oral. El profesor orienta y guía a los alumnos para fomentar la competencia comunicativa y desarrollar su habilidad para expresarse en distintos lenguajes (verbal, gestual, visual). Se busca también que el alumno no se tiente con la repetición memorística de un texto que preparó, sino que se apropie de su relato, de lo que tiene para contar a la clase y pueda realmente dar cuenta de sus procesos de aprendizajes en la instancia oral. Los criterios consignados en la matriz de valoración son: manejo teórico, argumentación, estética, creatividad, oralidad y calidad del video (ver Anexo I).

La matriz se compartió previamente con los alumnos a través de la plataforma Schoology del colegio, al igual que la consigna y el video del artista de referencia. El día del tribunal, los docentes evaluamos a cada alumno siguiendo los criterios establecidos.

Tal como lo plantea Muñoz (2017), las plataformas educativas son ideales para gestionar los cursos, administrarlos y realizar un seguimiento de actividades y

de los procesos del alumnado. Se puede promover un aprendizaje activo con el centro puesto en el estudiante. En este proyecto fue clave poder contar con la plataforma, para concentrar en ella las pautas de la propuesta, los procesos de seguimiento, la matriz de evaluación y la concentración de las entregas, y poder regular la puntualidad y la calidad de las propuestas, y realizar las devoluciones correspondientes a cada alumno.

Asimismo, el equipo docente ha trabajado con documentos compartidos y de construcción colaborativa a través de Google Docs. Ha sido un proceso muy aceptado entre los miembros del equipo, se han utilizado espacios de coordinación de diversos departamentos, encuentros en la Sala de Profesores y mensajes de mail y WhatsApp para ir desarrollando los procesos de trabajo y el manejo de los tiempos en la implementación.

La evaluación de los docentes sobre este proyecto es muy positiva, por varios motivos. En primer lugar, confirmamos una vez más que el proyecto habilita el trabajo en la diversidad; es una oportunidad para dar cabida a los distintos estilos de aprendizaje y también a las distintas inteligencias.

*La teoría de las inteligencias múltiples apuesta por un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el alumno y el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes inteligencias. (Gold y Gómez, 2016, p. 80)*

Este proyecto en particular tiene diversas áreas de desarrollo, lo cual posibilita, por ejemplo, que un alumno que no es bueno en la ejecución plástica quizá sea un excelente orador e igual logre cautivar al público.

El trabajo por proyectos es esto, una oportunidad para todos. Nuestro trabajo consiste en no dejar que el alumno pierda esa oportunidad. En general, nos ha ocurrido que los alumnos se apropian de una manera increíble de su personaje y de lo que hacen con él; es un proceso arduo para ellos, un desafío realmente difícil, pero lo logran.

## TESTIMONIOS DE LOS PROTAGONISTAS

Se preguntó a los alumnos acerca del proyecto: «¿Cómo te sentiste con la experiencia del proyecto final?». Algunas de sus respuestas fueron:

*Me pareció una idea muy divertida y el personaje que nos tocó fue Kennedy, por lo que fue fácil encontrar información. Sentí que fue por un lado más distendido, pero por el otro demandó mucho tiempo. Hubo que ser muy creativo para poder representar las cosas en el dibujo, fue desafiante.*

Elisa

*El proyecto fue el mejor del año personalmente hablando. Fue una idea original de abordar temas y eventos históricos, así como técnicas de dibujo, de manera muy creativa. Fue una experiencia muy enriquecedora.*

Rosina

*El proyecto final me pareció el mejor del año. Fue una idea muy original, y poder experimentar con mi creatividad fue lo que más me gustó. También me pareció interesante poder trabajar en equipo y recibir diferentes perspectivas y opiniones.*

Constanza

*Creo que la experiencia del proyecto fue muy buena, ya que no solo fue una manera creativa de aplicar el conocimiento, sino que también sirvió de práctica y entrenamiento para aplicar en el futuro.*

Chiara

*Fue estresante el hecho de retratar a una persona de la historia a partir de objetos que utilizamos día a día. Pero conocí sobre alguien que, si no hubiese tenido en el proyecto, nunca me enteraba de quién era, me llené de conocimiento sobre alguien que cambió muchas vidas.*

Florencia

¿Cómo consideras la experiencia de haberlo realizado en una presentación oral en frente de la clase?

*La verdad, estuvo muy buena. Creo que fue mejor que lo que me imaginé.*

Mateo

*Muy nerviosa en principio, pero luego me di cuenta de que los orales me van a servir en un futuro.*

Camila

*Estuvo muy bueno para aprender para los próximos años los orales del IB.*

Carlos

*Tuve una gran experiencia con el proyecto final. En cuanto a la parte escrita, la empecé a elaborar en los períodos de clase otorgados para la actividad. Luego la revisé, enriquecí y estudié unos días antes del oral. Por otro lado, haciendo referencia a lo artístico, al tener que grabarme haciendo, lo planeé en clase, pero lo realicé en mi casa la noche anterior. En mi opinión, el hecho de llevarlo a cabo oralmente*

*es una muy buena modificación, ya que nos ayuda a perder el miedo de hablar en público para futuros trabajos y, en mi caso, lo practiqué pero sin cronómetro, lo que me jugó en contra a la hora de presentar.*

Matías

En definitiva, este proyecto es una oportunidad para trabajar con todos los alumnos y sus múltiples inteligencias, ya que promueve —como lo expresa Gairín (2010)— el desarrollo de diversas metodologías, en el marco de una realidad compleja, para adaptarse a las nuevas exigencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BALIÑO, E. (2016). *No + pálidas, cuatro actitudes para el éxito*. Montevideo: X a la n.
- GOLD, A., y GÓMEZ, A. (2016). *Psicoeducar*, vol. 2. Montevideo: Planeta.
- GAIRÍN, J. (2010). «Gestionar la complejidad de los centros escolares», pp. 9-44. En GÓMEZ MATE, M. J. (coord.). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*.
- GARCÍA CABRERA, M. del M., y OLIVARES GARCÍA, M. A. (2017). *Vivir la escuela como un proyecto. Manual de organización de centros educativos*. Madrid: Pirámide.
- MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. (2016). *TIC y recursos mediáticos en el aula de primaria*. Madrid: Paraninfo.
- MARINA, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona: Conecta.

# ANEXOS

## ANEXO 1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Nombre:				
Fecha:				
	Excelente (12-11)	Muy bueno (10-9)	Aceptable (8-7)	Necesita mejorar (6-5-4-3-2-1)
Manejo teórico. El alumno evidencia conocimiento histórico del proceso y del personaje.				
Argumentación. Cada decisión creativa está sustentada sólidamente en el conocimiento histórico.				
Creatividad. Producción original, con elementos variados y sustentados en la indagación.				
Video. Calidad del video. Refleja con acierto las etapas del proceso creativo.				
Estética. Cuidado general de la estética y el producto final aplicando los conocimientos de técnicas y elementos trabajados según la propuesta estética de Piven.				
Oralidad. Se expresa con confianza, utilizando un lenguaje gestual y corporal apropiado.				
Comentario de los profesores				
Calificación asignada				

ANEXO 2. IMÁGENES DE TRABAJOS DE ALUMNOS



# **Los grupos de Pastoral de Bachillerato. Sistematización del proceso de creación y desarrollo, 2006-2018**

**Fernando Gago, Horacio Ottonelli y equipo  
de Grupos de Pastoral Bachillerato**

23



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Bachillerato

**Institución:** Instituto de Educación Santa Elena, sede Montevideo

**Departamento:** Montevideo

**Clases:** 4.º, 5.º y 6.º de Secundaria

**Participantes:** Estudiantes, coordinadores de Grupo y Dirección de Bachillerato

**Autoría del relato:** Fernando Gago, Horacio Ottonelli y equipo de grupos de Pastoral Bachillerato.

## RESUMEN

La práctica presentada se relaciona con la conformación de grupos de estudiantes de Bachillerato que voluntariamente responden a la invitación a participar en grupos juveniles pastorales, de desarrollo personal desde una perspectiva cristiana y a participar en actividades de servicio y voluntariado.

El texto recoge los fundamentos, el origen y desarrollo de este espacio curricular optativo, y las características de este ámbito de trabajo educativo.

No se trata por lo tanto de una experiencia didáctica puntual, ni de un recurso pedagógico, sino de un ámbito donde tienen lugar diversas prácticas educativas.

Se trata de un programa educativo directamente vinculado a la identidad institucional cristiana y católica. Es decir que hace suyo el desafío de anunciar la Buena Noticia del Evangelio de Jesús en el marco de un proyecto educativo de enseñanza media superior.

La práctica presentada está directamente relacionada con aspectos centrales de la formación integral y personal, coincidentes con el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias. Particularmente relacionada con lo que se han dado en llamar las competencias curriculares transversales del *desarrollo personal* y del *desarrollo social y ciudadano*.

Se trata además de un ámbito donde se combina la formación con la acción. Es decir que se desarrollan aprendizajes asociados a dinámicas en taller grupal y acciones de voluntariado en relación a organizaciones sociales de contexto muy diverso al de los estudiantes.

Lo central de esta experiencia articula cuatro pilares fundamentales: a) grupo-comunidad; b) reflexión-interioridad-fe; c) servicio-voluntariado; d) aventura.

**Palabras clave:** pastoral, voluntariado, aprendizaje por competencias, currículum opcional, Bachillerato.

## INTRODUCCIÓN

*La escuela católica está llamada a una profunda renovación. Debemos rescatar la identidad católica de nuestros centros educativos por medio de un impulso misionero valiente y audaz, de modo de que llegue a ser una opción profética plasmada en una pastoral de educación participativa. Dichos proyectos deben promover la formación integral de la persona teniendo su fundamento en Cristo, con identidad eclesial y cultural, y con excelencia académica. Además han de generar solidaridad con los más pobres.*

**Documento de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, o Conferencia de Aparecida, 2007**

La pertinencia y relevancia de esta sistematización están dadas por las siguientes razones, entre otras:

*Innovación y aporte a la identidad institucional.* Se presenta el proceso de creación y desarrollo de un espacio educativo-pastoral en un centro educativo que no tenía antecedentes de este tipo en su historia institucional. Se trata de la conformación de grupos de estudiantes de Bachillerato que voluntariamente responden a la invitación a formar comunidades pastorales, de desarrollo personal desde una perspectiva cristiana y a participar de actividades de servicio y voluntariado.

El concepto *pastoral* es de uso frecuente y común en los contextos de instituciones cristianas. Particularmente en los centros educativos católicos se refiere al acompañamiento y cuidado integral de las personas, y particularmente en relación con sus procesos de descubrimiento, aprendizaje y desarrollo de su identidad de fe. Ello implica la atención a procesos personales, comunitarios y espirituales que viven los sujetos, en este caso, los estudiantes.

Esta propuesta procuró desde sus inicios ofrecer un ámbito curricular opcional y vocacional de profundización desde una clave cristiana de la vida de grupo, la reflexión ética y de fe, y el servicio a los más necesitados.

*Innovación y aporte a la propuesta educativa y curricular.* La práctica presentada está directamente relacionada con aspectos centrales de la formación personal, coincidentes con el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias. En particular, aporta de manera significativa a lo que en años más recientes, a nivel institucional, se asumió como las llamadas competencias transversales del *desarrollo personal*» y del *desarrollo social y ciudadano* (IESE, 2017).

*Iniciativa y creatividad en la adaptación al contexto.* La iniciativa provino de la Dirección de Bachillerato y fue puesta a consideración de los educadores más vinculados a los procesos de orientación educativa: Secretaría Pastoral, Adscripción, docentes de Formación Humano Cristiana (en adelante FHC), y ante el Consejo Ejecutivo de la institución.

La inspiración para esta iniciativa estuvo dada por las experiencias previas del director y otros educadores de Bachillerato en grupos similares (Movimiento Castores, Scouts, grupos juveniles de parroquias y colegios). No obstante, las condiciones institucionales (la cultura religiosa ambiental, la identidad carismática, la disponibilidad de recursos, la tradición institucional, etc.) exigían un gran esfuerzo de creatividad y originalidad, así como una encarnación propia en este contexto.

Más allá de esta iniciativa, trece años después, el espacio hoy es el resultado de la contribución generosa y creativa de muchos educadores que efectivamente lo construyeron junto a los estudiantes. Por eso incorporamos en el Anexo 1 una nómina completa de los coordinadores y voluntarios que efectivamente trabajaron en todos estos años, sin perjuicio de algunos liderazgos que se han mantenido durante todo el período.

## **EL CONTEXTO EN EL QUE SURGIERON LOS GRUPOS DE PASTORAL DE BACHILLERATO**

En febrero de 2006, la Dirección General de Santa Elena decidió diferenciar y separar el funcionamiento y la organización de los ciclos de la Educación Secundaria (Básico y Bachillerato) en su sede de Montevideo, incorporando un director de Bachillerato a los efectos de especializar y profesionalizar la gestión de este.

A partir de allí, el Bachillerato de Santa Elena comenzó un proceso de desarrollo y especialización como segundo ciclo de la Educación Secundaria, por lo cual fue profundizando en su identidad y mística propias.

Ello tuvo lugar en un sector del edificio, renovado y propio, con equipos de educadores progresivamente más involucrados con el Bachillerato, normas de vestimenta específicas, etc.

Las líneas de trabajo fundamentales para todo el ciclo fueron:

- a. La formación académica integral.
- b. La educación religiosa y la formación ética.
- c. El acompañamiento personal y grupal, la orientación vocacional.
- d. El voluntariado, la animación recreativa y los grupos de pastoral.

Desde 2006, a partir de la creación de Bachillerato como un ciclo y sector específico dentro del Colegio, hemos explicitado nuestra comprensión de la etapa educativa que sustentaba nuestra labor cotidiana.

Transcribimos a continuación una breve síntesis que está incorporada al folleto que reciben las familias a comienzo de cada curso.

La etapa del *Bachillerato* es un precioso período caracterizado por :

- La construcción de una identidad personal, que llamamos búsqueda vocacional, que supone un auténtico autoconocimiento.
- La selección de una serie de valores, virtudes, principios y criterios que definen un sentido de la vida.
- El desarrollo de una serie de habilidades, competencias y conocimientos fundamentales para la vida adulta, que habilitan para continuar estudios terciarios o universitarios, o una mejor inserción en el campo laboral.
- La exploración y elección de un camino de estudio y profesional.
- La creación de grupos de compañeros y amigos, algunos de los cuales podrán ser para toda la vida.

En síntesis, son *los primeros pasos de un camino personal*, que no quiere ser solitario; por el contrario, significa comenzar a decidir quién quiero ser, con quiénes quiero ser, y para qué quiero ser.

El Bachillerato es un tiempo de decisión, pero fundamentalmente *un tiempo para aprender a tomar decisiones*, que procuramos acompañar *desde una orientación y perspectiva de fe cristiana.*»

Este proceso se dio en paralelo con un proceso de cambio en la enseñanza oficial: el comienzo de la llamada «Reformulación 2006» promovida por el Consejo de Educación Secundaria (CES), y que sería incorporada por los institutos habilitados a partir del año 2009. Ello traería muchas novedades: asignaturas, orientaciones académicas, sistemas de evaluación, etc.

En este contexto, una de las preocupaciones de la nueva Dirección fue asegurar y desarrollar una propuesta educativa de calidad académica y de claro contenido cristiano (Fossion, 1991), asumiendo el particular contexto social e institucional del Colegio Santa Elena.

Fue entonces que se planteó un proceso de creación y desarrollo de un espacio educativo-pastoral en un centro educativo que no tenía antecedentes de este tipo en su historia institucional.

Se trató de la conformación de grupos de estudiantes de Bachillerato que voluntariamente responden a la invitación a formar comunidades pastorales, de desarrollo personal desde una perspectiva cristiana y a participar de actividades de servicio y voluntariado.

Esta propuesta procuró desde sus inicios complementar la tarea realizada en los cursos de Formación Humano Cristiana (asignatura del currículo obligatorio de

los alumnos, con una asignación de dos horas semanales de clase) y, por otro lado, ofrecer un ámbito curricular opcional y vocacional de profundización desde una clave cristiana de la vida de grupo, la reflexión ética y de fe, y el servicio a los más necesitados (Congregación para la Educación Católica, 1998).

## **HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS DE PASTORAL DE BACHILLERATO**

A continuación se presenta brevemente la evolución histórica de esta práctica, distinguiendo para ello tres etapas diferentes.

### **A. EL ORIGEN Y LA ETAPA FUNDACIONAL, 2006-2009**

Esta primera etapa consistió en la conformación de un grupo de estudiantes de 5.º y 6.º año que fueron invitados a participar de un nuevo espacio dentro del Bachillerato.

Es importante anotar que desde el año 2000 existía en el Colegio la Escuela de Animación, que nucleaba a estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º años de Secundaria en función de procesos de aprendizaje en técnicas de recreación, juego y campamentos. Los estudiantes que participaban del taller de Animación se desempeñaban luego como animadores en las jornadas y campamentos de Ciclo Básico y Primaria. La Escuela de Animación fue siempre un ámbito formativo muy importante y desarrolló una identidad propia en el contexto institucional pero nunca tuvo una finalidad cristiana explícita.

Los Grupos de Pastoral fueron presentados como una propuesta diferente, aunque podría ser complementaria. Se trataba de crear un ámbito que posibilitara la construcción de un grupo de pertenencia y de sentido cristiano, una comunidad de referencia que se sintiera además convocada a un trabajo de voluntariado y servicio a los más necesitados, acorde a la fe cristiana.

La perspectiva adoptada y que fundamenta estas opciones está dada por la distinción entre fe religiosa y fe antropológica. «La fe antropológica constituye una dimensión inseparable del ser humano, lo que podríamos llamar la búsqueda de sentido para vivir su existencia» (Segundo, 1989, p. 369). En ese sentido se procuró generar un ámbito desde el que se pudiera cultivar y desarrollar la fe antropológica, a partir de la cual, mediante un itinerario de experiencias y procesos significativos, los estudiantes pudieran abrirse a la posibilidad de una perspectiva de fe trascendente, religiosa, cristiana. Todo ello desde un encuadre muy abierto, inclusivo, respetuoso de los tiempos personales, y basado en la libertad de la persona. Pero a la vez experiencial, rico en desafíos, de talante francamente juvenil, propositivo y participativo.

Vale decir que se optó por no promover los grupos de preparación del sacramento de la Confirmación (con anterioridad había habido alguna experiencia de escasa relevancia), modalidad muy usual en otros colegios católicos. La razón de esta decisión fue que, dado el contexto institucional de escasa religiosidad y ambiente propiamente cristiano, era necesario posibilitar primero una experiencia juvenil de comunidad de carácter cristiano (Rodríguez Mancini, 2004). No se descartaba que dicho proceso de preparación sacramental pudiera darse a posteriori, incluso en coordinación con la capilla Santa Elena o alguna parroquia.

Desde el año 2006 procuramos generar en el sector una línea de trabajo que supusiera la constitución de espacios y grupos juveniles que tuvieran una orientación francamente pastoral y de iniciación a la experiencia religiosa.<sup>1</sup>

Para ello tuvimos en cuenta las características, tradición y situación del Colegio. Sintetizando mucho diríamos que contábamos con:

- una débil estructura de animación pastoral y una escasa explicitación de la identidad cristiana;
- una rica experiencia de la Escuela de Animación como espacio de pertenencia y servicio juvenil, pero sin una definición pastoral;
- una interesante propuesta de Formación Humano Cristiana, que procuraba dar continuidad y complementar al Taller de Estudio de las Religiones, de Ciclo Básico;
- antecedentes de débiles y escasos procesos de catequesis sacramental (Confirmación) para muy pocos alumnos.

La estrategia definida en el año 2006 para esa primera etapa se caracterizó por:

- la creación de un grupo de pastoral para estudiantes de 5.º y 6.º, signado por la experiencia comunitaria, y alguna actividad de servicio (entre 2006 y 2008, pues en 2009 se creó un grupo de 4.º);
- establecer un espacio semanal de comunicación y coordinación de todos los involucrados (secretario de Pastoral, profesor de FHC, adscripta, director, coordinadores de grupos de Pastoral). Especialmente se procuró involucrar a todos los actores y cuidar la articulación de los diversos ámbitos;
- la fluida comunicación con el equipo de Ciclo Básico;
- la selección de los coordinadores de grupo incorporando personas con perfiles complementarios (joven-adulto, catequista-animador, conocimiento de los jóvenes del Colegio-formación y experiencia catequética). Al segundo año se enriqueció la integración con otro

---

1 Documento interno «Sistematización sobre evangelización y labor pastoral en Bachillerato. Diciembre 2013».

coordinador con experiencia y vínculos con grupos de jóvenes de la Capilla Santa Elena, como forma de facilitar la comunicación y pensando en el egreso de los estudiantes y en su posterior inserción eclesial;

- el aprovechamiento del Día Global del Voluntariado Juvenil como plataforma de lanzamiento para todos los estudiantes en clave de sensibilización social, a partir de la cual invitar al grupo de Pastoral.

## **B. LA ETAPA DE CONSOLIDACIÓN, 2010–2012**

Esta segunda etapa registró novedades importantes y supuso una ampliación y profundización muy importante de la vida de los grupos de Pastoral de Bachillerato, dotándolos de mayor proyección y liderazgo.

Por un lado se dio una renovación en el equipo de coordinadores de grupo con la incorporación de educadores jóvenes con importante experiencia en movimientos juveniles cristianos, pero a la vez con experiencia de trabajo en colegios.

Con estas designaciones se ahondaba la articulación esperada entre los ámbitos educativos cotidianos y formales (Formación Cristiana, Adscripción) con este nuevo espacio descontracturado, optativo y vocacional. Además se mantenían criterios anteriores de combinación de género, encuadres educativos (formal/no formal), y se profundizaría el talante de grupos con más actividades de servicio, campamentos de trabajo-servicio en el interior del país, una dinámica mucho más juvenil y activa.

Las principales novedades de esta etapa, de mayor visibilidad tanto al interior como hacia el exterior del Colegio, fueron:

- la creación de un grupo para estudiantes de 4.º año: esto implicaba que a partir de ese momento todos los estudiantes y niveles de Bachillerato podían participar de los grupos de Pastoral;
- la participación en algunas actividades de voluntariado conjuntamente con Un Techo para mi País (que luego pasaría a ser conocida como Techos), permitió contar con una base operativa que hasta ese momento el Colegio no tenía;
- la realización de campamentos de servicio en el interior del país, el aumento en las actividades de trabajo voluntario en organizaciones sociales y barrios periféricos;
- los intentos por bautizar a los grupos con un nombre específico («Manos», etc.) como expresión de identidad y sentido de pertenencia;
- el uso de recursos de comunicación propios (pegotines, afiches, cartelera), etc.;

- la profundización en la coordinación interna del equipo de educadores, y la elaboración de materiales propios.

