

Buenas prácticas en educación:

Experiencias de centros
estatales y privados



Buenas prácticas en educación:

Experiencias de centros
estatales y privados



Buenas prácticas en educación:

Experiencias de centros
estatales y privados



© Instituto de Educación Santa Elena y cada uno de los autores, 2014.

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

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

www.santaelena.edu.uy

ISBN: 978-9974-8412-1-5

Coordinación: Sonia Scaffo y Carmen Di Nardo
Corrección: María Cristina Dutto y Laura Zavala
Diseño gráfico: María Fernández Russomagno

Impreso y encuadernado en

Depósito legal

AUTORIDADES

CONSEJO DIRECTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Carlos Cossi

Nelly Méndez

Amparo Rodríguez

Lilián Uyterhoeven

CONSEJO EJECUTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Pablo Cayota

Luján Vázquez

Rosario Yeraci

DIRECTORES DE SECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

LAGOMAR

MONTEVIDEO

Carmen Di Nardo (*directora académica de Primarias*)

Ana Gabriela Rodríguez
Primaria

Cecilia Baraza
Primaria

Anbella Gurdek
Nivel Inicial

Verónica Larrosa
Nivel Inicial

Sergio Migliorata
Bachillerato

Horacio Ottonelli
Bachillerato

Carlos Purgat
Ciclo Básico

Marcelo Taibo
Ciclo Básico

Índice

Aprovechemos todos lo que algunos hacen bien	11
La narrativa en la sistematización de buenas prácticas educativas	13
Experiencias del Santa Elena.....	22
Pintó pintar: Una experiencia sobre arte en Educación Inicial	23
Proyecto Tortugas. Una experiencia de aula expandida.....	51
Redescubriendo la filosofía Montessori.....	73
Proyecto Ajedreteca	91
Las efemérides: una revisión necesaria	167
Juntos, primero y sexto, leen, escriben y aprenden Ciencias Naturales.....	181
Informática Aplicada a la Matemática	207
Construcción de ciudadanía: ser ciudadano	221
Los Tiempos Personalizados (TP)	245
Taller de Introducción a la Investigación en Bachillerato: Aprendiendo y enseñando a investigar 2006-2014	263
Descubrimiento Europa 1997-2014.....	293
Proyecto Ocasión	339
Experiencias de otros centros educativos.....	368
La elección y la integración de edades como práctica diaria desde la perspectiva de formación de un sujeto creativo, autónomo y sensible	369
Un hombre millonario en soles.....	379
Muévete a tu Ritmo.....	385
Proyecto Café Literario: CREAndo cuentos.....	395
Construyendo patrimonio. Al encuentro del tiempo y el espacio: conversando con la historia, el arte y la memoria.....	409
Nuestro rincón de Matemática	417

La educación formal es tarea de todos. ¡Involúcrate!.....	425
Investigación arqueológica preliminar sobre la casa de Artigas y Melchora	435
Campaña anti- <i>bullying</i>	449
¿Es el agua el oro azul del nuevo milenio? Proyecto interdisciplinario.....	457
La imagen como recurso para la reflexión	467
Construcción de género en el aula.....	477
La interdisciplinariedad como base de una educación integral	491

Aprovechemos todos lo que algunos hacen bien

Pablo Cayota

¿Por qué un instituto de educación como el Santa Elena haría una Feria de Buenas Prácticas en Educación como la que hizo, congregando experiencias de docentes y directores de todo el país, de centros públicos y privados, desde educación inicial hasta bachillerato?

¿Por qué, además, publicar sus contenidos?

Sencillamente, pues estamos convencidos de que la transformación educativa tan necesaria en nuestro país no provendrá de reformadores iluminados en sus escritorios, ni solamente de transformaciones curriculares o de la estructura de gobierno del sistema. El recurso más importante para mejorar la educación tiene que ver con algo que sucede todos los días en los centros educativos, en sus pasillos y patios, pero sobre todo en las aulas: las interacciones entre niños y jóvenes y sus maestros y profesores.

Este haz esencial en todo proceso de enseñanza y en todo proceso de aprendizaje se ejerce desde una matriz estructural que se ha modificado mucho menos de lo necesario, en un mundo que hace tiempo nos demuestra que vivimos un verdadero cambio de época y no una mera época de cambios.

Tres revoluciones al menos se han entrelazado y nos obligan a revisar paradigmas y modelos: la revolución económica, la revolución tecnológica y la revolución sociocultural.

Hay cosas que han cambiado radicalmente y seguirán haciéndolo. Fenómenos como los que describe Michael Barber: “Los automóviles sin conductor ya son legales en tres estados norteamericanos. [...] En Kenia una tercera parte de los pagos se realiza a través de teléfonos móviles”.¹

Y ello ha impactado en cuestiones esenciales para el sistema educativo.

¹ “Prólogo”, en Michael Fullan y Maria Langworthy, *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, Londres: Pearson, 2014.

No hay duda de que las nuevas generaciones tienen otras formas de aprender. Con ellas, los docentes sentimos que muchas cosas han cambiado y en algunos casos puede invadirnos la incertidumbre sobre nuestro quehacer profesional.

Ya lo afirmábamos en el libro anterior² al sostener que es necesario re-crear nuestra profesión y aportábamos algunas pistas al respecto.

Hoy lo reafirmamos sosteniendo que el camino de búsqueda sigue abierto. Solo desde la multiplicidad y diversidad de las indagaciones y experimentaciones realizadas por colectivos docentes diversos, que construyen nuevas formas de trabajo colaborativas superando el aislamiento y el miedo, podremos construir nuevas maneras de ejercer nuestra profesión.

Fullan las llama *las nuevas pedagogías*. Y en este cambio de época que vivimos es necesario utilizar la red horizontal para construir conocimiento colectivo específico. Por ello es fundamental buscar nuevos caminos y compartirlos.

La respuesta recibida para la Feria de Buenas Prácticas es apenas un síntoma de la cantidad de docentes en diferentes contextos que están en ese proceso y tienen necesidad de intercambiar.

La alegría y la satisfacción de los participantes nos despierta nuevas esperanzas acerca del enorme potencial existente en nuestro sistema educativo, que a veces parece invisible.

Por supuesto, todas las reformas curriculares y organizacionales que mejoren la situación actual serán bienvenidas, pero sobre todo deben poner el acento en liberar las capacidades creativas que hoy parecen encerradas.

El Instituto de Educación Santa Elena, próximo a cumplir 130 años de existencia en el Uruguay, renueva su compromiso con esta causa de bien público que es la educación nacional.

Estamos comprometidos con la innovación, la creatividad y la renovación. Pero también con la constancia y la permanencia, que, aunque sean conceptos menos atractivos, son también cruciales para mejorar la educación.

Los buenos aprendizajes de los alumnos son el resultado de políticas acertadas y sostenidas en el tiempo. Por ello en nuestros 130 años, desde esta comunidad educativa, seguimos construyendo futuro.

2 Instituto de Educación Santa Elena, *Educación en el cambio. Experiencias de innovación en el Santa Elena*, Montevideo: IESE, 2013.

La narrativa en la sistematización de buenas prácticas educativas

Sonia Scaffo

Cuando el pasado se publicó *Educación en el cambio* (IESE, 2013), se puso énfasis en tres aspectos que resultaban de particular importancia para comprender el sentido del trabajo. En primer lugar, inscribirlo como parte de un largo proceso que el Instituto de Educación Santa Elena (IESE) viene desarrollando en torno al “centro educativo como espacio de desarrollo profesional de los docentes” (Cayota, 2013: 15). Es uno de los componentes clave para acompañar el desarrollo integral de niños y adolescentes y la mejora de la calidad de sus aprendizajes.

En segundo lugar, se destacó como una de las estrategias de ese proceso el reconocer buenas prácticas educativas que efectivamente realizan los educadores diariamente en sus centros. Se trata de identificar, seleccionar, recrear y comunicar experiencias y proyectos que se consideran contribuciones positivas, por una parte, para abordar los desafíos y problemas de la educación de nuestro tiempo y, por otra, como un modo pertinente para otorgar sentido al currículo de la educación en los niveles de educación inicial, primaria y media (Scaffo, 2013: 18-20).

Finalmente, se expresó la convicción de valorar el conocimiento y el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos que también llevan adelante proyectos y experiencias que “aportan a la calidad de la educación uruguaya en tiempos de crisis y desencuentros” (Scaffo, 2013: 21).

Este nuevo conjunto de experiencias que compone el segundo volumen de la serie *Educación en el cambio* busca avanzar en el proceso iniciado. La reflexión realizada luego de la primera publicación, y a través del Congreso de agosto de 2013, llevó a efectuar un nuevo ciclo de selección de buenas prácticas y a incorporar aquellas que se producen en otras escuelas, liceos y escuelas técnicas públicas y privadas del país.

Además, se implementó una Feria de Buenas Prácticas en Educación, en la que el formato y el estilo de la comunicación dieron lugar a intercambios con los autores y protagonistas de las experiencias que integran los capítulos de este volumen.

Del mismo modo que en el volumen anterior, este libro está escrito con las voces de los protagonistas de las experiencias. Son las palabras de directores, maestros, profesores, estudiantes y familias las que componen el relato, aportan las claves conceptuales y metodológicas de los proyectos, así como expresan sus sentimientos y valoraciones.

El trabajo de sistematización pudo ser posible gracias a la participación y contribución de Verónica Larrosa, Anabela Gurdek, Cecilia Baraza, Ana Rodríguez, Marcelo Taibo, Carlos Alberto Purgat, Horacio Ottonelli y Sergio Migliorata, en su carácter de directores de los diferentes sectores de las sedes de Montevideo y Lagomar del IESE.

La selección de los proyectos del Santa Elena y la coordinación en el proceso de elaboración de los capítulos respectivos contaron con el trabajo de Carmen Di Nardo, desde la Dirección Académica de Primaria —como integrante del tribunal de selección de las buenas prácticas de los centros educativos que se presentaron al llamado para participar en la Feria de Buenas Prácticas—, quien también contribuyó a la revisión general de la sistematización.

Beatriz Rodríguez Rava como especialista en la enseñanza de la matemática y María Dibarboure en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza apoyaron en la revisión de las experiencias presentadas y fueron parte de tribunal de su selección. Trabajamos juntas en el proceso de revisión y selección. En mi caso particular, acompañé además a maestros y profesores en los diez meses de elaboración de la sistematización de sus prácticas.

Pablo Cayota, Rosario Yeraci y Luján Vázquez, integrantes del Consejo Ejecutivo del IESE, tienen el papel central en la iniciativa, su implementación y articulación general.

Un reconocimiento especial para Gloria Edelstein (Argentina), por su participación en la Feria de Buenas Prácticas Educativas, tanto a través de la conferencia inaugural, que dio el marco conceptual sobre “Formar y formar-se en la enseñanza”, como de los aportes y comentarios de todas y cada una de las experiencias que integraron la Feria.

La iniciativa de sistematizar buenas prácticas educativas que se han desarrollado o se están implementando es una de las estrategias de la línea de desarrollo profesional a través de la práctica del IESE. Se inscribe en su proyecto institucional.

Este aspecto está en línea con estudios que señalan el papel de los cambios “centrados en la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones que los favorecen de forma continua” en todos los procesos de mejora educativa (Fullan, 2002). Por otra parte, dada la extraordinaria complejidad y dificultad que presentan

hoy los cambios necesarios para alcanzar una educación que dé respuesta a las necesidades educativas de la sociedad y las personas, es razonable tomar en cuenta las experiencias que son “éxitos parciales” para realizar progresos en cuatro áreas: reenfoque de las experiencias de los alumnos, modificación de la enseñanza y el aprendizaje, rediseño de las escuelas, y creación de vínculos con organismos y personas externos a los centros (Fullan, 1993, 2002).

Como se expresó en el primer volumen de esta serie de *Educación en el cambio* (IESE, 2013), se ha tomado la caracterización general de la comunidad internacional acerca de lo que se entiende por una buena práctica. De manera especial, el aporte de la UNESCO en el marco de su programa MOST (Management of Social Information) ha servido de criterio para programas y proyectos de planificación y evaluación de buenas prácticas educativas.

Las buenas prácticas educativas:

- **Están integradas y relacionadas con el currículo.**
- **Forman parte del proyecto educativo del centro.**
- **Muestran buenos resultados que las avalen.**
- **Son sostenibles.**
- **Emplean enfoques pluri- e interdisciplinares.**
- **Involucran a la comunidad educativa en su desarrollo.**
- **Introducen formas no habituales de ver y actuar en relación con el enfrentamiento de las situaciones-problema detectadas.**
- **Se ajustan a la situación y el contexto que les dan origen.**
- **Son flexibles en su posibilidad de adaptación a nuevas situaciones e imprevistos.**
- **Pueden ser adaptadas y replicadas.**
- **Emplean métodos y procedimientos.**
- **Tienen vínculos con el entorno.**

Tomado de Junta Nacional de Andalucía (2013)

Estos aspectos de las buenas prácticas educativas guiaron la identificación y selección realizada por los equipos directivos de las experiencias que componen el presente volumen. El referido conjunto de criterios, básicos aunque sin pretensión de exhaustividad ni valor absoluto, funcionó como guía para las

miradas singulares que desde particulares perspectivas encontraron razones de reconocimiento de los proyectos y experiencias destacados.

Cada capítulo que compone este volumen es el relato de una de las prácticas seleccionadas. La primera parte se integra con experiencias desarrolladas en el Instituto de Educación Santa Elena. La segunda se conforma con un conjunto de buenas prácticas realizadas en escuelas, liceos y escuelas técnicas públicas y privadas del país, las cuales fueron seleccionadas para la Feria de Buenas Prácticas en Educación organizada por el IESE, que tuvo lugar en agosto de 2014.

La introducción de cada relato muestra cómo en el comienzo hay una situación que se presenta como un problema, un imprevisto, una oportunidad; son aspectos que, en suma, colocan el conflicto y la problematización en el origen de la acción educativa. Se rompe el esquema de lo habitual, del procedimiento rutinario, y surge la necesidad de buscar nuevos significados y maneras de pensar e intervenir.

La primera constatación de la selección realizada por los directores muestra cómo la situación de partida, aun en aquellos casos asociados a un campo específico del currículo y del plan, incorpora diversas dimensiones tomadas en cuenta. Puede ser buscar y emplear recursos de la comunidad, relacionarse con otras organizaciones, requerir apoyo especializado, trabajar con las familias, ampliar la participación a otros grupos, otros niveles, más colegas, expandir las aulas.

La segunda constatación es su condición de experiencias situadas: que acontecen en un centro educativo en un espacio y tiempo determinados. Estas coordenadas de tiempo y espacio son determinantes hasta de las miradas que guían la selección. Y se mueven en buena medida en un encuadre entre lo deseable y lo posible.

Una vez identificadas las prácticas y sus autores, empieza el trabajo de reconstruirlas a través de una revisión de sus evidencias documentales: planes, actividades, producciones, fotos, videos, evaluaciones, testimonios.

La sistematización que comienza requiere tiempos y espacios. De este modo cobra sentido uno de los elementos necesarios para llevarla adelante: tiempos y lugares para que los educadores recreen reflexivamente sus prácticas vividas. A modo de ejemplo, se trata de disponer de horas para el trabajo en salas docentes, instancias de coordinación. Su existencia está determinada por la gestión del centro educativo y es una condición necesaria para desarrollar estas iniciativas. Del mismo modo, su ausencia o su uso deficitario es un obstáculo difícilmente subsanable en las agendas sobrecargadas de horas de clase, de maestros y profesores.

La disponibilidad para la reconstrucción de las experiencias, su reflexión a partir de ellas, el intercambio de puntos de vista y el tiempo para la escritura se realizan en espacios y tiempos que necesitan integrarse, de manera indisociable, a la previsión del conjunto de horas de los cursos.

El ejercicio de reflexión y reconstrucción desde la memoria, la revisión de planes, imágenes, tareas e incidentes críticos emergen en el intercambio entre los

colegas que han participado de la experiencia. Se sostienen y desarrollan por el compromiso e involucramiento de todos sus participantes. La revisión es vivida como un nuevo modo de ver y entender lo realizado.

Lo más importante en este momento es la posibilidad de establecer una nueva relación con el conocimiento a medida que se formulan nuevos cuestionamientos a lo ya realizado. Se encuentran nuevas formas de representar o de interpretar las acciones, el lenguaje y las interacciones que se emplearon en la práctica. En suma, los educadores advierten más o nuevos significados en la práctica. Toman conciencia y verbalizan cuestiones que sienten haber realizado antes “espontáneamente” o por repertorios de actividades habituales, con reglas implícitas.

El ejercicio de reconstrucción lleva a identificar y definir el conjunto de conceptos clave de los campos del saber implicados en la práctica y las herramientas metodológicas que hicieron posible establecer la secuencia y la implementación, así como la toma de decisiones, y fundamentalmente entenderlos en su relación y pertinencia.

A partir de ellos, y en cierto modo por contraste, maestros y profesores reconocen cuánto de tácito y no premeditado está presente en buena parte de las prácticas cotidianas.

La reflexión con otros, realizada por el equipo que llevó adelante las actividades, es un proceso de recreación del sentido pedagógico; en sí misma constituye un momento potente del desarrollo profesional, capaz de poner en cuestión lo que se hace, se tematiza, admitir lo que no se sabe, interpretar lo dicho, lo hecho y lo que se ha omitido. La confianza, el respeto y el reconocimiento entre colegas se ponen en juego a lo largo del proceso. Sin ellos no existiría la posibilidad de romper el supuesto de homogeneidad de la acción mediante la reflexión conjunta sobre prácticas de colegas que asumen sus diferencias y coincidencias.

La opción por la narrativa de las experiencias hechas por sus autores ha significado, asimismo, un punto importante en el proceso de sistematización. Supone orquestar la escritura: las voces de todos los participantes y la selección de algunos escritores que hablan incorporando esas voces en un único relato. Como fue planteado en la edición del primer volumen, la serie se inscribe en la línea de trabajos que consideran el relato narrativo como una herramienta que da oportunidad a los educadores para sostener sus propias interpretaciones del saber y hacer docentes.

Promueve que se establezca y asuma la propia posición en la educación y la enseñanza, el hacerse cargo. Se distancia de las formas de expresión de lo instituido, en tercera persona.

Narrar prácticas vividas y reflexionadas supone, al mismo tiempo, un acto profundamente comunicativo, porque los maestros y profesores han elaborado sus relatos tomando en cuenta que están destinados a lectores básicamente sumidos en similares desafíos. Se establece una apertura al intercambio entre colegas,

entre centros educativos, con un propósito de dar a conocer y conocer otras experiencias, conformando redes de intercambio.

Escribir para comunicar constituye el recurso central del desarrollo profesional buscado en este proceso. Es en sí mismo atípico de la vorágine de la realidad cotidiana de los centros educativos, en la que las fuerzas y las tensiones suelen cerrarse hacia dentro. Lo singular de este emprendimiento es propender a instalar, en medio de esa dinámica, el espacio de reflexión, reconstrucción y comunicación como insumo de seguir aprendiendo.

Las narrativas que componen los capítulos son evidencias de situaciones educativas concretas, situadas, que toman su significado de esa condición. Se pueden entender como construcciones reconstruibles, que se benefician de la analogía y la contrastación.

La objetivación desde el relato permite tomar conciencia de lo que falta, lo que podría ser incorporado, lo pendiente; de los obstáculos tanto como de lo realizado, lo que se concretó; reconoce el hallazgo imprevisto tanto como las fortalezas.

La narrativa moviliza emociones que están presentes en el relato, como antes lo estuvieron en la misma actividad y en el proceso de reflexión.

Se integran al relato testimonios que se expresan en citas en las que estudiantes, familias y colegas aportan sus perspectivas y valoraciones.

Como síntesis de este segundo volumen de buenas prácticas educativas, puede señalarse el intento de hacer explícita la articulación entre las prácticas cotidianas y el discurso, a través de narraciones autobiográficas.

Del mismo modo, se establece una relación entre ellas y la experiencia formativa de desarrollo profesional.

La reflexión sobre las prácticas se sostiene en la implicación de los maestros y profesores en la construcción de un saber pedagógico y de un saber con otros.

La existencia de algunos criterios y la recuperación de los sentidos son centrales para que la acción educativa vaya más allá de la aplicación de rutinas y de miradas lineales.

El recorrido es un ciclo marcado por ciertos momentos reconocibles: ejercicio de recordar y recuperar las evidencias de la práctica; reflexión que permite la reconstrucción; escritura narrativa de sus autores; comunicación e intercambio.

El mayor potencial del análisis se expresa cuando se inicia en el tiempo de “pensar la enseñanza, en tiempos de anticipación” (Edelstein, 2013: 20). El objetivo de su comunicación es que pueda servir para dar lugar a nuevas búsquedas y mejorar los intentos realizados, incorporando las claves conceptuales y metodológicas logradas.

Los procesos de elaboración de las narrativas que componen el libro han sido diversos en la resolución realizada por sus autores. Y se ha considerado esa diversidad como indicador positivo de la propia marcha.

Resulta interesante indagar las razones por las cuales, si bien resulta natural contar de manera espontánea lo que se hace en las aulas, la construcción en sucesivas versiones del relato escrito de la propia práctica parece un intento difícil de sortear.

Se necesita tiempo para la reflexión y la reconstrucción, y ese tiempo es muy escaso en la agenda diaria en educadores con cargas de horas de clase que exceden largamente los límites de la racionalidad del hacer pedagógico.

Entre otros escollos, los autores necesitan controlar un decir pedagógico que se impone desde un discurso reglado. En otro sentido, lo episódico es predominante en la evocación y recuperación. El esfuerzo mayor ha consistido en articular los *por qué, qué, con quiénes y para quiénes, los cómo* que conforman las acciones educativas. Precisamente, es en el juego de las relaciones donde el relato secuencial busca enhebrar los conceptos con las emociones y las decisiones permanentes de la acción en marcha. Esta búsqueda ha pautado la elaboración de las sucesivas versiones y borradores y los tiempos que se requieren para lograrlo.

Es importe destacar que este tipo de trabajo a partir de las propias prácticas no es una estrategia que esté presente, de manera sistemática, en la formación inicial de maestros y profesores. Sin embargo, el valor de la narrativa docente está presente en la investigación educativa desde los comienzos.

Ejemplos como esta estrategia en la línea de desarrollo profesional de los docentes se inscriben en esa perspectiva. Los dos volúmenes de la serie *Educación en el cambio* (2013-2014) son el comienzo de un proceso abierto en el Santa Elena. Los maestros y profesores, autores de los capítulos, dan pistas sobre cómo proseguir para avanzar. Ellas y ellos entregaron versiones que han calificado como “casi finales” o la “revisión de la última versión”. Con ello muestran evidencias de lo cíclico del proceso y del valor del empeño y la constancia de procurar una mejor comprensión y comunicación.

Por sobre todas las cosas, todos los proyectos ejemplifican por dónde van hoy día las mayores preocupaciones del hacer docente en el país. Todos apuntan a la centralidad de los aprendizajes y a sus orientaciones personalizadas. Es de destacar su mirada más integral de la educación, la evidencia de trabajo en equipo, el acompañamiento al desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y creativo, la atención a los valores. En los relatos aparece el espacio educativo doblemente abierto: hacia el interior del centro (entre cursos, niveles, generaciones de estudiantes) y hacia afuera, tomando cuestiones significativas para la comunidad, sus organizaciones y las familias, con el foco puesto en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, la salud, el arte y el trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAYOTA, Pablo (2013), “Aportes para re-crear la profesión docente”. En Instituto de Educación Santa Elena, *Educación en el cambio. Experiencias de innovación en el Santa Elena*, Montevideo: IESE, 2013.
- EDELSTEIN, Gloria (2013), *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2013), *Plan Ve. El valor de la escuela*. Sevilla: Junta de Andalucía, serie Documentos de Trabajo.
- FULLAN, Michael (2002), *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- SCAFFO, Sonia (2013), “Aprender de la reflexión sobre las propias prácticas. En Instituto de Educación Santa Elena”, *Educación en el cambio. Experiencias de innovación en el Santa Elena*, Montevideo: IESE, 2013.
- UNESCO (1996-2011), MOST Management of Social Information.

Experiencias del Santa Elena

Pintó Pintar:
Una experiencia
sobre arte en
Educación Inicial

Florencia Bartesaghi

01

FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Pintó Pintar : una experiencia sobre arte en Educación Inicial

Nivel: Educación Inicial

Clase/s, grado/s, grupo/s: Niveles 2, 3, 4, y 5

Área/s, Asignatura: Área del Conocimiento Artístico.

Participantes: niños de Educación Inicial, familias, equipo docente y dirección.

RESUMEN

En este capítulo se presenta una experiencia en Educación Inicial del Instituto de Educación Santa Elena (IESE), Sede Montevideo, desarrollada durante los años 2012 y 2013. Se trata de un proyecto cuyo objetivo principal fue acercar el arte a los niños en estas franjas etarias a través de la presentación de distintas obras de autores uruguayos, con especial énfasis en la observación de obras de arte. En una de las áreas destinadas a Educación Inicial se ambientó un *atelier* de pintura en el que cada niño participó. Tuvo dos meses de duración. Se utilizó la metodología de *rompimiento del dispositivo escolar* que permitió que los niños de nivel 2, 3, 4 y 5 participaran en forma internivelar, es decir, no por grupo etario sino de acuerdo a otra organización: mezclando edades. El proyecto estuvo a cargo de la docente Florencia Bartesaghi, maestra del Sector, con el apoyo de todo el colectivo docente y la dirección. Culminó a fines de 2013 con La Muestra, donde se reflejó el trabajo realizado en un *vernissage* para todas las familias y abierto a la comunidad.

El artículo comienza con una introducción de los antecedentes de la experiencia educativa y, luego, el lector podrá vivenciar La Muestra desde un lugar personalísimo y narrativo: el *atelier*, con sus propósitos, metodología y actividades, la opinión de familias, niños y la comunidad educativa de la experiencia y, por último, algunas reflexiones finales bajo el título de “Un camino abierto”.

PALABRAS CLAVE

arte, rompimiento del dispositivo escolar, artistas uruguayos, educación inicial.

INTRODUCCIÓN

Dirección del Sector, Mag. Verónica Larrosa

LOS COMIENZOS...

En el año 2010, en el marco del área de conocimiento artístico, Educación Inicial Santa Elena Montevideo se planteó la interrogante de cómo acercar a los niños a las distintas manifestaciones del arte a través de la mirada de distintos artistas. Se decidió así realizar una primera intervención artística en el Sector inicial: designar a cada sala con el nombre de un ícono del arte y que los niños que transitaran por ese salón trabajaran en forma áulica con esa obra, con énfasis en la observación, la reflexión y la sensibilidad (el niño debería percibir y sentir, pudiendo a su vez analizar, reflexionar y pensar).

El año 2010 fue dedicado a investigar y debatir sobre quiénes serían esos personajes: se concluyó que deberían ser artistas nacionales representados por figuras de diferentes tiempos históricos (vivos y fallecidos), mujeres y hombres, de diferentes expresiones del arte, popularmente conocidos y no tanto, cuyas obras, por su naturaleza, fueran aptas y adecuadas para trabajarse en estas edades. Culminamos el año con la promesa de comenzar un 2011 con siete salas “nominadas”.

Y FUIMOS TRANSITANDO...

El 2011 nos esperaba con una lámina en formato de cuadro que daba la bienvenida a cada salón de clase y el desafío del trabajo pedagógico áulico denominado *Descubrí conmigo el camino del arte*. Nos invitaban a compartir el año: José Cúneo, Gustavo Alamón, Pedro Figari, Ignacio Martínez, Juana de Ibarbourou, Rafael Barradas y Eduardo Fabini.

Durante ese camino se vio la necesidad de seguir focalizándonos en este trabajo, esta vez en busca de dos objetivos:

- continuar el trabajo del acercamiento del niño al arte con pintores uruguayos pero bajo ciertas premisas: que reconozcan que cada artista tiene su estilo, su forma original de representar que lo diferencia del resto; que visualicen el arte como proceso, producto y como medio; que puedan asimilar estrategias para la observación de obras de arte;
- realizar, a nivel metodológico, una actividad de *rompimiento del dispositivo escolar*, entendida como la que tiende a quebrar la imagen de un aula, un maestro y una edad con actividades intergeneracionales, con aulas abiertas y con maestros trabajando por áreas.

Se invitó entonces a la Mtra. Florencia Bartesaghi a liderar este proyecto que consistió, durante 2012 y 2013, en la realización de un *atelier* llamado Pintó Pintar, en el que participaron todos los niños de Educación Inicial, que respondía a los objetivos antes planteados y que culminó con La Muestra, una exposición del trabajo realizado abierta al público. Este liderazgo implicó llevar adelante el *atelier* y La Muestra, y la coordinación con maestras y auxiliares docentes.

Los invitamos, entonces, a compartir esta experiencia, narrada en su comienzo con cierta libertad literaria, para que puedan conocerla pero, sobre todo, vivenciarla y recrearla junto a nosotros.

PARTE 1: LA MUESTRA



Hoy me llegó una invitación a casa del colegio de Juan. Nos invitan a La Muestra, y explica que es la culminación del atelier que se realizó este año. Recuerdo que la maestra, en la reunión de padres, contó que el atelier es una actividad que se desarrolla desde el año pasado, donde interactúan los niños de distintos grupos y edades en una especie de taller de sensibilización del arte, donde aprendían a mirar un cuadro con ojos de artista.

La invitación era para un cálido viernes de octubre en la nochecita y estaba invitada toda la familia. "Un buen plan para empezar el fin de semana", pienso, imaginándome que se trataba de una exposición de las plásticas realizadas por cada niño... Qué equivocada estaba.

Y llegó el viernes. Ya cuando nos acercábamos al Colegio una música suave nos relajaba el cuerpo, mientras Juan nos decía "hoy no es mi jardín, hoy es un museo", y cuando entramos nos dimos cuenta de lo que decía: no se trataba de una exposición de trabajos de los niños, era, literalmente, un museo, con cuadros colgados en las paredes, iluminación en cada uno de ellos, y con una sorpresa adicional: los autores eran los niños!

Ni bien entramos, vemos atentos un montón de autorretratos realizados por los niños, la maestra Florencia, que fue quien realizó el atelier con los niños, nos explica que se trata de un trabajo con la figura humana. Nos cuenta que así como el bebé comienza a jugar con sus manos y las mira intentando descubrirlas, experimentando con ellas, cuando crece pasa lo mismo con el cuerpo, lo ve como una unidad. En el taller se trabajó este cuerpo como unidad, en sus semejanzas y diferencias: todos somos diferentes, altos, bajos, rubios, pelirrojos, con pecas o sin ellas, con ojos pequeños o grandes, y al ver nuestra imagen en el espejo nos descubrimos, nos conocemos y analizamos y en ese camino empezamos a mirarnos desde otro lugar. Al llegar al rostro, podemos, si miramos muy bien, ver nuestro interior y las emociones que se están expresando. Esto lleva a un conocimiento de uno mismo desde el respeto y la aceptación. Entonces, al trabajar retratos y autorretratos se busca ir construyendo una imagen propia, reconociendo que hay otro diferente, y en ese proceso estimular sentimientos de aceptación y autoestima.

Ante semejante explicación, atino a buscar el autorretrato de Juan y, una vez que lo encuentro, puedo ver como se ve interesante, pienso.

Salimos al patio y vemos a un pintor, sí, un pintor de verdad, con su lienzo, su caballete y sus pinceles, y está pintando un cuadro. Juan me cuenta entonces que Nelson Latorre, así se llama el pintor, fue el año pasado a visitarlos a la clase y les contó muchas cosas sobre cómo se pinta, y que hoy nos regalaría el cuadro que estaba haciendo. "Arte en vivo", pienso, "buena forma de acercar el arte como algo real para un niño de esta edad". Mi idea se confirma cuando Juan me pide ir adonde está el caricaturista, quien, en otro rincón, realiza caricaturas de los presentes en el momento para llevarse como recuerdo.

Continuamos nuestro viaje por el museo y noto algunos cuadros realizados por los niños que se asemejan mucho a cuadros originales que conozco. Nos acercamos y, pegadita en la pared, al lado de la producción hecha por los niños, se encuentra la imagen del cuadro original. Allí es otra maestra la que nos cuenta que esas producciones, que hoy decoran las paredes de Educación Inicial, son producciones realizadas en el Pintó Pintar 2012, donde el énfasis del taller estaba en buscar la subjetividad de los pintores originales. Supongo que al ver nuestras caras de ¿qué?, nos contó que eso lo habían logrado poniendo a los niños en la piel de los artistas, "y estos son los resultados", nos dice orgullosa señalando los cuadros.

Seguimos caminando y Juan interrumpe mis pensamientos tironeándome de la mano: “Vení mamá, te quiero mostrar ese cuadro que hicimos cuando aprendimos de Cúneo, ¿sabés quién es Cúneo, mamá? Ese que le gustaba pintar lunas y jugaba mucho con la luz y la sombra”. “Bueno”, pienso, “quizás es hora de que vaya pensando en llevarlo a visitar algún museo el fin de semana que viene”. Me explica muy serio cómo es que se da cuenta de si es de día o de noche y dónde está la sombra en el cuadro, ¡con cinco años!

Como por arte de magia, esta vez es la directora quien interrumpe para contarnos de Cúneo. Nos cuenta que en el taller de Pintó Pintar se puso énfasis en que cada cuadro tiene una historia, música, sentimientos, simbolismo, luces y sombras, colores, líneas y manchas, y que es importante enseñarles a los niños a saber mirar y poder sentir cuando estamos frente a una obra.

Llegamos al otro patio y ahí veo dónde terminaron aquellos tornillos y tuercas que me pidieron el mes pasado en la escuela. Florencia nos explica que una de las salas en Educación Inicial se llama Gustavo Alamón y que a los niños siempre les llamó la atención la representación de los hombres que hacía este pintor. La maestra nos cuenta que en el taller invitaban a grupos de niños de 4 y 5 años a trabajar con esos materiales; primero los exploraban y los tocaban y, al jugar con ellos, hacerlos girar, apilarlos, les empezaban a dar forma hasta tomar vida en un todo simbólico para ellos y para quien los observa. De acuerdo, pienso, buen fin para los tornillos que estaban en casa, y me agendo mentalmente conocer un poquito más de Gustavo Alamón.

Y llega la hora de irnos, aunque Juan está muy entretenido pintando en las mesas del patio con los animadores del Colegio. Cuando llegamos a casa, la abuela nos pregunta qué tal estuvo, y solo atiné a contestar: “No era una exposición, era vivir el arte por un ratito”.

CÓMO LLEGAMOS A LA MUESTRA: EL ATELIER PINTÓ PINTAR

La Muestra fue la culminación de un trabajo de dos años llamado Pintó Pintar, que a través de un atelier dio respuesta a nuestros propósitos curriculares y pedagógicos.

Buscábamos que los niños pudieran acercarse al patrimonio artístico cultural de cada época a través del trabajo con pintores nacionales.

Utilizando estos autores, se buscó transmitir a los alumnos que cada artista tiene su estilo, su forma original de representar que lo diferencia del resto, y sensibilizarlos acerca de esas distintas formas. Así, al presentarles un autor o pintura podrán reconocer, suponer o realizar hipótesis con ciertas bases.

Para esto, fue imprescindible plantearnos qué estrategias podíamos enseñarles para la observación de esas obras de arte (específicamente pinturas). Definimos una ficha de observación que se trabajó primero en el atelier y, luego, se retomó en el aula por la maestra de cada grupo.

Por último, como docentes de educación inicial, nos importaba que visualizaran al arte como un proceso, un producto y un medio.

Un proceso por el cual los niños puedan expresar emociones e interpretar el entorno. “El arte como proceso es experiencia vital por cual el ser humano busca expresar su mundo interior y la influencia del entorno sobre él. Se manifiesta así pensamientos, sentimientos, deseos, emociones, rebeldías y acuerdos, por medio de un sonido, un movimiento, una forma, un color, una palabra, un gesto. En este proceso el hombre concibe su reflexión, su valoración, su conocimiento y su sentir. En definitiva, sus vivencias” (Salomón Azar, 2009).

Como producto, es decir, como una obra de arte que perdura en el tiempo: “Como producto está orientado a lo que llamamos producción de una obra, destinada a permanecer en el tiempo, y eventualmente expuesta a la comunidad y/o reconocida como tal. El producto tiene intención de ser ‘obra de arte’. Es expresión que guarda un mensaje, una idea que se pretende proyectar a todo el universo. Quienes trascienden el tiempo y el espacio se convierten en el legado y fuente histórica de la humanidad” (Salomón Azar, 2009).

Y, finalmente, como medio, en el entendido de ayudar al niño a ser creativo. Este último punto adquiere especial relevancia en nuestro currículo de Educación Inicial Santa Elena, que pone énfasis en el desarrollo de la creatividad. Ya señalado por autores como Salomón (2009), este enfoque concibe a todo ser humano como una forma especial de artista, rescatando su carácter de creador innato. En este marco, es importante buscar espacios de integración de talleres libres de rigideces, donde el coordinador es un facilitador que despierta el proceso creador.

Llegado a este punto, nos propusimos una serie de contenidos a priorizar en el proceso enseñanza-aprendizaje, presentes en nuestro proyecto curricular de centro, entre los que se encuentran:

- Sensibilización al arte.
- La exposición del niño a diferentes expresiones de artes visuales y táctiles.
- La superficie y el volumen.
- Experimentación con diferentes materiales, técnicas y soportes.
- El artista y su obra.
- Retrato a través de la fotografía.
- La forma, la línea, el punto y la mancha en diferentes obras.
- La luz – matices.
- El autorretrato.
- El escultor y su obra. Figura humana en la escultura.

Con nuestros propósitos claros y con los contenidos específicos a desarrollar, nos propusimos una singular metodología de trabajo: en un área de Educación Inicial se ambientó en un *atelier* de pintura, en el que participó cada niño. La experiencia se repitió en 2012 y en 2013 y tuvo una duración bimestral. Con la metodología del Rompimiento del dispositivo escolar, los niños de nivel 2, 3, 4 y 5 participaron en forma internivelar (es decir, no por grupo etario sino de acuerdo a otra organización: mezclando edades). El *atelier* estuvo a cargo de la docente Florencia Bartesaghi, con el apoyo de una auxiliar docente.

Entre las actividades concretas que se realizaron junto a los niños en dicho *atelier*, seleccionamos las siguientes como forma de sensibilizar al sector y que se pueda visualizar la didáctica utilizada para el cumplimiento de los objetivos.

1. Jugando con la luz...

El objetivo fue trabajar con la luz y la sombra, la variación de color según la luz y los matices.

Se invitó a los niños a jugar con sombras chinas siguiendo una serie de preguntas y acciones con las que los docentes guiamos la actividad: ¿qué vemos en la tela?, sacamos y ponemos la luz intentando entender que la sombra es producto de la falta de luz en ese lugar, ¿qué pasa si iluminamos el piso a través de un acrílico?, ¿pasa la luz? Ahora interponemos un dibujo. ¿Qué pasó en el piso? ¿Cómo podemos poner la luz en un cuadro?

Tomamos ahora como ejemplo del trabajo sobre algunos cuadros de Medina observando la luz y la variación del color gris según la luz. La propuesta culminó dibujando ventanas, puertas, mesas y sillas sobre hojas blancas. Luego colocamos acrílico sobre ellas y calcamos nuestro dibujo con pasta vitral. Una vez seco, pintamos con pintura vitral en grises.



2. Así empezaron...

Se trabajó la pintura rupestre con énfasis en la elección de soportes, materiales y técnicas.

La invitación fue a observar imágenes de pinturas rupestres y, a responder preguntas problema disparadoras como: ¿dónde, cómo y qué pintaban cuando no existían las hojas, marcadores, lápices, etc.?, si no había súper para comprar pinturas, ¿dónde las conseguían? Se propuso al grupo a dibujar con tierras de colores una escena de nuestra vida cotidiana, de la familia, o de algo significativo para el niño. La técnica culminó con la aplicación de pintura esgrafiando antes del secado, todo sobre soporte de cartón.



3. El otro... y yo

Con esta actividad se dio prioridad al retrato y al autorretrato para aprender a observar las características del otro y de uno mismo, con énfasis en las proporciones. A partir del *racconto* de las obras y autores abordados en el taller de 2012, se seleccionaron las obras de Figari y Blanes y se presentaron ambos retratos a los niños. Luego de la observación dirigida, se proyectó un video sobre autorretratos de pintores y sus respectivos retratos, que sugirió así la pregunta: ¿cómo poder hacer un autorretrato, dibujarnos a nosotros mismos? Para dar respuesta, fue necesario observarnos y compararnos frente al espejo, con diferentes expresiones, de frente y perfil. Los niños tuvieron la oportunidad de realizar su autorretrato, con la ayuda de su propia foto, utilizando como materiales cartulina canson y carbonilla.



4. Con mis manos

En esta actividad, a partir de la observación de dos fotos (una pintura y una escultura de J. Gurvich), se trabajó escultura y modelado, reflexionando con los niños sobre volumen y plano, siempre partiendo de preguntas disparadoras, tanto del docente como de los niños, como: ¿qué diferencias ven en estas dos figuras?, ¿qué podemos representar en volumen?, ¿vieron esculturas?, ¿dónde?, ¿parecen reales? En esta ocasión, el material elegido fue masa, que ya es conocido y trabajado por los niños en el aula.



5. Dentro de los cuadros

Para los más pequeños, se buscó que pudieran trabajar desde lo sentido y vivido a través de un cuadro, experimentando con texturas, colores, y sonidos. Comenzamos narrando un cuento ficticio acompañado con imágenes que fueron seleccionadas de obras de pintores uruguayos. La última imagen del cuento estaba incompleta para que los niños completaran el cuento con materiales de diferentes texturas y con distintas técnicas.

Cuento: “El libro de la abuela”

En el verano, Clara, una niña de 4 años, disfrutaba mucho visitando a sus abuelos en la casa de la playa. Lo que más le gustaba era la hora de la siesta, Mientras los abuelos dormían, tomaba del estante más alto de la biblioteca el libro de los pintores que su abuela guardaba con mucho cuidado. Abría la primera hoja y comenzaba a inventar historias fantásticas como aquella de la niña y la fiesta.

Ana y Sofía eran hermanas. Ana, la mayor de las dos, le leía cuentos a Sofía cada vez que llovía.



PETRONA VIERA

Una mañana el sol entraba por la ventana abierta del jardín y, en vez de quedarse con sus libros de cuentos, decidieron salir a pasear.



MEDINA

El camino era largo, pero la alegría y las ganas de correr las llevaron hasta la playa.



CARMELO ARZADUM

Los pescadores que allí se encontraban les mostraban orgullosos su pesca. Grandes y enormes peces de colores saltaban en el horizonte.



PÁEZ VILARÓ

Aunque el sonido de las olas al romper era muy fuerte, alcanzaban a escuchar una alegre música que atrajo su atención.



NANT

Intentando saber de dónde provenía, se cruzaron con un grupo de hombres que, reunidos en una ronda, les señalaron la dirección.



**JUAN MANUEL
BLANES**

Oh sorpresa la que se llevaron al encontrarse en una gran fiesta con personas vestidas de vivos colores que reían y danzaban al ritmo de los tambores.



PEDRO FIGARI

Algunos hombres conversaban en las mesas y otros tocaban sus instrumentos.



RAFAEL BARRADAS



GURVICH

Afuera, un grupo de niñas disfrutaba juegos y rondas.



PETRONA VIERA

Se hacía tarde y debían volver. Esa noche, al acostarse y mirar la luna, seguían escuchando el sonido de las olas, el repicar del tambor, la risa de los niños y la alegría de un día maravilloso.

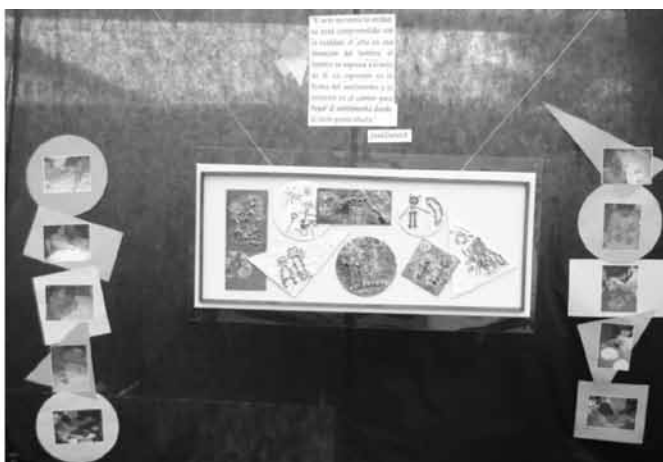


CÚNEO



6. Tapitas, tornillos, arandelas y yo

Por último, en esta actividad se acercó a los niños a la representación abstracta, al cubismo y a la experimentación con ciertos materiales como tornillos, clavos y arandelas. El motivador surgió a partir de la observación de varias obras de Blanes con figuras humanas con estilo fotográfico y un segundo grupo con figuras abstractas de Alamón, Gurvich y Ardem Quin. Se analizaron las diferencias en busca de la línea, el punto y la figura geométrica.



PARTE 2. EL PROYECTO A TRAVÉS DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

No hay comunicación mejor de una vivencia que la narrada por sus propios protagonistas...

Sobre el atelier...

“Mi hijo reconoció una lámina de Torres García que había en lo de los abuelos”, familia de un alumno de Nivel 4.

“Es una forma de brindarles conocimientos sobre distintos pintores uruguayos a los niños en una forma más desestructurada que hace que los incorporen con más facilidad”, familia de una alumna de Nivel 5.

“Mi hijo me dijo: ‘pinto con un solo trazo como Picasso’”, familia de un alumno de Nivel 4.

“Me pareció muy importante para la cultura, para incentivar la parte plástica y la expresión, y para conocer el patrimonio cultural que tenemos y sepamos apreciarlo”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Esta propuesta despierta sentidos en ellos que quizás de otra manera no lo harían”, familia de una alumna de Nivel 4.

“Es interesante ver cómo aprenden a conocer cómo otros interpretan y comunican la realidad a través del estilo, la escuela y los colores”, familia de una alumna de Nivel 5.

“Aprendió sobre los caballos de Blanes y las lunas de Cúneo”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Es una excelente forma ‘natural’ de acercarlos al arte, pero al arte de verdad”, familia de una alumna de Nivel 3.

“Se aprendió todita la canción de Figari”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Me parece que es un lindo aporte a la cultura nacional y abre un espectro más amplio a nivel mental y emocional en el niño”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Mi hijo reconoce los ‘rompecabezas’ de Figari”, familia de una alumna de Nivel 4.

“El arte es un lenguaje fundamental y me parece que a nivel de educación inicial es explorado a nivel muy básico o rígido; estas actividades les brindan a los niños una formación realmente más integral”, familia de una alumna de Nivel 4.

“Este proyecto enriqueció a toda la familia, no solo a él”, familia de un alumno de Nivel 4.

“La propuesta nos parece muy constructiva tanto a nivel educativo como cultural y emocional”, familia de un alumno de Nivel 3.

“Trabajar con los niños desde pequeños con el ‘arte’ nos permite como maestras desarrollar capacidades de observación, reflexión, etc. Y eso luego se transfiere a otras áreas de su vida, por eso es importante”, docente participante en el proyecto.

“Tener la oportunidad de mostrarles cuadros con estilos y técnicas variadas y luego ‘dejarlos hacer’ estimulando su creatividad hace que uno sienta que realmente está desarrollando su lado artístico”, docente participante en el proyecto.

“¿Qué ves? era la primera pregunta que se les hacía a los niños al enfrentarlos a un cuadro y desde allí se comenzaba a trabajar en cómo observar un cuadro. El darle la oportunidad, el espacio y la escucha atenta para que el niño pueda reflexionar fue una valor importante en el atelier”, docente participante.

“Fue muy rico para los alumnos participar intergeneracionalmente, aprender de otros en distintas etapas y conocer a otros”, docente participante en el proyecto.

“Ese pintor siempre pinta de noche porque todos los cuadros tienen la luna”, alumno de Nivel 4 trabajando Cúneo.

“Las casas están muy lejos porque las pintó muy chiquitas”, alumna de Nivel 5.

“Si pintás suavcito queda claro, pero si apretás el lápiz es oscuro; este lápiz tiene muchos colores”, alumna de Nivel 4 trabajando matices.

“¿Por qué Figari pinta todo manchado?”, alumno de Nivel 3.

“Si ponía más luz más lejos, en la pared la ventana era más grande”, alumna de Nivel 5 trabajando a Medina.

Sobre La Muestra...

“Integrador, expresivo, ilustrativo del desarrollo de nuestros niños, reforzador del amor por el arte y del valor de la expresión humana a través de él. Eso fue lo que vivimos”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Nos pareció un abordaje al arte de forma muy profesional. Que los niños pudieran vivir distintas técnicas y se relacionaran con la pintura de esta forma me pareció fabuloso. Fue una muestra de verdad, hecha por niños”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Fue un regalo para el alma y los sentidos. Fuimos creyendo que sería una simple exposición y nos encontramos con mucho más”, familia de un alumno de Nivel 3.

“Desde las creaciones que se exponían, la decoración, la disposición, el armado, la organización, los agasajos, todo estaba pensado para hacerte sentir en un museo o en una galería de arte; ¡hasta un pintor de verdad había!”, familia de un alumno de Nivel 3.

“Fuimos cansados y nos renovó la energía con esta excelente propuesta”, familia de una alumna de Nivel 4.

“¡Algunas pinturas de nivel 5 estaban tan buenas que quería llevármelas a casa!”, familia de un alumno de Nivel 4.

“Se vieron trabajos muy sensibles en cuanto al contenido y la diversidad. El niño con su propio talento plasma sin miedo a equivocarse. Eso es arte y se debe incentivar desde las edades más tempranas como hacen ustedes”, familia de una alumna de Nivel 5.

“Me encantó la atmósfera lúdica y, a la vez, seria y responsable”, familia de una alumna de Nivel 4.

“Fue una actividad de esas que van marcando caminos: una exposición de buen nivel, sin nada que envidiarle a una galería de arte”, familia de un alumno de Nivel 4.

“Esta idea de no solo exponer obras de los chicos sino de hacer una noche abierta a todo el público me gustó por el contacto con la comunidad, ver al vecino en nuestro jardín, esa sensación de que el producto tenía valor por sí mismo”, docente participante en el proyecto.

“Haber participado en todo el proceso me permitió entender las palabras, miradas o expresiones de los niños, al recorrer La Muestra con sus padres. Cada palabra traía a mi mente el momento de la creación”, docente participante en el proyecto.

“No, mamá, no es mi trabajito, es un cuadro”, alumno de Nivel 4 frente a su producción.

“Me ensucié mucho con la pintura porque podía usar las manos y no tenía que usar el pincel”, alumna de Nivel 3.

Sobre lo que el arte nos dejó (o el valor del arte en estas edades)...

“Mi hija pensó que ella también podría llegar a ser una gran pintora”, familia de una alumna de Nivel 5.

“El arte despierta curiosidades y es una forma de proyectar intereses y formas de ver las realidades”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Para nosotros fue muy importante ver que en este colegio el arte está integrado a la educación de nuestro hijo y que lo vean tan importante como a las ciencias, los idiomas o la matemática”, familia de un alumno de Nivel 5.

“Para nosotros es fundamental saber que Educación Inicial incluye al arte de esta manera en el currículo”, familia de una alumna de Nivel 5.

“Mi hija tiene una lámina bastante grande de un pintor, colgada entre dos vidrios, en su habitación, y fue a pedido de ella”, familia de una alumna de Nivel 5.

“Me gustó que las actividades de la clases hayan sido complementarias con la propuesta del atelier, como las idas al museo o el trabajo en el cuaderno”, familia de una alumna de Nivel 3.

“Tenemos pensado mandarlo a un taller o clases de pintura porque le gustó mucho”, familia de un alumno de Nivel 4.

“Este proyecto nos acercó al arte y el arte nos acerca a las emociones”, docente participante en el proyecto.

“Fuimos a un hotel en Punta del Este, había un artista plástico en la zona con su tela y pinceles, él se le acercó entusiasmado y realizó varios trazos en el paisaje hablando naturalmente con el pintor. Nos encantó”, familia de un alumno de Nivel 4.

“De Blanes nos contó muchas cosas luego de que fue al museo, sobre todo del cuadro de los 33; con Figari pasó lo mismo. De él también canta canciones y recita poemas. Una vez nos comentó como reflexión: ‘En el Museo Blanes no hay cuadros de Torres García’, por lo que asumimos que también habían trabajado a este autor. En la cuadernola también vimos el trabajo sobre Picasso y Páez Vilaró”, familia alumna de Nivel 4.

“Me parece muy interesante que la sala tenga el nombre del pintor y trabajen con él; incluso mi hija que es muy pequeña mira un cuadro de otra manera”, familia de una alumna de Nivel 3.

“Cuando Florencia trabajó con Alamón, los niños, al ver los cuadros, decían: ‘Parecen robots, pero no, es una pintura’, agregaban. Esto me hizo reflexionar sobre los diferentes materiales que presentamos a un niño. Muchas veces, al darle un marcador ya estamos conectándolo con palabras como hoja, dibujo, realidad. Los materiales son tan importantes como la propuesta, ya que al ser diferentes y originales les presentan en ellos un nuevo desafío”, docente participante en el proyecto.

“Nos estimuló a revisar nuestras prácticas sobre el tema”, docente participante en el proyecto.

Sobre el proyecto global...

Extractos de la entrevista realizada a la directora de Educación Inicial, Mag. Verónica Larrosa, sobre este proyecto:

Sobre el rompimiento del dispositivo escolar...

Te puedo decir, sobre la metodología de trabajo, que fue el rompimiento del dispositivo escolar, que es una manera de planificar y llevar adelante la tarea educativa y que estoy convencida de que es adecuada y específica para Educación Inicial. Si pensamos en los inicios, cuando era educación preescolar, estábamos divididos por niveles etarios condicionados por la continuidad con primaria. Pero es pensable otra forma de trabajo en la que cada niño pueda recibir, independientemente de su edad cronológica, los contenidos y objetivos que más se adecuan a su madurez en los procesos de aprendizaje. Entonces, es muy interesante pensar propuestas para que los niños se agrupen por intereses y niveles respetando esos procesos de aprendizaje y este fue un primer paso para lograrlo.

Sobre la metodología de trabajo y un maestro especializado en arte...

Mirá, creo que toda la comunidad educativa está de acuerdo en que hoy los maestros no podemos ser expertos en todas las áreas y disciplinas y que, a lo largo de nuestra carrera profesional, debemos focalizarnos en aquellas cosas que son de nuestro interés y profundizar en ellas para complementarnos con otros maestros, trabajando realmente en equipo. El Colegio, inmerso constantemente en la formación en servicio a los docentes, tiene claro eso e intenta brindar oportunidades a los docentes para que puedan ir especializándose en aquellas áreas de conocimiento que les son más afines y que también puedan apoyarse en los otros colegas en las áreas en que muestran más debilidad.

El atelier Pintó Pintar fue un comienzo, una pequeña muestra de que es posible hoy, en 2014, el desafío de lograr un proyecto de mayor alcance en el que los docentes trabajen en una planificación por proyectos y complementarse en las diversas áreas de conocimiento.

Entonces, unidos a lo que te contaba hoy del rompimiento del dispositivo escolar, parecería más adecuado para educación inicial un trabajo de aula donde los niños puedan ir cambiando de grupo de pares de acuerdo a intereses y maduración y donde, además, los docentes puedan ir especializándose en distintas áreas. Es un desafío muy interesante y recién comenzamos este camino.

Sobre el equipo que llevó adelante la tarea...

Cuando empezamos, allá por 2010, trabajamos entre todas en las salas docentes, pero luego se fueron agregando más objetivos y especificando metodologías, así que fue necesario elegir a una persona que liderara el proyecto. Podríamos haber contratado a un profesor especializado en arte que realizara el proyecto pero, por la política institucional de formación docente y porque el objetivo detrás de esta propuesta era fomentar esa especialización, es que se invita a la maestra Florencia a llevarlo a la práctica. Yojo, la elección no se basó en que la docente tuviera conocimientos previos del tema (si bien tiene una facilidad natural para este tema) sino en el compromiso, tanto en la ejecución del atelier como el entendimiento de las nuevas prácticas de enseñanza que se jugaban atrás, que no solo incluyó el trabajo con los niños sino con el colectivo docentes. Fijate que se realizaron salas docentes de sensibilización, de planteamiento de objetivos y de cuestiones organizacionales, se entregó material teórico, etc. Y acá me parece importante mencionar también al colectivo docente, pues estas cosas pueden ser propuestas desde Dirección y lideradas por un docente comprometido, pero si no cuentan con el aval y el compromiso de todos los docentes, no funcionan. Acá hubo un equipo docente comprometido desde el principio con la preocupación genuina de cómo unir el atelier a sus prácticas de enseñanza en el aula y así lograr el proceso de aprendizaje en el niño, en un clima realmente de disfrute por algo nuevo que estábamos haciendo.

El proyecto en imágenes









PARTE 3. UN CAMINO ABIERTO...

Diez, veinte, cuarenta, sesenta, ochenta, cien y más son, tal vez, las personas que pasan frente a él. Testigo inmóvil del apuro de la gente, recostado en la pared se cubre de polvo. De repente un niño de mirada curiosa se acerca lentamente, lo observa con ojos de descubrimiento y exclama: "¡qué bonitos colores!" y el cuadro ya no es el mismo... no está más muerto.

E. Mango (Adap.)

Hoy, el proyecto Pintó Pintar y La Muestra se viven todos los días cuando se ingresa a Educación Inicial Santa Elena. La proyección de este camino recorrido se plasma en las palabras de niños y de adultos que no participaron en él y que, al ver esas obras por primera vez, se enfrentan al arte y a la curiosidad, haciendo que los cuadros tomen vida.

Las paredes del sector están vestidas de gala, son testigos de un proyecto que solo pudo realizarse con el apoyo activo de una dirección comprometida, con el convencimiento de quien llevó adelante y lideró el proyecto, y con un equipo docente comprometido, cuya participación fue fundamental para el éxito de la propuesta. Los docentes fueron quienes realizaron esa conexión entre el *atelier* y el trabajo de aula, de forma que los aprendizajes se afianzarán en los niños.

El proyecto deja huellas bien marcadas y desafíos hacia el futuro. ¿Cómo seguimos? es la pregunta planteada. Los caminos son variados y desafiantes, pero sin duda no perderemos ese valor imponderable que caracteriza a los niños en estas edades: el valor de mirar.

Desde pequeños aprendemos a mirar antes de hablar y en ese mirar aprendemos a conocernos, a conocer al otro e intentar reconocer al mundo que nos rodea; es por eso que en Educación Inicial cobra importancia detenernos a observar qué mira un niño y por qué lo hace.

- ¿Por qué son todos de color marrón?
- ¿Por qué están vestidos con esos trapos?
- Todos los cuadros son de noche.
- Esta todo manchado el dibujo.

Preguntas y reflexiones que se hicieron nuestros niños ante obras de Figari, Blanes, Cúneo y otros tantos pintores. La interacción con un cuadro es un camino individual e interno y es ahí donde el desafío docente cobra vida: poder detenerse a ver y oír al niño, a cuestionar y recuestionar, pero respetando sus miradas.

El arte es una forma de comunicar y expresarse y el cómo lo hace un niño lo vuelve aún más especial. Él observa desde una sensibilidad y espontaneidad única.

Esta experiencia educativa trató, entonces, de lograr esa conexión que luego nos permitió trabajar técnicas, espacios, líneas, perspectivas, pero sin perder nunca la individualidad de esas miradas, y lograr así que se expresen con sus líneas, puntos, manchas y escucharlos en su interpretación, porque es así que los estamos ayudando a entrar al mundo del lenguaje plástico.

Como dice A. Bisquert (1977):

Aquello que enriquece al niño en su capacidad creativa no es la obra creadora, sino su proceso creador; es decir, ese suceder continuo de decisiones, de tomar postura ante un diálogo abierto con aquello que se está creando. Esto es lo que le afianza su personalidad, ¿y no es acaso esto la base de partida de toda educación? Lo que no queda plasmado en el papel es importante porque ha quedado plasmado en lo más profundo del ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISQUERT, A. 1977. *Las artes plásticas en la escuela*. Madrid: Rivadeneira.

MANGO, E. "Mirar un cuadro", <http://mirar-un-cuadro.webnode.es/> (abril de 2014).

MESA SANABRIA, A. 2007. *Óscar Domínguez en la escuela*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=12&Cont=44&Mod=10&P=522> (diciembre de 2012).

SALOMÓN, A. 2009. En revista *Niño en Obra*, n.º 3. Montevideo.

Proyecto Tortugas

Una experiencia de aula expandida

Sylvia Zuccolo y Fernanda Silva

02

FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Proyecto Tortugas. Una experiencia de aula expandida

Nivel: Educación Inicial

Clase/s, grado/s, grupo/s: Nivel 5

Área/s, asignatura/s: Área del conocimiento social

Participantes: Niños de Educación Inicial, familias y comunidad, equipo docente y dirección, Organización Karumbé

RESUMEN

El presente capítulo es una experiencia desarrollada durante el año 2013 en Educación Inicial Santa Elena Montevideo sobre el trabajo en valores con niños y niñas de Nivel 5, bajo la modalidad de aula expandida. La experiencia consistió en el apadrinamiento de dos tortugas marinas junto con la organización Karumbé;¹ apadrinamiento que tenía como objetivo rehabilitar a dichas tortugas (que fueron rescatadas de nuestras costas por esta organización) y posteriormente liberarlas en el mar.

Lolo y Lupita, como las bautizaron los niños, fueron encontradas varadas en la costa, afectadas por diferentes problemáticas, principalmente vinculadas a la acción irresponsable del hombre sobre su hábitat.

La experiencia incluyó, entre otras actividades, la visita a nuestra institución de personal de Karumbé, salidas didácticas con los niños al Centro de Tortugas Marinas y la recolección de materiales para dicha organización junto a los padres del Colegio. Asimismo, involucró el trabajo áulico específico sobre ciencias sociales y naturales, con especial énfasis en la responsabilidad del hombre sobre el ambiente y los conceptos de solidaridad y responsabilidad.

La jornada finalizó con la experiencia de liberación de las tortugas en la playa Buceo, con la participación de la comunidad educativa Santa Elena, vecinos del barrio, representantes de diferentes organizaciones civiles y gubernamentales.

El lector se encontrará con una primera parte dedicada al desarrollo de la experiencia, con una lectura en dos niveles simultáneos: la narración de lo que se hizo (actividades concretas que se desarrollaron) y los fundamentos pedagógicos

¹ Karumbé es un grupo de investigadores, pescadores, conservacionistas y estudiantes organizados en una asociación no gubernamental (ONG) cuya misión es proteger la biodiversidad marina en peligro, principalmente a las tortugas marinas y sus hábitats.

de dichas acciones. Una segunda, que plasma la experiencia desde la mirada de quienes fueron participantes (niños, familias, docentes y comunidad), y una tercera, que invita a pensar sus posibles proyecciones.

PALABRAS CLAVE

educación inicial, tortugas, apadrinamiento, valores, aula expandida.

INTRODUCCIÓN

Dirección del Sector, Mag. Verónica Larrosa

Un proyecto de ciencias naturales transformado en un proyecto de ética y valores... Así comenzó esta experiencia que buscaba la continuación de un proyecto de ciencias naturales que Educación Inicial Santa Elena Montevideo había comenzado en 2011 y que había utilizado a los peces como recurso de aprendizaje. La idea original era incorporar el trabajo acerca de las tortugas al sector como segundo recurso para trabajar ciencias naturales y el concepto de adaptación al medio en Nivel 5.

El sector tenía la fortaleza de contar, entre los padres de sus alumnos, con Andrés Estrades, director ejecutivo de Karumbé. Con él comenzamos a conversar sobre la posibilidad de incorporar en el sector de Inicial un hábitat que albergara a una o dos tortugas de tierra. Al ir conociendo la labor de esta organización, nuestra propuesta fue cambiando de rumbo... ¿Por qué recrear un hábitat para acercarnos a estos animales cuando podíamos estar en contacto con ellos y, a su vez, ayudarlos? Y así fue creciendo este proyecto...

Ayudar, cuidar, curar, rehabilitar... todo con un único objetivo: que ellas vuelvan al mar adonde pertenecen; el concepto de libertad transitado desde la cotidianidad de un niño de 5 años. Seguramente nuestros niños de 5 años no puedan definir verbalmente conceptos como responsabilidad y solidaridad, pero sin duda a través de esta experiencia los vivenciaron en cuerpo y alma.

Los invitamos, entonces, a compartir esta experiencia áulica que buscó responder a la pregunta de cómo realmente transmitimos en estas edades el trabajo en valores, que es carisma del Santa Elena, para que realmente sean incorporados por el niño.

PARTE 1. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: CÓMO Y POR QUÉ

Así comenzamos...

A principios de año, la directora del sector nos invitó a las docentes de Nivel 5 a participar en este proyecto Tortugas, que consistió en apadrinar a dos tortugas marinas (rescatadas enfermas del mar), ayudarlas en su curación y liberarlas nuevamente al mar. Esta invitación nos brindaba la oportunidad de trabajar las ciencias sociales desde un lugar particular, donde podíamos cumplir con nuestros objetivos y contenidos curriculares a través de un proyecto lo suficientemente abierto para poder ir elaborándolo en conjunto (docentes, Dirección, Karumbé) e ir construyendo sobre lo hecho.

Como antecedentes, se habían realizado varias instancias de coordinación entre el biólogo Andrés Estrades, padre de un alumno y director ejecutivo de la organización Karumbé, y la directora de Educación Inicial. En ellas se compartieron inquietudes acerca de la importancia del acercamiento y la sensibilización del niño, en estas primeras etapas de la vida, con el cuidado del ambiente, promoviendo valores de respeto y compromiso hacia este.

En estos encuentros se pautaron algunas actividades iniciales: la visita de Karumbé a la institución, las visitas de los niños y niñas al Centro de Tortugas Marinas, las posibles tareas a realizar por los niños y las familias y la liberación de las tortugas apadrinadas.²

Actualmente su sede, llamada Centro de Tortugas Marinas, se encuentra en el predio del zoológico Villa Dolores.

La primera actividad de este proyecto se desarrolló cuando los grupos de Nivel 5 recibieron la visita de Andrés Estrades, con el propósito de contarnos a los niños y docentes los objetivos de la organización y sus tareas.

Se proyectó una presentación con fotos de las diferentes especies de tortugas que llegan a nuestras costas, los recorridos que realizan antes de llegar a ellas y los múltiples problemas que enfrentan, de una forma didáctica y adecuada para los niños de este nivel. Luego se abrió un espacio para las preguntas y comentarios que surgieron a raíz de la presentación. En el cierre de la actividad, Andrés nos contó que en ese momento habían llegado a Karumbé dos tortugas verdes que habían varado en las costas de Rocha por estar enfermas (con un cuadro de *shock* térmico); que necesitaban rehabilitación y que para esto iban a requerir mucha ayuda. Propuso al grupo que pensara y discutiera si podría comprometerse y colaborar con esta tarea. A pesar de que los niños, entusiasmados, rápidamente

2 Karumbé ('tortuga' en guaraní) "es un grupo de investigadores, pescadores, conservacionistas y estudiantes organizados en una asociación sin fines de lucro. Nuestra Misión es proteger la biodiversidad marina en peligro, principalmente a las tortugas marinas y sus hábitats, y promover el desarrollo sustentable de las comunidades pesqueras, buscando alternativas para reducir el impacto de las actividades humanas en estos animales migratorios. Karumbé utiliza la investigación, la educación ambiental y tareas de conservación como las principales herramientas, en colaboración con otras organizaciones e instituciones a nivel mundial". www.karumbe.org.

aceptaron la propuesta, acordamos con ellos que se tomaran su tiempo para pensar la respuesta, ya que el apadrinamiento es una responsabilidad muy importante y, de esta manera, a través de diálogos y reflexiones con los niños, comenzamos el trabajo sobre responsabilidad.

Se reflexionó con los niños y niñas sobre el significado de la palabra *apadrinar* y sobre las acciones que deberíamos realizar si asumíamos ese compromiso. En este sentido, el trabajo apuntó a promover acciones responsables, mediando la reflexión en las decisiones que tomamos; elementos fundamentales para sostener el compromiso y llevar adelante las tareas, más allá del atractivo que inicialmente presentan.

Se trabajó sobre la vulnerabilidad de estos animales (transmitiendo así conceptos tales como el efecto del hombre sobre el medio y los animales), la enfermedad que tenían estas tortugas y que solas no se podían recuperar (transmitiendo conceptos relacionados con la importancia de recibir ayuda de otros, así como de dejarnos ayudar) y la importancia del cuidado que recibirían las tortugas (transmitiendo conceptos como solidaridad y responsabilidad). Sabíamos que en Karumbé se ocupaban de ello pero necesitaban colaboración para realizar estas tareas (transmitiendo conceptos como el trabajo en equipo). Apadrinarlas significaba, entonces, un compromiso; ofreceríamos nuestra ayuda para curarlas, protegerlas, ampararlas y luego acompañarlas en su regreso, ya curadas, al mar (transmitiendo conceptos tales como el derecho de cada ser de vivir en su hábitat natural y el aprendizaje que supone una despedida con quien se ha mantenido un importante lazo afectivo).

Es así que todos los niños y niñas de Nivel 5 estuvieron de acuerdo en asumir dicho compromiso y comenzó esta historia... y nuestro trabajo áulico y curricular.

Desde el punto de vista pedagógico, este proyecto posibilitó el abordaje de contenidos de diversas áreas.

En lengua, se trabajó con los diferentes portadores de texto que la organización nos facilitó, como los instructivos y los folletos, y a través de los materiales aportados por los niños y niñas en su búsqueda de información en los hogares sobre las tortugas marinas.

Con este material a la vista, se trabajó sobre la oralidad y la argumentación, así como también sobre la posibilidad de realizar inferencias e hipótesis a fin de discriminar los portadores de textos pertinentes para la búsqueda de la información que estábamos procurando, objetivos especialmente planificados para Nivel 5.

En el área de conocimiento matemático, se puso énfasis, a través de instancias de votación realizadas con los niños durante el desarrollo del proyecto —por ejemplo, para decidir el nombre de las tortugas—, en contenidos tales como el conteo, las relaciones de orden (mayor, menor) y el uso de cuadros de doble entrada.

Fundamentalmente se trabajó en ciencias: adaptación al medio, clasificación, concepto de extinción y ecosistemas como objetivos transversales que estuvieron presentes en todas las actividades.



EL PROYECTO CONTINÚA...

La gente protege aquello que ama. Pero solo amamos aquello que conocemos.

Jacques Cousteau

Habíamos asumido el compromiso de apadrinar a las tortugas y nuestro primer desafío consistía en investigar el tema con los niños. Para obtener la información que necesitábamos, además del trabajo áulico —por ejemplo, en la sala de informática a través de la web—, se involucró a las familias, y así comenzaron a llegar a la clase diversos materiales: textos informativos, juguetes, cuentos, juegos, láminas y fotos que fueron poblando el aula, creando un ambiente de entusiasmo, complicidad e identidad con la causa, que, a su vez, como docentes nos brindaba variados recursos para trabajar. Siempre recordaremos el día que una de las niñas del grupo acercó una foto de su tío biólogo nadando con una tortuga marina. El tío de esta niña también trabajaba en una organización protectora de animales marinos. A partir de esa foto investigamos sobre dicha organización y vimos las similitudes que tiene con Karumbé. Para esta niña fue muy significativo poder mandarle a su tío una foto suya con una de las tortugas que estábamos apadrinando y contarle sobre esta experiencia.



A partir del trabajo con estos materiales, tanto gráficos como audiovisuales, aprendimos e investigamos sobre los diferentes tipos de tortugas que habitan nuestras costas, sus características físicas, sus adaptaciones al medio (patas, respiración, picos, alimentación), así como los riesgos que enfrentan y las principales consecuencias de la acción irresponsable del hombre, causa principal de su varamiento. Este proceso de trabajo áulico permitió convertir información en conocimientos para el niño.

Ya estábamos prontos para conocer a las tortugas y visitar el Centro de Tortugas Marinas.

Realizamos dos visitas a Karumbé que formaron parte fundamental de la experiencia, pues permitieron la vivencia cercana del niño a la realidad que, hasta ese momento, solo conocía teóricamente.

Estas salidas al terreno se encuentran en el marco de lo que denominamos *aula expandida*, que consiste en el rompimiento del dispositivo clásico áulico en la búsqueda de un proceso enseñanza-aprendizaje que le permita al niño una experiencia vivencial acorde a su edad.

Nos dice Gabriela Augustowsky (2012):

Salir de la escuela para realizar una visita a un sitio de la ciudad, a realizar un itinerario [...] implica la puesta en juego de numerosos factores de índole didáctico, institucional, organizativo. Estas no deberían ser solo tareas esporádicas, aisladas o excepcionales, ya que son piezas claves en el largo proceso formativo de los estudiantes como ciudadanos. Se trata de una actividad que se planifica a dos bandas, en dos escalas temporales: por una parte, el recorte particular de la visita en sí misma, una experiencia extraordinaria que comienza y finaliza. Y por otra parte [...] la inserción de esta excepcionalidad en el marco más amplio de las tareas escolares. Su inclusión en una secuencia didáctica amplia (que trasciende la visita en sí misma), permite concebirla como una instancia de aprendizaje, como una oportunidad para enriquecer y potenciar la relación dentro/fuera de la escuela.³

En este contexto, el aula expandida significa mucho más que una o una serie de salidas o paseos, sino que es una modalidad de trabajo que nos permitió:

Antes (de la salida): la enseñanza a través de la planificación y la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en problemas, en preguntas investigables; con una metodología de trabajo que implica la preparación de esas salidas por parte de los niños y que ayuda a entender la complejidad de la tarea. Permite, entre otros objetivos: indagar, investigar, seleccionar, priorizar información, anticipar.

Durante (la salida): en un nuevo entorno de aprendizaje (fuera de la escuela), poner en práctica lo aprendido, relacionando, vivenciando, buscando el sentido, dando

3 Augustowsky, G. (2012).

la oportunidad al niño de hacer y reflexionar simultáneamente, convirtiendo lo vivenciado en aprendizaje significativo.

Después (de la salida): unir el afuera con el trabajo de aula, realizar síntesis, conclusiones, reflexiones que permiten procesar lo que vivimos desde la experiencia directa y desde lo emocional y plantearnos nuevos problemas por resolver.

¿Y QUÉ HICIMOS EN ESAS SALIDAS?



En la primera visita al centro Karumbé conocimos el museo que funciona allí, donde pudimos apreciar la exposición de caparazones, pósters y materiales con información sobre las diferentes especies de tortugas marinas, sus características y costumbres, así como las diferencias más significativas entre ellas. Recorrimos el sector del museo destinado a sensibilizar sobre las amenazas que sufren las tortugas y los daños ocasionados por el hombre en el hábitat marino, causantes de la inmensa mayoría de los varamientos y muertes de tortugas. Y, por último, conocimos la clínica y los estanques donde permanecen las tortugas, pudimos verlas en movimiento, nadar y respirar. Allí también aprendimos sobre las tareas de rehabilitación y los niños se pusieron manos a la obra: las limpiaron y desinfectaron.



La segunda visita la realizamos a los dos meses. Durante el período de tiempo que hubo entre ellas, volvimos al trabajo áulico con variadas estrategias.

Continuamos involucrando a las familias; en esta ocasión solicitamos colaboración para recolectar materiales específicos (guantes, alcohol, medicamentos veterinarios) que sabíamos, a través de Andrés, que eran necesario en el centro. Esta campaña de recolección se hizo extensiva a todo Educación Inicial, con lo cual fuimos logrando el involucramiento de todas las familias en el proyecto. También sugerimos y motivamos a que los niños, con sus familias, visitaran el Centro para conocer a las tortugas y de esa forma replicar en los hogares la experiencia de la salida.

Se bautizó a las tortugas como Lolo y Lupita, lo que permitió no solo el trabajo en aula sobre matemática (votación), sino que además fue un gran motivador para los niños. El ponerles nombre buscó crear un lazo afectivo entre los niños y las tortugas, un sentimiento de propiedad, como ellos decían: *“estas son nuestras tortugas”*, *“las que nosotros debemos ayudar”*, lo que formó parte del trabajo sobre responsabilidad.

Continuamos realizando actividades relacionadas con ciencias, como la visita a una tortuga de tierra, donde pudimos observar y trabajar sobre las diferencias anatómicas que tienen con las marinas (caparazón, patas, etc.) y se formularon hipótesis acerca de esas diferencias, abordando conceptos como el de adaptación.

El clima que se vivía en el aula era de mucho entusiasmo, compromiso y responsabilidad por lo que implicaba esta tarea, así como también de cierta

ansiedad por tener noticias de cómo estaban nuestras tortugas, ya que sabíamos que, a pesar de nuestros esfuerzos, podían sanar o tal vez no.

Y así nuestro entusiasmo por volver a ver a Lolo y Lupita iba creciendo.

Nos mantuvimos en contacto con Andrés y él nos transmitió que continuaban avanzando en su recuperación del fenómeno de *shock* térmico. En clase investigamos acerca de este fenómeno y averiguamos que todos los inviernos hay una baja en la temperatura de las aguas del Río de la Plata y del océano Atlántico que sorprende a las tortugas que aún no han migrado y les provoca hipotermia, por lo que se acercan a las costas y varan en ellas. Aprendimos también que cuando esto sucede es importante no devolverlas al mar, ya que eso las conduce a una muerte segura.

Si bien Lolo y Lupita se iban recuperando de este problema aún estaban en tratamiento por haber ingerido restos de nailon y plástico presentes en el mar.

Así es que nos pusimos los guantes y fuimos nuevamente a su encuentro.

Ya en Karumbé, volvimos a curar sus heridas, a alimentarlas con hojas de acelga que llevamos como sustituto de las algas de las que se nutren en su hábitat natural y a sacarlas al sol, aprendiendo así sobre la importancia de este en su recuperación.

En grupos pequeños fuimos pasando al lugar en donde se encuentran las piscinas para limpiarlas. Con un calderín pudimos extraer y observar los desechos que eliminan las tortugas junto con la materia fecal. Impresionados observamos claramente restos de bolsas de nailon, globos y plástico que ingirieron en el mar confundiéndolos con alimentos.



Luego de esta segunda visita, en clase pusimos énfasis en plantear propuestas que guiaran la reflexión sobre las acciones que debíamos realizar para cuidar el ambiente en general y el hábitat de las tortugas marinas en particular. Algunas de dichas actividades fueron la lectura de artículos científicos sobre el tema, así como el trabajo sobre un instructivo publicado por Karumbé acerca de qué hacer cuando se encuentra una tortuga varada en la costa.

Y nuestras tortugas fueron sanando... y había que liberarlas.

Comenzó así un trabajo que se propuso resignificar el concepto de libertad.

En nuestras hipótesis para la planificación de las posteriores actividades, nos planteamos que los niños y niñas pudieran comenzar a preguntar por qué no nos podemos quedar con Lolo y Lupita. Para nuestra sorpresa los niños no plantearon en ningún momento la posibilidad de quedárselas; llamó la atención la certeza y naturalidad con que asumieron su deber de liberarlas. Viniendo de nuestra parte la pregunta para generar la reflexión: ¿no será mejor que se queden en Karumbé?, unánimemente respondieron que no, y nos transmitieron la importancia de que volvieran a su medio de origen y pudieran interactuar nuevamente con sus pares.

Si bien con ello nos dieron muestras de una gran sabiduría, algunas preguntas que se reiteraban demostraban las ansiedades que comenzaban a hacerse presentes: ¿sabrán qué hacer al volver al mar?, ¿qué hacemos si cuando lleguen a la orilla no quieren entrar al mar?, ¿volveremos a saber de ellas alguna vez? Estas inquietudes hicieron visible la necesidad de organizar actividades que brindaran herramientas y oportunidades de tramitar la separación, con el objetivo de elaborar las incertidumbres. Es así que realizamos actividades de expresión literaria y artística favoreciendo espacios que habilitaran sus posibilidades de sublimación, de elaboración de aquello que sentían y fantaseaban en algo conocido, en algo de lo que se pudieran apropiar plasmándolo en productos creativos que iban a poder atesorar, de los que no se iban a tener que desprender.

En este momento, el proyecto ya era de interés para todos los niños y niñas, las familias y los docentes de la institución.

Fue así que la invitación a compartir esta experiencia de liberación se hizo extensiva a todos los niños y familias del Colegio, a las instituciones educativas de la zona y a la Dirección Nacional del Medio Ambiente (DINAMA) del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), las cuales, junto a personal de EcoPlata,⁴ se interesaron en la propuesta y no solo nos apoyaron con toda la logística para llevarla adelante, sino que además participaron activamente tanto en la planificación como durante la actividad.

4 El Programa EcoPlata nació como una iniciativa interinstitucional orientada a la articulación y el fortalecimiento de las instituciones nacionales, departamentales y municipales, a la comunidad científica, a los gestores y al público en general, en los aspectos vinculados con la Gestión Integrada de la Zona Costera. www.ecoplata.org.

Y LLEGÓ EL ESPERADO DÍA...

La cita fue un sábado de noviembre en la mañana, en playa Buceo. Ya acercándose a la playa, se podía adivinar que algo especial estaba sucediendo: banderas ondeando y una alegre música que se escuchaba invitando a todo el que quisiera a formar parte de esta experiencia.



Al bajar a la playa, se encontraba el *stand* del Colegio, donde se podía entender la experiencia realizada por los niños y niñas e involucrarse en ella a través de una exposición de fotos y relatos.



Otro *stand* presente pertenecía a Karumbé, donde se brindaba información sobre la organización y sus cometidos así como la posibilidad de colaborar con el Centro adquiriendo algunos de los recuerdos de su *tortu-shop*.

Y un paso más allá... en unas piscinas... se encontraban Lolo y Lupita, prontas para ser liberadas.

Fueron llegando las familias de todos los niveles de Educación Inicial así como sus docentes, vecinos del barrio, algunos alumnos y Dirección del Jardín 221, la alcaldesa de la zona, la responsable de Acciones sociales de Ecoplata (Programa de Limpieza de Playas), algunos medios de prensa escrita y audiovisuales (El Observador, Montecarlo TV, Canal 10, VTV, Radio FM Libre y La República) y, por supuesto, los protagonistas de esta historia: los alumnos de Nivel 5.

Con la música de fondo y un sol radiante pudimos disfrutar de un espacio para fotos, recorrida por los *stands* y charlas con el personal de Karumbé, donde el público pudo aprender sobre estos animales en peligro de extinción. Se hicieron presentes las clásicas sillas playeras y el infaltable mate para que fuera una típica mañana de sábado uruguaya.

La bienvenida a la actividad estuvo a cargo del ministro de Medio Ambiente, el Ing. Francisco Beltrame, que invitó a los presentes a participar en la jornada y reflexionó sobre la importancia de que las instituciones educativas realicen estas acciones en pro del ambiente y la ecología, resaltando la relevancia de brindar estas experiencias a estas edades en particular.

También tuvieron lugar las palabras de Andrés Estrades, quien remarcó especialmente la relevancia que tiene para la organización que la toda la sociedad se involucre en esta tarea que llevan adelante, sin la cual no sería posible, y de Verónica Larrosa directora del sector de Inicial, quien agradeció a todos los presentes, resignificando y alentando la posibilidad de llevar adelante pequeñas acciones para un gran fin, como fue el objetivo de estos grupos de Nivel 5.



El momento más esperado se acercaba. Los jóvenes de la organización Karumbé y los de la Escuela de Animación del Colegio rápidamente se coordinaron y comenzaron a convocar a todos los presentes para realizar una gran ronda. Más de 200 personas se dieron la mano y acompañaron las danzas y juegos propuestos como homenaje y despedida para Lolo y Lupita.

Todos los presentes en dos grandes filas marcaron el camino que recorrieron Lolo y Lupita por la arena hasta llegar al mar, acompañadas de gritos de alegría, besos que volaban por el aire y montones de manitos que saludaban.

Culminó así una jornada que, al decir de un padre de la institución: *"Fue, para mi hijo, una gran lección sobre la libertad"*.

Una experiencia en la que se vivió la emoción de un proyecto cumplido y cayó alguna que otra lágrima cuando, finalmente, Lolo y Lupita volvieron al mar.



PARTE 2: LA MIRADA DE LOS PARTICIPANTES...

La presente selección de frases intenta acercar al lector a esta experiencia educativa desde las impresiones de los participantes y sus vivencias. Fueron seleccionadas a partir de la evaluación escrita que se realizó en diciembre de 2013 a las familias de Nivel 5, de la intervención espontánea de los niños y niñas en el trabajo de aula, de las declaraciones vertidas por la prensa escrita y, finalmente, de entrevistas realizadas a distintos actores involucrados (directora de Educación Inicial, Verónica Larrosa, y director ejecutivo de Karumbé, Andrés Estrades).

De las evaluaciones realizadas a las familias:

“Luego de la liberación en la playa de Lupita y Lolo, Aylén se mostró sensibilizada y emocionada de verlas partir, y un par de veces en casa preguntó: ‘¿Cómo se estarán sintiendo las tortugas ahora en el mar?’... El lazo que crearon con las tortugas fue fuerte y mantenido durante todo el año. Lo que les dejó esta experiencia es que con esfuerzo, amor y dedicación se logran resultados tan valiosos como la vuelta de dos tortugas a su hábitat natural.” **Familia de Aylén Avellanal.**

“¡Nos pareció un proyecto espectacular! Innovador, de conexión de nuestros niños con valores tan importantes como el cuidado de la vida, de la naturaleza, del medio ambiente, de la perseverancia y, ni que hablar, de la libertad...” **Familia de Martín Cunha.**

“El sábado de noche, muy tarde, antes de acostarse pensaba muy alegre: ‘¡Qué suerte Lolo y Lupita seguro ya se encuentran con su familia y amigos, que seguramente las extrañaban mucho, porque no les pudieron avisar en todo este tiempo que estaban enfermas! ¡Qué suerte que se salvaron y volvieron al mar!’” **Familia de Candelaria Enríquez.**

“Para ellos la liberación representó toda una emoción... Es de esas experiencias que quedan grabadas para siempre en ellos y en nosotros...” **Familia de Rocío Sánchez.**

Frases de los niños:

“Seguro se van a sentir felices pero van a extrañar algunas cosas: ¡cómo las cuidamos y curamos!”

“Aprendimos muchas cosas: que no hay que tirar bolsas al agua porque las tortugas las comen y se enferman...”

“Aprendimos que en Uruguay cuando las tortugas salen a la playa es porque están lastimadas, porque acá no ponen sus huevos, porque la arena no es tan caliente... En Brasil sí.”

“Todo el mundo tiene que saber que si encuentra una tortuga en la playa no la tiene que volver a tirar al mar, tiene que ponerla en la sombra ¡y llamar a Karumbé!”

“Cuando entraron al mar se sintieron más libres, sintieron el agua en la cara, que tenían espacio para nadar por todos lados...”

Entrevista a Andrés Estrades

“Hace 10 años que Karumbé incluye a los niños en la experiencia de la recuperación de tortugas, lo que llamamos aula tortuguera. En este proyecto fue la primera vez que se llevó adelante un apadrinamiento, incluyendo a los niños en la liberación.”

“Fue una experiencia maravillosa, superpositiva. Pienso que es una experiencia que los niños no van a olvidar nunca.”

“La sociedad está desconectada de la naturaleza; esta está en el televisor... Para Karumbé es fundamental trabajar con la gente, con los pescadores, con los niños; por eso tenemos los centros de visitantes. De hecho en La Coronilla hicimos primero el centro que nuestras instalaciones.”

“Solidaridad, ayudar a otro ser que está en problemas, sentido de pertenencia. Todos somos el mundo, no estamos aislados, todo está interconectado.”

Entrevista a Verónica Larrosa:

“Este proyecto solo se pudo llevar adelante porque se contó con un equipo docente abierto a nuevos proyectos y desafíos, que se entusiasma por la tarea docente día a día y ese entusiasmo se replica en los niños. Bastaba entrar a las clases cuando estaban trabajando el tema para notar el involucramiento de los niños... y lo que se aprende poniendo en juego no solo las destrezas cognitivas sino también la emoción y el corazón no se olvida más. Esos son sin duda aprendizajes para toda la vida.”

“Este proyecto conlleva una intencionalidad pedagógica adicional muy clara: buscamos no solo el aprendizaje de ciencias naturales y nociones de ecología, sino también acercar a los más pequeños a conceptos tales como el valor de la libertad y la responsabilidad que implica ayudar a otros seres, todo experimentado desde la vivencia concreta.”

“Sentir, en el momento de la liberación, que pudimos transmitir a los niños que cuando hay que elegir no solo podemos elegir lo que nos gusta sino también lo que nos hace ser personas es una gratificación importante como docentes.”

Diario *La República*, domingo 17 de noviembre 2013:

“Playa Buceo. Fueron rescatadas por la organización Karumbé y cuidadas por niños del Colegio Santa Elena... Volvieron a su hábitat tras ser rescatadas y cuidadas por niños.”

Frases de docentes participantes en la liberación:

“Fue una jornada de alegría y emoción tanto para los niños como para nosotras.”
Dayana López

“Fue una jornada en la que todos participamos a la par; nos sentíamos responsables de que todo saliera como lo habíamos planificado.” **Jacqueline Cristóbal**

PARTE 3: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí.

Confucio

El Proyecto Tortugas implicó una oportunidad para recrearnos como docentes, brindándonos la oportunidad de darles otra mirada a los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los niños.

Nos permitió también un tipo de trabajo en aula expandida que nos invita a seguir pensando en nuevas formas de enseñar, en este caso poniendo énfasis en la ecología y los valores que involucra.

Fue una experiencia que se construyó paso a paso según los intereses de los niños, las intencionalidades pedagógicas perseguidas y los actores que iban sumándose a este camino que aún no tiene fin. En este año buscaremos repetir la experiencia, utilizando como insumos la autoevaluación realizada y las evaluaciones externas, para así volcar lo aprendido en una nueva experiencia.

Este proyecto implicó un fuerte trabajo de equipo donde cada uno de los actores involucrados (niños y niñas, docentes, Dirección, familias y personal de Karumbé) tuvo un lugar fundamental. En este sentido quisiéramos agradecer a Andrés Estrades y al equipo de Karumbé y al resto del equipo docente que hicieron posible la tarea.

Todos los aprendizajes involucrados en este proyecto fueron resignificados desde la experiencia, desde un lugar donde la afectividad creó huellas que perdurarán más allá de la apropiación de contenidos curriculares.

Todas las experiencias y situaciones vividas repercutieron en el lazo afectivo del grupo consolidando la cohesión. Esta ligazón permitió, asimismo, fomentar la capacidad para adquirir y afianzar los aprendizajes, potenciándolos y llevándolos a lugares que aún hoy no podemos dimensionar.

BIBLIOGRAFÍA

AUGUSTOWSKY, G. (2012). *El arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

KARUMBÉ, <<http://www.karumbe.org/>> (10.5.2014).

ECOPLATA, <<http://www.ecoplata.org/presentacion/que-es-ecoplata/>> (25.5.2013).

Informativo de VTV del 17 de noviembre de 2013, en <http://www.youtube.com/watch?v=q_af_KtDgm8> (28.5.2014).

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA (2013), *Educación en el cambio. Experiencias de innovación en el Santa Elena*, Montevideo: IESE.



Redescubriendo la filosofía Montessori

Rosario Guarino y Anabella Gurdek

03

FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Redescubriendo la filosofía de María Montessori

Clase/s, grado/s, grupo/s: 2.^{os} años

Área/s, asignatura/s: Pedagogía

Participantes: maestras Beatriz Rizzú, Verónica Sanguinetti, Lorena Galvéz, Rosana Nadal, Andrea Cianni; auxiliares docentes Natalia Francia, Verónica Novick, Gimena Quagliatta, Nadia Soutullo, María Morais; familias de los niveles de 2.º, 3.º, 4.º y 5.º años

RESUMEN

En la búsqueda de nuevos recursos para la enseñanza, una maestra hace una adaptación de la pedagogía de María Montessori para aplicarla en una experiencia en nuestra realidad del Colegio Santa Elena.

Con su motivación y buenas prácticas entusiasma al resto del colectivo docente, que también quiere compartir esa experiencia.

Lo interesante de este proceso es que la experiencia se plantea desde la práctica, con un trabajo compartido. Hay una ruptura del dogmatismo con una adecuación a la época y a nuestra población de alumnos.

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se dio de forma muy natural y con una apertura de las salas.

Allí se pudieron compartir saberes y prácticas que entusiasmaron al colectivo docente.

Las maestras se interiorizaron en esta metodología adaptada a nuestros alumnos e hicieron sus intentos, con sus ensayos y errores.

Se quiso saber más sobre el tema y para poder profundizar en él invitamos a una experta y guía en el Método Montessori, quien nos dio una charla con aportes de material bibliográfico.

Descubrimos en este trabajo cómo la pedagogía planteada por María Montessori, que sirvió hace tanto tiempo, puede ser recreada manteniendo su filosofía y tener éxito si encontramos las claves para adecuarla al presente, a nuestras familias y a nuestra población de niños.

¿A QUÉ NIÑOS VA DIRIGIDO ESTE TRABAJO?

Nuestros alumnos están muy estimulados en sus hogares, manejan mucha tecnología y una infinidad de juguetes de todo tipo. A pesar de esto, vemos que juegan poco y menos aún con cosas corrientes.

En este mundo donde se pierde el valor de las cosas, el sentido común y el deseo experimentar, damos la oportunidad de aprender con cosas sencillas, cotidianas y a veces descartables, cosas que están a nuestro alcance y muchas veces las tenemos al lado nuestro y no las vemos.

No es lo más importante la enseñanza, sino los objetos: y dado que es el niño el que los utiliza, no es la maestra, sino el niño, la entidad activa. M. Montessori

De esta manera los niños aprenden por ensayo y error, con la frustración que eso conlleva además de crear hábitos.

Se contemplan los intereses del momento de cada uno y, a su vez, el de los demás pudiendo trabajar solo o con otros en un cierto orden, creando un clima de respeto, tolerancia y trabajo.

De esta manera los ayudamos a apropiarse del saber, del saber actuar, del saber hacer, del saber hacer con otros y, en consecuencia, del sentido del hacer y del pensar buscando el descubrimiento permanente del mundo.

Se emplean estrategias movilizadoras para que los niños puedan compartir, ayudarse, argumentar, aprobar, desaprobar, leer, escribir, producir.

La estrategia aquí es el juego-acción, basándonos en que jugar siempre es pensar.

El niño aprende jugando, observa, compara, clasifica, elabora hipótesis, toma decisiones, elige objetivos; elabora procedimientos jugados, investigaciones múltiples y variadísimas; el juego es una experiencia gratificante, es expresión espontánea de emociones, alegrías y tristezas. La realidad forma parte de la fantasía.

El individuo humano es una unidad. Ahora bien, esta unidad debe ser construida y fijada a través de experiencias activas de acuerdo con el ambiente, estimuladas por la naturaleza. **M. Montessori**

El acto de aprender incluye la observación de la realidad e implica una acción transformadora sobre ella. El aprendizaje involucra la permanente ruptura de equilibrios logrados y la reorganización de equilibrios nuevos.

Cuando se habla de aprendizaje, también se remite a los vínculos, porque la necesidad de aprendizaje, para ser satisfecha, lleva inevitablemente a la relación con el conocimiento y con los otros (diferentes de uno mismo, sujetos emergentes y con los otros vinculares diversos, poseedores de experiencias, afectos y conocimientos distintos a los propios).

La interacción con otros es siempre una fuente de aprendizaje porque los conocimientos se comparten y los saberes se explicitan, provocando cambios cualitativos y cuantitativos en los sujetos.

Muchas propuestas lúdicas implican contenidos escolares y una intervención del maestro intencional en función de los objetivos educativos que persigue. Sin embargo, es el niño, en cuanto jugador, el que decide si entra al juego.

Se le deben ofrecer situaciones vitales de aprendizaje.

No se puede hablar de aprendizaje sin una atmósfera de libertad para preguntar, para expresarse, para escuchar al otro, para dialogar, para crecer como persona y un tiempo distendido para que los procesos puedan desarrollarse en los sujetos.

¿CUÁL ES LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE?

Tiene tres momentos.

Antes del juego: El docente está vinculado a la anticipación y previsión, ya que es necesario organizar elementos básicos: compañeros de juego, espacio y materiales. Incluso es necesario prever las consignas y las formas de convocar a la participación en el juego.

Desarrollo del juego: El maestro acompaña, observa, asiste, orienta, intervine si es necesario para enriquecer (o reencauzar) el juego. Este acompañamiento le

brindará información valiosa que se convertirá en insumo para planificar nuevas propuestas de juego y variaciones o ajustes en los juegos realizados, complejizando diferentes aspectos significativos para ese grupo de niños.

La educadora debe limitar en lo posible su intervención, sin por eso permitir que el niño se fatigue por un excesivo esfuerzo de autoeducación. Y aquí es donde se manifiesta el arte de la maestra. M. Montessori

Al finalizar el momento de juego: El maestro puede recuperar y/o capitalizar junto a los alumnos aquellas instancias que resulten más relevantes en función de los procesos de construcción de conocimiento que se hayan propuesto.

NECESITAMOS HACER UN CAMBIO

Resulta indispensable desestructurar un poco las aulas y salas, aceptar el desorden en los momentos de productividad, creatividad y exploración curiosa.

El nivel inicial tiene entre sus funciones promover la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos en los alumnos.

Las salas como contextos de juego propician el aprendizaje y el desarrollo apoyados en la acción, el lenguaje y materiales en el marco de la intersubjetividad (diálogo, lenguaje, negociación de significados, reflexión compartida, etc.) con la intervención, orientación y asistencia del docente para enriquecer los tiempos y espacios para jugar.

OTRO ELEMENTO IMPORTANTE

Hay otro elemento importante que es la transformación del juguete como material didáctico.

Al analizar los juegos y materiales para jugar, es necesario distinguir entre aquellos creados especialmente para promover situaciones de aprendizaje (materiales didácticos) y aquellos materiales o elementos menos estructurados que ofrezcan diversas posibilidades lúdicas (material lúdico).

El juguete es un objeto de cultura creado para entretener. Los juguetes pueden ser utilizados individualmente o en combinación con otros. Ciertos juguetes se asocian con épocas o culturas, mientras que otros parecen tener popularidad universal.

Los juguetes apoyan y orientan el juego, pero no lo determinan.

Si bien los juguetes en general tienen como objetivo la recreación, también apuntan a otras funciones como la formación, el aprendizaje, el desarrollo o

la estimulación de los aspectos intelectual, psicológico, sensorio-motriz y de convivencia social, entre otros. En los niños el juguete adquiere su máximo valor; es a través del juguete que tienden a adaptarse o a modificar el mundo, exploran, descubren, aprenden, interactúan y recrean la realidad y diversas situaciones.

¿ES POSIBLE JUGAR SIN JUGUETES?

Al observar a los niños y niñas es posible ver que muchas veces no requieren objetos específicos, que son capaces de construir un mundo imaginario con su propia inventiva. Es decir, los juguetes convencionales no son un estímulo indispensable, como, por ejemplo, cuando pasan ratos enteros con cajas y envases vacíos convirtiéndolos en parte de su mundo imaginario.

Podría decirse que los juguetes industriales, en muchos casos, se han convertido en meros objetos de consumo que ni movilizan ni despiertan en los niños ninguna potencialidad que pudieran desarrollar a través de ellos.

LA COSOTECA

Cosoteca es un término formado por dos palabras: *coso*, que remite a materiales u objetos, y *teca*, del griego *teke*, que significa 'caja', así que el concepto sería 'caja de cosas'.

Los materiales desestructurados (a veces llamados de desecho o descarte) invitan a múltiples experimentaciones y habilitan propuestas completamente diferentes a las que ofrecen los materiales de juego o juguetes del mercado; además desarrollan mejor la creatividad y la imaginación.

Una cosoteca debe contar con tapitas plásticas de diversos colores y tamaños, telas, envases diversos, tubos de cartón de papel higiénico y rollos de cocina, CD, corchos, botellas, hilos, goma EVA, cartones de diversas formas, comerciales o no, papeles, broches de ropa, lana, etc.

Es importante tener gran cantidad y variedad de estos materiales, seleccionados y organizados en cajas o canastos.

Este material desestructurante aporta una flexibilidad al juego y ofrece múltiples posibilidades lúdicas que incentivan la creatividad de los niños y las niñas y el desarrollo de diversas destrezas y habilidades mentales, sociales y físicas que contribuyen al desarrollo integral como persona.

En este tipo de propuestas el niño toma un rol activo de protagonismo absoluto ya que es quien selecciona con qué y cómo jugar.

PARTE 1

Hace dos años la directora del sector de Inicial del colegio Santa Elena me propone ingresar al Nivel 2 años de la institución, luego de incursionar varios años en el Nivel 5. Este cambio me plantea un desafío interesante que implica una variación en la propuesta que venía realizando en 5.º año.

A medida que iban pasando los días, me convencía de que podía aplicar nuevas estrategias de trabajo, como tomar aspectos de la pedagogía Montessori que reconozco vigentes, para dar respuesta a los desafíos educativos que se nos presentan hoy en la educación de la primera infancia.

Como la llevo a cabo en otra institución con buenos resultados, entonces ¿por qué no hacerlo acá en una forma adaptada? Propuse trasladar mi experiencia del otro colegio, donde trabajé en la mañana, al Santa Elena. Ese fue mi desafío: adaptar la filosofía Montessori a esta nueva realidad en el colegio Santa Elena.

Mi otra actividad como docente la realizo en la Scuola Italiana di Montevideo, donde esta pedagogía está basada en las ideas de la doctora María Montessori. La tarea educativa que se lleva a cabo en Casa dei Bambini (Casa de los Niños, en español) de la Scuola Italiana, tiene como premisa central el desarrollo del ser humano, y busca ayudar al niño a crecer de acuerdo a sus potencialidades. Bien sabemos que en esta etapa inicial de su formación los niños sientan las bases para el edificio de su personalidad.

En la Scuola Italiana, primero se forma a los educadores en la filosofía Montessori. A lo largo de casi 20 años trabajé como asistente pedagógica y luego como maestra, asistí a charlas y a encuentros con personalidades extranjeras formadas y capacitadas en esta línea. En 2012 recibí el certificado, reconocido internacionalmente, como asistente en ambiente Montessori, otorgado por la Fundación Argentina María Montessori (FAMM) y la Association Montessori Internationale (AMI), fundada por María Montessori en 1929, con representación en UNESCO desde 1985.

En el análisis del Diseño Curricular Básico por Competencias para niños y niñas de 0 a 36 meses, encuentro muchos planteamientos de Montessori que se han enarbolado a lo largo de más de cien años; propuestas enfocadas hacia el desarrollo integral del niño, sus valores, capacidades y actitudes. Educar para enfrentarse a la realidad o, como diría María Montessori: *“Educar para la vida”*.

Paulatinamente, fui creando o diseñando un ambiente (el propio salón de clase) orientado a maximizar el aprendizaje y la exploración de los niños. Así como en el cosmos hay una estructura y un orden lógicos, el ambiente también debe reflejar esta característica. Es decir, un ambiente adaptado a las necesidades del niño, un espacio donde cada cosa tiene un lugar.

Este año, cuando trabajaba en el nivel 2 años, escuché a un niño decirle a otro: *“Esto ahí no va. Va acá”*. Y es cierto, cada cosa, cada material debe estar en un lugar,

porque ese orden le brinda al niño un marco de referencia para actuar y moverse. Este ambiente es un lugar que le permite hacer las cosas por sí mismo, adquirir independencia, se puede mover libremente, tomar sus propias decisiones, elegir su propio trabajo y tener la capacidad de interactuar socialmente.

Entonces comencé a preparar la sala para estos niños del Santa Elena Lagomar. En el salón de clase tenía estanterías bajas, abiertas y de a poco fui proveyéndolas de materiales y buscando un propósito en cada uno de esos materiales. Este ambiente que fui creando no solo se refiere al espacio físico, sino que también está presente en los contenidos que trabajamos y abordamos en el Diseño Curricular Básico: conocimiento de sí mismo y del ambiente; comunicación: lenguaje y expresiones; matemática y actividades de la vida cotidiana.

Me fui dando cuenta de que con materiales cotidianos y de desecho podía lograr en los niños la adquisición progresiva de nuevas formas de independencia: atención, orden, investigación, respeto a sí mismo y a sus semejantes. Hice una adaptación de los materiales Montessori. Cada objeto es único y no hay dos materiales iguales. Si un material está siendo usado por un niño, el otro debe esperar y respetar el tiempo de su compañero hasta que esté disponible, o puede suceder que el que está trabajando lo comparta. Esto se transforma en una experiencia social.

La función del docente o guía, como Montessori llama a los maestros, es la de crear un vínculo entre el niño y el ambiente, presentándole el material en forma individual, con algunos niños o con todo el grupo, según los intereses de cada uno. Luego son ellos los que escogen el material y lo que desean realizar.

Por ejemplo, este año una niña eligió una bandeja que en su interior tenía harina de maíz. Estuvo 15 minutos creando formas, dibujando con sus dedos y, al mismo tiempo, cantaba. Se la observaba distendida y concentrada en lo que estaba realizando hasta que un compañero se la pidió y ella le dijo: “Todavía no terminé. Esperá”. Y uno piensa: tiene dos años y hace 15 minutos que está con lo mismo. Pero lo disfrutaba, eso es lo interesante. El niño debe experimentar la libertad con un sinnúmero de actividades, a través del movimiento, la exploración, la imaginación y la concentración.

Mediante el trabajo y la actividad dentro del ambiente, los niños van haciéndose responsables de sí mismos, empiezan a sentirse comprometidos con los demás y con su entorno de manera natural y espontánea. Esto se refuerza con las instancias de encuentro grupal, las actividades especiales, los diversos lenguajes expresivos que estimulan sentimientos y actitudes del niño por el hacer, por el dar y recibir, con lo que adquieren un sentido de identidad y de pertenencia al grupo. A su vez, se fomenta la capacidad creadora de los niños para descubrir sus fortalezas y se cultiva la creación de sus expresiones personales.

Creo que lo interesante de este trabajo es la adaptación hecha para el sector de Inicial del colegio Santa Elena, de una filosofía centenaria pero que se mantiene muy vigente, que aún persiste en muchos de nuestros salones, como la autonomía

del niño, el aprender haciendo, la importancia de la libertad a la hora de actuar sin depender constantemente del adulto y el respeto de los distintos ritmos de desarrollo.

Con este trabajo estamos concientizando prácticas que tenemos en el aula y que muchas veces no las visualizamos como tales.

Es relevante destacar a las personalidades que se han formado en las Escuelas Montessori de Niños: Jeff Bezos (fundador de Amazon.com); Larry Page y Sergey Brin (creadores de Google); Jacqueline Kennedy y Hillary Clinton (primeras damas de Estados Unidos); Ana Frank (autora del famoso diario en la Segunda Guerra Mundial); Gabriel García Márquez (Premio Nobel de Literatura); los príncipes William y Harry (miembros de la familia real inglesa), entre otros.

Otras personas que tuvieron conexión con esta pedagogía fueron: Graham Bell (inventor, ayudó financieramente a establecer el primer grupo Montessori en Canadá y Estados Unidos); Erik Erikson (antropólogo, escritor); Jean Piaget (psicólogo, hizo sus primeras observaciones en niños en una escuela Montessori y fue el presidente de la Sociedad Suiza de Montessori); Thomas Edison (científico, colaboró con la fundación de una escuela Montessori).

También debemos conocer que los juguetes del artista uruguayo Joaquín Torres García fueron inspirados por las teorías de María Montessori sobre el uso del juguete como material educativo. Torres García concibió sus diseños como transformables, presentándolos en forma de rompecabezas para que los niños los armaran de acuerdo a su criterio.

PARTE 2

Testimonio de la mamá de una alumna de dos años del colegio Santa Elena que nos describe cómo se siente la niña en clase:

Aldana cuenta y nos dice mucho que le gusta trabajar en la clase con las pincitas y muestra con sus deditos cómo hacen los cangrejos. Cuenta que trabaja con polenta y palillos.

Mamá de Lara:

Perdón que llegamos tarde. Pero Lara sacó el mantel de la mochila porque quería doblarlo. Desde que empezaron a hacerlo en la escuela, se pasa rato doblando manteles. En casa se pone en la alfombra y dobla manteles todo el tiempo.

Maestra:

Acá en clase ayuda a sus compañeros a doblarlos. Se toma su tiempo para hacerlo.

Testimonios de compañeras docentes del Sector Inicial:

*Los aportes de Rosario fueron muy significativos para mí ya que me permitieron acercarme a una pedagogía que, aunque conocía en la teoría, nunca la había vivenciado en la práctica. Si bien no la implementé por completo en la sala, con el apoyo de la compañera me animé a introducir algunos materiales y la respectiva forma de trabajo con estos. Realmente se ven reflejados en los niños los importantes aportes del trabajo. **Beatriz***

*Me encanta ver trabajar a los niños con este material. Disfrutan, eligen, vivencian. Lo que puedo destacar es la concentración con la que realizan cada trabajo. En más de una oportunidad, cuando la maestra les da a elegir con qué quieren trabajar, ellos optan por doblar manteles puntita con puntita, por dibujar en harina de maíz. ¡Los divierte y atrapa muchísimo!. **Gimena***

*El material presentado por la docente Rosario fue de gran importancia para mí y para los niños. Desde el año pasado, con su ayuda, trato de implementar el uso de los materiales Montessori dentro del salón. A los niños les agrada mucho trabajar con esta metodología y con ella han adquirido el respeto, cuidado y orden de los materiales. Es muy amplia la cantidad de contenidos que se pueden trabajar por medio del uso de la pedagogía Montessori y esto ayuda mucho en el desarrollo de los niños. **Verónica***

*La pedagogía que trajo Rosario al colegio me gustó mucho. Vi cómo los niños del salón utilizaban el material y lo hacían con mucho agrado. Cada uno trabajó a su ritmo, según su necesidad y sus gustos con cada uno de los materiales presentados por ella. Observé cómo, desde chiquito, el niño puede trabajar sus pincitas para una mejor prensión. También aprendieron a compartir, a esperar que un niño termine y a trabajar con otro amigo. Es muy bueno que el material se utilice desde chicos, y trabajar sobre la paciencia de ellos me encantó. **Nadia***

PARTE 3

Cerramos nuestro trabajo con una cita de María Montessori que ilustra lo que nos inspiró durante toda esta buena práctica:

Al niño se lo debe ayudar a obrar y a expresarse, pero el adulto no debe jamás obrar en su lugar, sino cuando sea absolutamente necesario. M. Montessori

Valoramos de su trabajo, su filosofía tan sencilla, lógica y tan cargada de humanidad.

Nuestro objetivo en la educación de la primera infancia no consiste en dar una cultura, sino en ayudar al crecimiento. M. Montessori

Por ello, pensamos que le damos continuidad a través de nuestro hacer, para permanecer en el tiempo con su merecido reconocimiento.

No podemos dejar de mencionar y destacar el legado que ha dejado a la humanidad, no solo en la historia de la educación sino en la historia de la civilización humana, de la conciencia humana.

Con este norte seguiremos ensayando experiencias en las que pongamos en juego esta manera de ver a la educación, haciendo nuestro camino adaptando materiales que se adecuen a esta filosofía de trabajo.

¿QUIÉN FUE MARÍA MONTESSORI?

María Montessori fue una adelantada para la época en la que vivió. Nació el 31 de agosto de 1870 en Chiaravalle, en la provincia de Ancona (Italia), en el seno de una familia de clase media. Tuvo la oportunidad de asistir a la Universidad y estudiar Medicina. En aquella época no se concebía en Italia que una mujer pudiera ser médico y, de hecho, la Universidad de Roma, donde estudió, no admitía mujeres para cursar esta carrera. Sin embargo, ella consiguió que la admitieran. De este modo en 1896 se convirtió en la primera doctora en Medicina que tuvo Italia, y además con unas calificaciones sobresalientes.

Poco después empezó a trabajar en la propia Universidad de Roma como ayudante en el departamento de Psiquiatría. En esta época se interesó de forma especial por la educación de los niños que tenían algún tipo de deficiencia mental. Con la aplicación de métodos experimentales de dos profesores franceses a los que ella admiraba, logró que estos niños aprendieran a leer y a escribir. Incluso conseguía que niños con deficiencias consiguieran aprobar los exámenes escolares para niños normales.

¿Cómo lo había conseguido? ¿Qué tipo de técnicas utilizaba esta mujer que se movía con tanta celeridad y seguridad al mismo tiempo? Lo que hacía era reforzar la autoestima de los chicos a través de juegos y de trabajos manuales y, una vez que ellos sentían que podían avanzar, les transmitía el conocimiento de las letras y de los números. En poco tiempo, la doctora empezó a ser respetada entre el pequeño grupo de profesores y de padres que la conocían y pensó que su método podría ser aún más eficaz si lo ponía en práctica con chicos que no tuvieran ningún tipo de dificultad.

El principio básico que sostenía era que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender. El maestro tenía que dejar que el alumno expresara sus gustos, sus preferencias y algo más importante aún: había que dejar que se equivocara y volviera a intentar lo que había iniciado. Montessori insistía en que había que cambiar el rol del maestro dominante y dejar que el alumno tuviera un papel más activo y dinámico en el proceso de aprendizaje.

Gracias a ella se dejó de lado, además, la típica idea de las aulas oscuras, sin ventanas, ambientadas únicamente con un pizarrón negro, donde los alumnos estaban como estatuas alineados en sus bancos y, en cambio, se valoró la importancia de los lugares agradables, amplios, donde los pequeños pudieran moverse sin problemas y contar con materiales que contribuyeran a estimular el cerebro, el intelecto y la capacidad de comunicación infantil.

Basándose en esto, María fundó, en Roma, en el mes de enero de 1907, la primera Casa para Niños (Casa dei Bambini), un lugar para que los niños tuvieran la oportunidad de aprender siguiendo sus innovadoras ideas. Contaron con pequeños muebles sencillos y un magnífico material pedagógico (formas geométricas, aros, palos, lápices, pinceles y pinturas de varios colores) que hicieron que el aprendizaje fuera ameno, casi como un juego. La influencia que tuvo la doctora con su sistema fue mundial, y muchas de sus ideas hoy forman parte de nuestro conocimiento, lenguaje y manera de entender a los niños y los procesos educativos.

Es difícil para nosotros comprender el impacto que tuvo María Montessori en la renovación de los métodos pedagógicos a principios del siglo XX, pues la mayoría de sus ideas hoy nos parecen evidentes e incluso demasiado simples. Pero en su momento fueron innovaciones radicales, que provocaron gran controversia, especialmente entre los sectores más conservadores.

En 1929 fundó en Ámsterdam la Association Montessori International (AMI), una organización dedicada a divulgar y promover sus propuestas educativas, que aún continúa funcionando. Tras la muerte de María, su hijo, Mario Montessori, se hizo cargo de la AMI hasta su muerte, en 1982.

Sería relevante mencionar la historia de su hijo Mario, ya que fue un niño que vivió a la sombra de su madre, en silencio. Creció careciendo del amor de una madre y vivió para amarla a través de su obra. Fue el único hijo de la doctora María Montessori, madre soltera, lo que en esa época era un escándalo. Según Mario, solamente los padres de María y



María Montessori junto a su hijo

unos pocos amigos cercanos sabían de su existencia. María hubo de ceder a las presiones familiares y, dadas las circunstancias de su concepción y nacimiento, Mario fue enviado a ser criado discretamente por una familia en el campo, cerca de Roma.

A la edad de 15 años, Mario se enteró de que María era su madre y cuando tenía 17 años la acompañó a Estados Unidos. La estancia en aquel país fue bastante dura para ella, y fue entonces cuando Mario se mostró como una presencia tranquilizadora. Esto, probablemente, marcó el comienzo de una asociación permanente entre madre e hijo, tanto en el trabajo como en la vida personal.

Durante el régimen de Benito Mussolini, María Montessori tuvo el coraje y la valentía de denunciar públicamente que el fascismo cometía actos de brutalidad con los jóvenes al convertirlos en pequeños soldados, y sus opiniones causaron tanta molestia en el régimen gobernante que no le quedó otra alternativa que exiliarse. En 1934 huyó a Barcelona, donde vivió un tiempo y luego se estableció en Holanda con su hijo.

En 1939, cuando tenía 69 años, fue invitada por la Sociedad Teosófica a visitar la India. Precisamente allí la sorprendió el estallido de la Segunda Guerra Mundial, lo que la obligó a permanecer en ese país durante el conflicto. Precisamente lo aprovechó para seguir divulgando sus ideas, que fueron muy bien acogidas, también allí.

Tras acabar la guerra, en 1946 volvió a Europa y vivió en Londres, donde dirigió un programa internacional de entrenamiento. En 1947 por fin regresó a su país, Italia, del que había tenido que huir años antes, pero esta vez fue recibida con todos los honores. En 1948 regresó a la India para seguir impartiendo cursos.

En 1949 se estableció definitivamente en Ámsterdam y en 1950 fue nombrada Doctora Honoris Causa por la Universidad de Ámsterdam. En tres oportunidades fue nominada para el Premio Nobel (1949, 1950 y 1951).



A la edad de 81, el 6 de mayo de 1952, María Montessori murió en Noordwijk, Holanda. Desde entonces, su nombre y su obra están siempre en la memoria de todos y se la recuerda como la gran reformadora de la educación.

Su legado

Por primera vez, una técnica pedagógica incluía en su fórmula la idea de que el aprendizaje debía provocar felicidad y alentar la propia creatividad y capacidad natural de los niños. Algunas de las ideas que María Montessori puso en práctica están aquí resumidas:

- El nivel y tipo de inteligencia se conforman fundamentalmente durante los primeros años de vida. La plasticidad de los niños muestra que la educación de las potencialidades debe ser explotada comenzando tempranamente.
- Los conocimientos no deben ser introducidos dentro de la cabeza de los niños. Por el contrario, mediante la información existente, los conocimientos deben ser percibidos por ellos como consecuencia de sus razonamientos.
- Lo más importante es motivar a los niños a aprender con gusto y permitirles satisfacer la curiosidad y experimentar el placer de descubrir ideas propias en lugar de recibir los conocimientos de los demás.
- Permitir que el niño encuentre la solución de los problemas. Permitir que sean ellos los que construyan con base en sus experiencias concretas.
- Consideraba que era importante darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para que fuera un ser humano independiente, seguro y equilibrado.
- Otro de sus conceptos innovadores fue que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hay que respetar esos tiempos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAILOVSKY, D. s/f. *Liberar al niño. Un diálogo con María Montessori*.

MONTESORI, M. s/f. *La autoeducación en la escuela elemental*. Barcelona: Araluce.

— s/f. *Educación y paz*. <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/montessori.pdf>.

— s/f. *Formación del hombre*. Barcelona: Araluce.

— s/f. *La mente absorbente*. Barcelona: Araluce.

— s/f. *El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la primera infancia en las Case dei Bambini*. Barcelona: Araluce.

— s/f. *El niño*. Barcelona: Araluce.

— 1991. *El niño. El secreto de la infancia*. México: Diana.

PÁGINAS WEB

www.montessori-ami.org

www.fundacionmontessori.org

Proyecto Ajedreteca

Esteban Jaureguizar

04

FICHA TÉCNICA

Sectores: Inicial y Primaria.

Sede: Lagomar.

Nombre del proyecto: *Ajedreteca*.

Grados: Educación Inicial, Nivel 5; Primaria, todos los grados.

Asignatura: Ajedrez.

Participantes: Alumnos y docentes.

RESUMEN

El proyecto de Ajedrez en el Instituto de Educación Santa Elena, sede Lagomar, comenzó como un taller en el espacio de Extensión Horaria. Surgió como una propuesta de los alumnos que fue creciendo y consolidándose de manera progresiva.

Entendemos que el fuerte del proyecto se centra en el enfoque con el que logramos trabajar, que se articula de una manera muy natural con la propuesta del Colegio, tanto en lo que refiere a los modos de apropiación del conocimiento y de la experiencia como a la construcción de valores compartidos por una comunidad que se autoconstruye.

Los aspectos lúdicos del ajedrez —por encima de sus facetas competitivas o académicas— serán el motor del proceso didáctico para aprovechar al máximo todo lo fermental que tiene lugar en los momentos en los que ese espíritu de disfrute pleno se manifiesta y abre puertas no solo a la creatividad sino también a la curiosidad y al deseo de saber.

La *Ajedreteca* es esencialmente un espacio lúdico que promueve opciones plurales a partir de un objeto singular como lo es el ajedrez, desde donde nos es posible promover situaciones lúdicas y estimulaciones cognitivas de lo más dispares, enriqueciendo desde la diversidad, favoreciendo la libre elección de las opciones de juego, estimulando el disfrute desde la elección personal y habilitando recuperaciones pedagógicas individuales o colectivas desde muy diferentes perspectivas en una misma unidad espaciotemporal.

Palabras claves. ajedrez, juego, espíritu lúdico, didáctica, educación, motivación, la pregunta, academización, deportivización, didactización, enseñanza-aprendizaje, recuperación didáctica, bien cultural, procesos cognitivos, autoestima, juicio crítico, valores, verdad, rivalidad y competencia, ejercicio, herramienta pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Carmen Di Nardo

El proyecto Ajedrez se inició en nuestra institución en el año 2010 como un taller en el espacio de Extensión Horaria. Hoy día forma parte del currículo de cinco años de Nivel Inicial y de primero a cuarto año de Primaria. Los niños de quinto y sexto tienen la posibilidad de asistir a un taller opcional. La evolución se relata muy bien en el presente trabajo.

¿Por qué seleccionamos esta propuesta como buena práctica, entre muchas otras?
¿Qué la hizo y la hace particularmente interesante y valiosa?

En primer lugar, el surgimiento de La Ajedreteca, descrita en este trabajo por el autor como “Un espacio lúdico que promueve opciones plurales a partir de un objeto singular como es el ajedrez”.

Esteban argumentó por escrito la creación de este lugar casi mágico, comenzando con una cita de su autoría: “Crear un espacio donde se juegue ajedrez, se viva ajedrez, se respire ajedrez. Un planeta donde reine Caissa, soñado por un Principito, y que haga las maravillas de Alicia, para que sea un espacio para jugar, disfrutar, pensar, aprender, imaginar”.

En este espacio encontramos, además de los materiales del juego tradicional, XO, *notebooks*, una biblioteca temática, fichas con problemas que resolver, cartas, gran variedad de juegos de mesa y juegos de ajedrez animados con hermosas piezas artesanales.

Esta gran diversidad de recursos aumenta el disfrute y el interés y, por lo tanto, el aprendizaje de los niños, no solo por la diversidad y lo atractivo de los materiales, sino por las posibilidades que brinda al docente de trabajar simultáneamente con distintos niveles de conceptualización dentro del aula. Ejemplo significativo de esto son los grupos de Extensión Horaria, donde el profesor trabaja simultáneamente con niños de diferentes edades y diferentes niveles de conocimiento. Esta forma de trabajo facilita la práctica de la educación personalizada, uno de los objetivos más importantes de nuestra institución.

Por otra parte, destacamos este proyecto como buena práctica porque hay una teoría que la sustenta, hay una reflexión continua sobre ella y una permanente búsqueda para profundizarla y mejorarla.

En el ámbito institucional, la propuesta de enseñanza que promovemos en nuestras aulas se plantea no mostrar lo que queremos que nuestros alumnos aprendan, sino provocar preguntas que den lugar a la explicación. Nuestro enfoque pedagógico didáctico pretende no demostrar cómo se resuelve un problema, sino intentar, como plantea Brousseau, devolverle el problema al niño de forma tal que sea él quien acepte el desafío de resolverlo.

Aun en un juego reglado como el ajedrez, este docente coincide plenamente con esa visión: no se para adelante de una clase a explicar reglas y a pretender que los niños las apliquen, sino que los pone de entrada en la cancha, les plantea problemas, les permite probar, equivocarse y reflexionar sobre ellos.

Esteban, en el desarrollo de este artículo, dedica un amplio espacio a profundizar sobre el juego, su conceptualización, su evolución, su importancia como factor fundamental en el desarrollo del niño. En un momento de su análisis, se refiere a él como instrumento didáctico y transcribe:

El incluir al juego como instrumento didáctico implica una preparación docente rigurosa en relación a los contenidos para poder ir rescatando lo que sucede. Sin esta preparación, el maestro no logra reconocer el trabajo intelectual implícito, pocas veces puesto en palabras, mientras los alumnos juegan. [...] El detectar o promover conflicto cognitivo exige una actitud de análisis permanente a partir del seguimiento del juego. (Valiño, 2006)

La cita anterior parece oportuna para explicar lo que se observa en las clases de este profesor que conoce profundamente el contenido de su propuesta y está en permanente diálogo con los niños. Siempre atento a lo que aporta cada uno, promueve el conflicto cognitivo al que se hace referencia y enmarca su accionar en un fuerte vínculo afectivo. Sus propias palabras ilustran lo señalado:

A mí me gusta mucho “frenarles la manito” con dulzura, en el momento que están por recoger la carta y acompañar el gesto con la pregunta: “¿Qué carta te gustaría que saliera?”. La respuesta más habitual y entusiasta es “¡Comodín!”, pero ante la evidente repregunta acerca de qué haría entonces con él, el niño nota que su alegría era quizá un tanto excesiva. Ese diálogo, sostenido de manera esporádica y con distintos niños en distintos momentos del juego, es muy enriquecedor y disparador de muchos pensamientos muy interesantes acerca de la posición. Es un primer ejercicio de análisis ajedrecístico.

Es importante señalar también que esta propuesta promueve, natural y premeditadamente, el compañerismo, el respeto por el otro y el trabajo en grupo. En el aula, los niños se agrupan de diferentes maneras, el profesor integra a los que saben más con los que saben menos, a los que avanzan más rápido con los que lo hacen más lentamente, los invita a socializar las jugadas que van a hacer, a explicar el porqué; les pregunta a unos y a otros, les pide que fundamenten, promueve que todos se escuchen y respeten. Y cuando participan en competencias está la mano fraterna, al principio y al final, se gane o se pierda, como gesto

simbólico y concreto de los valores en los que queremos educar a través de acciones y no solo de palabras.

ACERCA DE LA EXPERIENCIA

CONTEXTO: EL AJEDREZ ESCOLAR EN EL URUGUAY Y EL MUNDO

Por supuesto, y por fortuna, en el Colegio Santa Elena no descubrimos al ajedrez educativo. Por supuesto, y por fortuna, este tiene un largo trayecto recorrido, aunque, a decir verdad, tiene mucho más futuro que pasado.

Nuestro país, sin ir más lejos, cuenta desde 2010 con un Programa de Ajedrez en las Escuelas de Tiempo Completo. A la fecha, año 2014, son 36 escuelas de los 19 departamentos las incorporadas, dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, y es un honor para mí tener la responsabilidad de coordinarlo, además de muchas otras experiencias en el sector público de la enseñanza e innumerables en el sector privado.

Pero para que esto se materializara fue necesario que muchos antecedentes se constituyeran a lo largo del tiempo y, de alguna manera, fueran sedimentando en todas las capas de nuestro constructo cultural, conformando una idea colectiva acerca de la pertinencia de tal implementación.

Ejemplos sobran. El Colegio Latinoamericano, solo por nombrar uno entre tantísimos otros, implementó una experiencia de ajedrez en todos los años de la escolaridad primaria desde su misma creación. Asimismo, hubo programas de ajedrez escolar en el marco de la enseñanza pública en repetidas oportunidades, en particular en las décadas de los 80 y los 90, que, aunque no lograron sostenerse en el tiempo, ya marcaban una tendencia favorable y ponían de manifiesto todo un movimiento que venía ocurriendo en las esferas de la enseñanza privada y que pugnaba por consolidarse en las políticas públicas.

Por supuesto, lo de nuestro país tampoco era, ni es en modo alguno, un movimiento excepcional ni vanguardista en el mundo: en muchos otros países los esfuerzos iban en idéntica dirección desde hacía ya muchos años, y no solo en los países del ala soviética, con los que el imaginario social relaciona la disciplina. De hecho, en los tempranos 80, países de la región como Argentina y Venezuela incorporaron a las políticas públicas de educación sendos programas de ajedrez escolar, que aún hoy gozan de buena salud.

Pero hay más: si nos remontamos en el tiempo, podemos encontrarnos con numerosos debates sobre el tema ¡aun antes del siglo XX!

Benjamín Franklin, en los Estados Unidos, fue un firme defensor de la inclusión del ajedrez en los planes escolares. Dice el científico y uno de los padres de la nación americana, en favor de su posición:

Al jugar al ajedrez entonces, podemos aprender: primero, previsión; segundo, prudencia; tercero, cautela. Y al final, aprendemos del ajedrez el hábito de no ser desanimados por apariencias malas presentes en el estado de nuestros asuntos, el hábito de la esperanza por una oportunidad favorable y la perseverancia de los secretos de los recursos.

Poco después, el mismísimo Simón Bolívar expresaba:

El ajedrez es un juego útil y honesto, indispensable para la educación de la juventud.

Y el campeón mundial de ajedrez entre 1894 y 1921, el alemán Emanuel Lasker, opinaba al respecto:

La misión del ajedrez en la escuela no es la de la erudición de sacar maestros de ajedrez. La educación desde el ajedrez debe ser la de enseñar a pensar por sí mismos.

Y también en nuestro país las discusiones al respecto se suscitaron, quizá de manera algo más tardía.

De hecho, el gran filósofo y pedagogo uruguayo Carlos Vaz Ferreira pensaba, a pesar de ser un entusiasta y serio ajedrecista, y quizá justamente por eso, que no había razones para creer que las habilidades y competencias desarrolladas desde el ajedrez podían ser transferidas a otras actividades intelectuales. Vaz Ferreira nos dice:

No hay ejercicio mental tal que ponga en acción más numerosas y más elevadas funciones mentales que el juego del ajedrez: la atención, la imaginación, el poder de combinación, son sometidos al más fuerte y disciplinado de los trabajos; el ajedrez debería ser, teóricamente, un poderoso medio de cultura intelectual; sin embargo —y aquí cita a Diderot en “El sobrino de Romeau”— si bien se puede ser un hombre ingenioso y un gran jugador de ajedrez como Légal, también se puede ser un gran jugador de ajedrez y un tonto como Joubert y Mayot. (Vaz Ferreira, 1957: 24)

Vaz Ferreira incluso fue más allá en sus pensamientos críticos, y aunque ellos no son materia de este recorrido histórico, aprovecho para citar otro pasaje del mismo libro, pues nos será de gran utilidad un poco más adelante:

Cuando una función mental, una “facultad”, realiza un trabajo determinado, los efectos pueden ser de dos clases: 1.º, mayor facilidad para repetir de nuevo ese mismo trabajo; 2.º, mayor facilidad para realizar otros trabajos en que intervenga la misma función mental. Pero este segundo efecto, según lo demuestra la experiencia, puede

ser nulo o casi nulo; y, en tales casos (bastante frecuentes), el único resultado de un ejercicio es la aptitud para repetir ese ejercicio, y nada más. He aquí el paralogismo. No basta evidenciar que un ejercicio pone en acción una facultad determinada, para probar que educa y desarrolla, si por ello hemos de comprender algo más que la simple disposición para repetir el mismo ejercicio realizado. (Vaz Ferreira, 1957, t. XVII: 24-25)

Y si tomo a Vaz Ferreira en este momento, es solo a los efectos de ilustrar dos cosas:

1. Que el debate acerca de la pertinencia de incorporar el ajedrez a los planes educativos es de larga data, incluso en nuestro país.
2. Que hay algunas consideraciones que realizar en cuanto a sus objetivos, alcances, fundamentos y métodos a la luz de las observaciones del filósofo.

Y bien, el tiempo pasó, la historia se fue tejiendo y hoy hay una tendencia mundial a sumar al ajedrez a los diversos proyectos pedagógicos. Ha sido relevante, por ejemplo, la recomendación por vía de la resolución que el Parlamento Europeo realizara a sus países miembros en marzo de 2012, a partir de la cual varios proyectos concretos vieron la luz en el viejo continente.

En ese contexto de nuevas ideas estamos insertos. Más allá o más acá de los posicionamientos filosóficos con relación a estos, en el Colegio trabajamos en ese marco. Y ya les contaré cómo...

HISTORIA: CÓMO LLEGÓ A NUESTRO COLEGIO...

¡Y LO QUE PASÓ DESPUÉS!

El ajedrez se incorporó al proyecto escolar en el año 2010, como producto de un movimiento genuino que partía de los propios niños y que fue identificado como una fuerza movilizadora de procesos sumamente significativos por maestros y directores de entonces.

Esa movida que puso el motor en marcha fue, quizá, la razón principal de mi convocatoria por parte del Colegio, y a esos niños que con tanto entusiasmo jugaban ajedrez al mediodía y en los recreos también les debo agradecer la posibilidad que me dieron de llegar a él, de vivir esta experiencia maravillosa y hasta de este preciso momento, en el que me encuentro frente a esta hoja prácticamente en blanco, escribiendo por primera vez estas líneas (que seguramente no sean las mismas que ustedes lean, porque habrán de pasar por revisiones y revisiones, que las perfeccionarán, por un lado, y las alejarán de la espontaneidad con que en este momento las palabras fluyen a través del teclado).

Y bien, después de analizar modos, horarios, objetivos, alcances y todos los demás marcos de acción y posibilidad en conjunto con las directoras de Nivel Primario, por entonces Carmen Di Nardo, y de Nivel Inicial, Anabella Gurdek, pusimos en marcha un taller en el ámbito de Extensión Horaria, espacio que entonces coordinaba Marisa Milano. Y luego, al mediodía, los chicos de quinto y sexto, los que habían encendido la mecha, sacrificaban media hora de su almuerzo y descanso entre turnos para armar otro grupito sumamente concurrido y movilizado ¡al punto que había inscriptos en lista de espera! Un sorteo, a falta de cualquier otro método más democrático, determinó el orden de prioridad para sumarse al taller.

La experiencia resultó tan, pero tan grata y tan rica en aprendizajes y emociones compartidas que al año siguiente nos animamos a ir por más.

La propuesta se curricularizó, hablando en términos restrictivos de la idea de currículo asociado a lo que sucede dentro del horario establecido para clases obligatorias, y desde un primer momento determinamos que se incluiría tanto a nivel de Primaria como de Inicial.

Y definimos algo que a la luz de la experiencia sigo considerando un pequeño acierto: ese primer año, además de continuar con la propuesta en Extensión Horaria —algo que mantenemos hasta hoy—, incorporamos clases dentro del horario normal a segundo y tercer año de Primaria y al grupo de 5 de Nivel Inicial. La idea principal fue la de comenzar un proceso de incorporación progresiva, evaluable y sostenible, que tuvo entre sus considerandos el de no iniciar a los niños en el lenguaje ajedrecístico en primer año, ya que se trata de un año complejo, de escolarización incipiente, de muchos cambios y, para muchos, de incorporación de la escritura como forma de expresión de un lenguaje.

Por eso, la primera determinación fue incluir a los niños de primer año en la experiencia solo después de que hubiesen dado sus primeros pasos —como veremos luego, los más traumáticos del aprendizaje del ajedrez— desde un año antes de su ingreso a Primaria, en un momento mucho más favorable para ellos: justamente, en el último año de su educación inicial, cuando dominan por completo su hábitat escolar, se sienten muy seguros y son los más grandes de Nivel Inicial.

Y abro un paréntesis aquí para contar una de las experiencias más movilizadoras que llevamos adelante en todos estos años de trabajo. Porque a mediados de ese año, y luego de considerarlo concienzudamente con Carmen y el Consejo en pleno en reuniones de las que también tomaba parte muy activa Magela Grisoni, decidimos asumir el desafío de ser sede del XII Encuentro Nacional de Ajedrez Escolar.

Este encuentro, que se llevó a cabo a lo largo de un soleado sábado del mes de noviembre de ese año, recibió a más de 150 niños de escuelas y colegios de todo el país. Incluso nos animamos a más e invitamos a participar a un colegio de Buenos Aires, cuyos grupo de niños, padres y su profesor, Claudio Castro, estuvieron con nosotros desde la noche del viernes hasta la tardecita del domingo. ¡Una hermosa experiencia de convivencia, también!

El Encuentro Nacional de Ajedrez Escolar, que se realiza de manera ininterrumpida desde 1999 en diferentes lugares del país, es un encuentro de características lúdicas y participativas, muy alejado del tinte competitivo de los torneos tradicionales. En el marco de este concepto que la actividad porta, fue que entendimos pertinente incluirlo dentro de nuestra planificación anual y desde el Colegio se realizaron todos los esfuerzos para que la puesta en escena resultara inolvidable. ¡Y vaya si lo fue! El equipo de animación que coordina Magela tuvo una actuación descollante, desde recibir a los participantes disfrazados de piezas de ajedrez, pasando por la organización de innumerables estaciones de juegos divertidísimos para disfrutar entre partida y partida, hasta terminar con una ronda de despedida entrañable, con canciones y actividades de animación que terminaron de unirnos a todos.



Aún hoy, en la comunidad de docentes de ajedrez del Uruguay, el recuerdo de esa jornada sigue latente y en muchos de los niños que tomaron parte en ella continúa siendo un hito.

Pero este año memorable también incluyó un lindo proyecto de participación en la gran Fiesta del Ajedrez que la Federación Uruguaya organizó en la explanada de la Intendencia de Montevideo, el viernes 31 de octubre de aquel año.

Se trató de una fiesta impresionante en la que participaron más de dos mil niños, contó con numerosos puestos de juego, taller de fabricación artística de piezas y recuerdos, simultáneas contra grandes maestros internacionales, juegos con el cuerpo, ajedreces gigantes y un show musical de cargo de la banda argentina Tocado Movida, que con sus canciones temáticas de ajedrez ¡hizo bailar a una multitud!

Nuestra participación se transformó en todo un proyecto de trabajo previo: Ana, estudiante de Bellas Artes, vino a trabajar con nuestros alumnos de quinto año en la construcción de un ajedrez gigante artesanal que llevamos a la fiesta. ¡Muchos padres y madres también colaboraron en el trabajo! Paralelamente, los niños de tercero trabajaron en la presentación de una obra teatral de ajedrez viviente con la que concursaron esa hermosa tarde. ¡Ganaron el premio a mejor idea original!

Por lo vivido y por lo previo, se convirtió en otra muy enriquecedora experiencia que afortunadamente pudimos compartir.

Así transcurrió entonces 2011, con muchas conclusiones para anotar y con muchas buenas nuevas que nos seguían entusiasmando de cara al futuro.



El siguiente volvió a ser un año de resignificación y de crecimiento programado. Incluimos a primer año dentro de la programación de clases tal como estaba previsto, con el viento a favor que representaba haber trabajado en Inicial durante todo un año con la gran mayoría del grupo (excepto, claro está, aquellos niños que ingresaban al Colegio en primer año de Primaria).

Pero al poco tiempo de iniciado el año, una vez más surgió de los propios niños un pedido poseedor de una fuerza tan genuina que se hizo irrechazable: ¡cuarto año también quería tener ajedrez!

La necesidad quedó planteada entonces y fue necesario recurrir a otro docente más para poder abarcar las horas de clase necesarias. Y allí llegó Renzo a nuestra comunidad educativa.



El año también nos deparaba una linda oportunidad para seguir sumando experiencias diferentes y muy disfrutables. En el mes de agosto, el Plan Ceibal lanzó la Olimpiada Nacional de Ajedrez: El desafío de Eglorion, que es un juego para acumular puntos a través del *software* Ajedrez y Leyendas, del que tengo el inmenso honor de ser autor. El concurso proponía que cada

niño jugara libremente con el juego desde su XO durante un mes. A partir de ese momento, los niños clasificarían para la etapa final: los tres mejores puntajes de la escuela o colegio que mejor hubiera puntuado dentro de su departamento.

Nos enfrentamos al particular problema de no poseer una XO por niño, motivo por el cual no todos los interesados podían competir. Para solucionarlo, decidimos realizar un torneo interno clasificatorio de los 32 mejores puntajes, ya que esa era la cantidad de máquinas disponibles, con todo lo positivo y todo lo negativo que esa determinación podría traer.

Por eso, la preparación de la actividad fue determinante y consideramos necesario tener todas las conversaciones previas que hicieran falta con cada grupo. Lo importante era que todos comprendieran que teníamos que tener un criterio de selección que no podía ser arbitrario y que, una vez terminado el campeonato y establecidos los representantes del Colegio, todos seguíamos siendo un equipo y teníamos que ayudar a nuestros jugadores a superar los desafíos que nos proponía el *software*, así como también alentarlos en todo momento.

El resultado fue impresionante. La clasificación se hizo en horario lectivo. Se deshabilitaron 4 salones. Los niños que muy responsablemente eligieron no participar se reunieron con los compañeros de otros grupos, también diezmadados, para continuar con sus clases del día. Ya desde el comienzo el clima fue espectacular. Todo fue alegría, entusiasmo, juego y disfrute. Los valores que deseábamos que se pusieran de manifiesto estuvieron presentes en todo momento y con la mayor de las naturalidades...



Los ganadores asumieron con orgullo la responsabilidad y los que no habían alcanzado ese lugar se sumaron de la mejor manera. Fue un momento muy impactante para los clasificados cuando nos reunimos en un salón para que les pudiera explicar el juego y activáramos los *login* de cada uno para comenzar a concursar. ¡Muy emotivo!

Y luego vino lo mejor. Durante casi todo el tiempo, los representantes del Colegio estuvieron entre los tres mejores del departamento. La lucha era muy reñida con otras dos escuelas, pero en la recta final ¡lograron el primer puesto!

El mes de agosto finalmente llegó y nuestros tres jugadorcitos se presentaron en los salones de la Cámara de Industrias, donde el Plan Ceibal montó una verdadera fiesta digna del primer mundo para dar un marco espectacular a la competencia final. Y otra vez nuestros pequeños se lucieron llevándose el tercer puesto.

¡Una perla más en un año inolvidable!

Y bien, cuando creíamos que todo estaba ya consolidado, en el 2013 nos animamos a subir un nuevo escaloncito: a todo lo rico que ya estaba sucediendo le sumamos un taller opcional para niños de quinto y sexto año, quienes debían venir ¡a las 9 de la mañana! La convocatoria fue un éxito y más de 20 madrugadores ajedrecistas nos acompañaron hasta fin de año.

Este 2014 fue un año de consolidación de todas las propuestas, que enriquecimos con nuevos materiales y recursos didácticos.

Pero también fue un año que nos trajo una pequeña alegría puertas afuera, ya que nos animamos a participar de los Campeonatos Nacionales de Categorías Infantiles de la Federación Uruguaya de Ajedrez.

Además de todo un desafío, esta participación implicó también una toma de decisión importante, ya que suponía proponer una actividad donde los niveles de competición estaban implicados.

Nuevamente, y tal como se hizo antes de la actividad del Plan Ceibal del año anterior, conversar mucho con los niños en la etapa preparatoria resultó muy importante, tanto para favorecer que cada uno decidiera con



libertad su participación en la competencia como para que esta fuera tomada sin magnificar sus resultados y, fundamentalmente, sin que se promovieran escalafones entre los propios niños que produjeran o reforzaran discursos sobre quién es mejor y quién es peor, algo que se encuentra en las antípodas de nuestra concepción acerca de lo educativo.



Nuevamente, estas conversaciones tuvieron el efecto deseado, en especial porque fueron coherentes con lo que cotidianamente se plantea y se vivencia en la institución. Con una participación de 50 niños se realizó en el Colegio la primera etapa que exigía la Federación: un certamen interno para determinar los clasificados a la siguiente etapa, el Regional disputado en la ciudad de Tala.

Y hasta allí fueron nuestros 14 representantes. En un frío sábado de mayo nos volvimos a la Ciudad de la Costa con la linda sorpresa de

que ¡siete de ellos habían clasificado nada menos que a las Finales Nacionales!

Estas tuvieron lugar el primer fin de semana de junio en el imponente marco que brindaba la Torre de las Comunicaciones de ANTEL, con casi 200 jugadores de 13 departamentos del país, muchos de los cuales estaban muy laureados por su pasado como representantes nacionales en diversas competencias internacionales.

Y no solo eso: el reglamento del torneo exigía anotar todas las jugadas de todas las partidas en planillas oficiales y también el uso de reloj en todas las partidas.



Por eso, antes de la gran competencia final, tuvimos una tarde de entrenamiento con nuestros representantes en la que aprendimos algunas jugadas nuevas, pero también nos esmeramos en desarrollar la capacidad de anotar las jugadas, utilizar correctamente el reloj y no dejar de pensar en la partida, ¡todo al mismo tiempo!

Les confieso que para mí fue una gran sorpresa ver lo excelentemente bien que se desenvolvieron en este marco tan

nuevo para ellos, con sus planillas prolijas y completas, con un manejo del reloj que parecía experto, con una tranquilidad asombrosa para absorber el marco, hasta intimidante, de la competencia.

Y la sorpresa mayúscula recién la tendríamos sobre la noche del domingo, cuando llegaba el momento de la premiación: además de varias actuaciones sobresalientes, las categorías femeninas Sub-8 y Sub-10 tuvieron respectivamente una campeona y una vicecampeona de nuestro Colegio. ¡Una alegría no buscada!

Insisto en que estos resultados más emparentados con lo deportivo que con lo eminentemente educativo —aunque claro está que también hay mucho de educativo en lo estrictamente deportivo— solo son presentados como una propuesta absolutamente opcional, como una forma de apertura hacia intereses de algunos niños a los que también queremos darles un lugar. ¡Y bien que lo disfrutaron!

Hoy podemos decir que el proyecto ya dejó de revestir tal categoría, aunque también es cierto que siempre somos proyecto, que todas nuestras realidades nos impulsan a imaginar otro futuro, un futuro a construir. Y eso es estar vivos.

A través de estas páginas me gustaría poder transmitirles todo cuanto callé aquí, en este *racconto* que nos mostró las ramas, pero no las hojas de este árbol que sigue su camino hacia el sol: enfoques, ideas, experiencias, ilusiones, risas, aprendizajes, voces que emanan de los corazones de los muchos protagonistas de esta historia, que, por fortuna, tiene muchas razones para escribirse.

¿Me acompañan?



FUNDAMENTOS

UNA MIRADA DIFERENTE, EL MOTIVO DE ESTE PROYECTO

Ya les conté desde el punto de vista cronológico la sucesión de hechos que nos trajeron hasta aquí. Y, como les decía, me queda hablar nada menos que de sus contenidos, de sus esencias.

Pero antes considero necesario explicitar algo más que tiene que ver con los motivos por los que quiero contarles esto, quizá para más de uno novedoso, aunque ya desde las primeras páginas aclaré que para el mundo, para el inmenso y vasto mundo, no lo es tanto. Entonces, ¿qué tiene de diferente esta historia que merezca ser contada?

Esta pregunta me parece crucial porque su respuesta irá surcando los enfoques y las miradas acerca de qué es lo que hacemos cuando hacemos eso que llamamos *educar* y qué es lo que hacemos cuando hacemos eso que llamamos *educar desde el ajedrez*.

Desde las infinitas respuestas que pueden darse a este interrogante se gestan los infinitos proyectos educativos que pueden ser sostenidos en las más diversas prácticas, tanto docentes como institucionales.

La particular respuesta que vamos a dar contradice, en gran medida, a muchas otras más usuales —sobre las que pueden encontrar testimonio en la abundante bibliografía existente en la materia— que consideran al ajedrez como disciplina deportiva que se adapta al medio escolar academizando, en los términos más tradicionales, su enseñanza. En el menos malo de los casos, didactizando situaciones referentes al juego magistral o transpolando elementos de su propia esfera a otros planos disciplinares, ya previamente didactizados por la escuela, como las matemáticas o la geometría fundamentalmente.

Desde allí, surgen visiones dominantes en el plano del ajedrez escolar que sostienen prácticas que se fundamentan en la explicación, en la competición y en una apreciación cuasimecánica de lo interdisciplinario. Y si bien el objeto de este artículo no es el echar una mirada crítica hacia otras prácticas pedagógicas, entiendo necesario introducirnos al tema desde allí para llamar la atención hacia la idea de que otras miradas son posibles, más allá de estas que, no en vano, son tradicionales: juegan a favor del sentido común, de las prácticas pedagógicas con las que nos educamos quienes hoy somos docentes y, por tanto, de los modos más intuitivos de hacer docencia.

¿Recuerdan las apreciaciones de Vaz Ferreira? Pues no puedo dejar de coincidir con él, si esta visión acerca de lo que es el ajedrez en contextos educativos es la que prima. Y es muy probable que esta haya sido la idea con la que Vaz hubo de convivir, una idea que además incluye algo del orden del pensamiento mágico: el

solo hecho de practicar ajedrez, y cuanto más profundamente mejor, va a producir no solo buenos ajedrecistas, también producirá sujetos más pensantes, reflexivos, críticos, autocríticos y va a elevar rendimientos académicos, en especial, según quienes lo expresan, ¡en matemáticas! Y no solo eso: va a producir sujetos con mejores valores humanos, mejores, claro está, que los de quienes no se han topado con el ajedrez en su vida.

Pues bien, me permito no coincidir, con todo el beneficio de la duda en favor de quienes sí piensan de este modo, entre quienes cuento a muchos valiosos docentes de distintos lugares del mundo y muchos de ellos entrañables amigos, también.

Y sin ánimo de polemizar (o quizá sí) es que presentamos esta otra mirada de cómo trabajar desde el ajedrez en el marco de un proyecto educativo determinado; pensándolo desde el lugar quizá más rico que nos ofrece, y a mi juicio también más pertinente para el caso, que es el lugar del juego; pensándolo como un promotor de construcciones colectivas en el que la exploración es un camino privilegiado y el descubrimiento su corolario y en el que la palabra tiene el valor de sintetizar o poner en un contexto simbólico la experiencia. Por tanto, no puede ser una palabra que surja siempre desde el lugar del supuesto saber que asignamos al maestro (al ignorante maestro, en realidad), sino que es parte también del producido en el marco de esas experiencias, tan plenas de disfrute que se convierten en inmensamente significativas.

Y de algo de todo esto es que quiero hablarles...

EL AJEDREZ Y SU NATURALEZA

El ajedrez es demasiado juego para ser una ciencia y demasiada ciencia para ser un juego.

Wilhelm Steinitz
Primer campeón mundial oficial de la historia del ajedrez

Me gustaría ofrecer una perspectiva un poco menos rutinaria que la que podemos tener acerca del ajedrez, que nos ayude a mirar todo este recorrido pedagógico con mayor profundidad. Espero poder hacerlo.

Quiero presentarles al ajedrez, ante todo, una construcción colectiva pluricultural amasada pacientemente durante más de dos milenios por civilizaciones que no llegaron jamás a conocer los suelos que habitaban sus contemporáneas o cuya desaparición no llegó a vislumbrar el nacimiento de otras que también aportaron a concebir este constructo cuasimágico del intelecto humano.

Ignoramos si el ajedrez nació en la India, como sostienen las teorías dominantes, o en Egipto, China o Grecia, como intentan aportar otras. Lo que sí sabemos es que

en ningún caso se trató de este ajedrez tal como lo conocemos, sino que en todos los casos tuvo que ver —y aun en los que derivaron de ellos— con protojuegos, con ancestros lejanos de un ajedrez que empezaba a dibujarse lentamente. Y que tal vez, por qué no, ya hubiese comenzado su gestación mucho antes de estos antiguos progenitores que hoy le conocemos.

A partir de ese recorrido interminable por los pasillos de la historia, el ajedrez se convierte en el juego más antiguo de todos los que han llegado hasta nuestros días. Su diseminación a lo largo y a lo ancho del mundo lo convierten en uno de los más universales: su federación internacional es la tercera en número de países afiliados, solo superada por el fútbol y el atletismo.

El ajedrez se nos presenta entonces como un bien cultural de enorme significación, que acompañó al hombre sobre el planeta durante los últimos 2500 años de evolución, nutrido por tantos aportes colectivos que sus reglas terminaron de consolidarse recién a mediados del siglo XIX.

¿Qué es lo que sostiene y hace tan atrapante a esta actividad, que le permite mutar, transformarse, expandirse y siempre sobrevivir? En principio, creo que hay dos elementos críticos que nos dan sustento como para responder a este interrogante y ambos tienen especial incidencia en los desarrollos pedagógicos que expondré a continuación.

Por un lado, tenemos que esa permanente incorporación de nuevas reglas —desde la ampliación de la cantidad de piezas de cada bando hasta el aumento de la movilidad de la mitad de las figuras, la aparición del jaque mate, el enroque, etcétera— han ido complejizando el ajedrez de un modo tal que lo convierten en un desafío elevadísimo, siempre proveedor de altos misterios y bellas soluciones a los problemas que surgen a cada paso durante el juego. Y esto no es ajeno —como decía— al problema de la didáctica, ya que en esa complejidad se encierra también su dificultad para ser aprehendido y, por tanto, presenta el mayor desafío para ser enseñado.

Por otra parte, tenemos —adentrándonos ya en el tema que específicamente me interesa abordar— la gran versatilidad de su propia naturaleza. Porque en el momento de plantearnos el interrogante más primitivo, aquel que interpela el sentido acerca de qué es el ajedrez, nos encontramos ya con un amplio abanico de posibles respuestas, todas dueñas de mucho sentido y que nos pueden resultar indicativas de las muchas maneras en las que los sujetos se relacionan con él.

Para comenzar, desde las miradas más lejanas a su práctica intensa se lo denomina como *juego ciencia*, con mucho de respeto y también mucho de curiosidad, intriga y un halo de misticismo. Como algo inabarcable, que requiere un alto nivel de erudición, seguramente fuera de los alcances que el propio hablante imagina como suyos.

Y evidentemente que mucho de esto hay, ya que los desarrollos teóricos que la humanidad ha elaborado acerca del ajedrez responden, en lo metodológico, al paradigma de la investigación científica en su sentido más estricto. Observación,

análisis, hipótesis, comprobaciones, tesis, refutaciones y vuelta a empezar acumulando conocimientos globales que se constituyen en la forma de conceptos que resultan pasibles de ser aplicados por método deductivo a situaciones nuevas.

Si bien, en un sentido estricto, el ajedrez no puede ser considerado una ciencia fáctica porque el objeto de estudio no refiere a ningún aspecto de la realidad material sino a un sistema simbólico constituido por un conjunto de reglas que se agota en sí mismo, y aun en este entendido tampoco podemos englobarlo dentro de las ciencias formales —como la matemática o la lógica— ya que sus elaboraciones axiomáticas no sirven de sustento a ninguna ciencia fáctica, sí podemos decir que los desarrollos teóricos realizados alrededor del juego y, fundamentalmente, las metodologías aplicadas para estudiarlo en cualquiera de sus niveles son elementos de suma importancia a tener en cuenta para un proyecto pedagógico en su derredor, en cuanto modelos de análisis científico extrapolables a otras disciplinas.

También se lo presenta, desde un lugar menos evidente, como expresión artística. Y sobre ello tenemos bastante que decir.

Creo que podemos coincidir en que el juego, el juego jugado, no es otra cosa que una forma de expresión de esos estados del espíritu tan fermentales en que se encuentra imbuido el jugador. En este sentido, el ajedrez no es ajeno a la liberación de esas energías creadoras tan propias de ese estado de disfrute pleno. Por ello, las creaciones artísticas del máximo nivel de erudición ajedrecística no son sino las expresiones más refinadas desde el punto de vista técnico de ese mismo espíritu creativo, que se ponen de manifiesto cuando una partida es jugada por los más simples aficionados que despliegan todos sus conocimientos y capacidades en la búsqueda de desarrollar una estrategia que les resulte gratificante.

El ajedrez como tal nos brinda un vastísimo campo para el desarrollo de ideas bellas y fecundas, por lo que ha atraído a muchísimas de las mentes más brillantes y emparentadas con la creación artística del más alto nivel estético.

La diferencia, en este caso, con las artes en general es que solo el ajedrez exige el conocimiento previo de una multiplicidad de códigos internos y, al menos, cierta experticia en cuanto al manejo de las relaciones que establecen las piezas como condición necesaria para poder apreciar toda la belleza de las ideas que se van expresando sobre el tablero. Esto no nos sucede con la música, la escultura o la pintura, por ejemplo, independientemente de que si tenemos un mayor conocimiento específico estaremos en condiciones de disfrutar la obra desde una perspectiva más amplia.

Por último, tradicionalmente también se ubica al ajedrez dentro del campo de los deportes, aun contra la visión intuitiva de que para que haya deporte tiene que haber movilidad física, cuando es la quietud lo que resalta en el ajedrez.

Aquí quiero detenerme, porque esta acepción del término *deporte* que inhibe la idea que el ajedrez se enmarque dentro de sus alcances está hoy bastante naturalizada en el cuerpo social, aunque no es una definición, digamos, académica.

Estuve indagando acerca del origen del término *deporte* y me encontré con una historia interesante: la palabra aparece entre los siglos XI y XIII en el sur de Europa, entre los viajeros provenzales del Mediterráneo. *De porto*, significaba la recreación que estos tenían al bajar a tierra y descansar de las duras tareas que sobrellevaban durante la travesía marítima.

Por ello, está claro que el origen de la palabra está vinculado al concepto moderno de recreación que, como veremos, hoy adquiere otro significado, y a una actividad del todo lúdica, que no necesariamente enmarca a las competencias en actividades que involucren la movilidad física.

Con el tiempo, los alcances del término se fueron ampliando, haciéndose por momentos más difusos y permitiendo nuevas acepciones. Entre las muchas que podemos encontrar, voy a elegir la de la Carta Europea del Deporte (1992), que lo define como “todas las formas de actividades que, a través de una participación organizada o no, tienen como objetivo la expresión o la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y *la obtención de resultados en competición de todos los niveles*”.

Entonces, tenemos como elementos constitutivos de la actividad deportiva:

- participación no necesariamente organizada,
- tener como objeto la mejora de la condición física o psíquica y el desarrollo de las relaciones sociales y
- la obtención de resultados competitivos.

Esta caracterización, en la que definitivamente sí cuadra el ajedrez, es la que tendremos en cuenta cuando intentemos ir delineando qué ajedrez, cuál de todas estas visiones del ajedrez será la que llevemos al aula

De lo que no me caben dudas es que la naturaleza lúdica del ajedrez, que en definitiva es su piedra basal y esencia primaria, es la que debe prevalecer en toda la actividad que a partir de él desarrollemos en la escuela. Las elaboraciones secundarias que la humanidad ha realizado acerca de él, erigiéndolo en un poco científico, un poco artístico y un poco deportivo (entre otras cosas), nos brindarán elementos que nos permitan enriquecer, pero no remplazar ni desplazar del lugar de privilegio, a la naturaleza lúdica de la propuesta didáctica.

Pero ¿de qué tipo de juego se trata? ¿Es un juego asimilable a los juegos de rol? ¿Tiene características en común con los juegos de azar, con los de destrezas físicas o los videojuegos? Evidentemente, hay algunas distinciones que hacer antes de seguir avanzando, y para ello debemos calibrar un poco mejor algunas ideas previas que tenemos sobre el juego.

EL JUEGO

El hombre solo es verdaderamente hombre cuando juega.

F. V. Schiller

Si hay un motivo esencial —como habrán apreciado— por el cual entiendo justificado el planteo acerca de la pertinencia de la incorporación del ajedrez a la escuela, no es otro que el componente lúdico de la disciplina. Esta característica es fundamental, asociada obviamente a la enorme cantidad de capacidades intelectuales que estimula. El espacio de juego que propone el ajedrez, en efecto, puede ser presentado en la más amplia gama de complejidades posibles y en cada una de ellas el juego sigue estando presente. Como ya veremos, en este punto nos apoyaremos para desarrollar esta propuesta.

El ajedrez nos permite asociar esa cualidad de estímulo al razonamiento, a la creatividad, al cálculo y a la abstracción con un componente atrapante: el de ser jugado. Es decir, contribuye a hacer posible que el placer de jugar se haga cuerpo con la necesidad de pensar, trasladando el mágico encanto de lo lúdico al fastidioso mundo del razonamiento. ¡Pensar puede ser divertido! ¡Esa es la gran ventaja!

Para poder comprender en toda su complejidad la perspectiva que presento, en la que lo lúdico pasa a ser el elemento sustancial de la propuesta, considero esencial comenzar analizando los aspectos más básicos de los desarrollos teóricos acerca de lo lúdico, que en verdad constituyen un vastísimo campo de investigación que antropólogos, filósofos, sociólogos, psicólogos y, por supuesto, educadores han surcado profundamente.

Sinceramente, hasta no hace mucho tiempo, la investigación acerca del problema del juego no estaba dentro de mi campo de preocupaciones principales. “Los niños tienen una inclinación natural al juego” era todo lo que mi intuición me decía y me resultaba suficiente para agotar allí mismo el análisis sobre el particular y dedicar mis energías a avanzar sobre otros aspectos de la didáctica del ajedrez.

Pero, afortunadamente el destino me cruzó con algunos autores mucho más que interesantes y mi mirada se volvió hacia esta cuestión que hoy considero vital: las concepciones acerca del juego, los matizamientos culturales que estas promueven, el rol del juego en la cultura, la infancia y la escuela, y no hace falta que aclare que, de allí en adelante, gran parte de mis visiones acerca de lo que debía hacer dentro de un salón de clases cambió sustancialmente. Por decantación nació esto que hoy presentamos como propuesta innovadora, que, por otra parte, tuvo una relación mucho más natural y potente con todo el proyecto educativo del Colegio.

Voy a intentar aproximarme a la complejidad y la belleza de este tema, comenzando por su dimensión histórica, porque, como a casi todas las cosas les sucede, el juego no fue siempre lo que hoy entendemos por juego.

CONCEPCIONES HISTÓRICAS SOBRE EL JUEGO

El ocio es la madre de la filosofía.

Thomas Hobbes, filósofo británico (1588-1679)

Llegan aún hasta nuestros días algunas visiones del juego como cosa fútil, como pérdida de tiempo, como lo no importante, como cosa de niños, como idea paradójal en la que justamente se expresa no la importancia del juego en el desarrollo infantil, sino más bien la idea de que los niños juegan porque no saben trabajar.

Y desde nuestra mirada —que surge desde el interior de la cultura occidental— esta idea no solo no nos llama la atención sino que tampoco parece sorprendernos cuán fuertemente asocia la idea de juego a la de infancia, aunque en nuestra vida adulta jugamos y lo hacemos más de lo que creemos.

Estos imaginarios acerca de qué es el juego, de qué lugar ocupa este en nuestras vidas y en la de nuestras comunidades y de qué lugar debería ocupar (o no) dentro de los proyectos educativos hunden sus raíces en la profundidad de los tiempos históricos. En este proceso de evolución de las ideas que nos traen hasta aquí hay que identificar varios momentos críticos.

Durante el clasicismo grecorromano, por ejemplo, el juego, y en especial la educación física, ocupaban un lugar importante dentro de las actividades cotidianas. Incluso en las primeras escuelas en las que los niños de clases altas recibían instrucción, los mejores maestros —con Quintiliano como paradigma— incluían lo lúdico dentro de sus estrategias didácticas.

Fueron los romanos quienes nos legaron el tan remanido término *ludus*, que hoy emparentamos de una manera simbiótica con juego. Algo que no guarda relación con el sentido original del término latino o, mejor dicho, que no la guarda desde la acepción restringida del término *juego* que utilizamos hoy en día.

Para los romanos, el término *ludus* no hacía referencia a una actividad específica sino a un estado del espíritu en el que era posible el juego. Un estado emotivo, fermental, alegre y creativo en el que también son posibles otras expresiones como las artes, el humor y hasta la seducción. Lo lúdico sería, según esta concepción, una parte constitutiva del ser humano que hace referencia a su necesidad de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias, como reír o gritar, orientadas hacia el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento. Tendremos muy presente esta idea en varios pasajes de este trabajo porque, además, será constitutiva de la propuesta que presentamos.

Al mismo tiempo, había una concepción de la ocupación del tiempo muy distinta de la que hoy naturalizamos. El tiempo de ocio era para los griegos el espacio temporal de mayor fertilidad intelectual. El sistema esclavista imperante en

la Antigua Grecia tenía como fundamento central la necesidad de que hubiera quienes se ocuparan de ciertas tareas necesarias para la supervivencia, para que los hombres libres pudieran desarrollar el pensamiento filosófico, la búsqueda de las verdades supremas, precisamente en sus momentos de ocio, que era tan necesario proteger.

Los romanos, que tanto se nutrieron de la cultura helénica y en parte de la fenicia, colocaron como contracara del ocio al *neg-ocio*. Así, la vida de un hombre libre debía pendular entre ocio y negocio, entre trabajo y crecimiento espiritual.

El ocio como categoría perdió sus beneficios en los tiempos que sucedieron a la caída del Imperio Romano y en tiempos medievales pasó a ser visto como el tiempo de la vagancia, de lo improductivo. Fue un tiempo signado por las luchas entre poderes pequeños e inestables, una época en la que defenderse de las amenazas exteriores era la constante y el vacío de un poder imperial fue ocupado por las iglesias, que comenzaban a delinear los rasgos más salientes de las religiones modernas y que ocuparon, al mismo tiempo, tanto el lugar de constructores de la nueva moral como el de unificar espacios territoriales en un sentido defensivo.

Estas religiones (cristiana, judía, ortodoxa, musulmana, entre otras) necesitaron a su vez diferenciarse fuertemente entre sí, por lo que atravesaron sus etapas más dogmáticas en este período histórico. Como corolario de este modo de construir identidades colectivas, hubo un nuevo y marcado modo de dividir el tiempo vital: el tiempo del trabajo y el de la oración, el de la producción y el de servir a Dios.

En esta perspectiva —en la que la infancia no estaba categorizada tal y como hoy la conocemos, sino que se consideraba a los menores como adultos en miniatura— el juego estaba relegado a un lugar muy residual, incluso pecaminoso. Y la educación física, tan importante en la etapa precedente, fue literalmente demonizada por ser justamente el cuerpo el lugar en el que el pecado tenía su espacio de residencia.

Solo en la modernidad, con el desarrollo del trabajo industrial, el concepto volvió a cambiar para dejar paso al de tiempo libre que refería a aquellas horas no dedicadas a la actividad laboral, en las que debían reponerse las fuerzas para volver a producir. El tiempo libre era el tiempo de la re-creación, que en la edad contemporánea —varias décadas después— ofreció un nuevo espacio y una nueva modalidad al juego. La recreación nació así como concepto de raíz capitalista, basada en la necesidad del sistema productivo de que el trabajador recupere su fuerza de trabajo a partir de la mejor utilización de su tiempo libre.

Pero anticipándome de alguna manera a los planteos que vendrán, y retomando el concepto romano de *ludus* ya expresado más arriba, me atrevo a transcribir algunos párrafos de un muy buen artículo de Juan Pablo Palladino, en la revista *Teína* número 5, de agosto de 2004, titulado “El ser humano, un juguete que juega a ser jugador”, que se introduce de lleno en la temática.

Dice Palladino:

[...] existe una confusión entre tiempo libre, ocio y lúdica donde los tres conceptos se asocian indiscriminadamente. Una confusión que puede tener su origen en la concepción moderna donde la racionalidad industrializada opuso trabajo a lúdica; antagonismo que no es posible porque se trata de dos cosas diferentes pero no contradictorias.

Mientras ocio, tiempo libre y trabajo pueden recibir un encuadre espacio-temporal específico (esto es, que se dan en un lugar y momento determinados), lo lúdico, no: la emoción lúdica no puede reprimirse permanentemente ni prohibirse en ningún espacio.

El juego y el trabajo no son contrapuestos y lo ideal es lograr combinar ambos; ya que un “estado mental lúdico” permite soluciones inteligentes y un estado de bienestar por parte de quien lo emplea.

Vemos entonces a través de este recorrido cómo muchas de las visiones que se entrecruzan en el imaginario con que nuestra cultura otorga significado al juego han ido apareciendo a lo largo de los tiempos, contradiciéndose a veces, reemplazándose las unas a las otras, nutriéndose de aquellas en otros casos.

Pero la revolución del pensamiento que significó en todo el mundo occidental el advenimiento del siglo XX, que permitió la apertura a repensar los paradigmas que sustentaban a la mayoría de las disciplinas científicas por entonces reconocidas —con Einstein como estandarte e ícono de todo un inmenso espectro de grandes pensadores que alcanzaron el campo educativo y ¡aun el de la estrategia ajedrecística!—, también trajeron nuevas miradas sobre esta temática tan particular y tan residual hasta entonces.

Fue el holandés Johan Huizinga el primer y gran teórico del tema del juego. En 1938 publicó la obra más paradigmática sobre la materia, la que da al juego una relevancia que hasta entonces no había tenido entre los temas de interés académico y que sería referencia obligada de toda la literatura acerca de él, incluso hasta nuestros días: el *Homo ludens*.

Como su sugestivo título lo anticipa, la visión antropológica de Huizinga se sustenta en la revolucionaria —por entonces— idea de que el juego no solo es considerado como una parte importante de la cultura humana: el juego es para Huizinga el padre de la cultura, es la actividad humana que dio lugar a los primeros descubrimientos trascendentales que permitieron al hombre más tarde domesticar al mundo. Es, sin dudas, el motor de todos los aprendizajes humanos.

El juego entonces, para Huizinga, preexiste a la cultura. Un concepto muy fuerte, pues a partir de allí toda cultura es juego, o proviene de él.

Luego Huizinga delimita el terreno del juego, al que define como aquella acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido en un orden visible, según reglas libremente aceptadas y fuera de la esfera de la utilidad o de las necesidades materiales.

O sea, para que haya juego debe haber un principio y un fin. El límite de tiempo es necesario, el fin del juego es lo que diferencia a la actividad lúdica de la locura y siempre hay reglas libremente aceptadas por los jugadores. Si la escoba es el caballo y el tronco ahuecado el castillo, eso es así para todos los jugadores mientras el juego se desarrolle.

Y si, desde mi perspectiva teórica limitada, hubo alguien que reinterpretó a Huizinga y extremó sus planteos con una profundidad maravillosa, esa fue la licenciada en Letras argentina —lamentablemente desaparecida en 2002— Graciela Scheines.

Scheines tenía una forma de plantear las cosas muy gráfica, muy clara y también muy poética. Ella sostenía que el juego era un espacio de escape de la realidad, que mientras había juego no existían ni el tiempo ni el espacio, pues ellos habían sido subvertidos voluntariamente por los jugadores. Describía al momento fundante del juego como el haber hecho “un agujero en la realidad”, como “haber pasado del otro lado del espejo”. Crear un vacío de realidad para luego llenarlo con un nuevo sentido. Y una vez puesto en palabras por Scheines, ya no puedo dudar de que el juego sea justamente eso. Ni más, ni menos.

Pero dejemos la palabra a la autora, quien en un pasaje crucial de su magnífica obra *Juegos inocentes, juegos terribles*, nos dice sobre el particular:

Desarticular el orden del mundo o vaciarlo: es la consigna para empezar a jugar. Solo sobre el vacío y el caos podemos plantar los propios juegos. El auténtico jugador habita el caos primordial, la pura potencia, lo total indefinido. Si bien gasta en el juego un tiempo histórico y despliega su rayuela sobre el espacio del mundo, solo en tierra incógnita y sobre un tiempo sin historia se puede jugar. No hay juego sin el previo vaciamiento de un espacio-tiempo cualquiera. El vaciamiento es la actitud fundante, la patada inicial que inaugura todo el juego. Únicamente a partir de esa plenitud vacía es posible jugar. (Scheines, 1998)

¿Hará falta que yo agregue algo?

El juego, herramienta didáctica. ¿Herramienta didáctica?

La educación más eficaz consiste en que un niño juegue entre cosas bellas.

Platón, filósofo griego (427-347 a. de C.)

Ya hemos tenido una aproximación al concepto de juego, a cómo este se ha ido construyendo en nuestro entramado cultural a lo largo de muchos siglos de historia y cómo coexisten en el imaginario social —y aun entre educadores— algunas visiones que anclan en lo residual de aquel recorrido, junto a otras que son producto de una elaboración más reciente y que, en parte, contradicen a aquellas.

Fruto de estas contradicciones de raíz histórica y cultural es que también ellas se expresan en los espacios educativos de una manera tan poco visible como lo son fuera de ellos. Y es a estas visiones a las que me quiero referir ahora, ya que constituyen una de las bases fundamentales sobre las que se asientan las diversas propuestas pedagógicas que se puedan formular acerca del ajedrez en la escuela y, por supuesto, también la que aquí estoy presentando.

Siempre se ha planteado al juego, y en particular al ajedrez, como una fabulosa herramienta pedagógica en el ámbito escolar. Una sentencia que puede ser base axiomática y, por tanto, indiscutible de toda una estructura teórica que ya no fundamenta por lo contundente de la afirmación precedente, sino que se enfoca en la búsqueda de estrategias de desarrollo de toda una pedagogía de la disciplina.

Sin embargo, me atrevo a decir que esta base axiomática sí puede ser discutida. Tal vez no con el afán de destruirla o descartarla, sino con el ánimo de ajustar el concepto, de analizarlo con mayor precisión aportando otras perspectivas y, tal vez, de reformularlo o encuadrarlo dentro de límites un poco menos difusos.

Esta problemática, esta pregunta no formulada ya desde un nivel reflexivo introductorio a la temática sino más bien como relectura crítica de ese pensamiento que se presenta como dominante —una lectura crítica que también tenga esa potencia movilizadora que suele habitar en las nuevas miradas—, surgió de repente entre mis preocupaciones analíticas en el trascendental momento de leer la obra de Scheines.

Es que luego de encantarme, de embriagar mi espíritu de maravillosas ideas acerca del juego —fabulosamente expresadas, además—, la autora expresa ante mi incipiente perplejidad:

Por todo eso es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos. La única intromisión legítima de los mayores en esta actividad es la de los límites

temporales. El chico debe acostumbrarse a alternar tareas y obligaciones con los momentos destinados a jugar. El juego es siempre un viaje de ida y vuelta, un entrar y salir. Un niño sano es quien separa el umbral del ámbito de sus juegos del mundo real.

Tampoco hay que abusar del repertorio de juegos y actividades lúdicas en el aula. El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra”. [...] El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar. (Scheines, 1998)

Es evidente que las ideas de Scheines ingresan en una zona de flagrante contradicción con aquellos postulados axiomáticos con que iniciábamos estos párrafos y que una acomodación de unos a otros no será tarea sencilla desde lo argumental. Queda entonces flotando el interrogante de cómo sostenemos conceptualmente la propuesta del ajedrez escolar si tomamos estos argumentos cómo válidos o, al menos, cómo la sostenemos en los términos planteados. Va a ser necesario desandar un poco la cuestión para poder profundizar en los conceptos.

Vamos a pasar revista para ello a las ideas de algunos otros pensadores claves de la cuestión, que desde sus lugares dieron sustentos a la idea del juego en el aula, y vamos a tratar luego de articular esas ideas con la profunda concepción de Scheines para intentar construir una propuesta que contemple toda la riqueza de unas y otras, no ya en términos de contradicción, sino de potenciación. ¿Será posible? Intentémoslo.

Uno de los grandes precursores del juego en los contextos educativos fue el psicólogo ruso Lev S. Vygotsky. Este autor, tan trascendente en todo el pensamiento educativo contemporáneo, considera al juego un factor básico del desarrollo tanto desde lo intelectual como desde lo social. Sobre este último punto afirma:

[...] en el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia —hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer— y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea. (Vygotsky, 2003)

Considerándolo desde lo referente al desarrollo cognitivo, afirma que el juego crea una zona de desarrollo próximo: mientras el niño juega está por encima de su rendimiento habitual, por lo que esta actividad resulta un marco facilitador para cambios evolutivos.

Por otra parte, Gabriela Valiño (licenciada en Psicopedagogía y docente de la UBA, autora de numerosos trabajos sobre la temática que nos ocupa), en su trabajo “Juego y desarrollo cognitivo: la relación entre juego y escuela, aportes teóricos para su comprensión y promoción”,¹ plantea:

Se trata de considerar al juego como posibilitador de aprendizaje y estrategia de enseñanza. Pensar al juego como instrumento didáctico no es lo mismo que hablar de juego didáctico. En este último caso, el juego, en sí mismo, propone una serie de actividades que propiciarían aprendizajes. En el caso del juego como instrumento didáctico, se trata de reconocer al juego como otra modalidad de clase, planificada y coordinada por el maestro. (Resaltado mío.)

Así Vygotsky, como ya lo habían hecho Piaget y Decroly, entre otros, nos da un sólido fundamento acerca de la pertinencia de que el juego tenga un espacio significativo dentro del aula, y la lectura de la Lic. Valiño nos ayuda a ponerlo en un marco aún más amplio, que, sin desnaturalizar lo esencialmente lúdico de la propuesta, trasciende el simple hecho de promover dentro del aula el juego por el juego mismo.

En otros términos, un espacio lúdico puede ser pensado como una instancia en la cual se producen y se socializan conocimientos, aun fuera de los marcos referenciales de un tablero, de una rayuela.

Desde esta perspectiva, me parece oportuno poner de manifiesto una vez más que el principal enemigo del ajedrez escolar es, justamente, su excesiva pretensión de *escolarización*, su institucionalización a niveles que lo desnaturalicen, que recorten su esencia lúdica y lo transformen en un nuevo conjunto de contenidos a incorporar, en un nuevo producto de perfil académico en un sentido tradicional.

Si entonces volvemos a Scheines, a esa idea que ella nos regaló de que para jugar es necesario lograr el vacío absoluto, obtener el caos para ordenarlo desde las reglas de lo lúdico, y si contemplamos esa idea desde la perspectiva que venimos considerando, que ubica al docente en el lugar de promotor intencionado de esos recortes ficcionales, se termina por asignarle un carácter artístico a su propia producción, en donde la promoción de climas propicios tiene un sentido desestructurante de la realidad para posibilitar la inmersión colectiva en el espacio lúdico.

Así, lentamente, hemos llegado a ubicar de algún modo al docente de ajedrez de una manera específica en el contexto áulico. Y también a definir el enfoque con que el juego será puesto en escena como actor principal, como elemento privilegiado del hecho educativo.

Por eso delinear algunas de las características salientes de nuestra tarea docente planteada *desde* el juego está un poco allanado. Me gustaría traer aquí una reflexión

1 <<http://juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com/2006/01/la-relacin-juego-y-escuela-aportes.html>>.

de la Dra. Patricia Sarlé, extraída de su artículo “El juego en la escuela infantil”, en el que proporciona un interesante marco a esa acción docente:

Un juego bajo la mirada del maestro, que sostiene y andamia y a partir del cual se generan situaciones de interacción maestro-niños, niños-niños, que van ampliando los contextos de significado en los que se produce el aprendizaje. Su contribución es la de facilitar la organización social, el pensamiento y la acción dentro del escenario generado para el juego. La escuela se constituye así en un contexto apto para realizar negociaciones y le proporciona al niño modelos y técnicas con las que puede operar después por sí mismo.²

Considerando lo expresado hasta aquí, podemos resumir:

- El juego es una re-creación de la realidad por parte de quienes lo juegan y se constituye a partir de reglas.
- Permite transitar caminos de mayor resistencia a partir del placer que produce.
- El juego promueve zonas de desarrollo próximo.
- El recorte de realidad imprescindible para que exista el juego es la primera función estimulante del docente.
- El juego se posiciona como una modalidad de clase, en contraposición a la idea de incorporar una situación de juego a una clase de características tradicionales.
- El docente ocupa un lugar de sostener y andamiar durante el juego.
- El docente facilita la organización social, el pensamiento y la acción durante el juego.



Entonces, la función principal de la tarea docente se centra en lo que ocurre después del juego. Mientras los juegos libres que realizan los niños se caracterizan por resultar un espacio de fantasía, de disfrute y de liberación creativa que cesa una vez concluida la situación lúdica, el juego en la escuela incorpora a estas características una más: la de la *recuperación de la experiencia*, la de transformar los acontecimientos del juego en una oportunidad para extraer observaciones conjuntas y conclusiones enriquecedoras.

2 <<http://reduci.codigosur.net/archivos/download/Eljuegoenlaescuelainfantil-Liczm08157.pdf>>.

De esta manera, el juego libre se transforma en *experiencia acumulable*, pero solo desde la *intencionalidad pedagógica* expresada en la actitud y el posicionamiento docente que contribuya a acelerar de algún modo —al tiempo que socialice— los procesos de síntesis de esas experiencias.

En otro pasaje de su citada nota, la Lic. Valiño señala, con relación al rol y la capacitación del maestro que se plantea este tipo de contextos de trabajo:

El incluir al juego como instrumento didáctico implica una preparación docente rigurosa en relación a los contenidos, para poder ir rescatando lo que sucede. Sin esta preparación el maestro no logra reconocer el trabajo intelectual implícito, pocas veces puesto en palabras, mientras los alumnos juegan. Generalmente, los docentes comprenden un tema a partir de un formato, y es desde ese mismo formato que lo enseñan. El trabajar contenidos curriculares a través de juegos implica poder encontrar esos contenidos por fuera de formatos y procedimientos propios de la práctica de la enseñanza. Por otro lado, el detectar o promover conflicto cognitivo exige una actitud de análisis permanente a partir del seguimiento del juego.

De alguna manera, esta es la mirada con la que enfocamos el trabajo cotidiano: pensando al juego como una actividad humana promotora de espacios fermentales y creativos, generadora de contextos de descubrimiento, posibilitadora de aprender con otros, constructora, en síntesis, de cultura en el más amplio sentido del término. Pensando también al juego como una actividad solo posible en un clima lúdico, fuera del cual no hay juego sino una mímica de las conductas exteriores que se manifiestan en él. Y pensando en el docente como el facilitador de esos climas que se compartan colectivamente, como quien favorece las relaciones entre pares durante el desarrollo del juego y como quien promueve las recuperaciones pedagógicas de todo lo producido durante su transcurso para contribuir a la apropiación colectiva de una experiencia sintetizada por la reflexión posterior.

Veamos entonces cómo es que intentamos ponerlo en práctica.

PROBLEMÁTICA DIDÁCTICA Y BARRERAS DE ACCESO

Como planteaba al inicio, la paradoja —o no tanto— que nos plantea el ajedrez tiene que ver con que lo que lo hace tan atrapante y tan rico didácticamente al mismo tiempo es, precisamente, esa complejidad que a su vez lo transforma en tan difícil de ser aprendido y dominado y que hace tan árido el camino para disfrutarlo en plenitud. ¡Casi como el premio al esfuerzo de quien se propone llegar a la cima!

Pero en contextos escolares no podemos partir del presupuesto de que solo podrán acceder al disfrute del juego aquellos perseverantes que superen todas las dificultades iniciales que este propone. Por el contrario, es nuestra misión

garantizar ese espacio placentero y fermental que allane caminos y, sobre todo, convierta ese camino espinoso y poco rentable desde lo educativo en uno mucho más agradable y didáctico al mismo tiempo.

Y es aquí que tenemos el problema en su dimensión más terrenal, después de haberlo enfocado desde sus niveles más elevados de reflexión pedagógica que nos pusieron ante lo más esencial de la cuestión, y que nos habilitaron a reflexionar desde estos otros en los que podremos ocuparnos mucho más detenida y precisamente del cómo; de esta problemática que ya pertenece al campo de la didáctica y que va a terminar de delinear la propuesta que estamos presentando.

Porque entramos entonces en la dimensión didáctica del asunto. En este sentido, como ya de alguna manera había expresado antes, la didáctica del ajedrez es infinitamente más joven que la de las demás disciplinas escolares. Nos encontramos ante una construcción didáctica que tiene apenas un siglo, contra los más de dos mil años de acumulación de experiencia con los que cuentan materias como matemática, por ejemplo.

Y esa juventud referida tiene, por un lado, esto de lo que está en vías de desarrollo, esto de las búsquedas que todavía tienen demasiadas preguntas y pocas respuestas, esto de los lugares que aún no han sido iluminados, de los bosques vírgenes, impenetrables. Pero también, como contrapartida, tiene la frescura y la vitalidad de los cuerpos que no han envejecido, la potencia y la capacidad de cambiar y seguir cambiando.

En ese camino, en esa búsqueda, el primer desafío a enfrentar —no digo a vencer, porque por más construcciones que realicemos el desafío estará siempre allí, cada vez que un nuevo niño esté pronto a que le enseñemos los secretos del juego— es este que planteaba acerca del momento tan crítico de primera instancia de apropiación del juego por parte del niño.

Es allí que emerge esta idea, que en nuestra propuesta particular profundizamos notablemente, que se conoce con el nombre de Pre Ajedrez. Una propuesta de elaboración artesanal, colectiva —como todas—, a la que aportamos muchísimas nuevas y muy potentes ideas, y que llevamos un poco más allá, aunque eso ya lo veremos.

La idea es tan simple como cristalina y queda prácticamente esclarecida por el signifiante que la nombra: el Pre Ajedrez es un conjunto siempre creciente de propuestas lúdicas con piezas y tablero de ajedrez, en escenarios de complejidad simplificada con relación al juego original.

Estas propuestas, que tienen que ser tan simples como divertidas, mantienen como común denominador el respeto por el movimiento de las piezas sobre un tablero cuadriculado, aunque no necesariamente de ocho cuadros de lado.

Cuando digo simples y divertidas, en verdad me refiero a que deben mantener la esencia de los juegos: invocar a la fantasía del jugador, resultar tan atrapantes

como para querer ser jugados y, como característica común a los juegos de oposición entre los cuales se ubica el ajedrez, poseer la capacidad de mantener durante un tiempo razonable lo que conocemos como *tensión lúdica*, expresión que refiere a la incertidumbre por el resultado.

Lo que le da unidad de sentido a la propuesta tiene que ver con esta construcción de un conjunto de juegos que nos ayudan a avanzar por los laberintos del ajedrez, de la iniciación al ajedrez —o la alfabetización si entendemos junto con Saussure ³ que el ajedrez es un verdadero lenguaje—, por un camino no necesariamente lineal pero sí con muchos escalonamientos posibles.

En definitiva, desde esta concepción que día a día se enriquece con nuevas ideas y propuestas lúdicas, el docente tiene a su disposición siempre una multiplicidad de alternativas para lograr que mediante distintos juegos preajedrecísticos los niños no solo aprendan a mover cada una de las piezas, sino también a utilizarlas estratégicamente en los más diversos escenarios y, por supuesto, disfruten enormemente de cada una de esas instancias.

Una de las mayores riquezas que contiene esta perspectiva es la de permitirnos trabajar de modo natural y simultáneo en los dos conceptos que Carlos Vaz Ferreira planteaba como esenciales de su metodología: los conceptos de escalonamiento y penetrabilidad.

Efectivamente, desde una multiplicidad de propuestas lúdicas sencillas podemos escalonar de muchas maneras diferentes el camino de acceso al ajedrez en toda su complejidad, incluso contando con la ventaja adicional de no necesitar atarnos a una estructura previamente determinada, a un paso a paso que necesariamente debamos seguir, sino que podemos ofrecer muchas maneras alternativas de recorrer este camino, e incluso flexibilizar la propuesta hasta el punto de que dentro de una misma clase se propongan distintas alternativas a distintos grupos de alumnos de acuerdo a sus conocimientos previos, gustos o necesidades.

Por otra parte, estos juegos de naturaleza tan simple nos ponen frente a la posibilidad de ir conociendo lentamente una enorme cantidad de tácticas y estrategias ajedrecísticas de la mayor complejidad. Las recuperaciones didácticas que se puedan hacer por parte del docente acerca de lo acaecido durante el juego —además, evidentemente, de todos los procesos de descubrimiento y razonamiento autónomo de los niños durante el propio juego— nos ponen frente a la posibilidad de mostrar, contar y explicar contenidos teóricos muy complejos que en cada niño irá permeando de

3 Ferdinand de Saussure (Ginebra, 26 de noviembre de 1857 - ibídem, 22 de febrero de 1913) fue un lingüista suizo, cuyas ideas sirvieron para el inicio y posterior desarrollo del estudio de la lingüística moderna en el siglo XX. Se lo conoce como el padre de la lingüística estructural del siglo XX. En sus escritos, Saussure compara la lengua con el ajedrez al afirmar: “En primer lugar, un estado de juego corresponde a un estado de la lengua. El valor respectivo de las piezas depende de su posición sobre el tablero, lo mismo que en la lengua cada término tiene su valor por oposición con todos los demás términos. En segundo lugar, el sistema nunca es más que momentáneo, varía de una posición a otra. Es que los valores dependen de una convención inmutable, ‘la regla del juego’”.

un modo diferente y que, seguramente, permitirá una construcción progresiva de los conceptos en la medida en que este proceso se sostenga en el tiempo.

Por otra parte, la flexibilidad de estas propuestas es tal que podemos trabajar con base en ellas en los distintos niveles etarios que nos propone la escuela. Adaptando algunas propuestas, modificando tiempos y profundidades, deteniéndonos más en unas que en otras, pero al fin y al cabo manteniendo una lógica común en todas esas etapas.

¿Y cuáles son esos juegos? Bueno, como les contaba, las propuestas son muchas y están en permanente construcción. Pero al menos pretendo ilustrar el relato con algunas de estas ideas como para poder ambientarnos en una situación de clase e intentar vivenciar desde algún lado lo que sucede en el aula cotidianamente.

Quizá una manera interesante de contárselo sea mostrándoles cómo trabajamos en cada uno de los niveles de la experiencia y, desde allí, ir desmenuzando algunos que resulten representativos de aquello que hacemos en cada etapa.

¿Me acompañan?

LA EXPERIENCIA EN ACCIÓN

Después de haber considerado estas ideas tan globales que son, en definitiva, las que dan marco y sustrato a todo lo que cotidianamente trabajamos desde el ajedrez en el colegio, es tiempo ya de comenzar a desgranar esa tarea diaria y contarles un poco cómo todo esto se materializa y pasa a tener que ver, de alguna manera, con la vida de cada uno de nuestros niños.

Como les decía, trabajamos en distintos espacios curriculares, por lo cual resulta adecuado pensar en cada uno de ellos por separado.

LOS CUATRO NIVELES DE LA EXPERIENCIA

Preescolares

Como les adelantaba, a partir de 2011 comenzamos con el trabajo en Nivel 5, como una manera no solo de enriquecer la propuesta de Nivel Inicial con la inclusión del ajedrez —lo que ya es válido en sí mismo— sino como parte de un proyecto global que involucra también a Primaria.



De hecho, en ese año 2011 incluimos la propuesta curricular no solo para Nivel 5 de Educación Inicial, sino también para segundo y tercer año de Primaria, pero no así para primer año de Primaria, que comenzó a tener regularmente ajedrez en 2012, una vez que esta generación había aprendido el juego el año anterior en su etapa preescolar.

El trabajo que hacemos entonces en Nivel Inicial es totalmente introductorio y asignamos para ello una pequeña carga horaria de una hora semanal, que se distribuye entre los dos grupos con los que cuenta el nivel. Por tal motivo, la frecuencia con la que los niños reciben clases de ajedrez es quincenal. A tales efectos, sobre todo en los primeros meses de año, el grupo se subdivide en pequeños grupitos que reciben una clase de entre 15 y 20 minutitos en virtud de una enseñanza más personalizada (pero jamás individualizada), que aproveche al máximo los tiempos de concentración de niños tan pequeños.

Coherentemente con todo lo expuesto, la propuesta es total y absolutamente lúdica. A través de cuentos, relatos realizados por las propias piezas devenidas en títeres y juegos muy simples, vamos conociendo desde los nombres de las piezas, su ubicación en el tablero —un tablero al que también estamos conociendo al mismo tiempo— y sus formas de desplazarse y capturar sobre él.

Les cuento algunas cosas...

La historia de la dama

Con esta historia suelo introducir la clase en la que aprenderemos a mover a la dama (o reina). Que evidentemente no necesita de ella y, de hecho, todos lo hemos aprendido en mucho menos tiempo cuando nos dijeron: “Y esta... se mueve para todos lados”. Y no hizo falta más.

Pero créanme que a través de todas estas historias la fantasía, el disfrute y el enamoramiento de los niños para con el juego resultan exponenciados; aun años después me siguen fundamentando que el caballo se mueve así “porque tiene una rana en la panza” o que la dama no puede mover como caballo porque “no se pudo tomar el frasquito de su poder”. ¿Y de dónde sale eso? Bueno, acá les dejo una historia que, como toda historia, se recrea al ser contada, pero que tendrá una versión escrita de ahora en adelante.

Cuenta la historia que la dama estaba cansada. Su vida era solo dar soluciones a toda su familia, pero ella jamás salía a jugar. Cada mañana se despertaba antes que nadie, preparaba el desayuno a todos y, mientras conversaba con el rey, veía cómo cada uno de sus hijos salía disparado hacia el tablero con un pedazo de tostada aún en la boca

—Chau, mamá, me voy a correr por las diagonales —saludaba el alfil y salía raudo casi olvidándose de darle un beso.

—Chau, mami, ¡yo me voy a dar saltitos con el sapito! —gritaba el caballo.

—Y yo voy a atrapar chocolates en mis caminitos —agregaba la torre relamiéndose.

Hasta los peones se despedían uno por uno y caminaban paso a paso hacia el tablero blanco y negro.

Pero un día la dama se cansó del todo. Y tuvo una idea que estuvo dispuesta a llevar hasta las últimas consecuencias.

Esa noche, esperó a que toda su familia se durmiera. Pasó cuarto por cuarto saludando a cada uno y se aseguró de que todos estuvieran roncando profundamente.

Después, subió en puntitas de pies cada uno de los escaloncitos que llevaban hacia el último piso del castillo donde estaba el cuartito secreto ¡de los poderes de las piezas!

Sin hacer el menor ruido y sin prender la luz para no despertar a nadie, la dama entró al cuarto secreto abriendo despaciosamente la pesada puerta. Iiiiiiaaaa... Chirrió la bisagra que evidenciaba falta de aceite.

Una vez adentro, la dama empezó a tantear entre los frasquitos.

—¡Acá hay uno! —celebró y de un sorbo se lo tomó.

—¡Puaj! ¡Esto es detergente! —bramó la dama, entre asqueada y decepcionada.

Pero siguió tanteando en la oscuridad.

—¡Acá lo tengo! ¡Ahora sí! —Y sin más ¡probó otro sorbo del nuevo frasquito!

—¡Oh, no! ¿Quién habrá puesto el aceite del auto en este cuarto? ¡No puedo dejar a nadie a cargo de nada! —se quejó mientras intentaba sacarse el horrible sabor de su boca.

Pero al tercer intento llegó la vencida.

—¡Sí, estos polvitos tienen el poder de la torre! ¡Ja, ja, ja, ja! ¡¡Ahora podré correr por filas y columnas!! ¡Ya verán!

Y siguió su búsqueda. Después de tomar vinagre, insecticida y un poquitito de nafta vieja, logró hacerse del polvito con los poderes del alfil.

—¡Ahora las diagonales del tablero las recorreré en medio segundo! ¡Seré invencible!

A continuación estiró su mano hacia otro frasquito con poderes que contenían las habilidades mágicas del caballo. Con todo entusiasmo, a punto estuvo de llevarlo a sus labios cuando oyó chirriar la pesada puerta a sus espaldas.

—¡Dama! ¿Qué haces a esta hora levantada? ¿Y qué haces en el cuarto secreto de los poderes? ¿No estarás...? —interrogó el caballo muy sorprendido.

—¡No, caballo! ¿Cómo vas a pensar eso? No... Estoy limpiando, ¿no ves?

—¿Con las luces apagadas?