### C. LA ETAPA DE DESARROLLO, 2013-2018

Esta tercera etapa se ha caracterizado por:

- el crecimiento cuantitativo de los estudiantes que se incorporaron a los grupos;
- el desarrollo de una mística muy expresiva y viva en términos de adhesión juvenil, de presencia en la vida cotidiana del Bachillerato. A ello se sumó la participación en eventos generales de la Institución (por ejemplo, Día de la Familia, Feria del Libro, etc.), lo que profundizó su visibilidad al interior del centro educativo;
- desarrollo importante de una dinámica que ya se venía dando: la creación de recursos y materiales educativos y comunicacionales propios (canciones, videos y montajes audiovisuales, etc.). En el contexto de expansión de las redes sociales y de su uso por los jóvenes, el equipo de educadores de Pastoral hizo un uso educativo y vincular muy valioso de estas (Facebook, Instagram). Un indicador de ello es que la primera cuenta institucional de Facebook fue la de Pastoral Bachillerato, lo que dada la novedad requirió de autorizaciones institucionales especiales para ello;
- el mayor reconocimiento de las autoridades generales del Colegio, en apoyo a las iniciativas y la dinámica del equipo;
- la consolidación de los vínculos de los grupos de Pastoral con organizaciones de la sociedad civil y del Estado, a través de su nuevo coordinador, lo que supuso un reconocimiento a la organización y compromiso de Santa Elena en las tareas de voluntariado (red de organizaciones de voluntariado, Clubes de Niños y CAIF, MEVIR, Plan Juntos, MIDES, etc.);
- la incorporación progresiva de la figura del educador voluntario. Ello se dio a partir de la iniciativa de un exalumno que se ofreció como educador voluntario para colaborar en la tarea de coordinación de grupos. A partir de allí, cada grupo de Pastoral comenzó a tener de manera combinada educadores rentados y educadores voluntarios. Estos últimos fueron exalumnos y exalumnas que habiendo vivido la experiencia en su etapa de Bachillerato, desde su condición de universitarios pasaron a tener un rol activo en el desarrollo de la propuesta educativa. Esta novedad le agregó valor a la propuesta: el testimonio de quienes ya habían transitado esa etapa, la cercanía en edad y experiencia, la frescura en el vínculo y

la evidencia de que *lo pastoral y el voluntariado* no se agotaban en la etapa secundaria;

- la participación de los educadores en instancias de formación específica. Por un lado, la realización de un encuentro-retiro anual en febrero, junto con otros educadores de Bachillerato, y al que luego se sumaron educadores de otros ciclos educativos. Por otro lado, la asistencia a cursillos de formación específica ofrecidos por otras organizaciones (por ejemplo, del Equipo Talita Kum);
- además, la práctica regular de la sistematización de la práctica educativa, a través de textos narrativos sobre las dinámicas que se trabajaban con los jóvenes. Los registros de cada nivel permitían una elaboración y reflexión más profunda y sistemática de los procesos educativos y pastorales de cada grupo;
- por último, la profundización de algunas dinámicas (interioridad y contemplación) y la incorporación de algunos eventos (por ejemplo, fogón de Pentecostés) con mayor explicitación de la identidad cristiana supuso un avance en la especificidad del espacio, sin menoscabar su carácter ecuménico e integrador de la diversidad juvenil.

A modo de síntesis, a continuación presentamos un indicador de la participación de los estudiantes en este ámbito y la receptividad que la propuesta fue generando.

**CUADRO 1. EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES  
EN LOS GRUPOS DE PASTORAL, POR ETAPAS**

Etapa	Cantidad de integrantes por año	
	Números absolutos	Porcentaje del total de alumnos
2006-2009	15	8%
2010-2012	30	18%
2013-2017	59	27%
2018	68	33%

## **PROCESO Y PRÁCTICA EDUCATIVA:**

### **OBJETIVOS, APRENDIZAJES Y PROCESO POR NIVEL**

#### **LA DINÁMICA HABITUAL**

La dinámica habitual de trabajo en torno a los grupos de Pastoral consta de:

- a. un encuentro semanal del equipo de coordinadores y voluntarios, en el que se planifica y evalúa la propuesta para cada uno de los tres grupos (4.º, 5.º y 6.º) y las actividades generales;
- b. una reunión semanal de cada uno de los grupos por separado (sin perjuicio de algunas instancias de reunión común);
- c. actividades eventuales pero frecuentes (en los fines de semana) de servicio solidario y tareas de voluntariado en barrios y organizaciones sociales;
- d. eventos de carácter general, por ejemplo, la jornada de lanzamiento del año o los dos campamentos de servicio solidario en el interior del país (generalmente para la construcción de viviendas) (véase Anexo 2).

#### **EL PROCESO DE CADA GRUPO EN SU NIVEL**

A continuación describimos someramente el proceso que está pautado para cada nivel y año.

#### **CUARTO AÑO**

En su primer año de Bachillerato invitamos a nuestros alumnos a formar parte de un espacio que sea de referencia distinto al que tal vez tengan en otros ámbitos de su vida. El primer objetivo es crear un marco en que los alumnos encuentren un espacio de pertenencia, distinto, alegre y que nos permita comenzar a trabajar los objetivos planteados para este primer año.

Como ya hemos venido nombrando, el espacio de Pastoral cuenta con *cuatro pilares*, a través de los cuales iremos profundizando el resto de los objetivos planteados. Sin duda, para poder hacer camino con nuestros alumnos lo primero es conformar el grupo, hacer del espacio un lugar original, atractivo y que luego esto nos permita profundizar tanto en el conocimiento personal como en el de las personas que los rodean.

Si bien nuestro principal objetivo es la conformación del grupo, también apostamos a que encuentren un espacio de reflexión, el sentido a compartir las vivencias cotidianas desde una mirada más pastoral. Creemos que esto conlleva fortalecer los vínculos de alumnos que comparten el día a día en el liceo, tanto de su generación como de otras.

Y en su primer año buscamos también conocer y reconocer las dimensiones personal, comunitaria y espiritual de cada uno, desde la experiencia del servicio. Se invita desde comienzos de año a instancias de voluntariado. En este primer año, esta experiencia más *tangible* abre puertas a la reflexión, la generación de preguntas, debates y consensos en torno a la realidad social y nuestro lugar en ella.

En síntesis, el proceso vivido aborda los siguientes aspectos:

- i. Proceso de inicio: Conformación del grupo, interiorizarse en la experiencia mediante dinámicas y presentaciones generales sobre la propuesta y cada uno de sus pilares.
- ii. Pilar grupo: Nos acercamos a la dimensión comunitaria de la fe cristiana conformando y moldeando nuestro propio grupo.
- iii. Pilar servicio: Damos los primeros pasos para conocer nuevas realidades y reflexionar sobre las situaciones de servicio.
- iv. Fe y espiritualidad: Queremos contribuir a redescubrir una de las dimensiones más importantes de las personas.
- v. Aventura: El espíritu de aventura sin duda está presente en este espacio desde el día en que los alumnos comienzan a pensar en la posibilidad de participar en él. Este es el condimento imprescindible que nos acompañará durante los tres años; en algunos momentos es visible, y en otros, no.

## QUINTO AÑO

Luego del primer año de aprendizajes y acercamiento a la propuesta de Pastoral, en su segundo año, y principalmente a los primeros meses de trabajo, seguimos ahondando en algunos objetivos transversales a los dos primeros.

Después de un año de conformación del grupo, es hora de dar algunos pasos claros en nuestra interioridad. Por eso, uno de los grandes propósitos para este año es profundizar en el conocimiento que tienen sobre ellos mismos; es decir sumergirnos en los sentimientos, en sus emociones, su espiritualidad, y dar espacio a los cuestionamientos para que se hagan preguntas.

Procuramos que a través de esto puedan conocerse más, vayan construyendo su identidad personal, crecer, madurar, para formarse una identidad cristiana.

Con estos objetivos queremos profundizar en la madurez afectiva, el equilibrio emocional, hábitos de reflexión, la educación en el amor y la sexualidad. Y por último, la dimensión trascendente, para descubrir y darle sentido a la vida y tener experiencias que posibiliten la apertura a esta.

## SEXTO AÑO

Luego de caminar dos años consecutivos con los chicos, en que por un año entero trabajamos el sentido de comunidad, la apertura al otro, la confianza en el grupo, y luego ahondamos en el conocimiento propio, en sus emociones y sentimientos, en cómo expresarlos, o sea construyendo su identidad personal, ahora es tiempo de dar nuestro tercer gran paso.

En este año apostamos a ayudar a los jóvenes a que tengan la iniciativa constante de la superación personal, que sean equilibrados emocionalmente, alumnos que sean persistentes en sus metas, sociables, abiertos al mundo que conocen y aún desconocen, y que vivan una experiencia de Dios que los marque profundamente.

Nos interesa que nuestros alumnos entiendan lo necesario de que sus vidas tengan sentido, y que ese sentido sea creado por ellos mismos, que tomen conciencia que lo tienen que construir constantemente.

Por eso, en este tercer año de proceso vamos a profundizar sobre la vocación humana, en la búsqueda de la semilla que está en nuestro interior y que tenemos que comenzar a regar para darle vida, una vida compartida con todos aquellos que nos rodean. Esa misma semilla que fue plantada por Dios y que ahora depende de cada uno para que germine.

Esto es llevado adelante con diversas dinámicas que están divididas en dos grandes bloques, antes y después del retiro que tenemos en el mes de julio, actividad que para muchos de nuestros alumnos puede ser única en el pasaje por nuestro colegio. Durante la primera parte del año vamos dando los últimos ajustes a la preparación de la tierra, esa tierra que venimos preparando ya hace unos años. Esto hasta llegar al retiro, el cual procuramos que nos permita profundizar la experiencia de ser jóvenes en el tiempo que vivimos, pero que nos ilumine para encontrar esa voz interior que nos ayude a construir nuestra propia historia.

Durante la segunda etapa nos dedicamos a descubrir los valores cristianos del camino recorrido como consecuencia de la vivencia del amor en estos tres años.

En fin, en este último año queremos que descubran que la vida los invitará a vivir momentos y procesos distintos, lindos o feos, buenos o malos, pero que son parte de la vida y que en la gran mayoría de los casos son ineludibles. Que comprendan que todo lo que han vivido los formó para ser lo que hoy son, y que gracias a ello puedan encontrar el llamado de Dios y el de servir al otro. En algún momento se darán cuenta de que la vida los enfrentará a decisiones fundamentales, y ahí será

cuando necesitarán ser fieles a la semilla en su interior, a sus convicciones y a poner su propia vida a disposición de los demás.

## ACTIVIDADES COMUNES

Hay actividades centrales que sostienen la propuesta y definen al espacio como un lugar de formación en valores y encuentro con Dios.

Así, las reuniones semanales le van dando vida al grupo, y allí es donde podemos vivir plenamente la experiencia de encuentro con el otro.

Algunas actividades generales como el encuentro de lanzamiento del año, el fogón de Pentecostés, etc., van generando una mística común.

Los servicios o actividades de servicio nos permiten vivir en una acción concreta lo que el grupo va recorriendo en su proceso de crecimiento, haciendo de esto no *la actividad* sino una actividad más dentro de la propuesta del espacio. No es solamente un servicio sin sentido o una acción aislada, sino que tiene una relación con lo trabajado en el grupo. Esto hace que se fortalezcan los vínculos y que podamos ir reconociendo al prójimo en todas partes.

Como actividades importantes organizamos dos campamentos en el año que cumplen una función diferente en el proceso.

El fin de semana siguiente a las vacaciones de invierno tenemos un campamento-retiro de servicio, donde buscamos conocernos más como grupo en el encuentro con el Dios vivo. Es una instancia para reflexionar sobre el servicio hacia los demás, haciendo de esta realidad un encuentro más íntimo con la propia persona y con los demás.

A fin de año hacemos un campamento de servicio (en MEVIR, Plan Juntos, FUCVAM, etc.) donde vivimos el cansancio y compartimos el sueño de muchas familias humildes de construir la casa propia. Es algo único, una experiencia de grupo y encuentro con los otros, de un valor incalculable. Es una experiencia que no se olvida fácilmente y que enriquece nuestra manera de ver el mundo.

## CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO EDUCATIVO

El rol de los coordinadores de grupo es fundamental, ya que son quienes planifican, llevan adelante y acompañan el proceso. En esta labor cuentan con la colaboración permanente de los educadores voluntarios, es decir, jóvenes universitarios, exalumnos del Colegio que en su etapa de alumnos participaron en los grupos de Pastoral.

Es necesario contar con una diversidad y un equilibrio de género, modalidades personales, experiencias previas y de formación de los educadores para enriquecer el vínculo con los jóvenes y acompañar las diferentes actividades.

Características del coordinador:

- *Acompañamiento.* El coordinador es quien acompaña las actividades y los procesos de los integrantes del grupo. Es necesario que haya tenido la experiencia de un proceso de acompañamiento similar, tanto en un colegio, movimiento o parroquia y que tenga la sensibilidad de escuchar y orientar a los chicos que van descubriendo nuevas interrogantes en cuanto a su fe, vocación y disposición vital.
- *Compromiso.* Participa activamente de las reuniones, servicios, campamentos y retiros. Es importante participar de todas las actividades que se propongan en el nivel, tanto las propias del espacio como las propuestas por la Adscripción o el Colegio en su conjunto. Esto nos permite generar vínculos reales con los chicos y motivarlos e invitarlos a que participen en las instancias grupales. Las reuniones de coordinación del equipo son fundamentales y muy importantes para el desarrollo de las temáticas que se abordan en los grupos. La reunión semanal nos ayuda a poder ver el proceso con los chicos y armar una tarea que se alinea con lo trabajado anteriormente.
- *Vida de grupo.* Es necesario que participen o hayan participado activamente de un espacio similar, donde hayan visto lo importante de estos espacios para la formación en la vocación y en los valores. No hay manera de transmitir la mística de este espacio si no se vivió antes.
- *Coherencia.* No es lo mismo participar en las actividades que vivir de esta manera. Lo que se trata de mostrar en este espacio es justamente una forma distinta de ver la realidad, de comprometerse con ella. No podemos dar un discurso y hacer otra cosa en nuestras vidas. Para el proceso de acompañamiento educativo, la coherencia es la base del aprendizaje. Y en este espacio, mucho más. Una acción o gesto vale más que mil palabras y eso la persona no lo actúa, sino que lo vive en el día a día.
- *Trabajo en equipo.* Para poder planificar y llevar adelante el espacio es necesario trabajar en coordinación. La reunión semanal de los

responsables del espacio es fundamental. Las líneas de acción y lo que queremos que los chicos vivan se planifica en conjunto, pensando y desarrollando las distintas acciones con todo el Colegio. Es necesario tener un vínculo con la Adscripción y la Dirección, para así conocer las propuestas del Colegio y coordinar las actividades del espacio. El vínculo con la Adscripción es fundamental, ya que para el proceso de acompañamiento es bueno poder participar de las actividades y trabajar en conjunto en algún caso en particular.

- *Espiritualidad y religiosidad*: Es fundamental que los educadores puedan ser referentes de los jóvenes en el desarrollo de su interioridad, y que tengan una experiencia espiritual y/o religiosa significativa y positiva.
- *Proactividad y creatividad*. La disposición fundamental de los educadores debe ser la de estar permanentemente atentos a la vivencia y experiencia de los jóvenes, procurando tener la iniciativa para salir a su encuentro. Asimismo, el trabajo entre los educadores debe caracterizarse por la creatividad a la hora de elegir y disponer los medios educativos y organizativos para el trabajo educativo y pastoral.
- *Madurez y responsabilidad* para cuidar a los jóvenes y establecer el vínculo con ellos. No obsta que algunos de ellos sean también jóvenes y cercanos en edad, pero con la necesaria madurez y conciencia del encuadre formativo en el que se encuentran.

## **CRITERIOS FUNDAMENTALES EN LA GESTIÓN Y EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

El alcance de este trabajo no nos permite desarrollar todos los criterios que sustentan el proceso de generación y desarrollo de este espacio educativo, por lo cual solo anotaremos sucintamente los más relevantes.

### **CRITERIOS PEDAGÓGICOS, DE ACOMPAÑAMIENTO Y PASTORALES:**

- Respetar el proceso de grupo y la diversidad de los procesos personales.
- La comunicación de la fe cristiana como una Buena Noticia.
- La centralidad del servicio y la solidaridad como experiencia significativa y constitutiva de la identidad cristiana. El encuentro y la cercanía con los más pobres como experiencia clave.
- La vivencia grupal y comunitaria como la experiencia de fraternidad y acogida propias de la identidad cristiana.

- El desarrollo de la interioridad como clave en la experiencia y la madurez espiritual.
- Un enfoque pastoral consciente de la diversidad ante la dimensión religiosa, y consciente de las peculiaridades culturales.
- Una pastoral de frontera y una pedagogía del *umbral* entre la fe antropológica y la fe religiosa.
- Una metodología renovada, en lo educativo y en lo específicamente pastoral.
- La generación de oportunidades de conocimiento y acercamiento a otros contextos socioculturales.
- La relevancia del testimonio personal y el vínculo significativo con los jóvenes.
- El uso creativo de las nuevas tecnologías, de las TIC y de las redes sociales puestas al servicio de la construcción y mística comunitarias.

### **CRITERIOS DE GESTIÓN, COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN:**

- Conformación equilibrada y enriquecida del grupo de educadores (género, edades, experiencia, diversidad de perfiles y experiencias educativas previas, pertenencia a grupos y comunidades, itinerario pastoral personal).
- Articulación del espacio con el conjunto del sector de Bachillerato.
- Ensamble con la orientación educativa del Bachillerato.
- Complementariedad con la Escuela de Animación.
- Inversión de tiempo en recursos de coordinación para la construcción permanente de la metodología y de los criterios educativos y pastorales.
- Sistematización permanente de la práctica.
- Trabajo en red y cooperativo con otras organizaciones e instituciones sociales y estatales.
- Trabajo conjunto entre educadores rentados y educadores voluntarios.

## LOS GRUPOS DE PASTORAL Y SU APOORTE AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Resulta muy interesante y enriquecedor poner en diálogo y relación el proceso particular de aprendizaje en torno a la experiencia de los grupos de Pastoral con las expectativas y objetivos de aprendizaje generales del centro educativo.

Dicho de otro modo: ¿cuál es el aporte que pueden realizar los grupos de Pastoral en el proceso de adquisición y desarrollo de capacidades y competencias educativas que se propone el Instituto de Educación Santa Elena?

A continuación transcribimos el conjunto de capacidades y competencias formuladas a nivel institucional y para todos sus ciclos, y destacamos en *letras cursivas* aquellas que son abordadas en el espacio de los grupos de Pastoral.

### CUADRO 2. EL APOORTE DE LOS GRUPOS DE PASTORAL BACHILLERATO EN RELACIÓN A LAS CAPACIDADES Y COMPETENCIAS FORMULADAS EN LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES<sup>2</sup> DEL COLEGIO

- A. Intelectuales y metodológicas: Aprende a aprender y a pensar
  - a. Articula saberes y cotidianidad.
  - b. *Desarrolla un pensamiento crítico.*
  - c. Aprende autónomamente
  - d. *Resuelve problemas.*
  - e. *Trabaja en equipo.*
  - f. *Desarrolla y utiliza creatividad.*
  - g. *Utiliza los recursos cognitivos de forma estratégica, movilizándolo y transfiriendo lo aprendido a diversas situaciones.*
- B. Desarrollo personal: Sabe ser
  - a. *Construye su identidad en relación a un marco valórico y ético.*
  - b. *Se reconoce como un ser singular y trascendente y elige una postura filosófica, espiritual y/o religiosa.*
  - c. *Cuida y valora su salud, su bienestar y el de la comunidad.*
  - d. *Desarrolla habilidades afectivo – emocionales.*

2 Ciudadanas y ciudadanos competentes en las complejidades del siglo XXI. Es importante destacar que las competencias transversales se desarrollan a lo largo de toda la escolaridad y condicionan toda la propuesta pedagógica y didáctica de la Institución

- e. Reconoce, asume y valora su cuerpo.
  - f. *Toma decisiones personales y asume la responsabilidad de sus opciones y obligaciones.*
- C. Desarrollo social y ciudadano, implica todas las competencias para desarrollar una ciudadanía responsable: Sabe ser con otros.
- a. *Construye ciudadanía participando de manera responsable en la sociedad por un mundo sostenible para todos.*
  - b. Integra derechos y obligaciones en su accionar.
  - c. *Interactúa en diferentes contextos orientado por la justicia, el bien común y el desarrollo democrático.*
  - d. Privilegia en su accionar el diálogo.
  - e. *Valora positivamente la diversidad.*
  - f. *Propone y emprende alternativas de mejora de la realidad con espíritu crítico, solidario y de responsabilidad social.*
- D. Comunicación: Sabe comunicarse
- a. *Se comunica eficaz y fluidamente con pertinencia al contexto y al interlocutor, utilizando distintos lenguajes, lingüístico, artístico, matemático, científico, digital, gestual y simbólico, lo que le permitirá actuar con seguridad, identidad y autoestima, tomar decisiones éticas con autonomía y socializar con los demás.*
  - b. *Lengua oral (escucha y habla) y escrita (comprende, produce textos académicos, científicos, literarios, entre otros).*
  - c. *Utiliza expresiones artísticas, visuales, digitales, corporales en la comunicación.*
  - d. Utiliza más de una lengua, además de su lengua materna.

Fuente: Instituto de Educación Santa Elena (2018).

## PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

En esta sección transcribimos la experiencia, las valoraciones y el testimonio de diferentes protagonistas o actores institucionales que directa o indirectamente están vinculados o próximos a la experiencia y su contexto.

### JÓVENES

Tres ejemplos:

*Desde el lugar de estudiante que asiste a Pastoral, a medida que pasa el tiempo te das cuenta de cosas que vas aprendiendo, cualidades que adquiriste, facetas de vos mismo que no conocías y que descubriste, por nombrar algunas cosas. Esto es hasta cierto punto lo que te motiva a seguir yendo a las reuniones, ver cómo vas creciendo en muchos aspectos distintos. Es una experiencia que en un primer momento es sorprendente porque el recién egresado de Ciclo Básico no tiene mucha información del espacio. Lo satisfactorio es irte con una vivencia distinta cada jueves e ir guardándolas en la memoria.*

*Pastoral es un espacio que existió de forma transversal a todo mi proceso en Bachillerato y sin duda me transformó. Me ayudó a cambiar y mejorar mi forma de vincularme, me hizo crear nuevas relaciones con mis compañeros, me hizo reflexionar sobre temas que en la cotidiana no se tratan. Jueves a jueves los coordinadores, a través de las técnicas, hacían que me interpelara a mí mismo y eso lleva al progreso.*

Joaquin S., 6.º año 2018

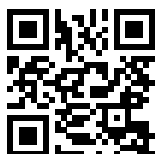
*Soy Marina Ayala, tengo 18 años y tuve la hermosa experiencia de formar parte de Pastoral durante tres años.*

*Fue un proceso hermoso, del cual no puedo estar más contenta de haber sido parte. Me llevo reflexiones hermosas que me permitieron conocerme y conocer más a otros, aprender a valorar hasta los más pequeños detalles y a disfrutar de cada segundo de mi vida como si fuera el último. El ayudar a otros y poder aportar mi granito de arena llenaba mi corazón y me hacía explotar de felicidad.*

Marina A., 6.º año 2018



Participantes del grupo de 6.º (generación 2015)  
cuentan su experiencia:  
<https://youtu.be/tilyZaF3cVc>



Participantes del grupo de 6.º (generación 2018)  
cantan y musicalizan su experiencia:  
<https://youtu.be/K0blJvk5KoA>

## COORDINADORES DE LOS GRUPOS

*Creo que para los chiquilines la experiencia de Pastoral es una experiencia de construcción de un espacio grupal de mucha libertad, donde pueden desplegar lo más hondo de su ser con mucha confianza y mostrarse a sus compañeros desde ahí, lo cual implica un cambio o un quiebre con lo que es su cotidianidad escolar, pero al mismo tiempo aporta a la misma, ya que fortalece los vínculos.*

*A su vez, Pastoral suele ser un lugar en el cual poder compartir y manifestar angustias, con relación a distintas vivencias que los atraviesan pero que quizás no tienen lugar de comunicación en la dinámica diaria del aula, y el tener esta posibilidad los libera y va sellando su compromiso con el espacio.*

María M., coordinadora de 6.º

## PADRES DE JÓVENES PARTICIPANTES

Se presentan las consultas realizadas a padres y profesores de los jóvenes participantes, para conocer su valoración y testimonio sobre el impacto del espacio.