—Y, sí, caballo, tenía miedo de despertarlos. Mañana tienen que ir a jugar al tablero y para eso tienen que dormir muy bien...

—Pero, dama, no es hora de estar trabajando. Mañana limpias, ahora vamos a dormir.

Y ambos se dirigieron a sus cuartos, por lo que la dama se quedó con las ganas de adquirir esos mágicos poderes saltarines.

Al otro día, todo ocurrió como de costumbre. Al terminar el desayuno, uno a uno, se fueron al tablero sin sospechar absolutamente nada. Pero tras el último peoncito vino la gran sorpresa: usando un vestido viejo como capa, la dama irrumpió en el tablero.

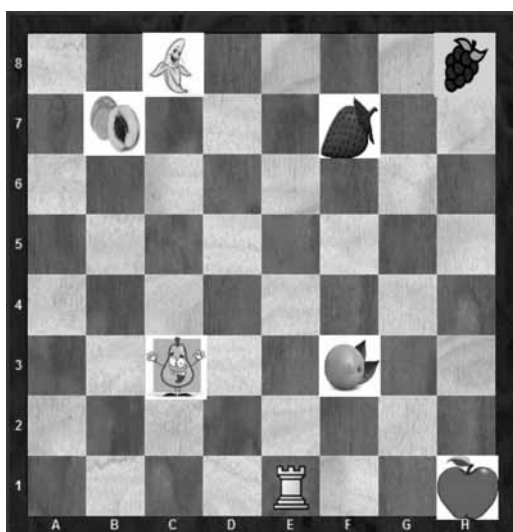
—Dama, ¿qué haces por aquí? ¿Vienes a jugar? ¡Si tú no tienes poderes!

—¿Que no? ¡Ahora verán! Puedo correr por las diagonales y por las filas y las columnas. Nadie podrá detenerme... ¡Soy la chica superpoderosa! ¡Más vale que se escondan si no quieren ser atrapados!

—¡Ay! ¡A correr!

Desde ese día, la dama fue la más fuerte y valiente de toda la familia. Y protegió siempre a todos los suyos en el tablero...

Laberintos



En general, siempre hay un primer tiempo en el que nos conocemos, tomamos un primer contacto con el juego —aunque claramente no será el primer contacto en términos literales para todos, ya que muchos niños traen nociones previas del juego desde casa— y nos divertimos con algunas dinámicas grupales cuya finalidad es aprender los nombres de las piezas y su ubicación en el tablero de la manera más divertida posible.

Estos juegos, que siempre coquetea con la idea de crear un

espacio de intriga, de piezas que desaparecen y que hay que encontrar y reubicar sobre el tablero, también están apuntados a una familiarización con el tablero

mismo, con la idea de casilla como unidad de espacio, con la idea de alternancia de colores, con la de espacios propios para blancas y negras, etcétera.

Pero una vez superada esta instancia, que por lo general no dura más de dos clases, las piezas necesitan dinamizarse y comenzar a moverse sobre el tablero. Y aquí el desafío crece.

Porque no se trata de mover por mover, sin nada entretenido que hacer. No se trata de un deambular imitando un movimiento que nada de atractivo tiene en sí mismo, por supuesto.

Aquí me voy a detener en una de las más primitivas concepciones que la psicología tuvo en sus albores, cuando el protoconductista Ivan Pavlov creó su teoría del refuerzo y los reflejos condicionados, que luego se adaptaría muy razonablemente para los animales en general, pero que no aplica tan claramente al ámbito humano.

Luego se desarrollaron teorías mucho más complejas y abarcadoras y, por tanto, muchísimo más certeras e interesantes acerca de la motivación humana. Pero hay algo claro en todo esto y es que nuestras acciones están muchas veces motivadas por determinados estímulos que nos provocan emociones de índole variada y que son las que nos mueven a realizarlas.

Desde esa perspectiva, adhiero a la idea de que el ajedrez en sí, en su expresión genuina, es poco reforzador. Hay que tener una idea muy cabal de qué es lo que se está haciendo sobre el tablero para poder sentir la tensión, disfrutar con el logro de pequeños objetivos estratégicos invisibles y no mensurables o decepcionarse ante una buena jugada del oponente que nos aleja de ellos.

Por eso, considero que, a edades tempranas, la idea más reforzadora que podemos poner en juego, la más concreta —de acuerdo también con la etapa evolutiva del desarrollo cognitivo en la que se encuentran los niños— es la de la captura.

Toda jugada puede ser valorada como buena o mala en términos de “me alegró” o “me aburrí” si logró o no el objetivo de la captura. Un objetivo que se hace manifiesto y evidente para el niño y que lo impulsa a seguir jugando.

Por eso, los laberintos —que, por definición, no son otra cosa que problemas de recorrido— que nos funcionan en términos de motivación son aquellos que quedan determinados por una serie de capturas sucesivas, desde el inicio y hasta el final del juego.

Pondremos sobre el tablero un número de objetivos proporcional a la cantidad de niños que tengamos en la clase; dos o tres para cada uno, digamos. A su turno, cada manito guiará a la torre (que será la primera pieza a la que enseñaremos a caminar, luego de conocer su historia) hasta el peoncito o la fruta que le corresponda comer en ese turno.

Los recorridos que planteamos son sencillos, sin complicaciones ni alternativas buenas o malas de captura —como sí podremos hacer más adelante—, ya que el

objetivo es que todos movamos la torre, todos comamos nuestras frutas y todos choquemos los cinco cuando cooperativamente hayamos ganado el partido.

El único que no gana es el profesor, que les puso el desafío más difícil del mundo pero que no pudo con la astucia de sus pequeños. ¡Otra vez será!

Cazadores de fantasmas



Cuando los laberintos pasan a ser algo demasiado sencillo y poco sorprendente, empiezo a complejizar la propuesta a fin de que el desafío no deje de ser real y que el entusiasmo tenga que ver con lograr cosas difíciles.

El desafío de las seis torres o alfiles, o los cazafantasmas —que como en la imagen combina la acción de varias piezas de manera simultánea— son ideas que giran sobre el mismo eje: se presenta una posición donde solo hay piezas blancas (y cuáles serán dependerá

de los conocimientos previos de los chicos) y se les dice que un fantasma aparecerá cuando ellos cierren los ojos. ¡Y el fantasma debe ser atrapado antes de la cuenta de diez porque, si no, saldrá volando y se quedará a vivir en la escuela!

Por supuesto que la cuenta de diez se hará con la lentitud necesaria como para dar todo el tiempo del mundo al niño para descubrir qué pieza debe utilizar para atrapar al fantasma.

Últimamente estoy cambiando el libreto y diciendo que yo seré Papá Noel, que dejaré un regalo sobre el tablero para alguna de las piezas blancas mientras ellos tengan sus ojos cerrados. ¡Y cuando los abran, tendrán que descubrir para quién era el regalo!

Historias más, historias menos, lo importante es que haya una historia ¡y el efecto mágico de “cierren los ojos” es difícilmente igualable!

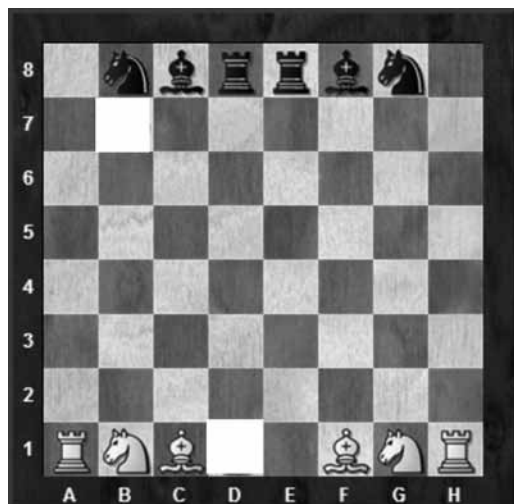
Me resulta muy gracioso ver cómo luego de realizar un tiempo este juego, ante cualquier otra propuesta didáctica, nunca faltan los niños que dicen a sus compañeritos: “¡Cierren los ojos!”.

El profesor distraído

Esto no es más que una teatralización común y corriente, pero con objetivos didácticos muy claros.

Que el profesor salga diciendo que se tiene que ir a la casa de su mamá, que ahora va a venir otro y regrese con el buzo dado vuelta y un gorro en la cabeza, caminando jorobado y poniendo voz de viejo loco, sin acertar un solo nombre de los niños al saludarlos es un numerito de programa infantil más que remanido. Pero...

El tema es que además de generar un efecto muy fuerte (no creo que haya alguien que no lo haya intentado ya) me ayuda a jugar las primeras partiditas, aunque quizá con material reducido, sin que los chicos pierdan la concentración ni el hilo de la partida.



Claro, el profesor hará macana tras macana, porque no es el verdadero profesor sino uno distraído que lo vino a reemplazar y cada vez que mueve ¡zas!, ¡se cuelga una pieza!⁴

Para tener en cuenta, las primeras veces hago este juego sin peones: dos torres, dos caballos y dos alfiles por lado, teniendo la precaución de modificar la ubicación inicial de las torres para que no queden enfrentadas.

Así la acción comienza pronto y no hay jugadas de piezas a casillas vacías por parte de los niños.⁵ Es interesante ver, cuando comprenden la dinámica, cómo entre ellos se ayudan a descubrir cómo comerme a cada paso.

También hay que atender a la cantidad de piezas que tiene el profesor, de manera que sean proporcionales a la cantidad de niños rivales, para que todos capturen la misma cantidad de piezas al final de la partida. Un detalle que no cuesta tanto.

Entre paréntesis, la nota de color —o no tan solo de color— está dada por la extraña sensación que experimentan los niños al dudar de si es realmente una

⁴ *Colgar una pieza*, en la jerga ajedrecística, refiere a dejarla a merced del adversario para ser capturada y sin defensa ni oportunidad posterior alguna.

⁵ Recordemos la idea ya expresada sobre el refuerzo o motivación: los movimientos de piezas a casillas vacías no son aún valorados por los niños y tanto les dará mover una u otra pieza y, en verdad, les resultará tan aburrido mover una como otra. Necesitaremos una pequeña construcción más para que los chicos comiencen a valorar la posibilidad de realizar jugadas preparatorias, como las amenazas, que serán las primeras jugadas a casillas vacías valoradas entusiastamente.

teatralización o ¡el profesor es otro, en serio! Es muy divertido ver cómo, de a poco, se van animando y con un gesto extraño de satisfacción y regocijo, pero también de cierta desconfianza en sus percepciones y en mis palabras, me dicen: “No... ¡Vos sos Esteban!”, lo que provoca risas generales invariablemente y una imperiosa necesidad de confirmación. Me acuerdo de una de las últimas veces que utilicé esta dinámica; cuando salía del salón del grupo de 5B, el niño que estaba sentado más próximo a la puerta me saludó con una sonrisa cómplice y me dijo: “¡Chau, Esteban!”. Los dos nos reímos porque sabíamos bien a qué se refería. ¡A que no se había dejado engañar!

Por último, les comento que este suele ser el primer juego que realizamos de modo tradicional, como juego de oposición entre dos equipos que manejan las piezas de cada uno de los bandos. ¡Todo un primer desafío!

Por supuesto, la cosa no queda aquí y muchas otras propuestas lúdicas se realizan durante el año y nos permiten construir jugando toda esa escalerita hacia el dominio del juego, que ahora vemos que no es tan sencilla de subir.

También podemos dejar translucir la idea de que no solo hemos construido las nociones que nos conectan con las reglas del juego sino que también lo hemos hecho desde un lugar que nos ayuda a dominar los modos en que ellas luchan sobre el tablero, cómo se desplazan, con qué herramientas cuentan, cuáles son sus habilidades y cuáles sus dificultades. ¡No es poca cosa!

Nivel Primario

Primer año

El trabajo en primer año de escuela tiene características enormemente diferentes de las que pudimos comentar en el apartado anterior.



En el marco del gran cambio que se produce entre nivel inicial y nivel primario queda inscrita también la propuesta de ajedrez, y con estas nuevas reglas organizacionales es que tenemos que construir una didáctica adecuada.

Por eso también, desde nuestra perspectiva, fue tan necesario llegar hasta aquí con una gran mayoría de los niños que ya han tenido un importante contacto con el juego. Por supuesto que este contacto no ha sido más que introductorio y la mayoría de ellos no logra aún sostener

una partida de ajedrez prescindiendo de la presencia del profesor al lado, amén de que nuevos niños se habrán sumado al grupo. Pero en líneas generales, el punto de partida de la experiencia será evidentemente muy promisorio y favorable.

En este primer año nos proponemos terminar de construir la totalidad del cuerpo normativo básico del ajedrez y dominar el concepto de jaque mate. Con estos elementos podremos razonar y evaluar situaciones abstractas de una complejidad interesante y otorgar valor a movimientos y situaciones que solo presenten sutiles diferencias entre sí, en función de consideraciones que ya escapan al simple recuento de material.

Pero veamos algunas propuestas lúdicas que acompañan esta linda etapa del proceso.

Ajedrez con cartas

Esta propuesta lúdica tiene raíces muy antiguas que tienen que ver con lo que la mayor parte de los historiadores del ajedrez suponen: que el juego, en sus orígenes, se jugaba con dados que indicaban la pieza que debía moverse.

Esta manera de jugarse al ajedrez primitivo —antes incluso de que el nombre con que hoy llamamos al juego fuese concebido— tenía dos razones muy convenientes para existir: por un lado, que en estas sociedades fuertemente atravesadas por lo religioso, el azar cumplía la función de dar lugar predominante a la voluntad divina.⁶

Por otra parte, una lógica evolucionista fundamenta la segunda razón, en la que creo que se sustenta el motivo de su popularidad y rápida diseminación y, por tanto, su supervivencia histórica, lo que no lograron muchísimos otros juegos.

Es que una complejidad tan grande como la que posee el juego de ajedrez actual —que era solo apenas menor en el caso del Chaturanga— es fruto de una construcción colectiva de muchas culturas sucesivas e, incluso concomitantes en el tiempo, que ha llevado el juego, desde sus orígenes un tanto más simples de comprender y dominar, hasta las complejidades actuales. Por eso, y desde una visión epistemológica historicista —o más bien, evolucionista— del proceso de apropiación del conocimiento, resulta bastante convincente el fundamento de porqué este juego que presento, el ajedrez con cartas, resulta no solo tan disfrutable para los niños sino también tan didáctico.

⁶ Esta visión teocéntrica aplicada al mundo de los juegos fue perdiendo terreno lo largo de los siglos y, según muchas fuentes, la cultura helénica tuvo especial injerencia en su desplazamiento. En el caso del ajedrez, el cruce de estos antepasados del juego que provenían de Oriente en su marcha hacia Occidente, con algunos juegos de origen griego como el petteia (un tablero ortogonal con fichas en forma de peón de ajedrez y con reglas más similares a las damas actuales), cuya diseminación tuvo sentido inverso (de Occidente hacia Oriente), pudo haber sido una de las principales causas de la eliminación del azar en el juego de ajedrez primitivo.



Se trata de un ajedrez normal, con la sola diferencia de que junto al tablero hay un mazo de naipes con figuras de ajedrez. En algunas cartas hay solo una pieza, en otras dos, en otras tres y, por supuesto, también hay comodines.

El juego comienza con cuatro movimientos libres por jugador⁷ —ese número puede variarse a criterio del docente—, y después de ellos se comienza a sacar cartas. Cada jugador saca una carta por turno y solo puede mover lo que en ella se indica.

Si en la carta hay más de una pieza o un comodín, se amplían las opciones del jugador, que puede optar por mover cualquiera de las piezas que figuran en la carta o, por supuesto, juega la pieza que desee en el caso de obtener un comodín.

Si el jugador no puede mover nada con la carta que le tocó, pierde el turno. Aquí se ve, por ejemplo, la importancia de haber hecho buenas movidas con las cuatro jugadas libres iniciales abriendo líneas para sus piezas, tema que seguramente servirá para comparar y sacar conclusiones colectivas muy valiosas. Esta regla se puede flexibilizar de muchas maneras, proponiendo, por ejemplo, que quien se encuentra en esa situación tiene dos o más chances de sacar cartas hasta que logre una que le permita realizar una movida legal o llegue al límite de retiros de cartas permitido, tras lo cual pierde el turno.

El juego lo gana quien capture al rey contrario. Es que, incluso, esta idea rescata una vez más el concepto historicista evolucionista que tiene el propio juego de ajedrez con cartas, ya que también se cree que en el chaturanga (que se jugaba de a cuatro jugadores) había que comer a los reyes de los dos primeros y dar jaque mate al último restante para ganar el juego. Haciendo un esfuerzo de imaginación, podemos inferir —sí, tal vez un poco licenciosamente, pero también muy razonablemente— que al principio de los principios el rey se comía un poco

7 Sin ánimo de exagerar en la cantidad de referencias históricas, quiero señalar que en el ajedrez árabe prehispánico, que podemos ubicar entre los siglos VIII y XIV, el juego era mucho más lento por los movimientos limitados del peón, el alfil y la dama. Por tal motivo, existía una gran cantidad de aperturas, incluso publicadas en manuscritos teóricos acerca de juego que datan de esas épocas, de entre 8 y 15 jugadas, que ambos jugadores realizaban dentro de su campo antes de comenzar realmente la partida. Es decir, cada uno disponía sus fuerzas de alguna de las maneras conocidas con independencia de lo que hiciera su rival y luego empezaba realmente el juego. Algo similar podemos decir que se aplicaría para estas cuatro movidas libres que otorgamos a este juego.

por descuido de los improvisados jugadores primigenios, pero que con el correr del tiempo y el incremento de la práctica tal captura solo se fue haciendo posible en los casos de jaque mate... Y, lógicamente, ¿para qué realizar esa última obvia jugada de la burda captura del rey cuando la tensión del juego ha desaparecido por completo?

De hecho, incluso en el Medioevo existían en muchas regiones de Europa diversas maneras de ganar: el jaque mate tal como lo conocemos hoy, el ahogado —que según Ruy López, en su libro *Del arte de la invención liberal y el juego de ajedrez*, solo se recompensaba con la ganancia de la mitad de la apuesta, porque se jugaba siempre con apuestas, y eso abrió las puertas a la declaración de empate de la partida en tales casos— y el más extraño para nosotros, pero no para la intuición infantil: de rey robado, que se producía cuando el rey quedaba solo en el tablero, siempre y cuando no dejara solo a su colega en la jugada inmediata siguiente.

Estas ideas de aproximación histórica al complejísimo concepto de jaque mate son muy interesantes de ser introducidas dentro de un planteamiento didáctico o, al menos, de ser consideradas como parte de un proceso evolutivo. Si a la humanidad le llevó milenios y debió pasar por todos estos escalones, ¿por qué no a cada niño?



Pero yendo a lo esencial, el juego es muy interesante no solo por lo atractivo de las cartas, ya que lo eleva en términos lúdicos con relación al formato original del juego, que obviamente también puede jugarse, que en lugar de naipes utiliza dados correspondiendo un número a cada pieza, e incluso con dados especiales en los que en cada cara se ponen las figuras de las piezas, sino también porque ayuda a focalizar la atención en un reducido número de elementos por vez, lo que limita el universo de opciones, orientando el pensamiento del niño. En el caso del ajedrez normal, la infinita cantidad de oportunidades hace mucho más difícil darse cuenta de en qué se debe pensar.

Efectivamente, cuando el niño tenga la obligación, por lo que salió en la carta, de mover alfil, es bastante natural que primero centre su atención en uno de ellos e intente realizar una captura con él.

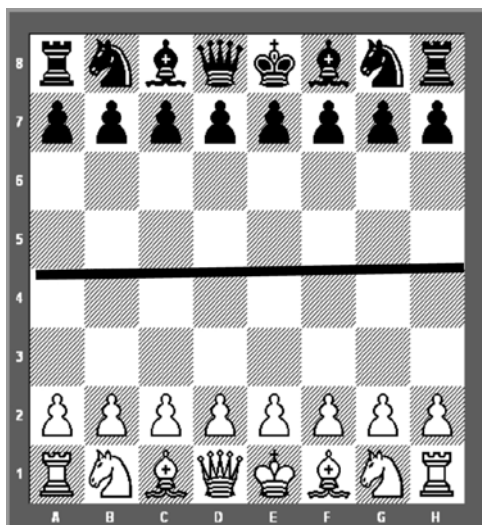
La presencia de otros compañeritos en el mismo juego, o la posibilidad (¿pequeña frustración?) de no encontrar ninguna buena oportunidad abre las puertas a la percepción de disponer de otra —¡todo un descubrimiento!—, lo cual implica todo un re-conocimiento de la situación que tiene ante su vista, un aprendizaje real y sumamente significativo.

Lo notable del caso es observar el rápido proceso que se desarrolla de manera habitual cuando los niños juegan con este recurso, aun siendo su primer contacto con el ajedrez: ocurre que, cuando no pueden comer ninguna pieza con la que les tocó en suerte, naturalmente comienzan a realizar jugadas de amenaza. Quizá —o seguramente— muy malas desde la perspectiva de un ajedrecista, pero constituyen un proceso reflexivo bastante avanzado para un novato absoluto. ¡Y no se olviden de que hablamos de niños de apenas seis añitos!

El resultado de este proceso de crear amenazas y ser consciente de ello es que a partir de esto el niño comienza a operar con múltiples focos atencionales en un medio relativamente hostil. Recordemos que está, al mismo tiempo, incorporando los movimientos de las piezas, que se le presentan todos juntos y como una verdadera ensalada. Está expectante de que salga alfil para comer al peón o que salga caballo para comer a la torre, o peón para comer al caballo

Este avance es realmente significativo y puede provocarse aún más con intervención docente. A mí me gusta mucho frenarles la manito con dulzura en el momento en que están por recoger la carta y acompañar el gesto con la pregunta: “¿Qué carta te gustaría que te saliera?”. La respuesta más habitual y entusiasta es: “¡Comodín!”, pero ante la evidente repregunta acerca de qué haría entonces con él, el niño nota que su alegría era quizá un tanto excesiva. Ese diálogo, sostenido de manera esporádica y con distintos niños en distintos momentos del juego, es muy enriquecedor y disparador de muchos pensamientos muy interesantes acerca de la posición. ¡Es un primer ejercicio de análisis ajedrecístico!

Salir al recreo



Un juego con todo el poder de ¡su título!

La idea se me ocurrió hace ya unos cuantos años y, la verdad, resultó mucho más atrapante y didáctica de lo que supuse en un primer momento. Veamos de qué se trata.

Partimos de la posición inicial —o casi, ya hablaremos de esto—. El tablero se divide a la mitad horizontalmente y cada jugador maniobra dentro de su territorio sin invadir en ningún momento el de su contrincante. Se trata, evidentemente, de un juego en el

que se lucha solamente por lograr un objetivo antes que el oponente, donde hay oposición de intereses, pero no interacción de fuerzas.

Cada jugador elige en el campo adversario una casilla por la que su oponente deberá sacar las piezas al recreo. Operando como una especie de Triángulo de las Bermudas, cada pieza que toque esa casilla desaparecerá del tablero. Gana quien vacíe su campo primero, aunque, por supuesto, solo el peón de la columna correspondiente a la casilla elegida tiene la obligación de salir, mientras el resto permanece dentro del campo a los solos efectos de complicar la maniobrabilidad de los demás efectivos.

Aquí ya se presentan algunas dificultades de comprensión, en especial en estas etapas tempranas del aprendizaje o en niños muy pequeños: me he encontrado, muy para mi asombro y más de una vez, que en algún tablero las partidas discurrían ya sin peones sobre el tablero. Ante mi sorprendida consulta de qué había sucedido con ellos, muy naturalmente ambos jugadores me explicaron que los habían sacado al recreo ¡moviéndolos horizontalmente! ¡No hay problema sin solución!⁸

Por otro lado, otra cuestión conceptual y de interés didáctico que se presenta tiene que ver con la posibilidad de salir de los alfiles, de los cuales evidentemente solo podrá salir el que esté en una casilla del mismo color que la salida.⁹

Ante esto, he optado alternativamente entre plantear el problema, sobre todo si los niños son pequeños, y solucionarlo quitando del tablero al alfil en cuestión o bien trocando su ubicación con el caballo que se encuentra a su lado, optando por una de las dos alternativas en función de consideraciones eminentemente prácticas. O directamente no decir nada y aguardar que el conflicto se dé y alguno de los niños lo haga notar al grupo. En general, esta última posibilidad la utilicé con niños más grandes, que ya eran notoriamente capaces de percibirlo y argumentarlo a lo largo de las recuperaciones didácticas que realizamos sobre lo acaecido en cada tablero.

Come come

Este juego es el rey de los juegos heterodoxos de ajedrez, el más clásico y comentado, quizá también el más jugado y, sin lugar a dudas, uno de los que más atraen a los niños —y no tan niños— cuando están aprendiendo a jugar.

Se lo conoce con diferentes nombres y nunca faltamos los que le inventamos otros. *Come come*, *ganapierde* y *obligado a comer* son los nombres más populares. *El mundo del revés* y *el ajedrez de los locos* son algunos de los que le puse con los chicos en la escuela. Pero todos, realmente todos, son significativos y algunos más que otros expresan su sentido, y algunos más que otros inspiran intriga e interés por jugarlo.

8 Para comprender el problema planteado es necesario conocer el movimiento del peón: este mueve en sentido vertical hacia adelante, a un paso por vez. Por lo tanto, para los peones que no inician la partida en la misma columna en la que se encuentra la casilla de salida resultará imposible que la alcancen. Para ello deberán desplazarse en sentido horizontal, que fue lo que hicieron los niños de la referida anécdota.

9 El alfil transita el tablero a través de sus diagonales, avanzando o retrocediendo por ellas la cantidad de cuadros que desee. Al trasladarse en diagonales, el alfil no puede cambiar nunca el color de las casillas por las que mueve, por lo que uno de ellos quedará en color opuesto y no podrá alcanzarla a menos que modifiquemos la posición inicial de las piezas.

Como estos significantes insinúan, el juego se trata de regalar todas las piezas al oponente, en una batalla en la que comer es obligatorio.

Con ello, el juego se hace muy dinámico y con enormes dosis de refuerzos, de permanentes logros de microobjetivos fácilmente valorables, hasta por un jugador que recién se inicia, al contrario de lo que sucede con el ajedrez tradicional, en donde las largas maniobras y los pequeños logros del jugador precisan de una mirada más fina para ser disfrutados.

Se trata de un juego muy interesante cuando lo que buscamos —además de promover ese entusiasmo y esa vinculación afectiva con las piezas— es que los niños vayan ampliando su capacidad de ver el tablero y, sobre todo, las capturas. Más aún: también las amenazas de las piezas, pues, para poder regalar, el niño tiene que autoamenazarse una pieza. Para ello puede usar muy diferentes métodos, de los que el más simple es ubicarse al alcance de un oponente, pero también abrir una línea para dejar pasar a una pieza adversaria o desproteger una pieza propia para no recapturar luego de ser comido, entre muchas otras ideas de mucho interés y mucho jugo para el docente.

Las reglas básicas son las siguientes:

- Se juega desde la posición inicial o puede plantearse como alternativa con material reducido.
- Gana quien se queda sin piezas, por lo cual se hace necesario imponer la regla de que es obligatorio comer.
- El rey es una pieza cualquiera, no existe el jaque y se come como cualquier otra, aunque hay quienes juegan que el rey no se come ni siquiera en este juego y que, incluso, debe eludir los jaques. Son posibilidades lúdicas, aunque yo prefiero la primera, por más simple y comprensible.
- Se gana el juego también por quedar sin posibilidades de hacer jugadas legales con todas las piezas bloqueadas, aunque esta regla puede ajustarse un poco en ciertos casos, como cuando queda igual cantidad de peones por bando. En las reglas tradicionales, quien se queda sin movidas primero sería el ganador. Esto tiene también una vuelta muy instructiva ya que nos enseña a calcular, por ejemplo, a cómo jugar los peones para ser el que quede sin movidas.

Como decía, este juego tiene muchos aspectos interesantes: permite anticipar con facilidad, visualizar las capturas de piezas, asumir la importancia de mover a casillas vacías, calcular opciones (cuando tengo varias posibilidades de captura, cuál me conviene capturar para obligar a retomar o qué conviene coronar en determinados casos, etcétera).

¡Y, sobre todo, es muy divertido!

El ajedrez del alfil

En este juego, los reyes juegan pero son simplemente una pieza más, que puede ser atrapada como cualquier otra. El objetivo no es dar jaque mate, ni siquiera existe el jaque, por lo que su captura no otorga beneficios adicionales al bando que lo consigue.

Por el contrario, el juego se trata de coronar uno de los alfiles. Quien llega a la última fila con un alfil, gana la partida.

Hay aquí que establecer algunas reglas, pues si se comen los alfiles de un bando este ya no podrá ganar y la tensión lúdica desaparecerá de inmediato. En la fuente original de la cual extraje el juego (Sánchez Torres, 2007) se comenta que “Los alfiles no pueden capturar ni ser capturados”, pero esto, evidentemente, soluciona el problema de modo parcial, ya que también se hace muy difícil llegar a la octava fila si se puede bloquear con piezas que no podrán ser capturadas.

Por eso me tomé la libertad de pensar en otras posibilidades, como por ejemplo:

- El que come los dos alfiles de su oponente gana la partida, excepto que este pueda mostrar que logra idéntico objetivo en la jugada inmediata siguiente, tras lo cual el juego es declarado tablas.
- Se juega por goles: si un alfil llega a la octava fila se cuentan tres goles, si lo hace un caballo son dos y si lo hace una torre o la dama, uno. Se puede jugar a tres o cuatro goles y en el primero de estos casos volvemos a la idea de que la llegada del alfil a la última fila gana el juego de inmediato.

Este juego tiene un interés didáctico enorme ya que fija un objetivo sumamente comprensible, implica maniobrar en ataque y en defensa con astucia y también atender muy especialmente a los desplazamientos diagonales, algo que muchas veces presenta dificultades a quien recién se inicia con el juego.

Creo que se podrán imaginar lo poderosamente estimulante de la imaginación de los niños que resulta el paralelismo con el fútbol... ¡y los gritos de gol que tenemos que apaciguar en cada clase!

Segundo año

En este segundo año de Ajedrez en Primaria las cosas ya son un poco diferentes. Todos los niños se han adaptado a la propuesta y la dinámica que ofrece la escuela y han superado las dificultades mayores que implica la inserción al medio escolar, como la vinculación con el cuaderno de clases, la lectoescritura y, sobre todo, la diferente distribución de los tiempos escolares y el modo de transcurrir en ellos. Especialmente, asumir el lugar tan distinto que la escuela le asigna a la corporalidad con relación a la que conocían de Nivel Inicial.

Recuerdo una anécdota graciosa con una niña muy simpática que acababa de ingresar a primer año. Uno de los primeros días del año me la cruzo por el

patio dentro del horario de clases. Ella seguramente había ido al baño y estaba regresando al salón. Cuando la veo, la saludo, me responde con una sonrisa y cuando se está yendo la llamo: “¡Dame un beso!”... a lo que me responde con un gesto de apuro: “¡No puedo, estoy estudiando!”.

Traigo esta anécdota a cuento porque me resulta, además de graciosa, muy ilustrativa acerca de cómo viven los niños su ingreso a Primaria, algo que ya ha tomado otro cariz en este segundo año.

Apoyados en esto, y en todo lo que logramos construir hasta aquí, es que recién en esta etapa del proceso podemos empezar a hablar de algo que se parece un poco más al ajedrez. Aunque de todos modos sabemos que para eso no tenemos prisa alguna, porque lo valioso no está en el dominio del juego *per se*, sino más bien en qué tipo de reflexiones podemos promover con los elementos que realmente manejamos del juego sin robarle ni un centímetro al disfrute, mientras construimos los que nos faltan, que siempre, pero siempre, van a ser muchos más de los que tenemos

Algunas propuestas didácticas

Objetivos secretos

¿Quién no ha jugado alguna vez al famoso juego de guerra conocido como TEG (Plan Táctico y Estratégico de la Guerra) o a alguno de sus primos hermanos, como el Risk, el War o el 1942?

Bueno, luego de darle bastantes vueltas al asunto, llegué a un modo muy simple y muy eficiente de unir las ideas que animan a estos juegos con el ajedrez, pero no para complicar más aún al ya complicado juego-ciencia, sino todo lo contrario. ¿Cómo puede ser esto? Veamos...

Simplemente, jugando una partida común y corriente a la que podemos agregarle algunos ingredientes emotivos, como el que la posición inicial sea *random*; por ejemplo, incorporamos junto al tablero un mazo de tarjetas con objetivos secretos para cada jugador, cuyo cumplimiento le permitirá ganar como si hubiese dado jaque mate.

Algunos objetivos podrían ser, por ejemplo:

- Capturar dos peones, un caballo y una torre.
- Capturar 23 puntos.
- Dar tres jaques (cada vez que un jugador da un jaque, se le entrega una fichita que simboliza el logro obtenido, independientemente de que esto esté dentro de sus objetivos, que, por supuesto, son desconocidos para el oponente).
- Ocupar tres casillas más allá de la mitad del tablero.
- Poseer una pieza o peón más allá de la sexta fila.
- Ocupar dos casillas del centro del tablero.

Los objetivos, que pueden ir variando en cuanto a las cantidades de puntos, jaques, casillas ocupadas y piezas capturadas, tendrán dos o más de estas consignas combinadas, y para que el jugador reclame la victoria estas deben ser comprobables en ese momento: es decir, no puede alegar que en algún momento del juego tuvo tres piezas más allá de la quinta fila, sino que deben estar en esa posición en el instante en que muestra su plan secreto y verifica su cumplimiento.

El juego tiene mucha dinámica y despierta mucho interés. Es muy atractivo para ser jugado en equipos que puedan discutir la estrategia a seguir en cada momento. El hecho de que el oponente no conozca la razón de sus jugadas y que los objetivos sean absolutamente concretos y alcanzables le otorga un especial encanto.

Una variante interesante se puede introducir en este mismo juego a fin de equiparar eventuales diferencias de nivel entre los jugadores: por un lado, puede haber tarjetas de nivel uno, dos y tres, y los jugadores pueden tener así objetivos del mismo o de diferente nivel de exigencia. A tal fin, es deseable identificar las tarjetas de cada nivel, ya sea con estrellas al dorso, por ejemplo, o imprimiéndolas en cartulinas de diferentes colores.

Las situaciones que se dan en clase con el juego son realmente maravillosas. Por un lado, es notable cómo pueden trabajar juntos niños que dominan el jaque mate con niños que aún no han logrado construir plenamente el concepto. De hecho, el juego permite ganar tanto por jaque mate como por el cumplimiento de otras metas, de modo que saber dar jaque mate es una ventaja, pero no es determinante para poder jugar.

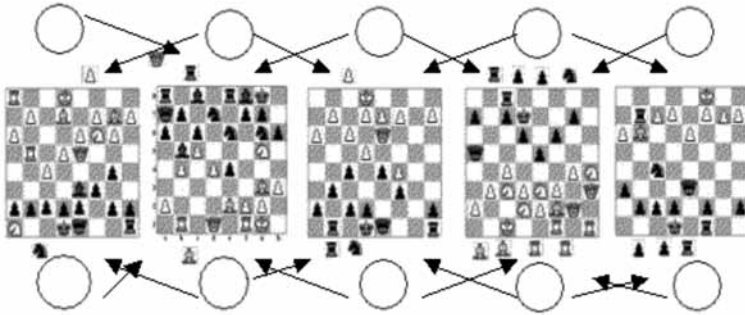
Por otra parte, el hecho de tener metas claras y comprensibles hace que las acciones a desarrollar por cada jugador sean totalmente cristalinas para él. Ideas estratégicas tan complejas en términos de una partida normal, como desarrollo de fuerzas, ocupación del espacio, etcétera, se comprenden con mucha más sencillez por la evidencia del objetivo y la necesidad de realizarlas.

Al mismo tiempo, otros conceptos importantes como el de valor relativo de las piezas se visualizan con enorme sencillez: si el objetivo indica que hay que comer determinadas piezas y solo nos resta atrapar un caballo para lograrlo, entonces no tendremos ningún problema en dar hasta nuestra reina a cambio. Esto, que resulta casi obvio aquí, no es tan fácil de ver en el ajedrez común, ¡y constituye otra gran ventaja!

Una cosa remarcable que nos pasa en clases se relaciona con esta accesibilidad del juego, con el entusiasmo que despierta y con cómo me divierto yo ante los comentarios recurrentes y casi permanentes de los niños que a viva voz me persiguen por el salón, tarjeta de objetivos en mano y entusiasmo brillando en los ojos: “¡Profe! ¡Ya hicimos el primero!”... ¡Cuánto lo disfruto!

El pasapiezas

Este juego, también conocido como *ajedrez a la húngara*, es uno de los más difundidos, excitantes y divertidos de todos los que se practican. De hecho, son tan fuertes las emociones que el juego despierta que más de un docente de ajedrez ha recomendado graciosamente: “¡No lo intenten en sus clases!”, parafraseando al dicho popular proveniente de los magos, que remplace *clases* por *casas*. Pero, por suerte, no me he detenido ante los temores a lo casi caótico y puse la modalidad en práctica. ¡Con los mejores resultados para los niños y para mí!



El juego tiene una serie de reglas que es necesario explicitar. Se juega en dos equipos de igual cantidad de jugadores por bando que se sientan alineados y alternando colores, como muestra la imagen. Si el primer jugador del equipo A juega con blancas, el segundo, que se ubica a su lado, juega con negras y así sucesivamente.

La regla constitutiva del juego es que las piezas capturadas no abandonan el juego sino que pasan a poder del compañero de equipo de quien las atrapó. Este podrá entonces, a su turno, hacer entrar a una de ellas en paracaídas al tablero en la casilla que desee, con algunas limitaciones que luego detallaré. Esa inclusión de una pieza reemplaza al movimiento que correspondía hacer al jugador. Es decir, puedo mover o incorporar una pieza, solo una de las dos cosas.

Gana el equipo que da jaque mate en cualquiera de los tableros, o sea, el primer jaque mate termina el juego en todos los tableros.

Esta dinámica de juego provoca un ritmo alocado y frenético, con piezas que aparecen sorpresivamente, tableros que se nutren de piezas, ventajas que se hacen ilusorias rápidamente, emocionantes alternativas que el juego adquiere con una sorprendente voracidad.

Considero que esta adrenalina que provee la dinámica del juego es la causa de que me haya resultado muchas veces adecuado incluir el juego en etapas tan tempranas como estas, aunque es aquí donde también algunos ajustes reglamentarios pueden hacer la diferencia.

Más arriba les comentaba que existen algunas limitaciones reglamentarias para el ingreso de las piezas en paracaídas; son justamente estas limitaciones las que utilizo para ajustar el juego a los distintos niveles.

De hecho, las reglas difundidas del juego contienen muchas variaciones: la más popular indica que las piezas no pueden ingresar dando jaque, pero hay otras que sí permiten entrar jaqueando, entre muchos otros detalles que escapan al alcance de este artículo. Esa es la modalidad con la que lo jugamos en clase: recuerden que la dificultad que estamos abordando es justamente la de poder abarcar el concepto de jaque mate, y esta manera de jugar nos ayuda a que, tal vez, en algún momento este se produzca aunque sea por casualidad. ¡Pero esta casualidad también nos dejará algo muy instructivo para ser compartido y aprendido!

Puedo dar fe y cada uno de los niños también: este juego enseña mucho. ¡Y la diversión está garantizada!

Extensión horaria

La propuesta de extensión horaria no solo tiene importancia pedagógica dentro de la propuesta del Colegio hacia su comunidad educativa, sino también importancia simbólica para el proyecto de Ajedrez, ya que, como vimos, fue el espacio donde se inició la movida.

Este espacio reúne a niños de primero a tercer año que acuden al Colegio en doble turno. Su participación en el taller no es voluntaria y cabe decir también que estos mismos niños recibirán clase de ajedrez por la tarde nuevamente, detalle que exige una detenida planificación de la propuesta para que no se torne pesada su relación con el juego cada semana.

Por este motivo, es más importante aún en este caso centrarse en propuestas muy lúdicas, crear un espacio que sea más recreativo todavía, donde las explicaciones sobre las situaciones técnicas del juego pasen prácticamente desapercibidas y las ganas de tener un ratito más de ajedrez duren hasta la tarde...



Algunas propuestas didácticas

Descubrir la pieza oculta

Este juego está basado en el famoso entretenimiento de descubrir al personaje a través de preguntas que solo admitan como respuesta *sí* o *no*. Se trata más de un juego de lógica que de un juego ajedrecístico, aunque muchos elementos del juego de ajedrez participan y se ponen necesariamente de manifiesto durante su desarrollo.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

- ¿Es una pieza blanca?
- ¿Tienen las blancas ventaja material?
- ¿Está en una casilla blanca?
- ¿Está en el flanco de rey?
- ¿Está en el campo negro?
- ¿Está en la banda del tablero?
- ¿Está dando jaque?
- ¿Está atacando a la dama negra?
- ¿Está en la columna f?

.141

Dentro de las reglas del juego, se incluye que el arriesgar pieza y/o la ubicación y no acertar implica perder un turno de preguntar.

Parque de diversiones

Esta dinámica incluye muchas de las opciones construidas en el marco del proyecto central de esta nota: La Ajedreteca. Aunque también incluye muchas otras alternativas lúdicas y un formato muy particular que resulta muy divertido para todos los niños y también sumamente didáctico, motivo por el cual lo elegí para comentar en este artículo.

La dinámica es muy simple: tiene la forma de una yincana dentro del aula, con una serie de puestos de juego fijos distribuidos en las mesas por las que los niños van rotando, pero de manera organizada.

Los juegos pueden ser muy variados.

Lo que hago simplemente es preparar el salón antes del ingreso de los chicos con varias islas de juego, preferentemente ubicadas en círculo para favorecer la rotación entre las estaciones.

En cada una de esas islas apronto una propuesta lúdica diferente, siempre contemplando los conocimientos previos del grupo y los niveles de juego, de modo que todas las propuestas resulten tan divertidas como aprovechables didácticamente.

Luego se arman dos equipos. En general, los equipos los dejo armados de manera aleatoria, solo teniendo en cuenta cómo quedaron sentados; procuro en la medida de lo posible que en cada juego se enfrenten dos jugadores por bando, para que haya un espacio colaborativo, la circulación de la palabra, la argumentación y articulación de ideas y sus contrapuntos y también para descontracturar aún más la situación de juego.

Casi todos los juegos propuestos son de resolución bastante rápida, por lo que a los pocos minutos la función acaba. Incluso, si alguna partida de alguna mesa no terminó, para evitar que el resto pierda concentración e interés en la dinámica, procedemos a rotar a todos los niños de mesas, para que todos cambien en ese momento tanto de juego como de oponente.

Es increíble ver cómo, al final de la clase, muchas veces los chicos se quejan de que se tienen que ir al recreo porque: “¡A ese juego no llegué!” ¡Qué satisfacción!

Taller Opcional

Como decíamos al inicio de este artículo, el Taller Opcional se ofreció a partir de 2013 a los niños de quinto y sexto año, de modo que aquellos que hayan quedado más motivados con la propuesta y deseen seguir disfrutando del juego y profundizando en sus complejidades pudieran hacerlo.

También hay, dentro del contrato no escrito del Taller, una opción con la posibilidad de participar en espacios más vinculados a lo competitivo, ya que se trata de un espacio de participación opcional en el que el ajedrez serio tiene más relevancia y el interés por el juego en sí es lo constitutivo. Esto despierta en algunos de los asistentes intereses específicos por participar en otro tipo de instancias.

Por eso, las propuestas lúdicas que voy a presentar tienen que ver con atender a esta necesidad de avanzar en temas complejos sin descuidar la esencia: mantener siempre el clima de disfrute, la sorpresa, lo diferente, lo lúdico...

Seleccioné dos dinámicas que nos van a ayudar a tener una idea de cómo trabajamos en estas clases.

Algunas propuestas didácticas

¡Cambio de reglas!

Esta fantástica dinámica es capaz de lograr los ambientes más relajados, movilizadores, divertidos, alegres y disfrutables. Claro está que, si se dan todas esas cosas, son evidentemente ambientes también muy fermentales y, por consiguiente, espacios para la promoción de aprendizajes significativos.

Y si la elijo para ilustrar en primer término cuál es el formato y cuál es el clima en el que trabajamos en este espacio es, justamente, porque son los propios niños los que validan la dinámica sin necesidad, incluso, de explicitarlo demasiado: el entusiasmo expresado, las pasiones que se despiertan en el juego y los niveles de concentración reflejados en las miradas intensas y penetrantes —sin dejar de ser, por demás, alegres— en cada suceso de cada tablero así lo certifican.

Se trata de un juego en el que toman parte dos equipos. Cada pareja de oponentes con su respectivo tablero se coloca frente a la otra a lo largo de una hilera de mesitas con los colores alternados entre compañero y compañero, algo imprescindible por lo que haré notar en breve.

Las partidas comienzan de manera normal hasta que el docente decide hacer sonar una campanita, o palmada, o alarma, o silbato, o lo que se le ocurra y ¡partidos congelados y cambio de reglas! Uno de los jugadores, o el docente mismo, retirará una de las benditas —o malditas, lo mismo da— tarjetas y, a partir de allí, las partidas continúan con las nuevas reglas que esta impone.

Las tarjetas con las diferentes reglas por las que irá alternando el juego son las siguientes:

Cambio de color: se da vuelta el tablero y mueve el color de aquel de quien era el turno, es decir que, en los hechos, moverá dos veces el mismo jugador; si acababa de mover las blancas, ahora moverá una pieza negra.

Come come: la partida ahora cambia de objetivo y habrá que entregar todas las piezas, excepto el rey, ya que si tenemos cambio de reglas y hemos entregado el rey no podremos seguir en las nuevas condiciones.

Pasa piezas:

automáticamente el juego pasa a esta modalidad en

la cual las piezas que uno captura se le regalan al compañero de la derecha para que, de a una por turno, pueda hacerlas ingresar en paracaídas sobre el tablero. Todas las piezas que habíamos atrapado con anterioridad pueden ser pasadas sin más al compañero de al lado.

Mutante: de aquí en adelante, las piezas mueven no según su fisonomía sino de acuerdo a la columna que ocupen. Si un caballo está en la columna del alfil (c o f) mueve como alfil, pero si luego desde ella se desplaza hasta la columna h, inmediatamente pasa a ser torre

Progresivo: de aquí en adelante, a quien corresponda mover arranca con dos jugadas, su oponente con tres, y así sucesivamente.

Dos x dos: cada jugador realiza dos jugadas por turno.

Dados: cada jugador tira el dado antes de mover y este indicará cuántas jugadas sucesivas debe realizar.

Cartas: cada pareja recibe un mazo de cartas y, a partir de este movimiento, el juego continúa bajo el gobierno de ellas, siguiendo las reglas que les comentara más arriba.

Agregar puntos: se tira un dado y el número que este indique determinará cuántos puntos agrega cada jugador a su ejército en la casilla que desee antes de retomar las acciones.

No me gusta: cada jugador tendrá derecho a rechazar una jugada de su oponente por turno, pero solo una por turno; la siguiente tendrá que aceptarla obligatoriamente.

Tornado: todos los jugadores cambian hacia la silla de la derecha y continúan la partida que comenzó otro compañero. Es muy didáctico, además de divertido,



porque encontrarse con una situación totalmente nueva y tener que resolver con rapidez presenta un nivel de problematización muy importante.

Gana el equipo en el que uno de sus jugadores logre el objetivo del juego que se está desarrollando. O sea, si estamos en *come come*, será quien quede solo con el rey; en *pasa piezas*, quien dé jaque mate; en *ajedrez con cartas*, quien coma al rey, etcétera.

Lo que no resulta difícil de imaginar es el nivel de adrenalina que este juego provoca... ¡Y que el silencio no es el dueño de la escena!

Trivia ajedrecística



Las *trivias* son una alternativa lúdica maravillosa por el encanto que poseen para todos, niños y adultos, casi sin excepción. ¿A qué se debe su encanto casi irresistible? Realmente no lo he investigado nunca, por lo que debo confesar de que no tengo más que una temeraria idea intuitiva como la que puede tener cualquier persona que no haya profundizado en el tema, pero, francamente, creo que no está mal, aun así, valernos de la potencia del recurso para construir un juego con todos los ingredientes.

Por supuesto que existen y existirán cientos de *trivias* que se desarrollen con contenidos ajedrecísticos, pero sinceramente estoy muy feliz con el modelo que he logrado construir. Tiene una enorme flexibilidad y se adapta a las situaciones más diversas, tanto a grupos grandes o pequeños como a diferencia de niveles de juego, y siempre mantiene la tensión lúdica al extremo con el deseo de recibir las preguntas más difíciles. ¿Cómo es posible eso? Déjenme contarles.

En primer lugar, se trata de una carrera a lo largo de un tablero tipo *juego de la oca*, o similar, en el que se avanza primariamente arrojando el dado. Cada jugador o equipo tirará el dado a su turno y avanzará tantas casillas como este indique.

Una vez que todos los equipos han completado esa fase, recibirán una tarjeta con la pregunta o el problema que deberán contestar dentro del plazo que se asigne. La tarjeta que reciban estará determinada por el color de la casilla en que se ha caído al tirar el dado. En el juego, tal como lo he dejado, hay seis colores de tarjetas, a saber:

Blancas: problemas de jaque mate.

Rojas: problemas de táctica.

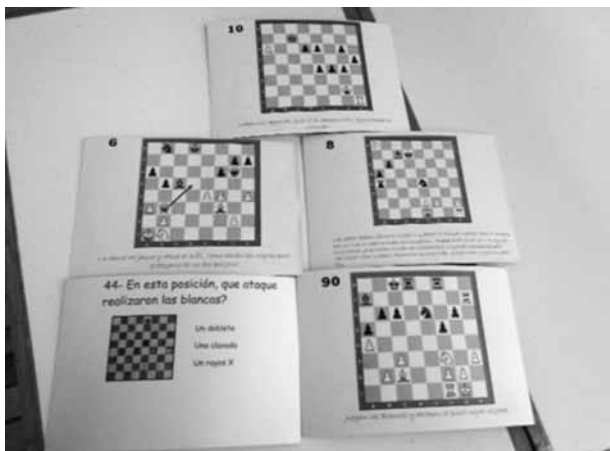
Verdes: preguntas.

Azules: problemas de finales.

Violetas: problemas de defensa.

Naranjas: problemas misteriosos.

Estas últimas contienen problemas de naturaleza muy diversa y compleja que, además, despiertan muchísimo interés en los niños y que también son parte de los recursos que trabajamos en clase: se trata de problemas de mate ayudado (hay que descubrir la peor jugada de las negras que habilita a las blancas a darles jaque mate en la siguiente movida); retrospectivos elementales (hay que descubrir cuál fue la última jugada que se hizo en la partida, la única capaz de dejar las cosas como las vemos); problemas de serie blanca (las blancas hacen una secuencia precisa de jugadas sin que las negras muevan y dan jaque mate), entre otros.



A partir de ese momento, cada grupo se reúne e intenta develar la respuesta que, en caso de ser correcta, le valdrá avanzar seis casilleros en el tablero y, en caso de tener que utilizar una segunda oportunidad para contestar —siempre sin sobrepasar el tiempo—, solo avanzará tres lugares. El equipo o jugador que no lo logre ni siquiera con esa segunda chance no avanzará ninguna casilla en ese turno.

Hasta allí el juego es lo bastante normal. En cuanto a las preguntas, que son muy numerosas, para que no se repitan muy a menudo ni sean memorizadas fácilmente las respuestas, tenemos un criterio suficientemente contundente: los mates son en una jugada, los golpes tácticos también y nunca hay variantes ni jugadas ambiguas como parte de la solución. Todo esto tiene como fin evitar que haya soluciones parciales o cuasisoluciones que implicarían un arbitraje permanente acerca de si el equipo merece o no avanzar en ese turno.

Pero el detalle más importante del juego, a mi juicio, está en el reverso de las tarjetas. Cada tarjeta tiene estrellitas al dorso, indicativas del nivel de dificultad del problema. Y cada equipo se lleva a su mesa, ronda tras ronda, tantas estrellitas como tenga la tarjeta, que serán suyas independientemente de si responden bien o mal esa pregunta.

La utilidad de las estrellitas es que, al acumularse un número de ellas estipulado previamente, el equipo las canjeará por un tiro doble del dado en esa mano. Por tanto, si un equipo tuvo dificultades mayores por tener que contestar preguntas más difíciles en cada mano, al poco tiempo se verá recompensado por esta oportunidad que suele resultar muy tentadora, a pesar del azar que encierra... ¡o justamente por ello!

Por otro lado, este elemento de las estrellitas es el que, a su vez, me permite trabajar igualando condiciones competitivas entre equipos de diferentes niveles.

Cuando trabajo con grupos en los que tales situaciones se manifiestan, los armo de manera de que los expertos jueguen juntos y, por otro lado, los novatos se agrupen entre ellos. Incluso se pueden armar también equipos de niveles intermedios.

Una vez conformados así los grupos, lo que hacemos es determinar el hándicap: los expertos jugarán en condiciones normales, pero los iniciales solo recibirán las tarjetas de los niveles más elementales, equiparándose de algún modo simple la cantidad de estrellas a recibir. Por ejemplo, si un grupo juega con tarjetas de nivel 1 al 3, otro con tarjetas de nivel 4 al 6 y un tercero con tarjetas de nivel 7 al 9, estos últimos valores serán los que recibirán todos los equipos en todas las manos: las de 1 del primer grupo valdrán por 7, al igual que las de 4 del segundo grupo. Lo mismo con las de 2 y 5, que se equiparán a 8 y las restantes, a 9.

De ese modo, todos pueden jugar al mismo juego en relativa igualdad de condiciones, cada uno dentro de su nivel de exigencia y con muy similares posibilidades de vencer. ¡Créanme que resulta!



Realmente, si algo me hace feliz de este juego es el modo en el que los chicos lo reclaman para utilizarlo, el entusiasmo que promueve, lo participativo que resulta ya que todos los niños tienen su rol durante la clase y todos participan mucho en el debate grupal, y las altas dosis de autoorganización que se dan naturalmente. Por otro lado, los niveles de aprendizaje son muy importantes porque, al mismo tiempo, estamos trabajando todas las temáticas y les aseguro que nunca vi tanto interés por la resolución de problemas como en el marco de este juego. Un interés que no es un fenómeno individual sino colectivo y sostenido en el tiempo. Se repite en cada clase y la constante es que, en general, no hay niños que se queden por fuera de la dinámica sino justamente todo lo contrario: hay un nivel de involucramiento general muy alto, diría yo que ideal.

También es importante resaltar que, desde el lugar docente, esta dinámica me permite no solo trabajar muchos temas técnicos de un modo realmente significativo, sino también observar y poner de manifiesto muchas cuestiones relacionadas con



los valores y los modos de estar. Desde mi perspectiva, es muy fácil observar si en los distintos grupos la palabra circuló con fluidez, si hubo espacio para la reflexión, si hubo capacidad de escucha, si existió respeto mutuo... Todos temas que, además, muchas veces intento tratar desde un resultado competitivo cómplice, o buscar otra estrategia comunicativa si esta complicidad no se dio, y preguntar: “¿Saben por qué no pudieron ganar? ¿Ustedes se escucharon mutuamente? ¿Pudieron aprovechar todas las opiniones en beneficio del grupo? ¿O se apuraron y

dejaron todo en manos de la primera opinión?”. Debates de este tipo no solo promueven reflexiones de tipo escolarizadas, donde la opinión oficialista es la versión que cada niño expresa a su turno, sin que esto tenga incidencia real en su comportamiento posterior. Por el contrario, el nivel de motivación tan alto que logramos alrededor del juego ayuda notablemente a que esta reflexión sea más sincera y que promueva un cambio actitudinal importante en un tema que, a mi juicio, es realmente sensible.

Ajedreteca, una propuesta... ¿diferente?

Crear un espacio donde se juegue ajedrez, se viva ajedrez, se respire ajedrez... Un planeta donde reine Caissa, soñado por un Principito y que haga las maravillas de Alicia, para que sea un espacio donde jugar, disfrutar, pensar, aprender, imaginar...

Y, al final del recorrido, llegamos al punto de partida. A esto que tenía tantas ganas de contarles y para lo cual se hizo tan necesario contar tantas cosas antes. Cosas que también fue necesario que ocurrieran para poder concebir esta idea que me resulta tan bella desde lo pedagógico y más allá de ello también.



Porque todas esas ideas, historias, proyectos, recorridos, estos aciertos y errores, estas vivencias y sentires fueron los que, de alguna manera, permitieron imaginar, diseñar, cimentar y construir esta propuesta didáctica que tiene algo de original y mucho de reelaboración de otras ideas que la preexisten ¡como toda innovación!

La idea surgió como un rayo, casi de modo instantáneo. Pero también como el producto de una acumulación en estado latente que en un determinado momento eclosionó, cuando la idea final pareció darle sentido a todo.

Sobre ella decía en el proyecto que presenté a la Dirección del Colegio:

Una ajedreteca es un espacio inventado, creado primero por el docente y luego re-creado por la imaginación colectiva, un espacio que nos invade de ajedrez desde las mismas paredes, desde los dibujos del suelo, desde los libros en una biblioteca que nos propone sumergirnos en un mundo donde todo huele a descubrimientos por hacer, pero que tiene también tantos peldaños donde apoyarse, donde autoescalonar la subida, que todo ayuda a que todo se haga sencillo... y que posee tantas propuestas lúdicas desde las cuales recorrer el fascinante mundo de las 64 casillas que nos lleva a que nunca se haga pesado, difícil o aburrido, a que el tiempo jamás nos alcance para poder disfrutar de tantas cosas, aunque todas remitan a una sola...

Esta es la propuesta, aunque ni una sola idea concreta se haya esgrimido en el párrafo precedente. Porque la propuesta es el clima, la propuesta es el modo de estar, el modo de relacionarnos, el modo de aprender, el modo de jugar. Y esa misma propuesta puede llenarse de propuestas, de estas que voy a contarles ahora —con las que iniciaremos el viaje— o de muchísimas otras que vayan surgiendo, por las que nuestra imaginación no navegó... ¡hasta ahora!

Porque tendremos nuestra propia biblioteca de ajedrez a la que acudir libremente en busca de develar nuevos secretos del juego, consultar al profe, compartir con los compañeros... porque tendremos un rincón del Rompe Cocos en el que cientos y miles de problemas ajedrecísticos nos estén esperando para entrenarnos a full, porque tendremos una enorme cantidad de juegos preajedrecísticos artesanales con los que podremos jugar de muchas maneras distintas, de acuerdo a lo que sepamos, podamos o nos guste más, porque habrá también juegos de ajedrez diferentes para jugar en tableros que creen atmósferas especiales, porque las paredes supurarán ajedrez desde los dibujos, los muñecos, las carteleras

La idea de crear un espacio donde libertad, respeto, reglas, juego compartido, aprendizaje individual y colectivo, desestructura y armonía, tiempos libres y tiempos reglados, fantasía, arte y ciencia se conjuguen de una manera natural y relajada, armoniosa y divertida, es una utopía que creo que perseguimos todos los docentes, en todos los tiempos... Y he aquí una propuesta para perseguir la utopía. ¡O al menos, para sentirla más cerca!

Y a esa tarea nos abocamos.

Estrella, una mamá de dos alumnitos del Colegio que, además, es una artesana maravillosa, fue la estrella que construyó los maravillosos juegos de preajedrez que deslumbraron y deslumbran a niños y no tan niños y que son el alma del proyecto: Blancanieves, Caballos y sombreros, Tropillas, Cuatro en Línea, *Tatedrez*, Brecha, Caballos y sombreros y Cumpleaños de damas son algunos de ellos

Y a esos juegos que dan forma a esta especie de ludoteca temática a la que decidimos llamar *Ajedreteca*, le agregamos otras propuestas como rompecabezas de jaques, dominó, *ajedrescrabble* y juegos tan divertidos como los que relataba antes: las cartas, los objetivos secretos, el cambio de reglas...

Junto con ellos, una biblioteca incipiente nos invita a sumergirnos en la lectura de textos nuevos que nos guían por campos desconocidos, escritos en códigos crípticos pero que nos sugieren preguntas nuevas, nuevas puertas a nuevos descubrimientos, a nuevos conocimientos. Pero, sobre todo, a la apropiación de un modo de acercarnos al conocimiento que siempre está ligado al disfrute.

El espacio Rompe cocos quedó habilitado también: cientos de fichas de problemas de todos los niveles nos permiten reivindicar a los ejercicios desde otro lugar: el del deseo de enfrentarse a ellos, el de tomarlos como desafíos o el de tenerlos como alternativa un tanto más lúdica para determinadas ocasiones.



Y, por supuesto, en estos tiempos híper tecnológicos, los recursos informáticos no podían estar ausentes: Ajedrez y Leyendas (el *software* que desarrollamos para el Plan Ceibal) es el juego que nos divierte, enseña y desafía desde las XO que posee el Colegio, dos de las cuales se han integrado a nuestra Ajedreteca... al tiempo que una computadora Mephito de los ochenta (una verdadera reliquia que juega al ajedrez con la precisión de un maestro sobre un tablero que contiene microchips en cada casilla y en cada pieza) se ofrece como ocasional rival de los más avanzados, quienes incluso se esfuerzan de manera colectiva para confrontarla.

Así las cosas, de vez en cuando, la Ajedreteca se abre como opción para una clase diferente. De manera ordenada, cada grupo de niños que comparten una mesa,



en general de entre tres y cinco integrantes, elige a su turno un recurso lúdico con el que comenzará jugando. Incluso, dentro de una misma mesa puede que haya más de un recurso a utilizar: mientras dos niños comparten una computadora, por ejemplo, otros dos pueden optar por jugar con *caballos y sombrero*” ¡o lo que prefieran!

Este procedimiento de elección se va dando mesa por mesa, hasta que todos los grupos tienen ya su juego sobre la mesa. La variedad de elecciones configura siempre

clases en las que la diversidad es la regla y desde las cuales es posible trabajar en sentidos muy diferentes al mismo tiempo. Incluso, las puestas en común que esta modalidad me permiten realizar resultan muy ricas por más de un motivo. Por un lado, la cantidad de situaciones compartibles que aparecen. Por otro, las diferentes propuestas lúdicas contienen modalidades y objetivos de juego muy diversos, lo que obliga a los niños a pensar desde ópticas muy distintas: una en su juego y otra en el que se está considerando colectivamente.

Esa cuestión de pensar desde diversas perspectivas se da reiteradamente durante la clase ya que luego de algunos minutos de experimentar con un juego, los grupos rotan por las mesas y cada niño se enfrenta, de ese modo, a un desafío lúdico de una característica muy diferente. Si, por ejemplo, comenzó jugando ajedrez con cartas, tendrá que pensar con las limitaciones que le impone el azar en cómo capturar al rey adversario; pero si luego pasa a jugar por ejemplo al Caballos Tragamonedas, se encuentra frente a un problema de recorrido, con una lógica diferente en la que, por ejemplo, no existen las capturas entre piezas... Y, quizá, más tarde se encuentre jugando al Cuatro en Línea, un juego de cooperación de fuerzas cuyo sentido es maniobrar intentando alinear las cuatro figuras respetando sus formas de movimiento particular ¡Y todo en cuestión de minutos!

Una Ajedreteca es, en síntesis, mucho más que una colección de recursos: es todo un modelo de clase, abierto, flexible, muy rico en ideas y sobre todo muy divertido. Pero también contiene a otras posibilidades para poner en marcha otros modelos de clases en los que estos recursos se presten con generosidad a la imaginación del docente y de los niños. Un arcoíris de alternativas en el que enseñar y aprender no son otra cosa que la contrapartida de disfrutar...

Algunos juegositos de la Ajedreteca

Caballos y sombreros

Este es un juego muy llamativo que toma la idea de las *mamushkas* rusas para hacerla parte de un juego encantador.

¿Qué caballo logrará ponerse los cuatro sombreros que le corresponden por su color, en el orden correcto para que uno pueda caber en el otro?



Evidentemente, los sombreros, por su tamaño, se acoplan perfectamente el uno dentro del otro y, además, el más pequeño se calza justo en las orejitas del caballito.

Este recurso no es más que un simple juego de recorrido, pero con el atractivo lúdico de ponerse los sombreros. ¡En los juegos, la fantasía y lo estético también se juega!

Y, como sostenemos, cuanto más se juega la fantasía, cuanto más el espíritu lúdico está presente, más significativos resultan los aprendizajes, que son así fruto de una construcción genuina. El docente ocupa un lugar de provocador por un lado, de sintetizador por otro, y de generador de esos procesos metacognitivos en los que el niño se apropia definitivamente de lo construido al darse cuenta de lo que muchas veces realizó intuitivamente. Y, por supuesto, también es vehículo para socializar los descubrimientos y transformarlos en teoría colectiva o, cómo no, de incorporar algún elemento nuevo allí donde no había surgido, que conflictúa, problematiza y eleva la calidad de las construcciones. En el diagrama mostramos un ejemplo de algo que me resulta muy fuerte desde lo metacognitivo: es muy conocida y enseñada la famosa rueda del caballo que nos indica cómo identificar los posibles saltos del caballo en su próxima jugada. Pero el rombo que aquí se muestra es mucho menos evidente, aunque sí puede ser producto de una construcción basada en estos juegos, en algún momento puede ser explicitada porque la imagen gráfica es muy fuerte y, de alguna manera, sintetiza elementos que intuitivamente se van construyendo de manera aislada.

Mucho juego, mucho color, mucha fantasía ¡y mucho que aprender!

Tragamonedas

¡Los caballos quieren llenar el chanchito! ¡Qué ironía de la naturaleza!

Este juego, que involucra habilidades matemáticas básicas del primer ciclo de Primaria, tiene muchas maneras de ser jugado e incluso puede ser parte de otro juego, también.

Los caballos buscan capturar la mayor cantidad de divisas posible; como es evidente, puede jugarse de a dos caballos o de a más, o formarse equipos entre los caballos, aunque sean conducidos por distintos jugadores.



Siempre habrá muchas preguntas interesantes para hacer en cualquier momento del juego: ¿cuál es la moneda más grande que puede atrapar ahora el caballo blanco?, ¿y el negro?, ¿cuál es la mejor opción si pensamos en dos jugadas hacia adelante?, ¿y si pensamos en tres?, ¿quién se anima a recaudar más de \$12 en cuatro saltos?... ¡entre muchas otras!

Desde el punto de vista matemático, además de simples sumas y multiplicaciones, se puede ayudar a construir el concepto de simplificación, primera aproximación al álgebra, al quitarnos monedas por valores equivalentes entre los participantes para facilitar la suma de lo recaudado.

Es impresionante, al menos para mí, lo que sucede con esta situación en clase: contar las monedas resulta abrumador para los niños. Son muchas las monedas que cada uno acumuló, de modo que la sola idea de tener que sumar todo eso los agobia y les quita interés hasta de conocer el resultado del juego.

En ese momento intervengo y sugiero el método de la simplificación, al que evidentemente no llamo de ese modo. La primera reacción, cuando propongo que se quiten una moneda a cambio de otra del oponente, es de negación. “¡No! ¡No voy a perder esa moneda!”. La idea de pérdida produce un bloqueo casi instantáneo que no permite evolucionar hacia la de intercambio.

Se hace necesario entonces profundizar la explicación y utilizar ideas más próximas de la vida cotidiana. “Vamos a hacer un cambio de dinero... Yo te doy cinco, tú me das cinco”. Y allí recién las miradas se relajan y van comprendiendo que la idea de pérdida no está justificada.

Una vez que se comprende esto, el sistema fluye con velocidad hasta que una denominación determinada ya no está en poder de uno de los dos contendientes y hay que realizar alguna operación que involucre a más de una moneda para compensar al rival. Allí también se da un proceso de descubrimientos interesante en el marco de operaciones matemáticas que son visualizadas en todo su alcance.

En este momento del proceso, lo notable es que lo que antes era motivo de incluso dejar el juego sin vencedores ni vencidos, ahora se transforma en el atractivo central de la clase: ¡todos los niños acuden a esa mesa a evaluar el resultado y proponer modos de intercambios equivalentes de monedas!

Esta escena se repite, una y otra vez, en cada clase en que el juego es utilizado. Dadas las cortas edades de los participantes, realmente considero que el aporte desde lo matemático, en lo conceptual, ¡tiene un valor verdaderamente importante!

¡Muchas cosas en un solo juego!

El cumpleaños de las reinas

Este juego (que me enseñó un estimadísimo colega, el profesor Guillermo Hiriart) resulta atractivo, durante algún tiempo, por su sencillez y su dinamismo. Pero siempre conviene presentarlo en el marco de una pequeña historia que le otorgue significado, algo que tampoco nos es extraño, que lo propusimos más de una vez a lo largo de este capítulo.



Resulta que era el cumpleaños de las reinas, de la blanca y de la negra, porque sí ¡eran mellizas! Y claro, con tantos invitados hubo que hacer muchas tortas.

A las reinas les encantaban las tortas y, entre bocado y bocado, el caballo, al ver que comían más rápido que él, lo cual ya era mucho decir, se divirtió proponiéndoles jugar una carrera de comer tortas.

Así, dispusieron tortas de crema y de chocolate en el borde del tablero y ambas reinas comenzaron a comerlas de a una por vez. La reina blanca las de

chocolate, la reina negra, las de crema. ¿Quién terminará primero con las que le corresponden?

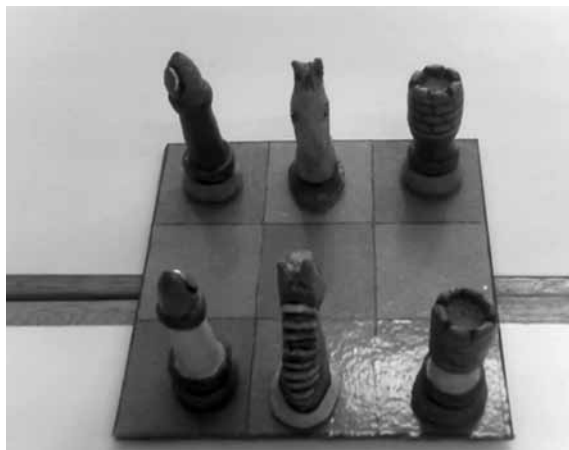
El juego es muy entretenido y nos enseña no solo a mover la dama, sino también el valor de las diagonales, observar los movimientos largos (y en retroceso) y los laterales y técnicas interesantes como el bloqueo y las formas de eludirlo, ¡lo que no es tan sencillo!

Por eso, aunque sea un juego muy simple de entender y de jugar, habilita a muchas discusiones muy instructivas como corolario de cada juego.

Ta te drez

El ta te drez es quizá, o al menos lo es dentro de mi historia personal en el ajedrez escolar, el padre de los juegos preajedrecísticos.

Recuerdo cuando en los primeros congresos de profesores a los que asistí, allá por los principios de la década del 90, hablábamos de la necesidad de implementar estos juegos como el ta te drez y todos esos... o esos juegos tipo ta te drez ¡pero nunca escuché nombrar a un segundo juego por ese entonces!



Pero bueno, más allá de su simpleza y de lo difícil que resulta concluir una partida de ta te drez, este jueguito operó como un disparador de la imaginación de muchos profesores y, desde mi propio relato, puedo decir que de una generación completa.

El juego en sí es muy simple: en un tablero de 3 x 3, se trata de jugar al ta te ti con las piezas de ajedrez respetando, claro está, sus formas de movimiento sobre el tablero.

Naturalmente el tablero comienza vacío y las piezas se van colocando alternativamente entre los dos jugadores.

Las piezas que se utilicen pueden variar y hasta se pueden usar configuraciones distintas para los dos bandos (rey + torre + alfil versus dama + 2 caballos, por ejemplo), lo que le otorga un mayor dinamismo y lo hace más divertido.

Una regla que alguna vez utilicé es que quien comienza no puede poner una pieza en el centro del tablero en la primera movida.

Algunas discusiones o algunos descubrimientos interesantes pueden ser: ¿dónde no conviene poner el caballo en la primera jugada? O, lo que es lo mismo: ¿qué pieza nunca debemos poner en el centro? Otra pregunta interesante podría ser: ¿es bueno o malo jugar con los dos alfiles? Para luego concluir que jugando de esta manera hay menos chances de ganar ¡ya que no podremos hacer ta te drez en diagonal!

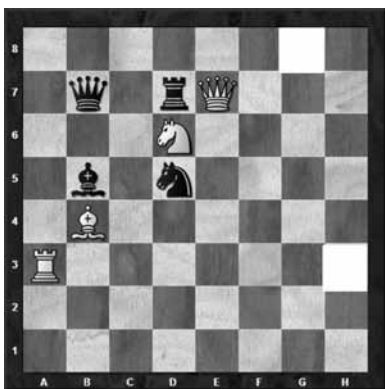
4 en línea

Se trata de una variante del ta te drez pero que le otorga una dificultad creciente y un enorme dinamismo al mismo tiempo.

El 4 en línea se juega sobre un tablero de ajedrez común de 8×8 y, naturalmente, con cuatro piezas por bando.

Al igual que en el ta te drez, el tablero comienza vacío y ambos jugadores incorporan piezas a su turno.

Una de las diferencias con el juego anterior es que se incorpora una cuarta manera de ganar, además de las tres posibilidades tradicionales (línea horizontal, vertical o diagonal): si las piezas forman un cuadrado en cuatro casillas contiguas también ganan el juego.



Las blancas mueven 1. Dc3 y ganan, ya que 2.Dc5 es inevitable. En cambio, 1.Tc3 falla por 1... Ac4



A través de este juego hay muchas cosas interesantes que podemos pensar también, más aún si lo hacemos en comparación con algunos valores que pudimos establecer con el ta te drez. Por ejemplo: ¿sigue siendo desventajoso colocar un caballo en el centro?, ¿cuál es la pieza que mejores oportunidades nos brinda para hacer jugadas?, ¿era tan evidente en el ta te drez que la dama es mucho mejor que las demás?, ¿por qué?

Allí podremos intentar establecer algunas conclusiones de tipo relativista: no solo es la movilidad de las piezas lo que determina su valor sino también el contexto (espacio del tablero) en el que se desempeñan. Porque, por ejemplo, la igualdad teórica de fuerzas de un caballo y un alfil ¿se mantendría estable en un tablero de damas (10×10)? ¿Y en uno de 20×20 ? ¿Qué sucedería en relación con su equilibrio teórico de fuerzas si el tablero fuese de 5×5 ?

Como creo que puede apreciarse, el juego tiene un valor en sí mismo por las posibilidades tácticas y estratégicas que brinda en un marco de sencillez y también por las posibilidades que nos abre a la hora de reflexionar colectivamente.

Ajedrez y leyendas... ¿A qué jugamos en las XO?

A modo de comentario personal, les cuento que en el año 2010 el Plan Ceibal aprobó un proyecto que presenté y que en mi biografía tuvo el efecto del sueño cumplido: iba a poder desarrollar un *software* con el que los niños podrían aprender a jugar al ajedrez a través de una maravillosa gama de juegos, dentro de una gran aventura medieval. A la vez, a mí como docente me permitiría trabajar con cada niño en sus necesidades más específicas ¡y podíamos poner esta herramienta al alcance de todos! Realmente, un viejísimo sueño realizado.



Y bien, muy grata fue mi sorpresa al saber que en el Colegio se habían comprado más de 30 XO, que luego se complementaron con *laptops* y *netbooks*, y que este recurso didáctico tan potente podía ser parte del proyecto de trabajo anual.

Como les comentaba, el juego nos lleva por un derrotero lúdico de similares características al que pretendemos transitar en clase y cuenta con el encanto del desafío permanente que nos plantea enfrentarnos a niveles cada vez más altos en cada uno de los juguitos que componen la aventura.

El juego provoca niveles de entusiasmo casi inusitados, a tal punto que el recreo no le es competencia las más de las veces. Subir el Elo,¹⁰ conquistar castillos, atrapar monedas de oro para poder comprar poderes especiales para las piezas y derrotar al rey brujo en la batalla final de cada nivel son los elementos que conforman ese entusiasmo tan particular y mantienen la atención de los niños atrapada en resolver cada uno de los problemas que el juego les plantea.

¹⁰ El sistema Elo, inventado por el matemático estadounidense Arpad Elo, a quien debe su nombre, es un sistema de medición del nivel ajedrecístico muy preciso que se utiliza para determinar el escalafón mundial. Este sistema ha sido traspolado al juego *Ajedrez y leyendas* y los niños ganan o pierden Elo de acuerdo a sus victorias o derrotas en cada pantalla.

A MODO DE EPÍLOGO

PENSANDO EN LO QUE ESTÁ POR VENIR...

Lo que para mí define a los proyectos, sobre todo a los proyectos que tienen a lo humano como centro en general y a los educativos en particular, es su característica de provisoriedad.

Para que un proyecto pueda considerarse vivo debe estar en estado de ejecución, pero también de revisión, de transformación y sentirse además amenazado por otros proyectos que vayan haciendo crecer sus sombras sobre él, otros nuevos proyectos que en verdad renueven los impulsos vitales de los sujetos que habitan esos ya viejos proyectos. Impulsos vitales que finalmente terminan por rejuvenecer a aquellos que antes amenazaron.

Por eso, también es importante siempre estar planteándose nuevos desafíos. Porque también es en esa actitud docente de búsqueda, en ese entusiasmo contagioso que se expresa en esas etapas tan fermentales, en donde se reconocen nuestros niños.

Es por estos motivos que ya nos movilizan nuevas ideas, tan imposibles como las que ya llevamos adelante, tan estimulantes como las que nos ayudaron a recorrer este camino.

El ajedrez gigante para jugar en el piso, con su reloj de tamaño acorde, y un juego de títeres para trabajar con los más chiquitos son parte de las ideas con las que ya soñamos para seguir haciendo crecer este pequeño rincón del Colegio, donde queremos que cada vez sucedan cosas más grandes

Voces

Niños

El juego que más me gusta es el come come porque es divertido. Si es tu turno es obligación comer las piezas del otro jugador y tenés que tratar que te coman. El que se queda sin piezas gana.

Carolina, 5.º año.

Me gusta porque para mí es un juego de ingenio, lo que hace que tenga que pensar estrategias y estimule mi mente. Es un juego para divertirse y pasar un buen rato, para mí. Lo bueno de estar con Esteban es que entiende que somos niños y no máquinas de hacer cosas bien. Es como un segundo padre y siempre tiene buenas historias para entretenerme y divertirme. A veces me impresiono por lo que me enseñó

en todos estos años, porque a la semana solo tenemos una hora y poquito. El juego que más me gusta es el tablero de las cartas.¹¹ Lo inventó Esteban y me gusta porque no solo habla de movidas y todo eso, también tiene historia y otras cosas. Lo mejor es que no hay deberes y estamos haciendo lo que nos gusta.

Carolina, 6.º año.

Me gusta el juego ajedrez con cartas. Es como el ajedrez común, nada más que con cartas. Y también me gusta el pasapiezas, que es jugar al ajedrez, solo que hay que pasar las piezas que comés.

Manuela, 3.º año.

Cada vez que jugamos aprendemos algo nuevo. Voy a casa y juego con mis padres. Mi padre me gana, pero mamá no.

Rodrigo, 2.º año.

Aprendí a jugar al ajedrez en la escuela, en Extensión Horaria con el profesor Esteban y mis compañeros. Jugábamos en forma individual y grupal resolviendo problemas y diferentes jugadas. También competíamos con niños de otras escuelas con las XO a través de un programa de computadora y para mí fue una experiencia inolvidable. Después tuve ajedrez en el aula de clase; allí participábamos y aprendimos todos juntos. ¡Ahora ya no tenemos y lo extraño mucho! Es opcional ir los jueves, pero no puedo ir. Esteban es un genio como profesor porque nos enseñó a jugar al ajedrez en forma divertida. ¡Gracias Esteban por tus enseñanzas!

Paula, 6.º año.

Espero que llegue el jueves para tener ajedrez. Juego con mis amigos y también me divierto.

Martín, 2.º año.

11 Nota del redactor: se refiere a la Trivia.

El juego que más me gusta es el común, porque aprendo más. Me gusta el ajedrez como cualquier otra materia porque aprendo. El ajedrez para mí es un juego muy divertido, si perdés o no, lo que importa es divertirse.

Antonella, 5.º año.

Me gusta el ajedrez porque es el único deporte que es de pensar y concentrarse. En ajedrez me divierto mucho. Enseñan muy bien. Jugamos a juegos referidos al ajedrez que son muy divertidos. En Ajedrez también hago amigos y Esteban es muy buen amigo. Aprendí grandes estrategias con él. ¡Juego al ajedrez porque me fascina!

Maximiliano, 5.º año.

Esteban me parece simpático. Tiene paciencia y sabe enseñar.

Carolina, 2.º año.

Me gusta Ajedrez porque me divierto aprendiendo y prestando atención. Antes yo pensé que no me gustaba pero me equivoqué. Estoy muy feliz y aprendiendo más cosas de mover piezas y trucos. Ajedrez es cómo mover, jugar, divertirse, desarrollarse y muchas cosas más.

Luciano, 5.º año.

Me gusta el ajedrez porque juego desde los dos años y además me divierte. También me gusta aprender ajedrez porque con Esteban es divertido y te enseña bien. En todas las escuelas que fui había ajedrez, así que seguí jugando.

Victoria, 5.º año.

A mí me gusta el ajedrez porque soy muy bueno jugando. Voy desde que tengo un año con Esteban.

Ignacio, 2.º año.

Me gusta el ajedrez porque es de estrategia y hay que pensar. Me gusta el juego de las cartas porque cada carta que se da vuelta te lleva a hacer una jugada que te obliga a reconstruir tu estrategia porque lo que tenías pensado se te puede arruinar en un segundo. Me parece bueno también que nos enseñe a valorar a un contrincante, no como un enemigo sino como alguien que nos desafía a pensar cada vez mejor.

Joaquín, 6.º año.

Aprendí desde chica, me empezó a gustar, fui a campeonatos. Esteban enseña muy bien, por eso yo gano los campeonatos.

Martina, 2.º año.

Lo que más me gusta del ajedrez es el juego de las tortas. Aprendí a jugar en primer año. Los días que tengo Ajedrez son los jueves y los martes. El ajedrez se juega con 16 fichas, esas fichas son: 8 peones, 2 torres, 2 caballos, 2 alfiles, una reina y un rey. Si un jugador come el rey gana y el otro pierde. Las blancas siempre empiezan primero, pero las negras siguen después.

Miranda, 3.º año.

Me gusta porque tenés que pensar mucho y si te equivocás no te la perdonan. Me gusta también enseñar a jugar. Me gusta que el Colegio nos dé la posibilidad de tener al profesor y a los juegos; por ejemplo, las cartas de ajedrez, los tableros, las fichas, los caballos (es un juego), los sombreros, la máquina de ajedrez, etcétera. Es divertidísimo ir a los campeonatos y las partidas con mi papá y mi hermano. Mi hermano tiene una estrategia que es hablar, hablar, hablar y hablar y eso te distrae y perdés siempre.

Nicolás, 6.º año.

Maestros

Como docente he participado en las clases de Esteban acompañando a algunos grupos. En esas instancias pude observar cómo la propuesta por él realizada resulta sumamente atractiva para los niños y he reflexionado acerca de su causa.

Creo que el interés o motivación de los niños está dado, en buena parte, por el desafío que promueve el juego en sí mismo, ya que es fundamentalmente un juego de estrategia. Pero el éxito, y para mí también el gran valor de la propuesta, está en la forma en que Esteban lo presenta.

Esteban no muestra cómo se juega al ajedrez sino que plantea situaciones diversas para que los alumnos exploren, modifiquen, resuelvan y, a través de ellas, los niños se van apropiando de las diferentes estrategias o jugadas clave para llegar a su objetivo final.

Así planteado, cada situación constituye un problema para los niños y un desafío nuevo a enfrentar. A través de la resolución de estas situaciones van construyendo sus propias estrategias que luego utilizan en situaciones diversas.

Para llevar esto adelante, Esteban se vale de diferentes recursos. Utiliza, por ejemplo, narraciones, cuentos por él inventados o adaptados y esto atrapa a los alumnos, sobre todo a los más pequeños. Crea también juegos en los que se focaliza la atención en el movimiento de una o dos piezas, con el objetivo de que aprendan cómo usarlas y en qué situaciones. Se vale de otros juegos como las cartas, atribuyéndoles una función determinada que implica una nueva acción o un cambio en la situación que lleva a la necesidad de construir una nueva estrategia.

Obviamente, el contexto lúdico en el que se desarrollan todas las situaciones favorece el aprendizaje. Los niños aprenden ajedrez pero también aprenden estrategias de análisis, de observación, de acción, de anticipación, de comprobación, que van estructurando un tipo de pensamiento necesario para el trabajo en cualquier disciplina.

Por ejemplo, para el trabajo en Matemática, que es el área en la que yo me desempeño, encuentro que colabora en el desarrollo de actitudes y estrategias de pensamiento muy importantes. Compartimos cuestiones didácticas como la enseñanza a partir de problemas en las que el problema se constituye en un desafío para los alumnos. La necesidad de análisis de las situaciones, la creación de un plan de acción que lleve a la resolución y la validación de los resultados obtenidos están presente en ambas, ya que, tanto en Matemática como en Ajedrez, la validación de las acciones realizadas por los alumnos está dada en la propia situación en tanto logre o no resolverla, alcance o no el objetivo.

Otro punto importante es el aporte al desarrollo de la capacidad de anticipar. La anticipación es clave en el trabajo matemático en general, pero es imprescindible en el trabajo geométrico.

Otro ejemplo es el trabajo en un sistema de coordenadas que se realiza en ajedrez y que colabora también en muchos aspectos de matemática. El manejo que hacen de él los niños desde pequeños colabora —por nombrar alguno— en la búsqueda de regularidades en una grilla numérica o una tabla pitagórica.

Resulta, entonces, muy útil cuando se está trabajando en matemática o en otras áreas apelar a estos conocimientos y asociar lo que en ese momento se esté trabajando con algo aprendido en la clase de Ajedrez, ya sea un conocimiento específico, una actitud o un modo de pensar, para colaborar así a desarrollar redes de pensamiento en nuestros alumnos, que los vuelvan más capaces de resolver situaciones con mayor autonomía.

Silvia Hawelka, maestra referente en el área de Matemática

Los niños de 5 años concurren una vez cada 15 días a clases de Ajedrez por un tiempo de media hora. Es una aventura para ellos. Ir a esa clase tan especial es un momento que disfrutan mucho.

El ajedrez le permite al niño desarrollar la capacidad de concentración y mejorar su atención, realizándolo de manera amena y lúdica. Se trabaja además la memoria visual, el pensamiento lógico, la creatividad, el autocontrol, el respeto a las reglas e interactuar con el otro. Es una actividad muy significativa para los niños ya que la vivencian con mucha alegría.

Cada vez que iban conociendo más el juego y lo iban vivenciando, me solicitaban una caja de ajedrez para continuar la actividad en clase.

Es una experiencia extraordinaria donde la estrategia que se pone en funcionamiento beneficia las habilidades y el estado emocional de los niños.

Rosario, maestra de Nivel 2 años (exmaestra de 5 años).

Es una actividad que los niños disfrutan mucho. Es una propuesta que se realiza cada 15 días y, a pesar de no ser todas las semanas, los niños demuestran mucho entusiasmo.

Se trabaja no solo en la enseñanza del juego en sí con sus reglas, sino que hay un trabajo en hábitos conductuales como esperar el turno, respetar tiempos, etcétera.

Verónica, maestra Nivel 5 años.

Padres

Estamos muy contentos por lo que el ajedrez nos brinda como juego: concentración, respetar el tiempo del contrincante y elaborar estrategias para lograr éxito en una partida.

También en la organización y programación de los torneos, tanto locales como nacionales, ya que ofrecen otro nivel de enriquecimiento para los niños como jugadores y a los padres como espectadores.

Agradecemos mucho a Esteban y a Renzo como profesores y organizadores de los torneos y a la Dirección del Colegio Santa Elena por brindarnos este espacio y hacer posible que los alumnos aprendan y disfruten mucho de este hermoso juego.

Familia Gardella

Como padres de dos niñas del Colegio que han transitado y transitan su formación escolar atravesada por el ajedrez, tanto en Extensión Horaria como en las clases curriculares, queremos compartir nuestro punto de vista.

Valoramos el ajedrez en la escuela como un juego individual y colectivo que incorpora técnicas de aprendizaje relacionadas con el análisis y la síntesis de situaciones problema a resolver. Asimismo, desarrollan destrezas de planificación y estrategia abstractas que potencian las habilidades del aprendizaje curricular.

También, la posibilidad de participar en competencias de diferentes realidades educativas y a través de la inclusión de las XO como herramienta en este juego les ha abierto la posibilidad de experimentar otras formas de relacionamiento a través del mismo, así como disponer de nuevas tácticas y estrategias, aceptando los resultados (no siempre se gana).

En casa escuchamos “Esteban es un genio” y nosotros acompañamos esta percepción por las repercusiones y resultados de su enseñanza en nuestras hijas: el gusto, deseo, curiosidad e inquietud que promueve haciendo del ajedrez un juego disfrutable.

Familia Dibarboure Cánepa

BIBLIOGRAFÍA

- BIXIO, Cecilia. 2006. *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela.* Homo Sapiens.
- CAPUTTO, Zoilo. 1992. *El arte del estudio de ajedrez.* Euseve.
- CARAMÍA, Javier, y MORETTI, Alejandro. 2009. *Didáctica del ajedrez escolar.* Álvarez Castillo.
- HUIZINGA, Johan. 2004. *Homo ludens.* Alianza.
- SÁNCHEZ TORRES, Juan Diego. 2007. *Ajedrez para el aula.* Service Points.
- SARLÉ, Patricia. 2006. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Paidós.
- SAUSSURE, Ferdinand. 2008. *Curso de Lingüística general.* Losada.
- SCHEINES, Graciela. 1998. *Juegos inocentes, juegos terribles.* Eudeba.
- VAZ FERREIRA, Carlos. 1957. *Estudios pedagógicos.* Cámara de Representantes.
- VYGOTSKY, Lev. 1995. *Pensamiento y lenguaje.* Paidós.
- 2003. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

Las efemérides: una revisión necesaria

Teresa Barone y Cecilia Baraza

05

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Las efemérides: una revisión necesaria

Área: Abordaje interdisciplinario

Participantes: Maestras, profesores de Música y Danza

La calidad y coherencia de lo que los alumnos conocen en Historia están determinadas por su desarrollo cognitivo y sus experiencias de aprendizaje, tanto como por las influencias culturales que reciben.

Carretero y Kriger

RESUMEN

Las efemérides forman parte de los programas oficiales de Enseñanza Primaria. Darles sentido ha sido una preocupación de nuestros docentes.

Estamos convencidos de que el abordaje multidisciplinario de la fecha histórica y la preparación del acto patrio nos permiten recuperar la oportunidad de vincular el presente con hechos de un pasado común que nos identifica como nación y promueve lazos de igualdad y fraternidad.

En rojo en el almanaque y según la perspectiva con la que se las mire, las celebraciones de hechos históricos dan cuenta de un día singular. Para la sociedad en su conjunto es la posibilidad de un asueto laboral y para algunos es la conmemoración de un hecho de notable importancia ocurrido hace tiempo que posibilitó la construcción del Estado y de la nación.

Las instituciones educativas son, sin lugar a dudas, espacios privilegiados para contribuir en el fortalecimiento de la identidad nacional, objetivo claro de la enseñanza de la historia y construcción de la ciudadanía, y es el lugar adecuado para que las generaciones adultas transmitan a los niños las leyendas, mitos e historias con las que puedan identificarse y vincularse con una memoria colectiva.

La celebración de una fecha histórica es parte de este proceso y se supone un medio recomendado y utilizado para construir esa visión de un pasado común.

En la fundamentación del nuevo programa se explicita:

La enseñanza de la historia contribuye a la construcción de identidad, teniendo en cuenta la historia colectiva de una comunidad, sin olvidar ninguno de los tiempos ni los aportes que han fraguado en su construcción. La memoria colectiva de los pueblos resignifica la importancia de las efemérides como acontecimientos constitutivos de su propia identidad.

Todo sujeto tiene la imperiosa necesidad de dar respuesta al enigma de su origen, pero, por sobre todo, de sentirse parte de una comunidad, de una historia preexistente a su nacimiento.

He ahí el valor que como colectivo docente vemos en este tipo de celebración.



LAS EFEMÉRIDES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Hablar del tema nos lleva por dos caminos que deberían complementarse: el acto patrio protocolar y las efemérides como parte del programa de cada grado.

Es claro que el ritual del acto escolar, reglamentado oficialmente, tiene como objetivo fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional. Nos reunimos en él para cantar el himno, presenciar el desfile de banderas, hablar sobre la patria y nuestros héroes, hacer presente el cancionero y otras expresiones artísticas que de alguna manera nos identifican y nos hacen parte de una nación.

Hemos consultado a nuestros alumnos sobre el porqué de la celebración y recibimos valiosas respuestas:

Para festejar y homenajear a personas que dedicaron su vida por la libertad de nuestro país. (Rodrigo Coletto, quinto año)

Los actos patrios se realizan porque celebramos que personas como nosotros defendieron el país. (Martina Sordo, quinto año)

Porque es una de las formas en que nosotros demostramos respeto hacia la patria. (Virginia Barsamian, cuarto año)

Los actos patrios se realizan porque agradecemos que personas como nosotros hayan defendido a nuestra patria. (Sofía Sisternes, quinto año)

Para recordar un momento histórico y homenajear a personas que lucharon por nuestra patria. (Alejandro Piccardo, quinto año)

Para la institución, es una actividad que involucra y reúne a todos los actores: alumnos, maestros, padres, directores y personal a cargo de la intendencia (mantenimiento, fotocopias, portería). Para algunos niños, sobre todo los más pequeños, es el momento del juego: jugar a ser héroes cruzando el río en la oscuridad de la noche, a ser cabildantes, pueblo, gobernantes. Los alumnos sienten en los días previos el nerviosismo de los ensayos, la responsabilidad de que todo debe salir según lo planificado, la memorización del guion, los pasos del baile, los poemas.

Nuestros alumnos manifiestan sentir durante el acto patrio:

Amor por la patria. (Facundo Morinico, sexto año)

La alegría de poder vivir otra vez la historia. (Agustina Lodeiro, sexto año)

Me siento como adentro de esa época. (Facundo Lasaroff, sexto año)

Los maestros intentamos despertar el sentimiento de que la patria la hacemos todos cada día y que recordar a nuestros antepasados nos da la fuerza para seguir creciendo. Pero también, con el sentimiento de alterar su planificación programática o integrar a ella esos contenidos, la necesidad de escribir el guion, estimular y controlar a los niños, ensayar innumerables veces hasta que todo salga bien, supervisar la recreación de los hechos, las canciones, los poemas, la escenografía, las invitaciones, la vestimenta. Y, además, distribuir cuidadosamente la participación de los niños en cada acto al atender sus gustos y capacidades.

Para los padres permite ver sobre todo a su hijo, lo poco o mucho que lo han dejado participar, sacar fotos, filmar y, de paso, tener oportunidad para valorar aspectos organizativos visibles en el acto: filas bien formadas, el desempeño de docentes y profesores especiales y hasta la luz, el funcionamiento del aire acondicionado, los espacios, la duración (por estar escapados del trabajo).

La Dirección trata de supervisar todo para pasar esta prueba en la que se evalúa el funcionamiento de la institución: el respeto que muestran nuestros niños hacia los símbolos patrios, la creatividad de los docentes para transmitir en aproximadamente 45 minutos el significado histórico del hecho que se celebra.

Perla Zelmanovich habla de dos guiones que coexisten en el acto patrio:

[...] aquel en el cual se teatralizan los acontecimientos históricos para recordarlos y recrearlos, y el de los ideales de la escuela que hay que mostrar [...] En los actos, la eficacia integradora del ritual radicaría en el ideal de escuela a compartir, que podrá ser disciplinada, creativa o instructiva, según el caso, así como en la integración de valores y tradiciones que se pretenden comunes.

NUESTRA PROPUESTA

Con este trabajo intentamos dar respuestas a una serie de interrogantes:

- ¿Comprenden los alumnos, sobre todo los de grados superiores, que lo que estamos viviendo durante el acto nos toca personalmente como ciudadanos que vivimos en un país determinado por su historia?
- ¿Fortalecemos su identidad nacional? ¿O nuestros chicos están preocupados por el baile, el acróstico, el poema, la letra de la canción, la presencia de la familia?

Las actividades planteadas nos permitieron reflexionar sobre la importancia de las efemérides y mostrar propuestas creativas que involucran a nuestros alumnos recreando los hechos históricos. Pero, como trabajar con ellas no se circunscribe al acto patrio, es importante sumar la tarea áulica como clave en los logros. Por eso también nos cuestionamos:

- ¿Logramos unir lo factual con los contenidos que queremos abordar en Ciencias Sociales?

- ¿En qué medida ese trabajo del aula con las efemérides contribuye también a la construcción de la identidad nacional?
- Al egresar de Primaria, ¿les quedará a nuestros alumnos el recuerdo de los héroes, los hechos y los procesos que permitieron la formación de la república?

APORTES PARA LA TAREA

No se concibe pensar en que no existan estas celebraciones ni el trabajo particular en determinadas fechas del año, aunque no coincidan con el desarrollo cronológico de los hechos.

Orientamos el trabajo sobre las efemérides con algunas afirmaciones que pueden ser claves.

- Las efemérides tienen un papel fundamental porque contribuyen al desarrollo de la capacidad de sentirse parte de un grupo humano con una historia común. Así como en los juegos los niños se sienten pertenecientes a un equipo, en la vida es positivo también sentir que somos parte de una familia y de un colectivo aún más amplio caracterizado por determinados rasgos de identidad.
- Es necesario establecer un puente que vincule los acontecimientos que se recuerdan con el presente.

Las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos. (Perla Zelmanovich)

- Junto con la enseñanza de los hechos que permitieron la conformación del Estado, es fundamental la incorporación de un conjunto de instrumentos intelectuales (conceptos, procedimientos y actitudes) que permitan interpretar y establecer relaciones entre los fenómenos sociales.
- Los cuentos adecuados para la infancia pueden constituirse en una herramienta valiosa para conocer y analizar el pasado. Los niños escuchan con gusto las narraciones de los adultos —ya sean docentes, padres o abuelos— que se refieren a los orígenes de su familia y de su propia cultura. Transmitir anécdotas de tiempos pasados enriquece la historia personal y conecta al niño con una historia colectiva de la cual forma parte.
- Es importante el acuerdo entre todos los docentes seleccionando los aspectos que se trabajan en cada grado, el material y las lecturas que serán abordados por cada maestro en su clase. El trabajo de cada grado podrá integrarse al del año siguiente ampliando la perspectiva de la temática.

UN ANTECEDENTE EN ESTA LÍNEA: LOS CABILDOS

La experiencia vivida en 2009 surgió desde el ámbito docente como respuesta al cuestionamiento antes explicitado.

De alguna manera, responde a este enfoque pedagógico que tiende a vincular el pasado con el presente: cabildos-asambleas, actos que nos permitieron analizar con una mirada actual el proceso de participación de la ciudadanía a través de la historia del Uruguay, la forma de gobierno, los derechos y deberes de los ciudadanos para el cumplimiento de las leyes y de la voluntad de la mayoría, con una proyección hacia el futuro.

Silvia Finocchio, en su artículo “Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?”, manifiesta:

Es necesario revisar la cultura escolar heredada de modo que los alumnos no solo aprendan conceptos, como las reglas y normas de la vida democrática, sino que vivan experiencias propias de una escuela democrática: votar, tomar decisiones en conjunto, hacerse responsables de las consecuencias, de las decisiones que se toman, argumentar, debatir...

En esa oportunidad los alumnos de Educación Inicial y Primaria (primero a quinto) presentaron a los cabildantes (alumnos de sexto) propuestas para mejorar la convivencia dentro del Colegio. Luego de un intenso análisis, se llegó a la decisión final y se elaboró la proclama.

Asambleas, delegados, actas, votación, reglamentos, declaratorias, estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto que finalizó con la emotiva proclama frente al Pueblo de Santa Elena, ataviados todos con trajes de época y con suelta de palomas.

En algunos grados (quinto y sexto), en el Área de Lenguas Extranjeras (inglés) se trabajó sobre la conformación y el funcionamiento del sistema parlamentario inglés y las diferencias con nuestro país.

La experiencia, que resultó innovadora y fue evaluada positivamente por el colectivo docente, responde de alguna manera a lo que plantea Perla Zelmanovich:

Solo desde una mirada actual y personal se podrá orientar el interés hacia aquellos acontecimientos del siglo pasado.

Desde esos momentos, las maestras intentaron darles a los actos patrios otro enfoque, involucrando a los alumnos y permitiéndoles que vivenciaran los hechos en forma cercana y no a través de los textos.

OTROS ACTOS... OTROS MOMENTOS PARA VIVIR LA HISTORIA

Anualmente irrumpen en el Colegio las vestimentas de época, las danzas tradicionales, las exposiciones de reliquias aportadas por las familias o de artesanías realizadas por los niños, escenas de Montevideo colonial recreadas por las clases, payadores, proyección de lugares y momentos históricos actuados por los alumnos, elaboración de alimentos con recetas antiguas, canciones, poemas, dramatizaciones, candombe, pregones.

Todo el Colegio vive las celebraciones, que en algunos casos duran semanas.

Algunas maestras transmiten esas vivencias institucionales.

Los alumnos de sexto, haciendo la revisión de los contenidos programáticos de Historia en la primera etapa del curso, se reencontraron con los cabildos de la época colonial y proyectaron en el tiempo la experiencia de cabildos abiertos.

Primeramente, fueron los multiplicadores de dicho conocimiento al transmitirlo a compañeros de grados inferiores, visitando sus clases para informarlos y proponerles que analizaran fortalezas y debilidades del Colegio y que elaboraran una propuesta de mejora. Estas fueron recibidas en posteriores jornadas y los niños de sexto las analizaron, discutieron y, por consenso, seleccionaron las propuestas más necesarias y posibles de concretar en un plazo razonable.

Llegados a este punto, solo faltaba darlas a conocer.

El trabajo final comenzó temprano en el Colegio y a la hora de entrada todos lucían sus trajes de época con mantones, peinetas, galeras y bastones. Caminar juntos por Avda. Rivera hacia La Casita (local Anexo) puso color y alegría a la fría tarde invernal. Los vecinos y hasta los que acertaron pasar en sus automóviles o en ómnibus por los alrededores del Colegio pudieron verlos y retrotraerse a tiempos coloniales.



Fue ahí, en el Cabildo Abierto, donde todo el Pueblo de Santa Elena (Inicial y Primaria) se reunió en los jardines para leer las resoluciones y solicitudes que se le harían a la Dirección. Un gran aplauso de los niños y la suelta de palomas fueron el cierre de las valiosas jornadas de trabajo.

Ese no fue un acto más: fue el acto patrio que quedó en la mente y en el corazón de muchos.

Ya pasaron cinco años y, los días en que hay actos patrios, al cruzarnos con nuestros alumnos, hoy jóvenes de Bachillerato, algunos de ellos se acercan a decirnos: “Yo fui cabildante”.

Maestras de sexto año

El año 2013 significó históricamente para el país un período de festejos, celebraciones y fortalecimiento de nuestra identidad.

Institucionalmente, el Bicentenario de las Instrucciones del Año XIII permitió reflexionar sobre la historia y rescatar sentimientos de igualdad, libertad, independencia, justicia y solidaridad.

En el marco de esos festejos, los grupos del tercer nivel realizaron el análisis histórico, para conocer las causas, el listado y las consecuencias de las Instrucciones.

Para los alumnos de sexto, estudiar esos aspectos, así como la situación social y cultural, las formas y modismos del lenguaje de la época, resultaron imprescindibles para que cada uno representara el papel en un cuadro histórico que se grabó en audio y video.

El día del acto patrio se inició con la tradicional entrada de pabellones entonando las estrofas del himno nacional.

Seguidamente todos, incluidos los niños de sexto, pudieron disfrutar con alegría, sin las tensiones ni el nerviosismo que suele provocarles la actuación en vivo y en directo, la obra creada por ellos.

Vestidos con trajes de esa época, los niños del resto de las clases brindaron su aporte con danzas y canciones integrando la música al evento. Se escucharon cielitos, vidalitas, chamarritas. El tradicional pericón tuvo su presencia especial con relaciones que divirtieron a todos los presentes.

El Colegio vivió otro acto patrio en el que sus alumnos pudieron recrear la historia.

Maestras de cuarto, quinto y sexto grado

En 2013, para engalanar al colegio, los grupos de primer año presentamos una exposición de abanicos creados en familia.

La idea surgió a partir de una visita al Museo Blanes, donde conocieron diferentes cuadros y retratos; a los niños les llamaron la atención la vestimenta y los accesorios que se usaba en la época.

Observamos láminas en clase, buscamos información por Internet, investigaron en familia y compartimos el material aportado, comparamos con la vestimenta y los accesorios actuales.

Lo que más les llamó la atención fue el abanico.

Con la colaboración de las familias, usando material para reciclar y mucha imaginación, se hicieron hermosos abanicos que fueron expuestos en el marco de la exposición de manualidades de volumen realizada para la celebración del 25 de Agosto.

Maestras de primer año

La presencia de las familias de nuestros alumnos es muy importante. Sabemos que los niños contagian su entusiasmo por estos eventos provocando una importante convocatoria familiar.

Verónica, la madre de Nicolás, de quinto año, y de Florencia, hoy liceal, nos comenta:

En mi opinión, las actuaciones que realizan los niños en las fiestas patrias les permiten comprender, vivenciar y revivir los hechos históricos tal cual sucedieron, permitiéndoles y permitiéndonos reconocer en ellos nuestra historia como pueblo.

Inés, mamá de Florencia y Virginia, compartió sus reflexiones:

Entender y aprender historia nunca fue una tarea sencilla. Cuando nosotros, papás, éramos niños, imaginar hechos, acontecimientos ocurridos en el pasado era casi una misión imposible, y más difícil aún explicarnos el porqué de su estudio.

Seguramente nuestros hijos así lo piensen y sientan, con el agravante de que el mundo de la tecnología en el que están inmersos los tenga aún más concentrados en lo que va a venir (el próximo modelo de Play Station, de X Box, de celular) que en lo que ya pasó.

Pero, lamentablemente, de adultos comprendemos que solo nos podemos proyectar al futuro en la medida en que logramos comprender el pasado.

Menuda tarea la de nuestras maestras y docentes que una y otra vez se las ingenian para que a nuestros hijos les interese trasladarse por un instante al pasado, revivir momentos trascendentes de la historia de un país o ponerse en la piel de personajes determinantes en el rumbo de una nación. Disfraces, bailes, dramatizaciones, decoraciones, manualidades, cantos, son algunas de las estrategias de las que se valen para conseguir que los chicos vivan y sientan en carne propia lo acontecido algún tiempo atrás.

Bienvenida la creatividad. Bienvenidas las mil y una maneras de hacer posibles las cosas que a priori parecen imposibles.

En suma, las efemérides constituyen en el Colegio una valiosa oportunidad para desarrollar valores y actitudes en nuestros niños, ciudadanos solidarios y respetuosos de las diferencias y de las leyes de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

ANEP-CEP (2008), *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*, Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria.

FINOCCHIO, Silvia (2012), “Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?”, en Isabelino A. SIEDE (coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires: Aique.

ZELMANOVICH, Perla (1994), *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires: Paidós.

**Juntos,
primero y sexto,
leen, escriben
y aprenden
Ciencias Naturales**

Marcela Marcilli y Karina Urrutia

06

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto:

Juntos, primero y sexto, leen, escriben y aprenden Ciencias Naturales

Grados: Primero y sexto

Áreas: Lengua, Ciencias Naturales

Participantes:

Maestras Marcela Marzilli, Karina Urrutia y sus alumnos de primero y sexto.

RESUMEN

Nuestro proyecto buscó priorizar los aprendizajes en las Áreas de Conocimiento de Lengua y de Ciencias Naturales, optimizando los tiempos pedagógicos y fomentando la colaboración y cooperación ente los alumnos de primero y sexto.

Elaboramos una agenda para abordar contenidos comunes de ambos currículos a través de la lectura y escritura de textos de divulgación científica. Proyectamos actividades con diferentes modalidades de trabajo: ambos grupos juntos; ambos grupos por separado; pequeños grupos con niños de ambas clases y pequeños grupos con alumnos de primer año y alumnos tutores de sexto año.

El trabajo culminó con la realización de una Feria de Ciencias, donde los alumnos expusieron los temas trabajados a través de un póster científico, un producto-objeto final y una exposición oral.

Comenzamos con actividades que propiciaron las relaciones intragrupales e intergrupales. Luego de creado el clima propicio de entendimiento y solidaridad, pusimos en marcha las actividades que apuntaban a nuestros propósitos académicos, las que se detallan en el desarrollo del trabajo.

Palabras clave: aprendizaje significativo, lectura, escritura, ciencias naturales, cooperación, descubrimiento.

INTRODUCCIÓN

Las autoras de este artículo son dos noveles maestras que iniciaron su carrera docente en nuestra institución en el año 2012. Las conocíamos a través de otras funciones afines y sabíamos de su excelencia como estudiantes. Desde el primer momento se mostraron entusiastas, comprometidas y aportaron cierta frescura a la cultura institucional.

Nuestro colegio ha asumido desde siempre el compromiso de la formación permanente de sus docentes, superando la antigua división entre formación inicial y formación continua, a través del desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje, donde docentes expertos y novatos aprenden de la práctica conjunta y de la reflexión sobre esta.

La transmisión que hace el docente experto de su experiencia acumulada y los aportes de teoría actualizada de los novatos se conjugan en el trabajo en equipo, en la realización de proyectos compartidos y en la construcción del sentido de pertenencia a la institución.

Creo que este modo de entender la profesionalización y esta convicción de la importancia de trabajar con sus pares profesionales es lo que facilitó que, al año siguiente, estas dos maestras comenzaran juntas un proyecto que aunque muchas de sus propuestas se realizan en otros ámbitos educativos, no dejan de ser innovadoras y evidentemente un desafío para ellas. Me refiero a:

- Integrar niños de diferentes grados escolares, en este caso de primero y sexto año, en el entendido de que los contenidos son recursivos y lo que hacemos a lo largo del ciclo escolar es profundizarlos. El trabajo de alumnos de edades tan dispares permite que los niños más grandes realicen actividades de tutoría a los más pequeños, estimulando no solo el trabajo colaborativo sino potenciando el aprendizaje de ambos.
- Decidir que esa propuesta fuera en el área de Ciencias Naturales, reconociendo su valor e importancia en la formación de los niños y que muchas veces, por distintos factores, los maestros no la atienden lo suficiente. En este aspecto, podemos decir que el abordaje de la propuesta probablemente aún requiera ajustes y actualizaciones, pero rescatamos haberla colocado en un lugar privilegiado dentro de la planificación de su enseñanza.
- Proponerse enseñar a leer y a escribir en esa disciplina, o sea, leer y escribir para aprender ciencias, que es un propósito no menor. Tradicionalmente, la escuela enseña a leer y a escribir y a veces utiliza como recurso textos de ciencias. En este caso, el propósito es el aprendizaje del algún contenido de ciencias a través del lenguaje escrito, de forma tal que permita ayudar a comprender o a construir un concepto.

Tres propósitos ambiciosos que se complementan con uno aún mayor: recuperar la experiencia a través de su registro. Mayor en el sentido de que la escritura les permite a las maestras, con cierta perspectiva temporal, reflexionar sobre aquellas prácticas y ofrecer a todo el colectivo docente, que sistemáticamente se reúne en salas, este material que seguramente será motivo de análisis. Así, entre la articulación de la formación académica y las situaciones cotidianas del aula vamos construyendo nuevos conocimientos sobre el enseñar y aprendiendo entre todas el oficio de ser maestras.

Quiero finalizar con palabras de Marcela —compartidas sin duda por Karina— en unos de los tantísimos *e-mails* que hemos intercambiado este año:

No obstante, como dije en la sala, confiamos plenamente en este proyecto, nos enamoramos de él, con aciertos y errores por supuesto, pero desde el principio sabíamos que esto era un ida y vuelta, habría que armar, desarmar, escribir, reescribir, desechar y volver a empezar; con gusto aceptamos el desafío.

Carmen Di Nardo

SE PUEDE DECIR QUE TODO COMENZÓ COMO EL PROYECTO DE HACER ALGO JUNTAS

Desde hace muchos años nos une una amistad muy fuerte; comenzamos siendo compañeras de Magisterio, luego amigas y hoy día nuestras familias comparten la amistad. Parece algo insólito, pero observamos que nuestros alumnos nos tienen una simpatía especial, saben que somos amigas y muchas veces nos preguntan cosas ligadas a nuestro vínculo fuera del Colegio.

En el año 2011, la práctica rural nos llevó a realizar juntas una de las experiencias más ricas e inolvidables de nuestra etapa de estudiantes. En una escuelita rural, de esas que son ejemplo a seguir, llegábamos en moto con dos o tres camperas en pleno agosto, recorriamos día a día un largo trayecto. Luego de desabrigarnos, porque, por cierto, era mucho lo que llevábamos puesto, nos esperaba una larga jornada de trabajo. Entre el frío del campo, la huerta, los cuadernos y el formato multigrado es que vivenciamos el fruto del trabajo colaborativo y cooperativo, que nos aportaba esta desconocida dinámica. Y así fue que, pensando en lo mucho que nos había gustado trabajar juntas, proyectamos revivir esa instancia en el Colegio.

Teniendo en cuenta la potencialidad de la experiencia y la satisfacción de los logros alcanzados por los niños es que encaminamos este proyecto. Así fue que diseñamos el trabajo conjunto de las clases de primero y sexto año preparando una obra teatral para la celebración del acto del 19 de junio.

Sorpresa nos llevamos cuando, luego de esta instancia, los niños de ambos niveles sostenían e intensificaban sus vínculos y, en cierta medida, invitaban a continuar el trabajo intergrupal.

Desde las aulas, los niños de primer año querían saber: “¿Cuándo vienen los amigos de sexto?”. Mientras tanto, los alumnos más grandes pedían para ir a visitar a los de primero. Indudablemente, un nuevo desafío estaba frente a nosotras. Por nuestra parte, había culminado con éxito lo proyectado; ahora eran nuestros alumnos quienes planteaban con sus intereses una nueva etapa. Era, pues, momento de replanificar.

Llegaron las vacaciones de invierno del pasado año y entre tardes en familia y trabajo pensamos, diagramamos y planificamos un nuevo camino a andar juntos. Al pensar esta nueva ruta, se consideró que no solo debía enriquecer y contribuir con los lineamientos institucionales enmarcados en el trabajo en valores y el fortalecimiento de vínculos. Nos propusimos, entonces, sumar a la propuesta la mejora de los aprendizajes enfatizando el abordaje de dos áreas del conocimiento: Lengua y Ciencias Naturales, con esta última como eje estructurante. Se sumaron a nuestro entusiasmo el aval, el apoyo y la guía incondicional de la Dirección del Colegio, intensificando esta propuesta que apostó al crecimiento tanto de docentes como de alumnos.

EXPERIENCIA 2013

El relato que comienza a hilvanarse a continuación, tiempo atrás habría descolocado a cualquier maestro. ¿Quién hubiera dicho ? Primero y sexto leen y aprenden Ciencias Naturales juntos.

El proyecto consistió en el abordaje de las Ciencias Naturales y Lengua, en una doble agenda. Seleccionamos del programa de Educación Inicial y Primaria los macroconceptos: energía, nutrición, sistema y magnetismo, que nos permitieron un abordaje simultáneo de ambos currículos.

Desde la Lengua, se trabajaron las cuatro macrohabilidades: leer, escuchar, escribir y hablar. El nexo comunicativo y eje estructurante del trabajo fue leer en Ciencias Naturales.

Por lo tanto, se organizaron diferentes grupos de trabajo con dinámicas variadas: ambos grupos, grupos por separado, pequeños grupos con niños de ambos grados, con ambos docentes, cada docente con su grupo y docentes intercambiados.

Presentamos el proyecto a los alumnos, enmarcado en un tiempo determinado y con un producto final definido: organizar una Feria de Ciencias abierta al resto del Colegio y a las familias. Paralelamente, los objetivos pedagógicos que nosotras nos marcamos se ponían en marcha.

Basándonos en los pilares de Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1998) fundamentamos el trabajo en el aprender a hacer y aprender a convivir juntos, ya que estamos convencidas de que el aprendizaje significativo es aquel que se construye a partir de la motivación, la vivencias y la subjetividad.

Se les propuso entonces organizarse, intercambiar opiniones e intereses y presentar temas tentativos que fueron puestos a debate, considerando su viabilidad de realización. La finalidad de esta instancia fue motivar e incentivar su curiosidad para investigar, fomentando el espíritu científico, considerando las inquietudes que parten de ellos mismos. Fue así que nos encontramos con una extensa y rica gama de preguntas investigables. Cada grupo presentó sus intereses y posibles líneas de acción a partir de los contenidos preseleccionados.

Si bien nosotras presentamos este trabajo a los niños con la finalidad explícita de armar la Feria de Ciencias de primero y sexto, implícitamente nuestros intereses pedagógicos no solo se remiten al producto.

Haciéndonos eco de las palabras de Melina Furman al referirse a la ciencia como las dos caras de una moneda, cara y cruz, proceso y producto, creemos en este binomio indisociable. No obstante, enfatizamos el trabajo en el proceso, ya que es allí donde el niño observa, describe, compara, asocia, hipotetiza y relaciona

construyendo saberes, sin dejar de tener en cuenta lo que ella dice: “Al disociar estas dos caras estamos mostrando a los alumnos una imagen que no resulta fiel a la naturaleza de la ciencia”. Por tal motivo, el encuadre del trabajo se basó en los siguientes objetivos:

- Propiciar instancias de lectura significativa en diferentes textos de divulgación científica.
- Desarrollar las herramientas para vencer los obstáculos que presentan estos textos.
- Promover competencias científicas: observación, descripción, comparación y relación de conceptos.
- Incentivar el interés por la ciencia con una actitud participativa, reflexiva y autónoma.

¿POR QUÉ CIENCIAS NATURALES?

Sabemos desde nuestra práctica que las ciencias naturales son un área muchas veces relegada por diferentes motivos. Uno de ellos es la complejidad que presenta la dimensión epistemológica; otro es el arraigo que llevamos los docentes con la manera en que aprendimos: nuestra matriz de aprendizaje.

El aprendizaje de las ciencias naturales implica la apropiación y aplicación de los lenguajes propios de cada una de las disciplinas. Desde nuestro punto de vista, abordar la ciencia como una actividad humana y colectiva en la producción, construcción y reconstrucción de realidades empodera al niño en su proceso de aprendizaje, es decir, crea realidad.

En este caso particular trabajamos desde biología, física y química. Este lenguaje es diferente al lenguaje de la cotidianidad de los niños en los espacios del hogar, en el barrio, en los juegos. El discurso científico-académico mediante el cual se reconstruye la experiencia natural, física, social y biológica en la escuela se caracteriza por un grado cada vez mayor de generalización y abstracción que requiere una intervención pedagógica consciente.

Consideramos que las ciencias naturales tienen un gran encanto para los niños; se motivan, preguntan, observan e imaginan, pero en muchas ocasiones pierden la magia por considerarlas difíciles, poco comprensibles o, como nos dijo Mateo, de primer año: “Para estudiar ciencias hay que ser muy inteligente”. Plantear las ciencias tomadas de la mano con el lenguaje nos pareció humanizar y contextualizar esos saberes que están en los libros, que por diferentes razones, ya sean conceptuales, de léxico o de interés, muchas veces no nos motivan.

Ambas, pertenecientes a una misma generación, somos conscientes desde el modelo en el que aprendimos las ciencias naturales, el hoy llamado *modelo*

transmisivo, en el que la nominación de las cosas de forma memorística era lo principal, aunque en muchas ocasiones careciera de significado y de utilidad.

Hemos preferido abordar la ciencia construyendo nuestras praxis desde dos modelos que nos permiten realizar un trabajo reflexivo, respetando la diversidad de procesos grupales e individuales; partiendo del descubrimiento y la investigación, siempre teniendo presentes y respetando los puntos de partida personales.

¿POR QUÉ ELABORAMOS UNA DOBLE AGENDA?

El trabajo, pensado desde la utilización del recurso de una doble agenda, en Lengua y Ciencias Naturales, estimuló la comprensión de las situaciones originales, o sea, de los proyectos planteados por los niños. También fue una manera de trabajar la naturaleza de la ciencia en forma explícita, porque nos permitió buscar respuestas a las diferentes interrogantes.

¿QUÉ ES LEER EN CIENCIAS?

En primera instancia, leer es comunicarse. Es acceder al mensaje que nos brinda un texto. En este marco, leer es mucho más que descifrar un código.

Para Isabel Solé, leer en ciencias supone un proceso de interacción entre el lector y el texto; leer implica comprender el texto escrito, lo que supone crear significado. En esa comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. El lector debe estar motivado para involucrarse, para mantener el interés durante la lectura y para comprender.

Lo importante en la lectura no es la decodificación literal del texto en sí, sino la capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre los conceptos que se expresan y los conocimientos adquiridos en otras situaciones. Es aquí donde adquieren importancia: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué nos aporta la lectura?

Por tanto, leer ciencias naturales implica leer conceptos, teorías, leyes e ideas aprendiendo sobre la sintaxis de la misma disciplina. Quisimos incluir la lectura y escritura de las ciencias naturales como contenido explícito de enseñanza. Entonces, elaboramos situaciones presentando diferentes textos donde los niños tuviesen contacto con las dimensiones que comprometen la comprensión del texto. Estas son:

- El contenido y sus formas discursivas.
- Las ideas previas y estrategias de lectura.
- La lectura para aprender.

Planificamos situaciones de lectura y escritura ya que estas son partes constructivas de la génesis del conocimiento científico.

LA FERIA DE CIENCIAS EN MARCHA... ¡MANOS A LA OBRA!

Una vez planteada la propuesta de trabajo a los niños, fueron estos quienes nos acercaron las diferentes inquietudes; de los diversos grupos de trabajo surgieron muchas preguntas por resolver, de las que se realizó una selección de acuerdo a las disciplinas.

A partir de las distintas preguntas investigables diseñamos un plan de trabajo que consistió en buscar la manera de responderlas a través de la indagación, el descubrimiento, la experimentación y la construcción de diferentes representaciones.

RESUMEN DEL CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Disciplina	Preguntas investigables	Plan de trabajo	Producto final	Materiales de construcción
Física	¿Puede un cohete funcionar con agua? ¿Podemos hacer una ballesta? ¿Por qué se sus- pende un levitrón?	Investigación bibliográfica. Estudio de casos anteriores. Investigación en la web. Consulta a profesores. Consultas a técnicos de la comunidad (gomería y sanitario). Experiencias en laboratorio.	Escopeta de aire Cohete de agua Ballesta Levitron	Caños de PVC, canilla y válvula de bicicleta. Botellas, silicona y válvula de bicicleta. Madera, bandas elásticas y clavos. Corcho, imán, cinta clavo y tapa de CD.
Química	¿Qué hay en un laboratorio? ¿Cómo es que desaparece la sal en el agua? ¿Cómo funciona una escopeta de aire comprimido?	Observación de materiales. Experimentación.	Materiales de laboratorio Representación de sistemas (separación de fases)	Botellas, frascos, tubos de lapiceras, palillos, coladores, filtros, cordón, rejillas, etc. Arena, agua, piedras, palos y sal.
Biología	¿Cómo sería un desayuno ideal? ¿Nuestra playa está contaminada?	Lectura de textos de divulgación científica. (Santillana, Ciencias de la Naturaleza 6).	Galletitas nutritivas Limpieza de playas (campana 2013)	Harina, huevos, avena, manteca nueces, maníes, leche, polvo de hornear. Participación en la convocatoria.

Y EN ESTO DE LEER Y ESCRIBIR...

Al embarcarnos en este proyecto se consideró la importancia que tiene en primer año la adquisición del código escrito, un proceso complejo y vital para acceder a la cultura e imprescindible para formarse como lector comprensivo y crítico, al igual que un escritor competente.

Los niños, en este nivel, suelen atravesar diferentes etapas en la adquisición de la lengua escrita, representando algunos fonemas de la cadena sonora hasta llegar a transcribirla, y en la adquisición de la lectura diferentes etapas comienzan, anticipando el significado de las palabras o los textos acompañados por imágenes, hasta la decodificación con atribución de significado. Lejos de considerar a estos niveles un obstáculo, creemos en la importancia de capitalizarlos para avanzar en el proceso individual de cada uno. Es por ello que en el formato planteando se buscó favorecer el progreso individual de cada niño, permitiendo no solo diferentes instancias de lectura sino también de escritura.

Nada frena el avance natural del niño que está en contacto con la lengua escrita y un mediador, pero se acelera y mejora participando en actos de lectura a cargo de lectores más expertos, en este caso, los niños de sexto año.

Precisamente, una de las propuestas metodológicas enmarcadas en este proyecto consiste en abordar la enseñanza las Ciencias Naturales a través de textos, brindando diferentes estrategias y recursos. Consideramos, además, la importancia de progresar en la lectura y escritura y en el conocimiento de diferentes secuencias textuales.

Dice R. Simone (2000):

En el campo textual es válido el principio de la acumulación: el que conoce más textos puede entender y conocer más fácilmente otros nuevos. La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en calidad de interpretación.

Haciéndonos eco de esta expresión es que propusimos, entre otras actividades, el gran desafío de leer, identificar y crear un texto científico.

A continuación relatamos dos actividades tutoradas por alumnos de sexto año al grupo de primero.

Antes de la actividad que pasaremos a narrar, en el aula de sexto año se abordó la lectura y escritura de afiches a partir de las inferencias de los elementos icónicos y verbales de los textos publicitarios. Seguidamente se realizó una actividad en primer año tutorada por los alumnos de sexto, con la finalidad de acercar a los más pequeños a las características de los afiches.

¡LEEMOS PÓSTERS CIENTÍFICOS!

Luego de haber abordado los afiches en ambas clases, sexto trabajó las características del póster científico. Siguiendo la modalidad de la clase anterior, algunos niños fueron a primero como enseñantes de este formato textual.

En esta ocasión se propuso a los más grandes la oportunidad de ir a primero y trabajar lo aprendido; esto despertó gran interés y compromiso en planificar dicha actividad. Al igual que en los encuentros anteriores, preparamos a estos niños en la diagramación de la clase, como por ejemplo: ¿Qué preguntas les podrían hacer los niños? ¿Cuáles podrían hacer ellos para guiar la actividad? ¿Qué términos deberían aclarar con ejemplos y analogías? Siempre puntualizando en el propósito y en lo que tendrían que hacer para cumplirlo. En esta instancia se debatió y surgieron propuestas muy ricas y creativas de los alumnos. Tres que nos sorprendieron por la originalidad y el entusiasmo con que fueron planteadas son las siguientes:

- Crear un póster como un puzle para que lo armaran y fueran descubriendo las partes.
- Realizar un póster en forma virtual utilizando el programa Power Point con una modalidad interactiva.
- Investigar en Internet diferentes modelos utilizando los insumos trabajados.

De las propuestas planteadas optamos por seleccionar la investigación de diferentes modelos en la web, ya que de esta forma enriquecíamos el trabajo por la gran variedad de insumos que encontramos. Fue primordial el papel de los tutores porque fueron ellos quienes orientaron la búsqueda y ayudaron en la selección basándose en sus conocimientos previos. Se seleccionó un modelo a trabajar.

La lectura del póster científico tenía una particularidad: no era cualquier texto, estábamos leyendo ciencias; por lo tanto, debíamos centrarnos en la claridad, en la precisión, en la brevedad y la objetividad. Así, partiendo de las inferencias de las palabras claves del texto presentado, se buscó acercar a los niños al concepto de póster científico identificando sus características.

SEXTO Y PRIMERO EN ACCIÓN....

Comienza la actividad.

Un niño de sexto retoma el concepto de afiche trabajado en clases anteriores.

Niño de sexto: *¿Se acuerdan de lo que trabajamos la clase pasada?*

Niño de primero: *Sí, hicimos afiches.*

Niño de sexto: *Bueno, ahora vamos a estudiar un afiche muy particular. Este lo hicimos nosotros. (Presenta el póster del proyecto de la escopeta de aire comprimido.) ¿Para qué lo habremos hecho?*

Niño de primero: *Para enseñar.*

Niño de sexto: *Bueno, sí. Lo hicimos para explicar a las demás personas nuestro proyecto.*



Algunos niños de primero se acercan y leen detenidamente algunas palabras y comienzan a comentar entre ellos el contenido.



Seguidamente, una niña de sexto pregunta:

Sin leer las palabras ¿podemos darnos cuenta de qué trata este texto? (Señala las imágenes priorizando la interpretación de la lectura icónica.)

Niño de primero: *¡Sí! Por las fotos, es el proyecto de Juan Andrés y Andrés.*

Niño de sexto: *¿Cuáles serán las palabras más importantes? ¿En qué otra cosa podemos fijarnos para saber de qué trata?*

Niño de primero: *En el título, porque dice “Construimos una escopeta de aire comprimido”.*

Niño de primero: *Aparte, hay palabras mucho más grandes que otras y de colores, deben ser más importantes.*

Niño de sexto: *¿Y cuáles son esas palabras?*

Niño de primero: *Las del título.*

Niños de sexto: *¿Cómo sabés que es el título?*

Niños de primero: *Porque está arriba.*

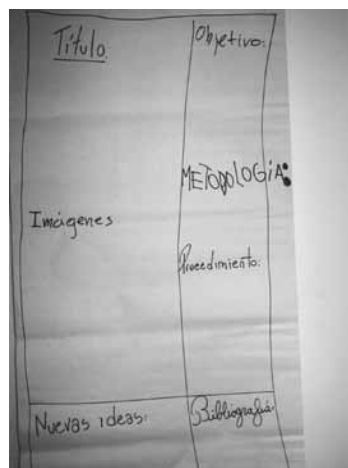
Seguidamente se identificaron las palabras claves (objetivo, metodología, procedimiento y bibliografía) y a través de la lectura del modelo propuesto se aproximó al significado de cada término.

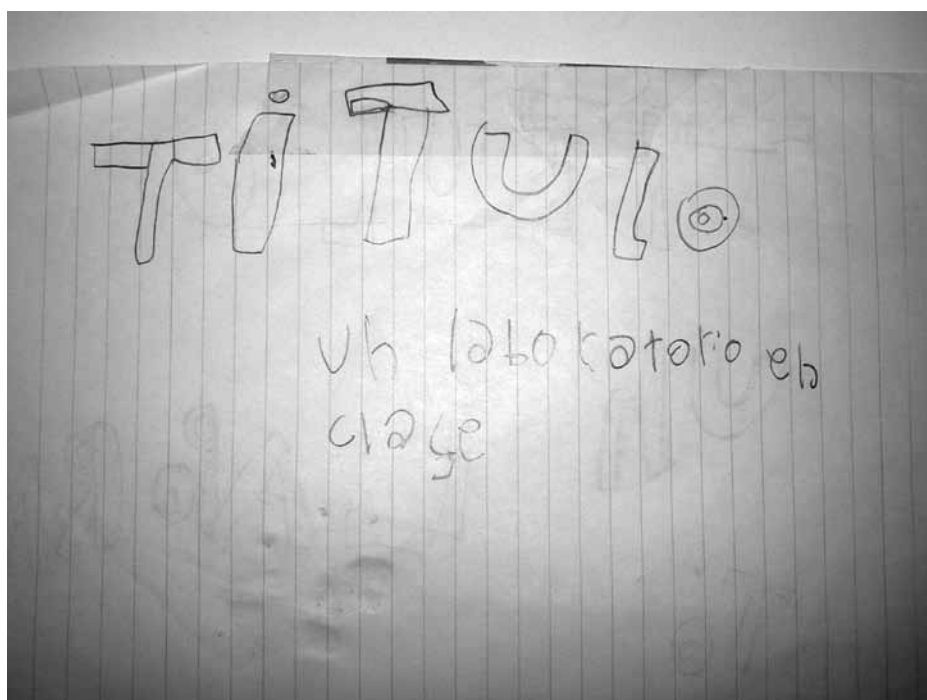
Luego, los niños de sexto presentaron un nuevo modelo general en el cual aparecían los conceptos descubiertos. Allí se organizaron en cuatro pequeños grupos, cada uno con su tutor.

Se trabajó con la misma modalidad comparando ambos modelos, el particular creado por los niños y el general seleccionado de la web.

En la socialización es donde, a partir de ambos recursos trabajados, crearon a nivel grupal el modelo póster científico a realizar para este evento, que quedó registrado en el papelógrafo.

Partiendo de la actividad de lectura, se realiza la propuesta de escribir juntos un póster científico con el fin de explicar, por medio de él, el trabajo realizado en Ciencias (construcción de materiales de laboratorio) para la posterior presentación en la Feria de Ciencias.





AHORA ¡A ESCRIBIR!

Retomando la actividad de lectura, los tutores se prepararon para poner en marcha un nuevo desafío: crear un póster científico con primer año. En esta oportunidad se cumplió con la preparación de la escritura siguiendo el diagrama inicial de póster. Posteriormente, se realizaron tres encuentros más para la elaboración; en cada uno de ellos el objetivo era mejorar la escritura, con énfasis en la coherencia y la estructura textual.

Esta vez se trabajó con el grupo total en primera instancia y, luego, en pequeños grupos, con el objetivo de confeccionar y preparar la escritura del póster.

Se retomó el modelo registrado en el papelógrafo con la distribución que presenta el formato de un póster científico tipo.

Transcribimos a continuación un fragmento de un diálogo dado en clase.

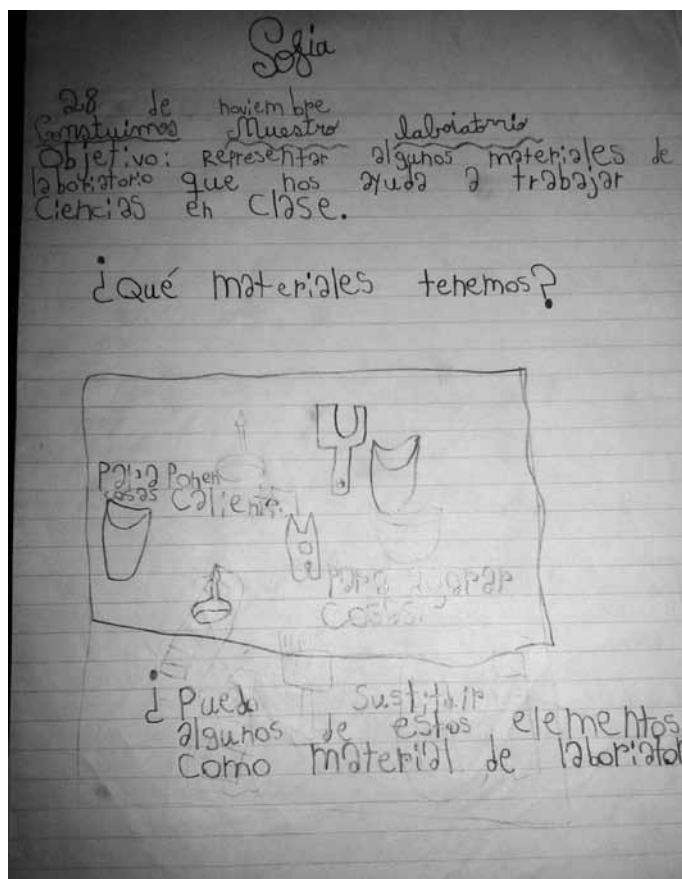
Niño de sexto: *¿Qué título le podríamos poner a nuestro póster?*

Niño de primero: *“¡En primero estudiamos ciencia!”*

Niño de primero: *“La feria de primero y sexto”.*

- Niño de primero: "Los científicos del Santa".
- Niño de sexto: ¡Qué lindos títulos! Están preciosos, pero ¿la gente se dará cuenta del tema que trabajamos?
- Niño de primero: Sí, en ciencias.
- Niño de sexto: Pero ¿qué de las ciencias?
- Niño de primero: En el laboratorio. Contamos lo que hicimos.
- Niño de sexto: Es cierto, ¿pero el título cuenta lo que hicimos? Por ejemplo, el título del cuento de Caperucita Roja ¿dice que el lobo se la quería comer y que el leñador la salvó?
- Niño de primero: ¡No! Solo dice Caperucita Roja.
- Niño de sexto: Bueno, entonces nosotros tenemos que pensar un título que le dé una idea a la gente del tema que estamos trabajando.
- Niño de primero: ¡Ah! "Materiales de laboratorio", porque fue lo que hicimos.

Luego de debatir algunas posibilidades, la mayoría del grupo decidió el nombre que se le iba a poner al proyecto: "Un laboratorio en clase".





A medida que se indagaban los significados de los términos trabajados en Ciencias Naturales, los niños fueron dándose cuenta de que estos no siempre eran los mismos que tenían esas palabras en la vida cotidiana. Es más, algunos de los términos fueron cotejados con las definiciones del diccionario; con esto pudieron visualizar que en esta área cada término significa algo específico que no tiene que ser igual al conocido.

Camilo, un niño de primero, cita un ejemplo: él aprendió que *rejilla* en el laboratorio es el objeto que sirve para sostener los vasos de bohemia, mientras que en su casa la rejilla es un trapito para limpiar la mesa.

Continuando con la preparación de la escritura.

Niño de sexto: *¿Qué tenemos que poner en “Objetivo”?*

Niño de primero: *Son los objetos.*

Niños de sexto: *¿Por qué te parece que son los objetos?*

Niños de primero: *Porque se escriben casi iguales.*

Niños de sexto: *Vamos a pensar en esto. Cuando en play estamos jugando y tenemos que cumplir una misión, bueno, ese es nuestro objetivo en el juego. Entonces ¿cuál sería el objetivo del proyecto?*

Niño de primero: *Hacer con cosas de nuestra casa materiales iguales a los del laboratorio para tenerlos en la clase.*

Niño de sexto: *Bien, ese es nuestro objetivo. Lo que queremos hacer.*

El desenlace de la clase continuó con la misma modalidad y se avanzó en la escritura de las diferentes partes del póster trabajando en pequeños grupos.

Esta forma de trabajo cree y apuesta a los alumnos como sujetos activos. Si bien la tarea está monitoreada y guiada por nosotras (las maestras), son ellos, los tutores y los tutorados, los verdaderos actores, quienes aprenden a leer y escribir a medida que exploran, hipotetizan, infieren, preguntan, proponen, acuerdan y crean utilizando las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas.

Para obtener logros importantes de estos aprendizajes es que se realizó una selección progresiva de las actividades, proponiendo desde el principio trabajar con unidades de sentido y significado, es decir, los niños interactuaron con diferentes textos reales.

Lo que rescatamos aquí es que todos los niños, independientemente del nivel de aprendizaje en el que se encontraran, pudieron de una u otra manera apropiarse del lenguaje en sus diferentes manifestaciones. El intercambio con otros es lo que enriqueció este trabajo ya que se retroalimentaba permanentemente en la medida en que se proyectaba, se anticipaba, se escribía, se leía, se corregía y se volvía a reescribir.

Si bien fuimos nosotras las principales planificadoras y organizadoras de las etapas cumplidas, fueron los niños de sexto año los enseñantes, quienes antes habían sido aprendices cuando en su clase trabajaron las características de estos textos.

Dicho de otra manera, si bien es muy valioso que el adulto se muestre como modelo, quisimos valorar a los niños mayores otorgándoles el gran desafío de ser quienes con sus conocimientos, experiencia, esfuerzo y compromiso guiaran este proceso, y a los más pequeños alentarlos no solo en avanzar en su proceso de aprendizaje sino también en su autonomía.

En este recorrido se realizaron muchas actividades. Los días miércoles, después del recreo, algunos niños de sexto iban al salón de primero para trabajar en forma autónoma con ellos. Cada semana iban variando estos niños que ejercían roles de tutores. Básicamente se trabajó lengua. Cada niño de sexto era referente de un pequeño grupo de niños de primero. Semana a semana se avanzaba en la lectura de diferentes textos y en la escritura del póster científico.

Luego, cada pequeño grupo seguía trabajando en su salón con las orientaciones que le daban los niños tutores. Notamos una gran preparación por parte de los niños más grandes. Cuando se les informaba que esa semana les tocaba ir a primero, el estudio y la búsqueda de material se intensificaban. Se observó un esmero importante en el armado de los discursos para que fueran claros, precisos y coherentes; buscaban ejemplos de la vida cotidiana para centrar las ideas en algo simple de comprender. En ocasiones se presentaban con analogías para comenzar el trabajo. Evidenciamos que los niños tutores demostraban una responsabilidad mayor cuando tenían un encuentro con los niños de primero. Cabe destacar que sexto año trabajaba un día a la semana específicamente en la preparación de las clases para ir a primero la semana siguiente.

Cada pequeño grupo de trabajo, como ya mencionamos, estaba integrado por niños de ambas clases. Las jornadas de encuentro se organizaban de la siguiente manera: antes del recreo, cada equipo avanzaba en su tema, buscando, extrayendo y jerarquizando información. Se plantearon muchas consultas disciplinares a los profesores de Secundaria, principalmente de Física y Química. Este trabajo se realizaba en aula extendida; los grupos buscaban el lugar más propicio según la

actividad: biblioteca, sala de informática, laboratorio, salón, etc. Cabe mencionar que era organizado con anterioridad por nosotras. En esta instancia de acuerdos, buscamos siempre priorizar la autonomía de los alumnos dándoles una guía acorde a cada trabajo.

Luego del recreo, nos juntábamos en un salón y cada grupo socializaba sus adelantos. Esta parte resultó extremadamente rica desde lo pedagógico, ya que los compañeros, que eran espectadores de la exposición, aconsejaban, orientaban y evaluaban cada trabajo.

Desde el área de Lengua notamos una planificación del discurso con pasos ordenados y secuenciados, jerarquizando los contenidos a desarrollar. También observamos que, a medida que transcurrían los días, los conceptos manejados desde las Ciencias Naturales se iban afianzando y los niños eran capaces de establecer relaciones con procesos cotidianos. Además, los procedimientos de observación, comparación y descripción se hacían cada vez más completos y adecuados.

UNA ACTIVIDAD DE LECTURA EN SEXTO AÑO

Cuando fue el turno de exponer los adelantos del equipo que quería saber cómo funcionan las escopetas de aire comprimido, comenzaron las preguntas.

Los niños del equipo habían diseñado un croquis con las medidas, materiales y herramientas que emplearían para confeccionar la escopeta de aire comprimido. Entonces un niño de sexto año les preguntó: “¿Para qué van a usar una válvula de bicicleta?”. Los niños explicaron lo siguiente: “Para que no se vaya el aire que metemos con el inflador”.

Fue así que, pregunta tras pregunta sobre el armado y diseño de este instrumento que inicialmente pensaron para jugar al tiro al blanco con bolitas de papel en el recreo, terminamos abordando el modelo corpuscular de la materia.

Al otro día, como el grupo continuó con una curiosidad importante, comenzamos a leer el capítulo “El modelo corpuscular de la materia” del libro de sexto año de la editorial Santillana *Ciencias de la naturaleza*.

Se partió de la siguiente pregunta: ¿Cómo empuja el aire a la bolita de papel para que salga disparada?

Muchos de los alumnos, antes de comenzar a leer, decían: “¿Qué tiene que ver la materia con el funcionamiento de la escopeta?”.

Se indicó una lectura individual y silenciosa, una primera lectura analítica. Con esa primera lectura se contextualizó el tema y se explicitó la intención de responder a la pregunta del compañero planteada el día anterior.

Luego se realizó una lectura párrafo a párrafo. En esta ocasión, cada niño, mientras un compañero leía en voz alta, iba subrayando en rojo las palabras cuyo significado no comprendía y en azul las que consideraba propias de la disciplina. Cuando se terminaba de leer cada párrafo se socializaban las palabras que no se comprendían. Las dudas se aclaraban con explicaciones de los demás compañeros, si eran acertadas las respuestas. En el caso de ser erróneas, se contrastaba con una fuente académica: el libro. En el caso de que ningún alumno supiera qué significaba, se recurría al glosario. En esta parte se hizo notar que en Ciencias Naturales no es adecuado recurrir al diccionario, ya que el significado cotidiano de las palabras no siempre es igual al de las disciplinas de las Ciencias de la Naturaleza.

Luego de explicar los diferentes significados, se mencionaron las palabras que ellos creían que eran propias de la disciplina, en este caso de la Química. En este momento del trabajo se observó que los niños sugerían que estas palabras eran las palabras claves para el armado de un futuro esquema o mapa conceptual.

Por ejemplo, mencionaron: corpúsculos, materia, presión, temperatura, densidad, átomo y macromoléculas. Seguidamente fuimos oralizando las ideas más

importantes de cada párrafo y subrayándolas. Cuando surgía algún desencuentro en este punto, se pedía la argumentación a cada alumno. En ocasiones se tomó más de una idea principal, ya que los argumentos presentados tenían validez desde lo conceptual.

Cuando se terminó de leer el texto se buscó una respuesta disciplinar de por qué iba a funcionar la escopeta de aire comprimido, y algunos niños comenzaron a poner ejemplos de la vida cotidiana en los cuales podían evidenciar el mismo fenómeno.

Lucía dijo muy entusiasmada: “Por eso es que cuando ponés una botella medio vacía en el *freezer* empieza a hacer ruido el plástico, porque los corpúsculos de aire se comprimen y hacen que la botella se achique. La diferencia es que ustedes van a comprimir los corpúsculos de aire con presión, metiendo más aire del que entraría sin inflador”. Rodrigo, que fue el niño que planteó el interrogante, dijo: “Ya me di cuenta para qué es la válvula; es para que no se escape el aire que van a meter a presión”.

Luego de responder algunas de las preguntas que surgieron relacionadas con el trabajo del equipo, realizamos un análisis de las características del texto.

La intervención docente fue la siguiente: “Si yo quisiera hacer un resumen de este texto respetando sus características, ¿qué tendría que tener en cuenta?”.

Lo primero que sobresalió fue la claridad y la precisión que presentaba el texto en la exposición de las ideas. Se recurrió también a la comparación con otros textos trabajados previamente, como la prosa poética. Esta comparación fue muy productiva ya que quedó en evidencia la intencionalidad del texto y el lenguaje que utiliza para poder hacer posible la comunicación de forma efectiva. Se hizo hincapié en la observación de los verbos que presentaba el texto, del tiempo, de las personas gramaticales y del número. El reconocimiento de la forma impersonal de los verbos requirió una intervención docente importante. Al pedirles a los niños que señalaran los verbos, muchos de ellos no tenían claro que *ser* es un verbo. Fue entonces que se procuró descubrir la función de este verbo, desde el análisis del propio texto, y se entendió que se utilizaba para definir.

Cuando se estaba terminando la actividad Valentina explicó: “Estos textos son muy serios, o sea, el que los hace no dice lo que siente; no es como en los cuentos, que te podés dar cuenta de los sentimientos del autor”. Este aporte se retomó y se enlazó con lo trabajado momentos antes, ya que se ejemplificó a través de la utilización de verbos impersonales esa neutralidad característica de los textos expositivos, además del vocabulario utilizado.

Luego se pidió como tarea domiciliaria que cada alumno realizara un mapa conceptual con el material ya subrayado.

VOCES...

Trabajar con los niños de sexto es muy divertido. Ellos nos cuidan y ¡saben un montón!

Martina (primer año)

¡Me encantó compartir esta experiencia con los chiquitos de primero! Nosotros les pudimos enseñar muchas cosas, pero también ellos nos enseñaron y nos hicieron pensar mucho, porque los enanos preguntan todo. **Andrés (sexto año)**



Para estudiar ciencias hay que ser ¡muy inteligente! **Mateo (primer año)**

Fue muy lindo compartir esos momentos con los más chiquitos. Nosotros por un lado éramos como sus maestros y ellos pequeños alumnos. Lo que más me llamó la atención es que, con la diferencia de edad que tenemos, nos pudimos comunicar de manera increíble. **Victoria (sexto año)**

Somos una familia que tenemos el gusto de tener justo a dos niñas, una en primero y otra en sexto, embarcadas en este proyecto de abordar, conocer e investigar conjuntamente sobre una ciencia tan apasionante como lo es la biología.

Es increíble ver el entusiasmo de ambas cuando llegan a casa contándonos lo que han hecho juntas. Cómo los niños de sexto se las ingenian para buscar información adecuada, logrando expresarla y transmitirla a los más chiquitos.

Creemos que es una estrategia sumamente productiva ya que facilita tanto el aprendizaje como la creatividad de ambos grupos. Es maravilloso ver cómo niños empezando y terminando la primaria, logran interactuar entre sí, desempeñando distintos roles, pero enfocados en la misma temática. **Familia Moyal (primero y sexto)**

REFLEXIÓN

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar...

Este camino que nos propusimos pensar, aprender y andar juntas no hubiese sido posible sin la pasión y el enamoramiento que tenemos por la tarea de educar. Cuando se piensa de a dos se combinan ideas, conceptos, sentimientos, vivencias, y situaciones para tomar una decisión o buscar una solución a un problema dado. Existen muchos motivos para pensar así, como también muchos temas sobre los que pensar, pero estamos convencidas de que, cualquiera sea el tema o el motivo, la interacción y el intercambio dan mejores frutos.

El eje primordial de este proyecto son dos posturas teóricas de las cuales estamos convencidas y fomentamos en nuestras aulas. Creemos que el trabajo colaborativo y participativo brinda autonomía así como oportunidad para intercambiar con el otro; ambas modalidades enriquecen los procesos de aprendizaje significativo.

Esto implica una intervención docente comprometida porque consideramos que pensar y en aprender son complementarios. Pensar ubica al niño en lo que posee como aprendiz y en aprender en lo que necesariamente no tiene y puede construir. Ambos requieren confianza y autonomía en sí mismo y con el otro y, más que nada, en la creencia de que es valioso ese camino.

Las emociones juegan un papel decisivo al momento de aprender, ya que es un factor imprescindible en el aprendizaje porque se aprende con el cuerpo, con la mente y con el corazón. Hemos comprobado en nuestras aulas que lo emocional cobra una dimensión preponderante; tanto puede ser un factor que favorezca como también un factor que obstaculice el aprendizaje. Es así como lo emocional resulta determinante para el compromiso y la entrega de niños y docentes. Nada se puede construir si no es con una entrega completa.

El trabajo de primero y sexto año, con edades tan diferentes, se amalgama perfectamente porque cada niño toma un espacio y desde él contribuye, intercambia, cuestiona y se apropia del conocimiento.

Creemos que, en esto de educar para la vida, el aprendizaje colaborativo es fundamental. Aquí nuestra tarea fue, en principio, crear la necesidad de trabajar con el otro sintiéndose útil, valorado y respetado, sin importar la edad o logros académicos. Promovimos situaciones de cooperación e intercambio creando un espacio seguro donde cada uno de los niños fue una pieza única e irremplazable en el armado de este gran puzle.

Esta modalidad comprometió el actuar de cada uno de los niños ya que exigió un desempeño activo y reflexivo, con el principal objetivo de avanzar en la construcción de su conocimiento, compartiéndolo con los demás, así como también valorando las experiencias de sus compañeros.

Sabemos que los trabajos en equipo tienen un valor agregado: el entusiasmo de haber hecho algo junto a otros. Los logros colectivos dan lugar a una reflexión seria por parte del grupo y ponen en evidencia lo verdaderamente valioso: el crecimiento personal e intelectual.

Esperamos haber contribuido a ese crecimiento y que, al igual que nosotras, nuestros compañeros de camino guarden en sus memorias las huellas de este andar.

La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejándola libre para que se desarrolle.

María Montessori

BIBLIOGRAFÍA

ANEP-CEIP (2008), Programa de Educación Inicial y Primaria, Montevideo: ANEP-CEIP.

Ciencias Naturales Inicial, revista publicada en Montevideo por la editorial Aula.

DELORS, J. (1998), *La educación encierra un tesoro*, París: UNESCO.

DIBARBOURE, M. (2009), “Leer y escribir para aprender”, en *...y sin embargo se puede enseñar Ciencias Naturales*, Montevideo: Santillana.

DIBARBOURE, M.; PORTA, S., y RODRÍGUEZ, D. (2014), “La doble agenda en la lectura”, *Quehacer Educativo*, n.º 124.

DIBARBOURE, M., y RODRÍGUEZ, D. (2013), *Pensando en la enseñanza de las Ciencias Naturales. La pregunta investigable*, Montevideo: Camus.

FIGLIORE, E., y LEYMONIÉ, J. (2007), *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*, Montevideo: Magro.

PENA, I., y RODRÍGUEZ, D. (2014), *Actividades de Ciencias para el aula*, Montevideo: Camus.

SOLÉ, I. (2009), *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graò.

Informática Aplicada a la Matemática

Marcelo Camirotte

07

FICHA TÉCNICA

Sector: Ciclo Básico

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Informática Aplicada a la Matemática

Nivel: Educación Secundaria

Clases/grados: Primer año de Ciclo Básico

Asignatura: Matemática

Participantes: Alumnos de primer año de Ciclo Básico

RESUMEN

El capítulo que se presenta a continuación describe una experiencia realizada en primer año de Ciclo Básico. El objetivo principal ha sido incorporar el ordenador en la enseñanza de la matemática utilizando la programación para el desarrollo del pensamiento lógico-deductivo y la resolución de problemas. Programar con Scratch fue el vehículo de aprendizaje y articulador de diversas áreas del conocimiento desde el trabajo en grupo.

Palabras clave: matemática - programación - Scratch - pensamiento deductivo - pensamiento computacional - trabajo en equipo

INTRODUCCIÓN

Al comenzar a trabajar como docente de Matemática en primer año de Ciclo Básico, en el año 2009, encontré que el Colegio otorga una hora más de trabajo dentro de esa asignatura para trabajar en Informática Aplicada.

Desde ese momento, y siendo un aficionado al estudio de la informática en distintos niveles, se me presentó el desafío de realizar un trabajo que potenciara al máximo el recurso del uso de las computadoras al servicio de la enseñanza, particularmente de la enseñanza de la Matemática. Siendo así, comencé a implementar distintos tipos de actividades. Entre ellos, la utilización de programas de contenido matemático o similares, tales como Geogebra o Excel, así como la realización de programas simples que pudieran utilizar los estudiantes. Finalmente, dado que ninguna de esas propuestas terminaba de satisfacerme (por motivos que pretendo esclarecer a lo largo de este trabajo), durante el año 2012 implementé una experiencia piloto para trabajar en programación con los estudiantes. La justificación de este proyecto, su forma de ejecución así como los resultados obtenidos son algunas de las cosas que intentaré dejar plasmadas en este documento.

¿CÓMO SE LLEVÓ ADELANTE LA TAREA?

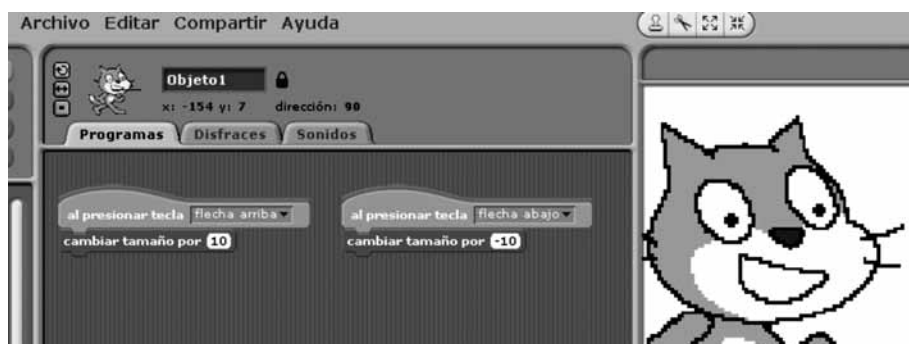
Para el trabajo en programación he seleccionado una aplicación específica denominada Scratch. Desde el comienzo de los cursos y durante una hora semanal se trabaja con esta aplicación, que tiene la ventaja de que nos permite programar sin la necesidad de saber programación. Asimismo, tiene un entorno gráfico que la hace muy intuitiva y sencilla de utilizar, por lo que no se tiene que dedicar mucho tiempo a aprender su funcionamiento.

Scratch es un entorno para programar que utiliza un lenguaje de programación orientada a objetos (POO), donde los comandos así como las instrucciones para crear los programas se encuentran en forma de bloques de encastre, haciéndolo así sumamente sencillo e intuitivo.

Es, además, un programa que se encuentra instalado en las XO que utiliza Primaria, por lo que algunos estudiantes que ingresan al Colegio en primero de Ciclo Básico ya lo manejan con fluidez.

Por otra parte, es un programa de uso libre, lo que implica también que no sea necesaria la compra de licencias para su uso.

El trabajo comienza por la familiarización con el manejo del programa, una recorrida por medio de ejercicios y actividades a través de los distintos tipos de comandos del programa y su lógica de funcionamiento específico. El objetivo es que el estudiante aprenda el funcionamiento básico de la aplicación y cómo se categorizan los diferentes comandos, que se familiarice con la interfaz y adquiera un manejo fluido. Los primeros dos meses se dedican casi exclusivamente a esta tarea.

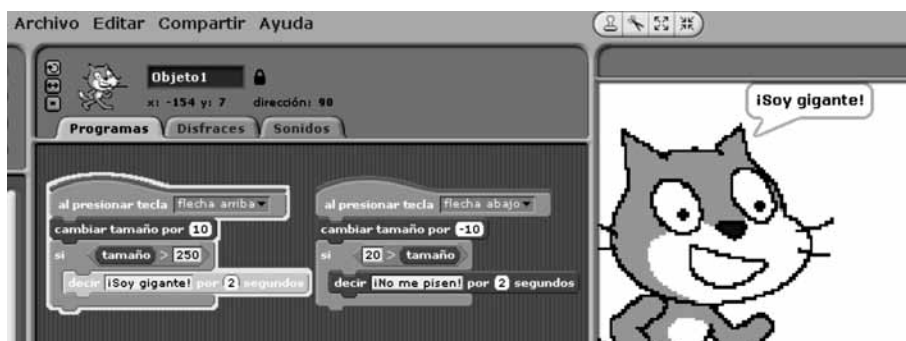


El programa aumenta el tamaño del objeto al presionar la tecla flecha arriba y lo disminuye al presionar flecha abajo

Las actividades propuestas son crecientes en complejidad y abarcan toda la gama de comandos del programa. Inicialmente se proponen actividades que se resuelven con dos instrucciones simples. En la imagen se observa el algoritmo necesario para hacer que el objeto en pantalla aumente o disminuya su tamaño al presionar una tecla. Las instrucciones son órdenes en lenguaje sencillo y se unen como

bloques de encastre que logran que la tarea (programar) sea totalmente intuitiva, evitando el obstáculo de tener que aprender un lenguaje nuevo (tengamos en cuenta que, cuando uno aprende programación, lo que aprende es un lenguaje de programación con sus comandos y sintaxis).

Las actividades se reparten en grupos de trabajo, son variadas y abiertas (los alumnos pueden proponer actividades para realizar como desafíos personales, grupales o para sus compañeros, también pueden ampliar las consignas originales). Se trata de incentivar la incorporación de nuevos comandos y funciones a la aplicación, para permitir que los alumnos alcancen los objetivos rápidamente y pasen a trabajos más complejos e interesantes para ellos o, en el caso de los que no lo hayan logrado, que puedan continuar el trabajo e investigar para resolver los problemas planteados. En este sentido, las actividades que realizamos tienen un carácter abarcador del espectro de posibilidades de los estudiantes.



Al programa anterior se le han agregado dos condiciones:

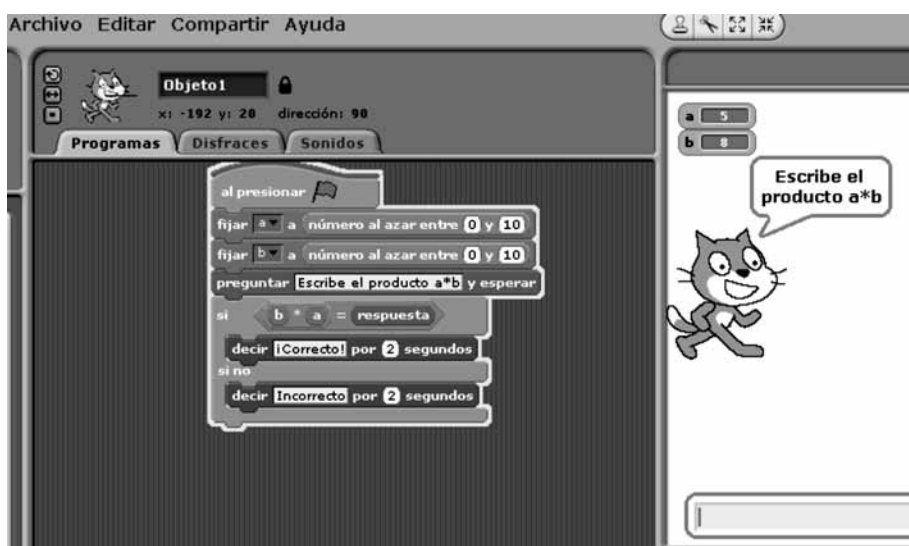
- Si el tamaño del objeto es mayor de 250 % decir: *soy gigante*.
- Si el tamaño del objeto es menor de 20 % decir: *no me pisen*.

El aumento en la complejidad de las actividades implica que la secuencia de comandos es más grande y se comienza a trabajar con operadores lógicos y condicionales. (Si sucede A, entonces hacer B, y si no hacer C). El trabajo con operadores lógicos (y, o, no A, no B) y el manejo de condicionales (si A, entonces B) supone un salto cognitivo para el estudiante; los algoritmos que elabora son capaces de tomar decisiones.

A modo de ejemplo presentamos la siguiente actividad. La consigna propone que el estudiante elabore un programa que pregunte al usuario el resultado de una operación y que evalúe si la respuesta es correcta o no.

El programa pregunta el resultado de una operación y determina si el usuario ingresó el resultado correcto o no.

Las estructuras lógicas de los programas como este no difieren mucho en complejidad de algoritmos matemáticos que se manejan en niveles superiores, como el algoritmo de Euclides, el esquema de Ruffini o ciertas demostraciones.



La diferencia es que no están aprendiendo la simple ejecución de un algoritmo sino que lo están creando, conocen su funcionamiento, el porqué de cada orden, de la misma forma que un relojero conoce el funcionamiento de un reloj. Que los estudiantes se familiaricen con este tipo de formas desde muy jóvenes aumenta la probabilidad de que puedan trabajarlas con mayor fluidez y confianza en el futuro.

El tramo final de nuestra introducción al manejo del programa y a los fundamentos de programación implica la utilización de variables, un concepto fundamental en matemática y sin duda un nuevo escalón cognitivo. Los estudiantes comienzan a ver, a través de los programas que ellos mismos crean, no solo la forma en la que funcionan las variables sino algunos usos concretos y específicos que tienen, cosa que no siempre se logra en contextos de aprendizaje intramatemáticos.

ELABORACIÓN DEL PROYECTO FINAL

La segunda etapa de nuestro trabajo está dedicada a la elaboración de un proyecto por parte de los estudiantes.

La intención del proyecto final es integrar los conocimientos del programa, el manejo de la herramienta, a otras áreas del conocimiento para que el estudiante pueda expresarse creativamente y obtenga un producto que puede ir desde una aplicación informática (dentro de cualquier rama: música, arte, historia, geografía, matemática, biología, etc.) hasta una animación, un juego o una presentación, ya que no hay límite a las posibilidades creativas y no hay barrera interdisciplinaria.

El carácter amplio del proyecto final nos obliga a transitar un período de búsqueda a partir del cual se forman grupos de trabajo en función de los intereses de los alumnos. Quienes prefieran hacer algo referido a la música se reúnen y exploran

las posibilidades; quienes se sientan más atraídos a crear un juego investigan qué es lo que pueden realizar, con la guía del docente necesaria muchas veces para descartar algunas posibilidades que están fuera de nuestro alcance por cuestiones de tiempo, por limitaciones del *software* o de nuestro manejo del programa.

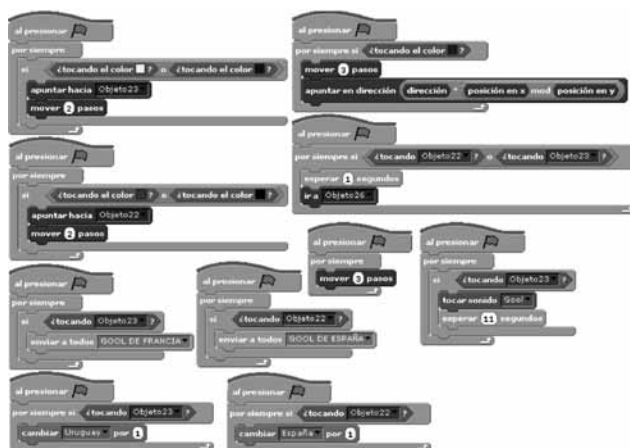
Una vez que se definen las orientaciones de cada equipo de trabajo, se investigan las posibilidades de manera específica para cada grupo y se elabora un cronograma de trabajo. Si el grupo A va a crear una animación o una historia interactiva, es necesario que redacte, en primera instancia, un guion, luego se necesita crear los personajes y escenarios, musicalizar la historia y conseguir los efectos de sonido, etc. Se intenta realizar estas tareas en coordinación con los profesores de las asignaturas más afines (Idioma Español, Comunicación Visual, Comunicación Sonora, etc.).

Finalmente se comienza el trabajo de elaboración del código del programa.

Se puede acceder al producto conseguido por los estudiantes de 2012 ingresando a la página <http://scratch.mit.edu/users/PrimeroSantaElena> (se incluyen algunos de los proyectos en el DVD).

En 2013 se realizaron animaciones en forma interdisciplinaria, algunas de las cuales podrán verlas en el DVD adjunto.

De todas formas, el producto no dice tanto si no somos capaces de observar el trabajo de programación que hay detrás; es por esto que, a modo de ejemplo, los invito a visualizar la actividad Futbolito (incluida en el DVD). Los estudiantes se han encargado del diseño gráfico de cada uno de los objetos de este programa y han elaborado el código para su funcionamiento; cada cosa que sucede es producto de una orden o una secuencia de órdenes de uno o varios objetos funcionando en forma simultánea, desde cómo se mueven los futbolistas hasta cómo debe rebotar la pelota, cuándo y cómo debe escucharse la hinchada. Adjunto aquí el código de uno de los 25 objetos (el balón) que contiene el programa, en el entendido de que es en la elaboración de este código en donde radica la riqueza de este trabajo, y sobre todo en donde radica la especificidad de la tarea así como su vinculación con la Matemática. También invito al lector interesado a observar las producciones que se adjuntan en el DVD (para observarlas *offline* es necesario instalar el programa Scratch, que también se adjunta en el DVD).



¿Y QUÉ TIENE QUE VER ESTO CON MATEMÁTICA?

La relación entre la programación y la matemática es muy cercana; de hecho, lo que hoy conocemos como la computadora, el ordenador, tiene sus orígenes a principios del siglo XX como una idea, como elaboración teórica y como herramienta matemática para la demostración de teoremas. El concepto de máquina de Turing es precursor del ordenador actual.

Un lenguaje de programación tiene una estructura lógica y programar supone comprender dicha estructura. Hacer que el objeto se comporte de la manera que nos proponemos implica darle una serie de instrucciones precisas y ordenadas en una secuencia lógica. Cuando programamos estamos creando algoritmos y por tanto desarrollando el pensamiento lógico deductivo. Nos estamos comunicando con el ordenador en un lenguaje que ambos entendemos, el lenguaje de la matemática. Claro que, como lo manifiesta Seymour Papert en su *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*: “El aprendizaje del lenguaje matemático a través de la programación es un aprendizaje natural, más como aprender francés viviendo en Francia que hacerlo en nuestro país con el libro de texto en el sistema educativo”.

El hecho de tener que darle al ordenador una serie de instrucciones con un objetivo específico requiere, ineludiblemente, que el estudiante se apropie del proceso para que pueda luego transmitirlo al ordenador a través del algoritmo. Pero una de las ventajas es que el estudiante tiene la posibilidad de comprobar si el algoritmo que creó funciona, porque lo ejecuta y ve si el objeto, si el programa, efectivamente hace lo que debe hacer. Así también, luego deberá elaborar una estrategia para volver a abordar el problema y/o corregir los errores que cometió. Nuevamente nos remite a aprender un idioma viviendo en un país donde se habla únicamente ese idioma.

Además, esta forma de aprendizaje incorpora un elemento también novedoso e importante, que es la independencia de la intervención del docente, que en el esquema tradicional es quien dictamina si la respuesta es correcta o no, permitiendo así una forma de aprendizaje atravesada desde el vamos por una relación de poder unidireccional, que de esta manera se hace mucho más horizontal o, mejor aún, bidireccional.

Las capacidades básicas del desarrollo cognitivo se favorecen desde la matemática a partir de la resolución de problemas, siempre y cuando estos no sean vistos como situaciones que requieran una respuesta única (conocida previamente por el profesor que encamina hacia ella), sino como un proceso en el que el alumno estima, hace conjeturas y sugiere explicaciones. Y todo esto se lleva a cabo en un entorno donde el alumno está muy motivado, no solo por el enfoque lúdico sino porque es capaz de obtener un producto concreto como resultado de su trabajo; su algoritmo cobra vida en la aplicación que creó y no termina siendo un resultado numérico en una hoja de papel a partir de una actividad cuyo título fue *Ejercicio o Problema*.

El problema se presenta sin anunciarse, lo hace naturalmente y se resuelve por una necesidad del estudiante, porque él o ella quiere que el objeto se mueva, o salte, o emita sonidos, o lo que sea que su imaginación haya querido que sucediera. Y la solución, que nunca es única, se encuentra sin necesidad de ser avalada por el docente. Si el programa hace lo que debía hacer, el problema está resuelto y el alumno lo sabe; sin duda (y lo hemos comprobado) la satisfacción es mucho mayor.

Asimismo, como la necesidad de aval del docente es mucho menor, el estudiante no se enfrenta a la frustración de la corrección ajena; él es su propio corrector, quien decide si el algoritmo funciona o no. El trabajo es entonces guardado y, si eventualmente surge alguna idea o se aprende algo nuevo, el trabajo puede ser modificado, mejorado, complementado.

Es ya clásica la formulación que hizo Polya (1945) de las cuatro etapas esenciales para la resolución de un problema, que constituyen el punto de arranque de todos los estudios posteriores:

1. Comprender el problema.
2. Trazar un plan para resolverlo.
3. Poner en práctica el plan.
4. Comprobar los resultados.

Sin duda, todas estas etapas se llevan a cabo en la elaboración de estas tareas. Con el agregado de que es, muchas veces, el propio estudiante el que se debe encargar de formular el problema ya que es a partir de su idea que surge lo que hay que hacer. Esta innovación que se ha introducido a partir del uso del ordenador en el aula ha dado lugar al estudio de una nueva competencia: el *pensamiento computacional* (Jeannette M. Wing).

Desde la introducción de las TIC en el aula, estas han sido utilizadas como herramientas facilitadoras del aprendizaje en múltiples áreas del conocimiento (y con gran éxito en algunas). Existen todo tipo de aplicaciones interactivas con las que el alumno puede acceder a la información de una manera mucho más amena y divertida de lo que se solía. Pensemos en mapas interactivos, programas que nos indican cuando la respuesta es correcta, nos dan el puntaje y nos ordenan según el desempeño. Se utilizan también para hacer pruebas y recoger información. Pero en la gran mayoría de formas de uso se ha establecido una relación donde la máquina programa al niño, donde lo convertimos en sujeto pasivo, depósito del conocimiento que posee otro (¿la máquina?). Enseñarle al joven a programar revierte la relación, transforma al estudiante no solo en constructor de conocimiento sino que le permite apropiarse de la herramienta, lo empodera y, por tanto, lo hace más libre. “Ordenarle a la computadora cómo pensar obliga al joven a reflexionar sobre su propio pensamiento, supone que el joven piense en pensar, lo convierte en epistemólogo” (Pappert).

¿QUÉ OTRAS POSIBILIDADES NOS BRINDA ESTA ACTIVIDAD?

Al ser actividades grupales que son pensadas, creadas y ejecutadas por los alumnos, favorecen la tarea colectiva en varios sentidos. Es necesario imaginar algo para hacer, con la guía del docente que orienta acerca de la posible viabilidad o no de las propuestas. Hay estudiantes muy ingeniosos que tienen un lugar privilegiado en el grupo a la hora de imaginar qué hacer. Otros, a su vez, muy hábiles en la elaboración del código, serán los que lleven adelante gran parte de la programación; casi siempre se requiere más de uno para esto porque se presentan problemas que, al no encontrar una respuesta automática del docente sobre cómo resolverlo, obligan a consultarse entre ellos. También hay que observar que se debe crear un entorno gráfico, es decir, diseñar el entorno, los escenarios y personajes, así como los sonidos, música y efectos audiovisuales para la realización del juego o la historieta, lo que da a los alumnos que tienen un gusto mayor por las expresiones artísticas, sonoras o visuales la posibilidad de expresarse y contribuir al trabajo. Están también, por ejemplo, quienes redactan el guion de una animación o historieta, que habitualmente son los estudiantes con predilección por la lectoescritura, entre otras habilidades. Es decir que muchas son las capacidades que se ponen en juego en la realización de estas actividades y todos encuentran un lugar donde poder intervenir en la elaboración. El proyecto final ayuda al estudiante a tomar conciencia del aporte individual al grupo, de la organización, de lo necesario del diálogo a la hora de intercambiar ideas, de la importancia de las ideas, pero, sobre todo, de lo importante que es poder llevar esas ideas adelante a partir del trabajo, así como la satisfacción de haber elaborado un producto único, propio, resultado de sus esfuerzos y los de sus compañeros.

Con frecuencia, uno de los problemas que enfrentamos en el aula es comprobar la diversidad de alumnos que existe en clases tan numerosas. Muchas veces sentimos que desmotivamos a los estudiantes que tienen cierta facilidad en algún área por dedicar mucho tiempo a los que encuentran más dificultades o vemos que al atender a los más ávidos rezagamos a los menos interesados. La forma y el tipo de trabajo que se realiza programando con el Scratch (en este caso, pero podría ser usando algún otro tipo de programa) logra el doble cometido de no desmotivar por no lograr objetivos, ya que es muy sencillo y rápido obtener resultados y aprender a usar el programa, y ofrecer al estudiante más inquieto la posibilidad de realizar actividades y programas de una complejidad sin límite, manteniéndolo motivado. Los problemas que se plantean son problemas base, abiertos, y los estudiantes que los resuelven proponen, en general, modificaciones, agregados, nuevos desafíos. La pregunta “¿Y qué tal si...?” es una constatación que promueve, por parte del estudiante, una verdadera construcción del conocimiento. La elaboración de un algoritmo que resuelva lo que él mismo (en muchas ocasiones) se ha planteado como desafío lo obliga a pensar en matemática y hablar matemática (Pappert).

Es importante destacar que, para el docente, las situaciones a las que se ha de enfrentar en el salón de clase trabajando con el Scratch son nuevas y debe

intentar resolverlas en el momento, por lo que en muchos casos no hay una respuesta inmediata ante preguntas como “¿Cómo hago para que pase esto o aquello?”. Las respuestas son del estilo de: “Podés intentar por acá”, “Por qué no tratan con esto o aquello” o “Ahora no se me ocurre, lo seguimos pensando y vemos cómo lo resolvemos”. Esto último desafía al estudiante porque no es que el docente no le quiera responder sino que no sabe la respuesta, al mismo tiempo que lo prepara para un mundo en el que no hay poseedores del conocimiento sino colectivos e individuos que lo construyen. Incluso, sucede muy a menudo que quienes responden los interrogantes son los propios compañeros.

Resulta también un reto para el docente que debe posicionarse como un guía y colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como transmisor de un saber absoluto.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Como forma de cierre y antes de formular ciertas reflexiones finales acerca de la proyección de este trabajo, me gustaría incluir algunas evaluaciones realizadas por los estudiantes a fin de año. Al solicitarles que destacaran aspectos positivos y negativos de haber trabajado con Scratch y que indicaran qué relación creen que existe entre lo trabajado con Scratch y la matemática, estas fueron sus respuestas:

Pregunta 1: ¿Existe una relación entre la programación con Scratch y la matemática?

Pregunta 2: Señale aspectos positivos y negativos del trabajo realizado en Informática Aplicada.

- Estudiante A:

Respuesta 1: Lo que ocurre con el Scratch es que se pueden hacer programas que resuelvan asuntos matemáticos: porcentajes, fracciones, simples operaciones, sistemas de coordenadas, que nos pueden servir para utilizar en la vida diaria.

Respuesta 2: Aspectos positivos: aprender a usar una herramienta que nos sirve para resolver problemas matemáticos divirtiéndose. Aspectos negativos: para hacer solo una cosita hay que poner miles de comandos.

- Estudiante B:

Respuesta 1: La verdad, no sé.

Respuesta 2: Me gustó porque me pareció un programa interactivo que se podía usar para trabajar pero también para divertirse. Nada me pareció negativo.

- Estudiante C:

Respuesta 1: Yo creo que sí, porque las dos tareas te ayudan a ordenar las ideas en tu cabeza, te ayudan a razonar, realizar trabajos que pensaste, en parte te ayudan a expresarte bien porque si ordenás las ideas es todo más fácil, desde expresarte hasta trabajar.

Respuesta 2: Me gusta mucho trabajar en Scratch, resolver cómo hacer las cosas, solucionar problemas, me entretiene pila, hacerlo con amigos, enseñar y que te enseñen.

REFLEXIONES FINALES Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Pensemos el mundo históricamente. En una historia reciente, la lectoescritura no estaba al alcance de todo el mundo, no todos sabían leer y escribir y muchos ni siquiera necesitaban saberlo. La importancia del aprendizaje de la lectoescritura no se pone en discusión hoy en día; nadie cuestiona la necesidad de aprender a leer y escribir; es indispensable para formar parte de la sociedad en la que vivimos. Y si bien no fue siempre así, ya ni siquiera nos detenemos a pensar si es realmente necesario. Podríamos pensar también en lo que significa el aprendizaje de un segundo idioma para la inclusión en este mundo globalizado. En el currículo escolar se ha incluido la enseñanza de inglés por este motivo; esto no sucedió hace tanto y sin embargo tampoco nos detenemos a pensar sobre su necesidad: lo sabemos imprescindible.

Este proyecto surge, se realiza y se continúa bajo la premisa de que se hace cada vez más necesaria la incorporación de la enseñanza del lenguaje computacional en ámbitos de enseñanza formal. Las computadoras, en todos sus formatos, son parte de nuestras vidas y cada vez lo son más. Y frente al hecho consumado de su existencia, hay dos caminos: podemos aprender a usarlas e interactuar con ellas de manera pasiva o podemos ser parte en las potencialidades generadoras y creativas que ellas nos ofrecen.

Considero, y creo que esta experiencia sirve como muestra de ello, que los niños y adolescentes son capaces de aprender el lenguaje computacional, pueden crear con las computadoras, pueden resolver problemas con ellas, pueden programar. Hoy en día comienzan a aprender programación recién a nivel terciario, aunque me consta que muchos de ellos lo hacen desde muy temprana edad de manera autodidacta. Entiendo que es democratizante incluir la enseñanza de lenguajes de programación básicos a nivel escolar y liceal y acceder paulatinamente, incluso, a niveles más complejos.

Asimismo, entiendo que aprender matemática y aprender programación son cosas que van de la mano, que se hacen cada vez más inseparables y por tanto se me ocurre que es desde esta disciplina que se pueden ir haciendo avances

en este sentido. De todas formas, no todos los profesores de Matemática tienen formación en programación; yo mismo no la tengo, soy de los autodidactas que fuimos aprendiendo desde la adolescencia, motivados por el gusto y la curiosidad. Entiendo también que el tiempo que se le debe dedicar a enseñar un lenguaje así es mucho más que el de una hora por semana dentro de la asignatura, sobre todo en niveles más avanzados y con programas más complejos.

Por tanto, considero que el Colegio ha dado un paso importantísimo en la incorporación de la hora de Informática Aplicada dentro del currículo. Ahora será necesario esperar a que sea el sistema educativo, desde sus diferentes organismos, el que reformule los planes y programas para poder incluir la enseñanza-aprendizaje de la programación en todos los niveles y con la profundidad a la que seguramente los niños y adolescentes, con el adecuado estímulo, pueden llegar a acceder.

Desde mi humilde lugar, la idea es contribuir con un granito de arena y continuar trabajando con este programa en los primeros años; también continuar investigando posibles variantes, posibles lenguajes para utilizar en los otros cursos que tengo a mi cargo o con otros actores que pudieran estar interesados. Asimismo, entiendo como un avance sustancial el trabajo realizado con otras asignaturas a fines del año pasado, en el que la realización de una animación interdisciplinaria, utilizando Scratch, permitió que otros docentes también conocieran el uso del programa y vieran de lo que son capaces los alumnos. Cuanto más interdisciplinaria es la tarea y más en equipo se puede realizar, mejores logros se obtienen. En este sentido me parece imprescindible remarcar que, si bien el trabajo docente puede ser muy solitario, nada de lo que se está haciendo se podría realizar sin el apoyo, el intercambio y las opiniones de todos los profesores, compañeros de asignatura y de nivel.

Construcción de ciudadanía: ser ciudadano

No tenemos en nuestras manos la solución para los problemas del mundo, pero frente a los problemas del mundo tenemos nuestras manos.

Mamerto Menapace

08

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria Ciclo básico

Sede: Lagomar

Nombre del Proyecto: Construcción de ciudadanía: ser ciudadano

Nivel: Ciclo Básico

Clase/s; grado/s Grupo/s: 1º a 3º

Área/s: Asignatura Catequesis, informática, matemática, idioma español, dibujo.

Participantes: alumnado de 1º, Estudiantes voluntarios de 1º, 2º y 3º

INTRODUCCIÓN

Prof. Carlos Purgat, director de Ciclo Básico

La construcción de la ciudadanía es uno de los objetivos centrales de la educación toda. Pues se trata nada menos que aprender a vivir con los demás, en sociedad. No hay elección, es así, no se puede vivir fuera de ella.

En lo que sí hay elección es en el diseño de estrategias educativas que conduzcan a esta finalidad. Y esto no es decir poca cosa, porque es en el diseño donde está en juego nada menos que la idea de ciudadano a que aspiramos en la sociedad.

[Nuestro instituto se propone] trabajar para que cada joven elabore a lo largo de su vida estudiantil su propia manera de aprender, incorporando todas las herramientas necesarias para construir su lugar en el mundo y su particular manera de ser ciudadano desde una perspectiva democrática, capaz de responder con sensibilidad social a los desafíos de su tiempo y su comunidad.¹

El sentido de pertenencia a la familia, a un lugar, a una comunidad, un barrio, la zona, el país y al planeta, recobra importancia en momentos en que los desarrollos tecnológicos y la velocidad de los cambios dificultan la reflexión serena, el encuentro con uno mismo y los demás. El sentido de pertenencia en abstracto no existe. Puede existir si hay algo concreto por lo que valga la pena creer y que sea capaz de generar adhesión, pero es un sentir que debe cultivarse. Es poco probable que un joven respete, por ejemplo, el medio ambiente, si no tiene conciencia de que pertenece a él.

1 "Educar, valorar, transformar", Documento del Instituto de Educación Santa Elena.

El Instituto pretende formar jóvenes que reconozcan en el género humano la diversidad. Diversidad que se refleja en las historias nacionales, en las manifestaciones culturales, en corrientes de pensamiento, y en expresiones religiosas que a través del tiempo han surcado los pueblos dejando sus huellas.

Se pretende que cuando nuestros jóvenes vayan por el mundo sean capaces de valorar lo propio sin desmerecer lo ajeno, y cuando estén en su país sean capaces de recibir lo extranjero sin desmerecer lo propio.²

La educación no es para “dentro de uno”, es para “sacar de uno”. Y que luego transforme hacia fuera. Aprender mucho sí, pero ¿qué hacer con lo aprendido? Lograr en los estudiantes protagonismo social, rebeldía por lo injusto y sensibilidad por los menos favorecidos es un deber de ciudadanía.³

En suma, como hemos visto en estas citas documentales, se apunta a un ciudadano estudioso, democrático, tolerante, perteneciente a su medio, abierto al mundo, sensible y comprometido con la sociedad en la que vive. En este marco de propósitos y espíritu es que nuestro instituto se plantea desde siempre incluir fuertemente en su propuesta educativa proyectos claramente orientados al compromiso y la sensibilidad social. Las experiencias que a continuación se relatan son parte de ello.

DESDE LA COORDINACIÓN PASTORAL

Magela Grisoni, secretaria de Pastoral Secundaria

La construcción de ciudadanía es uno de los objetivos de la “educación en y para la solidaridad y el amor” del Proyecto Pastoral.

Resultado de un proceso ascendente, espiralado, interdisciplinario en busca de ser transversal, comienza en Educación Inicial y culmina en 6.º con Proyecto Ocasión, entre otros.

El esfuerzo del equipo de catequistas y docentes por facilitar experiencias de encuentro, compromiso, exigencia, don de sí y disfrute de la vivencia de valores o disfrute de los “dones del Reino de Dios” se traduce en la planificación, ejecución y evaluación de actividades sostenidas en el tiempo, recreadas cada vez, dando respuesta a las inquietudes, motivaciones, intereses y modalidades de cada generación.

Es así que los proyectos conocidos como “Centro Lourdes” en 1.º, “Informática para adultos” en 2.º, “Informática para alfareros” en 3.º, “Informática para policías” y las “campanas generales” forman parte de un todo con más de 16 años de historia.

De su concreción entre 2011 y 2013 nos ocupamos en este artículo.

² “Aportes para padres”, documento del Ciclo Básico Santa Elena-Lagomar, 2011.

³ *Experiencias de innovación en el Santa Elena*, Montevideo: IESE, 2013.

De dónde surge: un objetivo de la pastoral

La propuesta tiene su origen y fundamento desde la dimensión pastoral del Colegio: anunciar la presencia de Dios padre/madre cercano, y a Jesús resucitado, principio, fin, amigo, modelo y horizonte de persona.

Anunciar y anunciarnos que hemos sido creados por, en y para el Amor.

Todo ello en diálogo y construcción en una institución educativa católica, fundada en sus orígenes por laicos comprometidos con su realidad, y gestionada actualmente por laicos que buscan ser fieles a esos orígenes.

Utiliza una metodología que se propone ser respetuosa e inclusiva de las diferentes formas de vivir, creer y entender la trascendencia y fraternidad por las familias.

[...] vivir como laico en la condiciones ordinarias de la vida corriente en la familia, el trabajo, de compromiso político, en la perspectiva de cómo vemos la vida y nos orientamos en ella, es lo que Dios quiere de nosotros, lo que el Espíritu inspira en nosotros. Por lo tanto, construir nuestra vida es construir Iglesia, es construir ciudadanía, es construir la sociedad. Esa es nuestra vocación, y articular las tensiones que eso nos presenta es el camino de santidad a que estamos llamados.⁴

Es así que la propuesta articula las concepciones la “educación en y para la solidaridad y el amor”, “la solidaridad como pedagogía” y “construcción de ciudadanía”.

CONCEPTOS FUNDANTES

Construcción de ciudadanía

Ser ciudadano, ser persona que asume sus derechos y deberes en la comunidad en la que vive, con sentido de responsabilidad y compromiso ante el bien común, es una construcción personal, grupal y social en una praxis vital y trascendente. Desde una mirada, además, de construcción de sujetos políticos.

Llamo sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones aunque no pueden calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas.⁵

Entendemos a esta propuesta como mandato cívico desde nuestros orígenes como nación en la que Artigas planteaba que los jóvenes “deben recibir un influjo favorable en su educación para que sean virtuosos y útiles al país”.⁶

⁴ Patricio Rodé; *Construcción de ciudadanía y fe cristiana*, Montevideo: Doble Clic, 2007.

⁵ Miriam Kriger, citada en *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño, Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 35.

⁶ Citado en *Educación católica: lo que somos y lo que hacemos*, setiembre de 2007.

Y como misión eclesial entendemos que “el ser ciudadano es una virtud y la participación en la vida política una obligación moral, pero convertirse en pueblo es todavía más y requiere un proceso constante en el cual cada nueva generación se ve involucrada. Es un trabajo lento y arduo que exige querer integrarse y aprender a hacerlo hasta desarrollar una cultura del encuentro en una pluriforme armonía”.⁷ Educa entonces en la convivencia, en el respeto de otras culturas, de normas de conducta, en la mirada y acción hacia el bien común.

La solidaridad: elemento constitutivo de la construcción de ciudadanía

Educación en y para

Es una propuesta convencida de que la solidaridad se aprende. Como dice Javier Galdona:

El aprendizaje de actitudes positivas que nos vincula a la realidad toda, desde la primera infancia, aun en aprendizajes muy básicos, permite aprender la realidad. En otras palabras, desarrollando actitudes solidarias se aprende a ser solidum (parte de un todo), lo que a su vez permite aprender (hacer propio, integrar a la propia identidad) a ser solidario (integración actitudinal).⁸

Entiende la solidaridad (*solidatio* = ‘consolidación’; *soliditas* = ‘solidez’, ambas en latín) como “un todo sólido a causa de la interdependencia de sus componentes”.

Experiencia y vivencia de ser uno en comunión con otros, nudo de interrelaciones personales y de estructuras sociales, que permiten en cuanto descubrimiento y vivencia ser humano y persona.

No educamos para la solidaridad únicamente con la finalidad de que los muchachos y muchachas sean buenos, sino para que puedan descubrir qué son y puedan integrarlo positivamente en sus vidas.

La solidaridad como pedagogía: aprendizaje-servicio

Comprendemos, además, la experiencia de solidaridad como un instrumento metodológico que posiciona al estudiante en el lugar desde el que sabe y puede enseñar, compartir o explicar, es y puede ser con otro, le devuelve poderío, aumenta su autoestima y lo ayuda a internalizar los aprendizajes curriculares de manera proactiva. Nada permite mejor la comprensión de los conocimientos que tener que explicárselos a otros.

7 Exhortación apostólica *Evangelii gaudium*, papa Francisco, noviembre de 2013.

8 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996).

La solidaridad como pedagogía o aprendizaje-servicio es “una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores, un método con el que todos los estudiantes pueden alcanzar altos niveles de éxito escolar mientras aprenden a servir a los demás si se les ofrecen objetivos desafiantes y se les da la oportunidad de alcanzarlos [...] No solo los estudiantes aprenden más sirviendo a sus comunidades, sino que las comunidades prosperan mientras ellos aprenden”.⁹

El otro es referencia ineludible para la propia felicidad. Así, la educación es esencialmente un aprendizaje para la convivencia. Con el otro y frente al otro es que soy yo.

ALGUNOS APUNTES METODOLÓGICOS

- Cada experiencia profundiza y amplía la anterior y se convierte en el antecedente de la siguiente.
- Ofrece multiplicidad de experiencias de encuentro con diferentes realidades.
- Pretende dar y recibir desde lo que somos, estimulando el descubrimiento de nuestras potencialidades institucionales y personales.
- Ofrece la oportunidad de salir del sentimiento de impotencia que a veces produce el conocimiento de realidades dramáticas, límites o tristes, para construir el sentimiento de potencia “no tenemos en nuestras manos la solución para los problemas del mundo, pero frente a los problemas del mundo tenemos nuestras manos”¹⁰ (Menapace).
- Pretende que sea una experiencia gratificante que desee repetirse porque se asume como enriquecedora.
- Es una experiencia exigente pero que, a la vez, puede ser sostenida en el tiempo por la mayor cantidad de alumnos y alumnas que haya decidido comprometerse... Es decir que el alumno o la alumna sienta que puede con este compromiso y no que se sienta defraudado por no poder sostenerlo (por ello, en 1.º de liceo se le dedica menos tiempo con menos profundidad e intensidad y en 3.º se le dedica más tiempo con más intensidad y compromiso).
- Involucra e interesa a diferentes perfiles de alumnos y alumnas y no solo a los que habitualmente se interesan por las actividades pastorales.
- Cada una de las actividades planteadas involucra todas las dimensiones de la persona para que sea un aprendizaje desde el sentir, el pensar y el hacer: “aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos” (UNESCO).
- Incluye ver, entender, encontrarse para deconstruir prejuicios.

9 María Nieves Tapia, *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires: Ciudad Nueva. 2001.

10 Extracto del cuento “La misión de las manos”, de Mamerto Menapace.

- Articula la mayor cantidad de materias del currículo, tanto por la riqueza hacia la inter y transdisciplinariedad como por la posibilidad de que diferentes docentes se incluyan en estas actividades plenas de sentido trascendente.
- Que las familias estén informadas siempre antes, durante y después para que, en la medida de lo posible, desde su lugar posibiliten la reflexión, el encuentro y el compromiso y sea una oportunidad de diálogo familiar para que se enriquezcan con el testimonio de sus hijos e hijas en estas actividades.
- Se trasladan los logros a la comunidad informando a los profesores, comunicándolos a la comunidad educativa e incluyendo en el carné un juicio valorativo por participar.
- Tienen una planificación y una evaluación de los diferentes actores para refundar, encantarse y enamorarse de los proyectos cada vez que puedan ser a medida de los grupos y de las realidades tan cambiantes año a año.
- Implican un encuentro con las realidades diferentes y sobre todo con la persona que vive esa realidad diferente.
- Cada año es una mirada novedosa y creativa en cada realidad, tanto grupal como para los destinatarios (por ejemplo, Informática para Alfareros, en sus inicios fue un laboratorio de informática con PC y niños que no conocían nada, pero cambió en años sucesivos, con el Plan Ceibal y, ahora, con *netbooks*).
- Todos los docentes, alumnos y alumnas, destinatarios del servicio y familias experimentan la alegría del servicio, la riqueza del encuentro, la felicidad de vivir el amor.

ACTIVIDADES GENERALES

LAS CAMPAÑAS

Objetivos:

- Ofrecer acciones puntuales, específicas, de corta duración y de alto impacto.
- Mostrar y sensibilizar ante realidades diferentes.
- Permitir pasar del sentimiento de impotencia y frustración, que a veces dejan las situaciones dramáticas y límites, al sentimiento de potencia.
- Ofrecer apoyo concreto a las necesidades de la comunidad o de las instituciones destinatarias de nuestros proyectos educativos (Centro Lourdes, CAIF de la zona, Pastoral Social, escuelas rurales, entre otros).
- Realizar acciones que involucren a los diferentes grados y actores institucionales para consolidar el sentido de pertenencia y construir una comunidad de sentido. Cada año se define qué campaña se hará en función de la necesidad, de la disponibilidad del alumnado, teniendo en cuenta la saturación y la capacidad real de preparar, motivar, sostener, cuidar y realizar con coherencia pedagógica pastoral cada una de ellas.

Las campañas más sostenidas en el tiempo son: la del abrigo, la del juguete nuevo y envuelto para regalo en el marco del día del niño, la del ovillo en apoyo a las tejedoras de primaria, la de hipoclorito y elementos de limpieza en apoyo a las familias afectadas por las inundaciones en la zona, la de artículos para premios de kermesse para la Fiesta de Ver el Mar, la del útil escolar, etc.

Un ejemplo de campaña

1.º de liceo: Que todos los niños puedan escribir la historia

En el marco de la jura de fidelidad a la bandera nacional que deben prestar los alumnos de 1.º año, simbólicamente, el mástil de nuestro pabellón patrio es un lápiz de escribir.

Se trabaja el sentido de patria, ciudadanía, bandera nacional, poder y no poder estudiar, tener lo necesario para, el agradecimiento por lo que podemos y la posibilidad real de hacer algo por los que pueden menos.