1. *¿Qué le aportó a mi hijo/a la pertenencia y participación en el Grupo de Pastoral?*
2. *¿Cómo vivió mi hijo/a la experiencia?*
3. *¿Lo transformó en algún aspecto?*
4. *¿Qué valoración hacemos como padres del espacio o la experiencia?*
5. *Aquello que destacarían de esa experiencia.*
6. *Otras consideraciones que quisieran realizar.*

1. Sin lugar a dudas la existencia de los grupos de Pastoral sugiere aportar la posibilidad a los chicos de «crecer y formarse» en clave de «fe». Con esto quiero decir que muy probablemente y sin que se den cuenta los grupos de Pastoral les transmitan los valores del Evangelio en los que estamos convencidos debemos vivir y solidificar en nuestra sociedad.

2. En la medida que van entendiendo, comprendiendo y sobretodo «vivenciando» que esos valores los ayudan tanto a crecer y a fortalecerse como personas individualmente y grupalmente, cada vez más se van involucrando y comprometiendo con la propuesta. Flor sin dudas encontró en los grupos de Pastoral aquello de lo que siempre hablamos en casa: la fe en la vida misma, con sus pares, con sus docentes, en un lugar que no es su casa, preparándola para enfrentarse a un mundo distinto como, por ejemplo, el universitario y, en un futuro, el laboral.

3. Claramente, como padres vamos descubriendo cómo dan pasos importantes, a ser más adultos, en las opiniones, pensamientos, formas de reflexionar, etc. Nos encontramos que ya no son los niños y adolescentes, sino jóvenes con reflexiones sólidas y argumentadas, con quienes es posible entablar discusiones y reflexiones profundas.

4. Por lo anteriormente planteado: ampliamente satisfactoria.

5. Destacaría la forma de trabajo, lo ameno y divertida de la propuesta, que los engancha y los mantiene interesados a lo largo de los años.

6. Sabiendo que probablemente sea un planteo difícil y sin dudas lo tengan en el proyecto, pero intentando ser coherentes con lo que vivimos como familia y a título personal, sería bueno ir recuperando, por decirlo de alguna manera nuestra «religiosidad» (y no sé si está bien decirlo así), Jesús, Dios, los sacramentos, la oración, la Iglesia, etc., entendiendo que es el motor y sustento de nuestra fe.

Inés, madre de Florencia

Para mis dos hijas fue una instancia muy positiva. Desde un principio siempre tuvieron la iniciativa de pertenecer al grupo Pastoral, nunca lo dudaron.

La valoración es totalmente positiva, ya que veía el compromiso de ellas con el grupo y con todo el trabajo que había detrás que me parecía supervalioso.

La valoración que resumo y destaco es ver otras vidas y otras realidades, las cuales las alimentan a ser buenas personas y ayudar a los que necesiten. También encarar su vida desde otro punto de vista, con otra mente más abierta respecto a la sociedad en que hoy estamos viviendo.

Cecilia, madre de Agostina y Lucía, 2018

Mi hija realizó el proceso que se vive en el pasaje por el espacio de Pastoral en el Liceo Santa Elena.

El aporte que le ofreció el espacio fue una mayor apertura a analizar ciertas situaciones, sobre todo sociales y grupales.

El proceso lo vivió con alegría y la satisfacción de descubrir cosas nuevas.

A su vez la transformó en ciertos aspectos. Creo que tiene más presentes otras realidades sociales y de qué manera se puede trabajar en eso, acercarse.

También profundizó la empatía hacia los otros.

El espacio me parece muy bueno, enriquecedor. A nivel personal, permite analizarse a uno mismo, trabajar la escucha, expresar determinadas cosas, compartir.

Destaco que no sea un espacio exclusivamente sacramental. Permite que aquellos jóvenes que no están ligados fuertemente con la religión puedan igualmente participar y compartir valores cristianos.

Mariela, madre de Joaquina

## PROFESORES DE BACHILLERATO (DEL ÁREA ACADÉMICA)

### BACHILLERATO – GRUPOS DE PASTORAL, JULIO DE 2018.

- ¿Qué creen que les aporta a sus estudiantes la pertenencia y participación en el grupo de Pastoral?
- ¿Qué resonancias, ecos, etc. han recibido de ello en sus aulas y vínculo con sus estudiantes?
- ¿Qué valoración hacen como educadores del espacio o la experiencia?
- Aquello que destacarían de esta experiencia.
- Otras consideraciones que quisieran realizar.

*Escribo como profesor y como padre. Este último rol me ha dado la posibilidad de conocer de forma más vivencial la experiencia de Pastoral.*

*En cuanto a su aporte, considero que Pastoral es un espacio de crecimiento que pone en juego muchos aspectos sensibles para alumnos adolescentes: poder expresarse, sentir, emocionarse con los otros, compartir experiencias más allá de los límites físicos del colegio...*

*Todas experiencias más que significativas y que los alumnos desean hacer perdurar, incluso, cuando ya son exalumnos. Al «escuchar» a los alumnos referirse a Pastoral lo que sobresale, siempre, es la intensidad, la alegría del testimonio, en su contenido y en su forma. Son relatos que contagian un entusiasmo particular, sin altibajos.*

*Siento y pienso a Pastoral como un espacio que introduce, en la marcha diaria, un alto, una dimensión temporal diversa, una prolongación cualitativa de la existencia cotidiana en la que siempre está el otro como condición esencial. A veces, tal vez, con cierta emotividad facilitada precisamente por ese carácter colectivo que permite desabrochar nudos más por mimar al otro que por procesos significativos. Yaun así, siempre vale. Son adolescentes que colocan en palabras y gestos a flor de piel y de razón aquello que sienten genuino y que los enriquece a sí mismos y a aquellos con los que comparten Pastoral y la vida.*

*Todo eso es lo que percibo, pues, como docente y como padre. Gracias por dar esta posibilidad de dar testimonio desde este lugar. Abrazo.*

Gabriel, profesor de Bachillerato y padre de una integrante de Pastoral

## LOS EDUCADORES VOLUNTARIOS

*En relación con el grupo de los chicos me sentí referente, trabajé mucho en eso, de a poco fui encontrando mi lugar, mis formas y la cercanía con ellos. En este proceso fui construyendo el rol de coordinador con el que me sentía más cómoda; creo que siempre apunté al cuidado de los chiquilines y a la escucha, a las charlas en la diaria y al ofrecimiento de ayuda, o explicación de alguna cosa que me resultaba importante que supieran o que aportaba al espacio. Quizás también siempre intenté estar atenta a las individualidades más que nada, si alguno andaba medio solo o incómodo, intentaba acercarme. Estar atenta a eso.*

*Todo esto lo viví como una oportunidad, siento que crecí mucho. [...] Fue una instancia de aprendizaje también, lo viví con mucho estrés al principio, sobre todo en la parte en la organización, pero una vez ahí todo fluyó, y me quedé contenta porque siento que fue un lindo aporte para ambas partes.*

*Otro desafío fue sostener la responsabilidad, y construir el rol con el que me siento más cómoda, con mis especificidades. Considero que la unión del grupo de coordinación también me ayudó mucho en esto. El conocer a mis compañeros con más profundidad me ayudó a saber en qué situación delegar y en cuál es bueno que actúe yo.*

J., 2018

*Conocí la individualidad de cada gurí. Siempre me fue más fácil hablar en un mano a mano que en lo que es un ámbito grupal, pero eso me ayudó a generar confianza e intimidad con cada uno, poder generar vínculo.*

*La principal dificultad, y a su vez desafío, fue alzar mi voz, en sentido metafórico y a la vez real. Poder encontrar palabras y respuestas a interrogantes de los gurises que denoten sensatez, sinceridad y empatía. [...]*

*Desde bastante más joven me atraieron estos grupos humanos donde se trabaja con gente, se trabaja y se profundiza en lo que es uno. Y poder ser parte de un grupo donde se acompaña a personas a que vivan ese proceso y crezcan en espiritualidad, vivan el dar amor y el querer poner las necesidades del otro delante de las suyas, es algo que regocija el alma.*

L., 2018

## DIRECTOR DE BACHILLERATO

A continuación se transcribe una síntesis de la visión del director aportada en un seminario interno de intercambio y sistematización sobre Evangelización y Labor Pastoral en Bachillerato, en el año 2008.

### ***Síntesis: La tarea evangelizadora debe estar en el centro de la gestión educativa***

*a) La evangelización constituye un componente fundamental y central de la misión institucional, porque la identidad institucional es una de las principales fuentes de calidad educativa (o la principal).*

*b) Por lo tanto, debe estar presente en todo esfuerzo de proyección estratégica del centro educativo. En consecuencia, ningún proceso de mejora institucional significativa puede prescindir de la dimensión evangelizadora.*

*c) En los centros educativos, toda intención evangelizadora debe asumir radicalmente la especificidad y particularidad de estos, es decir, la de «plataforma» en la que la labor pedagógica, los componentes académicos y los diseños curriculares son su principal herramienta y mediación pastoral.*

*1. La primera tarea evangelizadora es la construcción de la comunidad cristiana, la construcción del referente comunitario dentro de la comunidad educativa.*

*2. La segunda tarea es la búsqueda del involucramiento del mayor número posible de educadores en la conformación de ese referente comunitario, y la explicitación de diversas formas posibles de participar de ese espíritu y de esa tarea.*

*3. La tercera tarea es escudriñar los signos de los tiempos institucionales, es decir, reconocer en esta etapa cuáles son las condiciones, posibilidades, necesidades y desafíos que presenta la realidad del centro educativo y de sus integrantes.*

*4. La cuarta tarea es reconocer las limitaciones, debilidades, condicionamientos, fortalezas y potencialidades con que cuenta el centro educativo.*

*5. La quinta tarea es discernir cuál es el mejor modo de responder a ellas, realizando algunas opciones fundamentales (estructurales) en torno a:*

*— espacios curriculares: obligatorios y opcionales, planificados y espontáneos.*

*— modalidades educativas y pastorales:*

- + enseñanza académica (disciplinas y asignaturas; artes, ciencias y disciplinas);*
- + enseñanza religiosa; animación pastoral y catequesis.*
- + académicas, asociativas, ambientales, «informales».*
- + catequéticas, litúrgicas, de formación, de solidaridad.*

- formas organizativas,
- roles,
- recursos,
- sistemas de coordinación, etc.

6. La sexta tarea es planificar y proyectar esas opciones definiendo etapas, objetivos, metas, acciones y sistemas de seguimiento, coordinación y evaluación.

7. La séptima tarea es promover y alentar la sistematización de la experiencia acumulada, para asegurar el aprendizaje de la institución en esta materia, abriéndose a compartirlo a través de redes de cooperación con otros centros.

*Nota: esta síntesis forma parte de los materiales elaborados para el curso que tuvimos a cargo en la Vicaría de Educación sobre «Planificación de los procesos pastorales».*

Horacio Ottonelli, director, 2008

## **EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA, SU PROYECCIÓN Y UNA REFLEXIÓN FINAL**

En relación con la experiencia presentada hemos optado por elegir cuatro aspectos sobre los cuales focalizar nuestra reflexión.

### **EL DISEÑO Y GESTIÓN DE UN ÁMBITO CURRICULAR DE ESTA NATURALEZA**

*Complejidad.* La creación y construcción de este espacio educativo ha procurado establecer un diálogo permanente entre la cultura juvenil, el contexto institucional, la educación ética y religiosa (de la cual los procesos pastorales son parte) y los procesos de renovación pedagógica. Por ello supone una gestión compleja de variables y factores de diversa naturaleza.

*Identidad.* Concebimos este ámbito como inherente a la condición de centro educativo católico y como parte central de la propuesta curricular. Esta tiene sus raíces en la identidad más original de este tipo de centros, y su grado de desarrollo se convierte en un indicador de fidelidad a ella.

*Centralidad curricular.* El carácter opcional de la propuesta no supone una subvaloración de esta o atribuirle el carácter de *extracurricular* como se realiza en muchas instituciones. Muy por el contrario, el carácter optativo hace que los aprendizajes sean más significativos y profundos, pues la motivación intrínseca y la disposición de los sujetos implicados son mucho más fuertes.

*Vocacional.* Este tipo de propuestas abordan aspectos vocacionales muy profundos que tienen que ver con el sentido de vida de las personas, con sus opciones más hondas y trascendentes.

## EL CONTEXTO CULTURAL Y LA RENOVACIÓN ECLESIAL

*Proceso crítico.* El contexto cultural actual es sumamente desafiante para los procesos educativos y de socialización ética y religiosa. Por lo tanto, las propuestas de formación ética y pastorales enfrentan el desafío de cuestionar principios y prácticas que se van instalando en nuestra cultura, tales como el individualismo, la increencia, el pragmatismo, etc. En ese sentido, toda labor pastoral como la que analizamos tiene un componente de aporte *contracultural* muy importante.

*Nuevas formas en tiempos de incertidumbre.* A la vez los centros educativos católicos comparten los tiempos de incertidumbre y la búsqueda de renovación que les exige el cambio social y cultural. Ello implica asumir una disposición a la renovación de cara a las particularidades de la situación de las familias y de las nuevas generaciones juveniles. En términos teológicos cristianos supone nuevos procesos de *encarnación* de la Buena Noticia del Evangelio. Es decir que se trata de encontrar nuevas formas para hacer comprensible, comunicable y vivir los aspectos centrales de la fe cristiana.

*Renovación metodológica y organizativa.* Por ello resulta imprescindible la renovación de las propuestas pedagógicas de formación religiosa y participación pastoral. Una nueva pedagogía, nuevos modelos organizativos, nuevas formas de comunicación son imprescindibles para encarnarse en los actuales códigos culturales y sensibilidades de los jóvenes.

*Innovar y sistematizar para compartir.* La tarea es inmensa y debe ser realizada en contextos donde no existen demasiadas referencias legitimadas ni demasiados esfuerzos institucionales en los cuales inspirarse. En ese sentido, el desafío no es solo explorar, innovar y ensayar formas y medios, sino a la vez sistematizar y compartir los aprendizajes y los logros para socializarlos con otros equipos en búsqueda.

## EL ENRIQUECIMIENTO DE LA VIDA DEL CENTRO EDUCATIVO

*Levadura en la masa.* La sola existencia de los grupos de Pastoral ha representado un beneficio y enriquecimiento no solo para sus miembros sino para todos los miembros de la comunidad educativa, o al menos y fundamentalmente para los del sector de Bachillerato. No solo por el testimonio de compromiso social y voluntariado, sino por el enriquecimiento notorio de las habilidades sociales, afectivas, comunicacionales, reflexivas incorporadas por sus miembros, lo que tiene impacto en el ambiente y clima relacional general del Bachillerato.

*Una socialización enriquecida.* Toda la experiencia de socialización institucional se ha visto enriquecida por la presencia activa de los grupos, pues ha enriquecido las posibilidades de la orientación educativa y del acompañamiento a los estudiantes, así como el vínculo entre los actores, jóvenes y adultos.

*Una clave para releer e interpretar la realidad.* Un aspecto central de ello está dado por la experiencia del servicio, el voluntariado y acercamiento a la realidad de los más postergados en términos sociales. Estas experiencias generan la posibilidad de repensar, cuestionar y concebir toda la realidad personal, familiar, institucional y social. La razón del estudio y la función del conocimiento científico y profesional son puestas en cuestión por la experiencia de encuentro cara a cara y cercano con la realidad de los más pobres.

## EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EL PROCESO DE INICIACIÓN PASTORAL

*Una pedagogía particular y específica.* Una de las mayores dificultades pedagógicas ha sido la de encontrar la adecuada pedagogía para la dimensión propiamente religiosa.

Tanto el ambiente cultural de escasa religiosidad como las particularidades del contexto cultural institucional hacen que la explicitación religiosa y la expresión espontánea de manifestaciones espirituales sean todo un desafío.

*El mayor desafío: la dimensión religiosa y espiritual.* De hecho, ha sido el aspecto que los coordinadores de grupo han evaluado como más débil, especialmente en cuanto a la explicitación religiosa y a ciertas prácticas litúrgicas, sacramentales, etc. De los cuatro pilares que configuran el proceso de los grupos de Pastoral, sin duda el que requiere de una mayor elaboración y profundización es el relativo a la fe, la religiosidad, la espiritualidad y la interioridad.

*Construir itinerarios.* Cada uno de estos conceptos y categorías son distinguibles en el trabajo educativo, y su diferenciación resulta imprescindible para la elaboración de un itinerario pedagógico.

Dicho itinerario supone proponer experiencias y promover aprendizajes relativos a:

- el reconocimiento del mundo interior (afectos, emociones, sentimientos, deseos, anhelos, etc) ;
- el descubrimiento de las dinámicas espirituales (contemplación, meditación, silencio, comunión con la naturaleza, comunión con los otros, trascendencia, etc.);
- el acercamiento a los procesos de Revelación y Comunicación de la confesión cristiana (los contenidos centrales de esta, la experiencia de Dios, el mensaje del Evangelio, la comprensión de la presencia de Dios en la naturaleza, en la historia, en el mundo de hoy y en cada persona, etc.);

- el reconocimiento y construcción de una vocación personal, que asuma para sí el sentido de vida acorde con la perspectiva cristiana (reconociendo esa fuente como el principio y fundamento de la existencia personal, la incorporación de una ética acorde a ella, expresada en valores y praxis concretas en la vida cotidiana, etc.).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1998). *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión*, Florida (Bs. As.), Paulinas, 1988.

V CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE. CONFERENCIA DE APARECIDA (2007). Recuperado en [https://www.vidanuevadigital.com/wp-content/uploads/2013/04/Documento\\_Conclusivo\\_Aparecida.pdf](https://www.vidanuevadigital.com/wp-content/uploads/2013/04/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf)

FOSSION, André (1991). *Los cuatro campos de responsabilidad del colegio cristiano*. Ed. Col. Seminario, 1991. Mimeo.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA (IESE) (2017). *Ciudadanas y Ciudadanos Competentes en las Complejidades del Siglo XXI. Parte II*. Montevideo. Documento interno.

RODRÍGUEZ MANCINI, Santiago (2004). La pastoral educativa, una mirada de fe sobre la tarea escolar. *Revista Vida Pastoral* N° 247, Bs. As., mayo-junio 2004. Recuperado de <https://sanpablo.com.ar/vidapastoral/nota.php?id=125>

SEGUNDO, Juan Luis (1982). *El hombre de hoy ante Jesús de Nazaret* (Tomo I). Madrid: Ed. Cristiandad.

## OTRAS FUENTES

CHORDI MIRANDA, Álvaro (2010). «Propuestas de la pastoral con jóvenes en el actual contexto social y eclesial». Conferencia en el *I Encuentro Diocesano para Animadores de Jóvenes*, 16 Octubre 2010. Recuperado de: <[www.pconjovenesmb.com](http://www.pconjovenesmb.com)>.

CONFERENCIA EPISCOPAL URUGUAYA (CEU) (2009). *Criterios orientadores para la Pastoral Educativa en Uruguay*. Recuperado de: <<http://iglesiaticatolica.org.uy/wp-content/uploads/2009/07/pastoral-eduactiva.pdf>>.

PIERA GOMAR, Mario (2012). *Educación en el silencio y en la interioridad*. Madrid: CCS.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc (2014). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial, 6.ª edición.

# ANEXOS

## ANEXO 1. CAMPAMENTOS DE SERVICIO REALIZADOS POR LOS GRUPOS DE PASTORAL DE BACHILLERATO

Año	Mes	Organización	Lugar
2007	Julio	Retiro de grupos.	Atlántida, Canelones
2008	Julio	Con Un Techo para mi País. Asentamiento. (Colegio San José de la Misericordia)	Asentamiento La Teja - Nuevo París, Montevideo
2009	Julio	Con Un Techo para mi País. Asentamiento 25 de Agosto	Av. Millán, Montevideo
2009	Diciembre	CAIF Los Pinitos	Toledo, Canelones
2010	Julio	Campa-Retiro de Servicio. Parroquia.	Empalme Nicolich y Aeroparque, Canelones
2010	Diciembre	MEVIR	Mendoza Chico, Florida
2011	Julio	Campa-Retiro de Servicio CAIF Los Pinitos	Toledo, Canelones
2011	Diciembre	MEVIR	Los Cerrillos, Canelones
2012	Julio	Campa-Retiro de Servicio Aldeas Infantiles.	Florida, Florida
2012	Diciembre	MEVIR.	Villa Capurro, San José
2013	Julio	Campa-Retiro de Servicio Granja Hogar La Huella.	Las Piedras, Canelones
2013	Noviembre		
2014	Julio	Campa-Retiro de Servicio CAIF Los Pinitos	Toledo, Canelones
2014	Noviembre	Campamento Servicio Plan Juntos Retiro 6.º	Ciudad del Plata, San José Kiyú, San José
2015	Julio	Campa-Retiro de Servicio CAIF Los Pinitos	Toledo, Canelones
2015	Noviembre	Cooperativa Plan Juntos	Juan Lacaze, Colonia
2016	Julio	Plan Juntos	Florida
2016	Noviembre	Campamento de Servicio 4.º y 5.º Retiro de 6.º	Treinta y Tres Piriápolis
2017	Julio	Campa-Retiro de Servicio CAIF Los Pinitos	Toledo, Canelones
2017	Noviembre	Plan Juntos	Florida, Florida
2018	Julio	Campa-Retiro de Servicio CAIF Los Pinitos	Toledo, Canelones
2018	Noviembre	Campamento de Servicio 4.º, 5.º y 6.º	Juan Lacaze, Colonia

## ANEXO 2. COORDINADORES Y VOLUNTARIOS

### QUE HAN INTEGRADO EL EQUIPO DESDE 2006 A 2018

(Se subrayan los nombres en el año en que ingresaron al equipo. Los voluntarios aparecen en cursiva)

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Daniela Costa	Daniela Costa	Daniela Costa	Daniela Costa	Fernando Gago	Fernando Gago	Fernando Gago
Nacho Echeverría	Nacho Echeverría	Nacho Echeverría	Nacho Echeverría	Juan Papazian	Juan Papazian	Juan Papazian
	Fernando Gago	Fernando Gago	Fernando Gago	Carolina Carriquiri	Inés Abreu	Victoria Ferreiro
	Rosario Hermano	Rosario Hermano	Rosario Hermano	Inés Abreu		

2013	2014	2015	2016	2017	2018
Fernando Gago	Fernando Gago	Fernando Gago	Fernando Gago	Fernando Gago	Fernando Gago
Juan Papazian	Victoria Ferreiro	Adrián París	Adrián París	Adrián París	Adrián París
Victoria Ferreiro	Adrián París	Rodrigo Jourdan	Rodrigo Jourdan	Rodrigo Jourdan	Rodrigo Jourdan
Adrián París	Rodrigo Jourdan	Cecilia Elmalian	Cecilia Elmalian	Cecilia Elmalian	Carolina Castiglioni
Luisina Isnardi	Cecilia Elmalian	Felipe Ottonelli	Ainara Herrero	Ainara Herrero	María Márquez
	Mercedes Fonseca		Felipe Ottonelli	Lucía Guarino	Lucía Guarino
	Felipe Ottonelli		Lucía Guarino	Joaquina Calandra	Joaquina Calandra
				Federico Feijoo	Federico Feijoo
					Florencia Barsamian

### **ANEXO 3. PRINCIPALES ORGANIZACIONES SOCIALES Y PASTORALES CON LAS QUE HAN COLABORADO Y TRABAJADO LOS GRUPOS DE PASTORAL**

- Red de Voluntariado Nacional
- Mesa Coordinadora por el Día Mundial del Voluntariado Juvenil
- Techo (Un Techo para mi País)
- Plan Juntos / Ministerio de Vivienda
- MEVIR
- FUCVAM
- Talita Kum
- CAIF Los Pinitos
- Hogar La Huella
- Club de Niños Rincón de Todos (CVX)
- Liceo Jubilar
- Asentamiento 25 de Agosto
- Comunidades religiosas y sociales de Empalme Nicolich y Aeroparque, Canelones

## ANEXO 4. SELECCIÓN DE FOTOS Y AFICHES



### LOS GRUPOS DE PASTORAL DE BACHILLERATO

Sistematización del Proceso de Creación y Desarrollo de los Grupos de Pastoral Bachillerato 2006-2018 en el Instituto de Educación Santa Elena, Sede Montevideo

### 2017 OLLA SEMINARIO



2016, JULIO. FLORIDA



2016. TREINTA Y TRES



2015, NOVIEMBRE. JUAN LACAZE



4.º



5.º



6.º

2015, ABRIL. SERVICIO EN CASAVALLE



2014. JORNADA GLOBAL DE VOLUNTARIADO. CASAVALLE



2013. MEVIR VILLA CAPURRO



## 2011. DÍA GLOBAL DEL VOLUNTARIADO JUVENIL



## 2011. LANZAMIENTO PASTORAL. AFICHES



**2010. CAMPAMENTO MEVIR MENDOZA CHICO**



**2010. AEROPARQUE.  
CANELONES**



## 2008. DÍA GLOBAL DEL VOLUNTARIADO JUVENIL



2007. CAMPAMENTO UN TECHO PARA MI PAÍS



2007. DÍA GLOBAL DEL VOLUNTARIADO JUVENIL



**Éxitos y fracasos: una  
intervención para la motivación.  
Estilos atribucionales y su  
vinculación con el desempeño  
académico y la resolución de  
conflictos.  
El rol del docente y la oportunidad  
de guiar a sus alumnos hacia  
experiencias de éxito**

**Rocío León, Silvana Pastorino**

**24**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel:** Primer año de Bachillerato

**Institución:** Instituto de Educación Santa Elena, Montevideo

**Nombre del proyecto:** «Éxitos y fracasos: una intervención para la motivación».

**Grupos:** 4.º 1, 4.º 2 y 4.º 3.

**Asignaturas:** Se realizó en algunas asignaturas (Física, Matemática, Biología) y se compartió con todas

**Participantes:** Todos los integrantes de primer año de Bachillerato: adscriptos, alumnos, director del sector, docentes, familias de los alumnos, psicólogos, tutores (encargados de los espacios de apoyo académico), docentes coordinadores de nivel

**Autoría del relato:** Rocío León, Silvana Pastorino

## RESUMEN. ¿CÓMO VINCULARNOS CON LOS ÉXITOS Y FRACASOS DE NUESTROS ESTUDIANTES? UNA INTERVENCIÓN PARA LA MOTIVACIÓN

Queremos compartir con toda la comunidad educativa una experiencia que se encuentra en desarrollo desde hace cuatro años y que tiene como objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos a través de la motivación. De esa manera esperamos contribuir de alguna manera para que logren por sí mismos explorar este mundo que cambia a toda velocidad, un camino que esperamos recorran con alegría, pasión y coraje.

La idea de llevar a cabo esta experiencia surgió en el 2015, durante un curso dictado en el Instituto de Educación Santa Elena de Montevideo por Ariel Gold y Alicia Gómez,<sup>1</sup> al que asistimos las docentes que aquí describimos esta experiencia, Rocío León y Silvana Pastorino. Allí nos interiorizamos con la teoría atribucional de Bernard Weiner (1986), calibramos la potencia de esa herramienta e inmediatamente comenzamos a usarla en nuestros grupos de 4.º año. Agradecemos muy especialmente el apoyo brindado por Ariel y Alicia en todos estos años, y los consejos invaluable que nos han dado para seguir adelante con esta experiencia; con su profesionalismo, generosidad, simpatía y calidez nos han orientado en nuestro camino.

Primero investigamos a qué atribuían nuestros alumnos sus éxitos y sus fracasos; luego identificamos a aquellos que no lo estaban haciendo en forma adecuada y tratamos de orientarlos para que encontraran estrategias que les permitieran desarrollar un estilo atribucional más saludable. Consideramos que, si se logra

1 Programa de psicoeducación «El docente como agente de salud mental», curso de dos años de duración, dictado por Ariel Gold, médico psiquiatra de niños y adolescentes, y Alicia Gómez, maestra y fonoaudióloga.

mejorar este aspecto, el alumno podrá adquirir una mayor percepción de control sobre el hecho académico y logrará «construir una percepción de competencia adecuada y un buen autoconcepto, pilares de la autoestima y del desarrollo emocional del estudiante» (Gold y Gómez, 2015).

Esta experiencia nos ha enriquecido a todos los que hemos participado en ella. Esperamos que también a ustedes, docentes, y a sus alumnos, nuestros alumnos, les resulte tan gratificante como a nosotros.

**Palabras clave:** educación emocional, motivación, psicoeducar, teoría atribucional.

## INTRODUCCIÓN

**Horacio Ottonelli**  
Director de Bachillerato

El trabajo que a continuación presentan Rocío León y Silvana Pastorino aborda una experiencia que ha resultado de mucho valor para nuestros alumnos y para nuestro trabajo pedagógico en el sector de Bachillerato.

Fundamentalmente ha sido interesante porque ha generado espacios de reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Esos espacios de reflexión y análisis han implicado a todos los actores involucrados: estudiantes, docentes y familias.

Particularmente, las bases de la teoría atribucional estudiada por Weiner (1986) nos permiten contar con categorías para una revisión analítica y metódica de la experiencia y el oficio de estudiante.

Seguramente en próximas instancias el equipo docente continuará reelaborando las categorías *éxito* y *fracaso* a los efectos de encontrar conceptualizaciones más congruentes con el enfoque institucional de Santa Elena y de los propios docentes que han llevado adelante la práctica en cuestión (véanse en el trabajo las definiciones que elaboran los alumnos).

Las categorías *éxito* y *fracaso* no son parte de nuestro enfoque educativo ni de nuestro modelo pedagógico. Tienen connotaciones valorativas que no nos parecen adecuadas. Se han mantenido por respeto al enfoque original y a las fuentes, y también porque simplifican su presentación ante los alumnos.

También debe destacarse la riqueza de la experiencia desde otro punto de vista: el origen de esta práctica está en un esfuerzo de actualización y formación profesional de dos docentes, que buscaron incorporar lo aprendido articulando sus prácticas, que lo compartieron con sus colegas, generando un beneficio a sus estudiantes, y ahora mediante esta publicación comparten de manera abierta su experiencia. Eso es vocación y profesionalidad educativa, que por cierto valoramos y agradecemos.

Volviendo a lo del principio, la clave está en posibilitar a los alumnos una experiencia de aprendizaje significativa y auténtica, a la vez que autocrítica y esperanzada.

En eso estamos...

## UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A ESTE DESAFÍO

*¿Por qué me fue mal en la prueba? (pregunta muy frecuente y muy importante)*

*¿Por qué me fue bien en la prueba? (pregunta poco frecuente, pero también muy importante)*

*¿A qué atribuimos nuestros éxitos y fracasos?*

Un aspecto relevante en la organización de nuestro trabajo como docentes está referido a los procesos que ponen en juego nuestros estudiantes para aprender, así como aquellos sobre los que reflexionamos para diseñar estrategias de enseñanza. Por esto, ir más allá de los aprendizajes es un desafío, así como promover y acompañar los procesos de reflexión desde la propia acción.

En este trabajo analizamos, desde la teoría atribucional de Bernard Weiner (1986), las diferentes formas en que nuestros estudiantes vivencian sus éxitos y sus fracasos. El nivel académico referencial sobre el cual se lleva a cabo este análisis comprende a estudiantes de primer año de Bachillerato (edad: 15-16 años).

Se realiza el abordaje en distintos momentos del trabajo durante el año lectivo: por ejemplo, luego de una instancia de evaluación, luego de finalizar un trimestre o luego de haber recibido una entrega de boletines con calificaciones. Las respuestas expresadas por los estudiantes se analizan para establecer el estilo atribucional asociado con cada una. Con estos datos se elaboran tablas y gráficas que permiten evidenciar con mayor claridad los resultados obtenidos.

El siguiente paso consiste en identificar a los alumnos que no atribuyen en forma adecuada, y orientarlos para que encuentren estrategias que les permitan desarrollar un estilo atribucional más saludable.

En esta etapa se recurre a todo el equipo de Bachillerato: adscriptos, director del sector, docentes, familias, psicólogos y tutores.

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, realmente estamos totalmente convencidas de que, si se logra mejorar este aspecto, el estudiante podrá adquirir una mayor percepción de control sobre el hecho académico y logrará «construir una percepción de competencia adecuada y un buen autoconcepto, pilares de la autoestima y del desarrollo emocional del estudiante» (Gold y Gómez, 2015).

## ACTIVIDADES

### SITUACIÓN TOMADA COMO EJEMPLO PARA ILUSTRAR NUESTRO TRABAJO

Se desarrolla una instancia de duplas pedagógicas (dos docentes en aula, uno de Física y otro de Matemática, por ejemplo) en los tres grupos de 4.º año; en esta ocasión se trabaja con los alumnos acerca de estilos atribucionales. Primero se relevan algunos datos mediante una breve encuesta. La ficha que se les entrega a los alumnos es la siguiente:

¿Por qué me fue mal en la prueba?  
(pregunta muy frecuente y muy importante)

¿Por qué me fue bien en la prueba?  
(pregunta poco frecuente, pero también muy importante)

¿A qué atribuimos nuestros éxitos y fracasos?

Instituto de Educación Santa Elena,  
Primer año de Bachillerato, junio 20...

Me fue mal en la prueba porque:

1. Soy un burro.
2. El profesor me odia.
3. No estudié lo suficiente.
4. Este tema en particular me resultó bastante complicado.
5. ....

Me fue bien en la prueba porque:

1. Tuve suerte, me preguntaron lo poco que sabía.
2. La prueba fue un regalo, la salvaba cualquiera.
3. Traté de prestar atención en clase y logré entender el tema.
4. Estudié bastante en casa, cuando me organizo me va bien.
5. ....

La idea es que cada alumno piense en algunas de las pruebas que ha realizado en este primer trimestre. Les solicitamos que piensen en una en la que tuvieron éxito y en otra en la que fracasaron. La consigna consiste en que elijan obligatoriamente, y como mínimo, una de las opciones de cada parte (una de fracaso y una de éxito). Como máximo podrán elegir dos de cada una. Si lo desean, además, pueden agregar otra opción personal en el ítem 5 de cada parte. La encuesta, en este ejemplo, es anónima. Luego de terminada esta primera parte se les reparte a los alumnos un documento en el que se resumen conceptos acerca de estilos atribucionales y se conversa con ellos para explicarles en términos menos académicos de qué se trata esta instancia.

El texto que se les entrega es el siguiente:

¿Por qué me fue mal en la prueba? (Pregunta muy frecuente y muy importante)

¿Por qué me fue bien en la prueba? (Pregunta poco frecuente, pero también muy importante)

¿A qué atribuimos nuestros éxitos y fracasos?

Material basado en el libro *Psicoeducar* 1, de Ariel Gold y Alicia Gómez (Montevideo, Planeta, 2015).

<b>ATRIBUCIONES</b> <b>Weiner, B., (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion.</b> <b>Nueva York: Springer Verlag</b>	
<b>INTERNAS</b> Se atribuye la causa de lo sucedido a sí mismo (esfuerzo, capacidad).	<b>EXTERNAS</b> Se atribuye la causa de lo sucedido a factores externos (suerte, azar, características de la tarea, aspectos vinculados al profesor o a la institución educativa).
<b>ESTABLES</b> Se percibe la causa como la imagen de otras causas que han aparecido en el pasado y que aparecerán en el futuro; hay una percepción de constancia o estabilidad en el futuro.	<b>INESTABLES</b> Se percibe la causa como un hecho aislado y no se piensa que tenga que volver a pasar.
<b>CONTROLABLES</b> Se percibe la causa como algo sobre lo cual el sujeto tiene dominio, aunque sea potencial.	<b>NO CONTROLABLES</b> Se percibe la causa como algo sobre lo cual el sujeto no tiene dominio.
<b>GLOBALES</b> Se generaliza a partir de una situación concreta; la causa se percibe vinculada a todo el campo de acción.	<b>ESPECÍFICAS</b> Se limita la conclusión de la causalidad a una situación concreta; la causa se percibe vinculada a un número limitado de acciones, individuos o elementos.

Ejemplos de estilo atribucional interno, estable, incontrolable y global ante el fracaso:

*Me fue mal en la prueba porque soy un burro.*

Ejemplo de estilo atribucional externo, inestable, incontrolable y global ante el éxito:

*Tuve suerte, la prueba fue un regalo, la salvaba cualquiera.*

Hay estilos atribucionales que se diferencian de los que se ilustran en los dos ejemplos anteriores, y que son más saludables para la persona y efectivos para la motivación y la percepción de competencia, y resultan más propicios para un mejor desempeño académico.

Ejemplo de estilo atribucional interno, inestable, controlable y específico ante el fracaso:

*Me fue mal en la prueba porque no estudié lo suficiente y este tema en particular me resultó bastante complicado.*

Ejemplo de estilo atribucional interno, estable, controlable y específico ante el éxito:

*Me fue bien en la prueba porque traté de prestar atención en clase y también estudié bastante en casa, cuando me organizo me va bien.*

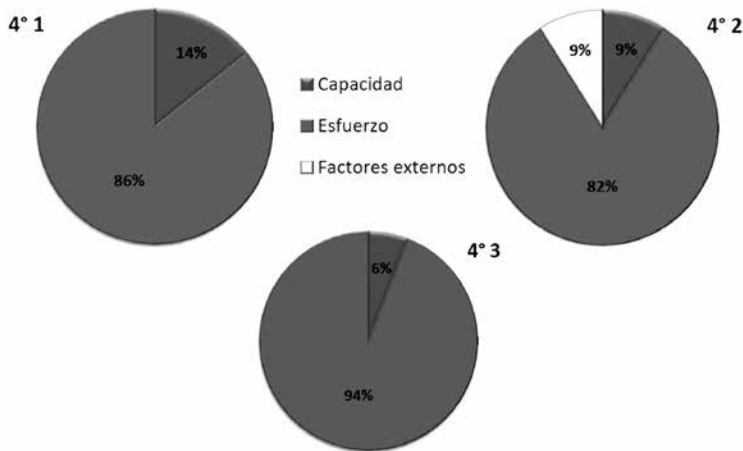
Según la teoría atribucional de Weiner, cuando un individuo adjudica sus éxitos a factores controlables, aumenta la motivación y se hace más fácil sostener el esfuerzo necesario para mejorar el rendimiento académico. Los alumnos con mejor pronóstico en lo académico tienden a atribuir sus éxitos a su capacidad y al esfuerzo realizado, mientras que el fracaso no lo atribuyen a la capacidad (que es poco controlable), sino a la falta de esfuerzo (que es controlable).

Los docentes tenemos la oportunidad de guiar a nuestros alumnos para que estos alcancen experiencias de éxito. Cuando hablamos de éxito nos referimos a la experiencia de enfrentar un desafío, hacer el mejor esfuerzo y lograr el objetivo. Todo esto ayuda al alumno a construir una percepción de competencia adecuada y un buen autoconcepto, pilares de la autoestima y del desarrollo emocional del estudiante.

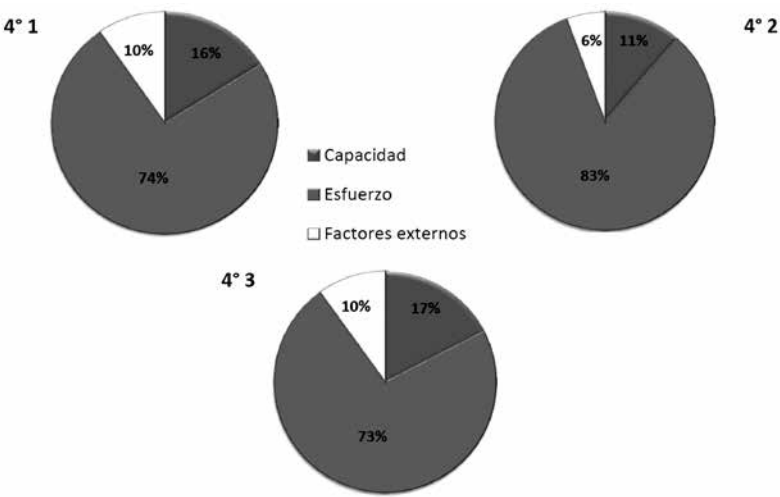
La propuesta no implica solamente realizar un diagnóstico acerca de los estilos atribucionales de cada grupo. Pensamos que es importante realizarla en este momento, ya que acaban de recibir las notas correspondientes a la primera reunión y está empezando el período de los primeros parciales; creemos que es una buena oportunidad para que los alumnos reflexionen acerca de a qué atribuyen sus éxitos y sus fracasos, para luego poder tomar decisiones de cara a lo que resta del año. Decisiones que serán producto de discusión y de reflexión, que implicarán identificar un conflicto, reconocerlo, y luego enfrentarlo y resolverlo. Para realizar todo ese proceso (que no es nada fácil...), es importante manifestar claramente a los alumnos que cuentan con el apoyo de todo el equipo del Colegio: adscriptos, docentes, psicólogos, director de Bachillerato. Y que todos los docentes estamos coordinados e informados acerca de este proceso que están llevando adelante. En la discusión se hace referencia también a las atribuciones que realizamos los docentes acerca de los estudiantes, o acerca de los grupos. Se utiliza esta herramienta para la identificación y resolución de conflictos, tanto personales como grupales.

Luego se realiza el estudio de los datos obtenidos, elaborando tablas de distinto tipo y graficando los resultados para poder visualizar más claramente el camino a seguir.

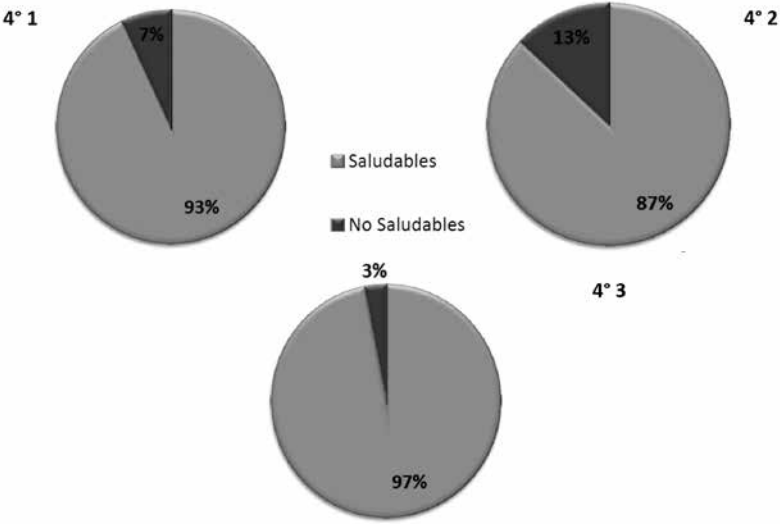
**ATRIBUCIONES CAUSALES ANTE EL FRACASO**



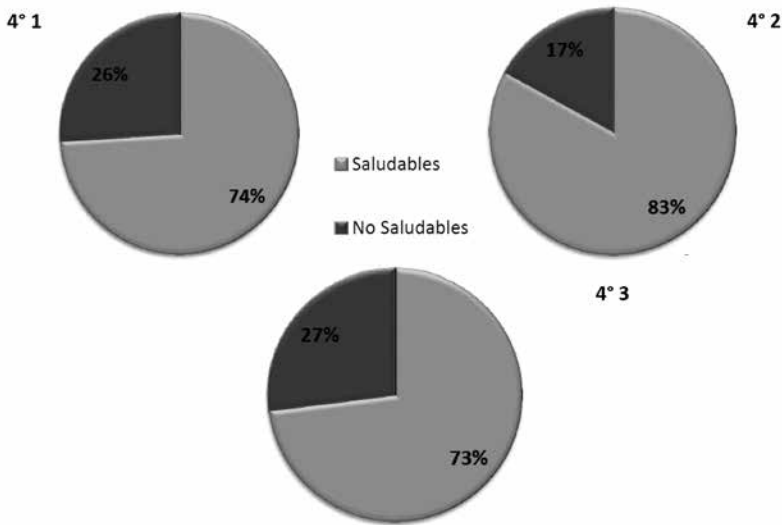
ATRIBUCIONES CAUSALES ANTE EL ÉXITO



ESTILOS ATRIBUCIONALES ANTE EL FRACASO



### ESTILOS ATRIBUCIONALES ANTE EL ÉXITO



Como el número de respuestas es obviamente variable, se tomaron los totales de cada opción y se trabajó con porcentajes.

En general, en este ejemplo, los grupos presentan estilos atribucionales saludables ante el fracaso: la mayoría lo atribuye a factores internos, inestables, controlables y específicos. Pero el estilo atribucional ante el éxito no es tan saludable, un porcentaje considerable de los alumnos lo atribuyen a factores externos, inestables, incontrolables y globales.

Por lo tanto, en este ejemplo, podemos concluir que lo que debemos hacer con estos grupos es guiarlos hacia experiencias de éxito, para que ese porcentaje de alumnos que presentan un estilo atribucional no demasiado saludable ante el éxito puedan construir una autoestima y un autoconcepto adecuados.

## ¿Y CÓMO SE HACE PARA ORIENTAR A LOS ALUMNOS?

Toda la información relevada y procesada es muy valiosa, y a los docentes nos resulta muy útil para tener una idea más ajustada de cómo trabajar con cada grupo, pero lo ideal es ir identificando a los alumnos uno por uno, y trabajar con ellos a lo largo del año para lograr un buen proceso personal y grupal.

### ALGUNOS DE LOS RECURSOS UTILIZADOS PARA LLEGAR A ESTA META

- La capacitación de todos los integrantes del equipo de Bachillerato es imprescindible para poder poner el tema de las atribuciones sobre la mesa, y lograr así utilizar esa herramienta a favor del alumno.
- Tratar de que cada docente pueda hablar por lo menos una vez por mes en privado con cada uno de sus alumnos. Las atribuciones, en general, varían según la asignatura.
- Las reuniones de profesores son una instancia formal muy rica si se la sabe aprovechar. También las coordinaciones mensuales son una excelente oportunidad para intercambiar estrategias para orientar a nuestros alumnos.
- Los intercambios que se realizan en la Sala de Profesores de manera informal, todas las semanas, también son una fuente de información muy valiosa.
- El contacto permanente con todas y cada una de las familias es imprescindible para completar el panorama.
- La información que se les brinda a los alumnos acerca de la importancia del aprendizaje en el desarrollo del cerebro es muy importante en una edad en la que las afirmaciones categóricas del tipo «yo siempre fui así», «nunca fui bueno para estudiar», «jamás me gustó la matemática», «yo soy malo para el deporte», son escuchadas todos los días por los docentes, por los padres y por los alumnos. Se sorprenden cuando les decimos que el aprendizaje modifica el cerebro, que el cerebro es plástico. Una de las frases a las que recurrimos para fundamentar todo esto pertenece a Carl Sagan (1980) y dice así: «La evolución nos ha hecho de modo tal que el hecho de comprender nos da placer, porque quien comprende tiene posibilidades mayores de sobrevivir». La escribimos en todos los pizarrones de los tres grupos de 4º el primer día de clases.

## LOS ALUMNOS TIENEN LA PALABRA

Luego de relevados y procesados todos los datos recogidos, los compartimos con los estudiantes. Entendemos que para ellos esta experiencia es importante desde el punto de vista de la construcción del conocimiento que tienen de sí mismos, y en general es muy apreciada por los alumnos. La explicitación de las metas a lograr, y las herramientas que se brindan para ello, son valoradas positivamente. El simple hecho de mencionar que lo que podemos controlar es el esfuerzo, y que eso reduce la incidencia del azar en una prueba, que esforzarse no quiere decir trabajar solo, que también implica pedir ayuda si es necesario, y que no están solos en ese esfuerzo, que todo el colegio está a su lado, es algo que baja la ansiedad y permite una mejor predisposición al trabajo por los alumnos. Muchas de las actividades realizadas en clase terminan con aplausos. Algunos alumnos se acercan a los docentes luego de realizar estas intervenciones, suponemos que lo hacen porque les interesa lo que tenemos para decirles, y porque confían en nosotros, seguros de que queremos lo mejor para ellos.