Se los invita a ser protagonistas, a liderar esta campaña dentro de la institución, animando a los alumnos de 1.º de escuela, que deben prometer fidelidad a la bandera nacional, a hacer lo mismo desde su edad y posibilidades.

Durante 15 días, jóvenes de 1.º de liceo de la mano de niños de 1.º de escuela difunden, convencen, pasan por las clases, motivan y recolectan útiles escolares nuevos o en buen estado.

Luego, grupos de voluntarios, a veces en la tarde o en la propia clase, seleccionan y ordenan lo recolectado y se preparan para ofrecerlo como signo de compromiso ciudadano el 19 de junio.

Siempre sostenidos educativamente por los adultos referentes (catequistas, adscriptos y maestras), que integran la reflexión, exigencia, alegría y comprensión de las diferentes modalidades de colaboración, así como también felicitan, acompañan y motivan a los alumnos que efectivamente traen el útil y valoran cada donación, sabiendo que para algunos alumnos esta concreción implica un cambio actitudinal, una exigencia, pasar de la teoría a la acción en una praxis solidaria.

La complicidad educativa de las familias es fundamental; por ello se las informa con cuidado y antelación sobre la campaña y sus objetivos pedagógico-pastorales.

Finalmente, grupos de voluntarios entregarán lo recaudado a los destinatarios.

PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CADA NIVEL

1.º DE LICEO

CENTRO INFANTIL NUESTRA SEÑORA DE LOURDES

El Centro Infantil Nuestra Señora de Lourdes (Ciudadela 1532) tiene una larga trayectoria con 25 años de historia. Se sostiene mediante convenios con el Estado (INAU, IMM, CAIF) y, sobre todo, con la colaboración del pueblo uruguayo y el alemán. Atiende diariamente a 127 niños y niñas de entre 3 meses y 12 años hasta que terminen el ciclo escolar. Se les brinda alimento, apoyo escolar, contención y educación en la trascendencia.

Catequesis, Idioma Español, Matemática, estudiantes voluntarios

Desde Catequesis

Victoria Fuentes, catequista

Experimentar la vivencia de la solidaridad desde una actividad de servicio enfocada desde diversas áreas

Los comienzos de esta actividad se encontraban dentro de una propuesta de actividad de final de año llamada Expedición Montevideo. Se visitaban distintos lugares de la ciudad jugando a la búsqueda del tesoro. Una de las bases era el Centro Lourdes y ahí se realizaban diferentes actividades de servicio. Con el correr de los años, las actividades fueron evolucionando y la experiencia con los niños y las niñas del Centro Lourdes pasó a ser central en primer año de liceo, motivada desde Catequesis y articulada con otras materias.

El objetivo que persigue esta experiencia es vivir la solidaridad a través de una actividad de servicio enfocada desde diversas áreas durante el año lectivo. Es necesario que se entienda que este es un acercamiento a una realidad distinta que interpela a los alumnos conectándolos con su interioridad, pero en busca de su desarrollo como personas comprometidas con las distintas realidades de la sociedad contemporánea.

Desde Catequesis, esta actividad se encuentra motivada en el marco de la frase de Mamerto Menapace: “No tenemos en nuestras manos la solución para los problemas del mundo, pero frente a los problemas del mundo tenemos nuestras manos”. Esta frase expresa la idea que con nuestras manos no poseemos una solución que pueda lograr eliminar las distintas injusticias y realidades que existen en el mundo, pero, frente al reconocimiento de estas, tenemos la posibilidad de hacer algo para modificarlas y modificarnos.

Una actividad sugerida para la clase de motivación es El Puzzle. Consiste en escribir, con letra doble, la frase de Menapace en una cartulina blanca y cortarla en tantas piezas como jóvenes tengamos en el grupo, verificando que en cada pieza hayan quedado sectores delimitados por las líneas de las letras. Se le entrega una pieza a cada participante y se le pide que coloree cada sector con un color diferente. Para finalizar se arma el puzzle entre todos y se reflexiona acerca del significado de la frase, para luego introducirlos en la realidad del Centro Lourdes y qué podemos hacer. Se realizan, además, tarjetas para que se les entreguen a los niños y niñas del Centro Lourdes invitándolos a participar en una actividad lúdica y recreativa en el Colegio en compañía de los estudiantes de primero y del grupo de animación. Además, se selecciona una delegación de estudiantes de primero para que concurran a conocer el Centro Lourdes y llevarles los juegos y cuentos que elaboraron en Matemática e Idioma Español. Es un momento lúdico de disfrutar un tiempo de intercambio y de juegos.

La tarde que los niños y las niñas del Centro Lourdes visitan el Colegio, los reciben tanto los alumnos y alumnas de primero como también el equipo de la Escuela de Animación. Este último es el encargado de diseñar una propuesta lúdica que promueva el encuentro entre los participantes. Desde Catequesis, para este día se trabaja la actitud con la que tenemos que recibir a los visitantes, además de organizar la merienda que se compartirá ese día.

**Alicia Avelino, Luciana Desmuller y
Magel González, profesoras de Matemática**

Todo empezó como un juego y terminó en un acto de amor...

“El juego bueno, el que no depende de la fuerza o maña físicas, el juego que tiene bien definidas sus reglas y que posee cierta riqueza de movimientos, suele prestarse muy frecuentemente a un tipo de análisis intelectual cuyas características son muy semejantes a las que presenta el desarrollo matemático”.

Miguel de Guzmán

Desde esta perspectiva, alumnos de primer año de Ciclo Básico, enmarcados en el curso de Matemática, trabajan en equipo para fabricar juegos con el fin de compartir sus conocimientos, habilidades e ideas con niños de distintas edades de un centro CAIF.

En las actividades, los alumnos aplican conocimientos de la asignatura que adquirieron durante el año y en cursos anteriores.

Si bien la idea inicial era contar con un recurso didáctico para que los adscriptos se lo propusieran a los alumnos en casos de ausencia del profesor, surgió la pregunta: ¿por qué no compartir esto con otros niños?

La elección de un centro CAIF surgió naturalmente ya que, dentro de las actividades de servicio impulsadas por el liceo, los alumnos de primer año ya realizaban una actividad solidaria con estos chicos. De esta forma se complementa y se enriquece la propuesta al aumentar la cantidad de personas involucradas, con la creación de otros espacios de participación y con un carácter más interdisciplinario.

Los pasos para realizar esta actividad son:

- La clase se divide en grupos de trabajo.
- Cada uno elabora una propuesta sobre la actividad lúdica y la forma de materializarla en un juego de caja, en el que todos los elementos que intervengan sean diseñados por ellos mismos (caja, instrucciones, tarjetas, tableros, fichas, dados) teniendo en cuenta las edades de los chicos que van a jugar.

- Se hace una puesta en común de las ideas en la que los demás compañeros realizan aportes, preguntas o críticas con el fin de enriquecer la propuesta.
- Se pasa luego a la elaboración del material en la clase.

Una vez finalizadas estas etapas, se selecciona a los alumnos que representarán al grupo en el encuentro con los niños del centro elegido, donde se realizarán actividades que incluyen la entrega de los juegos y una instancia de interacción lúdica.

Creemos que este tipo de actividad propicia y pone en práctica valores que el Colegio incentiva, como son la solidaridad, la empatía, la generosidad, acerca a nuestros alumnos a realidades diferentes a las suyas en forma natural, y les da la oportunidad de sensibilizarse y comprometerse ante ellas.

Desde Idioma Español

Brenda Castro, profesora de Idioma Español

Desde hace ya algunos años, en el Colegio Santa Elena de Lagomar, estamos implementando una experiencia pedagógica que ha dado resultados muy positivos. Su espíritu es la solidaridad: educar a nuestros alumnos en actos significativos que apunten a la construcción de una sociedad mejor.

Esta experiencia pedagógica es de carácter multidisciplinario: participan las asignaturas de Idioma Español y Matemáticas, en coordinación con Educación Musical y Educación Visual y Plástica.

En la asignatura Idioma Español se propone a los alumnos que escriban un cuento siguiendo las pautas del texto narrativo dadas en clase y sugeridas por el programa; se les explica que los receptores serán niños en edad escolar. A partir de ese momento el cuento pasa por distintas etapas de acompañamiento y de corrección en las que los alumnos participan de manera activa. Cuando el cuento está terminado, se imprime y se confecciona una carátula artesanal con diseños e ilustraciones que refieren a su temática; en algunos casos se musicaliza y se graba en un CD que se adjunta en la tapa; en este sentido es importante el apoyo brindado por las asignaturas Educación Musical y Educación Visual y Plástica.

El cuento se concibe entonces como un regalo para otra persona y se confecciona con todo el amor que ello amerita.

Coordinamos con Pastoral una salida al Centro Lourdes, lugar en el que se encuentran las niñas y los niños destinatarios del cuento. Intentamos obtener un momento íntimo y especial para encontrarnos y compartir los regalos (los cuentos) y su lectura.

Luego, cruzamos a la plaza y participamos juntos en una actividad lúdico-recreativa a través de la cual nos conocemos un poco más.

Evaluación y testimonios

La evaluación de esta experiencia es de carácter cualitativo, dado que se consulta a los jóvenes cuáles fueron sus impresiones y sentimientos en torno a la propuesta. En su amplia mayoría es valorada como una experiencia gratificante que brinda la satisfacción de hacer algo por los demás. Esto no solo es mencionado por los propios alumnos, sino que también en la observación que realizan los docentes se aprecia la dedicación, responsabilidad, emoción y compromiso con los que los alumnos y alumnas de primero de liceo asumen esta actividad para un logro exitoso.

Para el Centro Lourdes y para sus niños y niñas es muy importante el vínculo que mantenemos con el Colegio Santa Elena; lo es por varias razones: confraternizar con otros centros, permitirnos conocer otras realidades, tener la oportunidad de sentirse queridos y poder aportar todo lo que nuestros niños y niñas tienen como personas e integrantes de la sociedad.

También les permite tener un momento diferente de recreación y de disfrute, salir del centro y conocer otros lugares de nuestra ciudad y balnearios aledaños.

Gracias por la oportunidad que nos dan y esperamos seguir manteniendo tan hermoso vínculo.

**Nancy Afonso, maestra directora
del Centro Infantil Nuestra Señora de Lourdes**

Siento alegría de estar con los alumnos de Santa Elena; me gusta jugar, compartir con ellos y que sean buenos cuando vamos.

Richard, alumno Centro Lourdes, 10 años

[...] el eje fundamental es la integración, y no de ricos y pobres, sino de niños de dos partes distintas de Uruguay que tienen el momento y el espacio para ver que no son tan diferentes y que tienen muchas cosas en común; por ejemplo, las ganas de jugar y educarse.

Joaquín, educador Centro Lourdes

Es un lugar que te enseña pila de cosas. Trabajan con niños y hay adultos que enseñan a los niños desde Inicial hasta sexto. Cuando yo fui había desde dos años hasta sexto, pero de sexto había dos, creo, no eran muchos.

De la preparación, me acuerdo de los cuentos en Idioma Español, los juegos en Matemática y en Catequesis no me acuerdo.

Me encantó la experiencia porque estaba lleno de niños y nadie se ponía mal. Todos jugaban, todos se reían y el tiempo libre fue lo mejor porque cuando estábamos jugando corríamos y nos sacábamos fotos. Me encantó.

Cuando vinieron ellos estaban un poco más tímidos, porque venir es distinto. Mi clase estuvo con los chiquitos que corrían por todo el barco y se reían y al final nos dieron un marcador de libros relindo. Estaba de más.

A los de primero de este año les diría que es una experiencia maravillosa, que si pueden ir que vayan, porque lo van a disfrutar pila, porque de verdad está muy bueno, te divertís y conocés gente nueva y es otra experiencia que no la vivís cotidianamente.

Agustina, alumna del Colegio Santa Elena

Del Centro Lourdes me acuerdo de cuando vinieron. Nosotros hicimos cuentos en Idioma Español para regalarles a los niños e hicimos juegos en Matemática para que pudiesen aprender cosas que capaz que no pueden. Después vinieron y fuimos a la playa e hicimos pila de juegos. Me acuerdo que en Catequesis dijimos lo que tenía que traer cada uno, repartimos la comida y la bebida que les íbamos a dar. Pensamos los juegos y coordinamos quién los iba a presentar, cómo íbamos a explicar lo que íbamos a hacer, cómo íbamos a rotar. Nos habían dado una hoja y habíamos pensado juegos para hacer afuera si estaba lindo y juegos para hacer adentro si llovía o había algo que hacía que el clima no estuviese bien.

A los de primero les diría que estuvo muy buena porque compartir un tiempo con una persona que no conocés y jugar y saber un poco más de ellos está bueno porque, aparte, son personas recariñosas, que cuando vos les mostrás afecto te muestran pila de afecto y son muy cariñosos.

Me gusta ayudar a la gente, sentir que estoy haciendo algo bien para otra persona. No creo que sea la única que piense así, pero está bueno y es lindo compartir con ellos.

Aprendí que a veces uno puede no recibir mucho, no mucho material, puede no recibir mucho cariño o mucho afecto, pero que si uno da mucho afecto, va a recibir mucho.

Valentina, alumna del Colegio Santa Elena

El Centro Lourdes es un centro de ayuda para niños que tienen padres con un nivel económico bajo. Ahí les dan de comer porque muchas veces los niños no tienen para comer en sus casas y les dan una buena comida porque posiblemente desde que les dan esa comida en el Centro Lourdes hasta al otro día no comen nada. Además juegan y aprenden.

El Centro Lourdes es un edificio antiguo pero tiene salas muy pequeñas; para mí ese lugar no es muy cómodo.

Los niños son recompañeros y les gusta jugar mucho al fútbol y hacer deporte.

En Idioma Español hicimos unos cuentos, pero de Catequesis no me acuerdo. Fuimos y leímos los libros.

Vinieron acá con nosotros, fuimos a la playa, jugamos con ellos y fuimos sus animadores.

Un aprendizaje que me llevo es más responsabilidad, ser más responsable.

Iván, alumno del Colegio Santa Elena

El Centro Lourdes es un lugar al que van niños, no sé bien si son discapacitados o no, pero capaz que tienen alguna necesidad y son distintos a los demás.

Fuimos a la playa a jugar con ellos y a que se divirtieran. En Catequesis se propuso esa actividad y me sentí, la verdad, que como yo era una de las que explicaban el juego y no de los que rotaban, me tocaron distintos niños, entonces pude conocerlos a todos o a la mayoría y, la verdad, yo me sentí refeliz de verlos a ellos felices, porque era como que probaban algo nuevo y como nunca habían visto la playa... Bueno, no sé si nunca la habían visto, pero era algo lindo.

Un aprendizaje es que hay que valorar lo que tenemos. Por ejemplo, yo vivo enfrente a la playa y como que casi nunca lo valoro y ellos, que no viven al lado de la playa, no tienen el mismo sentimiento que yo; siempre quisieron ir a la playa y yo no.

Se relaciona con el servicio, sí, bueno, no sé, porque lo que nosotros hicimos fue ayudarlos, pero no sé bien si fue un servicio. Capaz que sí, porque hicimos que se diviertan, entonces ahí sí hay algo que a ellos les importó tanto.

Los valores amor, felicidad, solidaridad, me parece que lo que nosotros hicimos fue algo muy lindo.

María Eugenia, alumna del Colegio Santa Elena

2.º DE LICEO

Informática para Adultos

Lucía Machado, docente referente

Informática para Adultos es la propuesta de servicio que se hace a los alumnos de 2.º año de Ciclo Básico. Concretamente, se trata de un taller básico de informática en el que los alumnos de segundo pasan a ser los profesores de adultos y adultos mayores durante dos meses.

Se busca que los chicos tengan un mayor nivel de compromiso con el servicio que en el año anterior. Es así que se los hace responsables desde la difusión del taller mediante la elaboración de afiches en su clase curricular de Informática, la adaptación de los contenidos informáticos a enseñar a los adultos, hasta la docencia directa a los adultos, desde su propia experiencia, durante ocho clases.

El taller surge de la una realidad que nos interpela: así como el mundo ha ido avanzando en las comunicaciones y en el uso de la computadora como una herramienta diaria, hoy en día, debido a esos avances tecnológicos, muchas de las cosas que suceden nos invaden en el mundo en general. Pero hay adultos y adultos mayores que por diferentes circunstancias no han podido acompañar ese cambio y han quedado por fuera, y sienten la necesidad de integrarse ya sea por motivos recreativos o, por ejemplo, para comunicarse con hijos que viven en el exterior. Frente a esto se invita a los alumnos de segundo año a ponerse al servicio, a dar algo de sí para que esa realidad cambie. Ellos nacieron en el mundo informatizado, por lo que son capaces de dar una muy buena tutoría en los primeros pasos de adultos que nunca han tocado una computadora.

El hecho de que ellos sean los docentes tiene una riqueza invalorable: los hace ponerse en el lugar del otro, ejercitar la paciencia y desarrollar habilidades de comunicación para lograr que los adultos los comprendan, a la vez de afianzar conocimientos específicos de informática, ya que cuando uno enseña y explica algo logra comprenderlo y apropiarlo de mejor forma.

Esta actividad en particular tiene, a su vez, una riqueza intrínseca en cuanto a que es el encuentro de dos generaciones que aparentemente se encuentran distanciadas pero que tienen mucho para aportarse la una a la otra; es un intercambio recíproco de aprendizajes que se da y que hace que todos salgan enriquecidos en cada una de las clases por el simple hecho de la interacción que se da durante esa hora de trabajo.

En cuanto a la metodología de trabajo, se busca que todo sea parte de un mismo proceso y, en este sentido, la asignatura Informática trabaja en conjunto con Catequesis, realizando la preparación para el taller de forma compartida entre las dos aulas, así como su acompañamiento.

En Catequesis se dedican clases especiales para reflexionar acerca de lo que están invitados a hacer desde lo actitudinal y se le da sentido a la actividad de servicio, mientras que en Informática se elaboran afiches que los mismos alumnos se encargan de distribuir para la difusión del taller invitando a los adultos a asistir. La elaboración del programa y la selección de contenidos están a cargo de la docente de Informática y se adaptan mediante dinámicas, juegos y ejercicios con la colaboración de los alumnos. Clase a clase se realiza una pequeña reunión previa con los adolescentes para contarles la planificación del día y las respectivas adaptaciones, así como para evacuar dudas que hayan surgido y hacer un seguimiento de cómo van viviendo el taller.

3.º DE LICEO

Informática para Alfareros

Javier Grezzi, catequista

Planificación Alfareros 2013

El Club de Niños Los Alfareros es una respuesta de los vecinos y las vecinas y de integrantes de la comunidad de la capilla Domingo Savio ante la situación de vulnerabilidad social de los niños y niñas de Solymar Norte. En el año 1998 fundaron la asociación civil sin fines de lucro Nuestra Señora de Guadalupe. Esta institución gestiona y lleva adelante el Club de Niños Los Alfareros en convenio con INAU. Su misión es contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en situaciones de alta vulnerabilidad y riesgo social y la de sus familias incentivando el desarrollo biosociocultural y educativo, darles los elementos necesarios para la cohesión social y la participación, promover la confraternidad con la comunidad y la articulación de los recursos de la zona para brindar respuestas necesarias. Los niños y niñas provienen de los asentamientos de Arboleda y Nueva Esperanza de Ciudad de la Costa, concurren a las escuelas públicas en el horario matutino, almuerzan en el comedor escolar y asisten al club por la tarde.

Es un proyecto socioeducativo atendido por un equipo multidisciplinario con un abordaje psicosocial y psicopedagógico que toma como eje los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes.

Se desarrolla en este marco por la vocación del Colegio de integrarse a la comunidad poniendo a su disposición recursos y acumulaciones institucionales. Esta propuesta se instrumenta en la sinergia de estas instituciones y está presente en el quehacer y la impronta de los alumnos y las alumnas de 3.º año de Ciclo Básico, docentes, niños y niñas de Alfareros y educadoras.

Haciendo un poco de historia

Informática para Alfareros nació en el año 2000 para responder a la necesidad y la falta de acceso a las herramientas y saberes de informática de los niños y las niñas que concurren a Alfareros. Este proyecto articula docentes de Informática, adscriptos y actores de pastoral. Son muchos los docentes que han participado en este proyecto, algunos de ellos son: Sergio Pintos (adscripto), Fabián Sánchez (catequista), Olga Patin y Lucía Arbiza (ambas docentes de Informática). Actualmente la referente es Carolina Alonso (estudiante de la Tecnicatura Recreación y Tiempo Libre y exalumna del Colegio).

Dispositivo

Este espacio tiene una frecuencia de una hora semanal para los niños y las niñas de Alfareros y una carga horaria de una hora y media para los adolescentes de 3.^{er} año de Ciclo Básico. Los alumnos de Alfareros se dividen en cuatro subgrupos por niveles de escolarización o maduración, según el criterio de los educadores. Cada subgrupo asiste a cuatro encuentros. Este proyecto se extiende desde mayo hasta setiembre, dependiendo del año.

Los niños y las niñas de Alfareros se trasladan en camioneta hasta el Colegio. Los adolescente de 3.^o les preparan un salón acondicionado con computadoras portátiles.¹¹ Al final del proceso los adolescentes de 3.^o concurren al centro, donde son recibidos por los niños y las niñas, les proponen una actividad y muestran el centro.

Facilitadores

Los adolescentes de 3.^o preparan los encuentros en conjunto con sus docentes de Informática y el referente de espacio, previa coordinación con los educadores del Club de Niños de las necesidades, dificultades y fortalezas de los niños y las niñas que van a participar en la actividad. Los adolescentes trabajan en la semana y recuerdan contenidos aprendidos en años anteriores. Son los responsables de iniciar, transmitir y acompañar la actividad propuesta facilitando el manejo y el contenido de las herramientas informáticas. Para esto se trabaja en una relación un niño y un adolescente, lo que permite personalizar y establecer un vínculo de contención y afecto recíproco. Este espacio siempre es acompañado por adultos de las dos instituciones.

Es fundamentalmente un espacio de juego y de acercamiento, a través de esta herramienta, a contenidos de lectoescritura y matemática, entre otros, y el manejo de ciertas destrezas, como la espacial. Esta propuesta es enriquecida por actividades plásticas y de producción que complementan lo realizado con la máquina. En

11 Hasta el 2013 este espacio se instrumentó en el Laboratorio de Informática. Actualmente, por la actualización y mejoras de los equipos, se realiza en una clase con mouses que permitan mejorar las destrezas de los niños.

los últimos años los adolescentes incorporaron la producción culinaria (previa) para acompañar los cierres de cada proceso con los subgrupos. Este aspecto es una muestra más de compromiso con los niños y las niñas, dado que dedican más tiempo en preparar con compañeros y compañeras galletas, tortas, etc., involucrando a referentes adultos en esta tarea.

Después de terminado cada encuentro con los niños, los adolescentes tienen una reunión de evaluación de la actividad y fundamentalmente se preguntan a sí mismos cómo se encuentran en este espacio para abordar discernimientos, visualizaciones de situaciones diferentes de la realidad de los niños y las niñas, desafíos, elementos que les permitan crecer e interiorizar aprendizajes afectivos.

La vigencia ante un país Ceibal

Esta propuesta se ha visto modificada en los últimos años por la universalización del acceso de los niños y las niñas a las computadoras ceibalitas.

El proyecto se focalizó en el manejo básico de los programas más utilizados para los más grandes, promover los cuidados en el manejo de las redes y, fundamentalmente, contribuir desde un vínculo positivo, de juego con habilidades básicas de lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático.

Trascendiendo espacios

En el año 2013, a propuesta de jóvenes de 4.º año de Bachillerato, se instrumentó un nuevo proyecto con el Club de Niños Alfareros para realizar un trabajo de refacciones al local y la creación de un espacio lúdico y recreativo los sábados en la mañana. Esta propuesta es la respuesta a querer profundizar los vínculos de los jóvenes con esta comunidad.

Entrevista a la Directora del Club de Niños Alfareros

—*¿Cómo visualizás el proyecto?*

—Es importante para los gurises conocer otras formas de trabajo. El intercambio y la solidaridad son experiencias de mucha riqueza. Sus gurises son muy afectuosos con los niños y las niñas y eso es lo que necesitan: afecto, que se los personalice. No hay ningún niño que no quiera venir a este espacio. Llegan muy contentos con sus producciones y eso de hacer algo en la computadora e imprimirlo es importante. Se percibe la disponibilidad de tiempo de los gurises del Santa Elena para con los nuestros.

—*¿Cómo conviven las ceibalitas con este proyecto?*

—No todos los niños la tienen. El manejo de las XO no deja de ser algo curricular; acá es más libre, es de juego. Ustedes utilizan páginas novedosas y programas que se usan más comúnmente.

Lo más importante es el vínculo afectivo que establecen entre los gurises de Alfareros y del Santa Elena.

Otra experiencia: Informática e Inglés para Policías (2006)

Magela Grisoni

En la misma modalidad, se realizó entre 2006 y 2008 el taller Informática para Policías. Inglés básico para la policía turística.

Una vez más, la riqueza del encuentro con personas que viven realidades diferentes fue muy grande. El acercamiento de jóvenes y policías, rompiendo prejuicios —“no están en nada”, “son unos botones”— y el intercambio de conocimientos de informática y de inglés posicionaron a nuestro alumnado como profesores valiosos y a los policías como personas en un rol de cuidado a los demás.

Esta actividad se discontinuó por las dificultades de los policías para sostener el espacio, ya que si estaban de guardia mientras asistían el curso podían ser llamados para operativos y si no estaban de servicio debían recorrer una gran distancia, ya que no viven en la zona.

En 2014 se prevé realizarlos en modalidad de manejo de *tablets*.

La Escuela de Animación, además, colaborará con el Día del Niño que organiza la Policía este año, integrando a sus cursos a ocho policías comunitarios que recibirán técnicas lúdicas junto a nuestro alumnado.

Vale decir que todas estas actividades posicionaron al Colegio en un lugar de reconocimiento de su espíritu de servicio por parte de la comunidad y del valor que la institución le da a la apertura a la comunidad que integra, por lo que ganó el Premio Costa, por votación de las instituciones de la zona y el reconocimiento de la Jefatura de Policía de Canelones por su servicio de Informática para Policías.

AL TERMINAR

La mirada sobre lo actuado, las evaluaciones y conclusiones, así como el conocimiento de las necesidades de nuestros alumnos, nos impulsan a continuar en esta línea de trabajo iniciada, intentando profundizar las experiencias, comprometer a más alumnos a que las vivan, darlas a conocer con mayor sistematización y seguir sumando materias para que el proyecto crezca en interdisciplinariedad y transversalidad.

A su vez, debemos darnos más tiempo y espacios para la reflexión, la planificación, el disfrute por cada una de las actividades que realizamos como comunidad educativa y agradecer la posibilidad de encuentro, alegría, despliegue vocacional y crecimiento personal que ellas nos regalan: “No cuento el vuelto. Siempre es de más. Dar es dar” (Fito Páez).

Magela Grisoni

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AUDEC (2006), *Educación católica, lo que somos y lo que hacemos*, Montevideo: Asociación Uruguaya de Educación Católica.

CELAM (2007), *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano del Caribe. Aparecida, 13-31 de mayo de 2007. Documento conclusivo*, Bogotá: CELAM.

PAPA FRANCISCO (2010), *Exhortación apostólica Evangelii gaudium: la alegría del Evangelio*.

RODÉ, Patricio (2007), *Construcción de ciudadanía y fe cristiana. Selección de sus textos*, Montevideo: Doble Clic.

TAPIA, María Nieves (2001), *La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje del servicio en la escuela*, Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Los Tiempos Personalizados (TP)

**Fabiana Curbelo, Lurde Morales, Carlos Purgat,
Eugenio Suárez y Adriana Valli**

09

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria Ciclo Básico

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Los Tiempos Personalizados

Nivel: Ciclo Básico

Clase/s, grado/s, grupo/s: 1.º a 2.º

Asignaturas: Matemática, Idioma Español, Ciencias Físicas, Biología, Geografía, Historia e Inglés

Participantes: Estudiantes de 1.º y 2.º año y docentes de las asignaturas mencionadas.

RESUMEN

Este capítulo describe una experiencia educativa llevada a cabo en 1.º y 2.º año de Ciclo Básico del Instituto Santa Elena de Lagomar denominada los Tiempos Personalizados o, como comúnmente la llamamos, *los TP*.

Comenzó hace aproximadamente un par de décadas, ante la problemática que se nos presentaba, año tras año, relacionada con los índices de repetición por encima de nuestras expectativas y el número elevado de estudiantes que debían rendir examen, especialmente en el primer año liceal.

Los TP constituyen un espacio pedagógico enriquecedor tanto para el alumno que asiste a él como para el docente que está a cargo. Es un espacio de encuentro personal, de trabajo codo a codo de estudiantes entre sí y entre estudiantes y docentes que ha permitido avances no solamente a nivel académico, sino también en los vínculos que se establecen entre los dos protagonistas del acto educativo: el alumno y el docente.

El espacio del tiempo personalizado propone didácticas específicas para acompañar a aquellos alumnos que precisan de otros tiempos en sus aprendizajes, que necesitan mayor confianza y autoestima en lo que hacen y, que por otros muchos motivos, ven obstaculizado su proceso de aprendizaje.

Se planifican y se ponen en práctica estrategias de enseñanza que apuntan a atender en forma individual, o en grupos muy reducidos, a aquellos estudiantes que no logran alcanzar los objetivos que, desde cada una de las asignaturas, los docentes se han propuesto de acuerdo al nivel. Se llevan a cabo actividades que atienden a las distintas competencias y habilidades que poseen nuestros alumnos y que les permiten ir construyendo el conocimiento.

Sabemos que no todos aprendemos igual y también que todos tenemos derecho a aprender. Educar es ayudar, colaborar, guiar y permitir el desarrollo de competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Cuando vivimos la experiencia del TP estamos planteándonos muchos desafíos y también muchas oportunidades como docentes y como integrantes de un equipo de trabajo que tiene como principal objetivo que todos los alumnos aprendan, sean cuales fuesen sus diferentes potencialidades.

PALABRAS CLAVE

tiempo personalizado, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, motivación, vínculo más personal, cercanía y confianza.

INTRODUCCIÓN

LOS TIEMPOS PERSONALIZADOS

Está claro que no todos aprendemos en los mismos tiempos ni de las mismas maneras. También, que todos tenemos derecho a aprender de distintas formas. Algo que parece tan simple no lo es tanto en los procesos concretos y, sobre todo, en los colectivos. A la hora de la verdad, ocurre que el docente se encuentra con tantos grupos y con tantos estudiantes en la dinámica diaria de su tarea que, por una cuestión natural, uniformiza el discurso y las acciones, porque es inevitable. No hay cinco discursos distintos en simultáneo, eso no se puede. En esos momentos no hay tratos diferenciales para con nadie, aunque sean todos distintos. La vida misma está llena de estos ejemplos. Se puede ser personalizante en el discurso hacia el colectivo, pero difícilmente será un discurso personalizado.

Pues entonces hay que reconocer que si nos proponemos instancias más personalizadas es porque hay otras que no lo son. Muchas veces porque necesariamente no pueden serlo. En una sociedad o en un grupo deben primar consignas que igualen, que establezcan criterios a la generalidad ubicando el mensaje común sobre el individual. Luego de esto viene lo que cada uno procesa o pueda procesar en lo individual. Acá comenzará a quedar de manifiesto la verdadera llegada de las consignas generales, en este caso en los estudiantes. Aparecerán aquellos a los que de una vez les llega todo, a los que en general les llega bien y, por último, el segmento de aquellos que definitivamente no lograron recepcionar adecuadamente el mensaje. En la educación, si no se reconoce esto estaremos en un serio problema: un grupo de estudiantes será desplazado una y otra vez de la posibilidad de estar insertos en un verdadero o, por lo menos, deseado proceso de aprendizaje. Ni hay que mencionar la afección posible sobre lo emocional si esto se configura en una larga historia de frustraciones.

Ante este marco de realidad tangible, en Uruguay se buscaron y ensayaron respuestas desde ya hace varias décadas. Muchas de estas respuestas terminaron o se fueron extinguiendo, probablemente por carecer de la eficacia y cuota de realismo que la necesidad demandó. El sistema educativo todo sigue planteándose este desafío como una necesidad a resolver.

En Santa Elena también se buscaron caminos. Hace un par de décadas, los índices de repetición daban por encima de nuestras expectativas; la cantidad de estudiantes que debían ir a exámenes también. Sobre todo en 1.^{er} año. Era, sin dudas, un problema que exigía mejores soluciones.

En este contexto y desde una postura educativa que intentó ser siempre responsable, apareció en los años 90 la propuesta de los Tiempos Personalizados. Son los hoy ya famosos TP, creados para dar lugar al encuentro más personal

del docente con sus estudiantes, en especial para aquellos que precisan otros tiempos, un acompañamiento más cercano, una mayor confianza en lo que hacen. En principio, así visto, parece no ser tan original. Pero si consideramos que casi todas las asignaturas cuentan con su TP, que estos son parte de la carga horaria de la asignatura, que están dentro del turno al que asiste el estudiante, que por lo general es en el mismo salón del grupo, con un número reducido de compañeros de su propia clase y que lo lleva adelante el mismo docente de la asignatura, se entiende que todos estos elementos instrumentales terminen constituyendo la explicación del éxito tenido al día de hoy. Prácticamente se ha eliminado la repetición en los niveles del Ciclo Básico. Probablemente los TP no sean la única explicación para este dato, pero sin duda han contribuido muchísimo.

A través del tiempo, este instrumento terminó por resultar no solo beneficioso para el estudiante en todo su proceso, sino también porque, como vimos, ha sido simplemente eficaz. Todas las semanas el docente tiene un momento para sentarse al lado de su estudiante. Esta cercanía es disparadora de muchas consecuencias y no solo en lo estrictamente académico. La personalización del vínculo por lo general trae aparejada una mejora de este y, a partir de ahí, una especie de complicidad pedagógica entre ambos actores del aprendizaje. El resultado es que el estudiante quiere cumplirle mejor. Y el docente también. Esto es posible si hay encuentro. Los TP lo han permitido.

MOTIVOS DE LA DERIVACIÓN AL ESPACIO DE TIEMPO PERSONALIZADO

La asistencia de nuestros alumnos al espacio de trabajo que denominamos Tiempo Personalizado se enmarca dentro de los objetivos que proponemos como definiciones básicas de nuestro centro educativo. Entre esas definiciones, enfatizamos aquellas que hemos establecido en el acercamiento a las familias a través de materiales que compartimos cuando sus hijos comienzan la etapa liceal. En ese marco destacamos que, desde nuestro instituto, nos proponemos un alumno debidamente nutrido de conocimientos, con capacidad de sentido crítico con él mismo y con el mundo que lo rodea, flexible, tolerante y abierto a la diversidad filosófica, inquieto y ávido por descubrir e investigar. Un joven capaz de encontrar placer y disfrute en la actividad intelectual, dotado para asumir la incertidumbre como estado permanente en un mundo de incógnitas, portador de un espíritu intelectualmente positivo, creativo e innovador.

Pretendemos, entonces, un joven liceal que conceptúe a las ciencias, sin absolutos, como herramientas imprescindibles que desde la tecnología busquen avances para el desarrollo de la humanidad. El Instituto procura formar jóvenes que reconozcan la diversidad en el género humano. Diversidad que se refleja en las historias nacionales y en las diferentes manifestaciones culturales.

Nos imaginamos jóvenes que, transitando por el mundo, sean capaces de valorar lo propio sin desmerecer lo ajeno y que cuando estén en su país sean capaces de recibir lo extranjero sin desmerecer lo propio, poseedores de una sólida cultura general y, por tanto, capaces de tomar posturas frente a las distintas situaciones que les presente la vida con criterios propios, haciendo valer aquello en lo que creen.

Estamos convencidos de que para lograr estos objetivos fundamentales necesitamos actuar como guías y conductores, reconociendo la diversidad de situaciones que debemos afrontar a diario. Si sostenemos entonces que educar es ayudar, colaborar y guiar para que se produzca la comprensión de la realidad y luego, a partir del desarrollo de competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, actuar sobre esa realidad para modificarla en beneficio de una vida más digna y plena, es obvio que resulta preciso educar procurando calidad y equidad para todos. La acción de guiar, apoyar y proteger al alumno es tan antigua como la acción humana de formar nuevas generaciones, por lo tanto es indelegable e inalienable de la tarea docente (Hamson y García, 2001).

El sentido esencial del espacio de Tiempo Personalizado es el de trabajar en forma más personal con cada uno de los alumnos que presenten algún tipo de dificultad en estas asignaturas. A medida que vamos descubriendo ritmos y tiempos de estudios, niveles de información, capacidad de concentración y seguimiento de la clases, derivamos a aquellos alumnos que necesitan reforzar su trabajo para posibilitarles una mejor inserción en el grupo y en el curso. Algunos alumnos que asisten a las clases de Tiempo Personalizado muestran importantes dificultades de aprendizaje y, en general, necesitan un tiempo mayor para resolver sus tareas. Por esta razón, nos proponemos trabajar presentando tareas que permitan reforzar conocimientos, adquirir métodos de trabajo propios de estudiantes liceales, pero también que resulten novedosas y estimulantes. Un aspecto fundamental de este espacio de trabajo está vinculado al reconocimiento por parte de los alumnos de avances significativos en su desempeño y en sus calificaciones, y por ello planteamos claramente que cada una de las actividades realizadas en estas clases sean reconocidas, calificadas y registradas. Son muy diversos los motivos por los cuales elegimos a los alumnos que deberán asistir a clases de Tiempo Personalizado, hay razones más evidentes y permanentes y otras coyunturales, pero merecedoras de nuestra mayor atención. Cuando decidimos a qué alumnos convocar tenemos en cuenta también que este espacio de trabajo no puede estar compuesto por un número de alumnos que desvirtúe el carácter personalizado de la propuesta.

En primer lugar, aparecen aquellos que presentan dificultades específicas y que seguramente serán quienes más tiempo necesiten permanecer en este espacio de trabajo. Estas serían algunas de las dificultades que presentan los alumnos que necesitan ser acompañados en forma más personal:

- Expone con dificultad.
- No capta la idea central del tema.

- Se expresa en forma desorganizada.
- Demuestra no haber captado el contenido de un texto.
- Presenta dificultades para interpretar mapas, tablas, cuadros.
- No logra captar la utilidad de las ayudas visuales para la comprensión del material presentado.
- Su trabajo es confuso, reiterativo, desorganizado.
- No jerarquiza la información, incluye información poco relevante.
- Revela dificultades para resumir, jerarquizar, esquematizar.
- Le cuesta trabajar en forma autónoma, se muestra dependiente.
- Presenta dificultades para la comprensión de la lectura.
- Le cuesta incorporar diferentes fuentes de información.
- Demuestra no haber incorporado las pautas para sistematizar la información.
- Presenta dificultades para definir un problema.
- No logra captar ni considerar más de una fuente de información simultánea.
- Presenta dificultades en cuanto a la comprensión por sentido común de las relaciones causa-efecto.
- No logra reconocer adecuadamente los datos relevantes e irrelevantes.
- Repite completamente el texto.
- Desconoce reglas que caracterizan al lenguaje: aspectos ortográficos, sintácticos y lexicales.
- Presenta dificultades en la comprensión, el manejo y la expresión de contenidos.

Si bien la práctica cotidiana nos permitirá ir descubriendo otras dificultades además de las expresadas, la presencia de alguna de estas generalmente está acompañada por una escasa confianza y un temor a cometer errores.

Sabemos que cuando confeccionamos la lista de alumnos que van a asistir a nuestras clases de Tiempo Personalizado estamos planteándonos desafíos y también oportunidades de conocer a jovencitos que tienden a pasar desapercibidos como integrantes de un grupo que generalmente tiene unos veintiocho alumnos, pero que integrados a grupos pequeños comienzan a mostrarse con mayor confianza, revelando sus potencialidades e inquietudes.

También existen ocasiones en las que derivamos a este espacio a alumnos que por diversos motivos han debido ausentarse a varias clases y, por lo tanto, quedan algo desconectados de los cursos correspondientes.

ANÁLISIS SOBRE TRES DIMENSIONES DE LOS TIEMPOS PERSONALIZADOS

1. Diferentes formas de enseñar

En el espacio del Tiempo Personalizado, la forma en la que los docentes estructuramos la clase y las actividades que proponemos es clave para lograr en nuestros alumnos un proceso de comprensión activo. Esto nos exige que la organización de actividades para este espacio se centre en la persona y en el entorno. “Deben ser actividades socialmente compartidas, como ocurre con el aprendizaje cooperativo, en colaboración.” (Perkins, 1997).

Estas actividades deben darnos cuenta de cómo los alumnos usan el conocimiento, cómo lo relacionan con lo aprendido anteriormente y cómo logran traducirlo a su propio lenguaje y aplicarlo a nuevas situaciones. Al mismo tiempo, debemos tener la intención de crear hábitos, de despertarles el interés, inculcar valores y promover actitudes, entre otros objetivos.

Enseñar en el espacio de Tiempo Personalizado nos ha exigido mucha reflexión sobre nuestras prácticas. Nos ha permitido realizar un trabajo sobre nosotros mismos, analizar nuestras rutinas, los incidentes que se dan en el aula con todo el grupo y focalizar nuestro trabajo no solamente sobre los contenidos a enseñar sino, sobre todo, en las propuestas didácticas que diseñamos y en la relación que mantenemos con nuestros estudiantes, con nuestros pares y con el contexto sobre el cual llevamos a cabo estas prácticas. Nos ha exigido repensar desde otra óptica nuestras propuestas didácticas y construir propuestas nuevas.

Cada uno de nuestros estudiantes es una situación particular que tenemos en el TP. Podemos trabajar sobre una dificultad que ya haya sido diagnosticada y otras veces trabajamos sobre dificultades de las que tenemos sospechas. Si es necesario, realizamos repaso de aspectos que hemos trabajado con el grupo entero y vamos hacia atrás para retomar aspectos sustantivos que no hayan quedado consolidados. Otras veces podemos trabajar temas o aspectos que luego se verán con la totalidad de la clase, y en ese ir hacia adelante nuestros alumnos se insertan mejor en la dinámica de la clase, algunos se sienten con mayor confianza y se animan a participar más y, sobre todo, permite importantes avances en la construcción de la autoestima, especialmente en el perfil de alumnos que tenemos derivados. El TP está para acompañar mejor al estudiante que tenga dificultades. Los que asisten a este espacio necesitan otros tiempos de aprendizaje y docentes que desarrollen otras formas de enseñar. Una actitud reflexiva a partir de nuestras prácticas se ha constituido en un dispositivo muy importante para modificar y buscar otras formas de enseñar. Formas que nos han permitido una interacción más efectiva tanto en nuestra relación con cada alumno como de los alumnos entre sí.

Hemos explorado, buscado, nos hemos cuestionado y criticado nuestro hacer educativo y en este ejercicio formativo de reflexión nos hemos ayudado y acompañado como grupo docente compartiendo esta experiencia.

El TP necesita un plan de clase diferente, que además de facilitar la construcción significativa de los aprendizajes contemple la diversidad de dificultades y de potencialidades de cada uno de los alumnos que han sido derivados. Pensar en el diseño de este plan nos ha llevado a hacernos muchas preguntas, en especial referidas a las finalidades de la enseñanza y cómo lograr los objetivos que nos hemos propuesto para cada uno de nuestros estudiantes. Hemos pensado en herramientas o estrategias facilitadoras de los aprendizajes así como en las formas de evaluar.

Toda actividad de nuestros alumnos en el TP es evaluada, reconocida, registrada y por lo tanto incorporada a la evaluación del proceso general durante todo el curso. Tuvimos que definir criterios que nos permitieran valorar progresos y obstáculos en el desempeño de nuestros estudiantes de acuerdo a las características particulares de cada uno de ellos. Tuvimos que pensar en actividades y compartir nuestras experiencias para poder construir juntos, como equipo docente, nuestro accionar en este espacio, ya que el estudiante tiene que sentir que esta instancia le es realmente útil, que vale la pena, que es un tiempo para él.

Por lo general, trabajamos mucho sobre la comprensión de consignas, realizamos y analizamos lecturas, creamos producciones escritas e incentivamos la participación oral. Para Wassermannn, el alumno que integra un grupo pequeño se siente más seguro al exponer sus ideas y no se intimida tanto. Adquiere práctica para desarrollar argumentos y más habilidad para opinar en el contexto de toda la clase. Por otro lado, adquiere una mayor disposición para expresar sus puntos de vista y enriquece su propio proceso de aprendizaje. “El aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares [...] utilizan la dinámica de grupos para promover el aprendizaje reflexivo (los estudiantes piensan y discuten juntos los problemas) y explotan la motivación intrínseca del contacto social para mantener a los alumnos interesados en sus actividades académicas.” (Perkins, 1997).

Para llevar a cabo nuestras prácticas intentamos utilizar variados materiales: textos, imágenes, elementos de laboratorio, medios audiovisuales, dispositivos informáticos, etc., procurando, a través de ellos, plantear diversas propuestas simbólicas que impliquen, tal como lo dice Area Moreira, poner en juego distintos tipos de estrategias cognitivas y habilidades mentales que posibiliten la expresión y comunicación de aprendizajes por parte de nuestros alumnos.

2. Acerca de las diferentes formas de aprender que tienen los alumnos

No todos aprendemos igual. Nuestros alumnos poseen distintas destrezas, competencias y habilidades que responden a matices específicos.

Según Waddington (genetista), cualquier sistema orgánico tiene tendencia a seguir determinadas pautas del desarrollo en vez de otras. Nosotros tenemos la tarea de observar esas tendencias de aprendizaje para tenerlas en cuenta a la hora de intentar un aprendizaje en nuestros alumnos. Y, a su vez, permitir flexibilidad en esas pautas genéticas con las que ya vienen.

Es en el Tiempo Personalizado donde tenemos el espacio para atender situaciones de ese tipo y estimular estrategias para activar habilidades.

Hay alumnos que necesitan más tiempo, ya sea porque no tienen confianza en sus aprendizajes, no logran comenzar y necesitan un simple gesto de aprobación. Algunos no logran entender en clase, por dispersión, y con trabajo personalizado van poco a poco construyendo su conocimiento. Otros necesitan una explicación más o menos geométrica, con lenguaje menos técnico que el utilizado en clase.

Y hay otros que aprenden a medida que se escuchan en voz alta cuando le explican a otro compañero y allí logran un aprendizaje realmente significativo, o quizás se den cuenta de que aún dudan de algunos conceptos y pueden ser críticos frente a su aprendizaje.

En definitiva, algunos aprenden escuchando y compartiendo, otros leyendo e investigando, otros practicando y otros por prueba y error. Las estrategias varían según lo que queramos aprender, por lo que está en nosotros brindarles el espacio para desarrollar sus preferencias y mostrarles el camino.

ACREDITACIÓN EN LA NOTA

El trabajo, la participación y el esfuerzo en los espacios de Tiempo Personalizado son tenidos en cuenta a la hora de la evaluación. Los alumnos son conscientes de que esto incidirá en su calificación y lo sienten como una oportunidad. Muchos alumnos que en clase se muestran tímidos se animan a participar en los Tiempos Personalizados por ser espacios de mayor intercambio y con menos público. Es importante crear el espacio de confianza para que aquellos que dudan de sus aprendizajes —muchas veces es por eso que no participan en clase— logren una conducta activa.

3. La motivación como elemento clave

Todos nuestros alumnos tienen demandas diferentes. Pero aquellos cuyo proceso de aprendizaje presenta dificultades y los que han sido diagnosticados como portadores de una dificultad específica van a requerir un abordaje pedagógico diferente.

Cabe destacar que estos alumnos que derivamos al espacio de Tiempo Personalizado traen la idea de que no pueden, es decir, presentan una baja percepción de competencia.

Mejorar la percepción de competencia se basa en la oportunidad de éxitos y fracasos, por lo que en este espacio debemos crear un vínculo de afecto, respeto y valorar el tiempo que cada alumno requiere.

Es en este tipo de situaciones en las que se plantea la necesidad de realizar modificaciones curriculares considerando las necesidades de estos alumnos.

Para aprender es preciso disponer de las capacidades, conocimientos y destrezas necesarios, y tener la disposición y la motivación suficientes para alcanzar los objetivos que se plantean. Esta idea de que el aprendizaje está determinado por la motivación y también por los aspectos cognitivos nos introduce en toda la compleja variedad de procesos implicados en el acto de aprender.

El trabajo, en esta línea de interacción cognición-motivación, ha experimentado cambios sustanciales. Ya Aristóteles sostenía que la inteligencia no era solo conocimiento sino también la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica. No ha sido sino hasta las últimas décadas cuando comenzamos a observar la cognición de un modo nuevo. Es tan importante la capacidad que el alumno posea como su destreza de aplicar los conocimientos en la práctica.

Son estos aspectos motivacionales los que condicionan la puesta en marcha de nuestra capacidad. Hace bastantes años, D. P. Ausubel ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar el concepto de *aprendizaje significativo*. El autor indicaba que una disposición favorable del alumno para aprender, la organización coherente del contenido y la existencia de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, serían las condiciones básicas del aprendizaje significativo. Así, podemos sostener que el rendimiento alcanzado por un alumno estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades —ámbito cognitivo— como de otros factores vinculados con la motivación, sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos: un estudiante con los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito si los niveles motivacionales no están presentes. De la misma forma, puede haber motivación, pero sin las capacidades y conocimientos relevantes será imposible que se logre el aprendizaje.

Creemos que un alumno que logre la motivación necesaria para superarse académicamente refuerza indudablemente su percepción de competencia.

TESTIMONIOS

De docentes

1. “Es un espacio donde se puede trabajar con menos alumnos, que permite:

- Conocer rápidamente alumnos que pasan desapercibidos dentro del grupo.
- Trabajar con alumnos con dificultades poniendo la atención en ellas.
- Hacer deberes y estudiar, guiando, analizando y sugiriendo técnicas de estudio.
- Preparar temas que se darán más adelante con el grupo para que puedan tener un rol más protagonista y con aciertos en la clase y no ir siempre rezagados.
- Hacer escritos con los alumnos que estuvieron ausentes en la fecha fijada, así no pierden una clase más.
- Atender consultas, dudas, preguntas de alumnos que estuvieron ausentes cuando se desarrolló un tema”. Magel, Química.

2. “Considero que el espacio de TP es valiosísimo. Importante para trabajar con alumnos que presentan dificultades concretas... Los chicos llegan con dificultades de las más variadas, tantas y tan específicas y complejas que creo que a los docentes nos faltan herramientas para poder ayudarlos más.

La mayoría de los alumnos aprovechan el tiempo de TP y además lo valoran (lo verbalizan), al punto de pedir para seguir asistiendo cuando se les quiere dar el alta, pues entienden que logran mayor concentración, que pueden entender mejor que con el resto del grupo, pueden observar su propia evolución y su desenvolvimiento. Quizá tenga que ver con que logran desinhibirse y participar...”. Elizabeth, Idioma Español.

3. “Son instancias de acercamiento mucho más directo al alumno y se puede trabajar en forma muy especial las diferentes situaciones.

- Se logra motivar el aprendizaje de la asignatura.
- Se trabaja en los cuadernos en forma más profunda, complementando, conociéndolo por parte del alumno para familiarizarse con la temática.
- Se intenta sacar el miedo al texto realizando lecturas y trabajando en forma directa.

- Se trabaja con aquellos alumnos que por diferentes motivos han faltado a la clase y perdieron días de la materia.
- Se preparan los escritos con los alumnos que tienen dificultades diversas.
- Se prepara la temática con antelación al aula, de modo de intentar un trabajo más movilizador de parte del alumno para incentivar mejor su autoestima.

Tenemos diferentes perfiles de alumnos con diferentes dificultades: los que faltan a clase, los que le temen al texto, con baja autoestima, con falta de apoyo. La cantidad de alumnos que asisten va variando a lo largo del año.

En cuanto a la movilización de los alumnos que asisten, también es muy variable a lo largo del año. En la medida de lo posible, intento que pase la mayor cantidad de alumnos, obviamente priorizando a aquellos que necesitan más apoyo”. Cecilia, Biología.

4. Del año 1994: “Por lo general, el alumno que es derivado a Tiempo Personalizado entiende que va atrasado respecto a los demás. Se ve y se siente rezagado y la derivación, en este caso, no le significa otra cosa que la confirmación de esa realidad. Que el profesor intente variarle ese significado es otra cosa, pero lo que siente en ese momento es eso.

El año pasado, en 1.^{er} año y en lo que va de este año también, he intentado una estrategia muy sencilla pero que da interesantes resultados. En TP, en vez de tomar temas ya vistos, hacemos lo contrario: nos adelantamos respecto al resto de la clase. Aprendemos a estudiar con el texto, pero con temas del futuro. Esto que parece tan simple les está resultando a los estudiantes algo muy positivo:

- No van de atrás de la clase.
- Cuando la clase inicia un tema, ellos ya lo han estudiado.
- Se sienten más seguros e interesados porque ahora saben de qué se trata.
- Se animan a participar más porque se sienten más seguros, se sueltan, son más atrevidos. Además, saben.
- Saben manejar mejor el texto.
- Se los ve realmente presentes en clase.

La idea es *cambiarles la pisada*, eso de ir de atrás, y posicionarlos hacia adelante. Que ellos experimenten en lo concreto que, muchas veces, las dificultades en el estudio no se deben necesariamente a un problema de capacidad sino que en gran parte se deben a estrategias quizá equivocadas, a la ausencia de un método, a la falta de estudio.

Lo cierto es que la enorme mayoría de los chicos ha reaccionado muy bien. Siento que además de ellos se beneficia toda la clase, voy más cómodo con el desarrollo del programa, avanzo más fluidamente”. Carlos, Historia.

De estudiantes

“Siento que aprendo más de lo que aprendo en clase. Presto más atención. Repaso lo que no entendí y lo aplico en la clase. Gracias al TP no solo salvé las materias que tenía bajas sino que las mejoré. Me resultan cortos los TP, podrían durar unos 15 minutos más”. Alexis

“En algunos TP me siento muy cómodo, en otros no. Me distraigo menos, tengo que prestar más atención. Hay profesores que le ponen onda, otros no tanto. Me resulta útil porque me ayuda a organizarme y trabajar mejor”. Agustín

“Me ayuda mucho, me encanta adelantar el tema y después ir a la clase y poder participar, poder realizar las actividades con ese tema adelantado. Me siento bien, puedo preguntar las dudas, el profesor me puede explicar claramente y sin apuros, me encanta. Me gusta hacer deberes juntos y con la profesora. En TP siempre podés preguntarle lo que quieras a la profe y siempre puede contestarte”. Emiliano

“Me siento cómoda, puedo participar más, me gusta porque somos pocos, mejoro mi trabajo, subí notas gracias al TP. Gracias al TP no voy a clases particulares. Me dan más confianza”. Camila

“Es más divertido. Corregimos lo que hicimos en clase. Mejoro el vínculo con los profesores porque hay más oportunidades de hablar sobre cosas personales”. Mateo

“Es como si te sentís con más seguridad y confianza de preguntar. En clase, luego de que asisto a TP, me siento mucho más interesada porque entiendo. En TP el profesor te presta mucha más atención”. Belén.

“En clase soy tímida y en TP no tanto. Por ir a TP subí Matemática”. Camila

“Me siento bien, contento. Aprendo mucho, me siento ayudado y trabajo mucho mejor. Lo que más me gusta es adelantar en el TP, así en clase puedo participar”. Francisco

“En un TP la profesora no me cae bien”. Juan José

“En TP nos conocemos más”. Paula

“Por ir a TP he notado cambios muy grandes; por ejemplo, subí Historia de 4 a 6 y eso es muy difícil de lograr cuando la tenés tan baja”. Ailén

“Me siento más libre de expresar los trabajos”. Juan Pedro.

CONCLUSIONES

Esta práctica educativa, luego de algo más de veinte años de aplicarla y a pesar de las dificultades que toda iniciativa educativa tiene, ha sido destacable, entre otras cosas, por su eficacia. Ha dado resultado y prueba de ello es su vigencia en el tiempo. Han cambiado varias veces los planes educativos en la enseñanza media, pero los TP, en nuestro instituto, se mantienen.

En el presente, todos quienes estamos involucrados en esta tarea educativa reconocemos el valor de los TP y en las diferentes instancias de coordinación compartimos nuestras experiencias y miradas desde un lugar que nos ofrece perspectivas que no siempre aparecen con claridad cuando trabajamos con la totalidad del grupo.

Es desde esta formidable experiencia que descubrimos permanentemente facetas, intereses, estilos de aprendizaje así como inquietudes, manifestaciones que parecen potenciarse en un ámbito en el que nuestros alumnos sienten una mayor confianza y una menor inseguridad.

Sabemos que constantemente se renuevan los desafíos que debemos asumir como docentes y muchas veces sentimos que las herramientas de las que disponemos no son suficientes, pero, en lo que se refiere a esta experiencia educativa, nos encontramos con opiniones unánimes. Es muy alta la valoración que tenemos los docentes cuando analizamos este espacio de trabajo, pero también es reconocido y apreciado por nuestros alumnos y sus familias.

Cuando analizamos el origen de esta historia y lo proyectamos al presente vemos que algunas de las razones por las que se pensó en instrumentar esta práctica educativa pueden haber variado o casi desaparecido, pero sabemos que constantemente se presentan otros desafíos y que la experiencia que hemos recogido en todos estos años nos brinda elementos muy firmes para hacerles frente.

Mirando hacia adelante nos seguimos planteado preguntas y posibilidades de seguir mejorando esta práctica. Tenemos certezas pero también dudas y es por esto que no dejamos de pensar en la posibilidad de mejorar su instrumentación. Los tiempos cambian y con ellos las situaciones a contemplar. Lo que importa hacia el futuro es poder contar con este instrumento que sigue tan vigente como cuando comenzó.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA MORERA, H. 1999. "Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum". En: J. ESCUDERO. *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- AUSUBEL, D. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- BIXIO, C. 1998. *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- HAMSON DE BRUSSA, A., GARCÍA, R. y otros. 2001. *La función tutorial. Una revisión de la cultura institucional escolar*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens, serie Educación.
- JACKSON, P. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PERKINS, D. 1997. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Reflexiones y aportes para padres. Material de divulgación a familias*. 2001-2012. Colegio Santa Elena, Ciclo Básico, Lagomar.
- WASSERMANN, S. 1994. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Taller de Introducción a la Investigación en Bachillerato: Aprendiendo y enseñando a investigar 2006-2014

**Fátima Fernández, Estrellita Lorier, Mauricio Kur,
Horacio Ottonelli y Silvana Pastorino**
Colaboración especial de Gabriel Fraga

10

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Taller de Introducción a la Investigación en Bachillerato: Aprendiendo y enseñando a investigar. 2006-2014

Clase/s, grado/s, grupo/s: Todas las orientaciones académicas de 2.º año de Bachillerato (5.º año de Secundaria): Arte y Expresión, Biológica, Científica, Humanística

Núcleo común: Taller de Introducción a la Investigación

Participantes: Fátima Fernández (Química), Estrellita Lorier (Física), Mauricio Kur (Sociología), Horacio Ottonelli (Dirección), Silvana Pastorino (Biología)

Colaboración especial: Gabriel Fraga

RESUMEN

El Taller de Investigación consiste en la realización, por parte de los alumnos de 2.º año del Bachillerato, de un trabajo académico que tiene como objetivo principal iniciarse en el aprendizaje de la tarea de investigación integrando múltiples saberes y habilidades. Se trata de un proceso de sistematización, investigación y producción de conocimiento realizado por un grupo pequeño de estudiantes en torno a un tema de su elección, vinculado siempre a sus distintos universos de interés. Se trabaja en torno a un proyecto de investigación grupal que se desarrolla a lo largo del curso (marzo a noviembre). Los estudiantes son protagonistas desde la elección del tema y el diseño de la planificación hasta su ejecución. Dicho proceso de trabajo, individual y colectivo, es orientado y supervisado por un docente tutor que colabora permanentemente con los estudiantes a través de orientaciones metodológicas que les permitan cumplir sus objetivos. La evaluación-regulación se realiza durante todo el proceso mediante autoevaluaciones, coevaluación y evaluación docente. Como etapa final, se comunican los trabajos en un foro general de presentación de trabajos en el que los estudiantes participan con disertaciones orales y una muestra de pósters y el armado de *stands*, al que asisten los estudiantes y sus familias. La experiencia ha sido valorada como muy positiva tanto por los estudiantes como por los docentes y se constituyó en un espacio de intercambio de experiencias. La Dirección de la institución y los docentes tutores participan en instancias regulares de comunicación y coordinación en las que colectivamente se construye un espacio de crecimiento e investigación.

Palabras clave: bachillerato, enseñanza investigación, metodología taller.

INTRODUCCIÓN

A cargo de la Dirección del Sector

INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO DE SISTEMATIZACIÓN DE BACHILLERATO MONTEVIDEO

Horacio Ottonelli

El trabajo que se presenta a continuación sobre el Taller de Introducción a la Investigación expresa algunas de las características y de las orientaciones fundamentales del desarrollo curricular que los educadores de este Bachillerato hemos procurado promover y sostener.

Particularmente, queremos destacar que esta propuesta, junto con otras, se convierte en signo y señal de algunas intuiciones, convicciones y criterios de la gestión curricular de este colectivo educativo, tales como:

- **La enseñanza y el aprendizaje como experiencias significativas de construcción colectiva** que, a partir de un marco orientador, posibilitan la exploración, la indagación y el ensayo de un ejercicio de autoría por parte de sus protagonistas: docentes y estudiantes.
- **La promoción y la adquisición simultánea de competencias genéricas del trabajo académico y de competencias específicas de algunos campos disciplinarios**, tanto para estudiantes como para docentes.
- La importancia de un **vínculo dinámico entre los centros de educación media y los diversos ámbitos de la sociedad** en los que se fragua la producción de conocimiento (universidades, empresas, organizaciones sociales y culturales, etc.).
- **La imprescindible personalización de la labor educativa**, de tal manera que habilite y estimule los **itinerarios de construcción y realización vocacional de los sujetos involucrados**, es decir, estudiantes y docentes.

Desde esta perspectiva, hemos aprendido que uno de los desafíos de la gestión educativa está dado por la generación de dinámicas y procesos institucionales en los que los se encuentren diversos actores, con efectiva vocación de aprendizaje, como una forma de ejercicio de ciudadanía.

DVD - Instituto de Educación Santa Elena

Educación Secundaria - Bachillerato Montevideo-URUGUAY

TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN BACHILLERATO:

APRENDIENDO Y ENSEÑANDO A INVESTIGAR 2006–2014¹

El Taller de Introducción a la Investigación es un curso propio del Bachillerato de Montevideo del Instituto de Educación Santa Elena que se ha incorporado al llamado Núcleo Común del currículo del 2.º año de Bachillerato (5.º año de Secundaria).² Es decir que se desarrolla en todas las orientaciones académicas de dicho ciclo e implica la realización, por parte de los alumnos, de un trabajo académico de tipo monográfico (aunque se combina con otras modalidades y formatos) y de carácter grupal.

LOS OBJETIVOS

Los objetivos que orientan este programa se detallan a continuación.

En relación con la perspectiva vocacional de los estudiantes:

- Disfrutar una experiencia de trabajo intelectual en torno a algunas de sus búsquedas e intereses vocacionales que impliquen una nueva forma de relación con el conocimiento.
- Asumir su responsabilidad como integrantes de la comunidad nacional porque la tarea intelectual debe ir unida a las inquietudes que, como ciudadanos y profesionales, experimenten y acontezcan en la sociedad que les ha tocado vivir.

1 El presente taller tiene su inspiración en el proyecto Tutorías que tuvo lugar durante el año 2005. A los efectos de esta sistematización, hemos tomado la experiencia desde el año 2006, por las dificultades de acceso a la información del primer año y porque, a partir de esta fecha, esta línea programática asumió características específicas y congruentes (obligatoriedad, coordinación del equipo docente, articulación desde la dirección de ciclo, marco pedagógico y académico común, etc.). A continuación nombramos a los docentes que entre 2006 y 2014 han participado en el Taller como profesores tutores: **Fátima Fernández**, Gabriel Fraga, Laura González, **Mauricio Kur**, **Estrellita Lorier**, José Luis Muñiz, **Silvana Pastorino**, Virginia Perrone, Graciela Schol, Damiano Tieri, **Ricardo Carbajal**, **Sofía Vilela**. (En negrita se indica a quienes cumplen ese rol en la actualidad).

2 A partir del año 2009 se implementó en los institutos habilitados la llamada Reformulación 2006 del Consejo de Educación Secundaria (CES-ANEP), que organizó el currículo de 2.º y 3.º año del Bachillerato en Núcleo Específico y Núcleo Común. El Taller de Introducción a la Investigación pasó a formar parte del Núcleo Común en el colegio Santa Elena.

En relación con el Bachillerato como Segundo Ciclo de Secundaria:

- Ejercitar las habilidades y competencias de estudio, reflexión y comunicación que han incorporado en su itinerario educativo.
- Desarrollar la capacidad de articular los distintos saberes trascendiendo un campo específico. Ser capaces de establecer puentes o relaciones entre distintos aspectos de la teoría y la realidad.
- Aprender a compartir una tarea grupal con lo que de desafiante tiene en cuanto al aprendizaje de la tolerancia de las diferencias, a la complementariedad de tareas, en la toma de decisiones, etc.
- Alcanzar un nivel de autonomía y autorregulación en su tarea que los vuelva sujetos críticos capaces de resolver las dificultades que se les presenten, ante exigencias similares, en las distintas áreas de su vida escolar (por ejemplo, un examen o una prueba parcial), así como desarrollar la capacidad de autoevaluarse permanentemente.

En relación con los futuros estudios y exigencias universitarios:

- Iniciarse en modalidades de estudio, análisis, investigación, elaboración y reflexión propias de los estudios universitarios y terciarios.
- Perfeccionarse en la construcción de un tipo particular de texto, el denominado *expositivo*, que será de uso habitual a lo largo de la experiencia futura de los estudiantes.
- Aprender formas convencionales de presentación de trabajos académicos con un manejo adecuado de los criterios de confección del texto, su estructura, manejo de la bibliografía y comunicación.
- Reconocer el proceso de construcción social del conocimiento y vincularse con el mundo profesional y académico.

LA TAREA

La tarea como proceso a desarrollar

La labor de los estudiantes se traduce en un proceso de sistematización, investigación y producción de conocimiento realizado por un grupo pequeño de estudiantes (generalmente tres o cuatro) en torno a un tema de su elección, vinculado siempre a sus distintos universos de interés.

Se trabaja en torno a un proyecto de investigación grupal que se desarrolla a lo largo del curso (marzo a noviembre). Los estudiantes son protagonistas desde la elección del tema y el diseño de la planificación hasta su ejecución.

Criterios para la elección y definición de los temas

El tema del proyecto es afín a las disciplinas de su orientación académica (científica, biológica, humanística, artística), aunque la temática elegida por ellos no necesariamente deberá estar incorporada al currículo oficial.

La elección del tema es realizada por los estudiantes del grupo y debe cumplir algunos de los siguientes requisitos:

- Significación e interés personal para el grupo de trabajo.
- Relevancia desde el punto de vista de una asignatura, ciencia, arte o disciplina.
- Significación y relevancia en el debate contemporáneo: social, político o cultural.
- Significación y relevancia desde una perspectiva de la fe y la ética cristiana.
- Multidisciplinariedad. La posibilidad de trascender y ampliar la mirada yendo más allá de un campo específico es uno de los objetivos fundamentales por cuanto ahonda en el alumno su capacidad de establecer relaciones que enriquecerán su trabajo.

Algunos temas investigados

2009	2013
Orientación Biológica La obesidad: un problema nutricional La violencia y consumo de sustancias psicoactivas en el fútbol Mal de Alzheimer Nuestra piel: factores que afectan su salud Los efectos del fenómeno de la vigorexia Las bebidas energizantes El consumo de comida chatarra	Orientación Biológica Medicina forense Discapacidades auditivas Animales marinos: ballena franca Complementos nutricionales y vitamínicos
Orientación Científica En búsqueda de un combustible alternativo: el bio-diesel Fotografía científica vs. fotografía artística La robótica: fundamentos y realización de una experiencia La arquitectura moderna: tendencias El motor del automóvil. Evolución La industria química de los medicamentos Energía solar aplicada a la calefacción doméstica Aplicación de la informática en el Uruguay	Orientación Científica Música y matemática Agujeros negros La alquimia Las puertas Los sueños Arquitectura moderna
Orientación Humanística Violencia doméstica Baja de la edad de imputabilidad Matrimonio Igualitario Reforma educativa a nivel de Educación Secundaria El conflicto en torno a las papeleras entre Argentina y Uruguay Los <i>reality shows</i>	Orientación Humanística Violencia doméstica Baja de la edad de la imputabilidad Matrimonio igualitario <i>Bullying</i> Orientación Arte y Expresión Diseño de ropa El feminismo Diseño gráfico El teatro como medio de vida

La tarea como producto o resultado: características del trabajo final

El trabajo final adopta la forma de un texto expositivo que siempre acompaña a otras formas de producto final. En el texto se realiza el planteo de un tema y la discusión de los diversos abordajes o perspectivas de análisis. Implica:

- La investigación sobre diversos enfoques ante un problema.
- El planteo de las etapas de la investigación realizada en torno al problema planteado, preguntas u objetivos de investigación, la formulación de hipótesis, el diseño de las estrategias de investigación y la metodología para abordarla, la sistematización de la información, las evidencias para ser analizadas y los resultados obtenidos.
- La presentación de una reflexión propia en diálogo con otros enfoques.
- Referencia a las fuentes consultadas, bibliográficas o de otra índole.

Otros productos pueden ser construcciones, audiovisuales, maquetas, productos químicos, diseños experimentales, etc., pero siempre van acompañados y sustentados por el texto expositivo antes señalado.

EL TALLER Y LOS VÍNCULOS CON EL MUNDO ACADÉMICO Y PROFESIONAL

A través de este trabajo se fomenta la consulta y revisión de diferentes fuentes de información y de conocimiento académico: libros, revistas científicas, técnicas, consulta de documentos, páginas web avaladas, entre otras. Trabajamos especialmente el uso de la biblioteca e Internet como fuente, la selección de la información y la elaboración de la bibliografía. La consulta y entrevista con profesionales aporta un vínculo del estudiante con otros campos de actividad y le da la oportunidad de reflexionar sobre su orientación vocacional. Se realizan experiencias de trabajo de campo que relacionan al estudiante con los ámbitos naturales de investigación. Visitamos facultades, institutos de investigación y laboratorios.

La presentación de los trabajos

- La Dirección y el equipo de docentes definen pautas sobre la elaboración de borradores o avances del trabajo, se fijan fechas de entrega y se trabaja la etapa de regulación durante todo el proceso.
- La presentación del proyecto se realiza en etapas, hasta que se presenta la planificación completa. En cada una de esas etapas se realizan entregas parciales y los estudiantes reciben el trabajo revisado con sugerencias para mejorarlo.

- A lo largo de los años en los que se ha desarrollado la experiencia, han surgido variadas formas de presentación y comunicación del trabajo final.
- La primera, que aún permanece, es la comunicación escrita a través del texto definitivo del trabajo. Luego se incorporó la presentación oral en cada grupo para la defensa del trabajo. Desde el año 2007 se ha organizado un foro general de presentación de trabajos en el que los estudiantes participan con disertaciones orales en el marco de una muestra de pósters y *stands*, a la que asisten los estudiantes y se invita a participar a sus familias. Los estudiantes participan en el armado de la actividad, diseñan folletos informativos que ofrecen a los visitantes y explican sus resultados. Durante las presentaciones orales relatan brevemente su trabajo con el apoyo de presentaciones de diapositivas en Power Point o Prezi, o con dramatizaciones, y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje. Para la comunicación de los trabajos se siguen algunos criterios formales y se habilitan también espacios de creación espontánea. Si bien el objetivo principal es el aprendizaje durante el proceso, la muestra final es una etapa muy rica para disfrutar los logros y realimentarse con el estímulo de haber llegado hasta allí. Para las familias, la muestra se convierte en una oportunidad de conocer otra dimensión de sus hijos. Para los estudiantes, es el momento de enfrentar emociones, miedos y vencerlos.

El curso y las clases o sesiones de tutoría

- Las clases de tutoría se desarrollan en una hora semanal en la institución educativa. En este espacio se trabaja en grupos, pero la modalidad requiere, además, reuniones periódicas del grupo fuera del horario y trabajo de campo. Durante las clases, el docente propicia actividades grupales mediante técnicas que favorezcan la comunicación y realización de actividades y regula el cumplimiento del cronograma de trabajo.
- La constitución de los equipos de trabajo es uno de los momentos clave, pues de su conformación surgen la dinámica y las tensiones propias. El docente interviene regulando el equilibrio en la conformación de los grupos, acompañando, orientando y ayudando a que afloren y se elaboren los conflictos que puedan plantearse. En esta etapa ha cumplido un papel importante el profesor adscripto del nivel, pues, dado su conocimiento personal de los estudiantes y la presencia cotidiana junto a ellos, tiene condiciones para colaborar en la articulación de los equipos.
- A través del desarrollo del proyecto se trabajan muchas de las competencias disciplinares básicas del bachillerato en cada una de las áreas, de acuerdo a lo que ha acordado el colectivo docente de la

institución. Ha existido una preocupación constante por integrar la contribución de los docentes de las restantes asignaturas a este trabajo. Entre otras formas, se ha procurado que estos sugieran temáticas a investigar por los estudiantes y, además, que participen en la evaluación de proceso y final de los trabajos elaborados.

Rol del estudiante

Los estudiantes que acceden a esta primera experiencia de investigación se encuentran en sus grupos de orientación académica.

La integración de los grupos es heterogénea. Hay algunos alumnos que asisten al Colegio desde la escuela; otros se integran en los primeros años del Ciclo Básico; varios estudiantes vienen de otros liceos de la zona cuyo ciclo termina en 1.^{er} año de Bachillerato e ingresan a 1.^{er} año o, incluso, a 2.^o año de Bachillerato.

Por consiguiente, para realizar este proyecto deben hacer un esfuerzo de integración que los moviliza a todos en su conjunto. Por ello, es importante que la elección de los grupos de trabajo la realicen los estudiantes luego de avanzado un mes del comienzo de las clases y, en lo posible, luego de la Jornada de Integración y/o Campamento Inicial del año.

En este primer mes realizamos la búsqueda de los centro de interés de los estudiantes. Luego de las pautas generales, algunos tutores comienzan con un marco teórico, otros realizamos un trabajo de búsqueda de los principales temas que interesa tratar para luego ir dando pautas para elaborar el marco teórico.

Últimamente resulta útil, en primera instancia, que cada estudiante señale por escrito los temas de su interés personal.

En una segunda instancia, se reúne con otros compañeros en busca de intereses comunes y, al mismo tiempo, los tutores llevan material como, por ejemplo, revistas de investigación, ciencia, agropecuarias, trabajos de otros años, para identificar temas de actualidad que reflejen sus intereses.

Este punto ha tenido su evolución, ya que se discutió y se experimentó exponer en el pizarrón una selección de temas para su discusión. En otras ocasiones se pidió la colaboración a los docentes de 2.^o de Bachillerato para aportar temas que, desde sus respectivas asignaturas, consideraran de interés para sus alumnos. Todas se aplicaron y tienen sus ventajas, por ejemplo: el compromiso de los docentes que aportan el tema elegido. Como desventajas: que los estudiantes no elijan ninguno.

Lo que siempre es una constante en la elección de sus temas es la necesidad, poca veces expresada verbalmente, en principio, de definir en forma más clara su vocación y/o la necesidad de despejar dudas sobre temas relacionados con su entorno más cercano; por ejemplo: enfermedades de familiares o situaciones problemáticas en las que los mismos estudiantes están involucrados.

Esta etapa solemos complementarla con alguna visita a la biblioteca, con búsquedas en Internet, etc.

Luego se conforma el grupo de trabajo de tres a cuatro miembros, que deberá evolucionar en el transcurso del año intentando profundizar el interés inicial y aprendiendo a sobrellevar las diferencias y/o dificultades personales.

En algunos casos, cuando el interés del tema decae irreversiblemente, es necesario que se fundamente la decisión de abandonarlo. Y es aquí donde es importante conservar los intereses personales escritos de la primera etapa, porque se vuelve a ellos y se elige uno nuevo que deberá pasar en forma acelerada por los distintos pasos pautados.

Luego de conformado el grupo con su tema, la demanda de orientación a los docentes tutores es permanente y es entonces cuando la guía es importante para abrir lo más posible la temática a analizar.

Posteriormente se busca la pregunta fundamental a ser respondida a lo largo del trabajo. Se plantean los objetivos a alcanzar y las metodologías a emplear. Se dan indicaciones de cómo utilizar y archivar la bibliografía consultada. Aquí es importante llegar a la primera entrega escrita.

Luego, los alumnos comienzan a caminar solos y a planificar sus actividades de campo, ya sea una entrevista o una visita a un centro específico, una práctica de laboratorio o, inclusive, contactar expertos en temáticas afines (recordamos la presencia de una nutricionista en el tema de vigorexia, la presencia de un profesor de Física en un taller de robótica y de una profesora de Química en otro taller sobre mitos y verdades de la serie de televisión CSI).

En todos los casos, los estudiantes siempre fueron atendidos en forma deferente y ayudados por todo el entorno que lograron contactar.

A medida que se acerca el final de su investigación, los alumnos comienzan a tener un sentimiento de superación al lograr transmitir con acierto lo que han descubierto. En muchos casos ese sentimiento pasa a ser parte de su objetivo final.

El rol docente en este caso es pautar los tiempos, bajar las ansiedades y organizarlos mínimamente para ayudarlos a priorizar los aspectos fundamentales.

En el foro final donde arman sus *stands* con gran compromiso, ya que la nota que reciban por su trabajo queda relegada a un segundo plano, quieren presentarse lo mejor posible ante sus pares y sus familiares, fortaleciéndose ellos como personas y como grupo, capaces de haber logrado sus metas.

La defensa oral, si bien implica un esfuerzo para lograrla asertivamente, los potencia como estudiantes tanto a nivel de su rol en el liceo, homogeneizándolos a todos como estudiantes de la misma generación, como frente a sus familias.

Luego de transcurrida esta instancia, reconocen que tuvieron que cumplir varios roles en sus grupos así como lograr un conocimiento mayor con sus compañeros,

que pueden o no llegar a ser amigos, pero que se unieron en esta experiencia de estudio. Manifiestan que en el futuro estarán más preparados para abordar temáticas con esta modalidad.

Para los docentes tutores significa una demostración de que los alumnos pudieron realizar una síntesis de todo lo aprendido hasta el momento y la utilizaron para investigar. A partir de ahora podrán avanzar en el discernimiento de su futuro profesional con más criterios.

Rol del docente tutor

Este trabajo, individual y colectivo, es orientado y supervisado por un docente tutor que colabora con los estudiantes durante todo el proceso, a través de orientaciones metodológicas que les permitan cumplir sus objetivos. El docente tutor del Taller de Introducción a la Investigación es, además, profesor de esos estudiantes en otra de las asignaturas obligatorias del curso (Literatura, Sociología, Física, Biología, Química, etc.). Se trabaja en grupos pequeños de estudiantes (doce a quince), por lo que muchas veces existen dos tutores por grupo y orientación.

Además, y en función de la temática seleccionada, el estudiante recurre a docentes de las otras asignaturas curriculares a los efectos de recibir orientaciones sustantivas sobre los temas en cuestión y afines a su especialidad. En algunas oportunidades se contratan docentes de otras instituciones para realizar talleres breves sobre temas puntuales a fin de orientar la tarea del estudiante. El tutor cumple la función de orientar al grupo en la tarea, en la organización y el funcionamiento del grupo, las actitudes en torno al trabajo grupal y la evaluación. Interviene cuando hay conflictos y regula la marcha del trabajo.

Orientación y supervisión del trabajo

En una experiencia de esta naturaleza el rol del docente tutor está relacionado con la orientación y la supervisión del proceso que se lleva adelante, tanto en el plano individual como en el colectivo. En caso de haber dos tutores en una misma orientación, el trabajo se ve especialmente enriquecido ya que es necesario amalgamar modos de trabajo y propiciar más interacciones que benefician al proceso.

Existe a lo largo del año de trabajo **una serie de momentos** que requieren específicamente la orientación del tutor. El primer desafío: **el planteo de la propuesta**. Son precisamente los primeros encuentros los destinados para poner en conocimiento de los estudiantes todo lo relacionado con este nuevo formato de trabajo. Constituye para el tutor un momento muy significativo para lograr entusiasmo.

Ahora... manos a la obra. Los estudiantes **deben elegir el tema**. Esta instancia es muy importante porque de ella depende el producto final. En el primer mes se buscan los centros de interés de los estudiantes. Si bien la elección del tema es libre, existen algunos criterios a tener en cuenta y es aquí donde la supervisión del tutor es de relevancia. Se han utilizado distintas estrategias para orientar a los equipos de trabajo, por ejemplo:

- temas propuestos directamente por los estudiantes,
- temas sugeridos por el tutor,
- motivación a través de materiales: artículos de investigación, planteo de situaciones-problema, visualización de trabajos de generaciones anteriores,
- aportes de otros docentes de cada orientación con el planteo de temas de relevancia.

En esta etapa del trabajo también se pueden realizar visitas a bibliotecas acompañándolos en la búsqueda de sus centros de interés. Asimismo, se los orienta en la búsqueda en Internet. Una de las sugerencias para la elección del tema tiene relación con su pertinencia y con el vínculo que presenta con la orientación que cursan. Es importante destacar el rol activo y protagónico de los estudiantes en la elección del tema, así como en la integración de los grupos de trabajo.

Si bien el abordaje del tema es sustancial, los aspectos metodológicos dan un soporte necesario que trasciende al propio tema. Es por tal razón que la orientación metodológica del tutor se torna fundamental, ya que así contribuye a establecer un marco teórico.

Algunos de los temas de trabajo que se les plantean a los estudiantes:

- Una dinámica de clase-taller.
- La conformación de los grupos.
- Los criterios para la elección y definición de los temas.
- La formulación del tema-problema.
- Las preguntas iniciales y los objetivos de investigación.
- El diseño de las estrategias de investigación.
- Las fuentes de información.
- El procesamiento y uso de las fuentes.
- La salida al medio: el contacto con profesionales o instituciones.
- La redacción y los criterios formales de la comunicación escrita.
- La elaboración de avances.

- La presentación oral: simulacros en clase, presentación en el foro general. Actitud, dicción y apoyos.
- Otras formas de comunicación: digitales (Power Point, Prezi), experimentos, maquetas, dramatizaciones, *stands*.
- En el transcurso del proceso el tutor podrá direccionar a los estudiantes hacia:
 - otros docentes dentro de la institución por una vinculación temática o de área de investigación;
 - otros actores del concierto local; por ejemplo, investigadores, personas o grupos vinculados con las áreas temáticas que se estén abordando. Igualmente, el tutor sugiere a la institución la contratación de agentes externos que aporten y colaboren en determinadas áreas temáticas (por ejemplo, en 2010, para el área de la robótica).

En este momento del proceso, y con el tema ya elegido, deberán establecer la pregunta movilizadora que se responderá a lo largo del trabajo.

- Será necesario **sistematizar** durante el proceso, por lo cual el tutor indicará los momentos de entrega de los avances correspondientes. Será tarea del tutor orientar, sugerir, corregir, redireccionar de cara a la presentación final del trabajo, de manera que pueda atender y colmar las expectativas de los estudiantes. El tutor estará atento a los roles que cada integrante cumple dentro de cada equipo, así como a los avances y dificultades que se planteen en la formulación escrita del proyecto.
- El **foro final** es el momento de compartir el trabajo realizado. El tutor deberá contribuir en su organización, promoverá que cada grupo diseñe su espacio (*stand*) de presentación y contribuirá en la preparación de la presentación oral. Es una instancia muy importante para cada grupo, para la que han demostrado una gran creatividad. Constituye el momento de evidenciar ante sus compañeros y su familia el producto de su trabajo. Esta instancia produce ciertas ansiedades que son canalizadas y disminuyen a medida que cada etapa del foro se va cumpliendo.

Han existido a lo largo del tiempo distintas modalidades de comunicación entre estudiantes y docentes con distintas propuestas, entre las cuales podemos también encontrar las de índole informática.

RECORRIDOS INSTRUMENTALES EN EL TALLER DE INVESTIGACIÓN

Colaboración del Prof. Gabriel Fraga

Hace ya casi una década que el Colegio inició, con un pequeño grupo de docentes, la tarea de ir construyendo un espacio de aprendizaje de experiencias de investigación en ciencias naturales y ciencias sociales, no como adquisición de un bagaje exclusivamente teórico, sino como experiencia de investigación concreta de un objeto de estudio peculiar que debía *hacer carne* la teoría, y la teoría puesta seriamente en juego.



Los objetivos del proyecto que comenzaba a ganar cuerpo fueron elevados, aunque medidos; se tenía conciencia de que concernían a alumnos de segundo año de bachillerato y de que, por lo tanto, el trabajo debía ser paciente. Convocar a alumnos a trabajar en equipo, que debían negociar posibles temas de estudio, administrar

responsabilidades, construirse agendas de trabajo, superar tantos obstáculos, era, sin duda, una tarea ardua. Además, el carácter extracurricular del Taller de Investigación contribuía a la resistencia siempre entusiasta de los alumnos, más proclives a aceptar sin vacilaciones los tránsitos rutinarios de la academia que a aventurarse en la novedad de aquello que aparecía ante sus ojos de dudosa utilidad para acreditar cursos.

Por lo tanto, para aproximar con mayor amabilidad contenidos del Taller y ponerlos en común entre los numerosos grupos de cada generación de alumnos, se intentaron medios diversos, de resultados más o menos satisfactorios. Entre tales medios, aquellos que pertenecían al universo digital y cibernético parecían los más eficaces para comunicar a alumnos y a docentes, y atractivos a la hora de ser manipulados por parte de adolescentes. Las bondades del blog como espacio de opinión, de reserva de información y experiencia documentada, así como de memoria colectiva, nos hicieron optar por este medio, lo que dio existencia virtual al Taller (cfr. <http://santaelenainvestiga.wordpress.com/>). Algo más adelante, empujados por el auge fundado de las wikis en el ámbito educativo, nos animamos a hacer uso de esta novedosa herramienta cuya virtud más sobresaliente era la facilidad de interacción entre los alumnos, los grupos de trabajo y los docentes a cargo (cfr. <http://selenatutoresdh.wikispaces.com/>). En los

vaivenes de estas experiencias, pudimos afinar nuestra percepción de lo alejados que están los alumnos, y significativamente más de lo esperado, de apropiarse de las llamadas *TIC*, de hacerse amistosamente de medios cuya manipulación pasaba casi exclusivamente por el uso de las redes sociales de moda y cuyas rutas de acceso difícilmente podían, de forma sostenida, alterarse por requerimientos académicos.



Otras herramientas fueron, a lo largo de estos años, conformando la batería de recursos utilizados por los profesores tutores. Unas más tradicionales, otras más novedosas, cada cual enriqueciendo la dinámica de vida del Taller. Al igual que los alumnos, los profesores nos vimos movidos a

experimentar, a desechar o avalar aquello que creíamos valioso en un momento e inútil parcial o totalmente en otro (incluso las particularidades de una generación podían reavivar una metodología y un instrumental que en otra debían descartarse).

La esencia de la investigación continúa siendo ese silencioso motor que es el deseo subjetivo de saber, individual y colectivo. Los medios utilizados son aspectos coadyuvantes; más allá de los instrumentos, el desafío mayor será siempre hacer sentir necesario aquello que, a ojos adolescentes, no es más que mero capricho del mundo adulto. Y con esta responsabilidad, la propia naturaleza del Taller demandará siempre la búsqueda y experimentación de cualquier instrumento o medio que coopere para reunir intelectual y afectivamente alumnos y saberes.

EVALUACIÓN EN EL TALLER DE INVESTIGACIÓN

El Taller de Investigación, como un enfoque no tradicional de enseñanza, implicó para nosotros pensar la evaluación de una forma diferente a la que habitualmente manejamos en el resto de las asignaturas del currículo, asumiendo un cambio sobre su función didáctica, tanto como un cambio en las formas y actividades propuestas. Las actividades que realizan los estudiantes durante todo el desarrollo del proyecto son, en sí mismas, actividades de evaluación, ya que en este modelo de enseñanza por proyectos o mediante investigación dirigida asumimos una concepción constructiva de la evaluación como un instrumento más al servicio del aprendizaje (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Una de las funciones más valiosas de la evaluación, así concebida, es la de orientar a nuestros estudiantes sobre la marcha de su proceso, y para nosotros, los docentes, es aportar elementos para replantear y mejorar nuestra práctica.

Al plantearnos la tarea de evaluar en este marco, surgieron preguntas iniciales y para continuar reflexionando: qué, cómo y cuándo evaluar, quién y con quiénes lo harían, con qué y para quiénes.

Esto nos exigió un proceso de autorreflexión compartido en busca de posibles respuestas y acuerdos (Careaga, 2001, 2002). Fue una tarea desafiante que asumimos juntos, que ha tenido un proceso de cambio y que continuamos en la búsqueda de caminos para mejorarla.

Planificar las actividades de evaluación para el Taller implicó repensar la evaluación y su sentido; la pensamos como un proceso continuo, permanente, orientador y secuenciado en el tiempo. Concebimos su función principal en el sentido de Sanmartí (2002), de regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Apuntamos a una evaluación cualitativa y cuantitativa, expresada en juicios valorativos orientadores para el estudiante en forma individual, y para los participantes en el proyecto en forma grupal.

Se trata de una evaluación que funciona como motor del aprendizaje estimulando los logros y progresos, que identifica las dificultades y que promueve la autoevaluación y autorregulación de los estudiantes (Sanmartí, 2002).

Es una evaluación compartida, por la participación de los tutores y otros docentes de la institución y de los estudiantes; formadora, para hacer un balance y orientar.

Por otra parte, es una evaluación que nos provee de insumos como docentes para revisar nuestras prácticas, y que realizada a nivel de cada grupo y a nivel institucional nos permite evaluar las dificultades y logros, replanificar sobre la marcha del proceso, revisar y proponer cambios para el año siguiente, compartir y generalizar experiencias exitosas, procurando una mejora continua.

EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

¿Qué evaluamos?

Al inicio, los profesores propusimos los aspectos a evaluar, los criterios, consultamos a los estudiantes y acordamos qué evaluar en función de las competencias, habilidades y actitudes a desarrollar en el Taller referidas principalmente al *saber hacer*, procedimientos propios de los trabajos de investigación y estrategias que posibilitan la comunicación, y al *saber ser*, que comprenden las actitudes propias del trabajo científico y las relacionadas con el trabajo colaborativo.

Evaluamos el proceso y los resultados de las distintas etapas del proceso, las actitudes individuales frente a la tarea y las que se manifiestan en las actividades grupales en la interacción con los compañeros.

A modo de ejemplo, en la figura 1 se presentan los resultados de un trabajo realizado en clase en el que cada subgrupo propuso los aspectos que deberían tenerse en consideración en el momento de evaluar. Allí presentamos las respuestas que recogimos en un plenario de los diferentes subgrupos. En la figura 2 enumeramos algunos aspectos a evaluar que hemos acordado los tutores en conjunto.

¿Cómo?

Las modalidades y formas han sido variadas pero, en general, acordadas por la sala de profesores de Taller. Una vez que establecimos los criterios, valoramos los desempeños con la información recogida mediante diferentes instrumentos. Como resultados, durante el proceso los estudiantes reciben juicios cualitativos individuales y grupales parciales y en la evaluación final cada uno recibe una calificación y un juicio cualitativo final que se elabora con base en todo el proceso, al producto final, la autoevaluación individual y grupal, las actas de reuniones del grupo, el trabajo en clase, los informes de avance y comunicaciones de lo realizado, entre otros elementos (figuras 3 y 4).

¿Cuándo?

Evalúamos durante todo el proceso de elaboración e implementación del proyecto y al final, luego de la defensa y presentación del trabajo ante un tribunal y en el foro ante el público.

A mitad del año se realiza una entrega formal de evaluaciones que se comunica a las familias y otra al cierre del taller, una vez finalizada la presentación ante el tribunal y el foro final.

¿Quién y con quiénes?

En el taller los estudiantes participan activamente de la evaluación-regulación; de la misma forma que proponen los objetivos y planifican cómo lograrlos, evalúan su propia actuación. El profesor promueve la autoevaluación que realizan los estudiantes de su propio proceso, tanto a nivel individual (autoevaluación individual del estudiante) como a nivel del subgrupo de trabajo (autoevaluación grupal).

También tiene lugar la coevaluación mutua de los estudiantes a nivel de todo el grupo; de esta manera todo el grupo asume la responsabilidad de autoevaluarse y de coevaluar. Por ejemplo, valoran y dan su opinión y sugerencias sobre las presentaciones orales de sus compañeros en el ámbito interno de la clase, proponen o deciden qué grupos serán seleccionados para las presentaciones orales

en el foro. Los estudiantes evalúan la experiencia y favorecen con sus opiniones la identificación de problemas y dificultades que orientan a la toma de decisiones.

El profesor tutor encargado de cada grupo, o la dupla de tutores en los grupos más numerosos, evalúan a los estudiantes durante el año. Al final del año, el o los tutores del grupo y otros profesores de asignaturas de la orientación conforman tribunales que evalúan el texto final del trabajo y la defensa oral.

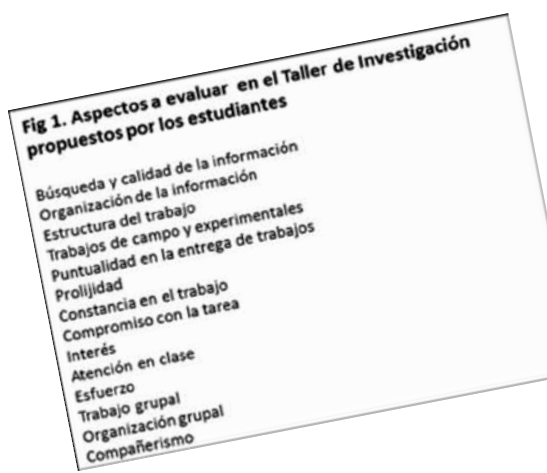
¿Con qué?

Para evaluar las habilidades y actitudes desarrolladas hemos utilizado variados instrumentos; entre otros mencionamos:

- Cuestionarios de autoevaluación del estudiante (figura 5).
- Cuestionario de autoevaluación grupal (figura 6).
- Informes de avance del subgrupo.
- Actividades de clase y domiciliarias.
- Registro de observación de actitudes.
- Trabajo final escrito.
- Defensa oral ante un tribunal (figuras 7 y 8).
- Presentación del trabajo final, mediante la forma de póster o presentación audiovisual.
- Armado del *stand* durante la muestra final. En los informes de avance se recapitula lo realizado, lo que se ha avanzado en el proyecto, los obstáculos superados y lo que queda por hacer, y la elaboración de informes del trabajo realizado con características similares a los informes científicos constituye una ocasión para la regulación y reorientación del trabajo de los alumnos en el desarrollo de la investigación.

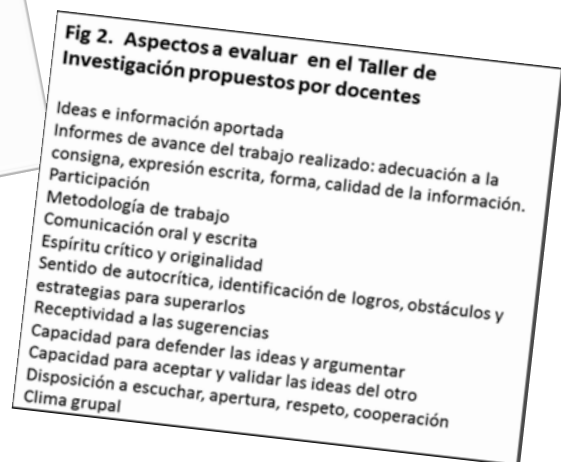
A MODO DE CONCLUSIÓN

La evaluación en el Taller está orientada a desarrollar en el estudiante el sentido de responsabilidad y autonomía de su propio aprendizaje. De este modo, cada estudiante aprende a autoevaluarse y a autorregularse. Así, la evaluación es concebida como un instrumento de ayuda para el avance (Gil y Macedo, Unesco, 2005).



2. Una propuesta de profesores tutores sobre los aspectos a evaluar.

1. Una propuesta realizada por los estudiantes de los aspectos a evaluar en el Taller.



 **EVALUACIÓN PARCIAL - TALLER DE INVESTIGACIÓN**

Segundo Año Bachillerato Opción

Tema:

Integrantes del grupo	Avance del proyecto	Actitud ante el trabajo*	Juicio individual
1.			
2.			
3.			

* Incluye: compromiso, dedicación, actuación en clase y asistencia.

EVALUACIÓN GRUPAL: con proyección al resto del año:

.....

.....

.....

.....

Firma del /a Profesor/a

3. Planilla de evaluación parcial (julio) grupal e individual.

**EVALUACIÓN FINAL
TALLER DE INVESTIGACIÓN**
Segundo Año Bachillerato
Opción Científica

 Tema:

Integrantes del grupo	Promedio final grupal	Promedio final individual
1.		
2.		
3.		

EVALUACIÓN GRUPAL

Firma del /a Profesor/a

.....

4. Planillas de evaluación final (luego de la presentación ante el tribunal) grupal e individual.

5 y 6. Cuestionario de autoevaluación grupal e individual.