Un comentario realizado por un alumno al ver entrar a la adscripta y a la profesora coordinadora de su grupo con los boletines disparó una discusión muy interesante:

*Aaah, claro, van a entregarnos los boletines, ya fue la primera reunión, estuvieron cortando cabezas...*

La profesora coordinadora respondió al instante, visiblemente dolida:

*Nada más lejos de eso, todo lo contrario. Viene bien tu comentario para hablar un poco con ustedes acerca de cómo los docentes evaluamos a nuestros alumnos...*

A continuación se desarrolló un diálogo muy rico en el que (suponemos) a los alumnos les quedó claro que los docentes y todo el equipo de Bachillerato estamos de su lado, caminamos con ellos, porque son nuestros alumnos.

No queremos dejar de mencionar algunas de las definiciones de éxito y fracaso que elaboraron los estudiantes en otra de las experiencias que llevamos a cabo. Consideramos que son muy interesantes y merecen ser leídas con atención. Además, dispararon un intercambio muy movilizador para todos, tanto alumnos como docentes.

Aquí van:

## DEFINICIONES DE ÉXITO

*Lograr con esfuerzo y preparación lo que uno pretende, cumplir un objetivo y estar orgulloso de eso.*

*Para mí el éxito es llegar a superar metas en buena forma y de manera correcta.*

*Un éxito es cumplir un objetivo que me motive a continuar.*

*Un éxito es un hito que influye de manera positiva en tu vida.*

*El éxito es aquello que refleja nuestro esfuerzo y cuán duro hemos trabajado para lograr algo, sin importar cuál sea el resultado.*

*Éxito: cumplimiento de un objetivo grupal o personal, logrando una autosuperación.*

*Éxito: cuando consigues tus objetivos o algo mejor a lo que te planteaste conseguir, esto mismo te debe hacer crecer como persona.*

*Cuando uno tiene éxito es porque fue buscado, y le dedicó tiempo y esfuerzo para que suceda; si esto no es así, simplemente fue suerte.*

## DEFINICIONES DE FRACASO:

*No poder con nuestras expectativas, pero me parece que el fracaso está sobrevaluado, o que la gente no lo encara bien.*

*No lograr un objetivo, o sí lograr cumplirlo, pero no de la manera que querías.*

*Un hito que influye de manera negativa en tu vida.*

*Fallar en la realización de un objetivo y que no me den ganas de continuar («ponerse el balde»).*

*Es cuando te esforzás mucho e igualmente las cosas no te salen como querés.*

*No lograr mis metas o hacerlo de forma injusta o incorrecta.*

*El fracaso es lo opuesto al éxito, es no lograr un objetivo propuesto, y quedar con una sensación de frustración. Pero también es la base y el impulso para volver a empezar.*

*Fallar en conseguir un objetivo planteado, lo que causa decepción e insatisfacción.*

*El fracaso es cuando vos te proponés hacer algo y creés que te va a salir, y finalmente no sale, o no sale como esperabas, y después tenés una desilusión, pero aún así se aprende algo, para que la próxima vez no vuelva a suceder.*

*Fracaso es igual a no intentarlo. Aunque hayas estudiado y te vaya mal, te estás esforzando, y el profesor normalmente lo valora, ya que es un primer paso.*

*El fracaso es el resultado malo del poco esfuerzo y de la falta de dedicación.*

*El fracaso es la incapacidad de lograr objetivos propuestos; al igual que el éxito, depende de la situación y de la visión de cada uno. También es temporal, y se aprende a partir de los fracasos.*

*Cuando siento que con mi esfuerzo no obtuve el resultado que yo quería.*

*Para mí, fracasar es no intentar, no esforzarte, no poner voluntad. En base a este concepto, como resultado no sentís satisfacción o sensación de realización.*

*El fracaso solo existe si te rendís, es el objetivo no cumplido; si sos resiliente no habrá fracaso.*

## **HACIA EL FUTURO**

Este equipo docente tiene la intención de consolidar la experiencia llevada a cabo en estos cuatro años (del 2015 al 2018), profundizando las acciones realizadas y concretando una mayor cantidad de intervenciones en las aulas y de manera personalizada con cada uno de los alumnos.

Quedan pendientes muchos desafíos, que iremos enfrentando en las próximas etapas de este proyecto. Seguiremos transitando por este camino; las experiencias vividas en este año nos han convencido de que nos llevará por buen camino.

Es importante destacar que la experiencia a nivel de los docentes que participamos en ella también fue altamente gratificante, tanto desde el punto de vista académico como humano.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GOLD, A., y Gómez, A. (2015). *Psicoeducar 1*. Montevideo: Planeta.

SAGAN, C. (1980). *Cosmos* [serie documental de videos]. <<https://www.imdb.com/title/tt0081846>>.

WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer Verlag.

# **Restauraremos la comunicación**

**Equipo del Colegio CPT**

**25**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Preescolar, Primaria, Jóvenes.

**Institución:** Colegio «Centro Pedagógico Terapéutico» (CPT). Autorizado n.º 6 de Educación Privada Especial

**Departamento:** Montevideo, barrio La Blanqueada

**Colectivo docente:** Maestros, educadores, auxiliares de clase, técnicos profesionales (psicóloga, psicomotricista, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional), talleristas (Música, Teatro, Informática, Plástica-Manualidades, Danza-Expresión Corporal, Artes Visuales, Restauración y Comercio, Cocina, Huerta, Recreación, Educación Física: gimnasia y natación). Servicios: Comedor, auxiliar de mantenimiento y limpieza.

**Áreas que integran la experiencia:** Pedagógica, Artística, Ocupacional, Informática

**Participantes:** En el proceso: alumnas y alumnos de todos los sectores. En la sistematización, organización y ejecución: alumnas y alumnos de Jóvenes

**Docentes referentes del proyecto:** Adriana Vayra, Valentina Fraga, Carlos Otero

**Autoría del relato:** Mtra. Esp. Patrizia Spagnulo (Dirección)

## RESUMEN

Plantearnos cada año los temas a tratar en el proyecto de Centro implica para nosotros no solamente tener en cuenta los tópicos pedagógicos y culturales a desarrollar, sino tener presentes los *desafíos* a enfrentar de acuerdo con nuestra población de alumnas y alumnos, y según la evaluación crítica y constructiva de procesos anteriores. Desde este lugar, e informándonos sobre las características propias de cada educando, abordamos las principales áreas pedagógicas en concordancia con las necesidades a desarrollar para la vida cotidiana, ampliando la perspectiva y la visión del mundo que nos rodea.

Así, la comunicación, las diferentes formas de expresión, la planificación y organización en un proceso que exige el desarrollo de la paciencia y perseverancia, toman un protagonismo fundamental en el proyecto del año, que se manifiesta en las actividades de Artes Visuales, Diseño Gráfico y Taller de Restauración, cada una con su propia orientación.

## INTRODUCCIÓN

El Colegio «Centro Pedagógico Terapéutico» CPT fue fundado en el año 1994. Lleva adelante sus actividades con niños, niñas y adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje o situaciones de fracaso escolar, con adaptación curricular y orientación hacia la empleabilidad.

El objetivo, desde los niveles Preescolar y Primaria, es lograr las competencias necesarias para la posible inclusión educativa. El pasaje al sector Jóvenes se evalúa no solamente por los logros académicos sino por el proceso de maduración, acompañando las etapas del desarrollo. El objetivo es rendir la Prueba de Acreditación por la Experiencia que otorga el pase a la educación media y desarrollar competencias que permitan postular en una posible inclusión laboral.

Cabe mencionar que la totalidad de la población de alumnas y alumnos presentan algún tipo de diagnóstico que se evidencian en dificultades de aprendizaje: trastorno de espectro autista, trastorno generalizado del desarrollo, desarrollo disarmónico, trastorno de déficit atencional con o sin hiperactividad, síndrome de Asperger, trastorno específico del lenguaje, además de otras patologías asociadas al desarrollo.

La labor educativa en pequeños grupos de clase (de cinco a ocho alumnos) hace posible la atención específica en cuanto a metodología de trabajo, contenidos curriculares, presentación de las propuestas, además de estimular las relaciones interpersonales. Es decir: permite el abordaje personalizado y promueve el sentimiento de pertenencia a un grupo de pares.

Aspiramos a estimular habilidades, generar motivaciones, descubrir estrategias, crear las condiciones para el desarrollo de conductas y actitudes pertinentes al contexto sociocultural y generacional.

La comunicación, tanto a través del canal verbal como escrito, constituye uno de los principales retos de nuestros alumnos por las patologías asociadas a esta competencia. Por otra parte, la planificación de acciones para el logro de objetivos evidentes, la organización del tiempo e insumos, la concreción del plan desarrollando la perseverancia y la superación de posibles frustraciones forman parte de las funciones ejecutivas que toman protagonismo en el abordaje que realizamos.

Por este motivo, nos planteamos especialmente en este año, en todos los sectores, proponer y desarrollar estrategias que fortalezcan la comunicación y la expresión y, especialmente en Jóvenes, retomar además una actividad que vigorice las funciones ejecutivas antes mencionadas, orientando su aprendizaje hacia una posible salida laboral a corto plazo, teniendo en cuenta que son jóvenes de entre 16 y 22 años de edad.

Por ello, en equipo, se coordinaron los siguientes talleres, con propuestas abordadas en conjunto según el nivel de cada grupo: Taller Audiovisual con la confección de una revista digital y Taller de Restauración y Comercio.

Ambas propuestas tuvieron eco rápidamente y marcaron una impronta de espontaneidad, compromiso y esfuerzo compartido que disfrutamos al ver los resultados: la revista *La Banda del CPT* ( nombre votado luego de varias postulaciones), de la cual salió la primera edición, y la oferta de muebles restaurados por los jóvenes.

Más allá de los resultados es evidente el compromiso que han asumido, los retos que se han planteado, los avances en la comunicación buscando el modo pertinente de expresarse y la capacidad de organización al apropiarse de su trabajo y apreciar las repercusiones de su esfuerzo.

## **NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Los procesos que se realizan con cada grupo de clase, así como las características de alumnos y alumnas que los conforman, exigen una constante adecuación y coordinación de propuestas educativas que permitan no solo estimular áreas cognitivas y ejecutivas a fortalecer, sino también actitudes frente a las situaciones que se presentan en la vida y el desarrollo de autonomías que les permitan un manejo pertinente de estas.

Fundamentalmente hemos enfocado nuestra labor, desde diferentes perspectivas, en la comunicación, en su más amplio sentido (aunque suene ambicioso), con el objetivo de situar a la persona, favorecer los vínculos, expresar sus vivencias, apreciar al otro y a su espacio vital. Debemos tener presente que la comunicación interferida y en ocasiones nula no solo tiene que ver con dificultades en el habla sino, por ejemplo, con obstáculos al procesar e interpretar la información del ambiente, o en encontrar el código y la manera adecuada de responder en consecuencia.

Este es un eje fundamental, en tanto somos seres sociales. Por ello, en lugar de abordarlo con un objetivo áulico, decidimos descontracturar aún más los objetivos pedagógicos hacia espacios de *laboratorio* en los cuales la curiosidad, la investigación, la apreciación de los diferentes modos de expresión (de decir lo mismo) permitiera a cada uno ser partícipe de un bien común, disfrutable, tangible y que revalorizara los contenidos dándoles una resignificación práctica. Esto es, que se pudiera tener una mirada apreciativa sobre las fortalezas que cada uno manifiesta sin la exigencia de homogeneizar las respuestas.

Todos los temas a tratar en el año, como contenido del proyecto de Centro, pasaron a formar parte de los caminos que cada grupo fue tomando hacia un objetivo común: que ese *material* informativo logrado pasara a formar parte de nuestra revista, que esta no se centrara en la palabra sino en las diferentes formas de expresión y que habilitara a todos a comunicarse y sentirse fortalecidos por ello. Escuchar a cada uno desde su propia forma de expresarse.

La coordinación de esta labor con docentes, técnicos y talleristas posibilitó que no se superpusieran temas, noticias, narraciones, ilustraciones, entrevistas, artículos de humor, juegos, y posibilitó que el resultado final cobrara un dinamismo e interés que enriqueció ampliamente el proyecto.

Cada sector tiene su lugar: Preescolar, con ilustraciones e imágenes del grupo sobre los procesos que se van cumpliendo en cuanto a la construcción de hábitos que permiten la convivencia en el aula, las relaciones entre pares, las propuestas de aprendizaje; Primaria, en la redacción (y también ilustración) sobre dichos procesos y sobre artículos de interés, además de favorecer la narrativa de noticias que tienen que ver con la correspondencia que sostienen con alumnas y alumnos de la escuela n.º 77 de Kiyú (departamento de San José), a través de la cual intercambian información sobre sus vivencias y realidades en la ciudad y en el campo; Jóvenes, con los programas informáticos, en la selección, diagramación de textos e ilustraciones, títulos, subtítulos, compaginación... todo lo que implica el diseño de las páginas de la revista.

Toda esta actividad exige la flexibilización de los tiempos de encuadre de cada clase en pos de una participación activa y oportuna de cada grupo, sin perder el objetivo del nivel de cada uno. Simultáneamente, y revalorizando las posibilidades de expresión para favorecer la comunicación (no centrada, insistimos, únicamente en la palabra), cobró un protagonismo particular el Taller de Audiovisuales. Este espacio se propuso estimular (partiendo de una investigación progresiva sobre los medios audiovisuales) el lenguaje de las imágenes y sonidos que, indiscutiblemente, comunican.

Al cambiar el enfoque, desconstruyó la exigencia de la palabra y permitió que esta fluyera. La palabra es el medio, no el objetivo.

Entrevistas, grabaciones, manejo de programas, edición del material promueven una actividad periódica que está presente en cada taller y que los toma como fuente principal para practicar. Invitaciones de personalidades al Colegio, salir a la calle a buscar noticias... en fin: el día a día se ha transformado en un diálogo constante y enriquecedor que, lejos de distraer, nos concentra.

Cabe destacar que ambos espacios, Informática y Audiovisuales, de la mano cobraron un dinamismo que motiva e integra la participación de todos.

Al mismo tiempo, requerimos un espacio en el cual nuestro hacer tomara protagonismo sobre nuestro decir, teniendo en cuenta, además, la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades que permitan a nuestros jóvenes competir en un futuro mundo laboral —donde ellos tienen muy poca cabida y en lo cual trabajamos intensamente—. Por ello, volvimos a poner sobre la mesa de discusión la posibilidad de incluir en nuestra currícula el Taller de Restauración y Comercio. Con esto, además de integrar áreas pedagógicas, se favorecen competencias manuales y comportamentales que les permitirán tener una herramienta laboral que pueden utilizar, contratados o independientes.

La propuesta es visitar remates, tener «ojo» para seleccionar objetos, estudiarlos al recibirlos en el Colegio, investigar sobre la composición de la madera y cómo combatir posibles plagas, organizarse en el proceso de restauración, cultivar la paciencia y el manejo de los instrumentos sin dañar el objeto, planificar los pasos a seguir y apropiarse de ese objeto como parte de la propia expresión y dedicación. Estos son solamente algunos de los aspectos que se evidencian en esta actividad. Inclusive ha motivado a exalumnos a participar de la actividad aprendiendo otro oficio.

Lenguaje, Historia, Geografía, Ciencias, Matemáticas... todas áreas integradas que están presentes en este proceso. Las clases abiertas con las familias abrieron las puertas a un mercado que significó para ellos un estímulo inigualable. Habiendo apreciado su trabajo, les han llegado más muebles para restaurar, mostrando la confianza en su labor, y se han reservado objetos terminados, por los cuales deberán cobrar el valor que calculen luego de considerar la inversión, materiales y tiempo dedicado. Proyectándose, esta actividad puede significar la ocupación laboral personal de alumnas y alumnos —sin necesidad de exponerse al trato con clientes, ya que pueden ofrecer su trabajo por internet—, así como también la creación de talleres de restauración en equipo (ellos mismos crear su taller particular) o acceder a un empleo, como contratados.

Cualquiera sea el camino a recorrer, los pasos están sembrando sus frutos.

## VOCES DE LOS PARTICIPANTES

*En la actualidad nos enfrentamos a diferentes cambios en todos los ámbitos de la vida, entre ellos, la educación. En este sentido, el Colegio ofrece una educación concreta y práctica, que atraviesa desde nivel Inicial hasta Jóvenes.*

*En principio, al nivel Inicial ingresan niños a partir de los cuatro años; la mayoría realiza aquí su primera escolarización. Los principales desafíos de los docentes, en este nivel, engloban las diferentes competencias de integración social y el desarrollo de las habilidades sociales del lenguaje y la comunicación, a través de diferentes estrategias. Se promueven los hábitos de rutina diaria, alimentación autónoma, atención grupal, cuidado del espacio y los materiales, hábitos de higiene, control de esfínteres.*

*El trabajo realizado a partir de nivel Inicial es progresivo; tal es así que en Preparatorio y Primaria se continúan profundizando las competencias ya aprendidas. Al mismo tiempo, se buscan desarrollar y afianzar las habilidades sociales, generar vínculos entres los pares y con los adultos, además de la autonomía y el autocontrol.*

*Como docentes nos proponemos constantemente nuevos desafíos, respetando las individualidades e intereses de cada niño, fomentando así el desarrollo y potencial de cada uno.*

*En los niveles de Preparatorio y Primaria se continúan reforzando o desarrollando competencias que comenzaron a trabajarse en el nivel Inicial. Esto tiene como finalidad que luego sean aplicados a otros espacios o situaciones donde el alumno o alumna participe.*

*Entre estas competencias se encuentran la resolución de problemas cotidianos, la autonomía, las habilidades sociales (interpersonales e intrapersonales), la flexibilización de conductas, los hábitos de trabajo.*

*En lo que refiere a cómo se desarrollan dichas competencias, es importante destacar que son transversales en el accionar diario y en los diferentes espacios dentro de la institución educativa, como por ejemplo: tener autonomía para abrigarse al retirarse del salón, vestirse (en la actividad del club), reconocer y cuidar sus pertenencias, hasta tomarse un ómnibus. Estas habilidades abarcan desde los primeros años hasta Jóvenes.*

*Además, en Primaria se trabaja sobre la base de las áreas instrumentales de Lengua y Matemática, aplicadas a conocimientos que les permitan desenvolverse de forma autónoma en la sociedad, tales como: poder leer un cartel en la calle, manejar dinero para comprar en un comercio o leer el número de ómnibus.*

*Por último, el desarrollo de las competencias está presentes en los talleres que vivencian los alumnos en el horario de clase: Cocina, Manualidades y Plástica, Informática, Música, Danza y Recreación, además de las actividades de supervisión educativa en Psicomotricidad, Fonoaudiología y Psicología.*

Docentes y auxiliares de clase de Preescolar,  
Preparatorio y Primaria, turnos matutino y vespertino

*La revista La Banda del CPT nos permite:*

- Seguir utilizando las herramientas de un procesador de texto pero en otro formato, de manera de motivar y sostener el entusiasmo.*
- Aprender una herramienta de trabajo para el futuro utilizando el programa Publisher y nociones de diseño gráfico.*
- Exige procesos de búsqueda y elección pertinente al tema que se trata.*
- Obliga a pensar cómo se va a relatar lo que se quiere contar.*
- Es un trabajo colectivo que desarrolla el respeto por lo que se decidió en grupo.*

*Ver la revista terminada es un estímulo invalorable para todos que ven y comparten el producto final narrando en sus hogares, de primera mano, cómo se hizo y qué dice.*

Adriana Vayra, tallerista de Informática

*El Taller Audiovisual tiene la finalidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades para profundizar en el desarrollo de las capacidades de expresión, creación y apreciación crítica y estética, complementando los contenidos de la formación general:*

- Habilidad para observar, registrar e interpretar.*
- Habilidad para expresar visualmente ideas y sentimientos.*
- Habilidad para trabajar cooperativamente.*
- Habilidad para expresar juicios estéticos.*
- Fomentar la voluntad de descubrir, de inventar y experimentar.*
- Experimentar con elementos visuales tales como luz, sombra, contraste, ritmo, movimiento, forma.*
- Incorporar conceptos básicos del lenguaje audiovisual como encuadre, planos, toma, escenas, guión.*
- Desarrollar la comprensión del lenguaje audiovisual (cine, televisión, Youtube, etc.)*

*Se cumple con estos objetivos mediante el estudio y realización de piezas audiovisuales desde la concepción al producto final, acompañando el proceso y tomando como material de trabajo no solo las vivencias cotidianas en el Colegio, sino en eventos especiales.*

*Compartir el producto con compañeros y con las familias ha generado actitudes de compromiso y creatividad.*

*Desde el Taller Audiovisual nos enfocamos en la comunicación visual, los conceptos básicos del lenguaje audiovisual, experimentamos técnicas de animación analógicas como también realizamos cortos, dándole total importancia al mensaje a transmitir a través de las imágenes en movimiento.*

*Ha sido todo un desafío que incorporar conceptos tan abstractos. Pero la experiencia es muy valiosa: verlos disfrutar, acompañarlos en el proceso de creación, paso a paso, compartir el producto con compañeros y con las familias generando actitudes de compromiso y creatividad.*

*Día a día ellos son nuestros maestros y nos enseñan de qué manera expresar un mensaje de la manera más concreta y clara posible. Nos asombra la lógica que emplean.*

*Valentina Fraga, tallerista de Audiovisual*

*En el sector Jóvenes comenzó a funcionar el taller denominado Restauración y Comercio, trabajando con muebles antiguos.*

*Este espacio plantea, como primer paso, la búsqueda de un mueble viejo para cada alumno. No hay mejor maternidad de muebles antiguos que un remate. Trabajamos desde allí, desde nuestra búsqueda inicial, con una diferencia de concepto en sus estructuras: cómo un objeto viejo, abandonado, deteriorado y hasta maloliente, a veces se puede constituir en materia prima para mi trabajo. Todo el tiempo construimos desde cero, edificamos nivelando terrenos, hacemos vela con cera virgen y vestidos con tela nueva. ¿Cómo construir a partir del objeto deteriorado que está en nuestras manos?*

*La palabra restauración proviene del término latín restaurare, cuyo significado es ‘volver a poner en pie’.*

*Nuestros alumnos, al igual que estos muebles, precisan casi todos volver a ponerse de pie.*

*En el remate, y en la previa a este, trabajamos sobre la consigna de cómo elegir el mueble: no si es lindo, bonito, que vaya con mi estilo y que le guste a mis amigos, sino apreciando sus posibilidades.*

*Así eligieron, con ese comentario a flor de labios de... «estaba más lindo aquel otro», pero optaron, decidieron y llegamos al espacio físico del taller con un mueble para cada uno, escogido por ellos.*

*Vino luego la etapa tediosa: ensuciarse, llenarse de polvo, clavarse astillas, ver que el mueble requería más trabajo del previsto. Y es esta, la primera etapa, la que determina la calidad final.*

*Un mueble para ser lustrado requiere ser lijado y pulido, llevado a cero, sin rastros de pintura o lustre, sin rayones, quemaduras o pegotines en sus costados.*

*Ese fue el trabajo más largo y el más pesado para ellos. A medida que pasaban las clases, el objeto de fastidio, feo y abandonado, se fue convirtiendo en algo más lindo que los acompañaba. Su aspecto cambió, el humor hacia mueble también. Ver que se iba volviendo Cenicienta los entusiasmó y pasaron entonces a «vestirlo». Aprendieron a preparar un color con goma laca y alcohol, que pudieron aplicar a mano con un trozo de estopa y algodón, método primigenio en la historia del lustre, que evita el uso del pincel, para que no se vea el rayado sutil de sus cerdas ni el desprendimiento y adherencia de estas al objeto en cuestión.*

*Lijado, pulido, con un nuevo color, con olor a fresco y sobre una mesa limpia... Empecé a escuchar «mi mueble», «mi mesa», «mi sillón», «mi baúl». Muchos «mi» instaurados daban ya un sentido de pertenencia enorme y al comenzar a lustrar con laca y thinner, buscando el brillo y acabado deseado originalmente, nació en casi todos la idea de plantear en sus casas que lo compraran sus padres.*

*En el nacimiento de este taller el plan era que el Colegio compraba el mueble, aportaba los materiales, se producía la venta hacia afuera (vía página web) y, una vez deducidos los costos, la diferencia se la llevaba cada alumno, sin fondos comunes.*

*Hemos terminado la primera mitad del año, tuvimos 19 talleres de 90 minutos cada uno, nos quedan 20 instancias más de trabajo en la que repetiremos el proceso anterior, para que cada alumno termine el año con dos muebles hechos.*

*Este taller tiene premisas muy importantes y que todos han cumplido a rajatabla: empezar en hora, cambiarse, sacar todos los implementos de trabajo de una vez, terminar, guardar, limpiar y cambiarse. En este tiempo de labor los talleres han ido fomentando el compañerismo y el respeto hacia la persona que tienen al lado, sin competir entre ellos, así como la responsabilidad de cuidar algo que no era propio, haciendo énfasis en que aprendieron a hacer algo con lo que se pueden ganar la vida si así lo desean. Cerraron el primer semestre laboral diciendo: «deberíamos tener más tiempo en la semana para esto».*

Carlos Otero, tallerista de Restauración

## REFLEXIÓN FINAL

Relatar las vivencias cotidianas en la institución y con las familias exige mucho más que la narración de los hechos, ya que las imágenes contarían mucho más que mil palabras.

Enfocarnos y abordar la comunicación desde perspectivas tan diversas, buscando constantemente motivos para favorecerla, requiere para todos un esfuerzo constante de ser cada vez más claros y concisos, de enriquecer las formas de expresar nuestros aprendizajes, sentires y experiencias. Abrir los ojos y la mente para entender nuevos códigos crea un movimiento interno de curiosidad, sorpresa, valoración, admiración que recrea el descubrimiento de un mundo mucho más amplio del que vemos habitualmente.

El tiempo, la escucha atenta, la provocación (estimulando a no rendirse, sino a lograr decir lo que quiero o necesito), descubrir y cultivar habilidades que formarán parte de mi vida independiente a lo largo de los años y no solo en esta etapa son algunos de los tópicos que se favorecen en la cotidianeidad y que nos estimulan a buscar constantemente retos reales, retos tangibles, retos conmensurables, que enriquecen el día a día.

Nos apropiamos de la frase de Virgilio: «Pueden porque creen que pueden», escuchada en más de una oportunidad, porque aplica perfectamente al ambiente y a las propuestas que pretendemos estimular: un espacio de confianza en sí mismos, de credibilidad en nuestras propias capacidades, de tenacidad para encontrar y recorrer el camino, de revalorizar los logros desde la originalidad. Lograr la *comunicación* con el mundo *restaurando* las formas de expresión que nos hacen personas únicas, personal y socialmente, valiosas.

# **Revalorizando el carácter formativo de la evaluación**

**Marcela Oroño, Sebastián de los Santos,  
Pilar Pelfort, José Luis Corbo**

26



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Educación Superior

**Institución:** Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ)

**Departamento:** Maldonado

**Grado:** Primer año

**Áreas que integran el proyecto o la experiencia:** Pedagogía e Historia, Teoría y Fundamentos de la Educación Física, el Deporte y la Recreación

**Participantes:** Alumnos de primer año de la Licenciatura en Educación Física

**Autoría del relato de la experiencia:** Mag. Marcela Oroño, Prof. Sebastián de los Santos, Prof. Pilar Pelfort, Prof. José Luis Corbo

## RESUMEN

El presente trabajo presenta un avance conceptual a nivel institucional con el propósito de reconceptualizar la evaluación, desde una concepción técnica en la cual se piensa como práctica acreditadora, a un abordaje crítico que la posiciona como práctica vinculada a la enseñanza y al servicio de los aprendizajes, que parte de la necesidad de la participación de todos los actores en la elaboración de los dispositivos y, por tanto, de la intersubjetividad necesaria a la hora de establecer referentes de evaluación y criterios de valoración no solo socializados sino contruidos, en este caso, entre docentes de ambas asignaturas y estudiantes.

A partir de una propuesta inicial presentada en 2017 y el trabajo posterior, se ha elaborado una narrativa con bases teóricas profundas y sólidas en cuanto a una idea de evaluación que este colectivo de docentes piensa y para la cual trabaja a diario, desde sus prácticas, buscando impregnarlas de la coherencia del discurso.

**Palabras clave:** evaluación, dispositivos, coconstrucción, participación, criticidad.

## INTRODUCCIÓN

Las formas históricas de pensar la educación y, para el caso, la educación superior, adjudican a la evaluación una serie de rasgos que la construyen y configuran como práctica orientada a la validación o no de determinados aprendizajes. Es decir, una práctica necesaria de coexistir con otras en el aula, con el propósito de determinar si, en efecto, aquello que se enseñó fue realmente aprendido, en función de una supuesta relación de causalidad.

Estas formas adquieren rasgos de *naturalización* y se reproducen de forma histórica, sin analizarse los supuestos teóricos que esconden y sin siquiera proponernos repensarlas desde una perspectiva crítica profunda:

*El concepto de naturalización pretende situar a aquellas prácticas educativas que cotidianamente desarrolladas, forman parte del capital cultural/social del centro, del docente o del estudiante. Al practicarlas, sin invención, son tratadas como «dadas»; y así se legitiman. Al legitimarse, legitiman la sociedad que las crea y de la cual se sirve, construyendo su «ser» social. Esto genera una retórica, una suerte de discurso legitimador, acompañado de una cierta comunidad intelectual que, a su vez, sostiene esa retórica y ese discurso. (Sarni y Corbo, 2017)*

Asumir dichas formas evaluativas posiciona al alumno como la «víctima» tácita de aquellos que ostentan el poder de evaluar y que, desde su rol de aplicador, se niegan a entregar o compartir esas formas naturalizadas de poder simbólico.

El presente trabajo pretende dividir de alguna forma esos poderes, mediante la participación de los alumnos en la elaboración de los dispositivos de evaluación, asumiendo la necesidad de pensarla como práctica social y, por tanto, socialmente construida.

## NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Está claro el peso que adquiere la evaluación y las dificultades que su puesta en juego plantea desde los orígenes de la educación formal. Sus formas tradicionales adquieren tal magnitud que es común inclusive escuchar las voces de los alumnos en referencia a la necesidad de pensar y organizar su forma como estudiantes en relación con las formas evaluativas. En ideas de Hanson (1994), estas resultan prácticas o *formas de hacer* que configuran el *ser* de los sujetos.

Así, y bajo propuestas a priori innovadoras, planteamos la necesidad de repensar la evaluación y de repensarnos a nosotros docentes en nuestra práctica, de forma de lograr ese equilibrio deseable entre discursos y prácticas. Asumimos la necesidad de calificación que los sistemas requieren y lejos estamos del escepticismo de aquellos que plantean la necesidad de dejar de evaluar. Lo que promovemos, por el

contrario, es la necesidad poco menos que imperativa de revalorizar la evaluación como práctica pensada para el aprendizaje, desde la lógica de un proyecto social y desde su indisoluble vínculo con aquello que el docente pretende enseñar y, por tanto, con las prácticas de enseñanza, planificación y metodología.

Nos dice Chevallard:

*Una noción no tiene en sí misma un significado intrínseco, ni dentro de una civilización, ni dentro de una sociedad, ni en una institución, ni en una persona dada. Su significado surge, en un momento dado, de la red de nociones con las que funciona, con las que interactúa y forma sistema. Aquí evaluar funciona con valor... El valor de un objeto no existe en un modo absoluto; es un valor relativo: relativo a un proyecto en el que está involucrado el objeto en cuestión... La red conceptual en la que se inscribe evaluar incluye valor e incluye, en consecuencia, proyecto, pero incluye además poder. (2012, pp. 16, 19)*

La propuesta consiste en la construcción del objeto de evaluación a la vez que el objeto de enseñanza, de forma colaborativa entre alumnos y docente y en relación con el proyecto social para el cual se trabaja, en ideas de Chevallard. Se propone entonces una secuencia de trabajo en la cual se aborda el recorrido histórico de la educación física, el deporte y la recreación desde las formas previas a los procesos civilizatorios y en función de un recorrido lineal pero vinculante. Se reconstruyen y se problematizan las prácticas corporales desde diversas perspectivas bajo análisis teóricamente sostenidos, pero desde perspectivas diversas e inclusive contradictorias, promoviendo la reflexión crítica de los alumnos a la vez que el desarrollo teórico conceptual personal. Se construye de esa forma una manera de analizar ese recorrido histórico bajo un marco normativo e institucional dado por los diseños curriculares, pero bajo la lógica de un proceso enteramente reflexivo. Se discute y construyen perspectivas generales en cuanto a los aspectos básicos para ese desarrollo conceptual, planteando las formas académicas básicas a respetar para sostener un debate a priori teórico, pero con fondos claramente político-ideológicos, y se trabaja durante todo el recorrido de la secuencia en su búsqueda para la construcción de un producto particular e irrepetible para cada alumno.

Al finalizar la secuencia, se presenta como tarea la elaboración de un trabajo teórico con base en un período histórico o en un objeto particular abordado en el curso. Es, por ejemplo, igualmente válido el abordaje de la Antigua Grecia, como el del concepto de cuerpo desde Grecia a la Edad Media. Para el primer caso sería el período griego, y para el segundo, el objeto cuerpo.

Luego de presentada la tarea, y en función de lo trabajado durante la secuencia, se elabora una rúbrica o matriz de valoración en clase, en la cual se acuerdan los referidos de evaluación para esos trabajos y los criterios con los que serán evaluados. Es decir, en función de un proyecto social que promueve la formación

de docentes críticos y reflexivos, los aspectos que deberán tener en cuenta para sostener teóricamente sus futuras prácticas de la educación física, el deporte y la recreación desde una perspectiva construida sobre la base del abordaje de los aspectos históricos y epistemológicos.

Se presenta a continuación, la rúbrica elaborada por los alumnos:

	Excelente	Aceptable	Insuficiente
Marco teórico	Toma como referentes un mínimo de tres autores que son citados de forma coherente y solvente, lo que se visualiza en la calidad del texto.	El abordaje teórico es básico, aunque demuestra un nivel mínimo de búsqueda y selección.	No existe un marco teórico válido que pueda sostener el abordaje planteado en el texto.
	3	2	1
Estructura conceptual y eje temático	Se visualiza claridad en el abordaje del tema, coherencia y solidez conceptual.	Se observa un nivel mínimo de elaboración, aunque no se expresa claramente el eje central de la estructura global del texto.	El texto no demuestra coherencia ni claridad argumentativa sobre el tema seleccionado
	3	2	1
Reflexiones personales o grupales	El trabajo demuestra reflexión profunda sobre aspectos teóricos relevantes y esenciales en cuanto al tema seleccionado.	Existe una intención clara de reflexión, aunque no llega a aspectos demasiado profundos.	El trabajo se remite a la transcripción de elementos teóricos sin demostrar aspectos reflexivos
	3	2	1
Estructura del texto	Realiza un uso acorde de las normas de escritura y de las citas bibliográficas.	Existe un respeto parcial por las formas académicas del texto y las citas bibliográficas.	No respeta estructuras académicas básicas.
	3	2	1

## **PALABRAS DE AUTOR**

*Esta forma de evaluación está buena, porque no solo se basa en dar un trabajo y corregirlo, sino que es dinámica, se hace interesante en la forma de plantear trabajos y se puede hacer más entretenida y llevadera para poder aprobarlo.*

*La forma de evaluación está muy buena, porque es dinámica, es entretenida y nos hace participar. Abierta. Excelente, Profe!*

*Yo estoy totalmente de acuerdo con el dispositivo de evaluación, y la construcción de la rúbrica. Permite un compromiso, para el desarrollo de la tarea y a su vez como aprendizaje real para la formación y futuro desempeño docente.*

*En mi opinión me parece una muy buena forma de evaluar. Para que los alumnos tengan una idea de qué tener en cuenta en el momento de hacer un escrito, parcial, ensayo, etc. Y saber qué es lo que el profesor evaluará.*

*En mi opinión, la metodología de evaluación planteada por los profesores es muy buena, ya que transforma la clásica evaluación y tradicional en la que el evaluado no sabe qué es lo que se va a evaluar ni con qué criterio.*

*Es una evaluación que se transforma en una etapa más de aprendizaje.*

*En mi opinión, este formato de clases está bueno y es práctico para que los alumnos sepan cómo llevar el trabajo acorde a la consigna.*

*Me parece un buen criterio de evaluación.*

*En mi opinión es una mejor forma de evaluación, es una forma más cómoda de poder hacer los trabajos.*

## **EVALUACIÓN Y PROYECCIONES**

El formato efectivamente involucra a los alumnos en su propia evaluación: asumen que participan de sus propios aprendizajes y muestran gran disposición a la hora de trabajarla.

Observamos que la propuesta de trabajo aporta específicamente para el desarrollo de la capacidad de investigación de los alumnos, ya que los obliga a la búsqueda de información, el manejo de autores, la reflexión conjunta y la elaboración compartida.

La participación en la elaboración de la rúbrica promueve la reflexión en cuanto al concepto de evaluación que se busca desarrollar, lo que aporta significativamente para el área.

La presentación de su trabajo a los compañeros demuestra al grupo las posibilidades que brindaría la coevaluación para futuras propuestas.

Es una gran oportunidad de crecimiento a nivel institucional para el funcionamiento integrado de varias asignaturas que constituyen un área de conocimiento.

El formato puede ser el punto de partida para su aplicación en las demás áreas del conocimiento.

El presente trabajo procuró y procura centrar la discusión sobre la evaluación como práctica necesariamente asociada a la enseñanza. Se profundiza en particular sobre una visión de la carrera que reconoce algunas de las tensiones sociales y académicas existentes (la evaluación) y se enfoca en algunos de los escenarios en los que estas se manifiestan: las articulaciones entre la práctica profesional y sus contenidos, el campo de la formación y el de la profesión.

Entendemos fundamental profundizar sobre esta temática, porque el IUACJ forma profesionales para desempeñar —entre otros— su rol como profesores en las escuelas, UTU y liceos del país, donde se verán interpelados por el sentido institucional de la práctica de evaluación y la suya propia. La actualización del conocimiento en esta materia parece central al momento de conformar las prácticas pedagógicas y de enseñanza, y el desarrollo académico del área. Es fundamental reflexionar sobre este tipo de problemáticas a los efectos de legitimar el proyecto académico en el campo de la profesión.

Se pretende un proceso de reflexión colectiva sobre temas fundamentales en el debate respecto a la formación profesional universitaria y a la formación profesional docente. Se busca profundizar sobre aquellos saberes y prácticas que se vienen produciendo, tomando en consideración su valor en torno al proyecto social de nuestro país.

Entonces, si hay una posibilidad de transformación social esta es a partir de las prácticas de los docentes, entre otros actores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEVALLARD, Y. (2012). «¿Cuál puede ser el valor de evaluar?». En G. FIORITI y C. CUESTA. *La evaluación como problema* (pp. 15-26). Buenos Aires : UNSAM.
- HANSON, F. A. (1994). *Testing Testing: social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.
- SARNI, M., y CORBO, J. L. (2017). «El currículum y la evaluación». En 12.º Congreso Argentino y 7.º Lationamericano de Educación Física y Ciencias (pp. 1-15). La Plata: CefyC. Recuperado de <[http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/actas-2017/Mesa%2005\\_Sarni.pdf/view](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/actas-2017/Mesa%2005_Sarni.pdf/view)>.

**Aprendizaje basado  
en proyectos;  
propuesta de trabajo  
en el club de niños.  
Una forma diferente  
de aprender, enseñar  
y evaluar**

**Leticia Dubcovsky, Lucía Durand,  
Patricia Orlando, Antonio Verger, Martín Vilar**

**27**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Primaria

**Nombre:** Club de Niños del Centro Educativo Providencia

**Departamento:** Montevideo

**Grados, colectivo docente:** Sexto grado, trabajando con tres docentes del Centro Educativo

**Áreas que integran la experiencia:** Área de conocimiento de Lenguas: escritura, oralidad y lectura. Área de conocimientos corporal: juegos, deporte escolar 6º año. Colaboración. Creatividad. Habilidades digitales, referidas al contenido.

**Participantes:** Maestra del grupo de 6.º año, tallerista de Laboratorio Digital y profesor de Recreación y Deportes, con la colaboración de la psicopedagoga y la coordinadora del centro

**Autoría del relato de la experiencia:** Leticia Dubcovsky, Lucía Durand, Patricia Orlando, Antonio Verger, Martín Vilar

## RESUMEN

Este trabajo presenta una relatoría del proyecto «Deporte de campeones» llevado adelante utilizando la estrategia didáctica de aprendizaje basado en proyectos, en el club de niños del Centro Educativo Providencia, ubicado en la periferia de la ciudad de Montevideo.

El club de niños funciona en el horario de la tarde y trabaja con 110 niños y niñas que en la mañana asisten a diversas escuelas públicas de la zona del Cerro y Casabó. El objetivo del club de niños es acompañar a los niños y las niñas en el desarrollo de su trayectoria escolar, ofreciéndoles espacios disfrutables y de aprendizaje que complementen la propuesta de la escuela.

Como estrategia didáctica, el aprendizaje basado en proyectos supone una nueva forma de pensar, entender y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando promover y garantizar la igualdad de oportunidades para que todos los niños y niñas alcancen los aprendizajes necesarios, reconociendo al mismo tiempo la diversidad del alumnado. Arnaiz Sánchez (2000) señala que «la diversidad debe constituir el punto de partida de un centro y su punto de llegada, de manera que su planteamiento educativo sea entendido no desde un punto de vista exclusivamente instructivo, sino relacional y educativo» (p. 5).

**Palabras claves:** aprendizaje basado en proyectos, lengua, deporte, colaboración, habilidades digitales.

## INTRODUCCIÓN

Esta experiencia describe parte del trabajo que lleva adelante el club de niños del Centro Educativo Providencia a través de una propuesta de aprendizaje basado en proyectos.

El Centro Educativo Providencia surge en 1994 a raíz del trabajo conjunto de familias del barrio y miembros laicos del Movimiento Apostólico de Schoenstatt. Percibiendo la necesidad de un espacio educativo para niños, niñas y adolescentes, voluntarios y vecinos comenzaron a desarrollar actividades educativas y recreativas para niños, niñas y jóvenes de la zona, y a brindarles una merienda diaria. El Centro Educativo ha ido creciendo y promoviendo la participación de más niños, niñas y jóvenes y se ha constituido en un espacio socioeducativo orientado al apoyo pedagógico y al desarrollo de las potencialidades de los niños.

La misión de la institución es acompañar a niñas, niños y adolescentes en su desarrollo como personas libres y capaces de descubrir sus potencialidades; brindándoles mejores oportunidades educativas para la vida, mediante un abordaje integral y familiar, en un espacio de calidez afectiva; que encuentren un espacio donde plasmar sus sueños e iniciativas, compartiendo con otros y descubriendo que es posible cumplirlos.

En dicha búsqueda el Centro Educativo se aboca continuamente a encontrar y poner en práctica innovaciones educativas que permitan mejorar la forma en que se acompañan las trayectorias educativas de cada estudiante. Por esto es que en el 2018 todo el centro se encontró desarrollando propuestas utilizando la estrategia didáctica aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El aprendizaje basado en proyectos es

*[...] una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante. En el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1999, p. 4)*

En el Club de Niños, durante cinco semanas, estudiantes de sexto grado, junto a tres docentes (maestra, profesor de Educación Física y tallerista de Laboratorio Digital) desarrollaron el proyecto «Deporte de campeones». La propuesta posibilitó que los niños y niñas trabajaran en pequeños equipos de forma colaborativa,

con iniciativa y entusiasmo, sintiéndose responsables por su propio aprendizaje y buscando alcanzar una meta en común: crear un nuevo deporte que pudiera jugarse en los próximos Juegos Olímpicos. A lo largo del proyecto los docentes se posicionaron en un rol distinto al habitual: fueron facilitadores-tutores, buscando «asegurar que los estudiantes dominen el proceso de aprendizaje, [ayudándolos] [...] a aprender acerca de sí mismos como alumnos y a evaluar continuamente sus propios progresos» (Fullan y Langworthy, 2014, p. 11).

## PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto «Deporte de campeones» surgió con el objetivo de promover aprendizajes significativos en los y las estudiantes del club de niños. Se utiliza como disparador una situación hipotética que desafía a trabajar en equipo, profundizar y aplicar conocimientos teóricos de distintas disciplinas y generar distintos productos en un tiempo acotado (cinco semanas).

Se plantea al alumnado la siguiente situación hipotética: el Comité Olímpico Internacional abrió postulaciones para presentar nuevos deportes en los Juegos Olímpicos a desarrollarse en Tokio en 2020 y los niños y las niñas de sexto grado del Centro Educativo Providencia han sido seleccionados para llevar adelante el desafío. El Comité Olímpico Internacional solicita que, conjuntamente con la creación del nuevo deporte, se escriba el manual donde se identifiquen las reglas de este y se produzca un video tutorial que refleje en formato audiovisual lo escrito en el manual.

A través del proyecto se busca responder a la meta de la educación del siglo XXI: el dominio del aprendizaje. «La educación debería ayudar a transformar aprendices noveles en aprendices expertos, individuos que saben cómo aprender, que quieren aprender, y quienes, a su manera, están preparados para una vida de aprendizaje» (CAST, 2008, p. 3).

El proyecto se enfoca en la comprensión de conocimientos claves por los estudiantes, tomando en cuenta el Documento Base de Análisis Curricular, en el cual se plantea el perfil de egreso para sexto grado de educación primaria para diversas áreas de conocimiento, apuntando a

*[...] asegurar la igualdad de oportunidades o justicia curricular de todos ante el conocimiento, [...] abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas) que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural. (CEIP, 2016, p. 11)*

Los conocimientos claves son complementados con ciertas habilidades del siglo XXI que se espera que los y las estudiantes desarrollen y pongan en juego durante el proyecto: colaboración, creatividad y digital.

*Las nuevas escuelas deben formar a los ciudadanos para utilizar de modo eficaz y creativo la información que rodea y llena sus vidas. [...] Provocar en la escuela el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad, así como la pasión por el conocimiento. (Pérez Gómez, 2012, p. 20)*

A lo largo de las cinco semanas en las que se llevó adelante el proyecto, los conocimientos claves y las habilidades fueron evaluados como parte de un proceso continuo, integrado a las estrategias de enseñanza, con el propósito de favorecer la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los niños y las niñas.

En el marco de dicho proceso de evaluación continua, se diseñan rúbricas para que los estudiantes puedan dar y recibir retroalimentación que les permita mejorar los productos creados, así como pensar en qué y cómo están aprendiendo.

*El uso de rúbricas es de gran utilidad para llevar adelante la mayoría de las estrategias clave de la evaluación formativa [...]. Sirven para comunicar y discutir con los estudiantes las intenciones educativas o metas de aprendizaje, de modo de propiciar su comprensión. (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 196)*

## RELATORÍA

El proyecto «Deporte de campeones» se organiza en cinco semanas; las cuatro primeras están dedicadas al trabajo en torno a la creación de un producto intermedio (investigación, creación del deporte, manual del nuevo deporte, video tutorial), y la quinta, al producto final (presentación del deporte ante una audiencia pública).