Autoevaluación individual

- 1- ¿Cuál fue tu compromiso con el proyecto?
- 2- ¿Asististe a las reuniones programadas por el grupo?
 - a. Todas
 - b. Algunas
- 3- Menciona al menos tres aportes importantes que tú has realizado al grupo
- 4- ¿Cuáles crees que han sido tus roles en el grupo de trabajo?
- 5- ¿Has sido receptivo a las opiniones y propuestas de tus compañeros?
- 6- Otros aspectos que consideres importante comunicar

Reflexión grupal

- 1- ¿Qué les aportó el trabajo?
- 2- ¿Qué perspectivas surgen para un trabajo posterior?
- 3- ¿Qué dificultades enfrentaron?
- 4- ¿De qué manera las superaron?
- 5- ¿Cómo se sintieron durante el proceso de elaboración?
- 6- ¿Qué mantendrías y qué modificarías del trabajo de coordinación y por qué?
- 7- Cuestionario individual anónimo de evaluación del Taller en su conjunto (planteado por la Dirección).



5º AÑO DE BACHILLERATO 2009

TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación te presentamos una **Plan de Evaluación** del trabajo realizado en el Taller durante el presente año. Es muy importante contar con el **apoyo de los estudiantes** para seguir mejorando la programación. Particularmente nos interesa tu opinión sobre:

- El procedimiento de formación de los equipos de trabajo
- Los criterios y el procedimiento de elección de los temas
- Las orientaciones que te resultaron más útiles para realizar el trabajo y alcanzar los objetivos.
- La Exposición y el Foro de Presentación de Trabajos

Por eso te agradecemos que respondas las siguientes preguntas y uses los espacios libres para realizar tus aportes y sugerencias.

Por eso le agradecemos que realice los aportes y sugerencias.			EVALUACIÓN		Año de ingreso al colegio
			Sexo		
Origen			M	F	
BIO	CEN	U/M			
			M	F	

1. ¿Cuál es tu evaluación general de la experiencia de este año?			
Muy buena	Buena	Regular	Mala

2. ¿Cuánto concuerda con el Trabajo (resultados) elaborado por tu grupo?			
Muy conforme	Conforme	Un poco desconforme	Muy desconforme

3. Señala dos aspectos positivos u valores del Taller a lo largo del año.

a)

b)

7. Cuestionario individual anónimo de Evaluación del Taller en su conjunto (plantado por la Dirección).

b)

9. ¿Cuál es tu evaluación de la Exposición y el Foro de Presentación de Trabajos?			
Muy buena	Buena	Regular	Mala

6. ¿Cuáles fueron para ti los aspectos más valiosos de esta experiencia?

7. ¿Qué sugerencias harías a los docentes para el año siguiente?

8. ¿Qué sugerencias harías a la Dirección para el año siguiente?

9. Otros aspectos sobre los que quieras aportar

8. Evaluación grupal e individual de la defensa oral (aspectos a considerar).

Evaluación individual-grupal de la presentación oral

Evaluar los siguientes aspectos asignando un puntaje de 1 a 4 en cada ítem a cada estudiante.

Nombre del evaluador

Nombre	Claridad expositiva	Adecuación del vocabulario	Utilización del tiempo	Aporte de material audiovisual	Desarrollo conceptual y síntesis	Reflexión	Observaciones

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DE LOS PROFESORES DE TALLER Y DE LA DIRECCIÓN

A través de reuniones periódicas de los docentes y la Dirección evaluamos la marcha de los proyectos, los avances, las dificultades, las propuestas. Compartimos nuestras experiencias de clase, actividades, métodos, opiniones y percepciones sobre la marcha de los grupos. Al final evaluamos lo realizado en el año, los trabajos finales y los cambios introducidos y sus resultados, logros y dificultades, y planificamos cómo continuar al año siguiente.

VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Presentamos a continuación algunos resultados para ilustrar con opiniones de los estudiantes la evaluación del trabajo realizado en el Taller (planilla **Pauta de evaluación del trabajo realizado en el Taller** al finalizar el año, formato único aplicado a todos los grupos, diseñada por la Dirección de Bachillerato).

EVALUACIÓN GENERAL

La mayoría considera que fue buena o muy buena.

Transcribimos algunos comentarios de los estudiantes:

- “Estuvo muy buena, es medio agotador tal vez porque es un proyecto de todo el año, pero refleja buenos resultados”.
- “Fue muy buena ya que todos los grupos lo hicieron con mucho interés, debido a que los integrantes de cada grupo hacían un proyecto sobre un tema que les interesase”.
- “Muy buena ya que todos los grupos hicieron muy buenas presentaciones y trabajaron con gran interés”.
- “Esta materia está buena porque nos prepara para los trabajos en la Facultad”.
- “Es una buena experiencia porque a pesar de las dificultades aprendí a trabajar en grupo, que lo que uno quiere no siempre es lo mejor”.
- “Me gustó el trabajo por la vinculación del tema con la orientación a seguir”.

ASPECTOS POSITIVOS O VALIOSOS DEL TALLER

- “La defensa oral fue una buena experiencia para más adelante ya que muchos de nosotros nunca nos habíamos enfrentado a algo así”.
- “Me gustó la presentación frente al público porque es algo distinto y nos va preparando para situaciones futuras similares”.
- “La libertad de elección del tema”.
- “Está bueno porque nos da la oportunidad de investigar e informarnos sobre algún tema en particular que nos interese”.
- “A la hora de presentarlo frente al grupo o la gente, si bien hay nervios, nos ayuda a desinhibirnos más e ir sintiéndonos más cómodos cuando se nos presenten este tipo de circunstancias”.
- “Nos permitió hacer un proyecto sobre un tema que nos gustara e interesara a nosotros y sobre un tema que no estudiaremos en ninguna asignatura”.
- “Que todos se interesaron en esta asignatura ya que era sobre algo que nosotros elegíamos en base a nuestro interés, y así hubo muy buenos trabajos al final del año”.
- “Que tuvimos mucho tiempo para realizar el proyecto y de esta forma pudimos cambiar o arreglar cosas para mejorarlo”.
- “Tener un espacio para investigar sobre un tema que nos interese”.
- “Fomenta el trabajo en equipo”.
- “Nos ayuda a elaborar un trabajo de forma totalmente distinta a lo que veníamos manejando, a organizar el tiempo, lograr ponerse de acuerdo entre muchos y cumplir fechas”.
- “Destaco que por el Taller tuvimos la chance de conocer temas que no estamos acostumbrados a hablar en profundidad”.
- “Pudimos hablar delante del público, lo que nos dio una oportunidad de desinhibirnos y vivir la experiencia de hacer una presentación oral así”.
- “El Taller nos hizo conocernos más y saber cómo trabaja cada uno en equipo”.
- “Mejoró las relaciones con los integrantes del grupo”.
- “Aprendí a estudiar lo que me gusta en otro ámbito”.
- “Aprendí a elaborar un informe de manera seria, valorando el esfuerzo de hacerlo”.
- “Aprendí a trabajar en forma ordenada y responsable; si no, perjudicaba a mi grupo”.
- “Incrementamos nuestros conocimientos”.

DIFICULTADES O ASPECTOS NEGATIVOS

- “Decidir en qué aspectos profundizar, en qué enfocar”.
- “Encontrar tiempo para dedicarle con el grupo”.
- “Que una integrante no asistía a las reuniones y fue difícil de manejar”.
- “La presentación oral genera ansiedad”.
- “Nos costó mucho encontrar qué queríamos del tema elegido”.
- “Seleccionar y organizar la información”.

ENFOQUE Y DESAFÍOS DIDÁCTICOS DE UN CURSO DE ESTA NATURALEZA

PERSPECTIVA TEÓRICA

La realización de un proyecto de investigación se enmarca en un modelo de enseñanza que concibe la educación como un acto creativo, constructivo y transformador. En lo que se refiere a enseñar a investigar, en el modelo de orientación constructivista se concibe el aprendizaje como cambio conceptual, metodológico y actitudinal. El aprendizaje de ciencias como investigación tiene como idea central el tratamiento de situaciones problemáticas abiertas de interés para los alumnos, a través de las cuales ellos puedan participar en la construcción de conocimientos. (Osses, 1999; Sánchez, 2000). Esta construcción del conocimiento es entendida como búsqueda de respuesta a una pregunta. El problema debe ser significativo para el alumno, que entonces participa voluntariamente en una actividad de investigación y de reflexión garantizando el aprendizaje. La construcción del conocimiento es entendida como actividad social. En clase, los aprendizajes se hacen siempre en relación con los otros alumnos; estos desempeñan una función importante tanto en el plano afectivo como cognitivo (Soussan, 2003).

El interés del planteamiento de problemas abiertos de estos trabajos no está en su resolución total, sino en permitirle al estudiante pensar y tomar decisiones necesarias para llevar a cabo la investigación.

La dificultad de las investigaciones, en cuanto a conceptos implicados, procedimientos requeridos y grado de apertura del problema, puede ser graduada mediante la ayuda prestada por el profesor con sugerencias sobre cómo seguir. Se debe ser consciente de estas dificultades y de que es a partir de los obstáculos que es posible construir el conocimiento (Jiménez y col., 2003; Caballer y Oñorbe, 1997). La investigación

grupal como estrategia de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes se concibe en el marco del modelo de aprendizaje cooperativo (Eggen y Kauchak, 1999).

Pichon-Rivière entiende que un grupo es un conjunto restringido de personas que se propone una tarea como finalidad, e interactúa a través de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. En estos grupos operativos se aprende a pensar en grupo. Se entiende desde la psicología social que pensamiento y conocimiento son producciones sociales (Foldari, 2003).

ASPECTOS DE GESTIÓN Y CURRÍCULO GENERAL

LA GESTIÓN Y LA COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

Los profesores participantes son docentes de las diversas orientaciones académicas del Bachillerato. La carga horaria para los estudiantes es de una hora semanal y para los docentes es de tres horas semanales (además de la que tienen como docentes de otra asignatura que cursan esos mismos alumnos), una de aula presencial y dos de tutoría y coordinación.

Se cumplen instancias regulares de comunicación y coordinación entre los profesores-tutores de las diferentes orientaciones, se celebran acuerdos y se comunican experiencias, planteos de problemas y formas de abordarlos; se comparten las estrategias utilizadas y se discuten las instancias de evaluación. Estas reuniones se realizan con la participación de la Dirección de Bachillerato y en algunas ocasiones se suma el profesor-adscripto del grupo. El seguimiento y la orientación de la experiencia forman parte de las actividades a cargo del director de Bachillerato.

CONCLUSIÓN

Los aspectos especialmente significativos que queremos destacar son:

- La contribución a la interdisciplinariedad.
- Las competencias adquiridas por los estudiantes que se visualizan en el curso siguiente.
- Un diseño curricular que se ha revisado y enriquecido progresivamente con el aporte de todos los participantes.
- Una innovación curricular sostenida en el tiempo.
- La vinculación con las dinámicas propias de los niveles terciario y universitario.
- La experiencia de participación activa en la construcción social de conocimiento.
- La experiencia festiva de compartir y comunicar un proceso de enseñanza y aprendizaje en la comunidad educativa con la participación de estudiantes, educadores y familias.
- La posibilidad de conocer y relacionarse con trabajadores calificados, profesionales e instituciones que producen y utilizan conocimientos académicos.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y CONTINUIDAD DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR INSTITUCIONAL

La experiencia ha sido valorada muy positivamente por los estudiantes, los docentes y las familias, pues es un espacio de intercambio de experiencias. Para los alumnos implica aprender a compartir una tarea grupal, con lo desafiante que ello tiene en cuanto al aprendizaje de la tolerancia, las diferencias, la complementariedad de tareas y la toma de decisiones en forma libre y responsable como ciudadanos insertos en el Uruguay de hoy. Los docentes que reciben a los estudiantes en 3.º de Bachillerato valoran las habilidades incorporadas durante este proceso cuando les plantean la realización de trabajos grupales, destacando la madurez adquirida en la resolución de los problemas que se presentan. Del mismo modo, los exalumnos que realizan cursos terciarios y universitarios valoran los aprendizajes adquiridos en torno a la elaboración de trabajos académicos formalizados, tanto de carácter individual como grupal.

Para los docentes, es un desafío ya que nos hace efectuar tareas fuera de nuestras asignaturas específicas de aula, enriqueciéndonos. En cuanto a temáticas y métodos en términos de aprendizaje nada está dado en forma definitiva, sino que cada uno de nuestros estudiantes es un caudal de posibilidades, único y original.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCANO, M. (2009), *La investigación en el aula*, Montevideo: Magro.
- CABALLER, M. J., y OÑORBE, A. (1997), "Resolución de problemas y actividades de laboratorio", en C. COLL (coord.), *Cuadernos de formación del profesorado*, ICE Universitat de Barcelona, v. 9, cap. IV: 104-131.
- CAREAGA, A. (2001), "La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente", *Educere. Tránsito*, año 5, n.º 15: 345-352.
- CAREAGA, A., y RODRÍGUEZ, E. (2002), "Evaluación: ¿acuerdo o controversias?", *Educación*, año 4, n.º 10: 19-26.
- CARLI, A. (2008), *La ciencia como herramienta*, Buenos Aires: Biblos.
- EGGEN, P., y KAUCHAK, D. (1999), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, cap. 4, "Modelo de aprendizaje cooperativo", Buenos Aires: FCE.
- FOLADORI, H. (2003), "Grupo operativo y salud mental", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, n.º 1.
- GIL, D., MACEDO, B., y col. (2005), *¿Cómo promover el interés por una cultura científica?*, UNESCO (Texto digital).
- GRAHAM, S., y ORNA, E. (2004), *Cómo usar la información en trabajos de investigación*, Barcelona: Gedisa.
- JIMÉNEZ, M. P.; CAAMAÑO, A.; OÑORBE, A.; PEDRINACI, E., y DE PRO, A. (2003), *Enseñar ciencias*, Barcelona: Graó.
- LORIER, E., y OTTONELLI, H. (2008), "Enseñando a investigar: el Taller de Introducción a la Investigación en el 2.º año del Bachillerato del Instituto de Educación Santa Elena. Montevideo, Uruguay", ponencia presentada en el seminario de COPEA, Foz do Iguazú.
- NOGUEROL, A. (1995), *Los trabajos monográficos. Estrategias e instrumentos de gestión educativa*, Barcelona: Praxis.
- OSSES, S. (1999), *Hacia un nuevo enfoque en la enseñanza de las ciencias*, Santiago de Chile: Dolmen.
- POZO, J. I., y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998), *Aprender y enseñar ciencias*, Madrid: Morata.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: UNAM.
- SANMARTÍ, N. (2002), *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Síntesis.
- SOUSSAN, G. (2003), *Enseñar las ciencias experimentales. Didáctica y formación*, Santiago de Chile: UNESCO.

Descubrimiento Europa 1997-2014

**Sergio H. Migliorata Posse
Álvaro Arroyo Podestá**

11

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Descubrimiento Europa 1997-2014

Nivel: 6.º año

Área/s: Interdisciplinar

Participantes: Estudiantes, equipo docente.

RESUMEN

Viaje cultural juvenil. Las características de este viaje son propias de una actividad de síntesis cultural y formativa para los alumnos que están protagonizando la culminación de su Bachillerato y por ende de su ciclo de Enseñanza Secundaria. El financiamiento de este proyecto es el resultado de un arduo trabajo de organización y colaboración comunitaria que permite a estos alumnos acceder a esta instancia.

Expediciones y Descubrimientos es un emprendimiento educativo del Instituto Santa Elena Lagomar en el que rigen, como parámetros de la convivencia durante los viajes, los valores propios de nuestra identidad: el respeto por el otro, la solidaridad, la lealtad y la vivencia de lo grupal como una oportunidad para el crecimiento personal.

Objetivos:

- Promover la actitud de agradecimiento por la vida, por la hermana tierra que nos alberga y por la diversidad cultural.
- Profundizar en la contemplación y en la trascendencia del hombre y de la humanidad.
- Continuar promoviendo la búsqueda de la vocación y del desarrollo responsable de los talentos en situación de despojo de la cotidianidad.
- Promover una nueva mirada que permita producir la síntesis académica personal a la salida del Ciclo Secundario.

“Esto es lo que quiero hacer en mi vida”. La frase no formó parte del proceso de introspección de un adolescente en un marco formal de Orientación Vocacional, pero, sin duda y a la distancia, tuvo que ver con él y con las centenas de clases y momentos pedagógicos que tejieron su historial estudiantil.

El momento, el atardecer de un hermoso día del fin del verano; **el lugar**, la explanada de la catedral de Santa María, en el casco viejo de la ciudad de Vitoria-

Gasteiz, Euskalerría; **la fecha**, setiembre del 2007; **la oportunidad**, la salida de la visita a uno de los ejemplos más didácticos de una arquitectura de reparación de patologías y restauración de edificios históricos; **el contexto**, Descubrimiento Europa 2007. Rodrigo, junto a 36 compañeros de las generaciones del último curso de los Bachilleratos de Lagomar y Montevideo, estaba protagonizando la experiencia europea de Expediciones y Descubrimientos.

EXPEDICIONES Y DESCUBRIMIENTOS

El juego de las denominaciones siempre pretendió comunicar la identidad de una propuesta pedagógica, centrada en la presencia protagónica del escenario extranjero como el espacio geográfico cultural que ofrece la oportunidad para el desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas a la autonomía personal y a la producción y apropiación de un conocimiento divergente, pero enraizado en el sistematizado por los planes y programas de los ciclos del sistema educativo.

Descubrimos la virtud del escenario extranjero en la cotidianidad del adolescente. Es el gran facilitador de búsquedas y encuentros de dimensiones sorprendentes de la identidad propia y ajena, al internar al adolescente en un juego de espejos compartidos entre pares, compañeros, amigos, docentes y extranjeros. Escenario extranjero que, así lo fuimos comprendiendo, fueron y son tanto las tierras europeas como las canarias del norte de Canelones, las calles de la Ciudad Vieja de Montevideo o las laderas nevadas del volcán Osorno en el sur de Chile.

Descubrimos paso a paso cómo el escenario, por despojar al joven, a nosotros y a nuestro vínculo con él de su cotidianidad, de sus rutinas y por ende de sus protecciones y sobreprotecciones, genera situaciones, tanto planificadas como imprevistas, que exponen y potencian, ante ojos propios y ajenos, capacidades, valores y destrezas.

Descubrimos que tan sustantivo como la calidad de extraño del escenario era el programa a desarrollar en él, la ruta a recorrer, entendiendo por ruta no solo el recorrido del espacio sino también la secuencia de vivencias que en él compartíamos.

Descubrimos que tan relevantes como el programa y el escenario eran los docentes coordinadores del viaje. Ellos, con su profesión, desde su oficio pedagógico ponían la temperatura que convertía la tierra en barro cocido.

Descubrimos que tan esencial como el escenario, el programa y los docentes coordinadores era la preparación del expedicionario. Con el mismo cuidado que elegimos en cada edición del proyecto Expediciones y Descubrimientos un escenario, una ruta y un equipo docente, debimos preparar para descubrir y descubrirse a los viajeros, nuestros alumnos. El paso de turista a expedicionario, descubridor con otros de sí, de los otros y del mundo, lo facilita y lo permite el equipo coordinador docente.

Y, por fin, descubrimos con ellos que el escenario, el programa, los docentes y la preparación de los expedicionarios adquirirían su sentido último al concretarse en cada uno una nueva mirada que veía lo que hasta ahora no había sido esencial.

Expedicionar para descubrir es una maravillosa alegoría pedagógica de la vida, de un modo de vivir, de una forma de ser.

INTRODUCCIÓN

17 AÑOS DE EXPEDICIONAR Y DESCUBRIR

Hace 17 años y ante una circunstancia institucional, la eventualidad de un intercambio de los sextos años del Bachillerato del Liceo Mons. Luquese con los alumnos del colegio matriz de las Hermanas Carmelitas de la Caridad Vedruna en la ciudad de Vic, Comunidad Autónoma de Cataluña, España, el equipo de directores de Secundaria visualizó la oportunidad de ampliar el horizonte de la estrategia de jornadas y campamentos incluyendo, desde la misma matriz pedagógica, la experiencia del viaje.

Así surge la estructuración pedagógica del viaje como una oportunidad de lejanía de la cotidianidad, una oportunidad para el encuentro con la acumulación académica a la puerta de salida del Bachillerato y de cada uno consigo mismo, a través de la convivencia grupal en un contexto desafiante y convocante.

Visualizamos a Europa desde el inicio como el encuentro con las raíces, allende los mares, de nuestra identidad nacional, lo que es también decir con las raíces de la genealogía de la mayoría de nuestros alumnos, así como el contacto, orientado y asistido por sus docentes, con los testimonios materiales de las conceptualizaciones históricas, filosóficas, científicas, artísticas y políticas que constituyeron el contenido de 12 años de formación sistemática desde el currículo de Primaria y Secundaria.

Por eso Europa, no por el intercambio con Vic, Cataluña, que finalmente se frustró, sino por la magnífica oportunidad de síntesis de lo acumulado por nuestros alumnos durante años de trabajo profesional de decenas de maestros y profesores.

EUROPA JUNTOS Y CERRANDO EL BACHILLERATO

Hace 18 años, con este, que nos preguntamos cada año por validez de la ecuación esfuerzo-resultado de este proyecto, y durante ese excepcional período de la historia nacional y mundial, Torres Gemelas, crisis del 2002, guerra de Irak, Afganistán, caídas de longevas dictaduras en la cuenca mediterránea, terremotos, tsunamis y

catástrofes atómicas, hemos escuchado más de 530 respuestas adolescentes y 70 de los adultos que con ellos vivieron el viaje. *Ningún otro itinerario vivido juntos nos habría podido dar la sensación de completud y síntesis personal y académica que nos permitió Europa.*

Ese es el común divisor de todas las respuestas.

En estos 17 años viajó uno de cada dos alumnos del Bachillerato, recorrieron juntos más de 40.000 kilómetros terrestres, caminos de moros, cristianos y judíos, la ruta de Don Quijote y el esplendor renacentista de los castillos del Loire. Navegaron el Gran Canal de Venecia y el estrecho de Gibraltar desembarcando en tierras africanas. Miguel Ángel les quitó la palabra en la capilla Sixtina y san Francisco desde su humildad se la devolvió en su tumba de Assisi. Atravesaron el Arco del Triunfo y pasearon por los Campos Elíseos. Se volvieron peregrinos en el camino de Santiago llegando a Compostela desde Lisboa y Porto. Se deslumbraron con Goya en el Prado y con Picasso en el Reina Sofía, pero por sobre todo, desde el Ponte Vecchio, desde la Torre Eiffel, en la profundidad de las catacumbas romanas, ante el Big Ben londinense y en la Acrópolis de Atenas contemplaron el espectáculo único de la humanidad y en él se vieron reflejados.

Se descubrieron en castillos, ferias, trovadores, monasterios e iglesias. Cuando entraron a la catedral de Toledo hicieron silencio interior y se vieron a sí mismos hace 700 años rezando en ella. Se descubrieron en el eterno hombre y se identificaron con su lucha por trascender. Al igual que hace miles de años, estos adolescentes imaginaron, diseñaron y trabajaron construyendo un sueño, sintiéndose parte de las multitudes creadoras que han hecho al hombre digno hijo de Dios.

Por eso Europa. El esfuerzo para llegar siempre fue duro y largo, pero siempre valió la pena, igual que el que se hace por las cosas imborrables. No es una playa ni un atardecer, aunque los vivimos por decenas; es por sobre todo el espectáculo de una humanidad de la que somos parte por herencia y que se hace síntesis en nosotros al confrontarnos con sus luces y sus sombras.

¿EUROPA SOLAMENTE?

América surgió inmediatamente como la opción adecuada para los cuartos años. La progresión se instaló desde el momento fundacional. La predominancia del contacto con la naturaleza y la permanencia de rasgos propios de una actividad campamentil, aun en un contexto de viaje, fueron fácilmente encontrables en destinos de nuestra América. La aparición de América a la salida del Ciclo Básico y en la antesala del Bachillerato, cumpliendo también el rol de síntesis de aprendizajes, era coherente hasta en términos del currículo. El encuentro cara a cara con el otro y con el grupo, relevantes espejos ambos de sí mismo, tenía sus tiempos privilegiados en la programación de los destinos americanos.

Así, las Misiones argentinas y paraguayas, las cataratas del Iguazú, las sierras *gaúchas*, las costas y las serranías de Santa Catarina, la cordillera de los Andes, la región central de Chile, su metrópolis Santiago, las costas del Pacífico, Isla Negra, Valparaíso, Viña del Mar, Rancagua y su Mineral El Teniente junto a la X Región, la de los lagos, los volcanes y las grandes islas fueron y son los escenarios del diálogo de nuestros adolescentes con la geografía y los pueblos de nuestro continente. A los pocos años de verificar, edición tras edición, que los sextos y los cuartos años vivían una muy potente experiencia formativa, nos lanzamos a diseñar una expedición en el Uruguay, el país del interior, con sus realidades urbanas y rurales, productivas y de servicios, el citrus, la minería, los arrozales, la producción ganadera y los niños, sus familia y los maestros rurales, signo e instrumento de ciudadanía en el interior profundo. Así surgió Expedición Uruguay para los terceros años del Ciclo Básico y se completó la progresión: Uruguay, América y Europa.

PARTE 1

EL ESCENARIO Y EL ITINERARIO

Decíamos que más de 40.000 kilómetros terrestres. Quizás el listado de ciudades que sigue, ordenado alfabéticamente, permita vislumbrar el escenario cubierto por 17 ediciones de Descubrimiento Europa.

Algeciras	Cadaqués	Florenia
Alicante	Cádiz	Gibraltar
Almería	Carcassonne	Gijón
Ámsterdam	Ceuta	Girona
Andorra	Cinco Tierras	Granada
Aranjuez	Clermont Ferrand	Guernica
Asís	Córdoba	Hidras
Atenas	Corinto	Ibiza
Avignon	Covadonga	La Coruña
Barcelona	Delfos	La Guardia
Bayona	Denia	La Línea de la Concepción
Biarritz	Estepona	La Spezia
Bilbao	Figueres	Lisboa
Logroño	París	Santiago de Compostela

Londres	Patras	Santillana del Mar
Madrid	Perpiñán	Segovia
Marbella	Poitiers	Sevilla
Micenas	Poros	Siena
Mónaco	Porto	Tarragona
Monnickendam	Roma	Tebas
Nauplia	Ronda	Toledo
Nerja	Salamanca	Valencia
Niza	San Geminiano	Venecia
Olimpo	San Juan de La Luz	Versalles
Oxford	San Remo	Vigo
Padron	San Sebastián	Vitoria
Palma de Mallorca	Santander	Windsor

Desde la costa atlántica de Portugal hasta las islas griegas del Egeo, desde las costas del norte de África hasta los canales de Ámsterdam, desde el Arte Rupestre de las cuevas de Altamira, hasta el Guggenheim de Bilbao o el Reina Sofía de Madrid, desde La Alhambra en Granada hasta el Tate en Londres, desde el *fado* de las noches de Lisboa, desde las *meigas* y la *queimada* en Santiago de Compostela a los bares marrones de Ámsterdam, a los *pubs* londinenses, a las noches de París, desde la tour Eiffel o desde el Sacré Cœur a las vistas del Partenón en Atenas, de la fontana di Trevi en Roma, del puente Rialto en Venecia, del peñón de Gibraltar desde las costas de África. Las invasiones árabes de la península ibérica, la Reconquista, la invasión de Napoleón y los fusilamientos del 3 y 4 de mayo en Madrid, las guerras carlistas, la derrota del condado de Barcelona, el reino de Mallorca, la muerte del Cid Campeador, el cruce del estrecho de Gibraltar por los golpistas nacionalistas, la unificación italiana, Génova, el gran puerto de la emigración italiana, la arquitectura románica, gótica, renacentista, neoclásica, modernista, racionalista, el Bauhaus, las ciudades del hoy, la caída de la Bastilla, la gran revolución burguesa, la revolución industrial, las dos grandes guerras, los procesos de expansión colonial, de la Comunidad Económica a la Unión Europea, los reinos de la Gran Bretaña, la Carta Magna, las autonomías catalana, vasca, escocesa... El itinerario es un enorme recorrido sincrónica y diacrónicamente hablando. Una enorme síntesis, histórica, económica, política, estética, en definitiva social y cultural, con la que los alumnos dialogan en cada instante del viaje, desde las calles y las carreteras del hoy, con los hombres y las mujeres que hacen y viven la Europa contemporánea. Y dialogando con ellos, conversan consigo mismos y con sus pares, pero también con sus padres y sus abuelos, con su historia y con su proyección y sus sueños de futuro.

Es un viaje de recorridos múltiples, pero también cargado de la alegría por estar viviéndolo y estar con amigos y tener 17 años. Los parques de diversiones, los estadios de fútbol, las playas y los paseos de compras tienen su equilibrada participación en la ruta de cada viaje. Dos horas para almorzar y hacerlo con quien ellos elijan y en donde ellos opten también tiene su espacio en el itinerario. Se confía en ellos, hasta que se demuestre lo contrario. Esos mínimos espacios de autonomía y libertad los oxigenan desafiándolos.

Los tiempos de reunión casi diarios, desde los diez minutos de cada mañana antes de iniciar la jornada hasta las dos horas o más de las reuniones de evaluación, de medio camino o de etapa, construyen grupo, hacen a la vida del colectivo.

Los imprevistos, el encuentro con lo inesperado y su utilización como una oportunidad didáctica son la sal del itinerario. Así una manifestación de maestros en Madrid, la visita a un centro social del movimiento de Okupas, las pintadas en los muros de las 70 ciudades del recorrido, el comentario de un vigilante que denota el conflicto con los inmigrantes, la disparidad de perspectivas de las decenas y decenas de guías que nos han orientado, nuestras reacciones frente a los vendedores, inmigrantes africanos, de recuerdos para turistas, los conflictos entre nuestra puntualidad y la de los *british*, las banderas que reclaman el retorno de los presos a Euskalerría, fueron y serán motivos para la explicitación de conflictos, diferencias y similitudes culturales entre los habitantes de esta Tierra. Oportunidad para informar, revisar, interrogarnos, disentir, en un contexto didáctico de casi 24 horas sobre 24 horas de duración, porque son quince días de alumnos y profesores juntos en una ruta.

EL EQUIPO

La integración del equipo de coordinación docente de Descubrimiento Europa es una de las claves de su éxito durante 17 años.

Los criterios que han primado siempre para decidir quiénes participan en la conducción y en la responsabilidad de la gestión de cada edición del proyecto han sido, por su orden de importancia:

1. Heterogeneidad en la integración adulta, asegurando que estuviera presente la diversidad de perfiles suficientes como para lograr, en cuanto equipo, tener en el vínculo con los estudiantes y con el entorno:
 - * Seguridad y claridad en la conducción cultural, pedagógica, logística y disciplinaria del viaje.
 - * Liderazgo reconocido.
 - * Ser referente personal para los alumnos participantes. Para ello, asegurar que en la integración total del equipo estén presentes la diversidad de llegadas y abordajes, tanto al grupo como a los diversos perfiles de los adolescentes.

2. Incorporación, a lo largo de la dilatada historia del proyecto, del mayor número de integrantes del equipo docente del Instituto, a efectos de ampliar la base de validación de la experiencia, a través de su vivencia directa por parte de la mayoría de los educadores de la institución.
3. Aportar a la consolidación de un equipo estable de coordinadores que, sin desconocer el criterio anterior, permita, por la vía de la reiteración de su participación en ediciones relativamente consecutivas, enriquecer al proyecto con su acumulación de experiencias de gestión.
4. Responder con sensibilidad a las particularidades de cada generación de estudiantes conformando para ese grupo concreto el mejor equipo de los posibles.

LA PREPARACIÓN DE LOS EXPEDICIONARIOS

El itinerario pormenorizado procura la erradicación de una expresión tradicional en los programas turísticos estándar: *tiempo libre*. El tiempo en la ruta siempre es espacio cargado de sentido. Las jornadas de la expedición se inician a las 07:30 h y finalizan a las 00:00 o 00:30 h. El itinerario es guía detallada de las vivencias de cada día y resultado de un preciso ejercicio logístico. El programa de viaje normalmente ronda las 16 páginas, asegurando con ello claridad y densidad en la comprensión del estudiante de la identidad de la experiencia que se le propone vivir. Nadie se puede llamar a engaños sobre el sentido, contenido y programa de acción, que son esencia del proyecto. Todo está dicho y también, quizás por sobre todo, escrito. Con estas anotaciones irá algún ejemplo de nuestros itinerarios. Durante años pusimos en claro las diferencias entre Expediciones y Descubrimientos y otras propuestas de viajes estudiantiles diseñadas por operadores comerciales del denominado *turismo juvenil* o *adolescente*.

Así nos dirigíamos a los padres de la Institución en el año 2011.

Estimados padres:

Desde hace quince años que, progresivamente, hemos incorporado a nuestro Plan de Estudio de Secundaria los viajes formativos como una oportunidad pedagógica verdaderamente privilegiada para consolidar tendencias y avanzar en los procesos de formación de nuestros adolescentes en el ejercicio de la autonomía responsable y las síntesis académicas personales, propias, ambas dimensiones, de los procesos de construcción de ciudadanía que son eje de la Educación Media.

Sin duda que también estaba en el horizonte de nuestra decisión ofrecerles a las familias del Colegio una alternativa, real y coherente con el ideario educativo que compartimos, a las ofertas de viajes juveniles con las que bombardean cada año a nuestros alumnos, vuestros hijos, desde el tercer año del Ciclo Básico en adelante y eventualmente antes.

Con todas y cada una de ellas hemos mantenido siempre una distancia crítica, respetuosa de los derechos que les asisten como empresas en el mercado, pero también procurando, dentro de los límites que nos marca el uso del espacio público, no se utilizara a nuestros alumnos como una población cautiva, convirtiendo a las cercanías del Colegio en un verdadero escenario de seducción comercial, con ofertas que, cuando tardíamente llegan a ustedes, ya tienen atrapados, a través sutiles procesos de convencimiento, a vuestros hijos, nuestros alumnos.

Por lo dicho queremos enfáticamente, y una vez más, asegurarles que todas nuestras preocupaciones y desvelos educativos están focalizados en nuestro proyecto institucional de viajes formativos **Expediciones y Descubrimientos**: Expedición Montevideo para los primeros años; Expedición Canelones para los segundos años; Expedición Uruguay para los terceros años; Descubriendo Chile para los cuartos años, y Descubriendo Europa para los sextos años.

Toda otra propuesta que hayan recibido o reciban vuestros hijos no nos involucra y carecemos de toda vinculación con ella.

Con el aprecio y la disposición al diálogo de siempre los saludan.

EL CONTRATO DE CONVIVENCIA

Siempre lo consideramos como la esencia y garantía de continuidad del proyecto Expediciones y Descubrimientos. Surgió tempranamente y fue creciendo en precisión y justeza con lo que nos enseñaron los expedicionarios, edición tras edición. Su transcripción, en la versión actual, nos ahorra mayores comentarios al respecto.

Instituto de Educación Santa Elena
Colegio y Liceo Santa Elena
República Oriental del Uruguay

Expedicionesydescubrimientos14

18.^a Edición -6.^{os} años

España, Francia, Mónaco, Italia, Vaticano

Compromiso de convivencia

Setiembre de 2014

Expediciones y Descubrimientos 14 es un emprendimiento educativo del Instituto Santa Elena Lagomar. Por ende, en todo su desarrollo rigen como parámetros de la convivencia los valores propios de nuestra identidad: el respeto por el otro, la solidaridad, la lealtad y la vivencia de lo grupal como una oportunidad para el crecimiento personal.

En este marco axiológico nos comprometemos a:

1. Integrar el grupo de viaje sin separarnos de él bajo ninguna circunstancia, salvo expresa y directa autorización de los coordinadores.
2. Colaborar con nuestra activa participación en la construcción de un clima grupal donde los valores explicitados sean una realidad para cada uno de los integrantes sin excepción.
3. Acatar íntimamente y no solo formalmente las decisiones/opciones grupales reconociendo que los coordinadores son la última e inapelable instancia en el proceso de toma de decisiones.
4. Respetar, en todo, las leyes nacionales y los reglamentos internacionales de los países y medios de transporte que conforman nuestro viaje.
5. Excluir de nuestra conducta el consumo de alcohol o de cualquier otra sustancia psicoactiva.
6. Profundizar los vínculos interpersonales y de grupo evitando aislarnos y desconectarnos de los demás a través de vínculos exclusivos y excluyentes.
7. Durante toda la estadía y en todas las instancias del viaje respetar las consignas de permanencia en el hotel, lugares de encuentro, reunión y la conformación de subgrupos por habitación tal como se establezcan por parte del equipo coordinador.
8. Ser dignos embajadores de nuestro país y de nuestro Colegio, haciendo gala de un estilo de relacionamiento signado por los valores cristianos, la ansiedad de conocimiento, la capacidad de descubrir, de asombrarnos, de respetar y valorar las diferencias y el orgullo mesurado por nuestra identidad nacional.
9. Respetar los acuerdos de financiamiento sobre los saldos pendientes con el Proyecto, cumpliendo con las obligaciones pactadas, conscientes de que no respetarlas atenta directamente contra la supervivencia del Proyecto y, por ende, contra los legítimos derechos de los compañeros de otros cursos.
10. Los incumplimientos a este acuerdo serán revisados críticamente en la circunstancia en que se constaten y podrán merecer una sanción objetivadora in situ y/o en el decurso de las instancias posteriores a la finalización del viaje en el marco de las normas institucionales de nuestro Colegio.

Nombre del alumno

Nombre del o de los referentes adultos

Firma del alumno

Firma del o de los referentes adultos
Prof. Sergio H. Migliorata Director

EL ROOMING VOLUNTARIO Y LAS CAMISETAS

La conformación de las habitaciones es una de las tantas decisiones que el grupo debe resolver. Una vez acordada queda estampada en un formulario que se envía a todos los alojamientos del itinerario y se cumplirá durante todo el viaje, salvo notorias circunstancias de fuerza mayor. El alojamiento en parejas o tríos estables suma a la estabilidad general del grupo, es fuente de responsabilidades y de seguridades relevantes para la coordinación del grupo y del viaje.

Las camisetas llevan alrededor de diez ediciones con nosotros. Un concurso de diseño resuelto por votación popular le aporta mística al grupo de expedicionarios. También hemos aprendido que en los grandes espacios de los aeropuertos y estaciones de trenes son un elemento de identificación visual que aporta a la seguridad del viaje.

La preparación académica y actitudinal de los expedicionarios transita, en un período de tres meses, mayo-junio a setiembre, por una sistemática de encuentros y salidas didácticas que pendulan entre la conformación del grupo de viajeros y su encuadre actitudinal para el viaje y la revisión de los contenidos de la ruta y del itinerario que nos guiará en el periplo europeo, entroncándolos con la acumulación histórica de los aprendizajes académicos de los estudiantes.

OTROS DOCUMENTOS REFERENTES PARA EL ENCUADRE

El documento denominado “Aspectos prácticos” permite transmitir sucintamente a estudiantes y padres los elementos de organización y logística que procuran garantizar el fluir armónico de la experiencia.

Expediciones y Descubrimientos 14

España, Francia, Mónaco, Italia, Vaticano

Aspectos prácticos y recomendaciones para viajar

Equipaje

1. Procurar reducir el equipaje a dos bolsos, uno de mano y el otro más importante a despachar. **Recomendamos más que enfáticamente utilizar una mochila o una valija flexible**, que en ningún caso podrá superar los 23 kilos.
2. Deben estar debidamente identificados con nombre, país, ciudad y teléfono. En el aeropuerto les ataremos una cinta con los colores de la bandera nacional y el escudo del Colegio.
3. En el bolso de mano (ver punto 4) debemos llevar los insumos necesarios para la higiene personal, nuestra medicación en la dosis estrictamente

necesaria para el viaje, cámara fotográfica, etc., y una muda de ropa, frente a la eventualidad del extravío del equipaje despachado.

4. En el **bolso de mano no se podrán llevar** objetos metálicos, punzantes o cortantes, ni líquidos, geles o cremas de ningún tipo, y en el caso de los medicamentos la dosis estricta a ser utilizada en el viaje aéreo (ver anexo).
5. Definitivamente no debemos llevar objetos de valor. No agregan nada al objetivo del viaje y constituyen una molestia que nos exigirá atención.
6. Tamaño del equipaje: peso máximo permitido 23 kilos por bulto, por lo dicho en el punto 1. El exceso de peso no es permitido, se cobra y es caro. El bolso de mano no deberá ser más grande que la mochila que usan para venir al colegio.

Vestimenta

1. Viajamos a una región instalada a fines del verano. Esperamos que las temperaturas promedio rondan los 25 grados, con picos de hasta 30. La ropa debe ser cómoda, liviana, un buzo de lana o algodón, una campera liviana por si llueve y traje de baño por si se presenta la oportunidad. No será fácil ni económico lavar ropa dado el intenso trajín que llevaremos, por lo que es importante contar con muchas mudas de ropa interior, remeras o camisetas y medias. Sobre el calzado recomendamos llevar dos pares para poder alternar. Vamos a caminar mucho y no hay calzado más cómodo que el usado. Recomendamos no estrenar calzado en el viaje.

Medicamentos

1. Quienes consuman regularmente medicación deberán llevar las dosis necesarias como para los quince días. Puede no ser sencillo conseguir los equivalentes en Europa.

Dinero

1. Se recomienda llevarlo guardado en un cinturón de viaje o en un bolsillo interior, cosido al pantalón y de acceso desde dentro de la prenda. Para este fin no son aconsejables las riñoneras.
2. Es imprescindible llevar dinero cambiado a euros. Se obtiene mejor cambio acá en el Uruguay y en plaza están disponibles billetes de todas las denominaciones (5, 10, 20, 50, 100, 500).
3. El seguro de salud es absolutamente obligatorio y deberá tener una cobertura de por lo menos 30.000 euros. Cada familia decidirá cuál es la mejor opción para su caso. De todas maneras, para los que no dispongan de un seguro vigente y con el nivel de cobertura señalado, el proyecto ofrece el del Banco de Seguros del Estado que tiene un costo de USD 39,00 para la duración del viaje. Para este ítem también es válida la fecha tope del viernes 7 de setiembre a los efectos de la entrega del monto correspondiente.

Documentación

1. Se deberá entregar al adscripto el pasaporte y dos fotocopias de las páginas con datos relevantes del mismo lo antes posible. Les recordamos que los alumnos menores de edad que viajen con pasaporte europeo deberán hacerlo también con cédula de identidad en perfecto estado y permiso de menor.
2. También es imprescindible entregarle la ficha médica con los datos completos (en particular, los datos del seguro médico internacional, especialmente el teléfono de solicitud del servicio de atención estando en Europa) además del permiso de viaje, el permiso de intervenciones quirúrgicas y el compromiso de convivencia debidamente firmados.
3. El pasaporte original quedará durante el viaje en manos de los docentes coordinadores. Una de las fotocopias quedará en el Colegio y la otra se le devolverá a cada alumno para llevarla consigo durante el viaje.

Organización

1. Los alumnos van a definir la integración de las habitaciones para los hoteles. Esta se mantendrá así durante todo el viaje salvo que los coordinadores consideren necesario un cambio porque las circunstancias lo exijan o porque la infraestructura de los hoteles lo requiera.
2. Cada habitación nombrará un delegado para facilitar las comunicaciones.
3. Vamos a tener una conducta responsable y cuidadosa en el uso de los transportes y alojamientos que utilicemos. Todos los deterioros nos serán reclamados, evitemos malos ratos para todos. En el viaje somos también imagen de nuestro país en el exterior.
4. Necesitamos un especial compromiso de todos respecto a la puntualidad. Tenemos mucho para vivir y disfrutar y cada minuto que un compañero tome de los demás será descuento ya irreparable. En este sentido les pedimos que al cambiar de un hotel a otro dejemos el equipaje pronto la noche anterior para evitar retrasos a la mañana siguiente y/o pérdida de objetos personales.
5. No se podrán realizar, bajo ningún pretexto, salidas del hotel sin estar acompañados por alguno de los docentes coordinadores.
6. No recomendamos hacer llamadas telefónicas desde el hotel ni tampoco consumir del *frigobar*. En el hotel todo es más caro. Para entrar al Uruguay desde el exterior hay que marcar el 00598..., luego el número local. Quienes prefieran realizar llamadas con cobro revertido deberán marcar: desde España 900990598, Francia 0800990598 y desde Italia 800172291.
7. Para hacer llamadas buscaremos el lugar y el momento adecuados para afectar lo menos posible a la organización.
8. En los hoteles estaremos fundamentalmente para descansar; no deseamos tener problemas entre nosotros ni fricciones con el personal del hotel ni con los turistas también alojados. Hay que dormir de noche; necesitamos reponer nuestras fuerzas para disfrutar al máximo un viaje que a tantos les ha generado esfuerzo y expectativas.

CUANDO EL ENCUADRE SE ROMPE

En 17 años ha sucedido. Se han incumplido, en forma minoritaria, acuerdos fundacionales y se han traicionado confianzas. En cada oportunidad se retomó, durante el viaje y una vez finalizado, la crisis para convertirla en oportunidad de crecimiento del o los estudiantes involucrados. La transcripción que sigue, de una sanción aplicada a cada uno de los estudiantes que violentaron las confianzas más básicas del Contrato de Convivencia en una edición del Proyecto, permitirá advertir el encare formativo del correctivo aplicado.

7 de octubre de...

Es con profundo disgusto que, habiendo tomado conocimiento que la/el alumna/o violentó el acuerdo sustantivo expresado en el documento Compromiso de Convivencia y en la totalidad de los vínculos interpersonales docente-alumno que enmarcaron pedagógicamente el viaje cultural Expediciones y Descubrimientos, Europa, me veo constreñido a aplicar una sanción que dé cuenta individual y colectivamente de la gravedad de la ruptura de confianza que implicó el reiterado consumo de alcohol que se protagonizó en forma premeditada y organizada. El viaje de los sextos años *aparece caratulado en todos los documentos institucionales y en particular en el referido Compromiso de Convivencia como un emprendimiento educativo del Instituto de Educación Santa Elena, Montevideo-Lagomar* y por ende se afirma, con conocimiento pleno de familias y alumnos, que “en todo su desarrollo rigen como parámetros de la convivencia los valores propios de nuestra identidad, el respeto por el otro, la solidaridad, la vivencia de lo grupal como una oportunidad para el crecimiento personal y **la lealtad**”. Complementariamente, en el numeral 5 del referido acuerdo contractual, los alumnos participantes de la experiencia Europa 2011 se comprometieron explícitamente a excluir de nuestra conducta el consumo de alcohol o de cualquier otra sustancia psicoactiva.

Por lo dicho y sin desconocer lo exitoso de la experiencia en cuanto al logro de sus objetivos culturales y formativos, pero con la conciencia de que la sanción es el complemento que cierra, alivia y permite crecer en la capacidad de asumir responsabilidades, imprescindible característica de la adultez y de la convivencia en sociedad, aplico al alumno/a ... una suspensión de cuatro días, con la obligación de asistir a clase los dos últimos días del período, a cumplirse los días ... de octubre de ... (suspensión sin concurrencia) y ... (suspensión con concurrencia).

Director

PARTE 2

LA EVALUACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

A modo de muestra:

“Los pequeños valles de los Pirineos del norte de Cataluña acogen a las siete parroquias que en sus 468 km² albergan a los 80.000 andorranos y a los 34 elenos de la Ciudad de la Costa-Canelones que aquel domingo 28 de setiembre, en el hall del Hotel Comtes d’Urgell, estaban cerrando su aventura europea del 2008”.

En los anversos de cada página del itinerario ya vivido y culminado escribían:

“Hoy estoy cayendo de a poco que ya se termina el viaje y siento una mezcla de emociones, entre ellas tristeza, pero también estoy contenta porque el viaje estuvo increíble...” “Siento felicidad y a la vez angustia porque no quiero irme...” “Perfecto”. “Parte de mi maduración”. “Felicidad, completud, alegría, ser parte de un grupo de personas que vivieron juntas un viaje inolvidable...”. “Estar con gente querida en lugares espectaculares...”. “Haber podido conocer mejor a gente que vale la pena...”.

Venecia, Roma, Barcelona, Florencia, Cannes, San Geminiano, Madrid, Assisi, San Remo, Mónaco, Vaticano, Carcassone, Andorra... Escenarios algunos reiterados y otros inaugurados por Expediciones y Descubrimientos del Santa Elena. Un programa educativo de 12 años de gestión que cada año en Expedición Montevideo, Expedición Canelones, Expedición Uruguay y Expedición Europa busca en cada uno de nuestros alumnos expedicionarios y descubridores.

Así sintetizábamos la edición 2008 con las palabras de los alumnos expedicionarios que habían logrado una nueva mirada, la de las esencias ancestrales.

Eran las 12:00 h del 7 de setiembre. El Aeropuerto Internacional de Carrasco empezó a poblarse de camisetas del Santa Elena. Empezaba el viaje del Proyecto Bachillerato Uruguay-España Generación 2006.

Eran las 7:00 h del 15 de setiembre y sonaban los internos de 20 habitaciones en el Hotel Almar, Avda. de la Marina, 2-3, en el puerto de Algeciras. Media hora después los ventanales del salón comedor explotaban de sol recortando la silueta de los 430 m de altura del peñón de Gibraltar. El grupo de 51 adolescentes uruguayos, alumnos de los sextos años del Instituto de Educación Santa Elena de Montevideo y Lagomar junto a seis de sus profesores, se preparaban para iniciar el cruce del estrecho de Gibraltar y desembarcar en el puerto de Ceuta, en las costas de África del Norte. Habían quedado atrás Barcelona, Tarragona, Valencia, Alicante, Granada y Nerja... En el horizonte las siluetas del estrecho, las costas africanas, Estepona, Marbella, Ronda, Sevilla, Córdoba, Toledo y Madrid.

Dos semanas de apretada convivencia entre pares y sus adultos referentes redescubriendo un tronco de historia común en la búsqueda de la mejor síntesis para cerrar el Bachillerato. Eran las 16:00 h del viernes 22 de setiembre, todos en círculo, se escucha un violín que por momentos interfiere con la audición. Todos en redondo en un atrio lateral del Museo del Prado en Madrid y parafraseando a Cervantes:

“Señores... vámonos poco a poco, pues ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño”.

... Ya tenemos pasado, aquello en lo que soñábamos ya pasó, los sueños se convirtieron en realidades, vamos a compartir ahora cuánto quedó, cuánto de la expectativa, cuánto del deseo, pedazos de sensaciones, pedazos de sentimientos a la sombra de este edificio que alberga lo mejor de la fantasía, el color, la audacia y la locura:

“No tengo palabras, excelente en todo sentido”. “Increíble”. “Espectacular”. “10 en 10”. “Inolvidable”. “Lo mejor que viví en mi vida, me encantó”.

Una década después, el Proyecto Bachillerato continúa impactando en profundidad, posibilitando condiciones para vivir lo inolvidable para casi 450 adolescentes que en esos 10 años y en tierras europeas se encontraron con sus pares, su historia, consigo mismos y muchos también con Dios.

Esta era la síntesis de la edición 2006 de **Descubrimiento Europa**.

UNA SÍNTESIS DE LAS EVALUACIONES DE LOS PARTICIPANTES AÑO TRAS AÑO

Un subtítulo para el viaje:

“La Experiencia de mi vida”.

“Conociendo lo inolvidable”.

“El viaje...”.

“Una oportunidad para crecer”.

“Descubriendo la magia de España y París al estilo de la generación 2011”.

“Corré la cortina, maté la frontera, pa' poder ver la vida, mirá para afuera”.

“Una experiencia de vida inolvidable”.

“¡El propio! ¡Imperdible!”.

¿Qué fue el viaje para ti?

“Una instancia de conocimiento, de reunión, de aprendizaje. Me encantó conocer nuevas personas, nuevas culturas y por sobre todo afianzar vínculos

con mi generación. ¡Quiero que empiece todo de vuelta!”

“Que fue el mejor viaje de toda mi vida”.

“Fue una experiencia única, la cual todavía no logro asimilar... llena de emociones muy mezcladas”.

“Impresionante... vimos todo lo que queríamos”.

“Fue increíble y no tengo palabras para describir todo lo vivido que fue realmente sorprendente, disfruté al máximo con todo y con todos”.

“Que fue una oportunidad única viajar con todos los amigos de la vida y los que no lo son también, porque se conoce a todos y a veces sucede que cambias tu forma de pensar sobre algunas personas que creías conocer”.

“Superó totalmente mis expectativas, no quiere decir que tuviera expectativas bajas sino que estuvo mucho mejor de lo que esperaba”.

“Fue aprender de mí, de otros, fue conocerme a mí, a Europa, fue contrastar, fue reír, fue tratar de comprender al otro”.

“Fue amigos, emociones, discusiones, conocimiento, descubrimiento y encuentros con los demás y con uno mismo”.

“Va a quedar en mí para siempre”.

“Valió la pena hacer el esfuerzo para llegar”.

“Fue un encuentro con la realidad, la cual comprobé negativa y positivamente con las expectativas que tenía. Fue volver al pasado, y al mismo tiempo viajar al futuro... hacer pasar memorias del olvido y generar ánimos para poder seguir mi camino, pudiendo cumplir mi sueño”.

“Me encantó, lugares que nunca pensé que visitaría los pude tener frente a mis ojos... lluvia, calor, granizo, soleado, frío; corrimos, caminamos, hice ejercicio, comí comida nueva y una de las mejores cosas fue que me pude integrar mejor al grupo”.

“Te abre mucho la cabeza”.

“Fue una excusa para conocernos y unirnos más como grupo”.

“Estuve 2 años vendiendo y valió la pena... mucho”.

El viaje me permitió...

“Entablar mejores relaciones con mis compañeros y concretar mejores relaciones con los que ya me llevaba”.

“Crecer como persona, ganar experiencia de vida, conocer más el mundo y las distintas formas de vida, me permitió abrir mi mente”.

“Conocerme, disfrutar, aprender y muchas más cosas. Hice más amigos, conocí aún mejor a mis amigos y aprendí sobre una cultura totalmente diferente a la nuestra”.

“Conocer y experimentar cosas nuevas, cosas que no conocía, ver lugares y cabezas distintas, ver cómo es todo diferente y no es como a lo que estamos acostumbrados”.

“Relacionarme con personas que generalmente no conocía. Conocí más a mis compañeros y amigos”.

“Reforzar la amistad, conocernos mejor, conocer lugares únicos”.

“Crecer, tener otros puntos de vista, abrirme a otras cosas, me permitió darme cuenta de varias cosas claras para la vida y para mí misma”.

“Conocer mucho más profundamente a mis amigos y también a esos que no eran tan amigos y, como dije antes, me permitió crecer y madurar, a saber manejarme por mí misma y conocerme en situaciones tan diferentes a las de mi vida cotidiana”.

“Abrir la cabeza, conocer otra cultura, ver cómo las personas se visten sin que nadie mire y opine nada, dejarse ser y no decir *soy un pancho* por usar ropa de colores que dicen es ridícula. ¿Qué es el ridículo? Si todo es relativo a uno mismo, hasta la perfección es relativa, no hay nada perfecto ya que para otro lo que para uno es perfecto puede no serlo. Pienso que hay que ser como los perros, revolcarse por ahí sin que nadie te diga nada, sin que te importe, es más, tendría uno que sentirse bien al hacer lo que desea y si el otro ve que uno se revuelca, en vez de decir: *es un pancho*, pensar que está gozando, se está revolcando sin que le importe y está saciando su única pulsión, ‘dejarse ser’”.

“Crecer como persona en todo sentido, conocer cosas, aprender cosas que no sabía, aprender relacionando con lo que quiero estudiar, conocer más a otros compañeros, principalmente una experiencia de vida impresionante”.

“El viaje me permitió conocer y llevarme mejor con amigos. Además conocer lugares que antes había estudiado. Y, además, me permitió relacionarme con mis vecinos, los que me compraron las rifas”.

¿Qué les dirías a los coordinadores de tu viaje?

“Lo único que tengo para decir no es más que un *agradecimiento*. No solo por cuidar de nosotros sino por acompañarnos en esta aventura en un continente ajeno. Aunque fueron las autoridades, los veía como a cinco compañeros más. No existía el miedo o la vergüenza de decirles las cosas como eran o de pedirles lo que fuera. Por ser cinco compañeros más y no una especie de gobierno tirano, les agradezco”.

“La verdad, les quiero agradecer muchísimo por darnos esta oportunidad de conocer otro continente porque la verdad sin ellos no sería lo mismo todo lo que conocimos y vivimos”.

“Agradecerles por hacer que este viaje salga como tiene que salir, querer que todo salga perfecto, tratando que nosotros disfrutemos lo más posible y siempre poniéndose en nuestro lugar. Gracias. Este viaje a pesar de ser nuestro, salió así porque ustedes hicieron todo, organizaron todo para que así salga”.

“Les quiero agradecer por todo, por acompañarnos, cuidarnos y elegir los lugares que podíamos visitar. Y decirles que me sentí muy bien compartiendo con ustedes”.

“Quiero agradecerles por cómo se comportaron cuando me tocó estar enfermo, lo cual me hizo sentirme muy seguro”.

“Gracias, gracias por acompañarnos y hacer que esa ilusión haya sido realidad de la mejor manera posible”.

“Gracias, gracias por hacer esto realidad. Esto es lo que siempre sueña una persona, a veces parece tan inalcanzable y ustedes lo transformaron en realidad. Hoy con 18 años uno de los sueños de mi vida está cumplido. La gente en la calle me preguntaba que hacíamos acá y cuando yo les decía que era de un viaje de egresados que vinimos de Montevideo quedaban asombrados y es que de verdad es *asombroso*, gracias”.

“Que nos dieron mucho, hicieron todo lo posible para lograr nuestros deseos, hubo muchos imprevistos que fueron para bien y para que pudiéramos disfrutar el viaje al máximo”.

“Les diría que estuvieron muy atentos a nosotros. Gracias. ¡Y gracias por enseñarnos en el correr el viaje!”.

“Gracias por esforzarse tanto... la onda que le pusieron al viaje nos llegó a todos”.

“Conocí a todos los profesores mucho mejor”.

“Gracias por la buena onda, siempre apoyar, la paciencia y su ayuda y buena disposición”.

“Excelente organización, me encantó, me divertí... Me encantó conocer el lado más personal de los docentes”.

“Agradecer por bancarnos y por todo”.

“Mis felicitaciones, fue un equipo muy lindo y con variedad de personalidades. Les agradecería por la buena onda y los cuidados”.

“Está bueno conocer a los profesores desde otro punto de vista”.

“Gracias por la cercanía y por escucharnos”.

“Cuando teníamos un problema estaban ahí para solucionarlo”.

“Agradecerles por siempre estar presentes para nosotros y disponibles para que la pasáramos lo mejor posible y que el viaje saliera excelente”.

“Agradecerles por confiar en mí y también por la buena onda y el aprecio con el que me trataron en todo momento. Gracias de verdad”.

“Fueron muy divertidos, integradores y responsables”.

LA PERSPECTIVA ADULTA

A modo de ejemplo, transcribimos el formulario de evaluación aplicado a los docentes coordinadores del Proyecto en la edición 2006 de Descubrimiento Europa.

La experiencia Proyecto Bachillerato, nivel sextos años en su décima edición, conforma una propuesta pedagógica de extrema relevancia y fuerte visibilidad

dentro del plan estratégico y de la programación de nuestros bachilleratos entroncada sin solución de continuidad con el diseño estratégico y la gestión del Programa *Haciendo camino al andar* del Ciclo Básico Lagomar (primeros años, Montevideo: nuestra ciudad capital; segundos años, departamento de Canelones: nuestro departamento; terceros años, Expedición Uruguay: nuestro país).

Esta décima edición 2006 ya fue evaluada por sus protagonistas juveniles en un atrio lateral del Museo del Prado.

Evaluación de los coordinadores 2006

En todos los ítems resultaría útil expresar un juicio síntesis y un desarrollo argumental de carácter explicativo sobre él.

1. El diseño (lo proyectado).

Su pertinencia con relación a la identidad de la propuesta (viaje juvenil de formación personal y cultural/instancia-oportunidad síntesis de una progresión académica y de formación religiosa y ciudadana).

2. La implementación (la puesta en acto de lo proyectado).

La conducción de la experiencia.

Las dimensiones ejes de la experiencia:

- Lo formativo, lo cultural, el crecimiento personal, lo religioso.
- La resolución de los imprevistos.
- Los ajustes de lo proyectado a los desafíos y novedades del entorno.
- La coordinación de lo grupal.
- La atención de las individualidades en el marco grupal.
- La atención de las crisis individuales (de salud, emocionales, etc.).

3. Los servicios.

- Transporte aéreo.
- Hotelería.
- Transporte terrestre.
- Alimentación.
- Visitas guiadas

4. Juicio de carácter global.

Años después

La mirada de un fundador

Javier Gressi, educador social, catequista, docente, coordinador de Tiempo Joven y de la Escuela de Animación. Integrante de la primera edición de Descubrimiento Europa, febrero de 1998, en calidad de alumno de sexto año opción Derecho del Liceo Monseñor Luquese, Instituto de Educación Santa Elena, Montevideo.

Fuimos diez alumnos que viajamos durante una semana por tierras españolas, Madrid, Granada, Toledo, Córdoba, Sevilla. Seguramente no se entiende el nacimiento del Proyecto sin el contexto institucional en el que se encarnó. Fuimos la generación proa del Bachillerato. Con nosotros creció el Bachillerato del Luquese y eso significó ir haciendo acuerdos colectivos, entre nosotros, con nuestros padres y con la institución. El viaje fue el magnífico corolario de muchas cosas de las que nos sentimos parte como generación. El Colegio estaba viviendo una crisis propia del crecimiento. Había aparecido Lagomar en el horizonte y los docentes históricos migraron para ser parte de la nueva fundación. La Escuela de Animación había dejado de existir, el Coro estaba prácticamente reducido al Ciclo Básico y, por ende, nuestra relación con el Colegio estaba centrada en lo curricular y en el vínculo afectivo desde lo curricular.

Nos gustaba el Colegio y le reclamábamos más actividad. Nos sentíamos realmente protagonistas en el espacio que el Colegio nos brindaba. Éramos inquietos y creativos. Entre otras tantas iniciativas, habíamos inventado una *ruta gastronómica* que recorría la casa de los profesores que aceptaban integrarla. Nosotros poníamos los ingredientes y los profesores cocinaban. El Consejo Directivo de la institución estaba integrado por quienes habían sido maestras y directoras de toda nuestra historia escolar, por lo que nuestra relación con las autoridades era directa y frecuente. Nuestros referentes cotidianos eran Carlos Jones (director), Pablo Cayota (subdirector) y Berta, adscripta, confidente, referente. El viaje surge del propio Consejo Directivo. Son ellos los que nos proponen un intercambio estudiantil con el Colegio que las Hermanas tenían en Vic, Cataluña. Pasa el tiempo y somos nosotros mismos los que reflatamos la propuesta, preguntando qué había pasado con la idea. Finalmente el intercambio se diluye y se instala con fuerza la idea de un viaje cultural al estilo de Arquitectura.

En ese momento sentimos que éramos escuchados, que la propuesta se había convertido en nuestra y que su concreción era posible y dependía de nosotros. El viaje me súper marcó. Primero, me ayudó a darme cuenta de otra realidad diferente a la latinoamericana y que uno podía aspirar a más. Más en libertad, en creatividad, en confort, en igualdad y en posibilidades. Me hizo consciente del pasaje del tiempo. Descubrí lo iguales y lo distintos que éramos. Fue un viaje sumamente cargado de lo cultural. Durante el viaje, el control era autocontrol a partir del fuerte compromiso de los estudiantes. El viaje fue el cierre de un montón de movidas. Todos volvimos como muy tocados por algo que nos había deslumbrado. Volvimos con ganas de estudiar y de hacer cosas.

PARTE 3

LA HISTORIA EN CIFRAS

Alumnos participantes:

Año	Lagomar		Luquese		Total
1997	0	0,00 %	13	100,00 %	13
1998	24	96,00 %	1	4,00 %	25
1999	19	65,50 %	10	34,10 %	29
2000	36	76,60 %	11	23,40 %	47
2001	30	62,50 %	18	37,50 %	48
2002	10	66,66 %	5	33,34 %	15
2003	30	69,76 %	13	30,24 %	43
2004	6	100,00 %	0	0,00 %	6
2005	22	84,65 %	4	15,35 %	26
2006	32	62,74 %	19	37,26 %	51
2007	39	81,25 %	9	18,75 %	48
2008	28	100,00 %		0,00 %	28
2009	18	81,82 %	4	18,18 %	22
2010	38	92,68 %	3	7,32 %	41
2011	34	97,14 %	1	2,86 %	35
2012	31	100,00 %		0,00 %	31
2013	26	100,00 %		0,00 %	26
2014	35	100,00 %		0,00 %	35
Total	458	80,49 %	111	19,51 %	569

Generación 1997

España

Marzo de 1998. Liceo Monseñor Luquese: 13 alumnos.

Generación 1998

España, Francia

Setiembre de 1998. Santa Elena Lagomar: 24 alumnos. Monseñor Luquese: 1 alumno. Subtotal: 25 alumnos.

Generación 1999

España, Italia

Setiembre de 1999. Santa Elena Lagomar: 19 alumnos. Monseñor Luquese: 10 alumnos.

Subtotal: 29 alumnos.

Generación 2000

España, Grecia

Setiembre de 2000. Santa Elena Lagomar: 36 alumnos. Monseñor Luquese: 11 alumnos.

Subtotal: 47 alumnos.

Generación 2001

España, Portugal

Marzo de 2002. Santa Elena Lagomar: 30 alumnos. Monseñor Luquese: 18 alumnos.

Subtotal: 48 alumnos.

Generación 2002

España, Portugal

Setiembre de 2002. Santa Elena Lagomar: 10 alumnos. Monseñor Luquese: 5 alumnos.

Subtotal: 15 alumnos.

Generación 2003

España, Portugal, Francia

Setiembre de 2003. Santa Elena Lagomar: 30 alumnos. Monseñor Luquese: 13 alumnos. Subtotal: 43 alumnos.

Generación 2004

España

Setiembre de 2004. Santa Elena Lagomar: 6 alumnos. Monseñor Luquese: 0 alumno. Subtotal: 6 alumnos.

Generación 2005

España, Gibraltar

Setiembre de 2005. Santa Elena Lagomar: 22 alumnos. Monseñor Luquese: 4 alumnos. Subtotal: 26 alumnos.

Generación 2006

España, África del Norte

Setiembre de 2006. Santa Elena Lagomar: 32 alumnos. Monseñor Luquese: 19 alumnos. Subtotal: 51 alumnos.

Generación 2007

España, Francia

Setiembre de 2007. Santa Elena Lagomar: 39 alumnos. Monseñor Luquese: 9 alumnos. Subtotal: 48 alumnos.

Generación 2008

España, Francia, Mónaco, Italia, Vaticano, Andorra

Setiembre de 2008. Santa Elena Lagomar: 28 alumnos. Monseñor Luquese: 0 alumno. Subtotal: 28 alumnos.

Generación 2009

España, Portugal, Francia, Andorra

Setiembre de 2009. Santa Elena Lagomar: 18 alumnos. Monseñor Luquese: 4 alumnos. Subtotal: 22 alumnos.

Generación 2010

España, Portugal, Gibraltar

Setiembre de 2010. Santa Elena Lagomar: 38 alumnos. Monseñor Luquese: 3 alumnos. Subtotal: 39 alumnos.

Generación 2011

España, Francia

Setiembre de 2011. Santa Elena Lagomar: 34 alumnos. Monseñor Luquese: 1 alumno. Subtotal: 35 alumnos.

Generación 2012

Inglaterra, Francia, España

Setiembre de 2012. Santa Elena Lagomar: 31 alumnos. Monseñor Luquese: 0 alumno. Subtotal: 31 alumnos.

Generación 2013

Inglaterra, Holanda, Francia, España

Setiembre de 2013. Santa Elena Lagomar: 26 alumnos. Monseñor Luquese: 0 alumno. Subtotal: 26 alumnos.

Generación 2014

España, Francia, Mónaco, Italia, Vaticano

Setiembre de 2014. Santa Elena Lagomar: 35 alumnos. Monseñor Luquese: 0 alumno. Subtotal: 35 alumnos.

Total de alumnos participantes: 569

Participación adulta: 73 coordinadores de viaje

Nivel de penetración del proyecto en el número total de alumnos de los sextos años de Lagomar

Año	Matrícula sextos años	Alumnos viajeros	Nivel de participación (%)
1998	32	24	75,00
1999	31	19	61,30
2000	55	36	65,40
2001	34	30	88,20
2002	20	10	50,00
2003	42	30	71,40
2004	39	6	15,40
2005	56	22	40,00
2006	62	32	52,00
2007	67	39	58,20
2008	70	28	40,00
2009	61	18	20,51
2010	65	38	58,46
2011	69	34	49,28
2012	68	31	45,59
2013	81	26	32,10
2014	72	35	48,61
Total	924	458	49,57

Promedio general de participación en 17 años: 1 viajero por cada 2 alumnos

El viaje como alegoría de la vida tiene la misma antigüedad que por lo menos los textos sagrados. Navegar, volar, caminar, trepar, llegar, descansar y seguir son los verbos predominantes en esta alegoría pedagógica que es Expediciones y Descubrimientos y, junto con ellos, los verbos que hacen nuestra humanidad: escuchar, compartir, expresar, observar, debatir, intercambiar. Expediciones es, en definitiva, otro de los espacios de este Colegio que pretendió y pretende ser el lugar en que ellos, los alumnos, aprenden a leer, escribir, cantar y vivir los sueños que los hacen únicos, grandes y felices.

A modo de ejemplo

El itinerario de la edición 18.^a de Descubrimiento Europa
Instituto de Educación Santa Elena Lagomar
Uruguay - España, Francia, Mónaco, Italia, Ciudad del Vaticano

Itinerario
Itinerario aéreo

Compañía	Vuelo	Fecha	Desde	Sale	Hasta	Llega	Código
Air Europa	46	09SEP	Montevideo	11:45	Madrid	05:10	/E
Air Europa	2001	10SEP	Madrid	07:30	Barcelona	08:50	/E
Air Europa	1048	24SEP	Fiumicino	18:20	Madrid	21:00	/E
Air Europa	45	24SEP	Madrid	23:55	Montevideo	07:45	/E

9 de setiembre, martes: Montevideo

09:30 h Nos encontramos puntualmente todos los viajeros en el Aeropuerto Internacional de Carrasco. Es importantísimo llegar a esta hora tomándola como límite máximo. Hay que despachar 39 equipajes y hacer los consiguientes trámites de migración. Sepamos que se han complejizado los procedimientos en función de los controles de seguridad vigentes. **Unrecordatorio: Cuidemos nuestro lenguaje. Evitemos toda referencia a temas vinculados a la seguridad de los vuelos. Mantengamos en aeropuertos y aviones la calma en todo momento, seamos serios y no hagamos bromas. Disfrutemos del viaje y no nos generemos ni**

generemos problemas absolutamente innecesarios.

Vistamos la camiseta identificatoria de nuestra pertenencia grupal.

Sin duda colaborará en visualizarnos como grupo y entre nosotros y, de esta manera, todos tendremos más seguridad.

Recordemos llevar protector solar y gorro. Vamos a España, Francia e Italia donde aún es verano. Para las llamadas telefónicas a casa es conveniente, en caso de utilizar un sistema de comunicación con costo, utilizar el denominado de cobro revertido:

Para ello debemos anteponer a nuestro número de contacto en Uruguay los siguientes:

Desde España a Uruguay: 900990598

Desde Francia a Uruguay: 0800990598

Desde Italia a Uruguay: 800172291

Tengan en cuenta siempre las recomendaciones que hemos compartido durante la etapa de preparación del viaje para vivir una experiencia productiva y placentera.

- 11:45 h** Partimos en el vuelo directo **N.º 46 de Air Europa** con destino a Madrid, ciudad a la que arribaremos en el Aeropuerto de Barajas el **miércoles 10** a las **05:15 h**, hora española. Los trámites de migración para nuestro ingreso a Europa los realizamos en el Aeropuerto de Barajas/Madrid. Se mantienen plenamente vigentes las recomendaciones sobre comportamiento sobrio en todo este tránsito. Nuestros equipajes fueron despachados directamente a nuestro destino, Barcelona. Una vez terminado el trámite de migración que nos permitirá el ingreso a España, y por ende a la Unión Europea, pasaremos al sector del aeropuerto asignado a los vuelos locales a efectos de abordar el denominado puente aéreo que nos llevará a la ciudad de Barcelona.

10 de setiembre, miércoles: Barcelona.

- 07:30 h** Partimos en nuestro vuelo **N.º 2001 de Air Europa** con destino a **Barcelona** llegando a las 08:50 h del día 10 de setiembre.

Arribados al Aeropuerto de El Prat, pasaremos al sector de retiro de equipajes para recoger los nuestros en el carrusel identificado a través del número de vuelo y su ciudad de origen. Controlemos la ansiedad; son cientos de valijas que pasarán ante nuestros ojos. Recordemos que cada una de nuestras valijas se destacará por portar una cinta con la bandera nacional y el escudo del Colegio.

Desde el Aeropuerto nos trasladamos a la Residencia Universitaria Ágora en el ómnibus que, en principio, nos acompañará durante todo nuestro recorrido.

11:30 h Arribamos a nuestro alojamiento en Barcelona:

Ágora Residencia

Passeig dels Castanyers, 21

08035 Barcelona

Tel: +34.93.166.90.00

Fax: +34.93.166.90.99

<http://www.agoraresidents@cett.cat>

Aplicando la *rooming list* que utilizaremos durante todo el viaje distribuiremos las habitaciones y nos instalaremos. En este punto corresponde recordarles todos los criterios y reglas de funcionamiento que compartimos sobre el funcionamiento de la Residencia.

12:30 h Reunión de grupo en el *lobby* de la Residencia.

13:00 h Almuerzo en el comedor de nuestro alojamiento.

14:30 h Traslado a la plaza Cataluña, centro neurálgico de la ciudad, utilizando el sistema de metro.

Caminata por las Ramblas, plaza Real y Barrio Gótico, emplazamiento original de los romanos en el Monte Taber, actual ubicación de la catedral de Barcelona (*Barcino* para los romanos).

16:30 h Partimos hacia el museo e instalaciones del Camp Nou.

17:00 h Visita al museo e instalaciones del Camp Nou. La experiencia nos permitirá incorporar, entre otros, elementos para nuestro análisis del debate planteado en la sociedad catalana y española sobre la autodeterminación política de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

19:00 h Iniciamos nuestro traslado al Port Vell, la nueva marina deportiva de Barcelona.

19:30 h Visitamos el final de las Ramblas y el Mirador de Colón.

20:30 h Cenamos en las instalaciones del Centro Maremagnum.

21:30 h Iniciamos el retorno a la Residencia Ágora.

22:30 h Arribamos a la Residencia y reunión de grupo en sus instalaciones.

23:00 h Cerramos las actividades del día.

23:30 h Fin de la jornada.

11 de setiembre, jueves: Barcelona.

07:30 h Inicio de la jornada.

08:00 h Desayuno.

09:00 h Nos reunimos en el lobby de la residencia para repasar la agenda del día y los criterios de desplazamiento y convivencia.

09:10 h Partimos hacia la Avda. Paseo de Gracia, para visitar la Casa Milá, conocida popularmente como La Pedrera, imponente residencia de apartamentos diseñada y realizada por Antoni Gaudí. Su visita, además de significar nuestro primer contacto con la obra de Gaudí, permite conocer una vivienda de la alta burguesía catalana de principios del siglo XIX.

10:00 h Para la instancia nos dividimos en dos subgrupos ya que la visita es guiada y disponemos de dos docentes de los Servicios Educativos de la Fundación Cataluña La Pedrera a tal fin.

La Casa Milá

Autor: Antoni Gaudí i Cornet (1852-1926).

Tipo de obra: edificio residencial de apartamentos.

Estilo: modernista.

Cronología: 1906-1912.

Lugar: Barcelona. Está situada al Paseo de Gracia N.º 92 y ocupa parte de una de las islas del Ensanche, a la esquina con la calle Provenza N.º 6.

Materiales empleados: piedra, ladrillo y materiales nuevos como el hierro, el vidrio y la cerámica pintada.

12:30 h Almorzamos en el entorno.

13:30 h Partimos hacia el templo expiatorio de la Sagrada Familia.

14:30 h Visita didáctica guiada al templo de la Sagrada Familia.

“El Temple Expiatori de la Sagrada Família és una església monumental iniciada el 19 de març de 1882 a partir del projecte de l'arquitecte diocesà Francisco de Paula del Villar (1828-1901). A finals del 1883 es va encarregar a Gaudí la continuació de les obres, tasca que no va deixar fins a la seva mort, el 1926. A partir d'aleshores, diversos arquitectes han continuat l'obra seguint la idea original de Gaudí. El temple sempre ha estat expiatori; és a dir que, des dels seus inicis, ja fa més de 132 anys, es construeix a partir de donatius. En aquest sentit, el mateix Gaudí va dir: ‘El Temple Expiatori de la Sagrada Família el fa el poble i s’hi emmiralla. És una obra que està a les mans de Déu i en la voluntat del poble’. La construcció continua i es podria acabar durant el primer terç del segle XXI”. (El templo expiatorio de

la Sagrada Familia lo hace el pueblo y en él se refleja. Es una obra que está en las manos de Dios y en la voluntad del pueblo).

17:00 h Partimos hacia una visita panorámica del **Montjuïc, la Villa Olímpica y La Barceloneta**.

18:30 h En el entorno de La Barceloneta, realizaremos una reunión de grupo para evaluar el aporte de Antoni Gaudí a la ciudad de Barcelona.

El barrio de La Barceloneta debe su existencia a los terrenos que se ganaron al mar al absorber la Isla de Maïans.

Tiene una forma triangular y limita con las playas y el mar, con el Muelle de España del Port Vell y con el barrio de La Ribera, la Estación de Francia y el nuevo Puerto Olímpico de la ciudad. La estructura urbanística del barrio es un buen ejemplo del tipo de urbanismo del período de la Ilustración, con calles de trazado rectilíneo e islas de casas regulares.

19:30 h Iniciamos el retorno a nuestro alojamiento.

20:30 h Cena en la Residencia Àgora.

21:30 h Partimos hacia las Fuentes del Montjuïc, conocida también como Fuente Mágica; funciona de *dijous a diumenges* (de jueves a domingo) a partir de las 21:00 h.

La Fuente Mágica es el elemento principal del conjunto de cascadas y estanques del eje de la avenida María Cristina, que va desde el Palacio Nacional de Cataluña hasta la plaza de España en Montjuïc. Es una fuente espectacular que destaca por sus juegos de agua, sonido y luz. De ella manan 2.600 litros de agua por segundo en tres estanques concéntricos, con un sistema de recirculación de agua.

La Fuente Mágica y las tres cascadas superiores se abastecen del agua procedente del subsuelo gracias a la conexión con la red de capas freáticas de la montaña de Montjuïc.

Fue construida con motivo de la Exposición Universal de 1929 por Carles Buïgas en el lugar en el que el Arq. Josep Puig i Cadafalch había instalado las Cuatro Columnas que habían sido derribadas en 1928. Con procedimientos bastante artesanales consiguió realizar hasta 30 juegos de agua con diferentes coloraciones.

En los años 80 se incorporó música y, poco antes de los Juegos Olímpicos de 1992, fue restaurada completamente; sin embargo, la fuente conserva gran parte de los mecanismos originales.

23:30 h Iniciamos el regreso a la Residencia Àgora.

00:00 h Fin de la jornada.

12 de setiembre, viernes: Barcelona-Tarragona

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno.

08:15 h Nos reunimos en el *lobby* de la Residencia para repasar la agenda del día y los criterios de desplazamiento y convivencia.

08:30 h Partimos hacia la ciudad de **Tarragona**. A orillas del Mediterráneo, en plena *Costa Daurada*, la antigua *Tarraco* romana, capital de la *Hispania Citerior* durante el imperio romano, conserva numerosas construcciones de este período. Las **murallas** que rodean el casco histórico fueron levantadas en el siglo III a. C., aunque fueron reformadas en la época medieval. Al lado del mar se levantan las gradas del anfiteatro romano que, en su día (siglo II a. C.), tenía capacidad para más de 12.000 personas. En estas instalaciones se asistía a combates entre gladiadores y fieras. La antigua *Tarraco* también contaba con **teatro y circo**. El teatro, fuera del recinto amurallado y en el actual Paseo Arqueológico, aprovechaba el desnivel de esta área para asentar la gradería. Alrededor de la *Plaça de la Font* se conservan las bóvedas que sostenían la *cavea* (gradas) del circo, recinto en el que se corrían carreras de cuadrigas.

09:30 h Llegada al anfiteatro romano para visualizarlo desde la altura del Paseo del Mar. Paseo Arqueológico y *Plaça de la Font*.

10:30 h Partimos hacia *Port Aventura*, el mayor parque temático de España.

13:30 h Almorzamos en las instalaciones del parque.

18:30 h Iniciamos el retorno a la ciudad de Barcelona.

20:30 h Cena en las instalaciones de la Residencia Ágora.

22:30 h Reunión de grupo.

23:00 h Fin de la jornada.

13 de setiembre, sábado: Barcelona

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno.

08:30 h - 08:45 h Reunión en el *lobby* de la residencia.

09:00 h Partimos hacia **el parque Güell. Una ciudad jardín, un mundo encantado de champiñones, dragones y avenidas. Arquitectura y naturaleza mimetizadas.** El parque Güell es un reflejo de la plenitud artística de Gaudí: pertenece a su etapa naturalista (primera década del siglo XX), período en el que el arquitecto perfeccionó su estilo personal

a través de la inspiración en las formas orgánicas de la naturaleza, para lo que puso en práctica toda una serie de nuevas soluciones estructurales. El parque fue concebido por Güell y Gaudí como un conjunto estructurado donde, dentro de un incomparable marco de belleza natural, se situarían unas viviendas de alto *standing*, con todos los adelantos tecnológicos de la época para procurar el máximo confort, con unos acabados de gran calidad artística.

12:00 h Nos dirigimos hacia el corazón de Barcelona, **la plaza Cataluña, el Hard Rock Café y las Ramblas.**

13:00 h **Almuerzo en el entorno.**

14:00 h **Recorrida por el Mercado de la Boquería.** El mercado fue inaugurado en 1840 pero sus orígenes están al aire libre, ante las puertas de la antigua ciudad, en la explanada del Pla de la Boqueria, donde vendedores ambulantes y labradores de los pueblos y masías próximas se instalaban con el fin de vender sus productos, antes de que la ciudad se saliera de sus primeras murallas. Este mercado se hacía fuera de las murallas de la ciudad por ahorrar el impuesto de entrada de mercancías. Antes del mercado, estuvo en el mismo lugar el convento de San José. En 1586 los carmelitas descalzos (denominados *els josepets* por ser los difusores, con Teresa de Jesús a la cabeza, del culto popular a la figura de San José) fundaron el convento en el lugar donde hoy está el mercado. A medida que la rambla fue tomando importancia como paseo urbano en el siglo XVIII, se consideró necesario sacar las carnicerías de su recorrido y fueron desplazadas, todavía muy cerca, hacia el interior, junto al huerto del convento de San José, que junto con otros conventos de la zona fue asaltado e incendiado durante el motín anticlerical instigado y dirigido por algunos políticos liberales en Barcelona el día de San Jaime (25 de julio) de 1835.

15:00 h **Visita a Santa María del Mar.** Se trata del ejemplo más emblemático y depurado del gótico catalán. La importancia que adquirió el barrio de la Rivera partir del siglo XIII como centro neurálgico de mercaderes y armadores hizo que se planteara la construcción de una gran iglesia en sustitución de la vieja parroquia de las Arenas. Sus tres fachadas, la principal situada en la plaza de Santa María, otra en la calle de Santa María y la del paseo del Born, muestran la esencia del gótico catalán: torres octogonales, abundancia de superficies desnudas y contrafuertes macizos. La fachada principal está decorada con las imágenes de San Pedro y San Pablo, con un insuperable rosetón de estilo gótico flamígero del siglo XV. En la fachada de la calle Santa María destacan las gárgolas de los contrafuertes, el reverso de las vidrieras y, sobre todo, sus monumentales dimensiones. Su interior es igualmente paradigma del gótico catalán con su amplitud de formas y la austeridad decorativa.

Tiene tres naves de gran altura separadas por altas columnas y su armonía consiste en que las naves laterales miden la mitad exacta que la central y la anchura total del conjunto es igual a la altura de las naves laterales. Su riqueza decorativa fue destruida tras los disturbios de 1936, aunque subsisten lápidas relacionadas con el mundo marino.

- 16:30 h Paseo de compras en el entorno de Las Ramblas y Plaza Cataluña. Toma de contacto con una tienda por departamentos.
- 18:30 h Iniciamos el retorno a la Residencia.
- 20:00 h Cena en Ágora.
- 21:30 h Reunión de evaluación de cierre de etapa.
- 23:30 h Preparamos nuestro equipaje para partir en el día de mañana hacia el norte de Cataluña.
- 00:00 h Fin de la jornada.

14 de setiembre, domingo: Barcelona-Gerona-Figueras-Perpiñán

- 07:00 h Inicio de la jornada.
- 07:30 h Desayuno.
- 08:15 h Nos encontramos en el *lobby*, con todo nuestro equipaje, prontos para iniciar una hermosa y extensa jornada que nos permitirá llegar hasta la ciudad de **Perpiñán, en territorio francés**.
- 08:30 h Partimos hacia **Gerona, capital de la provincia homónima**.
- 10:00 h Arribamos a Gerona. Un emplazamiento absolutamente privilegiado que la volvió fortaleza codiciada a lo largo de toda su historia. Sus murallas, íberas primero, romanas y medievales, resistieron hasta al mismo Carlomagno. Visitaremos la ciudad antigua y su catedral, con la escalinata de ingreso de 90 escalones, las escaleras de la Pera y su nave gótica, la de mayor amplitud de toda la arquitectura gótica.
- 12:00 h Almorzamos en el entorno.
- 13:00 h Hacemos el paseo de las murallas romanas y medievales.
- 14:00 h Partimos hacia **Figueras**, en la provincia catalana de Gerona, ciudad natal de Salvador Dalí.
- 15:30 h Arribamos a Figueras para visitar el teatro de la ciudad transformado en Museo Dalí. En él realizaremos una visita guiada preparada por los servicios educativos de la Fundación Dalí en la que vivenciaremos, a través de la obra de Salvador Dalí, los movimientos estéticos que transformaron el inicio del siglo XX. El **Teatro-Museo Dalí**,

inaugurado en 1974 y construido sobre los restos del antiguo Teatro Municipal de Figueras, está considerado como la última gran obra de Salvador Dalí. Todo en él fue concebido y diseñado por el artista con el propósito de ofrecer al visitante una verdadera experiencia y llevarlo al interior de su mundo cautivador y único. La colección del Teatro-Museo Dalí permite al espectador aprehender toda la trayectoria artística de Salvador Dalí (1904-1989) a través del más amplio abanico de obras. Recorrer sus salas es viajar desde sus primeras experiencias artísticas hasta las obras de los últimos años de su vida, pasando por el surrealismo, la mística nuclear y la pasión por la ciencia.

18:30 h Partimos hacia la ciudad de Perpiñán.

20:00 h Arribamos a la ciudad de **Perpiñán-Francia**.

Perpiñán (*Perpinya*), ciudad situada en el sureste de Francia y capital de los Pirineos Orientales, es una de las ciudades más importantes del Rosellón. Denominada la *puerta de Cataluña*, en Perpiñán se hablan dos idiomas, el francés y el catalán, ya que durante la historia esta localidad ha estado hermanada a Cataluña, de tal manera que muchas de las tradiciones del pueblo catalán se realizan también en Perpiñán.

Nos alojamos en el:

Hotel Victoria ***

57 avenue du Marechal Joffre

66000 Perpignan

T: +33 (0)4 68 61 17 17

<http://www.hotel-perpignan-victoria.fr/>

Aplicando la *rooming list* que utilizaremos durante todo el viaje distribuiremos las habitaciones y nos instalaremos.

A la hora de desarmar nuestro equipaje recordemos que permaneceremos solamente por esta noche en la ciudad de Perpiñán.

21:00 h Cena en el hotel.

22:30 h Actividad nocturna en Perpiñán.

00:00 h Fin de la jornada.

15 de setiembre, lunes: Perpiñán-Marsella-Cannes-Niza

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno.

08:15 h Nos encontramos en el lobby del hotel, con todo nuestro equipaje, prontos para iniciar la ruta que nos llevará hasta la **ciudad de Niza a través del puerto de Marsella y de la Costa Azul francesa**.

08:30 h Partimos de Perpiñán hacia el puerto de Marsella, segunda ciudad de Francia en población.

11:45 h **Marsella.** Recorremos el viejo puerto o *Vieux-Port*, el principal puerto de Marsella salvaguardado por dos fuertes, *Fort Saint Nicolas* y *Fort Saint Jean*. Es uno de los puntos neurálgicos de la ciudad, donde se concentran multitud de cafés, tiendas y mercados. Fue tomado por los nazis en 1943. El faro de Santa María está situado a la entrada del puerto, mide 70 pies de alto y fue terminado en 1855.

Setiembre	
Máximas °C	25,3
Mínimas °C	15,5

13:30 h Almorzamos en el entorno.

14:30 h Partimos de **Marsella hacia Cannes.**

16:30 h **Cannes.** Lujosa ciudad de la Costa Azul cuya principal fuente de ingresos es el turismo. En 1939 el gobierno francés decidió la instalación de un Festival Internacional de Cine. La ciudad de Cannes fue escogida por su sol y su marco encantador. Recorreremos el célebre *Boulevard de la Croisette* y disfrutaremos de sus playas.

19:00 h Partimos hacia la ciudad de Niza.

20:00 h Arribamos a **Niza**, uno de los centros de la turística región de la Costa Azul o Riviera francesa, próximo a la frontera con Italia (30 km), en las estribaciones de los Alpes, al este del río *Var* o Varo. Niza está situada a 960 km de París, 230 km de Marsella, la capital regional; 195 km de Génova, y 215 km de Turín. Se trata de la ciudad más grande de la Costa Azul.

Nos alojamos en el hotel:

Appart'City Nice Acropolis ***

18 bis, Route de Turin - Quartier Saint-Jean d'Angely

06300 Nice (France)

Tel.: + 33 (0) 4 92 26 71 60

<http://www.appartcity.com/>

Aplicando la *rooming list* que utilizaremos durante todo el viaje distribuiremos las habitaciones y nos instalaremos.

No desarmaremos totalmente nuestro equipaje ya que permaneceremos solamente por esta noche en la ciudad de Niza.

20:30 h Cenamos en el hotel.

22:00 h Actividad nocturna.

00:00 h Fin de la jornada.

16 de setiembre, martes: Niza-Mónaco-Génova

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno en el hotel.

08:00 h Nos reunimos en el *lobby* del hotel.

08:30 h Nos retiramos de nuestras habitaciones con todo nuestro equipaje para iniciar la ruta que nos llevará hasta la **ciudad de Génova, Italia, atravesando el Principado de Mónaco.**

09:00 h **Principado de Mónaco.** Después del Vaticano, es el país más pequeño del mundo y más densamente poblado; cuenta con apenas 1,95 km². Su economía está centrada en el turismo, la gestión de sus casinos y el Gran Premio de Fórmula 1 de Montecarlo, del cual es uno de los pocos circuitos urbanos y el más famoso del campeonato.

12:30 h Almorzamos en el entorno.

13:00 h Partimos hacia Génova, Italia.

15:00 h Arribamos a **Génova**, la sexta ciudad de Italia en población, alrededor de 700.000 habitantes que se extienden a 1.500.000 si consideramos el área metropolitana. La vida de la ciudad, desde sus orígenes, estuvo unida a su puerto y a las actividades marineras, que fueron el punto de referencia constante de toda su historia política y cultural durante su famosa República de Génova.

Nos alojamos en:

AIG Hostels Genova

Passo Costanzi, 10

Genova

genova@aighostels.it

Tel.: 010 2422457

<http://www.aighostels.it/it/ostelli/liguria/genova/genova>

Aplicando la *rooming list* que utilizaremos durante todo el viaje distribuiremos las habitaciones y nos instalaremos.

No desarmaremos totalmente nuestro equipaje ya que permaneceremos solamente por esta noche en la ciudad de Génova.

17:00 h Visitaremos el acuario de Génova, el más grande de Italia y el segundo en la Unión Europea, después del de Valencia, España. Fue construido para la *Expo 1992*. Se encuentra en *Ponte Spinola*, en el antiguo puerto (siglo XVI) de la ciudad.

19:00 h Caminata por la *via Giuseppe Garibaldi*. La ciudad vieja permite apreciar una enorme diversidad arquitectónica. La catedral gótica de San

Lorenzo, el complejo románico de Santa María del Castillo, el Palacio Ducal y el teatro *Carlo Felice*.

21:00 h Cena en el hotel.

22:30 h Actividad nocturna. Reunión de evaluación de medio camino.

00:00 h Fin de la jornada.

17 de setiembre, miércoles: Génova-Brescia-Verona-Mestre

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno.

07:45 h Nos encontramos en el *lobby* del hotel con todo nuestro equipaje, habiendo revisado minuciosamente nuestras habitaciones para evitar olvidos que configuren molestas pérdidas sin posibilidades de ser reparadas.

08:00 h Partimos para realizar uno de los tramos más largos de nuestro viaje, ya que atravesaremos en diagonal todo el extremo norte de la península itálica hasta la ciudad de Mestre, en la región del Véneto. Tomaremos autovías de rápido desplazamiento dejando a la vera de nuestro camino a las ciudades de Piacenza, Brescia, Verona, Padua, para finalmente arribar a Mestre y Venecia.

12:00 h Almorzamos en el entorno de la ciudad de **Brescia**. Es parte del reino de Italia desde 1860 y en la actualidad es un municipio de cerca de 190.000 habitantes, capital de la provincia de Brescia (1.193.275 habitantes) en la región de Lombardía.

14:30 h Continuamos nuestro camino para detenernos en la ciudad de **Verona**, de 265.083 habitantes, capital de la provincia homónima, una de las siete provincias de la región del Véneto. Verona ha sido considerada por la Unesco Patrimonio de la Humanidad debido a la importancia y el valor de sus edificios históricos. Los puentes de Verona anteriores a la Segunda Guerra Mundial se reconstruyeron al finalizar esta, dos de ellos con material original recogido del lecho del río y de los alrededores. Fue larga y laboriosa la reconstrucción del puente romano, que duró cerca de veinte años. La historia de Verona está ligada a la relación de la ciudad con el río. Verona es el escenario de la comedia de William Shakespeare llamada *Los dos hidalgos de Verona*, pero sobre todo es el lugar donde acontece la historia de *Romeo y Julieta*, que hizo famosa universalmente a la ciudad.

Visitaremos brevemente esta ciudad que en tiempos de los romanos era punto de encuentro de cuatro vías consulares: la *via Gallica*, la *via Augusta*, el *Vicum Veronensium* y la *via Postumia*.

19:00 h Partimos hacia **Mestre**, ciudad situada en tierra firme, frente a la isla de Venecia.

Urbanísticamente se presenta como un centro situado en la parte continental de la ciudad y, por lo tanto, totalmente distinto de la isla de Venecia. En su interior se encuentran dos tercios de la población (270.000 habitantes) del municipio de Venecia.

20:00 h Arribamos a la ciudad de Mestre, donde nos alojaremos en:

Hotel San Giuliano ***Via Forte Marghera, 193/A
30173 Mestre (VE), Italia
T. +39.041.5317044
<http://www.hotelsangiuliano.com/>

Aplicando la *rooming list* que utilizamos durante todo el viaje distribuiremos las habitaciones y nos instalaremos.

21:00 h Cenamos en el hotel.

22:00 h Caminata nocturna.

00:00 h Fin de la jornada.

18 de setiembre, jueves: Mestre-Venecia

07:00 h Inicio de la Jornada.

07:30 h Desayuno en el hotel.

08:15 h Reunión de 15 minutos y partida hacia Venecia.

09:30 h Trasladados hasta la *piazzale Roma* y la *isola di Tronchetto* tomaremos el *vaporetto* que nos permitirá ingresar al Gran Canal y descender en la *piazza di San Marco*.

Inicio de la visita guiada de la ciudad. *Piazza Campanile, basilica di San Marco, Palazzo Ducale, Procuratie Vecchie, Café Florian*.

13:00 h Almuerzo en **Venecia**.

15:00 h *Piazza de San Marco* y su entorno. Visita al *Palazzo Ducale*, edificio de estilo gótico cuyas dos fachadas más visibles miran una hacia la laguna de Venecia y la otra a la plaza de San Marcos. El palacio fue residencia de los *dux*, sede del gobierno y de la corte de justicia y prisión de la República de Venecia.

17:00 h Nos introducimos en la ciudad de los puentes. 350 puentes que unen 118 islas. El puente de Los Suspiros y la búsqueda del puente de Rialto.

- 20:00 h Retorno a la *isola di Tronchetto* y la *Piazzale Roma* para encontrarnos con nuestro autobús e iniciar la ruta hacia Mestre.
- 21:00 h Cena en el Hotel San Giuliano.
- 22:30 h Reunión de grupo y dinámica nocturna.
- 00:00 h Fin de la jornada.

19 de setiembre, viernes: Mestre-Florescia

- 07:00 h Inicio de la jornada.
- 07:30 h Desayuno.
- 08:45 h Nos encontramos en el *lobby* del hotel con todo nuestro equipaje habiendo revisado minuciosamente nuestras habitaciones.
- 9:00 h Reiniciamos nuestra ruta terrestre en dirección a la capital del Renacimiento y capital de la región de Toscana, la ciudad de Florescia. Tomamos dirección sur avanzando hacia el centro de la península itálica. A nuestro paso quedan las ciudades de Ferrara y Bologna.
- 12: 30 h Llegamos a **Florescia**. Nos dirigimos para alojarnos al:

Hotel Grifone Florescia
 Via Gaetano Pilati, 20
 50136 Florescia, Italia
 Tel. 0039 055 623300
<http://www.hotelgrifonefirenze.it/>

Utilizando nuestra *rooming list* nos distribuimos en las habitaciones asignadas sabiendo que estaremos alojados dos noches. Por esta razón les reiteramos la recomendación de no desarmar el equipaje. Es riesgoso y tedioso ordenar todo en cada oportunidad.

- 13:30 h Almuerzo en el entorno céntrico de la ciudad.
- 15:00 h Visitamos el centro cultural y de la vida ciudadana de **Florescia**, *il Duomo de Santa Maria del Fiore, il Ponte Vecchio, la Piazza della Signoria, la Galleria degli Uffizi y la Piazza della Repubblica*.
- 19:30 h Retorno al hotel.
- 20:30 h Cena en el hotel.
- 22:00 h Actividad nocturna.
- 23:30 h Fin de la jornada.

20 de setiembre, sábado: Florencia.

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno.

09:00 h Visita guiada de la Ciudad: *Duomo de Santa María del Fiore*, el baptisterio, con su famosísima Puerta del Paraíso, el *Ponte Vecchio* y el Mercado de la Paja, la famosa plaza de la *Signoria* y la maravilla de una ciudad museo. (Iniciamos en el **lungarno Pecori Giraldi**, *è quel tratto della sponda nord dei lungarni fiorentini che va da piazza Piave al viale Giovanni Amendola e il lungarno del Tempio*.)

13:30 h Almuerzo.

15:00 h Visita a la *Galleria degli Uffizi*. La construcción del palacio de los Uffizi fue comenzada en 1560 por Giorgio Vasari, siguiendo órdenes de Cosme I de Médicis. Su finalidad inicial era albergar las oficinas de las magistraturas florentinas, una vez que se quedó pequeño el *Palazzo Vecchio*. De esta función deriva su nombre de Galería de los Oficios. Las obras terminaron en 1581. Durante años, partes del palacio sirvieron para almacenar las piezas de arte de la magnífica colección de la familia Médicis. Ante la extinción de la dinastía Médicis en el siglo XVIII, las obras de arte corrieron el riesgo de ser transferidas a Viena, ya que el ducado de Florencia pasó a ser dominio austríaco. Por suerte para los florentinos, la última duquesa, Ana María, había decretado la permanencia de la colección en Florencia al donársela en su testamento al pueblo de Florencia, siendo el embrión de uno de los primeros museos modernos del mundo. La galería era abierta a los visitantes que lo solicitaban durante el siglo XVI y en 1765 abrió oficialmente al público como museo.

18:30 h Mercado del *Porcellino*. Dinámica cultural en el centro de la ciudad.

20:00 h Cena en el hotel.

21:30 h Caminata nocturna.

23:30 h Fin de la jornada.

21 de setiembre, domingo: Florencia-Asís-Roma

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno.

8:15 h Nos encontramos en el *lobby* del hotel con todo nuestro equipaje para partir hacia la ciudad de Assisi continuando nuestro avance hacia el Sur dejando a nuestro lado la ciudad de Perugia.

10:30 h Llegamos a Assisi, la ciudad en donde nacieron San Francisco (fundador en 1208 de la orden religiosa de los franciscanos) y Santa Clara (Chiara d'Offreducci, la fundadora de la Congregación Religiosa de las Clarisas). Iniciamos la visita de la basílica de San Francisco, la que pertenece al patrimonio histórico mundial. El convento franciscano y la iglesia menor y la mayor (*basilica inferiore e superiore*) de San Francisco se comenzaron a construir inmediatamente después de la canonización del santo, en 1228, y fueron concluidas en 1253. La iglesia menor cuenta con frescos que fueron restaurados por los famosos artistas del alto medievo Cimabue y Giotto. En la iglesia mayor se hallan frescos de Giotto que representan escenas de la vida de San Francisco.

13:00 h Almorzamos en Assisi.

15:30 h Reiniciamos la marcha hacia Roma a través de la autopista A1. Recorreremos los 200 km que nos separan de la ciudad imperial.

19:00 h Arribamos a **la Ciudad Eterna**, capital de Italia y hasta hace 15 siglos capital del mundo occidental.

Nos dirigimos hacia el hotel:

Hotel Contilia ***

Via Principe Amedeo, 81

00185 Roma (RM)

T. (+39) 06 4466875

<http://www.hotelcontilia.com/>

20:00 h Nos distribuimos en las habitaciones de acuerdo a la *rooming list* ya utilizado y resuelto en nuestra etapa preparatoria del viaje.

20:30 h Cena en el hotel.

22:00 h Dinámica nocturna en las inmediaciones del hotel.

23:30 h Retornamos a nuestro alojamiento.

00:00 h Fin de la jornada.

22 de setiembre, lunes: Roma

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayuno en el hotel.

08:30 h Nos reunimos en el *lobby* del hotel.

08:45 h Partimos para iniciar una visita de día completo a la ciudad de Roma. Es el municipio más poblado de Italia y es la cuarta ciudad más poblada de la Unión Europea; por antonomasia, se la conoce como la *Ciudad Eterna*, *l'Urbe* ("la Ciudad") o *Città Eterna*.

En el transcurso de su historia, que abarca tres milenios, fue una de las primeras grandes metrópolis de la humanidad. Fue el corazón de una de las civilizaciones antiguas más importantes, que influenció la sociedad, la cultura, la lengua, la literatura, el arte, la arquitectura, la filosofía, la religión, el derecho y la forma de vestir de los siglos sucesivos; fue capital del imperio romano, que extendía sus dominios sobre toda la cuenca del Mediterráneo y gran parte de Europa, y del Estado Pontificio, bajo el mando del poder temporal de los papas.

Es la ciudad con la más alta concentración de bienes históricos y arquitectónicos del mundo; su centro histórico, delimitado por el perímetro que marcan las murallas aurelianas, superposición de huellas de tres milenios, es la expresión del patrimonio histórico, artístico y cultural del mundo occidental europeo. En 1980, junto a las propiedades extraterritoriales de la Santa Sede que se encuentran en la ciudad y la basílica de San Pablo Extramuros, fue incluida en la lista del Patrimonio de la Humanidad de la Unesco.

Roma, corazón geográfico de la Religión Católica, es la única ciudad del mundo que tiene en su interior un Estado extranjero, el enclave de la Ciudad del Vaticano, por tal motivo se la ha conocido también como la capital de dos Estados.

El Coliseo, el Foro Romano, la colina Capitolina, la *fontana di Trevi*, el Panteón, la *piazza Navona*, la *piazza Spagna*, la plaza de San Pedro.

13:00 h Almuerzo en el entorno en que nos ubique la agenda de la visita.

14:30 h Continuamos nuestra visita.

18:30 h Iniciamos el retorno al hotel.

20:00 h Cena en el hotel.

21:00 h La Roma del hoy.

23:00 h Desde la estación *Términi* volvemos a nuestro hotel.

00:00 h Cierre de la jornada.

23 de setiembre, martes: Roma, Ciudad del Vaticano

07:00 h Inicio de la jornada.

07:30 h Desayunamos en el hotel.

8:00 h Nos reunimos en el *lobby* para prepararnos a una nueva visita de la ciudad.

9:00 h Visita a la **Ciudad del Vaticano**. Basílica de San Pedro. Museos vaticanos.

- 12:00 h** Almuerzo en los alrededores de la Ciudad del Vaticano.
- 14:00 h** Nos perdemos en la tarde del barrio Trastevere. El Trastevere es un encantador barrio de Roma que está separado del centro de la ciudad por el río Tíber y rodeado por la colina del Gianicolo, con sus edificios Patrimonio de la Humanidad. Es el único lugar de Roma que sobrevivió a la época medieval.
- 18:00 h** Iniciamos el regreso a nuestro alojamiento.
- 20:00 h** Cenamos en el hotel.
- 21:30 h** Reunión de evaluación.
- 23:00 h** Preparamos nuestro equipaje, ya que mañana estaremos saliendo de Roma para iniciar el retorno a casa.
- 00:00 h** Fin de la jornada.

24 de setiembre, miércoles: Roma, Madrid

- 07:00 h** Inicio de la jornada.
- 07:30 h** Desayunamos en el hotel.
- 08:30 h** Con todo nuestro equipaje cargado en las bodegas del ómnibus y después de haber revisado minuciosamente nuestras habitaciones partimos hacia la plaza San Pedro, Ciudad del Vaticano.
- 10:00 h** Participamos de la Audiencia General de los miércoles para recibir la palabra y el saludo del Papa Francisco, jefe del Estado de la Ciudad del Vaticano, pontífice de Roma y jefe espiritual de la Iglesia Católica Apostólica y Romana.
- 13:30 h** Almuerzo en el entorno.
- 14:30 h** Retornamos a nuestro ómnibus para partir hacia el Aeropuerto de Fiumicino, Roma.
- 16:00 h** Arribamos al Aeropuerto de Fiumicino donde abordaremos a las 18:20 h el vuelo 1048 de Air Europa que nos trasladará a Madrid para, desde el Aeropuerto de Barajas, iniciar el vuelo 45 de la misma compañía que nos devolverá a casa el jueves a las 07:45 h.

Air Europa	1048	24SEP	Fiumicino	18:20	Madrid	21:00	/E
Air Europa	45	24SEP	Madrid	23:55	Montevideo	07:45	/E

25 de setiembre: Montevideo

- 07.45 h** ¡Llegamos a Carrasco!

Proyecto Ocasión

Mónica Bueno y Javier Grezzi

12

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Ocasión

Nivel: 3.^{er} año de Bachillerato (6.^o año)

Clase/s, grado/s, grupo/s: Todas las orientaciones.

Área/s, asignaturas: Adscripción y Formación Humano-Cristiana.

Participantes: Alumnos de 3.^{er} nivel de Bachillerato del Colegio y alumnos de primer nivel del Ciclo Básico de liceos públicos.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2008, este proyecto tiene la finalidad de acompañar a los alumnos de primer año de liceo en el proceso de aprendizaje. Este binomio que se forma entre el alumno y el tutor es muy interesante, sobre todo si se trata de un tutor que aún es liceal.

El alumno de primer año es muy especial y necesita, por los cambios que está viviendo, referentes claros, cercanos, afectuosos y sostenidos en el tiempo.

Es muy importante este vínculo que se instaura ya en el primer encuentro, que se destaca por una apertura inmediata. La comunicación que se establece permite crear lazos que fortalecen y estimulan el aprendizaje.

Los alumnos se sienten contenidos y apoyados por los más grandes y eso es muy valioso a la hora de trabajar desde lo académico.

El alumno de sexto, que ha incorporado hábitos, costumbres, estrategias para superar o intentar superar cada uno de los desafíos planteados, tiene mucho que aportar en este vínculo. Además, la transposición didáctica que intentan realizar los alumnos tutores es efectiva para lograr un aprendizaje significativo.

Pareciera que las ventajas se visualizan solo en el alumno tutorado, pero no es así. El alumno tutor vuelve y retoma las bases de muchos conocimientos adquiridos, incluso recuerda conceptos, fórmulas, fechas, etc., ya olvidadas que le pueden ser de mucha utilidad para el curso que está realizando. En este reconocimiento ambas partes se benefician durante el proceso.

En los encuentros, los referentes adultos nos mantenemos al margen del contacto para no contaminar y solo se modera o se encuadra cuando haga falta. Igualmente, ambos protagonistas saben que estamos presentes y atentos.

En este proyecto se ve claramente que el encuentro implica apropiación de procedimientos, estrategias, habilidades que constituyen logros en el aprendizaje. Esto se hace presente en ambos actores.

Como ya dijimos, muchas veces se da por entendido que en el proceso de enseñanza solo aprende el alumno, pero se visualiza claramente que aprenden tanto el tutor como el alumno. Esto también se puede trasladar a la situación de aula, donde aprende el alumno y aprende el docente. En el encuentro en esta ocasión de aprendizaje nos centramos en este artículo.

PARTE I

HACIENDO HISTORIA...

Este proyecto data del año 2005, cuando los alumnos de sexto comenzaron a trabajar con alumnos de primero del Liceo Pinar N.º 2, en el período 2005 a 2007, y estuvo coordinado por el director de Bachillerato del Colegio, el profesor Sergio Migliorata, por el profesor adscripto Álvaro Arroyo y la directora del Liceo, la profesora Fátima Quintana.

En el año 2008 comenzamos trabajar en el Liceo Solymar N.º 2 y el proyecto estuvo coordinado por la adscripta de sexto año del Colegio, profesora Mónica Bueno, y la directora del Liceo, la profesora Ana Fernández. Allí trabajamos desde el año 2007 al 2012.

En el año 2012 se incorporó el docente de Formación Humano Cristiana del Colegio, el educador social Javier Grezzi.

En el año 2013 cambiamos de liceo y trabajamos en el Liceo Anexo Solymar. Este año estamos realizando el proyecto en el Liceo Parque del Plata. Los profesores que coordinan las actividades son Ana Píriz, del Liceo Parque del Plata y, por el Colegio, el educador social Javier Grezzi y los profesores Juan Pablo Demaría y Mónica Bueno.

Hasta el año 2012 trabajamos en forma mancomunada con los profesores de cada uno de los liceos a los que fuimos, constatando receptividad y solidaridad con la propuesta. Como en todo grupo humano, hemos tenido que sortear algunos inconvenientes. Se pudo superar la desmotivación que implica no poder ir al liceo por reuniones de profesores, asambleas técnico-docentes, jornadas especiales, etcétera.

En el año 2013 la experiencia no fue del todo positiva, pero no por los alumnos, sino por el plantel docente, que opuso muchas resistencias, al tal punto que nos sentimos solos, o sea que no existió la coordinación del espacio. A pesar de ello, los tutores fueron un verdadero puntal de responsabilidad, de seriedad y de conocimiento. Ellos nos dieron ánimo y permitieron que continuáramos con la experiencia. Al finalizar cada una de las ediciones, las evaluaciones nos confirman que vale la pena continuar.

En las ediciones anteriores nosotros elegimos el liceo, pero este año la profesora Ana Píriz nos contactó porque ella fue docente de alumnos tutorados por nuestros jóvenes y vio como muy positiva la experiencia. Por esta razón, este año hemos decidido trasladarnos al liceo de Parque del Plata y hemos fijado los encuentros con los estudiantes del liceo los días jueves, de 13:45 a 15:00.

¿CÓMO TRABAJAMOS EN OCASIÓN?

La actividad se realiza una vez por semana. Durante los años anteriores el proyecto se cumplió en tres meses, mientras que este año existe la posibilidad de continuarlo un mes más. Esto les permite a los alumnos de primero tener un valioso aporte en las primeras pruebas especiales que se realizan en la segunda mitad del año.

El encuentro tiene lugar en un salón del liceo en el horario de las tutorías de primer año, y contraturno para los alumnos de sexto, extendiéndose en una hora reloj.

Un tutor trabaja con dos alumnos, en ocasiones hasta con tres. A veces trabajan emergentes como la preparación de escritos o la realización de las taras domiciliarias.

En otras oportunidades se revisan y se profundizan conceptos, fórmulas, teoremas de Matemática, Física o Química. Es decir, se apunta a que comprendan y resuelvan conflictos que se han adueñado del proceso de aprendizaje de los alumnos y no les permiten avanzar. Por ejemplo, hemos visto cómo los alumnos comprenden las ecuaciones de primer grado, reglas de tres y hasta los famosos despejes.

Al mismo tiempo, puede haber algún grupo realizando un mapa conceptual del Neolítico y otros revisando los tiempos verbales en inglés, que siempre tienen mucha demanda.

En algunas oportunidades los tutores ayudan a preparar escritos y tareas domiciliarias que tienen que realizar los alumnos de primero. Siempre manejamos el libro de texto o alguna bibliografía específica que haya en la biblioteca para realizar las tareas.

Cuando los tutores no han podido resolver alguna situación porque no recuerdan conceptos, pueden recurrir a los profesores de aula del colegio o a los referentes para solucionar las dificultades.

Damos por descontado lo rico que es el contacto con los profesores de aula para recordar contenidos conceptuales que han olvidado o que no pueden explicar.

Los tutores, de un modo cercano y amistoso, logran que los alumnos se apropien de estos conceptos. Podemos advertir que ambos ganan confianza en el aprendizaje.

Por todo lo dicho, subrayamos que este proyecto tiene la finalidad de acompañar a los alumnos de primer año de liceo en el proceso de aprendizaje. La relación entre el alumno y el tutor, siempre interesante, lo es más aún cuando el tutor es liceal. Por lo tanto, los protagonistas en nuestro proyecto son los alumnos de primer año de Ciclo Básico y sexto año de Bachillerato.

El alumno de primer año necesita referentes claros, cercanos, afectuosos y sostenidos. Por eso, este vínculo que se instaura ya en el primer encuentro y

se destaca por una apertura inmediata resulta fundamental, porque esos lazos fortalecen y estimulan el aprendizaje.

Los alumnos de primero se sienten contenidos y apoyados por los más grandes y eso es muy valioso a la hora de trabajar desde lo académico.

El alumno de sexto ha incorporado hábitos, costumbres, estrategias para superar o intentar superar cada una de los desafíos planteados, por lo que tiene mucho que aportar en este vínculo. Gran parte de lo transmitido por los tutores es muy efectivo y logra en los alumnos de primero un aprendizaje significativo.

Pareciera que las ventajas se visualizan solo en el alumno tutorado, pero no es así; el alumno tutor retoma las bases de muchos conocimientos adquiridos, incluso recuerda conceptos, fórmulas, fechas, etc., ya olvidados que le pueden ser de mucha utilidad para el curso que está realizando.

En lo operativo y procedimental, los alumnos de sexto los ayudan a reconocer y utilizar las habilidades cognitivas para favorecer el aprendizaje. En el reconocimiento de estas, en recuperar conceptos de la memoria, conocimientos adquiridos, es que ambos se benefician durante el proceso.

En lo actitudinal, hemos observado que los alumnos tutores aprenden a valorar la tarea docente, adquiriendo la empatía necesaria para reflexionar con el alumno tutorado acerca de cómo hay que tratar a los docentes. Se ha visto que gracias a esto también se avanza en la relación de los docentes con los alumnos de primero.

En los encuentros, los referentes adultos tratamos de mantenernos al margen del contacto, para no contaminar, y solo se modera o se encuadra cuando haga falta. Igualmente ambos protagonistas saben que estamos presentes y atentos.

Los Liceos Solymar N.º 2 y Parque del Plata trabajan con el Proyecto de Inclusión Universal (PIU). Nos hemos fortalecido con esta experiencia ya que los alumnos de primero también poseen como tutores a sus propios profesores de aula en algunas asignaturas.

Estos liceos fueron elegidos por el Consejo de Educación Secundaria por presentar altos guarismos de repetición y deserción. Desde el año 2010 están embarcados en el PIU.

Según los datos de ANEP, el 32,38% de los estudiantes de Ciclo Básico repitió o abandonó sus estudios en Uruguay en 2012. En Montevideo el porcentaje es más alto y llega al 40,8 %. Los índices de mayor repetición y abandono se registran en primer año del Ciclo Básico (ANEP, 2014).

Está claro que no se ha solucionado el gran problema de la deserción, pero sabemos que nuestro trabajo ha sido y seguirá siendo efectivo en la medida en que los docentes lo avalen con un aporte continuo.

Nos hemos apoyado en algunos autores para reflexionar respecto a las fortalezas y debilidades que tiene la experiencia.

¿Cómo es la tutoría en Ocasión?

La tutoría es un espacio de encuentro entre un joven de sexto de Bachillerato y un adolescente de primer año de Ciclo Básico, donde el primero propone una serie de actividades organizadas y acotadas en el tiempo que contribuyan al desarrollo de las habilidades y tiene como finalidad la generación de competencias. En el espacio de tutoría se apunta a la individualización mediante la selección de determinados contenidos impartidos por el profesor del nivel, basados en el programa oficial.

Sabemos que la tutoría no sustituye el espacio de aula ni al trabajo docente sino que los complementa. Podemos suponer que en este encuentro se estimula la identificación de habilidades personales, la comunicación con el otro y la construcción de relaciones interpersonales que cimienten la posibilidad de maravillarse con el conocimiento y animarse a seguir aprendiendo.

Para Vygostky: “Lo que crea la *zona de desarrollo próximo* es un rasgo esencial en el aprendizaje, es decir el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con otras personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygostky, 1988). Esto supone que habrá una comunicación entre el que ya tiene el conocimiento y el que recién está incorporando conocimientos nuevos, y en este encuentro se potencia la comunicación y por lo tanto se transforma en un trabajo cooperativo. Tomando en cuenta este concepto de Zona de Desarrollo Próximo, es muy importante la relación del individuo con el que lo guía; esto permite que se internalicen nuevos conceptos o conocimientos y se convierta en un logro en los procesos de aprendizaje.

En este proyecto se ve claramente que el encuentro implica apropiación de procedimientos, estrategias y habilidades que constituyen logros en el aprendizaje. Esto se hace presente en ambos actores.

Muchas veces se da por entendido que en el proceso de enseñanza solo aprende el alumno, pero aplicando el concepto de *zona de desarrollo próximo* se visualiza claramente que aprenden tanto el tutor como el alumno. También se puede trasladar a la situación del aula, donde logra aprender el alumno y también aprenden los docentes, es decir, la relación que se establece es dinámica y nunca acabada.

Hemos constatado en los alumnos que en la construcción de conceptos abstractos el primer contacto puede resultar complejo a la hora de aprenderlo y, en este caso, resultan interesantes las ideas de los jóvenes tutores para que los alumnos de primero los incorporen.

Jerome Bruner a partir del concepto de *zona de desarrollo próximo* elabora el concepto de *andamiaje* (1976). Plantea que se debe tutorear en una relación inversa al nivel de competencia del sujeto. Es decir, menos nivel implica más ayuda y más nivel menos ayuda. Este andamiaje supone ir de la mayor a la menor ayuda hasta dejarlo solo.

Este camino tiene como finalidad la autonomía del sujeto, ya que la figura del tutor se desvanece cuando cumple su tarea.

El tutor media con los saberes valiosos culturales de la época en relación con este sujeto o con el sujeto tutorado, de forma de integrarlos mediante estrategias para que internalice este capital.

En nuestro proyecto también hemos utilizado el concepto de *transposición didáctica*. Este enunciado empezó a cobrar importancia en la didáctica de la enseñanza de Matemática y luego se afirmó en la didáctica de las ciencias (Biología, Química y Física). Sabemos que muchos han definido y redefinido el concepto y su utilidad. Nosotros trabajaremos sobre la reflexión de Ives Chevallard, cuando hace hincapié en el entramado que se produce entre el docente, el alumno y el saber.

Nuestro trabajo intenta revisar qué tipo de transposición didáctica se establece entre pares para favorecer el aprendizaje.

Aquí aparece una variable que no hay que desconocer y es la relación entre el saber y la relación con el saber. Esta relación en nuestro trabajo nace sana y espontáneamente de los pares.

La idea de la transposición nos hace buscar y revisar cómo se produce esa transformación de los saberes en nuestros jóvenes para hacer que sus tutorados aprendan. En este sentido: “Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñar se llama *transposición didáctica*” (Chevallard, 1985).

Al iniciar Ocasión se construye un ambiente distinto, establecido por el saber y la relación que se entabla entre el tutor y el tutorado.

El ser humano nace con determinadas capacidades que son estimuladas por el ambiente (familia, escuela, juego, etc.) hasta transformarse en habilidades; si estas continúan siendo promovidas se transforman en competencias.

Brevemente incursionaremos en las habilidades cognitivas, en las que en el encuentro de las tutorías se fomentan ambos sectores.

Las habilidades cognitivas remiten a las aptitudes, recepción de estímulos y almacenamiento de información hasta llegar al pensamiento y la memoria, es decir, aquellas facultades que nos facilitan el conocimiento.

Por otro lado, siendo más específicos debemos profundizar en el binomio cognición-metacognición y la relación que se establece con los estados de ánimo de los actores, la afectividad, la autoestima y la motivación.

En Ocasión se estimulan las siguientes habilidades cognitivas:

- atención,
- comprensión,
- elaboración,
- memorización.

El encuentro establece que los alumnos de primero prestan atención de una forma sana y desinteresada a los alumnos de sexto. Esto propicia la incorporación de datos, fórmulas y conceptos que logran comprender rápidamente.

Hemos observado que los alumnos de primero en espacio de tutoría de Ocasión se sienten estimulados a elaborar respuestas y reflexiones que luego comparten con sus profesores de aula.

Avanzando en la idea anterior, ambos actores a partir de esta actividad potencian claramente el control, la dirección y hasta la aplicación de los conceptos que refieren a procesos complejos.

En Ocasión se desarrollan entonces los siguientes procesos complejos:

- Conocimiento de lo que se que conoce.
- Capacidad de control de los procesos cognitivos.
- Planificación.
- Reorganización.
- Anticipación.

Los alumnos en esta actividad vivencian y comprenden que pueden tomar decisiones, regular la selección de contenidos y, además, usar las diferentes formas del conocimiento.

Todo redundando en un aprendizaje efectivo donde se hace consciente la relación funcional entre los patrones de pensamiento y acción, por un lado, y los resultados, por otro. El alumno se siente capaz de controlar su comportamiento, está motivado y es capaz de usar estrategias para lograr mejores resultados académicos, así como es capaz de dirigir la efectividad de aprendizaje retroalimentándolo.

Ocasión es el encuentro de dos estudiantes: uno se sitúa al principio del camino y otro al final del proyecto. Ambos siguen siendo alumnos, pero uno, con relación al otro, ha demostrado que consiguió transitar con efectividad el proceso liceal.

Ambos pertenecen a una misma franja etaria y a una misma comunidad, pero parten de contextos socioeconómicos y valoraciones de la educación diferentes. Los alumnos de sexto manejan la importancia de la educación y que esta les posibilita la concreción de un proyecto de vida, y esto también se transmite a los alumnos de primero. En su contexto social se identifican referentes para quienes la educación ha sido parte del acceso al ejercicio de derechos y al confort.

Sin embargo, los otros jóvenes encuentran una dificultad de identificación con el valor de la educación porque muchas veces los adultos de su contexto social no han culminado la escuela o el Ciclo Básico y tienen trabajos mal remunerados anticipadamente, y la educación, en el mejor de los casos, tiene un valor instrumental. Según el sociólogo Gustavo De Armas, responsable del área Educación de UNICEF Uruguay:

En los liceos de los barrios de la costa de Montevideo, es decir, donde están los barrios de ingresos medios altos o incluso altos, la repetición está entre el 25 % y el 30 %. En las escuelas públicas de esos mismos barrios, la repetición de primero a sexto año está en el entorno del 1 %. Esa es una brecha muy pronunciada. (De Armas, 2013)

Estas inequidades de nuestra sociedad perjudican y desalientan a los jóvenes que deben anteponerse a estas inercias de ciertos contextos sociales. Aquí la diferencia de estos dos sujetos, ambos estudiantes, promueve una sinergia que permite identificarse con un otro diferente y acerca el valor de la educación como camino a las mejoras en la calidad de vida.

La importancia de instrumentar este proyecto en primer año de Ciclo Básico cobra relevancia si se piensa que es el año en el que se producen las mayores deserciones-expulsiones del sistema educativo. Este trayecto dentro del sistema educativo deja al descubierto dificultades para ser accesible a los jóvenes de contextos culturales y económicos de mayor vulnerabilidad social. Los sujetos que muchas veces llegan al primer año de Ciclo Básico no siempre poseen los saberes y herramientas esperados para este nivel, específicamente en lo relacionado con la lectoescritura y matemática. La ausencia de adultos o el escaso número de ellos que haya finalizado el Ciclo Básico empeora la identificación positiva de la relación con el saber.

En cuanto al aprendizaje actitudinal, hemos visto cómo los alumnos de sexto llegan a valorar la relación docente-estudiante. Observamos que son capaces de corregirse mutuamente en el vínculo con los demás y sobre todo con el mundo adulto.

Aprender es el proceso por el cual el sujeto incorpora el mundo exterior creando un significado en lo interno. Esta incorporación le permite interpretar y reinterpretar el mundo que lleva implícita la posibilidad del cambio con una mirada crítica. La educación le debe permitir saber al sujeto; esto involucra la noción de la forma en que pueden utilizar los significados o las huellas internas dejadas por dicha incorporación. No debe confundirse con el conocer, que es el acercamiento a los significados que no implica una apropiación. La experiencia o el transitar por ella crea los lazos con el afuera y los significados internos. Esta interacción permite aprender, reaprender el mundo y resignificarlo.

Según Dewey, experiencia y educación no son iguales, ya que puede haber experiencias antieducativas cuando estas generan efectos que perturban el desarrollo de futuras experiencias. Existe un enlace entre la experiencia y la educación. La educación es la transmisión de contenidos, pero también es la que permite experiencias para la apropiación del mundo y es la que despierta el interés por la adquisición de competencias. Estamos convencidos de que este espacio permite experiencias de calidad que puedan provocar agrado y cimienten experiencias futuras.

Cada experiencia debe servir para propiciar la futura, haciendo posible el principio de continuidad. Esta continuidad (crecimiento) es un proceso educativo que tiene una dirección y un fin que responde a una concepción universal y no limitada. Una experiencia es verdadera cuando las condiciones objetivas se subordinan dentro de la experiencia y los individuos.

El principio de interacción es la interpretación de las experiencias a través de las fuerzas y funciones educativas. La interacción se da cuando las condiciones objetivas y las condiciones internas de los sujetos dan lugar a una interpretación. La significación y el valor de la experiencia se dan en la unión entre la continuidad y la interacción (Dewey, 1916).

Estamos convencidos de que Ocasión propone una instancia de donde dos sujetos se develan, generan en su expresión mínima y colaboran en la comprensión desde sus singularidades. Se oferta a los alumnos una posibilidad de socialización que les permita concretar un camino por el cual puedan, en algún aspecto, desarrollar sus posibilidades.

Según el enfoque de la Pedagogía de la Presencia, la socialización se ha producido cuando un joven da importancia a todos los hombres y mujeres de su comunidad, respetándolos en su persona, en sus derechos y en sus bienes. La socialización, por lo tanto, es un compromiso con exigencias para uno y los otros y otras. Es una posibilidad humana que se desarrolla en la dirección de la persona equilibrada y del ciudadano pleno.

Este proyecto promueve relaciones que estimulan a la vida con otros respetando las diferencias, superándolas a tal punto de capitalizarlas y lograr, en la medida de lo posible, individuos plenos y felices.

Tomemos otro concepto de Gómez da Costa como es la reciprocidad: "... es entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza, sin que para esto la originalidad inherente a cada una sea mínimamente puesta en juicio" (Gomes Da Costa, 1995: 61). Esto implica la comprensión de la situación de dificultades del otro, de su ser estudiante (estadio compartido), la comunicación con claridad despojada de formalismos, desde una igualdad de pares solidarios en el hacer. La intención de las tutorías, como lo señalamos anteriormente, no es prolongarse en el tiempo ni en el vínculo, sino

impulsar a los dos sujetos a ser conscientes de sus posibilidades en la acción y en el encuentro con el otro. Reconocer y conocer los esfuerzos, la dedicación, el interés y el compromiso de las partes para la superación mutua representan la potencialidad de este proyecto.

Este proyecto parte de un compromiso de la comunidad educativa con su contexto. El Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, documento dirigido a los cristianos fundamentalmente, expresa un conjunto de principios; tiene como cometido exponer los valores expresados por el Evangelio. Entre ellos, el respeto a la dignidad de la persona.

El hombre existe como ser único e irrepetible, existe como un yo, capaz de autocomprenderse, autopoerse y autodeterminarse. La persona humana es un ser inteligente y consciente, capaz de reflexionar sobre sí mismo y, por tanto, de tener conciencia de sí y de sus propios actos. Sin embargo, no son la inteligencia, la conciencia y la libertad las que definen a la persona, sino que es la persona quien está en la base de los actos de inteligencia, de conciencia y de libertad. Estos actos pueden faltar, sin que por ello el hombre deje de ser persona.

La persona humana debe ser comprendida siempre en su irrepetible e insuprimible singularidad. En efecto, el hombre existe ante todo como subjetividad, como centro de conciencia y de libertad, cuya historia única y distinta de las demás expresa su irreductibilidad ante cualquier intento de circunscribirlo a esquemas de pensamiento o sistemas de poder, ideológicos o no. Esto impone, ante todo, no solo la exigencia del simple respeto por parte de todos, y especialmente de las instituciones políticas y sociales y de sus responsables, en relación a cada hombre de este mundo, sino que además, y en mayor medida, comporta que el primer compromiso de cada uno hacia el otro, y sobre todo de estas mismas instituciones, se debe situar en la promoción del desarrollo integral de la persona. (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, 2004. Vers. 131)

Este principio es la base de convencimiento ético y político en el accionar educativo que lleva adelante el trabajo de este proyecto. En él, que se pone en juego en un territorio con jóvenes de diferentes edades, barrios, con diferentes entrecruzamientos institucionales y profesionales, se busca la solidaridad entre las partes. Entendemos a la solidaridad como una actitud y como un valor, ya que se asume un compromiso con un otro que se desconoce en primera instancia. Es un acto libre de afecto y cariño porque busca la fraternidad, ya que la solidaridad nace de la identificación de otro que se encuentra en una situación diferente. Supone la intención de acercarse a la situación de los sujetos que por diferentes razones condicionan su desarrollo desde la simpatía-empatía y entenderlos como propios. Este encuentro ve en el otro la dignidad y la búsqueda en conjunto de respuestas, este es el reconocimiento de la humanidad.

Desde los diferentes espacios de la propuesta pedagógica del Colegio se busca promover instancias de autoconocimiento de los jóvenes que permitan conocimiento

y autovaloración. El discernimiento que, a partir de la reconstrucción de valores propios, permite actuar de acuerdo a ellos. Como metodología de trabajo, el diálogo que permita abordar las diferencias y los conflictos desde los argumentos y la confrontación de ideas. Las instancias de interacción con el medio en donde se enmarca este proyecto, que apunta a la comprensión de lo que implica vivir en nuestro tiempo, en este entramado social y en la responsabilidad que tenemos (en nuestra vida cotidiana) para lograr un mundo más justo, implican construir actitudes personales. No se trata simplemente de sensibilizar, promover una comprensión de la situación, sino de promover personas que sean conscientes de su propia capacidad para influir en la asunción de compromisos de cambios.

PARTE II

TESTIMONIOS, ENTREVISTAS, FOTOS DEL PROYECTO...

ENTREVISTAS A LOS EXALUMNOS

Entrevistamos a Florencia, alumna de sexto año Artístico, que egresó en el año 2012, y a Natalia, alumna de sexto año Físico Matemático, que egresó el año 2013.

Florencia

—*¿Por qué decidiste trabajar en las tutorías de Ocasión?*

—Me pareció una experiencia interesante, ayudar con lo poco que sabés a otros que están en la misma que vos, aportar y motivar a los adolescentes chicos. En esa etapa te sentís solo. Ver que siendo un poco más grande podés aportar y motivar a otros que, por ahí, se preguntan si vale la pena. Era interesante el intercambio, conversar de su realidad diferente a la nuestra. Estar en el rol de educar era interesante, sentir que estabas dando al otro algo intangible.

—*¿Cómo te sentiste en el proyecto?*

—Cómoda y motivada. A cada uno le preguntábamos en qué necesitaban ayuda y colaborábamos desde lo que nos sentíamos fuertes. Era lindo, un día leías un libro con una chiquilina y al ir a la semana siguiente se notaba que avanzábamos juntas en la comprensión del tema. El vínculo que se iba estableciendo iba creciendo en confianza.

—*Objetivamente, ¿cuál fue tu aporte en el proyecto?*

—Trabajar preparando un examen de Historia de segundo junto a una chica.

—*¿Qué tipo de relación se estableció con los alumnos Ciclo Básico?*

—Fue un vínculo agradable, nos preguntábamos cómo estábamos al comienzo y conversábamos de lo que nos pasaba y después nos poníamos a estudiar. Fue un vínculo de intercambio. Tengo muchos recuerdos: me sentía querida, era de ida y vuelta.

—*En tu vida personal, ¿qué aportes te brindó Ocasión?*

—Sentir que estás ayudando con algo de vos. Era dando lo que soy, de lo que sé, parte de lo que aprendí y mis experiencias. Fue una actividad que nunca habíamos hecho.

—*En tu vida como estudiante, ¿cómo contribuyó?*

—Me ayudó; me gusta la historia, me hizo recordar, jerarquizar y confirmar lo que sabía. Al explicarle al otro, te fuerza a pensar y repensar para poder expresar lo aprendido. La información, lo que había leído o escuchado en clase pasó a ser parte de mí.

—*¿Repetirás la experiencia? ¿Por qué?*

—Sí, por lo dicho antes. Me gustó ayudar en el crecimiento de algunos adolescentes y sentir que podés ayudar con lo que sabés y aprendés. Fue hermoso.

Natalia

—*¿Por qué decidiste trabajar en las tutorías de Ocasión?*

—Me pareció una oportunidad para ayudar. Era distinta a los diferentes servicios (voluntariados) que propone el Colegio; era colaborar desde el conocimiento, según las necesidades los alumnos de tercero.

—*¿Cómo te sentiste en el proyecto?*

—Fue una experiencia positiva, estaba bueno sentirte en un rol distinto, de profesora. Darte cuenta de que podés ayudar a los demás con algo que no es material sino con conocimiento. Fue una satisfacción personal ver al otro que aprende y entiende lo que le explicás.

—*Objetivamente, ¿cuál fue tu aporte en el proyecto?*

—Brindar mis conocimientos en Matemática era lo que querían trabajar. Mi trabajo consistió en explicar y resolver ecuaciones, inecuaciones y otras cosas más. Esta área es la que más me gusta y me siento más segura.

—*¿Qué tipo de relación se estableció con los alumnos de Ciclo Básico?*

—Una buena relación, superamena, ellas tenían ganas de aprender. Hablamos de la vida en los encuentros, de hecho nos agregamos el *Facebook*. No continuó el vínculo una vez que terminó el proyecto. Una lástima. (Se mantienen como amigas en esta red social pero no interactúan).

—*En tu vida personal, ¿qué aportes te brindó Ocasión?*

—Me permitió conocer otra realidad a nivel de educación. Vi personas que querían aprender y la falta de compromiso del mundo adulto no les permitía avanzar. No solo me refiero a algunos de sus profesores, sino también a algunos adultos de su familia.

—*En tu vida como estudiante, ¿cómo contribuyó?*

—Siempre me gustó explicar; después me sirvió para pensar si quería ser profesora.

—*¿Repetirás la experiencia? ¿Por qué?*

—Sí, claro. Lo volvería hacer. Es una manera distinta de ayudar a los demás. Es un proyecto que lo recomendaría.

Entrevista a los alumnos de 1.º de Liceo del Anexo Solymar (experiencia 2013)

—¿Cómo evaluás los encuentros?

Yessica —¡Buenísimo! Está de más estudiar y aprender con chiquilines que nos entienden y no son mala onda como algunos profesores.

Valentina —Me parecen geniales para poder mejorar en las materias que me va mal.

Lucía —Los encuentros me parecieron divertidos y de mucha ayuda.

—¿En qué cosas mejoraste?

Y. —¡Ecuaciones! Pensé que tendría que dar examen por las ecuaciones...

V. —Mejoré en Matemática y aprendí a hacer ecuaciones.

L. —Mejoré mucho en el área de Matemática. Sobre todo en trigonometría.

—Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los aspectos negativos que le encontraste a la actividad?

Y. —Que éramos pocos.

V. —No le encontré aspectos negativos ya que las clases me ayudaron para poder mejorar en todos los aspectos.

L. —No le veo ningún aspecto negativo; me ayudó mucho para el liceo.

—¿Qué les dirías a los alumnos que no vinieron?

Y. —Que se perdieron de aprender ecuaciones y de pasar un lindo momento.

V. —Que deberían venir para mejorar en las materias en que les vaya mal.

L. —Que se perdieron una oportunidad para poder mejorar en las materias en las que tienen dificultades.

—¿Qué les dirías a los alumnos de sexto?

Y. —Gracias, por el ejemplo, por bancarse el liceo hasta ese punto.

V. —¡Les agradecería mucho por toda la ayuda que me dieron!

L. —Que me fue de mucha ayuda y que ¡gracias!

Entrevista a Álvaro Arroyo, profesor adscripto de los alumnos de 6.º que participaron en la primera edición de Ocasión

—*¿Qué es para ti el espacio de tutorías?*

—Es un espacio de apoyatura a alumnos que necesitan más tiempo y de forma personalizada para asimilar los conocimientos.

—*¿Qué aportes brinda el espacio de tutorías?*

—La posibilidad de atender específicamente a alumnos que presentan dificultades o que por su propia personalidad tienen la necesidad de un contacto más directo con el docente. La personalización implica establecer una estrategia diferente al dispositivo áulico que facilite la incorporación de conocimiento.

—*¿Te parece importante para los alumnos de primero? ¿Por qué?*

—Sí, sobre todo porque necesitan incorporar un hábito de estudio con estrategias sistematizadas y elegir las que se adapten a su persona.

—*¿Te parece importante para los alumnos de sexto? ¿Por qué?*

—Sí. Les permite reconocer un montón de aprendizaje que creen haber olvidado y la necesidad de buscar alternativas distintas les permite organizar y ver lo que es parte de su bagaje. Les permite revisar su rol de alumno a partir de su experiencia y valorar la tarea del docente. A pesar de creer que no son buenos alumnos, encontraron el camino para poder transmitir, redescubrir lo que saben.

—*En el tiempo que trabajaste en el proyecto, ¿le encontraste alguna desventaja o contratiempo?*

—Sí, las complejidades de la organización entre lo público y lo privado. El prejuicio del docente que entiende que el alumno de sexto tiene poco para aportar. La dificultad se da también en una falsa dicotomía entre docente y tutor; no se logró que el docente de liceo dejara una guía para poder trabajar, y el espacio quedó a la demanda del alumno de Ciclo Básico con lo registrado en el cuaderno. Como contrapartida, la Dirección y la Adscripción del liceo público se involucraron más en el proyecto y permitieron resolver muchos aspectos desde lo operativo. No se pudo interactuar con los docentes del Colegio para que acompañaran a los alumnos tutores en la búsqueda de estrategias.

—*¿Cómo fue la regularidad?*

—La regularidad fue muy buena desde el Liceo, apoyada por él, y por parte de nuestros alumnos siempre fue sostenida, muy buena.

Entrevista a la profesora coordinadora pedagógica (PCP) Ana Píriz

—¿Cuál es tu trabajo como PCP?

—Desde las dimensiones organizativo-administrativa y pedagógico-didáctica implica:

- Relevamiento de datos (reuniones de antecedentes, reuniones de evaluación, evaluación mensual, etc.).
- Lograr el compromiso de los agentes que participan en este espacio de tutorías.
- Control de asistencia: planilla de entrada y salida; planilla de control de asistencia de alumnos para cada tutor.
- Completar planillas con alumnos derivados por asignatura (causal de derivación, fecha, habilidades que se espera que sean desarrolladas por parte de los docentes de aula, acompañado por fichas de trabajo o consignas que permitan un abordaje efectivo de los tutores).
- Difundir la información que proceda de Inspección o Dirección de manera personal, contrafirma y fecha de notificación para garantía de todos los participantes. Considero que es un trabajo engorroso, que puede plantear discrepancias o, en algunos casos, resistencias. Es por ello que cada entrevista o información que se tenga con cualquier agente institucional referida al alumno (nuestro objetivo de trabajo) también se tendrá por escrito y con la firma de los interesados: PCP, tutores, docentes de aula, equipo multidisciplinario, Dirección, adscripto, funcionarios en general.
- Integrar a las figuras de Adscripción, Dirección, docentes de aula, equipo multidisciplinario y referente de Educación Sexual.
- Articular una comunicación real y efectiva con una mirada integral del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- Coordinar, de manera continua, con los adscriptos en el entendido de que son las figuras que están en contacto directo con los alumnos, con las familias y con la Dirección.
- Atención constante de procesos de aprendizaje.

Desde las dimensiones axiológica y comunitaria:

- Mejorar y ampliar redes vinculares institucionales y con la comunidad para evitar el rezago dado por la repetición, la desafiliación u otros factores.
- Detectar situaciones de alto riesgo socioemocionales y sensibilizar al colectivo docente al respecto para accionar juntos y revertirlas.

- Establecer una comunicación con la familia o referentes parentales del alumno.
- Derivación y seguimiento al equipo multidisciplinario ante situaciones de vulnerabilidad.
- Entrevistas con el alumno y seguimiento de su proceso.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Promover la integración de los actores institucionales tendiendo a mejorar los vínculos y la calidad de aprendizajes y los procesos de formación de significados.

—*¿Qué es para ti el espacio de tutorías? ¿Te parece importante para los alumnos? ¿Por qué?*

Es el espacio institucional en el que se planifican, coordinan, desarrollan y evalúan acciones con estrategias destinadas a mejorar el rendimiento de aquellos alumnos que presentan vulnerabilidad y las diferentes formas de aprender (dificultades de aprendizaje), teniendo en cuenta sus expectativas, y atender sus necesidades.

Pero sobre todo es un espacio donde los alumnos deben sentirse contenidos, escuchados y valorados, con todo lo que ello implica, a través de un trabajo transdisciplinario. En nuestro caso, lo hacemos efectivo porque hemos logrado desarrollar las actividades en duplas pedagógicas que enfocan los conceptos de tal manera que los alumnos pueden transferir lo aprendido a las distintas asignaturas y a su vida cotidiana, pues usamos ejemplos que les son cercanos.

De esta manera, se desarrollan las macrohabilidades y valores que les permitan mínimamente, en principio, adaptarse a la vida en sociedad.

Trabajar en duplas pedagógicas permite que nos vean como un bloque firme en el que apoyarse, que noten coherencia en los discursos y acciones de los tutores para motivarlos y transmitirles confianza y que sigan asistiendo.

—*¿Qué ventajas posee el espacio de tutorías?*

Luego de realizar la primera evaluación del proyecto puedo decir que las fortalezas de este espacio en particular son:

- Profesionalización docente dada por la formación del grupo de tutores y por las líneas fijadas al principio del proyecto, cuando se marcó el trabajo a realizar en el espacio de tutorías.
- Preocupación por atender las diversidades.
- Aprehensión y aplicación de conocimientos y herramientas en el espacio de tutorías.

En cuanto a los avances:

- Poco a poco el colectivo docente reconoce el espacio de tutorías y su importancia para el trabajo multidisciplinario. Los problemas de comportamiento y de rendimiento van de la mano. Si no se actúa como bloque y nos mantenemos en la utopía es imposible llevar adelante la formación de civilidades desde la soledad, pues, como manifestamos en las debilidades, se trata de problemas que nos involucran a todos.

—*¿Y desventajas?*

—No poseemos un espacio propio para atender a los alumnos, padres o para realizar las reuniones con tutores. Esto es una gran limitante.

Si bien los docentes de aula se van involucrando de a poco, hace falta continuar acercándonos y alentarlos a que ellos también promuevan actividades que se realicen en el espacio de tutorías para ampliar, a su vez, el banco de actividades que sean atractivas y que contemplen las habilidades a desarrollar.

—*¿Cómo calificarías las tutorías entre pares? ¿Por qué?*

—Muchas veces sucede que damos por hecho que transmitimos el conocimiento y que los alumnos los aprehenden. Pero cuando deben aplicarlos nos sentimos frustrados pues no logran hacerlo de manera eficaz. Al trabajar con sus pares, es más sencillo comprender pues hablan desde el mismo lugar. ¿Cuántas veces nos ocurre en clase que le pedimos a algún estudiante que explique un concepto y vemos que los demás compañeros lo comprenden? Personalmente, lo hago y me da resultado. Por lo tanto, en la tutoría, donde son menos, se sienten desinhibidos, no están expuestos a las posibles burlas, es donde mejor puede desarrollarse esta modalidad de trabajo efectivamente.

—*En tu experiencia en Ocasión ¿observaste cambios en los alumnos?*

—Los alumnos de primero se sienten cómodos, los esperan ansiosos, manifiestan que “está bueno que vengan los de sexto”. Es otra instancia que los hace sentirse valorados.

—*¿Qué opinión te merece el proyecto Ocasión?*

—Conozco este proyecto desde el año 2012, ¿Qué puedo decirles? Todo lo que sea para ayudar al desarrollo humano y que además es llevado con tanta responsabilidad merece mis felicitaciones y apoyo para que se den más emprendimientos de este tipo en un mundo signado por la competitividad, el individualismo y el triunfo de los más exitosos. Y agradecerles que me hayan permitido participar en él desde mi humilde lugar.

A continuación se transcribe la comunicación entre la profesora PCP y la inspectora Regional.

*Coordinación Proyecto Ocasión (Colegio Santa Elena)
Proyecto Tutorías 2014 (Liceo Parque del Plata)*

Estimada Inspectora:

Por la presente quien suscribe, Profesora Ana Píriz (P.C.P. del liceo de Parque del Plata) me contacto con Ud. para ponerla en conocimiento sobre el trabajo en redes que estamos realizando con los profesores del Liceo Santa Elena, coordinado por la Profesora Mónica Bueno y quien escribe por el proyecto de Tutorías del liceo Parque del Plata.

Teniendo en cuenta las líneas de trabajo fijadas por Inspección para el presente año y apostando a la apertura de la Institución a la comunidad es que nos fijamos este desafío, así como otros que ya comenzamos a instrumentar, todo en beneficio de nuestro norte: el alumno. Envío en adjuntos dos archivos, uno del proyecto Ocasión y otro del proyecto de nuestro liceo.

Quedo a sus órdenes para ampliar datos y metodología de trabajo (apostando al desarrollo de las macrohabilidades).

Saludos cordiales.

*Profesora Ana Píriz
PCP*

El 16 de mayo de 2014, 7:41, Fátima Quintana escribió:

Ana, la propuesta es destacada, sería importante contar con una carta de acuerdo entre las direcciones de las instituciones. ¡Adelante!

*Saludos.
Fátima*

El 17 de mayo, Ana Píriz escribió:

Gracias, Fátima. Queríamos tener tu punto de vista y aprobación. El lunes le comunico a Nancy y, en todo caso, que se comuniquen contigo para que le indiques qué hacer. Esperemos que salga lindo. Los chiquitos de 1.º están fascinados y los de 6.º también. Nos mantenemos en contacto.

*Saludos.
Ana*

OBJETIVOS (INTENCIONES):

- Promover la socialización e integración del estudiante.
- Extender el aprendizaje como noción que trasciende el aula, para crear en el alumno hábitos de estudio extra áulicos (cumplir con tareas domiciliarias, estudiar, etc.)
- Compartir, ampliar y aplicar conceptos que han trabajado en el aula, en el ámbito de la tutoría.
- Fomentar en el alumno la importancia que tiene el poder ver nuestro interior (Meta cognición), para poder reflexionar sobre estrategias de resolución de problemas, el ponerse en el lugar del otro (Descentración o empatía), el compartir, sentir, pensar, el ser.

Todo esto respaldado con la aplicación de desempeños y estrategias de aprendizaje, con tareas que impliquen un abordaje multidisciplinario.

Ana Piriz.

Profesora Coordinadora Pedagógica. LICEO PARQUE DEL PLATA.

Mayo de 2014.

PROYECTO DE TUTORIAS. INCLUSION A LA COMUNIDAD



En el marco de las líneas fijadas por la Inspección de Institutos y Liceos, Inspección Técnica e Inspección de asignaturas, en la sala del 21 de febrero de 2014, nos proponemos abordar las mismas desde el Espacio de Tutorías con la intención de integrarlo al proyecto de Centro a partir de la implementación de acciones compartidas, integrando teoría y práctica que promuevan la inclusión de todos los agentes institucionales.

- El DESARROLLO PROFESIONAL de los agentes institucionales es primordial para llevar adelante un trabajo eficiente que integre las Diversidades tanto del alumnado como de la comunidad. Esta profesionalización puede comenzar desde la integración de los saberes que poseen los profesionales que trabajan en la institución. Partiendo de esta premisa es que nos proponemos construir el proyecto de tutorías revalorizando esos saberes, organizando el trabajo a partir de una construcción en conjunto. La motivación para la participación estará signada por el reconocimiento del conocimiento de quienes participan en el mismo. Por lo tanto nos planteamos el desafío de comenzar a construir entre "todos" "actividades de desarrollo de profesionalización en servicio"
- Esta profesionalización pasa también por el compartir con otras instituciones, esto está dado por la capacidad de integrar al trabajo institucional otras experiencias que puedan enriquecer nuestra tarea y que les muestre a los alumnos otras formas de aprender, por ejemplo con el intercambio entre pares, o la tutoría de otros estudiantes de niveles más avanzados. De esta forma potenciamos la integración a la comunidad, local o de otras zonas geográficas. Por ello nos proponemos integrar a nuestro trabajo un proyecto que se viene desarrollando desde hace unos años por el Colegio Santa Elena, donde se fomenta el trabajo colaborativo, el respeto, el mostrar que se puede salir adelante.
- En este sentido, hemos planificado desarrollar esta primera experiencia con dos grupos de 1º año, (debido a un problema de horarios de ambas instituciones), en principio en un período de 3 meses, se realizarán las evaluaciones correspondientes del proyecto en lo que refiere a evolución del rendimiento, el comportamiento, la adquisición de hábitos y habilidades. Fortalecimiento de vínculos, mejora de autoestima (no nos olvidemos que trabajamos con una población de contexto)

Fotos de la edición 2012, Liceo Solymar N.º 2







Edición 2014, Liceo de Parque del Plata

Los alumnos de sexto

Los alumnos de primero de liceo



PARTE III

NUESTRAS CONCLUSIONES...

Podemos afirmar que las premisas de que es un encuentro que estimula el aprendizaje significativo en ambas partes en Ocasión se cumplen.

Constatamos que el modo y la forma de comunicación entre pares posibilita la incorporación de conceptos más fácilmente.

En este encuentro se pone de manifiesto que se trabaja desde el cometido común superando las diferencias a tal punto que se vuelven imperceptibles.

Subrayamos que es una instancia donde se promueve en los sujetos el desarrollo de las habilidades cognitivas que generan y potencian a un individuo competente.

Ocasión pone en juego en los alumnos la inteligencia interpersonal e intrapersonal en cada encuentro, desafiando al conocimiento personal y posibilitando el conocimiento del otro.

A lo largo de las ediciones no hemos logrado involucrar a los docentes de aula de sexto para que acompañen el proceso y tampoco que esta experiencia se vea reflejada en la evaluación del alumno.

En este espacio se puede encontrar una interacción entre lo público y lo privado que rompe con la falsa dicotomía que se ha instalado en la sociedad, más específicamente en la educación.

Se ha hecho muy difícil la coordinación entre lo público y lo privado, y esto ha imposibilitado la continuidad del proyecto y ha provocado en los jóvenes de sexto cierta desmotivación que hace repensar la viabilidad del proyecto.

Se necesita que la decisión se sostenga desde el punto de vista organizacional para que tengamos siempre la ocasión de encontrarnos.

En lo que a nosotros respecta, consideramos que nos ha acercado, creando un vínculo con los jóvenes de sexto que posibilita trabajar con mayor profundidad su situación académica, su discernimiento vocacional y su crecimiento personal.

Podemos vivenciar en el Proyecto Ocasión los valores cristianos que se imparten en cada uno de los espacios formales y no formales de la propuesta educativa de nuestro colegio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.
- CHEVALLARD, Y. (1996), *Conceptos fundamentales de la didáctica: perspectivas aportadas por un enfoque antropológico*, Lausana y París: Delachaux y Niestlé.
- Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* (2006), Caracas: Paulinas.
- DEWEY, J. (1916), *Democracia y educación*, Madrid: Morata.
- DE ARMAS, G. (2013), "Brecha de repetición entre Primaria y Secundaria es 'lo más preocupante'", <http://www.180.com.uy/articulo/36845_Brecha-de-repeticion-entre-Primaria-y-Secundaria-es-lo-mas-preocupante>.
- GOMES DA COSTA, A. C. (1995), *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires: Losada.
- VYGOTSKY, L. (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.

Experiencias de otros centros educativos

La elección y la integración de edades como práctica diaria desde la perspectiva de formación de un sujeto creativo, autónomo y sensible

Implementación de uno de los ejes del sistema pedagógico del
Centro Educativo Vaz Ferreira en el CAIF Obra Social del Lago

Centro Educativo Vaz Ferreira

13

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Educación Inicial

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica: Centro Educativo Vaz Ferreira

Departamento: San José de Carrasco, Canelones

Participantes: Centro Educativo Vaz Ferreira y CAIF Obra Social del Lago

Responsables de la escritura: Mtra. Ana Ruth Ferrer, Psic. Natalia Hernández

LA EXPERIENCIA

La experiencia que presentamos da cuenta de la implementación de uno de los ejes del sistema pedagógico del Centro Educativo Vaz Ferreira en el CAIF Obra Social del Lago: la elección y la integración de edades como práctica diaria.

Más allá de la experiencia en sí, que describiremos brevemente en este material, valoramos enormemente que una institución público-privada como el CAIF Obra Social del Lago se haya acercado a una institución privada como el Centro Educativo Vaz Ferreira solicitando asesoramiento para implementar una innovación pedagógica que, después de quince años de puesta en práctica con resultados positivos, consideraban que enriquecería su propio proyecto pedagógico.

Estamos convencidos de que estos acercamientos superan algunos prejuicios que entendemos han limitado en muchos casos la posibilidad de permear ámbitos educativos generando relaciones dialógicas transformadoras.

Los dos elementos que incluimos en la experiencia, elección e integración de edades, son componentes habituales en la vida cotidiana de los seres humanos en cualquier ámbito social: familia, barrio, etc.

La elección es parte de la vida cotidiana y espontánea del ser humano. El niño elige desde muy pequeño. Por su parte, son muchas las instancias en que la integración de edades se da naturalmente; son ejemplos de integración la convivencia en la dinámica familiar cuando hay hermanos de distintas edades, el contacto con primos o vecinos, los juegos en una placita, el recreo de la escuela, las experiencias de escuelas multigrado y podríamos seguir enumerando.

Es claro que tanto en el ámbito familiar como en el barrio, en las instituciones educativas formales y no formales, entre otras, los adultos, al igual que los niños, eligen y se relacionan conformando grupos homogéneos o heterogéneos según las circunstancias.

La esencia de la experiencia que presentamos consiste en hacer de la elección y la integración de edades un acto cotidiano, con intención pedagógica.

Que la elección y la integración de edades adquieran ese significado implica transformarlas en un acto consciente, tanto para el niño como para el educador, adjudicándoles un lugar propio en el proyecto educativo y un espacio y un tiempo en el currículo.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA EXPERIENCIA

- Las actividades opcionales ocupan una hora dentro de la jornada de cuatro horas.
- La elección y la integración de edades se concretan en forma *simultánea*.
- En el tiempo de actividades opcionales, los salones de clase se transforman en salas de opción y los docentes/educadores a cargo de los grupos pasan a regular las actividades opcionales en un rol de facilitadores.
- Durante el tiempo de opción los niños pueden cambiar de sala si lo desean; tienen la posibilidad de *regular* el tiempo que le destinarán a la actividad elegida.
- Las actividades que se ofrecen a los niños en cada sala de opción ponen en juego diferentes facultades, habilidades y tipos de vínculos sociales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Las actividades opcionales ocupan una hora dentro de la jornada de cuatro horas.

En la descripción de la experiencia tomaremos como base una jornada de cuatro horas y, dentro de esa jornada, nos referiremos solo a la hora en la cual se desarrollan las actividades opcionales. En las tres horas restantes del turno, tanto el Vaz Ferreira como el CAIF Obra Social del Lago llevan adelante sus propios proyectos pedagógicos.

- La elección y la integración de edades se concretan en forma *simultánea*.

Diariamente la totalidad de los niños (grupos de 2, 3, 4 y 5 años en el caso del Vaz Ferreira y grupos de 2 y 3 años en el caso de la Obra Social del Lago) se reúnen y la maestra coordinadora ofrece las actividades opcionales, las que son elegidas por los niños en forma individual, cualquiera sea la edad.

Al estar reunidos todos los niños del centro a la hora de la elección y elegir en forma individual, los grupos que se conforman quedan integrados con niños de diferentes edades.

La simultaneidad de elección e integración de edades es lo que habilita que los *saberes* circulen, que exista un intercambio *desigual*, diverso y enriquecedor.

- En el tiempo de actividades opcionales, los salones de clase se transforman en salas de opción y los docentes/educadores a cargo de los grupos pasan a regular las actividades opcionales en un rol de facilitadores.

Habilitar tiempos de opción con integración de edades no implica disponer de una infraestructura especial ni tampoco de docentes especiales. Tanto en el Vaz como en el CAIF las actividades opcionales se realizan en los mismos espacios, salas o salones en los cuales se llevan adelante las “clases” y con los mismos docentes/educadoras a cargo.

El docente/educadora tiene dos roles durante la jornada. En las horas en que los niños están “en clase”, agrupados según sus edades cronológicas, su rol es *proponente* de actividades planificadas que contemplan los objetivos programáticos, y en el tiempo de opción asumen un rol esencialmente facilitador de las actividades que eligen los niños en grupos *autoconformados*.

El hecho de que los espacios de opción sean siempre los mismos, en las mismas salas que se usan para las “clases”, que las actividades que se ofrecen sean perfectamente conocidas por los niños, que el horario en que se realizan sea siempre el mismo y los adultos que regulan las salas sean los mismos docentes o educadoras que trabajan en las “clases” es una condición fundamental para *darles seguridad a los niños* y de esa forma optimizar el logro de los objetivos buscados: creatividad y autonomía.

La permanencia de los factores que se ponen en juego durante la elección y el desarrollo de las actividades opcionales, conjuntamente con las normas y límites establecidos y conocidos por los niños, aseguran un *encuadre* estructurador de la libertad con que el niño se va a manejar durante el tiempo de opción, permitiendo que destine toda su energía a desplegar su creatividad y se pueda manejar con autonomía.

- Durante el tiempo de opción los niños pueden cambiar de sala si lo desean; tienen la posibilidad de *regular* el tiempo que le destinarán a la actividad elegida.

La maestra coordinadora recorre los opcionales y después de un tiempo prudencial, que ronda en los 20 minutos, ofrece a los niños la posibilidad de cambiar de sala.

- Las actividades que se ofrecen a los niños en cada sala de opción ponen en juego diferentes facultades, habilidades y tipos de vínculos sociales.

En el caso del Vaz, los grupos que eligen son cuatro (2, 3, 4 y 5 años) y las opciones cinco: sala de juegos de mesa, sala de juegos motores, taller de plástica, sala de biblioteca y sala de juegos de roles.

En la Obra Social del Lago los grupos son dos (2 y 3 años) y las opciones tres: taller de plástica, sala de juego de roles o rincones, y sala de juegos y biblioteca.

Los niños diariamente eligen la actividad, los compañeros con quienes compartirla y el adulto referente con quien estar ese día. El hecho de que el niño opte según su preferencia, gusto, afinidad con el docente y afinidad con sus compañeros enriquece enormemente las posibilidades de concretar deseos, necesidades, motivaciones a corto o a largo plazo.

Las diversas circunstancias que inciden en la opción permiten una gran diversidad de modalidades: estar en contacto con sus docentes o educadoras en una relación distinta a la de “clase”; mantener la opción por más o menos tiempo, abandonarla y retomarla según sus necesidades circunstanciales; elegir estar con niños más pequeños o más grandes; elegir estar o no estar por un rato con tal o cual niña/o del grupo; pensar estrategias para convencer a un compañero/a de jugar cuando quizás este/a haya elegido participar de otro opcional, o poder elegir con independencia de la insistencia de un/a compañero/a para jugar juntos...

Los espacios de opción permiten al niño pasarse mucho rato armando un puzle solo o con un compañero; retirar un libro de la biblioteca y “leerlo” o “leérselo” a un compañero más pequeño; disfrutar *de cuerpo entero* en la sala de juegos motores; transformarse en papá, mamá, maestra, mecánico, cocinero, telefonista, doctor, albañil o arquitecto en la sala de juegos de roles; pintar, hacer un *collage* o construir en el taller de plástica...

En los espacios de opción, los adultos que los regulan y los técnicos que los recorren —docente/educadora, psicólogo, psicomotricista, maestro coordinador— pueden observarlos en situaciones naturales, hacer otras lecturas de sus comportamientos, deseos y requerimientos.

TRES PARTICULARIDADES DE LA EXPERIENCIA QUE NOS INTERESA DESTACAR

SU VALOR COMO APOORTE AL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN INSTALADO TANTO EN ÁMBITOS ACADÉMICOS COMO SOCIALES Y POLÍTICOS

Hace ya varias décadas, las demandas que desde distintos sectores se realizan al sistema educativo cuestionan seriamente su eficiencia y abundan las críticas y los diagnósticos, con estadísticas y mediciones que dan cuenta de la denominada *crisis de la educación*.

Afortunadamente las propuestas de cambio también son muchas, aunque quizás no tan publicitadas como las críticas. Quizás menos difundidas aún sean las ideas concretas y puestas en práctica, y en este sentido esta Feria de Buenas Prácticas en Educación es un gran aporte.

Creemos que es fundamental conocer y tomar en cuenta todas las experiencias relacionadas con propuestas de cambio, provengan de cualquier ámbito, educativo o social, tanto en el consenso como en el disenso, ya que aportan elementos al debate educativo desde distintas modalidades.

En las últimas décadas han surgido enormidad de experiencias de gran valor, que involucran temas relacionados con la formación docente, con la didáctica concreta en distintas áreas de aprendizaje, con formas de estructurar las dinámicas dentro del salón, con los programas de estudio o con la interrelación entre los actores del acto educativo, con la estructura parcial o la estructura global de las instituciones, y creemos que todas estas modalidades de cambio son válidas, no tienen que ser necesariamente contradictorias: se pueden complementar y es fundamental que se puedan mostrar y discutir.

En el caso de la experiencia que presentamos, esta implica implementar en una institución educativa público-privada (CAIF) parte del dispositivo institucional de una institución privada, el Centro Educativo Vaz Ferreira, y creemos que esta particularidad tiene gran valor en sí misma, ya que las coordinaciones público-privadas para trabajar en un proyecto común contribuyen a romper con una falsa dicotomía que muchas veces enlentece, cuando no paraliza, posibles intercambios que enriquecen a las dos partes.

LA POSIBILIDAD DE APLICARSE EN CUALQUIER FORMATO O ESTRUCTURA EDUCATIVA

Si bien incluir actividades opcionales dentro del horario en una institución de educación formal implica un cambio estructural con respecto a la organización

habitual, cuando su implementación no requiere espacios diferentes a los habituales ni docentes especiales y cada institución puede resolver cuánto tiempo dedicarles, el cambio estructural no afecta necesariamente a la estructura institucional como un todo.

En el caso del Centro Educativo Vaz Ferreira, la elección y la integración de edades es parte de un proyecto más amplio, proyecto que propone cambios en todos los elementos que componen un sistema educativo —espacios y tiempos pedagógicos, conformación de grupos de alumnos, actividades a desarrollar, rol docente, evaluación, relación de la institución con la familia— y que, por sus características particulares, podemos definir como *un proyecto de formato alternativo* con relación a las estructuras organizativas habituales de Educación Inicial.

En el caso del CAIF Obra Social del Lago, si bien se incorporaron dos cambios en la estructura con que funcionan los CAIF en general, en esta oportunidad nos referimos solo a los cambios vinculados a la incorporación de la elección con integración de edades, la que se desarrolla durante una hora en cada turno, utiliza los mismos salones y es regulada por las mismas educadoras de la institución.

LA POSIBILIDAD DE APLICARSE EN CUALQUIER CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

En el caso del Centro Educativo Vaz Ferreira la experiencia se desarrolla en una institución privada a la cual concurren niños que provienen de familias que, simplificando, podríamos definir como de clase media y clase media alta.

En el caso del CAIF Obra Social del Lago se desarrolla en una institución público-privada a la cual concurren niños provenientes mayoritariamente de familias que, como lo expresa el propio Plan CAIF, se encuentran en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social.

En este año y medio de trabajo conjunto hemos comprobado que las vivencias que tienen los niños que transitan la experiencia tanto en el Vaz Ferreira como en el CAIF Obra Social del Lago son similares, y los resultados obtenidos de acuerdo a los parámetros que se consideraron en la evaluación son similares también, hecho que, consideramos, comprobó la hipótesis del valor de la elección y la integración de edades con independencia del contexto socioeconómico en que se aplique.

REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, educar en la opción es educar para una sociedad que plantea permanentemente opciones, una sociedad donde las certezas son cada vez menos y la incertidumbre es una constante.

Educar para elegir, y concomitantemente renunciar, cobra gran importancia cuando a los niños y jóvenes se los enfrenta permanentemente a las urgencias de tener todo, desear todo.

Sin negar las actividades programáticas, imprescindibles en la formación de todo niño, creemos que estas pueden optimizarse en la medida en que convivan diariamente con experiencias en las cuales se ponga en juego la opción.

La diferenciación de intereses de acuerdo a las necesidades particulares de cada niño, que se da en los espacios de opción, representa un escenario más que adecuado para habilitar en el niño la prueba, el espacio para el error y la trasgresión positiva para ir construyendo autodisciplina. Poder hacerse cargo de la elección por un tiempo determinado, valorar el tiempo que le dedicarán, respetar la opción del otro, van marcando un perfil de mayor responsabilidad, capacidad de decisión... y sobre todo disfrute de lo que se hace.

Aprender a enfrentar con otros y junto a otros las vicisitudes de la vida cotidiana, desarrollar la tendencia natural de todo ser humano a proteger y ayudar —tendencia que muchas veces se obtura al no encontrar espacios donde practicarse— son oportunidades que puede dar la educación cuando integra niños de diferentes edades en espacios donde la solidaridad puede ser un elemento cotidiano.

Creemos que el desarrollo de la creatividad y la autonomía se constituyen en herramientas fundamentales en el mundo que les ha tocado vivir y les tocará vivir a los niños de hoy.

La implementación de dos de los ejes del proyecto pedagógico del Centro Educativo Vaz Ferreira en el CAIF Obra Social del Lago estuvo a cargo de las directoras pedagógicas del Vaz Ferreira, Mtra. Ana Ruth Ferrer y Psic. Natalia Hernández.

En representación del equipo del CAIF que trabajó en la implementación del proyecto participó de la Feria de Buenas Prácticas en Educación la Mtra. Beatriz Cuadro, coordinadora del CAIF Obra Social del Lago.

Un hombre millonario en soles

Sylvia Malcuori

14

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria

Escuela: N° 161 de Tiempo Completo, Alejandría

Departamento: Montevideo

Clases: Nivel Inicial y quinto año, con participación de sexto, segundo y primer año

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Área del Conocimiento Artístico, Área del Conocimiento de Lengua, Área de Conocimiento de Ciencias Sociales, Área de Conocimiento de Construcción de Ciudadanía

Participantes: Macarena Olivera (maestra de Nivel Inicial) y Cecilia Ruggeri (maestra de quinto año)

Responsable de la escritura: Maestra directora Sylvia Malcuori

PROYECTO: UN HOMBRE MILLONARIO EN SOLES

La propuesta puso en contacto a los niños de nivel 5 años y quinto año con obras plásticas de Carlos Páez Vilaró, lo que añadió valor expresivo a sus producciones, trabajando desde un espacio de integración interniveles.

Se fomentó la capacidad de apreciación y diferenciación perceptiva en los niños, para hacer posible la experimentación en situaciones de comunicación con el fin de fomentar el desarrollo del pensamiento visual, la actitud contemplativa y la capacidad de creación con intenciones estéticas.

A principios del año 2014 falleció el artista uruguayo Carlos Páez Vilaró, que forma parte de nuestra cultura y conforma nuestra identidad nacional.

Fue un personaje muy conocido dentro de la vida de los uruguayos, por los aportes que realizó y por su prolífera obra en diversos campos del arte. Manifestó una personalidad con altos valores humanos, entre los que se destacó su culto a la vida.

Nos propusimos generar instancias para que los alumnos experimenten y se apropien de valores expresivos en las manifestaciones de las artes visuales, a partir del abordaje apreciativo en gestión de talleres de creación individual y colectiva.

Se trabajó en las diferentes dimensiones del arte: *apreciativa, productiva y cultural*.

En la *dimensión apreciativa* las intervenciones estuvieron dirigidas desde lo formal o desde lo iconográfico como producto de la comunicación y la cultura de la humanidad.

En la *dimensión productiva* se generaron espacio-talleres donde se trabajó con actividades pautadas con consignas que orientaron la producción de los alumnos, actividades de exploración libre, etc.

En la *dimensión cultural* se plantearon instancias en las que se analizaron las diferentes líneas que utilizan los artistas, como también el valor expresivo que ellas poseen a la hora de dar significado a las obras.

Esta forma de trabajo permitió acercar al niño y a su familia al entorno social y cultural de la obra plástica de un artista contemporáneo, fomentando la comunicación oral y escrita para desarrollar la competencia comunicativa.

Se trabajó de forma interdisciplinaria, articulando saberes de las distintas áreas programáticas: conocimiento artístico, lengua como hilo conductor y ciencias sociales.

Este proyecto dio lugar a la integración de las TIC en el aula, fomentando el uso de la XO como una herramienta de trabajo para abordar saberes e información.

Las aplicaciones utilizadas fueron Labrynth y Tux Paint, sin dejar de lado la búsqueda activa de información y análisis en Internet.

Se participó a todos los alumnos de la escuela, para que se integraran al homenaje presentando los trabajos realizados en cada nivel sobre el tema, expuestos en la Feria de Buenas Prácticas Educativas.

Este proyecto dio frutos en la comunidad educativa a través de una jornada de representación de las manifestaciones artísticas: danzas, teatro, literatura, etc., que hizo posible el intercambio de saberes entre la escuela y la familia.

Esta modalidad de trabajo permitió abordar en forma natural un aspecto importante en nuestra escuela, que es la internalización de valores que solo se pueden adquirir a partir de la convivencia, tales como solidaridad, perseverancia, cooperación, compañerismo, tolerancia, comprensión, justicia, respeto, responsabilidad y amistad.

Muévete a tu Ritmo

La educación no se dirige a un fragmento de nuestra persona [...] tiende a ser integral e integradora, a facilitar en el educando, o a imponerle, su desarrollo completo como persona y como ciudadano.

Miguel Soler

15

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria

Escuela: N.º 76 de Tiempo Extendido, Juan Zorrilla de San Martín

Departamento: Florida

Clases: 9

Grados: 1.º a 6.º año

Participantes: Alumnos, docentes de aula y docentes talleristas

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Área del Conocimiento Artístico: Expresión Corporal, Danza; Artes Visuales; Área del Conocimiento Corporal: Educación Física

Responsables: Maestra y profesora tallerista en danza Gladys González, profesor de Educación Física Nicolás Camejo, maestra directora Susana Alanís

La Escuela N.º 76 de Tiempo Extendido, Juan Zorrilla de San Martín, está ubicada en Washington Beltrán N.º 470, en la ciudad de Florida, barrio Prado Español.

Funciona en el horario de 10 a 17, a partir del 1.º de marzo del año 2011.

La comunidad que la rodea está formada por familias con características de alta vulnerabilidad social.

La *buena práctica* que seleccionamos para esta oportunidad se encuadra en el formato de escuelas de tiempo extendido del CEIP.

Se hace necesario contextualizar el proceso de transformación de nuestra escuela al formato de extensión pedagógica.

Debido a la situación que enfrentaba la escuela por la situación de vida de los alumnos de la zona de influencia, en el transcurso del año 2010 se afianza en el colectivo docente la idea de desarrollar propuestas curriculares pertinentes, significativas, que permitan la construcción de identidad y el desarrollo de sentimientos de pertenencia a la comunidad. En definitiva, repensar la intervención de la escuela como institución educativa formal, para mejorar los aprendizajes, la convivencia y fortalecer los lazos entre familia y escuela.

En acuerdo con las Orientaciones de Política Educativa para el Quinquenio, que subrayan la necesidad de transitar procesos que lleven a la construcción de “nuevos formatos escolares” que comiencen a convivir con las formas tradicionales de la escuela en nuestro país, atendiendo a las necesidades propias de la institución, el

colectivo docente analiza la evolución de la matrícula en el último quinquenio y los niveles de logro académico del alumnado y considera la posibilidad de adherir a la propuesta de *tiempo extendido* a partir del año 2011.

Una vez acordada la necesidad de cambio en la escuela, se elabora una propuesta de extensión que es aprobada por el CEIP el 30 de diciembre de 2010. Con fecha 1.º de marzo de 2011 se inicia el año con la propuesta de *tiempo extendido*.

En el transcurso de estos cuatro años, el colectivo reconoce muchas fortalezas de la extensión horaria, entre las que se destacan la educación integral e integradora, la reconstrucción de trayectorias personalizadas de aprendizajes de los alumnos y las salas de coordinación como espacio de producción colectiva, entre otras.

Los alumnos asisten a la escuela siete horas diarias. Desde las 10 hasta las 13, participan de talleres de 45 minutos a cargo de profesores y maestros talleristas (maestros de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; profesores talleristas de Inglés, Danza, Educación Física, Teatro y Artes Visuales). Para asegurar que los alumnos frecuenten los diferentes talleres se organiza un cronograma en el que también se intercalan los tiempos para almuerzo, higiene y descanso.

Debido a que el espacio del comedor escolar es reducido, los almuerzos se organizan en tres turnos de media hora cada uno, en simultáneo con el desarrollo de los talleres. Por esta razón, en el segundo turno de comedor, coinciden en el patio (espacio muy reducido) alumnos que están participando del taller de Educación Física, otros en la higiene de manos para ingresar al comedor escolar y otros en el período de descanso, mientras que los alumnos del primer turno de comedor se disponen a trabajar en aula, en otro taller. Como consecuencia, los alumnos se desorganizan y se genera una situación en la que el tiempo pedagógico se debilita.

Se ensayaron y desarrollaron múltiples estrategias para organizar este tiempo. Los resultados no eran los esperados; un grupo numeroso de alumnos tendía a permanecer en el patio, interfiriendo con las actividades de aula y del taller de Educación Física.

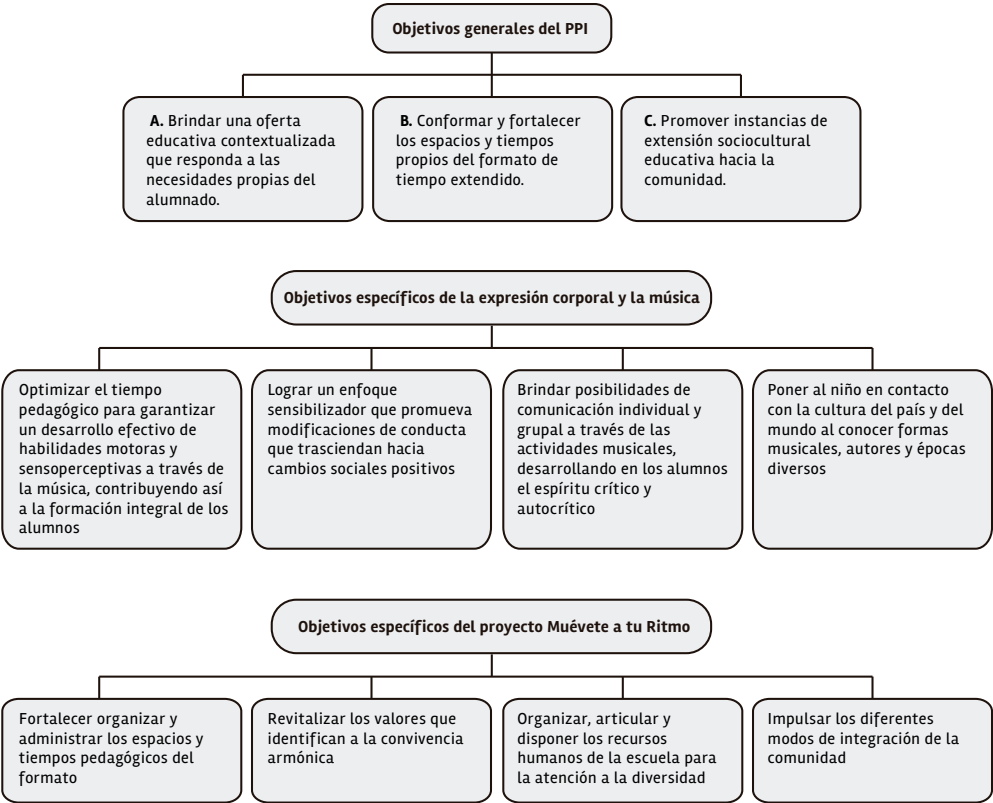
Evaluada las preferencias del alumnado sobre los talleres, casi el 100 % se manifestó a favor de los talleres de Educación Física y Danza. Este porcentaje coincide con el nivel de excelencia en logros de aprendizajes, y también con la elevación de la autoestima, disposición y entusiasmo para continuar transitando el resto de la jornada.

Luego de este análisis, el problema se incluye en la agenda de la sala docente del día 3 de abril, para repensar las prácticas en ese espacio y tiempo concretos.

De la reflexión del colectivo surge, por iniciativa de los docentes a cargo de los talleres de Danza y Educación Física, la organización de un taller, a desarrollarse a partir de la hora 12:15, que contemple los intereses del alumnado, reorganice el espacio y el tiempo y mejore el clima de convivencia.

Para la elaboración del proyecto se tomaron como punto de partida la situación problema, los objetivos del PPI y de las áreas del conocimiento que involucra, los aprendizajes, intereses y opiniones de los niños, los recursos humanos y materiales de que dispone la escuela.

Elaborada la propuesta Muévete a tu Ritmo, se presenta a los alumnos, en la modalidad de asamblea de niños. Los alumnos manifiestan alto grado de aceptación y proponen diferentes ritmos que les gustaría interpretar.



Protagonistas: niños y colectivo docente.

FUNDAMENTACIÓN

En este proyecto participan el Taller de Educación Física y el Taller de Danza; se trabaja en el Área del Conocimiento Artístico. Esta área expresa que las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas. Vivimos en una sociedad filtrada por referencias estéticas de todo tipo que están presentes en nuestros procesos de socialización, de construcción de identidad y de elaboración de ideas que vamos construyendo sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Según la UNESCO:

Las artes son a la vez manifestación de conocimientos culturales. Cada cultura posee un conjunto único de manifestaciones artísticas y prácticas culturales. La diversidad de culturas, productos artísticos y creativos simbolizan las civilizaciones presentes y pasadas. Contribuyen así de manera única al patrimonio, la grandeza, la belleza e integridad de la humanidad

He aquí la importancia de trabajar en el ámbito educativo en el Área del Conocimiento Artístico. Cabe destacar que la Expresión Corporal en la escuela, hace referencia al derecho que todo individuo tiene de expresarse con su propio cuerpo y reflexionar sobre la valoración social de este.

Dentro de dicha área se abordarán contenidos pertenecientes al campo de la Música coordinado con Expresión Corporal, más específicamente con la Danza. Esta es el lenguaje artístico por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir de los movimientos creativos y singulares con su propio cuerpo.

La Danza como medio para la Educación Física enfatiza determinados aspectos formativos que son de gran importancia, considerando que su enseñanza debe adecuarse a las características y necesidades que el niño presenta, de acuerdo a su proceso de maduración.

Por ello, resulta importante estructurar un programa de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física desde el nivel preescolar hasta el medio básico, basado en la educación rítmico-corporal, pasando por una etapa de iniciación a la Danza y concluyendo con danzas y bailes populares, modernos y posmodernos.

La esencial finalidad de la educación rítmico-corporal consiste en favorecer el desarrollo y el incremento de la habilidad motriz, ejercitar el movimiento coordinado, estructurado y estético a partir de la educación auditiva y de las relaciones espaciotemporales.

Mediante el conocimiento y la aplicación de estas habilidades, el niño estará en condiciones de realizar una organización rítmica que, combinando todos los elementos, pueda traducirse espontáneamente en movimiento corporal que le permita expresar y proyectar sus sentimientos.

Se utilizan para esto actividades encaminadas al conocimiento y manejo de elementos espaciales —como direcciones, trayectorias, distancias, cantidades y dimensiones— y elementos temporales —sonido y silencio, su acentuación, velocidad y duración—.

Por otra parte, en la danza el niño se expresa en forma libre, más o menos consciente, genera gestos y ademanes, desarrolla destrezas, concentra y despliega su energía, crea espacios, tiempos, ritmos e imágenes, baila solo o con otros, con o sin objetos, con acompañamiento sonoro-musical o en silencio y sobre diferentes escenarios.

Se trata de generar un ámbito de trabajo, disfrute, aprendizaje y convivencia a través del baile de diferentes ritmos, en el que participan niños y cuerpo docente.

La puesta en práctica de este proyecto está a cargo de los profesores de Educación Física y Danza como referentes del taller. Colaboran todos los docentes en la organización y el control de disciplina de los niños que participan.

En los tiempos de planificación se armaron seis CD con cinco canciones de diferentes ritmos cada uno. La coreografía de inicio también está a cargo de los profesores, si bien queda abierta a las propuestas de los alumnos y a los resultados de las evaluaciones en cuanto a los grados de dificultad que se puedan presentar.

La práctica se realiza en la modalidad de taller.

- Inicio: Entrada en calor, a través de ejercicios de aeróbica.
- Desarrollo: Los docentes presentan el ritmo, con sus respectivos pasos básicos y coreografías principales, que se adecuan al grado con que se inicia y a los alumnos que se van incorporando a medida que salen del almuerzo (los turnos del comedor rotan por niveles).
- Cierre: La vuelta a la calma se realiza a través de ejercicios de estiramiento y relajación. Este momento coincide con el ingreso de los docentes y alumnas docentes del espacio curricular, los que se incorporan al taller.

El tiempo que se estimó para su desarrollo fue de 45 días.

Un elemento que le da identidad a la escuela es el cierre de cada subproyecto. Se presentan las producciones a la comunidad (de la escuela y otras escuelas) en la modalidad de *clase abierta*. En este caso, los niños seleccionan las canciones que más les gustan, proponen y crean los accesorios para el tema elegido, por niveles (flores, pañuelos, puños con flecos, cintas, maracas, que producen en el taller de Artes Visuales).

EVALUACIÓN

Antes del cierre del proyecto se realizó una encuesta para evaluar con los niños sus preferencias, grado de conformidad y pertinencia de continuar.

ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO **MUÉVETE A TU RITMO**

1. ¿Cuál fue el ritmo que más te gustó?
☐ Salsa ☐ Hip hop ☐ Rock and roll ☐ Dance
☐ Bachata ☐ Latino ☐ Tango ☐ Brasileiro
2. ¿Cuál de todos los ritmos realizados te gustó menos?
☐ Salsa ☐ Hip hop ☐ Rock and roll ☐ Dance
☐ Bachata ☐ Latino ☐ Tango ☐ Brasileiro
3. ¿Qué te parecieron los temas que bailamos en cada uno de los ritmos?
☐ Muy buenos ☐ Buenos ☐ Malos
4. Las coreografías realizadas fueron:
☐ Difíciles ☐ Con alguna dificultad ☐ Fáciles
5. Marca qué nota le pondrías al proyecto de ritmo del 1 al 10
(siendo 1 la valoración más baja)
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
6. ¿Te gustaría continuar trabajando con el proyecto de ritmo?
☐ Sí ☐ No
¿Por qué? _____

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

- Fueron encuestados 132 alumnos en total.
- Solo cuatro alumnos no completaron las encuestas porque no participaron en ningún momento de los talleres, ya que no les gusta bailar.
- A la mayoría de los alumnos les gustaron los ritmos tales como Hip hop, Latino y Tango electrónico.
- Los ritmos menos elegidos fueron: Bachata y Rock and roll.
- Los temas elegidos para bailar cada ritmo les parecieron muy buenos a todos los alumnos.
- La gran mayoría de los niños expresaron que algunas de las coreografías realizadas les presentaban algunas dificultades y que otras fueron fáciles.
- Todos coincidieron en que si tuvieran que ponerle una nota al proyecto le darían un 10 (en una escala del 1 al 10).

Por unanimidad decidieron continuar trabajando con este proyecto. Expresan que se divierten, les gusta mucho bailar, compartir un espacio con otros compañeros de diferentes clases, aprender diferentes ritmos, les encanta la música, y que de esta forma se evitan muchos conflictos que se generaban a la hora del recreo y con el cambio de turno del comedor.

Con los docentes, durante el desarrollo del proyecto, en salas de coordinación, se realizaron evaluaciones periódicas. Se valoró el cumplimiento de los objetivos propuestos y la replanificación con adecuaciones, desde lo organizacional y lo pedagógico.

Se consideró que es una experiencia altamente positiva, en especial, en cuanto al logro de una convivencia más armónica durante el tiempo y el espacio sobre el que se intervino, que favoreció el clima general de la escuela.

Se destaca la adhesión del alumnado, en un clima de bajo riesgo y menor conflictividad, lo que permite la participación de casi el 100 % de los niños y el seguimiento por parte de ellos mismos —con alto grado de autonomía— de aquellos alumnos que participan menos o presentan dificultades.

Frente a estos resultados se acordó con niños y docentes continuar con esta práctica.

**Proyecto
Café Literario:
CREAndo cuentos**

16

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Tercer año de primaria

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica: Escuela N.º 229, Lagomar

Departamento: Canelones

Clases: Terceros A y B

Áreas que integran el proyecto o la experiencia:

Área del Conocimiento de las Lenguas. Lectura y Escritura

Participantes: Alumnos y maestras de tercer año A y B de la Escuela N.º 229

Responsables: Mtra. Rosario Schunk y Mtra. María José de León

RESUMEN

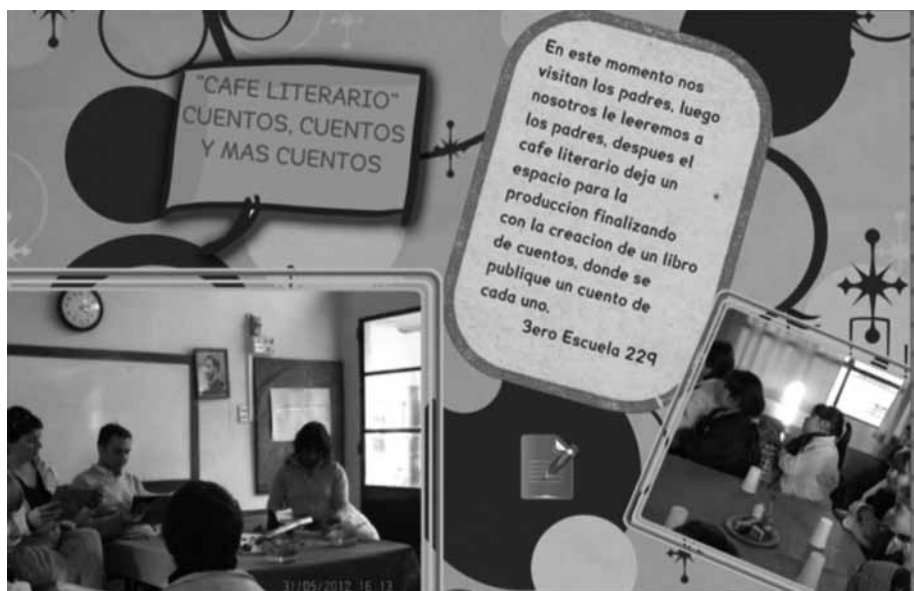
El proyecto Café Literario: *CREAndo cuentos* se llevó a cabo en los terceros años de la Escuela 229 de Lagomar. Se generó una propuesta problematizadora que promovió el trabajo en equipo y el uso de las tecnologías lo favoreció. Tuvo su base en el Área del Conocimiento de Lengua y dentro de ella principalmente en Escritura.

El proyecto Café Literario fue iniciado en el año 2010 y ha trascendido por diversas razones:

- Lo exitoso de la propuesta, que termina en un libro que contiene un cuento de cada alumno.
- La necesidad de continuar profundizando en esta secuencia textual.
- El interés generado en los alumnos.
- La importancia del texto narrativo, que está presente en diversos ámbitos y durante toda la vida.
- La necesidad de continuar el proyecto como una práctica de investigación-acción que nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas y profundizar en diferentes aspectos lingüísticos.

PROBLEMA

Ante el descenso en el nivel de la escritura y con la intención de intervenir para mejorarla nos preguntamos: ¿Qué debe comprender el alumno para producir un texto narrativo?



INTRODUCCIÓN

Nuestra escuela está ubicada en Lagomar, cerca de la zona comercial de la Ciudad de la Costa. Presenta un contexto favorable, con una población de alumnos mayoritariamente de clase media.

Esta experiencia la llevamos a cabo desde el 2010 en los terceros y cuartos años. Para ella nos basamos en lo que plantea Anna Camps, atendiendo al modelo de Hayes y Flower (1980), que profundiza en el proceso de producción de texto y en sus diferentes subprocesos: planificación, textualización y revisión.

- La planificación hace referencia a las decisiones que el escritor toma mientras configura el texto, ya sea antes de escribir, mientras lo está escribiendo o como consecuencia de la revisión.
- La textualización hace referencia al conjunto de operaciones que conducen a la construcción de una trama textual a través de la linealización de las unidades lingüísticas.
- La revisión es el subproceso más importante de la composición del texto. Siguiendo también a Camps, diremos que este subproceso es lo que caracteriza a la producción escrita y la diferencia de la oral. La revisión consiste en cambiar los aspectos del texto en que se constata un desajuste; se puede dar en momentos y niveles diferentes de la producción.

CONTENIDOS QUE SE TRABAJARON

- La trama de los cuentos.
- Las voces de la narración: empleo de verbos conjugados en pasado en primera y tercera persona.
- El diálogo en la narración.
- Los verbos conjugados. El tiempo de la narración (pretérito).
- Los marcadores en el diálogo: la raya (guion largo).
- Los signos de exclamación e interrogación.

OBJETIVOS

- Promover el análisis de modelos de textos narrativos que permitan descubrir la organización en párrafos y oraciones, el léxico y las convenciones necesarias para producir textos coherentes.
- Generar instancias de planificación de las escrituras a partir del análisis de modelos.
- Brindar oportunidad de producir textos narrativos con un motivo real.

DESARROLLO

El marco teórico que sustenta esta propuesta es el de Enseñanza para la Comprensión, porque consideramos que es el más adecuado para incorporar las tecnologías digitales apuntando a aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como dicen Perkins y Blythe (1994): “La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”.

Las TIC facilitaron el acceso a la información organizada del tema, el intercambio de opiniones entre los alumnos y las familias, la organización de la secuencia de enseñanza dentro del aula CREA (aula virtual), dando cuenta de los procesos realizados por los alumnos.

ACTIVIDAD 1

¿Qué les propusimos a los niños para explorar el tema y conocer la comprensión que tienen sobre este tipo de textos? En la guía didáctica de nuestra aula se estableció la siguiente consigna de trabajo:

The screenshot shows a virtual classroom interface. On the left is a sidebar menu with icons and labels: 'Calendario' (with date 28), 'Actividades', 'Programa', 'Calificaciones', 'Archivos', 'Sitios', 'Wikis', 'FAQs', 'Comunicación', 'Contactos', 'Mail Interno', 'Foros', and 'Anuncios'. The main content area is titled '¡Bienvenidos al aula virtual!' and contains the text 'Este es un espacio para compartir, aprender, comunicar, disfrutar...'. Below this, there are several sections, each with a folder icon and a title: 'NORMAS' (Responsible: MARIA DEL ROSARIO SCHUNK ARIGON), 'CIUDAD DE LA COSTA' (Responsible: MARIA DEL ROSARIO SCHUNK ARIGON), 'CREANDO CUENTOS' (Responsible: MARIA DEL ROSARIO SCHUNK ARIGON), and 'LEYENDO DICCIONARIOS' (Responsible: MARIA DEL ROSARIO SCHUNK ARIGON). The 'CREANDO CUENTOS' section is highlighted with a black box and contains the text: 'Esta unidad abordará una investigación sobre nuestra ciudad', 'Ingresa al siguiente links para crear hermoso cuentos.', a URL 'http://portal.perueduca.edu.pe/modulos/m_pancho/', and a paragraph: 'Ahora te proponemos crear una historieta en tu XO, para ello encontrarás un tutorial en archivo, luego crea la historieta y sube una captura de pantalla aquí'. At the bottom of the interface, there is a status bar showing 'ROSARIO SCHUNK ARIGON en 2013 - 3A' and navigation links: 'Administración', 'Cambiar de centro', and 'Cerrar sesi'.

Esta propuesta se vio favorecida con el aula CREA porque permitió que los alumnos ingresaran a un sitio interactivo que generó interés y promovió la secuenciación de la producción de textos.

ACTIVIDAD 2

Continuamos la secuencia a través de los desempeños de investigación guiada. Dentro de la unidad, en la guía didáctica, presentamos la siguiente consigna:

The screenshot shows a web-based virtual classroom interface. On the left is a sidebar with a menu titled 'SECCIONES' containing 'General' and 'Actividades'. Under 'Actividades', there are icons and labels for 'Presentación', 'Noticias', 'Calendario', 'Programa', 'Calificaciones', 'Archivos', 'Sitios', 'Wikis', and 'FAQs'. The main content area is titled 'Actividad' and 'PREVISUALIZACIÓN'. It features a header 'Analizando modelos' with a subtext: 'En este trabajo buscamos que ustedes investiguen y descubran las características de la estructura narrativa.' Below this, a bold instruction reads: 'En equipos de 4 alumnos ingresen a la biblioteca Ceibal de la XO, seleccionan un cuento cada uno y analicen los siguientes aspectos:'. Three bullet points follow: '-¿Cómo está conformada la estructura narrativa?', '-¿Qué información aparece en cada una de esas partes?', and '¿Cómo se usan los verbos en ese tipo de textos?'. A final instruction says 'Respondan las preguntas en escribir y suban el documento acá'. At the bottom, a status bar shows the user 'ROSARIO SCHUNK ARIGON' logged in on '2013 - 3A', with links for 'Administración', 'Cambiar de centro', and 'Cerrar sesión'. Below the status bar are several document thumbnails.