### EL LANZAMIENTO, SEMANA UNO

#### EVENTO LANZAMIENTO

Toda propuesta de ABP comienza con un evento lanzamiento a través del cual los docentes buscan encender de forma intensa la necesidad de aprender ciertos conocimientos claves y habilidades en sus estudiantes. El evento lanzamiento tiene en cuenta los intereses de los niños y las niñas, busca motivarlos y despertar en ellos interrogantes.

En el evento lanzamiento del proyecto los coordinadores del centro educativo transmiten a los y las estudiantes de sexto grado el desafío que ha propuesto a nivel mundial el Comité Olímpico Internacional (COI): la creación de un nuevo deporte que pueda ser jugado en los próximos Juegos Olímpicos. En el evento se emite un video (creado por los docentes) en el cual se aprecia una entrevista al

presidente del COI anunciando la apertura del llamado a postular nuevos deportes y los coordinadores entregan y leen junto al alumnado una carta proveniente del COI donde se detallan los lineamientos del concurso, bases para participar, mail de comunicación y fecha límite para presentar los trabajos.



Luego del evento lanzamiento, que genera gran motivación y deseos de aprender en los niños y niñas, se divide al grupo en equipos de trabajo, conformados cada uno por cuatro integrantes, a partir de las características propias del alumnado, de las potencialidades y debilidades para el trabajo en equipo que identifican sus docentes. Se busca que los equipos sean heterogéneos, que sean un lugar en el cual es posible aprender del otro, de sus fortalezas y diferencias. Para hacer efectiva la división del grupo se utiliza como estrategia el juego «Personaje oculto».

*El ofrecer a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera conjunta estimula el pensamiento crítico, la motivación y la metacognición. Los enfoques de aprendizaje colaborativo fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en la medida que estimulan el conflicto cognitivo que ocurre cuando un estudiante se encuentra con nueva información o experiencias que entran en conflicto con sus referentes preexistentes. (Cobo, 2016, p. 116)*



## PREGUNTA ORIENTADORA

Posteriormente al evento lanzamiento y la división del grupo en equipos, se plantea a los estudiantes la pregunta orientadora, que describe el corazón del proyecto con un vocabulario preciso y atractivo, buscando enfocar a los niños y las niñas en el desafío planteado. «Si el Dr. Hermann Brandt pudo... ¿cómo podríamos nosotros hacer historia en el mundo del deporte?», se crea una pregunta interesante, abierta, compleja y enfocada a los conocimientos claves y habilidades del proyecto. La pregunta motiva y orienta al alumnado a investigar quién fue Hermann Brandt y su importancia para el mundo del deporte.

## INVESTIGACIÓN EN PROFUNDIDAD



El evento inicial y la pregunta orientadora generan en los estudiantes otras interrogantes: ¿qué es el Comité Olímpico Internacional?, ¿qué representa?, ¿qué deportes participan en los Juegos Olímpicos?, ¿qué condiciones debe cumplir un deporte para ser considerado como tal? Todas las preguntas son contestadas por los niños y las niñas a través de un proceso de investigación real: buscan recursos, descubren

respuestas, generan nuevas preguntas, ponen a prueba sus ideas y sacan sus propias conclusiones.

## DISTINTOS JUEGOS Y DEPORTES, SEMANA DOS

Durante la segunda semana los y las estudiantes se enfocan en la comprensión de las reglas de distintos juegos y deportes; para ello leen manuales de diversos juegos de caja, analizando especialmente, en todos ellos, los aspectos vinculados a la situación de enunciación, a saber, la relación entre emisor y receptor, la intención comunicativa del primero y la importancia de la función referencial del lenguaje. Los niños y las niñas deberán identificar aquellos elementos a tener en cuenta en las siguientes semanas al escribir el manual de su propio deporte.

En la segunda semana realizan también una visita a la Plaza de Deportes n.º 11, entrevistando a entrenadores, deportistas y a la directora de la institución, buscando ampliar su conocimiento sobre las reglas de distintos deportes y sobre los deportes en sí mismos.

A lo largo de esta semana se refiere constantemente a los equipos a las preguntas que ellos y ellas generaron luego del evento lanzamiento y el planteo de la pregunta orientadora, motivándolos a que incluyan nuevas preguntas en la lista, en la medida en que hacen nuevos descubrimientos. Toda la información generada es registrada por los equipos en un cuaderno digital.



### **CREACIÓN DE LOS NUEVOS DEPORTES Y SUS MANUALES, SEMANA TRES**

A lo largo de esta semana los y las estudiantes, trabajando en equipos, se enfocan en la creación del nuevo deporte. Inician la creación con una lluvia de ideas en donde plasman todas las características que consideran puede llegar a tener su deporte, resignificando y adaptando las reglas y los elementos de los distintos deportes que han conocido e investigado en las semanas previas.

Los docentes despliegan un rol de orientadores, acercando a los niños y las niñas materiales deportivos varios para que puedan poner en práctica los distintos deportes que están creando e identificar los obstáculos que aún deben superar para conseguir completar el desafío planteado. En todo momento se busca que los niños y las niñas puedan dirigir su propio proceso de aprendizaje, explorando, creando y trabajando junto a otros.

Los alumnos comienzan a escribir el manual de su deporte a partir de la lluvia de ideas y el trabajo en equipo, con los materiales deportivos que les aportaron los docentes. Posteriormente se organiza una instancia de trabajo con todos los alumnos del grupo en la que se ponen en práctica, a gran escala, los deportes de cada equipo, intentando que los estudiantes identifiquen la viabilidad de sus creaciones, las características, reglas y materiales que han escogido. Esta instancia busca que los niños y las niñas revisen y critiquen su trabajo y el de sus compañeros identificando aspectos a mejorar para que el producto final sea de alta calidad.

Al finalizar la semana se realiza la última edición a los manuales, se evalúa el proceso de trabajo de cada equipo y del grupo en general, contrastándolo con el objetivo a lograr.



## LOS VIDEOS, SEMANA CUATRO

El objetivo de trabajo a lo largo de la semana es la creación de un video tutorial donde se plasme el deporte inventado con todas sus características, reglas y situaciones particulares. Para alcanzar el objetivo los estudiantes aprendieron sobre distintas técnicas de filmación, formatos, resolución, planos de cámara, efectos y el uso de software de edición de video.

Con el fin de escalonar el proceso de aprendizaje, el trabajo se dividió en tres etapas:

- *Etapas de planificación:* cada equipo organiza el contenido a generar, los roles de cada integrante, las tomas y planos.
- *Etapas de producción:* filmación de los fragmentos de video que componen el tutorial, presentación del equipo, materiales necesarios, reglas, situaciones particulares, fragmentos de deporte en acción.
- *Etapas de edición:* cortar, ordenar, mejorar y agregar transiciones, títulos y créditos.

Durante la semana, alumnos y alumnas se responsabilizan de la calidad del producto, filman, simulan situaciones de juego, editan el video, mientras los docentes actúan como facilitadores-tutores, marcando los tiempos, respondiendo dudas y brindando apoyos diversos en caso de ser solicitado.

Al finalizar la semana se realiza con los y las estudiantes un resumen de todo el proyecto, reflexionando sobre lo aprendido, el proceso realizado y las principales dificultades que tuvieron que atravesar para llegar a generar los productos finales.



## EL FIN, SEMANA CINCO

En esta semana los equipos preparan la presentación oral del deporte, con el objetivo de que cada equipo pueda dar cuenta del proceso realizado en la creación del deporte a lo largo de las cuatro semanas previas de trabajo.

## AUDIENCIA PÚBLICA

Los y las estudiantes son invitados a presentar el manual de su deporte y el video tutorial ante una audiencia real, integrada nuevamente por los coordinadores del centro educativo. Esta instancia tiene un fin motivacional, buscando a su vez hacer el proceso de aprendizaje visible y discutible, sumando a la autenticidad del proyecto.

## CRÍTICA Y REVISIÓN

Luego de la audiencia final los alumnos revisan y critican su trabajo y el de sus pares, utilizando rúbricas que «tienen un papel clave como herramienta para la coevaluación y la autoevaluación: los estudiantes pueden analizar y discutir sus propios trabajos o los de sus compañeros confrontándolos con una rúbrica» (Ravela et al., 2017, p. 197).



## PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

### LA EXPERIENCIA DE LOS EDUCADORES

*Como docente en el área de Educación Física quedé muy impresionado de la creatividad y la motivación con la que los niños y niñas llevaron adelante el proyecto. Al analizar los deportes creados me parece pertinente destacar la originalidad y como pudieron salir de cierto esquema de deportes tradicionales para elaborar las diferentes propuestas. Fue una experiencia sumamente enriquecedora donde se pudo visualizar el trabajo en equipo aportando ideas innovadoras uniéndose para cumplir con un objetivo común.*

Martín Vilar, profesor de Educación Física

*Desde el rol de psicopedagoga percibí, apenas comenzó la experiencia, la motivación y el compromiso de los alumnos con el proyecto, algo que muchas veces no suele verse en el aula. Los niños encontraron un sentido a la experiencia, trayendo por iniciativa propia información y nuevas ideas desde el hogar, generando estrategias para trabajar como equipo, apoyándose en los adultos como guías del proceso.*

Leticia Dubcovsky, psicopedagoga

*Trabajar en ABP me permitió visualizar que la motivación y el sentirse protagonistas de su propio proceso de aprendizaje son fundamentales para lograr el éxito y un aprendizaje realmente significativo. Sin dudas destaco de esta experiencia lo positivo del rol protagonista adquirido por los niños.*

Lucía Durand, maestra de 6.º año

*Desde el evento lanzamiento fue posible apreciar el entusiasmo y el sentimiento de pertenencia de los niños y niñas hacia el proyecto, el cual se sostuvo a lo largo de las cinco semanas de trabajo andamiado por el compromiso y la dedicación de sus docentes. El entusiasmo de los y las estudiantes influyó en la calidad del producto final y en los aprendizajes que construyeron en el proceso, en relación con los conocimientos claves y las habilidades del siglo XXI. Destaco también el valor de la metodología ABP para incentivar el trabajo entre los docentes de la institución, desde la planificación del proyecto, a su implementación diaria en distintos espacios educativos.*

Patricia Orlando, coordinadora del Club de Niños

*Como primera experiencia formalizada en el trabajo con base en proyectos creo importante destacar la flexibilidad que te da esta metodología para aprovechar todos los espacios como generadores de aprendizaje (clase, laboratorios, patio, canchas, etc.) enfocados a un mismo producto. De esta manera, los niños sienten que los conocimientos que van adquiriendo durante el desarrollo del proyecto son parte de un todo y no compartimentos aislados que no interactúan entre sí. Por la dinámica propia de los proyectos, los alumnos comprenden la necesidad de priorizar las tareas, trabajar con tiempos limitados, cumplir con objetivos y enfocarse en el producto, todas ellas habilidades muy importantes para lograr autonomía y responsabilidad.*

Antonio Verger, docente de Laboratorio Digital

## LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO

En cuanto al objetivo de fomentar la colaboración y el autoconocimiento para potenciar el trabajo en equipo necesario para realizar esta experiencia, los alumnos coincidieron en su sentir:

*Me gustó poder trabajar en equipo.*

*Pusimos mucho esfuerzo y aprendimos a trabajar en equipo.*

*Me gustó porque nunca creí que me iba a pasar esto de crear un deporte para que participe en los Juegos Olímpicos y además fue divertido, difícil y emocionante.*

*En una parte del proyecto tuve que trabajar sola porque los compañeros de mi equipo faltaron, pero igualmente compañeros de otros equipos me ayudaron.*

A nivel del desarrollo de la escritura y la habilidad de oratoria, la experiencia del proyecto requería un esfuerzo mayor al que están acostumbrados para su grado escolar, así como también desafiaba a los alumnos a poder aprender nuevas técnicas orales y escritas, para dar a conocer el deporte creado:

*Me siento orgulloso de nuestro deporte, pude participar con muchas ideas en el intercambio grupal.*

*Al principio tenía vergüenza de hablar y decir algo mal, pero cuando practicamos la exposición me dio más confianza.*

*Nuestra exposición fue muy completa, pudimos hablar todos los integrantes del equipo.*

*Le metimos muchas ganas, queríamos ganar.*

Con relación a la competencia deportiva y al desarrollo de actividades lúdicas, los niños se apropiaron de la vivencia y el espíritu de los Juegos Olímpicos:

*Los valores que promueve el deporte son el compañerismo, no a la violencia y no hacer trampas en la forma de jugar.*

## REFLEXIÓN FINAL

Se destaca que esta metodología de trabajo permite enseñar intencionalmente competencias claves y conocimientos con un objetivo preciso y acotado en el tiempo: dar solución al desafío planteado. A su vez, dichas competencias y conocimientos son enseñadas utilizando una gran diversidad de herramientas y estrategias, acercando a los y las estudiantes variadas oportunidades para practicarlas y aplicarlas y resignificarlas.

Antes de comenzar a trabajar con la estrategia didáctica ABP se identifica que es clave dedicar tiempos a la planificación precisa y detallada de todas las semanas del proyecto, lo que incluye un exhaustivo cronograma, que se mantiene flexible para responder a las necesidades de las y los estudiantes.

Por otra parte, el conocimiento que tienen los y las docentes antes de iniciar el proyecto acerca de las fortalezas, debilidades, intereses y conocimientos previos de los y las estudiantes, es empleado constantemente para motivarlos, comprometerlos en las propuestas planteadas y planificar la toma de decisiones de la propuesta de enseñanza.

Como fortalezas de esta experiencia se destaca la motivación de niños y niñas. Durante las cinco semanas que duró el proyecto los estudiantes lograron cooperar y comprometerse responsablemente, implicarse en el trabajo, planificar y organizar las tareas a realizar, conocer las propias fortalezas y debilidades a la hora de trabajar en equipo, potenciar la creatividad y la generación de nuevas ideas y forjar conciencia de comunidad.

Se considera también que el proyecto fue una excelente oportunidad para potenciar la creatividad de los y las estudiantes, incentivándolos a generar nuevas ideas, nuevos deportes innovadores, trabajando con flexibilidad para superar los obstáculos que fueron surgiendo.

Para los y las docentes fue un gran desafío llevar adelante el proyecto, ya que este requería ocupar un lugar distinto al habitual en el proceso de enseñanza. Al desarrollar esta propuesta de aprendizaje basado en proyectos, «uno de los principales roles del docente es ser un mentor empático que se preocupa por ayudar a los estudiantes a encontrar sus propias aspiraciones y avanzar hacia ellas» (Fullan y Langworthy, 2014, p. 16).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP. CEIP. REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*, 3.<sup>a</sup> edición [en línea]. Recuperado de: <[http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular\\_diciembre2016.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf)>.
- ANEP. CEP. REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY (2009). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*, 3.<sup>a</sup> edición, 2013 [en línea]. Recuperado de: <[http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)>.
- ARANIZ SÁNCHEZ, P. (2000). «Educar en y para la diversidad» en F. J. SOTO PÉREZ, J. A. LÓPEZ NAVARRO (coords.). *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de: <<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>>.
- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Versión 1.0 (Universal Design for Learning [UDL])*. Wakefield, EUA: edición de autor. Recuperado de: <[http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno\\_Universal\\_de\\_Aprendizaje.pdf](http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf)>.
- COBO, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal/Debate. Recuperado de: <<http://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/159>>.
- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearsons. Recuperado de: <<https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>>.
- FULLAN, M. (2017). *Coherence Making and deep learning. Strategies for system change that benefits all students*. Canada: Motion. Recuperado de: <<http://www.wsra.org/assets/Convention/handouts2017/Fullan%20Coherence%20Making%20and%20Deep%20Learning%20Short%20Handout%204.12.59%20PM%201.pdf>>.
- GILIBETS, Laia (2013). «Qué es la metodología Kanban y cómo utilizarla». *Agile y Scrum. Iebschool*, <<https://www.iebschool.com/blog/metodologia-kanban-agile-scrum/>>.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (1999). *Las estrategias y las técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Recuperado de: <[http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/abp/abp.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf)>.
- LAERMER, J., y MERGENDOLLER, J. (2015). *Why We Changed Our Model of the «8 Essential Elements of PBL»*. Buck Institute for Education. Recuperado de: <[http://www.bie.org/object/document/why\\_we\\_changed\\_our\\_model\\_of\\_the\\_8\\_essential\\_elements\\_of\\_pbl](http://www.bie.org/object/document/why_we_changed_our_model_of_the_8_essential_elements_of_pbl)>.

- PÉREZ GÓMEZ, A I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- RAVELA, P., PICARONI, B., y LOUDERIO, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro.
- RIVOIR, A. et. al. (2017). *De las tecnologías a los resultados tangibles. Los vínculos entre las habilidades digitales, los usos de Internet, y los beneficios obtenidos en el bienestar de los estudiantes de la educación media pública uruguaya. Síntesis del informe final*. Recuperado de: <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/221>>.

## ANEXOS

### ANEXO 1. MANUAL DE TRITBASH

**Sol González, Santiago Lesiz, Santiago Pintos,  
Jenyfer Leguisamo, 2018**

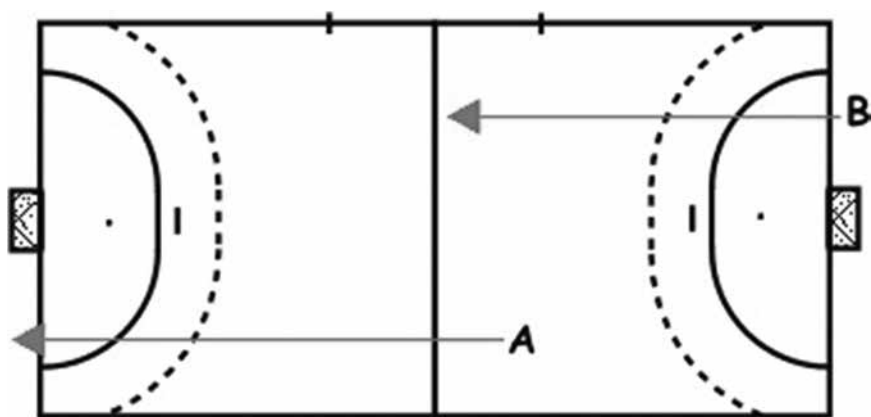
#### Descripción

El *tritbash* es un deporte que consiste hacer goles en un arco, con la limitación de que cada vez que el jugador tiene la pelota en posesión no se deberá mover. Fue creado por el Club de Niños Providencia, para presentar en el Comité Olímpico Internacional para los Juegos Olímpicos de Tokio 2020.

El objetivo es notar un gol realizando la mayor cantidad de pases entre los integrantes de cada equipo sin que el contrario le quite la pelota.

**Materiales:** una pelota de voleibol liviana.

**Cancha:** Tiene 40 metros de largo y 20 metros de ancho.



**Integrantes:** Siete jugadores por equipo, incluyendo al golero.

**Duración:** No está establecida una duración fija. Dependerá del tiempo que demore un equipo en conseguir hacer cinco goles.

**Comienzo del juego:** Para definir qué equipo comienza a jugar, los jugadores se ubican frente a la línea central de la cancha. El juez tirará la pelota rodando por la línea central y cuando la pelota cruce la línea, el equipo que se encuentre de ese lado comenzará el juego.

**Cómo jugar:** En caso de que la pelota salga de la cancha, sacará el equipo correspondiente a ese perímetro de la cancha. Hay barreras de saque con distancia y la pelota se puede sacar también desde los laterales.

Cuando se cometen faltas, se aplican las tarjetas amarilla y roja. En el caso de que la falta sea menor, el juez sacará tarjeta amarilla para advertirle al jugador que no puede volver a cometer la falta. En el caso de que esta se repita, sacará tarjeta roja y el jugador será expulsado del partido.

Como en muchos deportes, el área va a estar delimitada y no se puede tirar al arco desde dentro de esa delimitación. Solo el golero puede moverse con la pelota en sus manos dentro el área.

### **Reglas**

El jugador no se puede mover con la pelota en la mano.

El juego se juega con dos partes del cuerpo: manos y pies.

## **ANEXO 2. MANUAL DE «SOBRE RUEDAS»**

**Luciano Saimur, Esthefany Estela,  
Sofía Hernández, Rodrigo Gómez, 2018**

### **Descripción**



El deporte Sobre Ruedas fue creado por niños del Club de Niños Providencia pertenecientes a 6.º año con el fin de participar en los Juegos Olímpicos de Tokio 2020.

Es un deporte competitivo que se juega 5 contra 5. Cada equipo debe colocar la pelota dentro del hoyo del equipo contrario. De esta forma se anota un gol. En el segundo tiempo, los equipos cambian de hoyo.

Hay un árbitro que controla que se cumplan las reglas y no se cometan infracciones al correr de los minutos.

Se juega con una pelota de tenis y se usan palos de hockey. La cancha en la que se desarrolla el deporte es de fútbol sala y el primer equipo que logre meter 7 goles en el hoyo del equipo contrario, ganará el partido.

**Materiales:** palo de hockey, patines. pelota de tenis, un hoyo en cada mitad de la cancha, cancha delimitada.

**Cancha:** Es de fútbol sala: mide 40 metros de largo y 20 metros de ancho.

**Integrantes:** Se juega con 5 participantes por cada equipo.

**Duración:** En caso de que un equipo no alcance los 7 tantos, se establece un tiempo total de juego de 50 minutos, dividido en dos tiempos de 20 minutos cada uno y un descanso intermedio de 10 minutos.

**Comienzo del juego:** Para comenzar el partido, el juez tira la pelota hacia arriba y el equipo que agarre la pelota primero empieza el juego.

### **Cómo jugar**

El deporte consiste en dos equipos enfrentados conformados por 5 integrantes cada uno. El objetivo es llevar la pelota rodando por el piso, empujándola con un palo de hockey hasta el hoyo del equipo contrario. De esta forma se anotará un tanto. El partido culminará cuando un equipo alcance los 7 tantos.

Si se le erra al hoyo y la pelota sale de la línea de fondo, se saca desde el fondo, al costado del hoyo.

El jugador que hace una falta recibe una advertencia. Con tres advertencias se le saca la tarjeta roja.

### **Reglas**

No pasar el palo entre las piernas del jugador.

No tocar la pelota con la mano.

No patear la pelota con el pie.

No pegarle al jugador contrario.

## **ANEXO 3. MANUAL DE SKATBALL**

**Iván Peirano, Matías Sendic, Yazmin Viera,  
Danilo Bertolotti, 2018**



### **Descripción**

El *skatball* es un deporte muy estratégico y divertido, creado por 6.º año del Centro Educativo Providencia. Tiene como objetivo que el jugador emboque la pelota en el aro contrario.

**Materiales:** pelota de handball, dos aros, redes de contención detrás de los aros, una cancha de handball, dos tarjetas para sanciones, un cronómetro para los tiempos.

**Cancha:** Se utiliza una cancha de handball, que mide 40 m de largo y 20 m de ancho.



**Integrantes:** Cada equipo cuenta con cuatro jugadores. En total, en la cancha puede haber un total de ocho jugadores. No hay arquero en este deporte.

**Duración:** El deporte tiene un límite de tiempo de 40 minutos. Se divide en dos tiempos de 20 minutos cada uno. Al finalizar el primer tiempo se rota de cancha.

**Comienzo del juego:** El capitán de cada equipo se ubica en el centro de la cancha, el árbitro tira la pelota hacia arriba y el capitán del equipo que la agarre primero es el que empieza el juego, picando la pelota hacia el lado contrario.

### **Cómo jugar**

Cada equipo deberá anotar puntos en el aro contrario. Estos aros van colgados a una altura de 2 metros y tendrán un diámetro de 40 cm. La pelota se traslada picando de un lado al otro de la cancha, y al llegar al aro contrario se intentará embocar la pelota en él.

Cuando la pelota se va de la cancha, se saca con las dos manos desde la línea lateral. Cuando se anota un tanto, se vuelve a sacar del medio de la cancha. No es necesario que se den pases sucesivos para poder marcar un gol.

### **Reglas**

Cuando ocurre una sanción como, por ejemplo, empujar al jugador contrario o agarrarlo del cuerpo para robarle la pelota, se aplicarán las tarjetas amarilla y roja. En el caso de que la falta sea menor, la tarjeta que sacará el juez es la amarilla, para advertirle al jugador de que no puede volver a cometer la falta. En el caso de que esta se repita, sacará tarjeta roja y el jugador quedará expulsado del partido.

La pelota se puede quitar cuando el contrincante la está picando.

## ANEXO 4. MANUAL DE BOUTUBASH (MANCHADO CON EL PIE)

**Thiago Lerena, Carlos Gonzales, Abril Tancredi, 2018**

### Descripción

Este deporte fue creado por los alumnos del Club de Niños Providencia para ser presentado en los Juegos Olímpicos Tokio 2020. El boutubash se juega con una pelota de goma. Cada equipo cuenta con 10 jugadores. El objetivo es eliminar a los jugadores del otro equipo hasta que no quede ninguno en la cancha.

**Materiales:** Pelota de handball.

**Cancha:** Tiene una dimensión de 40 metros de largo y 20 metros de ancho. Cuenta con redes alrededor para evitar que la pelota se vaya demasiado lejos.

**Duración:** No existe una duración establecida. Culmina cuando el último jugador de cualquiera de los dos equipos sea manchado.

### Reglas

Solo se puede jugar con el pie. La pelota no se deberá tomar con la mano en ninguna ocasión, excepto cuando se va a manchar después de los pases.

La mancha solo se puede realizar con la mano.

No se puede invadir la cancha del equipo contrario.

No se considera manchado un jugador cuando la pelota toca su cabeza y no su cuerpo.

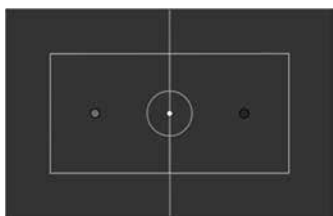
En caso de que la pelota se vaya a la cancha del equipo contrario, no se puede ir a buscar, ya que se considera invasión de la cancha del otro equipo.

No se debe agredir a los compañeros de juego.

**Comienzo del juego:** Se empieza haciendo piedra, papel o tijera. El que gana, tiene derecho a la pelota.

### Cómo jugar

Este deporte consiste en dos equipos enfrentados conformados por 10 integrantes cada uno. El objetivo es lograr eliminar a todos los jugadores del equipo contrario manchándolos luego de realizar 5 toques con el pie. Quien recibe la pelota luego de los 5 toques está habilitado a manchar al contrario.



En este deporte no hay ni rey ni reina, por lo que, si la pelota se va afuera de la cancha, la deberá ir a buscar el equipo que corresponda a esa cancha.

Una vez que el jugador es manchado, deberá salir de la cancha y esperar a que termine el juego.

Los pases deben realizarse por el piso y con el pie. Recién al quinto pase se puede tomar la pelota con la mano y lanzar, sin moverse del lugar.

No están permitido los pases consecutivos entre los mismos jugadores. Para poder pasarle la pelota devuelta a un jugador, esta debe pasar por otro jugador primero.

En caso de querer tomar la pelota con la mano, después de que el equipo contrario tire, se debe esperar a que primero la pelote pique.

## ANEXO 5. MANUAL DE VOLEY HEAD

**Romina Martinez, Alexander Sosa, Santiago de León, 2018**



### Descripción

El deporte Voley Head fue creado por alumnos de 6.º año del Club de Niños Providencia. Consiste en dos equipos enfrentados, conformados por cinco integrantes cada uno. El objetivo es lograr anotar un tanto, realizando la mayor cantidad de pases entre los integrantes de un equipo sin que les quiten la pelota. Solo está habilitado el uso de la cabeza y de las manos para realizar los pases con la pelota.

**Materiales:** Una pelota de vóley y dos trampolines.

**Cancha:** Tiene una dimensión de 40 metros de largo y 20 metros de ancho.

**Integrantes:** Cada equipo cuenta con 5 integrantes.

**Duración:** El partido consta de dos tiempos de 25 minutos cada uno. Al terminar el primer tiempo los equipos deberán rotar de cancha.

**Comienzo del juego:** El juez tira la pelota hacia arriba. En ese momento, un integrante de cada equipo tiene que saltar y tomar la pelota ganándole al adversario para continuar con el desarrollo del partido.

### Cómo jugar

En primer lugar, se realizará un saque. Para esto, debe haber dos jugadores contrarios en el centro de la cancha. El juez tira la pelota hacia arriba y los dos jugadores tienen que saltar e intentar tomar la pelota. El equipo que consigue la pelota tiene que pasarla con la mano entre todos los jugadores, pudiendo trasladarla solo con piques o un pequeño control de palma de mano.

Cuando la pelota está en el aire, el otro equipo puede intentar conseguirla y tomar posesión de ella.

Luego de que haya pasado por todos los jugadores, la meta es lanzar la pelota al arco y solo puede hacerse con la cabeza.

Un integrante de cada equipo está detrás de su arco y cumple la función de alcanzar la pelota en caso de que esta se vaya de la cancha. También se puede pasar la pelota a ese integrante y él la devolverá a un integrante de su equipo para que este la tire al arco (solo con la cabeza).

Si la pelota se va de la cancha por el lateral, el saque debe realizarse tomando la pelota con ambas manos y llevándola detrás de la cabeza para luego impulsarla. En caso de que la pelota se vaya por la línea de fondo, el equipo deberá realizar un córner de la misma manera que el lateral. Si el saque no corresponde al equipo atacante, la defensa debe realizar el saque desde el borde del área pasándole la pelota a un compañero del mismo equipo.

### **Reglas**

Si al realizar un pase la pelota cae al suelo, solo se podrá volver a tomar cuando se detenga.

No se puede agredir a los compañeros ni empujarlos. Si un jugador tiene la pelota en la mano no se le podrá quitar.

No se puede pasar la pelota por el piso, solo por el aire.

Los pases se pueden hacer tanto con la cabeza como con la mano. Pero la cabeza se utiliza para hacer tantos y la mano no.

La pelota solo se puede transportar picándola o haciéndola rebotar en la mano.



# **Educación solidaria en un contexto crítico**

**Abdón Bringa,  
Romina Prieto, Micaela Leiva**

**28**



## FICHA TÉCNICA

**Nivel educativo:** Secundaria

**Departamento:** Montevideo

**Áreas que integran la experiencia:** Apoyo Liceal del Colegio Obra Banneux

**Participantes:** Docentes, alumnos, exalumnos y padres

**Autoría del relato de la experiencia:** Prof. Abdón H. Bringa, Bach. Romina Prieto, Bach. Micaela Leiva

## RESUMEN

Hace trece años aceptamos el desafío de llevar adelante un proyecto, que tenía como finalidad que los alumnos que egresaban de primaria en el Colegio Obra Banneux cursaran con éxito el primer ciclo de secundaria. Así, nos embarcamos en una aventura que encaramos con muchas dudas, pero que abrazamos con gran entusiasmo. Sin duda, tuvimos que considerar estrategias para que nuestro trabajo diera sus frutos.

Todas nuestras incertidumbres se fueron aclarando a medida que fuimos tratando con los alumnos. Ellos fueron los que, en forma a veces poco visible, nos fueron dando las pautas para seguir adelante. Nos dimos cuenta de que había una palabra que se debía constituir en el eje motor del proyecto: *motivación*.

Los chicos provienen de una zona marginal, de la que es difícil salir. Luego de encontrar el eje conductor, había que hallar las herramientas necesarias para lograr esa motivación. Ahí vimos que tenían que existir cuatro puntales básicos: *solidaridad, compromiso, valores y perseverancia*.

La solidaridad debía ser mutua. Todo debíamos contraer el compromiso de que, si bien se trataba de un espacio de enseñanza no formal, lo teníamos que asumir como si fuera formal. Teníamos, además, que hacer hincapié en valores que jerarquizaran nuestra tarea. Sabíamos que esta iba a ser ardua, pero no podía admitir desmayos. Por eso, hicimos una apuesta firme a la perseverancia.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia que hemos titulado «Educación solidaria en un contexto crítico» se desarrolla desde abril del 2006 en el Colegio Obra Banneux, situado en Aparicio Saravia e Iraola, barrio Marconi de Montevideo. El colegio está orientado por el Instituto Secular Hijas de la Natividad de María.

Como todo proyecto, se corresponde con la necesidad de subsanar un problema. En nuestro caso, debíamos atender una situación muy dolorosa, que no admitía ser soslayada. Habíamos constatado, a través del tiempo, que nuestra zona era la que mostraba el menor porcentaje de alumnos que egresaban de secundaria de todo el departamento de Montevideo.

Por ello, y con el apoyo de la Fundación Niños con Alas, decidimos crear un espacio que denominamos Apoyo Liceal. Al comienzo estaba destinado solo a los egresados de nuestra primaria. El objetivo era que nuestros alumnos culminaran el ciclo básico de enseñanza secundaria. Se trataba de algo experimental, ya que este tipo de cursos no tenía antecedentes, al menos, conocidos por nosotros. Además, contábamos —y contamos aún— con un único salón de clase y escasos recursos humanos.

Al término del primer año ganamos un certamen de preguntas y respuestas, del cual participaron cuarenta y tres grupos de distintos liceos públicos y privados. Esta fue la primera señal de que la experiencia era válida. Al culminar el primer grupo de ciclo básico, y ante el nefasto guarismo de que solo el 2 % de los estudiantes de la cuenca de Casavalle egresaban de enseñanza secundaria, decidimos extender nuestros cursos e incluir el bachillerato. Al mismo tiempo, decidimos que el espacio no fuera exclusivamente de apoyo a lo que los estudiantes recibían en sus liceos. Veíamos con preocupación que, por circunstancias que no son del caso analizar, los estudiantes que concurrían a los liceos de la zona recibían solo una parte del programa en las distintas asignaturas. Esto llevó a que nuestro espacio pasara a ser un complemento del liceo, y ello se logró cuando nuestros docentes decidieron enseñar a los muchachos la parte del programa que no recibían en su centro de estudios.

Sin duda, nuestras aspiraciones tenían sentido si elaborábamos una metodología de enseñanza que tuviera eco en los estudiantes y en sus familias. No debemos perder la perspectiva del contexto en que se da esta experiencia. Nuestra zona está calificada como conflictiva, poblada por personas que en muchos casos vive en la marginalidad. Cuando expresamos esto, no nos referimos solo al aspecto material, sino que, fundamentalmente, hablamos de aspectos familiares, sociales y educativos.

El éxito de la experiencia y su continuidad en el tiempo dependían, entonces, de las estrategias que los docentes debían llevar adelante. Estas debían crear un marco referencial y este fue la *motivación*. Este eje conductor permitió que los

alumnos creyeran en un sistema educativo que no era formal y que, por lo tanto, carecía de las herramientas coercitivas de que dispone el sistema formal.

Nuestras estrategias han permitido que al día de hoy unos treinta estudiantes provenientes del barrio Marconi y sus adyacencias estén cursando enseñanza terciaria. La motivación ha sido esencial. En el desarrollo del documento señalaremos cómo lo hemos logrado y cómo los estudiantes han sido capaces de desarrollar sus capacidades intelectuales.

## **APOYO LICEAL**

Una práctica educativa no formal que pretenda tener éxito debe vencer más obstáculos que una práctica formal. Esto se debe a que no se cuenta con dispositivos coercitivos suficientes. Debe apostar al convencimiento, a encontrar herramientas que alienten a la motivación por superarse.

Al principio nos encontramos con que la base del proyecto vareliano en nuestro barrio Marconi y sus adyacencias, y en el nivel de enseñanza media, se había deteriorado notoriamente. Los alumnos de este barrio no tenían las mismas posibilidades que los de otros lugares. Veíamos que, en general, no recibían todo el contenido del programa de las distintas asignaturas y que en algunas de ellas tenían un curso muy irregular, en muchos casos con varios cambios de docentes.

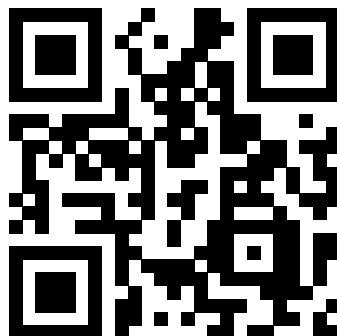
Otro gran obstáculo a vencer era que, en la zona, la educación no era apreciada en su real dimensión. No existía en las familias una valoración de la educación por sí misma. Esta distorsión en el aprendizaje llevaba a que hubiera un marcado abandono de los estudios formales.

Además, los pocos que terminaban la secundaria y aspiraban a una educación terciaria, al llegar a esta se encontraban con que no estaban preparados adecuadamente para seguir cursos de ese nivel.

Los dispositivos de enseñanza para vencer estos y otros obstáculos surgieron cuando nos hicimos la siguiente pregunta: ¿qué es lo que más necesitan estos muchachos? La respuesta surgió luego de hablar mucho con ellos. Ante todo necesitaban motivación. Necesitaban espejos donde mirarse, buscar caminos que permitieran su desarrollo personal. Tuvimos que hacerles comprender que las oportunidades del futuro dependen del sacrificio del presente. Para estimularlos, invitamos a residentes de la zona que accedieron a estudios terciarios a que contaran su experiencia personal. Buscamos y encontramos profesionales dispuestos a darles charlas e información audiovisual, tomando a la motivación como objetivo para lograr lo que nos proponíamos. Diseñamos una estructura basada en los conceptos siguientes:

## CÓMO MOTIVAMOS

- Valorar lo que se tiene, aunque sea poco.
- Respetar la idiosincrasia del medio.
- Generar valores.
- Hacer visibles otros caminos.
- Valorar la riqueza del conocimiento.
- Tener claro lo que es progresar.
- Vislumbrar los cambios que se dan a los «18».
- Entender que los cambios positivos deben tener como sustento a la educación.
- Las oportunidades del futuro dependen del sacrificio del presente.



## VOCES DE LOS PARTICIPANTES

Adjuntamos a este documento un video en el cual se expresan alumnos y padres, con breves comentarios sobre la experiencia del Apoyo Liceal del colegio Obra Banneux. Cuando decidimos postularnos para participar de la Feria de Buenas Prácticas, como primera etapa nos reunimos con alumnos, padres y exalumnos, y les planeamos una serie de interrogantes que a continuación compartimos:

Cuestionario a los padres:

- a. ¿Cómo pensabas ayudar a tu hijo/a en la secundaria?
- b. ¿Qué expectativas tenías de que él/ella pudiera terminar el bachillerato?
- c. ¿Conoces en la zona, o en algún otro barrio de Montevideo, otro espacio con características similares al Apoyo Liceal del colegio Obra Banneux? ¿Te satisfizo el espacio?
- e. ¿Encontró tu hijo/a, en nosotros, algo más que la ayuda que necesitaba para las asignaturas del liceo?
- f. ¿Cómo te parece que se puede lograr enseñar, a la vez, a alumnos de distinto nivel y de diferentes liceos, con escasos recursos humanos en un solo salón?

Cuestionario a los alumnos:

- a. ¿Por qué concurre al apoyo liceal del colegio Obra Banneux?
- b. ¿Cómo te sientes en este espacio?
- c. Siempre tuviste claro que ibas a terminar el bachillerato?
- d. Qué otros aspectos destacarías además del aporte de conocimientos que te hicimos?
- e. Trata de hacer un relato breve de lo que para ti es este espacio.

No podemos transcribir aquí una por una las respuestas de padres y alumnos. Pero sí podemos comentar los elementos presentes en la mayoría de los casos. Todos los padres manifestaron el temor de no poder ayudar a sus hijos en la nueva etapa que significaba comenzar la educación secundaria. Esto se debía a dos factores principales: la falta de conocimientos y la incapacidad económica de acceder a un profesor particular.

La mayoría también manifestaron que en la zona hay otros espacios que buscan la promoción personal de los adolescentes, pero tienen características diferentes a nuestro Apoyo Liceal. Destacaron que aquí, además de la ayuda en las distintas asignaturas, hallaron un espacio donde compartir experiencias, una guía también para las propias familias, con un involucramiento con todo el entorno del espacio. Muchos padres sostuvieron que, al carecer la zona de espacios de convivencia

social, el Apoyo Liceal se los ha brindado a través de reuniones, talleres, paseos, etc., y también un contacto estrecho con otras familias de la zona. Varios padres destacaron la emoción que sintieron cuando sus hijos terminaron secundaria.

A su vez, los alumnos respondieron en forma elocuente a algunos de estos aspectos:

*Aprendí a respetar el espacio. Comprendí que, a pesar de ser un espacio no formal de enseñanza, no debía faltar ni llegar tarde.*

*Si bien al principio lo tomé como un espacio de deberes vigilados, rápidamente comprendí que no era solo eso. Los docentes siempre me dijeron que el espacio iba mucho más allá. Se busca complementar lo que uno aprende en el liceo. Muchas veces se adelantan temas, y así adquirí conocimientos primero en el Apoyo Liceal y luego los volví a ver en mi liceo.*

*Al comenzar el segundo ciclo, los docentes nos decían que teníamos que terminarlo. Nos hablaban muy seguido de eso, y nos hacían ver la cartelera donde estaban las fotografías de los chicos que habían terminado secundaria.*

*Al principio pensaba que me iba a servir de poco, porque había estudiantes de distintos niveles y diferentes liceos. Sin embargo, me fueron inculcando la solidaridad en el aprendizaje. Tuve que saber esperar. Me pude enriquecer con dudas de otros alumnos, y aprender temas que no había dado en mi liceo.*

*En los liceos de la zona hay varias materias que cuando comienza el año no tienen profesor designado. También hay muchas interrupciones de los cursos por distintos motivos. Eso hace que, en la mayoría de las materias, no sé dé el programa completo. Los docentes del Apoyo Liceal, según fuera la enseñanza terciaria que nos interesara, nos hablaban de las materias que íbamos a tener en los primeros años. Por ello nos daban cursos sobre conocimientos básicos que teníamos que tener para poder asimilar lo que se nos enseñara en la universidad.*

*Aunque varios no seguimos estudiando, valoramos todo lo que encontramos aquí. Formamos un grupo de jóvenes y así mantenemos nuestro vínculo con el colegio. Inculcaron el sentido de pertenencia y nos formaron como personas. Con estas respuestas buscamos resumir lo que es el sentir de alumnos y padres sobre lo que para ellos representa la experiencia educativa del Apoyo Liceal del colegio Obra Banneux.*

## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA, SU PROYECCIÓN Y REFLEXIÓN FINAL

Se dice que al árbol se lo conoce por sus frutos. Podemos afirmar que a nuestro criterio la experiencia ha sido auspiciosa. Tenía el propósito de intentar que los adolescentes del barrio Marconi y adyacencias pudieran cursar y culminar la educación secundaria. Pensamos, humildemente, que ese propósito ha sido cumplido. Hoy en día, hay más de treinta muchachos que han egresado de nuestro apoyo liceal y están cursando estudios terciarios. Además, y tal vez no menos importante, es que aquellos que no llegaron a completar el bachillerato también recogieron buenos frutos. Recibieron valores y además lograron adquirir dos características que le quisimos imprimir a este espacio: la motivación y la solidaridad.

Trabajamos en una zona de contexto crítico, donde la educación no es un valor apreciado. Al mismo tiempo, en esta experiencia contamos con el aporte insustituible de las familias. Hoy, el espacio de Apoyo Liceal del colegio Obra Banneux es, sobre todo, una gran familia.

Buscamos que los chicos de la zona tengan buena calidad de enseñanza. Los liceos cercanos se caracterizan por tener, por múltiples factores, interrupciones continuas en sus cursos. Esto, agregado a muchas designaciones tardías de los docentes, hace que aquellos alumnos que egresan de sus liceos no lo hagan con los conocimientos suficientes para seguir con éxito estudios terciarios.

Hemos tenido que sortear una gran variedad de obstáculos y, sobre todo, *hemos aprendido mucho nosotros mismos*. Lo hemos hecho al andar. No existían antecedentes para llevar adelante una experiencia como esta. Debíamos ser muy respetuosos de la idiosincrasia de las personas con las que íbamos a trabajar.

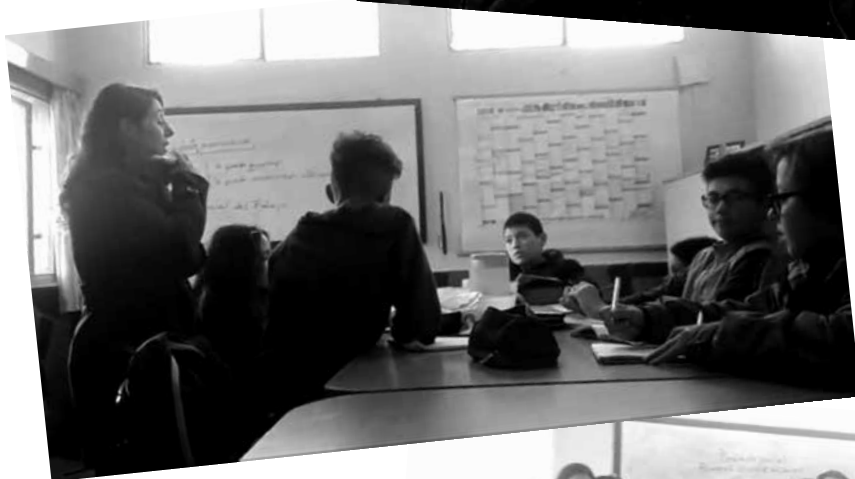
Las estrategias empleadas tuvieron como soportes fundamentales la motivación y la solidaridad. Si algo tiene de novedoso esta experiencia es, según nuestro modesto criterio, lograr que los alumnos puedan desarrollar competencias que les permitan obtener un futuro mejor.

La motivación llevó al convencimiento de que solo a través de la educación estos jóvenes provenientes de una zona tan carenciada tendrán la posibilidad de competir en igualdad de condiciones.

La proyección futura de la experiencia depende de múltiples variables. En aquellas que dependen de nosotros, no tenemos dudas de que estamos en el camino cierto.

El espacio es conocido en la zona e incluso ha trascendido sus límites, ya que hoy contamos con alumnos que provienen de otros barrios.

Como reflexión final queremos decir que hemos aprendido más de lo que hemos enseñado. La experiencia ha tenido la fantasía de desafiarnos diariamente a inventar formas para llegar cada vez mejor a los alumnos y sus familias.





INSTITUTO DE EDUCACIÓN  
**Santa Elena**



Desde hace siete años, con la Feria de Buenas Prácticas Educativas, hemos promovido el intercambio de inspiraciones y experiencias de los docentes de todo el Uruguay, animándolos a narrar y a sistematizar sus prácticas, realizadas desde una diversidad de modalidades educativas, con niños, adolescentes y jóvenes de todas las edades, insertos en los más variados contextos.

Hoy miles de docentes, de diversas maneras, muestran y comparten sus experiencias. Este libro reúne algunas de ellas. No tenemos dudas de que la próxima etapa en este camino es ayudar a construir una ola que nos envuelva a los docentes, a los alumnos, a las familias y a todos los actores sociales y políticos que lo deseen, con el común compromiso y convicción de que es posible que todos los niños y jóvenes aprendan y se desarrollen como personas.

Más información y materiales en:  
[www.santaelena.edu.uy/publicaciones](http://www.santaelena.edu.uy/publicaciones)

ISBN: 978-9974-8412-5-3