Realizar en el programa Laberinto de la XO un esquema que muestre a través de preguntas todos los elementos que debemos tener en cuenta para la creación de un texto narrativo.

El trabajo con el programa Laberinto ayudó a la organización conceptual de la estructura narrativa.

El aula virtual permitió compartir con otros el trabajo realizado, favoreciendo el intercambio y la colaboración a través de un foro.

The screenshot shows a forum interface within a virtual classroom. The left sidebar is identical to the previous screenshot. The main forum area is titled 'CREA CUENTOS (Debates de CREANDO CUENTOS)'. It displays two posts. The first post is from 'CAFÉ LITERARIO', published by 'SCHUNK ARIGON, MARIA DEL ROSARIO' on 17/09/2013 at 18:40. Its content says: 'En este espacio sube el primer borrador del cuento para que tus compañeros te ayuden a mejorarlo'. The second post is a reply from 'CAFÉ LITERARIO', dated 04/10/2013 at 10:04, with the text: 'Chicos: ¡Están progresando maravillosamente esos cuentos! Me gusta mucho lo respetuosas que son las intervenciones sobre los cuentos de los compañeros. ¡A seguir trabajando para mejorarlos! 😊 Rosario'. On the right side, there is a section 'Te encuentras en 2013 - 3A' with a list of 'Categorías' including 'ASI SOY YO', 'BIENVENIDA', 'CIUDAD DE LA COSTA', 'CREA CUENTOS', 'FILOSOFIA PARA NIÑOS', 'LEYENDO', 'DICCIONARIOS', 'NORMAS', 'NUTRICIÓN', 'TRABAJANDO CON TRIÁNGULOS', and 'Visualizar por Debates planos'. At the bottom right, it lists 'Servicios disponibles' with a small icon.

Al trabajar con modelos logramos que los alumnos identificaran la estructura narrativa y se apropiaran de ella para intervenir en las propuestas de los compañeros

ACTIVIDAD 3

En esta buscamos que los alumnos apliquen lo aprendido de la estructura narrativa.

Creamos historietas

Usando el programa Fototoon crea una historieta. Puedes usar imágenes de Internet o capturar tus propias imágenes en el programa Grabar.

Cuando la tengas lista sube una captura de pantalla al aula CREA.

ACTIVIDAD 4

Dentro del aula CREA se presentó a los alumnos la siguiente propuesta:

 Calificaciones

 Archivos

 Sitios

ESPACIO CREATIVO

Llego el momento de planificar un cuento.

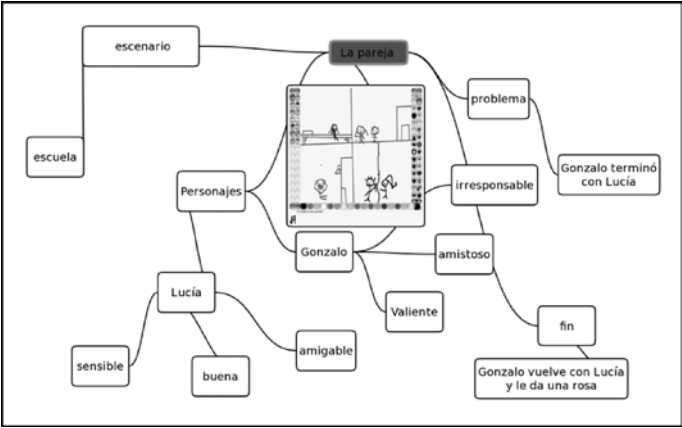
Elijan los personajes y sus características, el tema, el nudo y el lugar .

Ahora imaginen una escena. Usando la técnica del fotomontaje la crean.

Inserten todo eso en un documento y lo suben [aquí](#)

En esta instancia se promovió la reflexión sobre la estructura narrativa y surgió la necesidad de planificar el proceso de escritura.

Los programas Laberinto y Etoys permitieron que los alumnos planificaran su cuento en un mapa conceptual e insertaran la imagen creando un único documento.



ACTIVIDAD 5

Esta propuesta se basó en el trabajo en una wiki. Ello facilitó el aprendizaje colaborativo y dio la posibilidad de modificar el documento e ir enriqueciéndolo en el proceso.

CREANDO CUENTOS COLABORATIVAMENTE

El trabajo se realizó dividiendo a la clase en cuatro grupos que fueron rotando en forma de yincana, es decir, un grupo comenzó la actividad y luego la continuó el siguiente que llegó a esa estación.

Estación 1

En el programa Pintar o Tux Paint, diseña la tapa de un libro de cuentos. *No le pongas el título.*

Conviértete en el ilustrador del cuento y con imágenes sucesivas registra las diferentes escenas.

Estación 2

Tomando en cuenta la tapa y las escenas realizadas por tus compañeros en la estación anterior, realiza en el programa Laberinto un esquema del cuento donde aparezcan:

- los personajes,
- el escenario donde se desarrolla,
- el nudo,
- el desenlace.

Estación 3

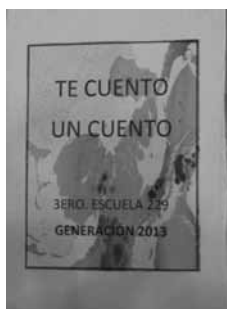
Teniendo presente la tapa, las escenas realizadas por tus compañeros y el esquema guía planificado por el otro equipo, en el programa Escribir o en Etoys inserta las imágenes y desarrolla la historia.

Estación 4

¡Estamos llegando al final!

Realizar una lectura general del cuento creado entre todos; revisar los tiempos verbales, la coherencia entre el texto y las imágenes; comparar con el esquema realizado en Laberinto. Hacer las correcciones que se estimen necesarias.

Piensen ahora en un título, agréguenlo y el cuento está listo.



PRODUCTO FINAL

Con los cuentos colaborativos y los individuales, crear un libro de cuentos.

EVALUACIÓN

A nuestro entender la propuesta fue rica en estrategias, dio la oportunidad de que cada alumno desarrollara sus capacidades, atendió a las múltiples maneras de aprender. En ella se apeló a la lectura, la representación, el dibujo, la audición, al *hacer*.

Los alumnos tuvieron que procesar la información obtenida y no meramente acumularla.

El trabajo con las TIC fue un gran estímulo que generó un ambiente propicio para el desarrollo de la inteligencia.

Se propuso el trabajo en equipos y el uso de las tecnologías lo favoreció, al promover procesos de aprendizaje reflexivos.

Esta propuesta fue presentada en la Feria Ceibal de Canelones Este, donde fue premiada y compartida en el Centro Agustín Ferreiro con las otras propuestas ganadoras de las distintas jurisdicciones del departamento.

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta la pensamos para tercer año usando el Aula CREA.

El aula virtual nos permitió una buena organización y gestión del curso. El niño accedió fácilmente a materiales multimedia que nosotras vinculamos al aula, administrando los contenidos a medida que los necesitamos.

Pudimos evaluar continuamente el proceso de aprendizaje y brindamos mayor personalización en el proceso de enseñanza. A su vez, ofrecimos nuevas formas de comunicación entre los niños, el maestro y la familia. Trabajamos en ella en forma sincrónica y asincrónica. En esta instancia todos fuimos aprendices.

El trabajo se enmarcó dentro del proyecto Café Literario, cuya finalidad fue abordar la lectura y la escritura. En esta instancia se profundizó en la escritura. El Café Literario tuvo una frecuencia semanal desde mayo a diciembre y en él contamos con el apoyo de las familias, narradores y escritores.

Coincidimos con lo que dice Castedo:

Una vez que el docente propone un proyecto y logra compartir con los niños una finalidad consciente para todos, planifica las situaciones para lograrlo. Estas situaciones de enseñanza no son intercambiables: están pensadas como una secuencia necesaria para, a partir de un abordaje global de la problemática textual, ir desagregando algunos contenidos más recortados a trabajar con los niños que permitan reelaborar aspectos parciales que se visualizan como dificultades comunes, para después volver al texto y resolver esos problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, A. (2003), "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir", en J. RAMOS (coord.): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Córdoba: Publicaciones del MCEP, colección Colaboración Pedagógica, 2003, pp. 86-103. (Versión revisada en A. CAMPS [coord.]: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó, 2003, pp. 13-31).
- CASTEDO, M. (1995), "Construcción de lectores y escritores", *Lectura y Vida*, año 16, n.º 3.
- CONDEMARÍN, M. (2000), "Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos", *Lectura y Vida*, año 21, n.º 2, pp. 26-35.
- MARÍN, M. (2002), "Teoría de la escritura como proceso", en *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique, cap. 8.





**Construyendo patrimonio
Al encuentro del
tiempo y el espacio:
conversando con la
historia, el arte
y la memoria**

17

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica:

Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, habilitado n.º 69

Departamento: Montevideo

Clases: Quinto y sexto año

Áreas que integran el proyecto o la experiencia:

Área de las Ciencias Sociales: Historia. Construcción de Ciudadanía

Área del Conocimiento artístico: Artes Visuales. Literatura

Participantes y responsables: Maestras María del Carmen Domenech y

Sonia Valbuena, supervisora general Ana María Chahinian

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

El equipo del Colegio Bilingüe Ciudad Vieja trabaja desde hace un cuarto de siglo construyendo una institución educativa que da a los niños y jóvenes una educación integral, humanista y enfocada en el desarrollo de ciudadanos responsables y proactivos.

Procuramos ser un referente de nuestra cultura, de nuestra identidad, dentro y fuera de fronteras, a través de procesos de calidad educativa.

Estamos ubicados en Ciudad Vieja. El barrio ha constituido y constituye el punto de encuentro de un crisol de culturas, esencia de nuestra identidad nacional.

Nuestros alumnos provienen de 42 barrios y de tres departamentos. De la mano de sus padres transitan a paso ligero por la zona, ajenos a la riqueza de su entorno, con el único objetivo de quedar contenidos dentro de las paredes del Colegio, a salvo del que consideran un entorno amenazador.

Nuestro desafío es extender la institución para que abrace el entorno y lo convierta en un innovador y amigable contexto educativo, trascendiendo los muros en un mundo sin fronteras donde se cruzan tiempos y espacios.

La privilegiada situación geográfica del Colegio ha facilitado que se implementen una serie de proyectos de trabajo con sus alumnos, desde Maternal hasta Secundaria, con el objetivo de problematizar y de abordar la construcción ciudadana en el marco del Proyecto Construyendo Patrimonio.

Uruguay celebra desde 1995 el Día del Patrimonio, que “surge con el objetivo de difundir y consolidar el Patrimonio Cultural de cada país, así como también de crear una conciencia de solidaridad internacional en la protección del Patrimonio Cultural Mundial”.

Tomando como excusa esta actividad, se han desarrollado proyectos interdisciplinarios que propusieron colocar la reflexión en torno a las formas de reconocer y volver a significar el patrimonio instituido o celebrado.

Es así que el Colegio, inmerso en un escenario propicio para la formación del ciudadano, se apropia de la riqueza patrimonial y de los espacios públicos para cumplir lo que Boloña y Pérez consideran “el fin por excelencia de la institución educativa formal”, que es la formación del ciudadano, “puesto que cumple con una función socializante que trabaja por el logro de un bien común que es el aprendizaje y ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos”.

De igual modo pretendemos que, a través de la participación, del involucramiento y de las vivencias en el entorno, se resignifiquen contenidos programáticos que dan sentido a los aprendizajes.

El dispositivo usado para efectivizar el proyecto es el *aula expandida extramuros (AEE)*.

Esta herramienta posibilita trascender los muros de la institución, dando vida al concepto de *ciudad educadora*, donde diversos espacios del entorno se convierten en verdaderas aulas.

Nuestro modelo de aula expandida extramuros nos permite tomar como escenario educativo no solo el aula, sino también los museos, centros culturales, salas de exposiciones, teatros y paseos ciudadanos, en los que el aprendizaje se enriquece y toma real dimensión.

Con el objetivo de problematizar y reconstruir las ideas de patrimonio, fuimos conjugando programas escolares vigentes con la construcción del aula expandida extramuros como herramienta metodológica.

Usando este dispositivo, hemos seleccionado dos de las experiencias realizadas.

IDEAS CENTRALES DE LA PRÁCTICA REALIZADA

Esta experiencia surgió hace más de dos años, llevada a cabo por los alumnos y las maestras de quinto y sexto año (Sonia Valbuena y Carmen Doménech).

Uno de los recorridos que dichas docentes realizaban todos los años con sus respectivas clases era una tradicional visita guiada al Museo Histórico Nacional (Casa de Rivera).

Cuando se estaba planificando la salida, los alumnos averiguaron que ese museo fue la antigua casa del presidente Fructuoso Rivera, que antes fue propiedad de la familia Salvañach y que en ella se había producido un horrendo asesinato.

Motivados por conocer el lugar y a la luz de la modificación del vínculo que se había establecido entre el museo y el visitante, se comenzó a indagar los hechos

tomando como base el libro *Las esclavas del Rincón*, de Susana Cabrera. Esta es la primera gran novela sobre la esclavitud en lo que hoy es Uruguay.

Durante la Cisplatina, en 1821, una matrona de abolengo —Celedonia Wich de Salvañach— fue asesinada salvajemente por sus esclavas. La historia conmovió a San Felipe y Santiago de Montevideo y permitió el débil comienzo de un debate sobre la esclavitud misma, promovido por la brillante defensa de las esclavas Encarnación y Mariquita realizada por el abogado Lucas Obes. Aunque paradójicamente él mismo era traficante de esclavos, en su alegato desnudó la inhumanidad del sistema con cuestionamientos éticos que trascendían el momento histórico.

Susana Cabrera se detiene en las profundidades tenebrosas del alma de Celedonia y del alma humana y nos sorprende con una panorámica de la esclavitud y del estilo de vida de la época en una trama apasionante que atrapa a los alumnos. Como expresa el mexicano Eduardo Vázquez Martín, los museos “son espacios para que nos toquen el corazón, son lugares de diálogo, encuentro y conversación con la historia, el arte y con la memoria”.

Los museos, al igual que los centros sociales, deben aspirar a ser un espacio de encuentro. Jordi Martí (2007), en su artículo “Construir ciudad, construir ciudadanía desde los centros culturales”, apunta a que estos deben ser espacios en los que el visitante se sienta cómodo y pueda hacerlos suyos; no pueden ser “islas, conectadas a otras islas, pero independientes de las aguas sociales y urbanas que les rodean”.

En el libro *Los museos y sus visitantes*, Hooper-Greenhill (1998) expresa:

Durante demasiado tiempo, los museos han defendido los valores de la erudición, la investigación y la colección a expensas de las necesidades de los visitantes. El reto de hoy es conservar estas preocupaciones tradicionales pero combinándolas con valores educativos [...] A los museos hay que buscarles una función nueva; se han convertido en un lugar para aprender y disfrutar.

Poniendo en práctica el dispositivo *aula expandida extramuros* y haciendo que los alumnos fueran los protagonistas, nos propusimos recrear parte de la obra de la autora Susana Cabrera en el espacio real de los hechos.

OBJETIVO

Apropiarnos del museo y recrear un hecho histórico filmando un corto.

ACCIONES REALIZADAS

- Solicitar al Museo sus instalaciones para la filmación.
- Escribir el guion (una adaptación de parte del libro).
- Diseñar el vestuario.
- Conseguir la utilería; confeccionar o alquilar el vestuario (a cargo de los padres de los alumnos).
- Coordinar con el Departamento de Comunicación del Colegio la filmación y edición del trabajo y con el profesor de Música la grabación del audio.
- Distribuir los personajes.
- Ensayar.
- Filmar.

RESULTADOS

- Se filmó el corto, que puede verse en <<http://www.youtube.com/watch?v=PMboddlsD3s>>.
- Los alumnos se *apropiaron* del Museo interviniendo, recreando un hecho histórico en el espacio real.
- A través del aula expandida extramuros continuamos cada año construyendo patrimonio, transitando por el arte y la memoria.
- A través de estas y otras experiencias realizadas en museos, edificios públicos o espacios abiertos, los alumnos se apropian del acervo cultural, lo conocen y transmiten a través del Programa de Guías Turísticas, capacitándose como promotores culturales *junior* en primaria y *senior* en secundaria (título que se les otorga al egresar).

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamin Franklin

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRERA, S. (2001), *Las esclavas del rincón*, Montevideo: Fin de Siglo.

HOOPER-GREENHILL, E. (1998), *Los museos y sus visitantes*, Gijón: Trea.

MARTÍ, J. (2007), "Construir ciudad, construir ciudadanía desde los centros culturales", en R. GÓMEZ DE LA IGLESIA (comp.), *Los nuevos centros culturales en Europa*, Vitoria-Gasteiz: Xabide.



Nuestro rincón de Matemática

18

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primer año de Primaria

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica: St. Brendan's School

Departamento: Montevideo

Clases: Primer año A, B y C

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Área del Conocimiento Matemático

Participantes: Verónica Abin, Lorena Macedo y Stephanie Cohen

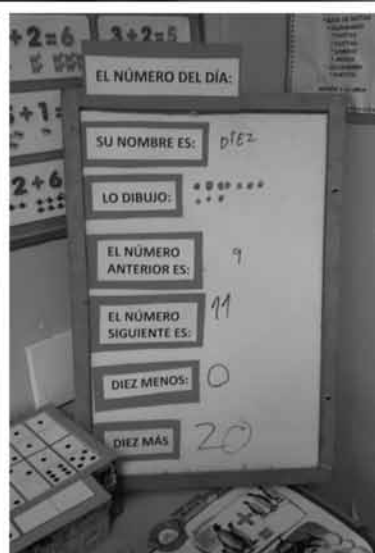
Responsable: Stephanie Cohen

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN

Una de las experiencias de aprendizaje que nos parece interesante resaltar fue la realización de un Rincón de Matemática en el aula. Esta tuvo un formato que promovió procesos de aprendizaje en los alumnos y los docentes. El motor que nos impulsó a llevar este proyecto adelante fue la búsqueda de nuevas prácticas creativas e innovadoras que permitan aprendizajes significativos y duraderos en los alumnos. De esta manera, empezamos a indagar y conocer metodologías que se aplican en diferentes países a través de la red social Pinterest. Encontramos propuestas innovadoras que tomamos y adaptamos a los alumnos de primer año en nuestro colegio. A su vez, descubrimos que Pinterest permite no solamente explorar experiencias de aprendizaje, sino también compartir el material que utilizamos en nuestra práctica diaria con toda la comunidad virtual, por lo cual todas las maestras participamos activamente del aprendizaje.

Somos conscientes de la complejidad y la abstracción de la matemática, y por tratarse de alumnos de primer grado nos pareció oportuno acercarlos materiales que les permitan acortar la brecha entre lo concreto y lo abstracto. Sin embargo, debemos tener en cuenta lo que plantea Delia Lerner: que a pesar de que es importante contar con material concreto en la clase y que ellos tengan presente que pueden utilizarlo cuando lo necesiten, debemos intentar que lo necesiten cada vez menos.¹

1 Delia Lerner (1999), "Reflexiones sobre uso del material concreto en Matemáticas; problemas de la vida cotidiana", *Quehacer Educativo*, n.º 34, Montevideo: FUM-TEP.



IDEAS CENTRALES DE LA PRÁCTICA REALIZADA, RECURSOS Y ACCIONES

La creación de un Rincón de Matemática se desprende de la unidad de indagación *Rodeados de números*.² La idea central de esta unidad es: “A través del cálculo se pueden resolver situaciones de la vida cotidiana”. Consiste en una indagación profunda acerca de las regularidades de los sistemas numéricos, los contextos de aplicación de la adición y la sustracción y la diversidad de estrategias de resolución.

Teniendo este encuadre claro, comenzamos la unidad explorando en qué contextos de nuestra vida aparecen los números y qué sucedería si no existieran. Resultó muy interesante registrar las reflexiones elaboradas por los niños acerca de qué pasaría si los números desaparecieran. A modo de ejemplo: “No podríamos jugar a las cartas, a los dados, ni a la rayuela”, “No podríamos contar ni llamar por teléfono”, “No podríamos leer la hora, medir ni pesar”, “No existiría el dinero”, “No sabríamos los precios ni el piso en el que vivimos”, “No podríamos usar las computadoras”, “No sabríamos cuánto agregar de cada ingrediente al cocinar”, “No existiría el calendario, la calculadora ni los talles de la ropa”, “No podríamos cargar gasolina”, “No sabríamos cuántos días tenemos de vacaciones, cuándo es nuestro cumpleaños”, “Los autos no tendrían matrícula”, entre otras.

Continuamos nuestra exploración haciendo un recorrido por la escuela e identificando números para luego analizar aquellos números importantes para ellos. La propuesta fue “Números importantes para mí” con dos instancias: una colectiva y otra individual.

Avanzando en la unidad de indagación, se plantearon situaciones problemáticas contextualizadas, permitiéndoles explorar diferentes formas de resolución. De esta manera, fuimos registrando en una cartelera todas las estrategias de resolución que iban surgiendo, de manera de socializar los diferentes caminos utilizados. Vale la pena destacar lo importante que resultó que los niños tuvieran estas carteleras visibles durante todo el proceso, como una herramienta en la cual apoyarse al tener que resolver problemas.

Posteriormente surgió la necesidad de organizar estos recursos junto con los niños, entendiendo que ellos son los protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Decidimos entonces crear el Rincón de Matemática. Su consecución constó de varias instancias:

- Entre todos pensamos: **¿Qué podemos incluir en nuestro rincón?**
Elaboramos un listado con todos los materiales que iban proponiendo. Entre otras ideas, se sugirió incluir números del 0 al 100, dados, reglas, metro, jarra de medida, reloj, calendario, bloc de notas, tapitas, sorbitos, dominó, ábacos, calculadora, porotos, pizarra.

2 La unidad de indagación es una herramienta de planificación que se enmarca en el Programa de Escuela Primaria (PEP) de la Organización del Bachillerato Internacional (IBO), del cual el Colegio St. Brendan's forma parte.

- **Diseño del Rincón de Matemática.** En equipos comenzaron a pensar y diseñar cómo sería y dónde se ubicaría en la clase, representando las propuestas en cartulinas.
- **¡Manos a la obra!** Una vez seleccionado el diseño y el lugar, comenzamos a construir el Rincón. Los alumnos con gran entusiasmo y motivación trajeron diferentes materiales de sus casas. A su vez, fue interesante cómo algunos, junto con sus familias, elaboraron materiales para incorporar en este espacio.

SEGUIMIENTO DEL PROYECTO, SUS RESULTADOS PROCESUALES Y LOS MECANISMOS QUE PERMITIERON LA RETROALIMENTACIÓN Y AJUSTES

Para conocer cuál había sido el impacto de este proyecto realizamos dos evaluaciones: una con los propios alumnos y otra con sus padres. La evaluación con los alumnos constó de tres preguntas:

1. ¿Para qué usas el Rincón de Matemática?
2. ¿Qué material usas más?
3. ¿Crees que te ayuda a aprender? ¿Por qué?

Al leer las respuestas, nos resultó sorprendente que todos los alumnos reconocieron al Rincón de Matemática como una herramienta que los ayuda a aprender. Hicieron alusión a que dicho espacio les permite aprender a sumar y restar de manera divertida. A su vez, destacaron que es útil porque los ayuda a pensar y a resolver las situaciones problemáticas.

Por su parte, las preguntas de evaluación para los padres fueron:

1. ¿Cómo crees que tu hijo aprende matemática?
2. ¿Has observado alguna actitud positiva, comentario o comportamiento relacionado con el área de matemática?
3. En clase se elaboró con los niños un Rincón de Matemática. Este presenta diferentes materiales, tales como dados, ábacos, billetes y monedas, números, juegos matemáticos, tapitas, sorbitos, metros, entre otros. ¿Crees que este espacio favorece su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

En todo momento resultó interesante compartir las experiencias con los padres, quienes fueron acompañando este proceso. Fue grato saber que los padres apoyaban esta modalidad colaborando en forma sostenida. Algunos comentarios que recibimos de ellos fueron: “Definitivamente esto favoreció el proceso de aprendizaje de Emilia. La matemática puede ser muy teórica, sobre todo a los

seis años, y de esta manera la aprenden con situaciones cotidianas. A Emilia le encantó llevar materiales para armar el rincón”; “Mediante la utilización de todos estos materiales en clase, Federica se familiariza con el conteo y el cálculo. En casa cuenta caracolitos, fideos y piedritas para resolver otros problemas”; “Creo que es una espacio fantástico, ya que es una manera divertida y a la vez didáctica de aprender”; “Experimentar con distintas herramientas estimula el gusto y el placer por aprender y a veces, jugando, notan que dominan los nuevos conceptos y eso los fortalece”.

A modo de cierre, nos gustaría expresar que lo vivimos como una experiencia enriquecedora, tanto en lo profesional como en lo personal. Fue un desafío habernos planteado esta nueva metodología, ya que nos permitió atender a la diversidad en el aula, monitoreando o realizando las intervenciones correspondientes.

Por último, coincidimos en que este tipo de instancia de pensar, planificar y compartir nuevas prácticas educativas nos enriquece como profesionales y nos brinda una oportunidad de formación con el colectivo docente.



**La educación formal
es tarea de todos.
¡Involúcrate!**

19

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica: Liceo La Coronilla

Departamento: Rocha

Participantes: Primer año C. B., todos los docentes, Consejo de Participación, familias de alumnos de primer año, funcionarios administrativos y de servicio, Inspección de Institutos y Liceos, referente de participación departamental, Dirección, POB, Profesores de Laboratorio de Informática y Ciencias, alumnos que ingresan a B. D., integrantes del proyecto Más Centros

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Pedagógico-comunitaria

Responsables: Directora Dorley Nicodella; profesores adscriptos Mariel Rodríguez y Pablo Veiga; docente Valeria Olivera; educadora Más Centro Sheila Dos Santos Cruz; alumnos Camilo Cardoso, Vanessa Da Fonseca, Luciana Almada y Erika San Martín

Responsable de la escritura: Directora Dorley Nicodella

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Nuestro liceo se encuentra ubicado en el balneario de La Coronilla, a 314 kilómetros de la capital del país, sobre Ruta 9.

La matrícula es de 266 estudiantes, de los cuales 166 corresponden a Ciclo Básico y de ellos 60 comenzaron educación media en 2014.

Si bien hemos obtenido logros sostenidos en cuanto a resultados académicos —en 2011, 33 % de fracaso escolar; en 2012, 21 % y en 2013, 7,2 %—, entendemos que debemos seguir trabajando.

Nuestro lema es: *Mientras haya un solo alumno que repita o se desafilie, hemos fracasado.*

Desde noviembre de cada año, comenzamos a planificar el siguiente. Las coordinaciones se hacen más frecuentes y se analizan todos los resultados obtenidos en las diferentes áreas.

Encuestas, entrevistas, intercambio de opiniones, análisis de resultados, nos permiten diseñar acciones acordadas para el nuevo año lectivo.

Así llegamos a la conclusión de que la educación formal requiere el involucramiento de todos y, si bien las familias de nuestros alumnos concurren, apoyan, estimulan a sus hijos y a la institución, surge de las encuestas que cuando se trata puntualmente del proceso de aprendizaje un elevado porcentaje de padres

considera que ayudar a sus hijos en sus estudios es permitirles que no hagan “otra cosa que estudiar” o comprarles “todo lo que necesitan”. Sin embargo, cuando se entrevista a los alumnos surge claramente que fuera de la institución pocos tienen ayuda en lo académico.

Esta situación exige una rápida intervención desde la institución si queremos que ese 7,2 % que tanto nos preocupa disminuya.

¿Cuándo y cómo empezamos?

En marzo del 2013 ya habíamos realizado dos jornadas de intenso trabajo con alumnos que ingresaban a enseñanza media y sus familias.

Los resultados posteriores demuestran el valor que esta actividad tuvo en el proceso de aprendizaje de todos los actores de nuestra comunidad: redujo el fracaso escolar de un 21 % en el 2012 a un 7,2 % en 2013.

Por todo lo expresado, el desafío para el 2014 era intensificar lo realizado 2013, dado que los resultados habían sido alentadores.

Se planificó y se realizó lo que llamamos Campamento Diagnóstico. Este implicó coordinaciones con Dirección, Inspección de Institutos y Liceos, docentes permanentes y nuevos docentes, Consejo de Participación, alumnos que culminaban Ciclo Básico, integrantes del proyecto Más Centros, POB, laboratoristas y funcionarios.

De estas instancias surgió que los días 27 y 28 de febrero se realizaría un encuentro con los alumnos que ingresaban a primer año, y así se hizo.

PLANIFICACIÓN

Día 21-02-2014

Comunicar en forma telefónica y detallada a las familias de nuestros noveles alumnos las actividades a desarrollar. Responsables: profesores adscriptos.

Día 27-02-2014

Hora 10:00 - Comienzo de la actividad. Recepción de los alumnos de primer año y sus familias.

Hora 10:15 - Bienvenida, presentación y pautas de la actividad. Lugar: Salón multiuso.

Hora 10:45 - “Conociéndonos” (dinámicas de integración y participación). Profesores de Más Centros, docentes, funcionarios y alumnos de primer año.

Simultáneamente

Hora 10:45 - Actividades con padres, en dos grupos que rotan, sobre: reglamento de evaluación y pasaje de grado, reconstrucción del reglamento de convivencia, pautas de funcionamiento, despeje de dudas, escucha de sugerencias. Ficha personal digital e impresa del alumno.

Inspección de Institutos y Liceos, referente de participación, Dirección, profesores adscriptos, POB, docentes, funcionarios y familia

Hora 12:30 - Almuerzo compartido

Hora 13:30 - Lectura y comprensión lectora (rotativos)

Alumnos comienzan a trabajar con docentes distribuidos en cuatro grupos.

Simultáneamente

Hora 13:30 - Lecturas compartidas con la familia. Padres, Dirección, POB.

Hora 15:00 - Incorporando hábitos. Acondicionamiento de salones usados en la jornada (práctica habitual de la institución).

Hora 16:00 - Se retiran las familias, invitando a volver a partir de la hora 21:00 a los que quieran hacerlo.

Alumnos recorren la institución, comparten entre ellos y con docentes y funcionarios.

Hora 17:30 - Merienda compartida

Hora 19:00 - Dinámica grupal.

Hora 20:00 - Espacio para higiene personal, apronte de dormitorios.

Hora 21:00 - Cena, películas, hablando entre y con padres.

Hora 22:30 - ¡A dormir!

28-02-2014

Hora 9:00 - Desayuno.

Hora 9:45 - ¡A dejar todo como estaba!

Hora 10:15 - Dinámica sobre razonamiento. Alumnos.

Hora 10:15 - Talleres para padres con proyección de video para posterior reflexión. Dirección, docentes.

Hora 11:30 - Actividades al aire libre (figura humana). Integrantes de Más Centros, Docentes de Dibujo, Biología, ECA.

Hora 13:00 - Compartiendo almuerzo. Fin de la jornada.

El objetivo de esta actividad es conocernos antes del comienzo del año lectivo, que los alumnos y sus familias ingresen en marzo sabiendo quiénes son sus docentes, donde están y cómo funcionan los diferentes espacios, cuáles son las pautas de trabajo, a quién y por qué medio dirigirse para abordar diferentes situaciones.

Es una instancia en la que recibimos información de los padres y de los alumnos sobre diferentes aspectos que hacen a los aprendizajes. Antes de comenzar el año lectivo se tienen datos que permiten conformar los grupos con criterio pedagógico y atendiendo a las particularidades del alumnado, confeccionar el horario (el 60 % de los alumnos viaja) lo más adecuado posible a su realidad y conveniencia, determinar incluso qué lugar del salón es el más indicado. Es importantísimo saber de antemano cuál es su situación familiar, con qué dificultades y facilidades cuentan para sus estudios.

En fin, lo que sin esta instancia lleva a veces medio año, con ella se logra rápidamente. Ocurre que las instituciones públicas carecemos de equipos técnicos multidisciplinares, y muchas veces cuesta determinar por qué los alumnos tienen resultados poco aceptables. Hay casos en que ni en la escuela, ni en el hogar, ni aun transcurridos dos o tres años de educación media se detectan problemas de dislexia, deficiencia auditiva, visual...).

Los logros obtenidos han sido significativos para el 2013, cuando la actividad previa fue realizada pero con menor intensidad que la del 2014.

A la fecha señalamos como logro que no se registren desafiliaciones en Ciclo Básico, que hasta la primera reunión de evaluación 32 alumnos de primer año, de un total de 60, registraran cero falta y 24 tuvieran entre una y cinco faltas; ninguno supera las 10 faltas.

En cuanto al rendimiento académico, 50 alumnos estarían promoviendo y 10 tienen de cuatro a seis asignaturas insuficientes, pero ninguno tiene más de seis insuficientes.

La asistencia de padres ante convocatorias institucionales es del 100 %, y frente a comunicados o decisiones tomadas el respaldo ha sido total.

Han asistido a las lecturas compartidas (familia-alumno) todos los convocados. (Para describir esta instancia, decimos que en los talleres de febrero se entregó un libro a cada familia, que debía leer con sus hijos, nuestros alumnos, y luego venir a la clase a compartir lo leído. Es una experiencia interesante y rica, que promueve el convencimiento de que todos podemos ayudar en el proceso de aprendizaje. Leer o escuchar, interpretar, comentar lo leído, al igual que mirar un cuaderno si está prolijo, hacer la punta al lápiz, son mensajes de interés que valen y mucho, y todos pueden hacerlo.)

Para terminar esta presentación hacemos nuestras las palabras de Margaret Mead: “¿Quién dijo que un pequeño grupo de personas comprometidas con un ideal no puede cambiar el mundo? De hecho, esto es lo único en la historia que ha logrado cambiarlo”. Convencidos de que José Martí tenía toda la razón al afirmar “Hacer es la mejor manera de decir”, nos presentamos con la intención de compartir una buena práctica.

ANEXO. MATERIAL FOTOGRÁFICO ILUSTRATIVO







Investigación arqueológica
preliminar sobre
la casa de
Artigas y Melchora

20

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Tercero de Ciclo Básico

Instituciones: Escuela Técnica y Liceo de Guichón

Departamento: Paysandú

Participantes: Toda la generación de tercero, seis docentes, con el apoyo de las familias, e instituciones, el Municipio y algunas empresas de la región

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Varias áreas, se coordinan actividades con la totalidad de las materias

Responsable: Prof. Álvaro Suanes

ACERCA DEL PROYECTO

En el interior del departamento de Paysandú existe un grupo de adolescentes que realiza desde 2011 un trabajo de investigación. Asisten a la Escuela Técnica y al Liceo de Guichón. Desarrollaron el proyecto con el apoyo de docentes que dictan clases en ambos centros educativos.

Es un proyecto de investigación arqueológica sobre la *tapera de Artigas y Melchora*. Melchora Cuenca fue una de las esposas de nuestro principal caudillo, José Gervasio Artigas. Los estudiantes hacen un estudio de la que fue su casa, instalada en el cerro de la Tapera, a orillas del río Quéguay. Este era un punto estratégico, ya que por allí pasaba una línea de diligencia, el camino de los indios, y se encontraba a pocos kilómetros de la base de Artigas, en Purificación.

La opción por conocer la tapera de Melchora Cuenca se debe a la escasa información de que se disponía. El grupo recibe charlas de arqueólogos, profesores de diferentes áreas, arquitectos e historiadores, con visitas exploratorias al sitio arqueológico. Hace campamentos educativos en la zona, excavando y estudiando los restos encontrados.

Para sorpresa del grupo, algunos hallazgos desmienten parte de lo poco que está escrito: “Los libros de historia decían que la casa tenía techo de paja y que era muy pobre y precaria, que tenía solo tres habitaciones, pero encontramos que no era así”, dice un alumno.

Encontramos tejas, pisos de cerámica, “ladrillos muy finos” y maderas aparentemente pertenecientes a un corredor, que enviamos a analizar para conocer su procedencia; también pedazos de vidrios con inscripciones, platos, tazas. Además descubrimos varias partes de armas de fuego, un freno y espuelas para los caballos, una punta de lanza, cuchillos y un sable, todo correspondiente a la época.

Las paredes de piedra fueron desmanteladas en el correr del tiempo para formar alcantarillados y calzadas de la zona, pero los chicos carpieron y encontraron los cimientos de la construcción. Con ayuda de especialistas concluyeron que era de varias habitaciones, con una séptima que oficiaba de recibidor. También había una estufa, un pozo de agua y “cuevas y corrales que posiblemente hayan sido sitio de alojamiento del personal”.

Están utilizando el Plan Ceibal y las XO para reconstruir la casa digitalmente, creando nuevas aplicaciones para esta tecnología. También emplean las computadoras para sacar las fotos en los campamentos, realizar los videos que luego proyectan en las presentaciones en diferentes regiones. En estos días están reconstruyendo digitalmente los sitios históricos de la región o área protegida Montes del Quéguay.

Hoy en día continuamos con los campamentos y la exploración arqueológica en el área, con el apoyo de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República, y también se realiza un gran estudio teórico-bibliográfico en archivos y bibliotecas para aclarar algunas dudas.

Los adolescentes destacan el cálido ambiente de trabajo, el sólido grupo humano, que abarca a 30 estudiantes de ambos centros educativos, y la receptividad de la comunidad. La labor es extracurricular y extrahorario.

ESTUDIOS ARQUEOLÓGICOS PRELIMINARES SOBRE LA TAPERA DE ARTIGAS–MELCHORA

El grupo eligió el nombre *Ensueños*, pues el lugar de estudio es un sitio en el mundo que todavía casi se puede mostrar, se puede oler, se puede vivir y sentir como cuando Dios lo puso en el mundo. Los aborígenes lo denominaron Quéguay o Keguy ‘río de donde fluyen o confluyen los *ensueños*’.

OBJETIVOS

- Aprender y poder comprender nuestra historia valorizando los acontecimientos histórico-culturales de nuestra región.
- Aplicar conocimientos nuevos al estudio de la historia.
- Valorar un lugar poco conocido y escasamente estudiado.
- Formar un excelente grupo de trabajo para fortalecer los vínculos humanos.

Las actividades se realizaron con motivo de la celebración de los 250 años del natalicio de José Gervasio Artigas, enmarcado en los festejos en un espacio de libertad, igualdad, justicia y solidaridad que convoque a los uruguayos.

Se toma como tema de estudio e investigación Melchora Cuenca, pues convivió con Artigas, uno de nuestros principales caudillos de la revolución, y su casa, hoy *tapera*, se encuentra a orillas del río Quéguay, a unos 30 kilómetros de la ciudad de Guichón. De esta forma buscamos desarrollar la historia local-regional en el marco de un acontecimiento de carácter nacional.

Para el desarrollo de nuestra investigación, construimos un cronograma de actividades que se logró cumplir satisfactoriamente. Entre las actividades planeadas se destacan charlas con historiadores, escritores, especialistas, arqueólogos y otros expertos sobre el tema, y sobre todo apostar fuertemente a las salidas extracurriculares. Se realizaron varias salidas de campo en pos de fortalecer el conocimiento áulico. Se coordinaron actividades con las diferentes materias, no solo del Ciclo Básico.

Hemos realizado hasta el momento varios campamentos educativos en la zona Montes del Quéguay —que integra desde 2010 el Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP)— con el propósito investigar el sitio donde Melchora y Artigas tuvieron dos hijos, y en el que ella vivió hasta finales de los años cuarenta del siglo XIX.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Marzo

- Salida de campo en estilo *turismo aventura*, en la cual los alumnos, jugando en equipos, tienen que orientarse y usar bien el mapa para llegar a un sitio histórico-cultural de principios de siglo XIX (uso de mapas, listado del recorrido, fotos aéreas, etc.). Previamente se estudió el origen del cementerio y quiénes están enterrados allí.
- Comenzamos con la búsqueda bibliográfica sobre el proceso de independencia, pero fundamentalmente en lo referido a Melchora Cuenca, que es el tema que desarrollaremos en nuestro proyecto de investigación, dentro del proceso revolucionario.
- En el Cine Teatro Municipal proyectamos *La Redota*, película uruguaya en la cual se muestra la situación en la Banda Oriental a comienzos de la revolución.

Abril

- Primera reunión de padres, para explicarles los objetivos e importancia de las actividades extracurriculares. Se realiza en la primera semana del mes, en horario nocturno, y logra el involucramiento de las familias.

- Jornada de visita de campo a la zona donde en 1838 se libró la batalla del Palmar (comienzos de la Guerra Grande) y sitios arqueológicos de aquel acontecimiento. Salida en bicicleta por los campos de la región este de la ciudad y su zona de influencia. Uso de material bibliográfico, mapas históricos y el parte diario de Rivera y Oribe.
- Participación de algunos alumnos en la cabalgata a Salsipuedes, que se realiza del 12 al 14 de abril y tiene como punto final el acto en la escultura *Betum Artasam, Baquiú*, a orillas del arroyo.
- Visita exploratoria a la zona Montes del Quéguay, tapera de Artigas y Melchora, paraje de Andrés Pérez.
- Empezamos los contactos con especialistas de la Facultad de Ciencias, principalmente con arqueólogos.
- Reunión de planificación con los alumnos, y profesores interesados, para marcar las actividades a realizar y las formas en la investigación sobre las ruinas de la casa de Melchora.
- Segunda reunión de padres, donde se plantean las actividades planificadas de campamentos educativos para trabajos arqueológicos y se dialoga para organizar los diferentes aspectos (logística, insumos).
- Primer campamento a la zona Montes de Quéguay, con docentes y alumnos. Visita de senderos históricos, reconocimiento del paisaje, caminata de 13 kilómetros a la tapera de Melchora y Artigas, donde continuaremos con las excavaciones arqueológicas realizadas por los compañeros de generaciones anteriores.
- Con la ayuda de los docentes de Informática y un arquitecto, comenzaremos a reconstruir nuevamente de forma virtual la casa de Melchora y su entorno, sobre los Montes del Quéguay. Coordinamos también con alumnos del Bachillerato de Informática de la Escuela Técnica Guichón.
- Se elige un tema musical sobre Melchora y coordinamos con Canto, Guitarra y Coro los ensayos de los alumnos para su interpretación con la guía de docentes especializados (voces y guitarras).

Mayo

- Consulta con historiadores y escritores sobre la temática, apoyados por el proyecto PPD del Ministerio de Turismo y Deportes.
- Coordinación con un arqueólogo, para que nos aclare dudas y nos dirija en el proyecto. Además, una jornada sobre el cuidado y estudio de los elementos arqueológicos posiblemente encontrados.

- Charla y jornada de campo con arqueólogos, para visitar y estudiar lugares históricos de la zona de Guichón. Esta actividad está financiada por el proyecto PPD del Club Quéguay Canoas de nuestra ciudad.
- Continuamos con varias de las visitas y campamentos que tenemos planificadas con los alumnos a la tapera de Melchora, en la cual se realiza una cartografía de la zona y diseño del plano y demás características de la construcción. Búsqueda de vestigios.

Junio

- Comenzamos con el análisis y estudio de los posibles vestigios encontrados, consultando continuamente con los especialistas.
- Reunión con la Alcaldía de Guichón, donde presentamos nuestro proyecto, con el fin de informar al gobierno local y conseguir diferentes medios y apoyos.
- Participaremos con las temáticas estudiadas en el concurso Caminos del Mercosur 2013, Con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores, Colombia la Ruta del Café.
- Jornada de campo a la zona este, a un cementerio de la empresa Midland, encargada del tendido ferroviario. En este sitio todas las tumbas son de personas de origen inglés. Esta actividad la realizamos en bicicleta, con un recorrido de unos 24 kilómetros.
- Campamento Educativo de dos días, en la zona Montes del Quéguay, muy cerca de las ruinas de la casa, para continuar el estudio. Actividad coordinada con los padres.

Julio

- Comenzamos con la preparación de un grupo de alumnos que sean capaces de explicar sus actividades y trabajo de investigación utilizando diferentes recursos didácticos.
- Visita a la estancia Las Lilas, que perteneció al general Lorenzo Latorre, la cual se encuentra en muy buen estado y tiene elementos de mucho valor arquitectónico, cultural y patrimonial. Coordinamos esta actividad con la empresa Montes del Plata.

Agosto

- Reuniones para profundizar en el tema y procesar lo encontrado. Consulta continua con los arqueólogos e historiadores sobre las características y funciones de los objetos encontrados.

Setiembre

- Elaboración de un folleto educativo, en el cual se muestre no solo la parte histórica del tema, sino también las actividades realizadas.
- En coordinación con el docente de Teatro, preparar una obra, con la participación de los alumnos y algunos docentes, que se presentará tiempo después.
- Coordinando con Expresión Visual y Plástica, se realizará una pintura sobre Artigas-Melchora en una de las paredes de la institución. El trabajo se seleccionará en un concurso que se convocará en el Ciclo Básico.

Octubre

- Recibimos a especialistas en áreas protegidas, pues muchos de los sitios arqueológicos que visitamos e investigamos están dentro del SNAP, que conforma Montes del Quégua.
- Algunos alumnos participan en la marcha a caballo de Paysandú a la meseta de Artigas (campo de Purificación), en una actividad de una semana que recrea el Éxodo del Pueblo Oriental.
- Presentación de nuestra investigación en el Congreso de Historia de la Asociación de Profesores de Historia.

Noviembre

- Visitas a las escuelas del medio y de la zona, en las cuales los alumnos brindan charlas informativas sobre el proyecto.
- Presentación de lo estudiado y descubierto en el congreso de *Patrimonio e identidad*.
- Salida de campo a la zona oeste de la ciudad de Guichón, donde recorreremos un sendero histórico de comienzos de siglo XX. Jornada en bicicleta en que se recorren unos 25 kilómetros.

Diciembre

- Los alumnos presentan las actividades y el proyecto de investigación a los padres, autoridades y público en general.

Las actividades se realizan con el propósito de motivar a los jóvenes con actividades diferentes y poco realizadas, que invitan a valorar el patrimonio local-regional, que se encuentra sin estudiar y muy descuidado. Además, este proyecto de investigación está condicionado al estudio de vestigios ya encontrados en la zona, más los que posiblemente se encuentren. Como todo proyecto de estudio, el cronograma y el número de actividades dependen del trabajo en sí. Además, todas las semanas se celebran reuniones con los alumnos e interesados para confeccionar la carpeta de campo, coordinando o reformulando las acciones a realizar.

RESULTADOS

- Estamos cumpliendo con nuestro objetivo principal: revalorizar el tema y hacer que surgiera un interés gradual, sobre todo a nivel de la niñez y la adolescencia.
- Aprendimos a trabajar colectivamente de forma sincronizada y responsable. Formamos un ambiente de trabajo que hacía que nos olvidáramos del cansancio que la organización traía consigo.
- Fortalecimos nuestro espíritu científico generando mayores instancias de aprendizaje.
- Aprendimos a trabajar en coordinación, a valernos de nuestros escasos medios para lograr algo realmente fructífero para el desarrollo y la afirmación de nuestra identidad.
- Sobre todo, estos resultados totalmente favorables nos dan ánimo para seguir con las investigaciones hasta conseguir realmente nuestros objetivos.

CONCLUSIONES GENERALES (PARCIALES)

- Notamos un interés creciente en la comunidad educativa.
- Se ha introducido el tema en la sociedad muy favorablemente; los eventos realizados son ya de interés nacional.
- Inspiramos a otros individuos a comenzar con investigaciones propias.
- Hemos logrado formar un notable grupo de trabajo y un cálido ambiente, que pretendemos perdure.

Reconocimientos

2011

- Ganamos el concurso Jóvenes del Bicentenario, entre todos los centros de educación media del país.
- El proyecto fue destacado por el Municipio de Guichón y la Intendencia de Paysandú.
- La Intendencia de Montevideo lo subrayó como una de las experiencias educativas a reproducir. Fue presentado en el Salón Azul.
- El Instituto de Profesores Artigas en Montevideo lo invitó a ser presentado en su local.
- Se presentó en el Congreso de Identidad y Patrimonio (Mercedes).
- ANEP le otorgó un reconocimiento por apostar a una educación diferente.

2012

- UNESCO lo nombró como uno de los mejores proyectos educativos de Iberoamérica.
- El Gobierno Español lo destacó e invitó a presentarse en los 200 años de la Constitución Española.
- Fue presentado ante autoridades de toda Europa en Cádiz (España) y obtuvo grandes elogios.
- El ayuntamiento de Cádiz publicó un libro con el trabajo de investigación arqueológica.
- La Junta Departamental reconoció el proyecto con una sesión extraordinaria.
- El ministro de Educación y Cultura convocó a una conferencia de prensa para valorar esta iniciativa.
- La Cancillería de la República lo destacó e invitó a presentarlo en Caminos del Mercosur.
- Se presentó en el Congreso de Identidad (Punta del Este).
- El Municipio de Guichón lo condecoró al celebrarse los 106 años de la ciudad.
- En la Cumbre de Presidentes Iberoamericanos se le entregó a cada presidente una copia del trabajo, como ejemplo educativo.

2013

- Facultad de Ciencias lo reconoció y le brindó su apoyo científico.
- Presidencia de la República lo premió y pidió más información. Se generó un buen vínculo con los representantes, que están dispuestos a concurrir al sitio con los alumnos.

2014

- Continuamos con los Campamento Educativos en la zona Montes del Quégua.
- Presentamos el proyecto en el Congreso de Filosofía, en la ciudad de Salto.

Además, en estos años el proyecto ha sido presentado en diferentes lugares del país, y las presentaciones y los reconocimientos generaron la difusión en varios medios de comunicación.

Pero el mejor reconocimiento es el que cada alumno se lleva, como experiencia de vida, en los diferentes viajes y los campamentos educativos en Montes del Quégua. Son experiencias que les quedan para el resto de sus vidas, y forman tanto en valores como en conocimiento.







Campaña anti-*bullying*

21

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico de Secundaria

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica:

Liceo Católico del Cerro Santa María de La Ayuda

Departamento: Montevideo

Clases, grados, colectivo docente, organizaciones comunitarias, familias (según corresponda): Grupo de catequesis sacramental de 1.º y 2.º del Liceo, encargado de Pastoral, psicóloga institucional

Áreas que integran el proyecto o la experiencia:

Área Pastoral, apertura a la comunidad barrial

Participantes: Paula Machado (alumna), Sabrina Requelme (alumna), Mariana Canoura (alumna), Romina Silveira (alumna), Mateo Pérez (alumno), Pierre Devalois (alumno), Christian Mancuso (alumno), Marcelo Merli (alumno), Aylén Gallego (alumna), Marcela Segales (alumna), Pbro. Leonardo Vernazza (encargado de Pastoral), Psic. Alejandra Fernández

Responsable de la escritura: Pbro. Leonardo Vernazza

OBJETIVO GENERAL

Colaborar en el mejoramiento de la convivencia de los/las niños/as y adolescentes de los centros educativos del barrio, informando acerca del acoso escolar y sus consecuencias negativas sobre sus vidas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Facilitar a nuestros/as alumnos/as la posibilidad de pensar juntos un proyecto solidario.
- Informar sobre qué es el acoso escolar y sus consecuencias.
- Ayudar a tomar conciencia del daño que provoca el acoso escolar en la vida de tantos/as niños/as y adolescentes.
- Trabajar en equipo de forma cooperativa y activa.
- Fomentar la corresponsabilidad.
- Involucrar a nuestros/as alumnos/as en el mejoramiento de la convivencia en el barrio.
- Compartir nuestro proyecto con otras instituciones.

CONTEXTO

- El acoso escolar es un mal que está presente en muchas de nuestras instituciones educativas. Provoca un grave daño en las víctimas, que en casos extremos llegan a quitarse la vida.
- Sentimos que el tema del acoso escolar (o *bullying*) no ha sido tratado en profundidad en el ambiente educativo, y hasta se ha banalizado, restándole importancia, en expresiones de adultos que se quejan de que “ahora todo es *bullying*”. Ciertamente, no todo es *bullying*, pero cuando este se da, provoca mucho dolor en la persona acosada, que la mayoría de las veces no sabe a quién acudir para pedir ayuda. Por esto, consideramos conveniente hablar mucho del tema, para informar, aclarar prejuicios y ayudar a que nuestros/as niños/as defiendan sus derechos.
- Esta es una campaña que se realiza por iniciativa del propio alumnado del liceo, que recibe el apoyo institucional y la estructura necesaria para presentarla como proyecto del programa Mové tu Barrio.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Dentro de nuestro liceo:

- Elaboración de cartelería, que será ubicada en todos los espacios del edificio, con una cartelera central donde se concentre la información más relevante sobre el acoso escolar y sus consecuencias.
- Charlas informativas en todos los grupos.
- Talleres con la psicóloga institucional sobre la empatía y el respeto.
- Elaboración y entrega de folletos para alumnos, padres y docentes.
- Elaboración de videos informativos.
- Difusión de la campaña por Internet en nuestro blog institucional.

Fuera del liceo:

- Visita a otras instituciones educativas del barrio, para informar sobre el tema.
- Volanteada en la terminal de ómnibus del Cerro.
- Elaboración de una pancarta para mostrar en el cruce con semáforos de *la Curva*.

CAMBIOS QUE SE GENERARON

- Desaparecieron las prácticas de acoso escolar grave. Permanecen prácticas menores que seguimos trabajando, pero que no generan los trastornos que se habían producido en la situación anterior.
- A través de alumnos delegados se monitorea la situación del grupo.
- Se realizaron varias asambleas de grupo, donde ellos mismos han llegado a elaborar estrategias para mejorar la convivencia.

Imágenes y más información en <<http://liceocatolicodelcerro-sma.blogspot.com/p/campana-anti-bullying.html>>.







¿Es el agua el oro azul
del nuevo milenio?
Proyecto interdisciplinario

22

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico de Educación Media

Nombre: Colegio y Liceo Bilingüe Ciudad Vieja

Departamento: Montevideo

Clases: Colectivo docente y estudiantes de tercer año

Áreas que integran el proyecto o la experiencia:

El proyecto incluye las diferentes disciplinas que integran el diseño curricular correspondiente a tercer año de Ciclo Básico

Participantes: Tercer año de educación media y su colectivo docente

Responsable de la escritura:

Prof. Mag. Silvana López Cabral, coordinadora pedagógica

FUNDAMENTACIÓN

La profesión docente requiere el desarrollo de diversas competencias para enfrentar los retos de educar en el siglo XXI y promover una educación centrada en el aprendizaje en contraposición a una educación centrada en la enseñanza. Para ello el trabajo en proyectos interdisciplinarios es una herramienta muy útil, utilizada desde hace varias décadas, la cual permite alcanzar mayores logros de aprendizaje a todos los involucrados; por eso valoramos a esta experiencia como una buena práctica educativa.

Es pertinente considerar los aportes de W. Kilpatrick, quien ya a comienzos del siglo XX señalaba que “un proyecto es una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social”, lo cual sin duda estimula a los estudiantes a ser partícipes de sus aprendizajes, obtener mejores logros y sobre todo avanzar en su construcción como ciudadanos críticos y responsables.

Este proyecto surge en una institución privada de Montevideo, en el sector correspondiente a educación media, debido a la necesidad de buscar nuevas herramientas que nos permitan impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, pero por sobre todo conformarnos como una comunidad en aprendizaje continuo. Los diagnósticos realizados al comienzo del curso daban cuenta de estudiantes que presentaban dificultades para encontrar estrategias que les permitieran transferir y recuperar conocimientos para resolver en muchos casos situaciones simples. Esto además, de acuerdo a la información relevada por el equipo de gestión, se relaciona con prácticas de enseñanza tradicionales, en las que el aprendizaje memorístico se observa con demasiada frecuencia dentro de la comunidad.

En este contexto surge en el espacio de coordinación la propuesta de desarrollar un proyecto que permita reflexionar sobre la importancia del recurso *agua*, teniendo en cuenta que durante el año 2013 se celebraba el Año Internacional para la Cooperación de la Esfera del Agua. En los últimos tiempos ha ido cambiando la valoración del agua como recurso renovable en peligro de agotamiento, lo cual merece nuestra atención mediante las propuestas educativas, para así poder impactar positivamente en el uso sustentable de este recurso.

De acuerdo a lo expresado, nos pareció importante estimular la realización de un proyecto que involucrara a todo el colectivo docente que integra el nivel tercer año, como forma de ampliar la mirada, superar la presentación del conocimiento en forma fragmentada y establecer así una mayor conexión entre el aprendizaje escolar y la vida cotidiana, y sobre todo centrar nuestras prácticas en el aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto, que se inicia a partir de una pregunta disparadora: **¿Es el agua el oro azul del nuevo milenio?**, definió los siguientes objetivos generales:

- Promover prácticas de enseñanza y aprendizaje que permitan integrar el conocimiento en relación con el recurso *agua*.
- Potenciar la reflexión sobre la importancia del agua y los beneficios que aporta para nuestra calidad de vida.
- Generar prácticas de aula que atiendan a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Estimular el trabajo colaborativo entre todos los participantes del proyecto.

A partir de la pregunta disparadora, *¿Es el agua el oro azul del nuevo milenio?*, se comienzan a diseñar las actividades con sus destinatarios y responsables, además de considerar su distribución temporal. Esta pregunta nos parece muy pertinente ya que brinda la oportunidad de articular con otras áreas y así enriquecer el trabajo, y además posibilita la participación de todos los involucrados.

Es una primera instancia tomando los aportes de Cecilia Bixio (1999) sobre las condiciones que debe tener un proyecto para que sea relevante, con base en los indicadores planteados por esta autora realizamos el siguiente análisis:

- El proyecto presenta "significatividad institucional de acuerdo a la problemática considerada", ya que nos permite mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se promueven, para intentar así superar la presentación de los saberes en forma fragmentada y modelos de enseñanza tradicionales. Nos ayuda además a mejorar el compromiso y la participación de todos.

- “Significatividad psicológica del problema”. El conocimiento del recurso *agua* desde diferentes perspectivas es una problemática de relevancia para estimular en los estudiantes la adquisición de diversos procedimientos y actitudes.
- “Dificultades observadas en el aula”. Para superar el aprendizaje memorístico, que no permite a los estudiantes alcanzar procesos cognitivos superiores y desarrollar competencias que les permitan aprender a lo largo de su vida, el aprendizaje en proyectos puede ser una herramienta muy útil.
- “Posibilidad de articular con otras áreas”. La problemática planteada a partir de la pregunta disparadora permite articular Biología, Geografía, Química, Física, Historia, Matemática y también las disciplinas correspondientes al área artística.
- “Significatividad social de la problemática”. Es muy importante para la formación de ciudadanía responsable considerar y valorar la importancia del recurso *agua* debido a su rol en la calidad de vida de todo el planeta.

Luego de este análisis se ordenó el proyecto en las siguientes fases:

FASE INTRODUCTORIA O DE EXPLORACIÓN

¿Qué conocimientos tienen los alumnos sobre el tema? Presentación de la pregunta disparadora, *¿Es el agua el oro azul del nuevo milenio?*, para iniciar la exploración y elaborar algunas posibles respuestas.

PRIMERA FASE

Tarea domiciliaria individual. Relevar información sobre:

- ¿Cuál es la composición química del agua?
- ¿Qué propiedades presenta esta molécula?
- ¿Cuáles han sido sus usos a lo largo de la historia de la humanidad?
- ¿Qué importancia tuvo en las primeras civilizaciones?
- ¿Qué características debe tener para ser potable?
- ¿Cómo se distribuye en el planeta?
- ¿Cómo se puede contaminar?
- ¿Es un recurso renovable?
- ¿Cómo se obtiene energía a partir de ella?
- ¿Qué es la hidroponía?
- ¿Qué enfermedades puede transmitir?
- ¿Cómo podemos hacer un uso sustentable del agua?

Y muchas otras interrogantes. La información relevada nos dará la oportunidad de verificar algunas de las hipótesis planteadas en la fase exploratoria.

SEGUNDA FASE

Conformar equipos de tres o cuatro integrantes para compartir la información obtenida. Deberán seleccionarla, jerarquizarla y organizarla para presentar un informe. En esta etapa es importante evaluar junto con el profesor la pertinencia de la selección realizada. En el informe es fundamental que queden claros los siguientes criterios:

- Cada equipo podrá seleccionar el formato en que presentará el informe (ppt, mapas conceptuales, etc.).
- Los equipos de trabajo deberán tener en cuenta que en esta fase el docente irá evaluando la ejecución de las tareas asumidas, teniendo en cuenta desde la validez de la información presentada hasta la creatividad en su presentación.
- Antes de elaborar el informe, el docente trabajará con todo el grupo los criterios para valorarlo (qué contenidos deben aparecer, claridad de la información, presentación del trabajo, cómo trabajaron en equipo, si lograron hacer acuerdos, respetaron las diferentes posiciones, etc.).

TERCERA FASE

Volver a conformar los equipos de trabajo originales e imaginar que han sido contratados por el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente para diseñar una campaña de promoción que tenga como objetivo concientizar a la población sobre el uso sustentable del recurso agua. Tienen total libertad para seleccionar qué tipo de campaña publicitaria presentarán; podrá ser radial, televisiva, folletería, utilizando la web, etc.

CUARTA FASE

Elaborar un trabajo en el área de la expresión artística a partir de la pregunta disparadora del proyecto.

QUINTA FASE

Realizar una muestra final donde se presenten los productos elaborados en cada fase del proyecto, de forma tal de darle un cierre. Se invitará a participar a los estudiantes de los otros niveles del sector, a sus familiares y a los estudiantes del sector Primaria de la institución.

Es muy importante que todo proyecto tenga una actividad de cierre donde se pueda mostrar el proceso. Es una instancia de reconocimiento público de todo el trabajo realizado, a través de la cual se puede vivenciar su importancia frente a toda la comunidad.

Las distintas fases se cumplirán de la siguiente forma:

Fases	Responsables	Destinatarios	Distribución temporal
Fase introductoria	Profesora de Biología	Alumnos de tercer año	Abril
Primera fase	Profesores de Química, Biología, Geografía y Física	Alumnos de tercer año	Mayo
Segunda fase	Profesores de Química, Biología, Geografía y Física	Alumnos de tercer año	Primera semana de junio
Tercera fase	Profesores de Dibujo e Informática	Alumnos de tercer año	Junio
Cuarta fase	Profesoras de Dibujo y Taller de Música	Alumnos de tercer año	Agosto
Quinta fase	Todos los docentes y alumnos del nivel	Alumnos de los otros niveles de la institución Alumnos del sector Primaria de la institución Familia	Octubre

EVALUACIÓN Y REFLEXIONES FINALES

A lo largo de su desarrollo el proyecto fue monitoreado mediante matrices de valoración. A partir de la información obtenida se fueron ajustando mecanismos que permitieron superar los obstáculos encontrados. Uno de ellos fue la comunicación entre todos los participantes, ya que la institución tiene prevista solamente una coordinación de centro en forma mensual. Para superar estas dificultades se decidió utilizar las nuevas tecnologías.

Otro aspecto importante a lo largo del trabajo es cómo evaluar los desempeños de los estudiantes y sus logros de aprendizaje cuando interactúan diversas disciplinas y docentes.

Somos conscientes de que la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación ha representado un encuentro difícil para docentes y estudiantes a lo largo de la historia. Si bien la concepción de evaluación se encuentra en revisión permanente gracias a los aportes provenientes de nuevos paradigmas, la experiencia nos ha permitido observar que en las prácticas de aula continúan predominando modelos de evaluación que no aportan muchos elementos a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Debemos tender puentes para superar estos obstáculos y apostar a una evaluación al servicio de los alumnos, que facilite su progreso. Esto implica potenciar una evaluación que se genere a partir de la confianza en las posibilidades de los estudiantes, para ayudarlos a desarrollar su autonomía y autorregulación. Atendiendo a estos aspectos, los docentes confeccionaron listas de cotejo y rúbricas que les permitieron seguir los procesos de los estudiantes a lo largo de las diferentes fases del proyecto.

Para finalizar, luego de la muestra de trabajos se pidió a los estudiantes una evaluación de todo el proyecto, a fin de obtener insumos para retroalimentarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNES, Celso (2003), *Un método para la enseñanza básica: el proyecto*, Buenos Aires: SB.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L. M.; IMBERNÓN, A., y PARCERISA, A. (1992), *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona: Grao.
- BIXIO, Cecilia (2003), *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- BRAVO ARTEAGA, A., y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2000), “Los nuevos modelos de evaluación auténtica”, *Psicothema*, vol. 12, Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ-ROJAS, J. G. (2008), *Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007), *La universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante*, Córdoba (España): Akal.
- VARELA, M., e IVANCHUCK, S. (2010), *Enseñar y aprender estratégicamente en las clases de ciencias*, Montevideo: Magro.

**La imagen
como recurso
para la reflexión**

23

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Secundaria

Nombre del liceo: Santo Domingo

Departamento: Montevideo

Clases: Primer año de Bachillerato

Áreas que integran el proyecto o la experiencia:

Comunicación Visual, Historia, Literatura

Participantes y responsables del proyecto:

Elizabeth Carrato, María Laura Gründel y Fabián Ignacio

CONTEXTO EN EL QUE SE GENERA LA NECESIDAD

La práctica que presentamos fue llevada a cabo en el año 2013.

Los grupos de esta generación de primer año de Bachillerato se caracterizaron por ser en su mayoría muy receptivos y siempre dispuestos a las actividades propuestas, con una buena calidad en la presentación, activos y creativos.

Motivados los profesores por la propuesta institucional de tratar alguna temática en la que las asignaturas pudieran vincularse, vimos la posibilidad de trabajar en conjunto algo que tuviera que ver con la imagen y lo que desde ella se puede comunicar.

En esta primera instancia de trabajo coordinado, a partir de una propuesta distinta, dividimos el curso en dos partes:

Semestre 1 - Vivamos sin violencia

Semestre 2 - Siglo XX

OBJETIVOS

Semestre 1 Desarrollar en el alumno la capacidad de vincular contenidos conceptuales de distintas asignaturas, integrándolos creativamente en un único producto final. Apelar a la expresión sensible del hecho y trascender la sola imagen.	Objetivo común Aprender a trabajar en grupo: Organizarse, Discutir, Solucionar, Concretar, Divertirse.
Semestre 2 Estructurar un trabajo monográfico que dé crédito de lo estudiado en el curso. Preparar una instancia de oral y defensa de un trabajo. Plantear preguntas y apropiarse de las respuestas.	

SEMESTRE 1

IDEAS CENTRALES

La violencia es un hecho que trasciende las clases sociales. Son múltiples las causas que derivan en la violencia de algún tipo, y en cualquiera de sus manifestaciones siempre se está hablando de una violación a los derechos humanos.

La adolescencia es una etapa muy vulnerable; por lo tanto, trabajar sobre la opinión de los estudiantes respecto a lo que se vive socialmente y cómo se naturalizan algunos actos violentos es importante para el desarrollo de la conciencia social.

Vemos como fundamental que el adolescente pueda detectar los detonantes de la violencia, para luego, en función de ello, plantearse cómo se puede evitar la violencia o de qué cosas depende que no se lleve cabo, y, en caso de que haya ocurrido, cómo superar la situación.

PUESTA EN PRÁCTICA

Consignas a partir de las que se realizó el proyecto

1. En grupos de tres alumnos deben responder por escrito los siguientes ítems:
 - 1.1. Comentar si alguna vez han visto o experimentado situaciones de violencia. Valorarla como tal y dejar al menos una por escrito.
 - 1.2. Actuar como juez de la situación y proponer de qué forma pudo haberse evitado y qué solución y sentencia se le daría al hecho violento.
2. Luego de haber pensado, discutido y escrito sobre estos hechos, tratar de formular una definición de la violencia.
3. Analizar en conjunto la Ley de Violencia Doméstica, n.º 17514.
 - 3.1. Realizar en el cuaderno un esquema del tema.
4. Reunirse dos grupos de tres alumnos, con lo que ahora trabajarán seis alumnos en el proyecto.
 - 4.1. Esbozar un texto de género dramático que contenga al menos un tipo de hecho violento.
 - 4.2. Desarrollar el momento histórico, el contexto de la situación, la cantidad de personajes y el papel que le toca a cada uno. Inventar un nombre para cada personaje, que sea significativo y representativo de su personalidad.
5. Pensar y registrar en el cuaderno:
 - 5.1. *Planteo, desarrollo y solución* de la temática.
 - 5.2. *Contexto*: El o los ambientes en que se desarrolla/n la/s escena/s; es decir, cuál es el espacio y qué elementos hay en él.
 - 5.3. *Vestuario*: Adecuado a la época en que se enmarca el drama.
 - 5.4. *Iluminación*: La luz como elemento que dramatiza aún más la escena.
 - 5.5. *Musicalización*: Elegir la música adecuada, buscando ambientar la situación e invitar al espectador a participar del hecho, generándole sensaciones y vivencias que lo lleven a la reflexión.
6. En los equipos, escribir el texto completo, siguiendo las pautas trabajadas de las características del género dramático. Incluir dentro de los parlamentos de los personajes cinco recursos estilísticos característicos de los romances.
7. Una vez escrito el texto completo, identificar cuáles son las situaciones de violencia que se presentan y clasificarlas (¿de qué tipo de violencia se trata?, ¿por qué?). Registrar estas respuestas en el cuaderno.

8. Cada grupo presentará su trabajo al resto y toda la clase elegirá tres obras, para cuya filmación y edición trabajarán todos. Este trabajo será una parte de la primera prueba semestral.
9. La primera prueba semestral consistirá en la entrega de:
 - video realizado por los equipos;
 - texto dramático creado, en el que se basaron para elaborar el video;
 - anexo, con la explicación y justificación de los nombres de los personajes, la mención y explicación de los recursos estilísticos característicos de los romances que fueron empleados en el texto, la identificación y justificación de los tipos de violencia que aparecen.

SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

Se fueron realizando fichas para ir evaluando el proceso de trabajo, y para que los propios alumnos fueran siendo conscientes de su proceso individual y grupal:

- Fichas para seguimiento del documento escrito, el guion para la filmación.
- Fichas para ir evaluando la ejecución de la filmación.
- Espacio para reflexionar sobre los tiempos y el funcionamiento del grupo.
- Instancias de diálogo con cada grupo dentro del aula.

RESULTADOS

Cada equipo presentó una filmación cuya temática es la violencia. Presentaron también el guion que debieron preparar y estudiar para filmar, junto con un anexo donde se explicaban algunas características del texto creado.

Este trabajo realizado por los estudiantes constituyó la primera prueba semestral de las dos asignaturas (Comunicación Visual y Literatura). Dado que consta de una parte escrita y una parte audiovisual, consideramos oportuno fijar una calificación para cada etapa del proyecto. La evaluación se realizó a partir de la planilla que presentamos a continuación:

PLANILLA DE EVALUACIÓN

Equipo formado por:	
Título de la obra	
Guion	
Aspectos positivos	
Aspectos a mejorar	
Evolución del producto	
Anexo	
Recursos estilísticos característicos de los romances	
Explicación de los nombres	
Identificación y clasificación de las situaciones de violencia	
Calificación	
Video	
Adecuación al guion	
Aspectos positivos	
Aspectos a mejorar	
Calificación	

SEMESTRE 2

IDEA CENTRAL

La imagen como documento histórico. Analizar e interpretar la imagen como recurso estético, político, económico y cultural. El producto final de esta segunda etapa del proyecto constituye la segunda prueba semestral del curso de Historia y Comunicación Visual.

CONSIGNA

Realizar en grupos compuestos por dos integrantes (elegidos por los docentes) un trabajo escrito con determinadas condiciones de presentación, ya detalladas, que incluya imágenes representativas de distintos momentos del siglo XX. Luego se pasa a una instancia oral en la que los estudiantes fundamentan la selección de las imágenes, contextualizan y realizan un análisis detallado de su estructura formal en lo que se refiere a lo denotado y connotado por dichas imágenes.

CONDICIONES DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Tapa

- Título del trabajo. Editarlo pensando en el diseño de letra y color (se puede incluir imagen).
- Nombre de los integrantes.
- Grupo y año.

Introducción

- Explicar los motivos de cómo se han organizado para elaborar el trabajo.

Desarrollo

- Presentación del siglo XX, considerado desde distintos puntos de vista: político, económico, social y cultural.
- Mencionar manifestaciones artísticas del momento tratado y el lugar.

Conclusión

- Reflexiones respecto de lo que han estudiado.

Formato

- Hoja A4.
- Fuente Arial 12.
- Párrafo justificado.
- Notas al pie.
- Citar fuentes de donde se extraen las opiniones.
- Número de páginas.
- Bibliografía.

SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

Durante las clases de Historia se trabajaron las ideas centrales del siglo XX en distintas áreas del continente, con preguntas para reflexionar sobre las diferentes temáticas.

En las clases de Comunicación Visual se realizó el análisis formal de imágenes, en cuanto a lo denotado y connotado por cada una; el mensaje expreso del artista, vinculado al momento histórico de la imagen.

RESULTADOS

Los estudiantes entregaron el trabajo con las características estipuladas, en un cuaderno enulado, al que agregaron imágenes que se articulan con el contenido.

EVALUACIÓN

Cada grupo se presentó ante el tribunal, compuesto por los docentes de Historia y de Comunicación Visual, donde debió desarrollar el tema elegido a partir de una de las imágenes.

Posteriormente, los docentes formularon preguntas, previamente elaboradas y acordadas entre ellos, que apuntaban a conocer con mayor detalle algunos aspectos específicos de cada trabajo.

Se dispuso que las calificaciones fueran las mismas para ambas asignaturas, y que se evaluara por un lado el trabajo entregado y por otro la defensa.

Construcción de género en el aula

24

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Maestras del ciclo escolar

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica: Escuela Elbio Fernández

Departamento: Montevideo

Clases, grados, colectivo docente, organizaciones comunitarias, familias (según corresponda): Maestras de Educación Inicial y Primaria

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Educación Sexual en el Aula, una mirada de género institucional

Participantes: Maestras de Educación Inicial y Primaria

Responsable: Educadora sexual Prof. Adriana Rojas Fleming (arojas@elbiofernandez.edu.uy) y educadora sexual Prof. Beatriz Tudurí López

Informe: Maestras Nataly Labadie, Liliana Ferreira, Mirian Lessué e Irene García

... escribo lo que voy pensando para no olvidar y para poder seguir pensando.

Así como los sueños que no contamos al despertar pueden ser olvidados, las ideas pensadas que no escribimos pueden olvidarse.

Alicia Fernández

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia educativa está enmarcada en la propuesta de Educación Sexual que desde 1996 la institución está llevando adelante en Primaria y en Secundaria.

En este caso puntual se propone revisar cómo educamos, buscando la equidad de género dentro y fuera del aula, comprometiendo a todo el colectivo docente y no docente que rodea a los/as niños/as y adolescentes.

La directora de la Escuela nos solicita trabajar género con las maestras, y surgen dos emergentes: a) ausencia de maestros varones en la institución, y b) el rol que se adjudica a las niñas y niños dentro del aula y otros espacios de enseñanza.

Hoy todavía nos seguimos preguntando ¿cómo educar en el aula a varones y mujeres? Entonces, ¿quién educa?, ¿cómo educa?, ¿qué sabe de género quien educa?, ¿cómo enseña lo que sabe de género?, ¿se ocupa el sistema educativo de educar en los años escolares a niños y niñas?, ¿o simplemente queda en el olvido, nadie se acuerda de que hay cuerpos sexuados, sensaciones, intereses, estímulos en los niños y niñas?

OBJETIVOS

- Repensar el papel que protagoniza la educación en la construcción de la femineidad y masculinidad de niños y niñas desde una perspectiva de cambio, proponiendo estrategias que lo posibiliten.
- Partir de una revisión íntima y personal de quien educa, maestra/o.

METODOLOGÍA

Se lleva a cabo un taller con 31 maestras asistentes de todos los niveles escolares, con una duración de tres horas reloj.

Se parte de una mirada institucional que intenta ejemplificar con las acciones cotidianas si la enseñante mujer perpetúa su propia sumisión y desvalorización.

Se proponen dos actividades:

- Una revisión de los mandatos culturales que tienen incorporados a través de una dinámica vivencial: *Sacándonos las etiquetas*.
- Una guía de observación a utilizar en el año para saber qué se hace y qué no se hace en materia de género. (Véase el anexo.)

RESULTADOS

Las maestras testimonian el malestar al sentirse etiquetadas. Entienden que lo que se le da a un sexo se le quita al otro. No hay un compartir sino un competir.

CONCLUSIONES

Las buenas prácticas educativas deben proponerse seriamente educar a las personas independientemente de su sexo, con mensajes alternativos hacia mujeres y varones, estableciendo líneas progresivas de cambio a corto, mediano y largo plazo.

Crear que los estereotipos que se nos han asignado a lo largo de la vida son inocentes, que nosotros/as por ser adultos/os los hemos superado, es actuar en la aceptación de la desigualdad.

MARCO TEÓRICO

En esta propuesta de taller se pretende, como plateamos en los objetivos, una íntima revisión de quien educa, en este caso las maestras. Todos tenemos una matriz de aprendizaje que es parte de nuestra historia y donde sin lugar a dudas quedó impresa la forma como aprendimos a ser mujer y a ser varón, así como nos lo enseñaron. También quedó impreso lo que acompañó esa construcción y lo que faltó, los miedos, barreras, permisos y prohibiciones.

Entonces... ¿qué ocurre cuando la maestra se pone la túnica?, ¿es más libre o simplemente fluye con su sentir en el aula?

Es sorprendente que en el 2014 haya estereotipos tempranamente marcados en las matrices de nuestros niños y niñas. ¿Es solo un tema de la educación formal? Sin lugar a dudas no, pero es necesaria una revisión. En los diferentes productos que ofrece la publicidad, los medios de comunicación reproducen naturalmente los roles tradicionales. Se reafirma la mujer en las tareas hogareñas y el cuidado exclusivo de los hijos, vinculada a ser bonita, delicada, sensual, saludable para cuidar a los demás.

¿Qué vemos del varón? Protector, espectador, deportista, consumidor, pero totalmente descuidado en su salud, omnipotente. Al lado de la mujer, pero no *con* ella.

ACTIVIDAD: SACÁNDONOS LAS ETIQUETAS

Realizamos una actividad con las maestras para visualizar cómo vivencian los roles en lo personal, y luego trabajamos con los niños y niñas.

OBJETIVOS

- Identificar mensajes recibidos y emitidos respecto al ser varón y al ser mujer, desde un enfoque de género y generacional.
- Analizar su impacto en el desarrollo y la vida cotidiana de las personas.

PROCEDIMIENTO

Todo el grupo de maestras es dividido en dos subgrupos: A y B.

Subgrupo A

Se solicitan dos voluntarias a quienes se les asignará los roles de **niño y niña**.

1. La persona voluntaria se coloca en medio de un círculo conformado por el resto de los participantes.
2. Cada participante recibe una tarjeta en blanco donde escribirá un mensaje emitido por la sociedad sobre el rol que ocupa la persona que está en el centro del círculo, teniendo en cuenta el sexo y la edad; por ejemplo: *Las niñas son siempre coquetas y prolijas*.
3. Una vez escritos los mensajes, colocar las tarjetas con alfileres en la ropa de la persona que está en el centro del círculo, tratando de abarcar todo el cuerpo.
4. A la cuenta de tres, los integrantes del círculo deben comenzar a girar hacia la derecha e ir leyéndole en voz fuerte, todos al mismo tiempo, los mensajes a la persona que los está portando, a modo de bombardeo, hasta finalizar la lectura.
5. Luego las personas voluntarias pasan al frente y responden: ¿Cómo se sintieron? A continuación se leen los mensajes y se quitan del cuerpo.
6. Ahora... ¿cómo se sienten?
7. ¿Cómo se sintieron los que emitían los mensajes?
8. ¿Se reconocen como destinatarios/as de estos mensajes o como emisores/as?

Subgrupo B

Se solicitarán dos voluntarios/as a quienes se les asignará los roles de **mujer adulta y hombre adulto**.

1. La persona voluntaria se coloca en medio de un círculo conformado por el resto de los participantes.
2. Cada participante recibe una tarjeta en blanco donde escribirá un mensaje emitido por la sociedad sobre el rol que ocupa la persona que está en el centro del círculo, teniendo en cuenta el sexo y la edad; por ejemplo: *Los varones no lloran*.
3. Una vez escritos los mensajes, colocar las tarjetas con alfileres en la ropa de la persona que está en el centro del círculo, tratando de abarcar todo el cuerpo.
4. A la cuenta de tres, los integrantes del círculo deben comenzar a girar hacia la derecha e ir leyéndole en voz fuerte, todos al mismo tiempo, los mensajes a la persona que los está portando, a modo de bombardeo, hasta finalizar la lectura.

5. Luego las personas voluntarias pasan al frente y responden: ¿cómo se sintieron? A continuación se leen los mensajes y se quitan del cuerpo.
6. Ahora... ¿cómo se sienten?
7. ¿Cómo se sintieron los que emitían los mensajes?
8. ¿Se reconocen como destinatarios/as de estos mensajes o como emisores/as?

¿QUÉ ESCRIBIERON A LA CONSIGNA *ROL DE NIÑA?*

Las niñas son sensibles	Tienen que saber cocinar, tienen que ser delicadas
Las niñas no pegan	Las nenas son muy inquietas
Las niñas cuidan a sus hermanos	Solo las niñas juegan a las princesas
Las niñas son lloronas	Las nenas son chusmas
Hacen ballet	Las nenas tienen que jugar con muñecas y ollitas
Las niñas no pueden decir esas palabras, queda feo	Vestirse de rosado

¿QUÉ ESCRIBIERON A LA CONSIGNA *ROL DE NIÑO?*

Debes hacer caso a la maestra	Los varones no hacen la comida
No romper el pantalón en el recreo	Los varones no lloran
Defenderse pegando	Practican deportes
El varón no puede jugar a las muñecas	El varón juega a la pelota y se viste de azul

¿QUÉ ESCRIBIERON A LA CONSIGNA *ROL DE MUJER ADULTA?*

Tiene que ser la que esté más tiempo con los hijos	“¿Dónde pusiste la remera a rayas?”
No ganar más que el hombre	Pasar la aspiradora
Lavar los platos	Colgar la ropa
Ayudar a los nenes en asuntos escolares	Hacer la comida
“¡Ma! Está llorando... ¿Qué le pasa? Vos sabés más...”	Encargarse de los niños
Limpiar la casa	Educar a los hijos

¿QUÉ ESCRIBIERON A LA CONSIGNA *ROL DE HOMBRE ADULTO?*

“¡Qué vas a tener más fuerza que yo! Ni lo sueñes”	Los hombres no lloran
Sentarse a mirar la TV después de trabajar, que está cansado	Ir al supermercado
Jugar con los niños al fútbol	Sacar la basura
Pagar las cuentas	“Dejalo que duerma la siesta... ¡Trabajó tanto en la semana!”
Manejar	Protege y ampara a su familia
Hacer el asado	

Durante el año se trabaja con las alumnas y alumnos registrando esta información:

NIÑAS (11 AÑOS) ANTE LA PREGUNTA ¿QUÉ ES LO MEJOR DE SER MUJERES?

No despertarnos con líquidos no agradables (semen)	Maduramos antes
Cuando nos pegan en la vagina no nos duele tanto	Nos pintamos el cuerpo sin ser discriminadas por el mundo
Podemos descansar cada vez que vamos al baño	

NIÑOS (11 AÑOS) ANTE LA PREGUNTA ¿QUÉ ES LO MEJOR DE SER VARONES?

No menstruamos	Nunca estamos solos
No tenemos senos porque nos incomodaría para el fútbol	En la playa no necesitamos cubrirnos el pecho
Sentimos más placer	Por cada hombre hay siete mujeres
Tenemos el pelo corto	

¿QUÉ PROFESIONES SON PREFERENTEMENTE PARA MUJERES?

Maquilladora	Trabajar en tiendas
Masajista	Empleada doméstica
Jugadoras de handball y hockey	Niñera
Policía	

¿QUÉ PROFESIONES SON PREFERENTEMENTE PARA VARONES?

Deportista	Actor
Militar	Abogado

RESULTADOS

Analizando lo que las docentes manifiestan, vemos que estamos muy lejos de la imagen de género que tienen los alumnos y alumnas, pero la realidad muestra que ellos y ellas reflejan nuestra construcción de género.

Cómo cuesta romper los estereotipos. El/la adulto/a puede cuestionar los roles estereotipados de un comercial televisivo, pero no aplica ese cuestionamiento a la realidad o la vida cotidiana.

Las niñas aún mantienen la imagen de la mujer protectora de los demás, que cuida y da soluciones y satisfacción a otros.

Los mensajes para varones siempre parten de la consigna *no debe, no hace, no puede*, mientras que los mensajes para mujeres comienzan con *debe...* (por ejemplo, cuidar a los hijos). En los varones lo que pueden hacer está vinculado a lo físico.

Al ver la diferencia entre la visión que tienen las maestras sobre los niños y sobre el hombre adulto, nos cuestionamos: si hubiera varones docentes, ¿tendrían la misma visión de su género?

Los/as educadores/as sienten que el poder está en lo que enseñan desde lo académico, pero no desde su rol de género (acción inconsciente).

Les hacemos analizar y repensar su rol de mujer ante dos situaciones:

¿Qué pasa cuándo se saca la túnica? Lo expresado por las participantes se resume en que el varón aparece como el enemigo, lobo feroz, acosador, victimario, el único ostentador del poder.

¿Qué pasa cuando se pone la túnica? La mujer piensa y siente que los hombres le han permitido trabajar; no percibe que la túnica no la vuelve asexual, que sigue siendo mujer.

Este es el punto más difícil por la dicotomía interna a la que se enfrenta la maestra, lo que se ha denominado un *núcleo duro* en el régimen de género (Connel, 1997, citado por Morgade, 2012).

Son muy interesantes los testimonios vivenciales de las maestras cuando reciben las etiquetas de la “sociedad” durante la actividad.

Yo me sentí aturdida, con una sensación de impotencia en especial por no poder contestar. Por momentos parecía estar en una pesadilla. ¡Este juego me hizo pensar en las veces que pido cosas en mi casa! Así se sentirán los integrantes de mi familia. (Maestra Mercedes)

Yo me sentí abrumada, aturdida, con ganas de irme corriendo... Luego pensé: “es una dinámica de trabajo, solamente una demostración”, pero me perturbó unos cuantos minutos. (Maestra Nora)

En un primer momento me sentí invadida, agredida, aturdida, superada. Luego traté de sobreponerme y me dije: “Esto es solo un ejercicio y no te puede afectar”. (Maestra Irene)

En un primer momento, cuando me prendían los papeles y las escuchaba planear lo que podían poner o no, “esto sí... aquello no...”, no sentí para nada la responsabilidad ni la sensación de que eso que estaba pasando era real. Parecía solo un juego.

Luego pasamos a la instancia de gritar, leer, decir lo que tenía en mi cuerpo. La sensación fue de agobio, de presión, de miedo. Se vivenciaba tan real que hasta se sentía angustia de no poder cumplir con los deseos y requerimientos de todas esas personas.

En otra etapa te quitaban los papeles y fue realmente despojador, con una pura sensación de alivio. Creo que participando como hombre o mujer la sensación era igual. Un taller movilizador, profundamente enriquecedor y digno de compartir. (Maestra Alejandra)

¿Qué tienen en común estos testimonios? Que cuando hacemos reales las vivencias y pasan por nuestra matriz de aprendizaje nos movilizan, porque posiblemente sin ser conscientes hemos naturalizado estas etiquetas. Si estas mujeres profesionales se sintieron por momentos angustiadas y evidentemente receptoras de esos mensajes, ¿qué podemos y debemos hacer para educar a niñas y niños *sin etiquetas*?

CONCLUSIONES

¿Qué hacer desde la escuela? Este es el momento político, histórico y cultural para continuar con el *cambio*, que debe ser *permanente, gradual, transversal y evaluado*.

Las *estrategias* deben apuntar a una *reorientación de toda la actividad escolar*, como lo expresa Graciela Morgade en su libro *Aprender a ser mujer, Aprender a ser varón*. La autora maneja algunas propuestas que ya están en práctica, como la modificación en el uso del lenguaje, la invisibilidad de las mujeres en todas las épocas históricas (porque pensemos dónde estaban las mujeres cuando los hombres descubrían, iban a la guerra, etc.).

- Creemos adecuado el uso de publicidades donde se muestran las actividades cotidianas maquilladas de modernidad.
- Usar los cuentos viejos con finales nuevos, como “El príncipe ceniciento”, que genera apertura y discusión entre niños y niñas.
- Aprovechar cualquier instancia áulica para promover la equidad en el ambiente escolar.
- Incorporar la equidad de género al currículo escolar en toda la actividad académica; por ejemplo, la educación física compartida entre niñas y varones.
- La transversalidad tiene que ver con que todas las actividades escolares estén involucradas en una educación en género, incluso del personal que directamente esté con los/as alumnos/as.
- Formar y actualizar de forma permanente a todo el personal en cuestiones de género.
- Revisar críticamente las instituciones donde educamos, así como nuestras actitudes en todos los roles que desempeñamos.

Por lo tanto, volvemos al punto de partida, que es tener durante la formación docente una educación sexual que habilite al/a la enseñante a acompañar a sus alumnos/as en la construcción de una sociedad que les permita realizarse como producto de sus capacidades y no ver troquelado su futuro en función de su sexo.

Compartimos las ideas de Elisabeth Badinter: “Hay que luchar por lograr la igualdad con los hombres, pero no contra ellos”, saliendo del camino equivocado al colocar a la mujer como eterna víctima.

Los viejos estereotipos nos daban seguridad. Muchos hombres ven en ellos la razón de la caída de su imperio y se lo hacen pagar a las mujeres. Muchas de ellas sienten la tentación de dar respuesta mediante la instauración de un nuevo orden moral que supone el restablecimiento de las fronteras. Es la trampa en la que no hay que caer, bajo pena de perder allí nuestra libertad, de frenar la marcha hacia la igualdad y de retornar al separatismo. (Elisabeth Badinter, 2003)

ANEXO: FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS MAESTRAS

Construyendo el género en el aula		
Investigación en alumnas/os 4.º año, 2013 - Escuela Elbio Fernández		
	Alumnas	Alumnos
1. Afectividad: expresión de sentimientos y emociones	• <i>Expresan su alegría, tristeza, enojo y miedo con gran expresividad corporal y usando el lenguaje oral para comunicarlo.</i> • En su gran mayoría aceptan mimos, caricias, <i>buscan consuelo y aprobación por medio de contacto físico y visual.</i> • Se observa en esta generación que son cariñosas.	• <i>Expresan alegría y enojo a través del lenguaje corporal.</i> • Buscan aprobación por medio del <i>contacto visual.</i> • Se observa en esta generación que son cariñosos.
2. Resolución de conflictos y relaciones de amistad	• <i>Compiten</i> por el liderazgo. • Tratan de solucionar solas el problema y si no pueden recurren al adulto. • Valoran la amistad, pero les cuesta más reanudarla, <i>son más rencorosas.</i> • <i>Se manifiestan con violencia verbal.</i>	• <i>Compiten y pelean</i> por reglas de juego no respetadas. • Tratan de solucionar solos el problema y si no pueden recurren al adulto. • Valoran la amistad, <i>la reanudan más rápidamente.</i> • <i>Se manifiestan con violencia física.</i>
3. Cuidado del aspecto exterior corporal	• Se preocupan por su aspecto físico y arreglo personal. • No son cuidadosas del uniforme. • Usan adornos en su arreglo personal. • <i>Se preocupan por estar a la moda.</i>	• Se preocupan por su aspecto físico y arreglo personal. • No son cuidadosos del uniforme. • Algunos usan cadenas o vinchas de cuadros de fútbol. • <i>Se preocupan por estar a la moda.</i>
4. Ejecución de las diversas tareas escolares	• Piden ayuda a las/los que necesitan. • <i>Acatan mejor las normas, aunque se observa que año a año van aumentando las chicas más cuestionadoras.</i> • Son más detallistas, prolijas, y se preocupan por la presentación de sus tareas. • <i>Se muestran más receptivas a los llamados de atención de los docentes y dispuestas a cambiar de actitud.</i> • Se destacan por sus potencialidades e intereses; no se diferencian por su género.	• Piden ayuda a las/los que necesitan. • <i>Tienen más dificultades para acatar normas</i>, algunos con perfil trasgresor y desafiante. • Quieren terminar rápido el trabajo y no se preocupan por la presentación. • <i>Se muestran menos receptivos a los llamados de atención de los docentes y dispuestos a cambiar de actitud.</i> • Se destacan por sus potencialidades e intereses; no se diferencian por su género.
5. Cooperación y colaboración con los compañeros	• Muestran solidaridad para prestar, compartir y participar. Hay excepciones, pero no son por género.	

BIBLIOGRAFÍA

- BADINTER, Elisabeth (2003), *Hombres. Mujeres. Cómo salir del camino equivocado*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- MORGADE, Graciela (2012), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires: Noveduc.
- RAMOS, Valeria (2011), *XX Técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con adolescentes y jóvenes*, Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen (2005), “La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, n° 1.
- ROJAS, Adriana, y TUDURÍ, Beatriz, “Proyecto de Educación Sexual en la Escuela y Liceo Elbio Fernández”, VII Congreso Uruguayo de Sexología, Montevideo, 15 de setiembre de 2010.

**La interdisciplinariedad
como base de
una educación integral**

25

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: 1.º, 2.º y 3.º de Ciclo Básico

Nombre/número de escuela, liceo o escuela técnica: Liceo Colegio San José

Departamento: San José

Clases, grados, colectivo docente, organizaciones comunitarias, familias (según corresponda): Colectivo docente

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Lenguas, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Expresión Artística, Educación en la Fe e Informática

Participantes: Cuerpo docente en su totalidad

Responsable: Equipo de Dirección (colesanjo-libertad@gmail.com)

CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO

El Liceo Colegio San José es una institución educativa nueva, de tan solo tres años de existencia. Sin embargo, su plantel docente está integrado por profesores de amplia experiencia en el hacer educativo público y privado. Asimismo, se complementa con profesores que poseen experiencia en el ámbito artístico, lo que ha enriquecido la tarea pedagógica.

En esta institución se realizan jornadas en el mes de febrero para planificar el año a iniciar. Dentro de esas instancias, en los dos años iniciales se presentó una inquietud con respecto a las evaluaciones diagnósticas. Los profesores manifestaron ante el Equipo Director que se evaluaban principalmente contenidos, dejando de lado las habilidades y competencias básicas.

Este planteo se unió a las directivas y sugerencias de Enseñanza Secundaria sobre la necesidad de hacer hincapié en las macrohabilidades, lo que decidió el plantel docente para llevar a cabo esta experiencia.

Otra razón de fundamento es que los profesores tienen a sus alumnos más de un año consecutivo. Por lo tanto, el conocimiento que poseen sobre los contenidos adquiridos por ellos, así como la posibilidad de continuar el año siguiente los temas no dados, hace menos relevante una evaluación diagnóstica basada solamente en contenidos.

DIAGNÓSTICO DE PARTIDA

La práctica educativa presentada refleja el enfoque pedagógico elegido por la institución, que se basa en una *educación integral* lograda a través de un trabajo netamente interdisciplinar.

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas de los años 2012 y 2013 fueron tomados como punto de partida para el trabajo 2014.

OBJETIVOS

PARA LOS ALUMNOS

- Evaluar las macrohabilidades y competencias.
- Conocer la capacidad del alumno para enfrentar una situación a resolver, llevada a cabo por profesores de diferentes asignaturas trabajando simultáneamente.
- Resolver una propuesta que no tiene identificados los ítems que corresponden a cada asignatura.
- Aprender cómo se desempeña en una dinámica de taller que incluye cambios de espacios y horarios habituales.
- Valorar si una evaluación planteada de esta forma incide menos negativamente en el ánimo, el interés y la predisposición del alumno frente al resultado de las tradicionales.

PARA LOS DOCENTES

- Encontrar el espacio de trabajo conjunto, así como las estrategias alternativas de comunicación para completar la actividad (intercambio de materiales a través de correo electrónico).
- Lograr una conciencia de trabajo colectivo en la cual las asignaturas tengan la equidad suficiente para que ninguna prime sobre las otras.
- Llevar a cabo un trabajo colaborativo independiente de la carga horaria de cada asignatura.
- Reconocer que una educación integral del alumno considera de la misma importancia la formación artística que las ciencias.
- Conseguir que cada profesor reconozca las habilidades y competencias básicas de su asignatura, para sumarlas a las de los otros y llegar a un consenso que será la base de la evaluación a planificar.

- Valorar en toda su dimensión el desafío pedagógico al que se enfrentan, el cual supone para cada docente un análisis y replanteo del proceso enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo.

PARA EL EQUIPO DIRECTOR

- Fomentar el trabajo colaborativo entre sus docentes.
- Evaluar las prácticas educativas llevadas a cabo hasta el momento.
- Realizar un trabajo comparativo entre las evaluaciones diagnósticas tradicionales y las propuestas en esta instancia.
- Evaluar la pertinencia y la aplicación de la evaluación diagnóstica, así como el desempeño de cada profesor.
- Generar instancias de corrección de resultados en forma colectiva y debates en coordinación de profesores.
- Dar seguimiento al trabajo de aula posterior en cada docente, de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación.
- Lograr que los docentes reconozcan la importancia de continuar evaluando habilidades y competencias a lo largo de todo el año (caso de los escritos, parciales, orales, tareas domiciliarias, etc.).

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Desde el comienzo esta institución tuvo implícita, en todo su hacer, la convicción del valor y la necesidad de un proceso educativo interdisciplinar, que fortaleciera la formación integral del alumno.

Al trabajar de esta forma en sucesivas experiencias (salidas didácticas, campamentos, cierres de cursos, etc.), se puso de manifiesto la incidencia de las competencias y habilidades en los resultados obtenidos. Se sumó a esto la participación del Equipo de Dirección en las jornadas de AUDEC, donde el tema central fueron las habilidades y competencias, así como el intercambio con inspectores que visitaron el liceo.

Todo esto fundamentó la organización de jornadas de actualización con los docentes en el mes de febrero.

Allí la dirección proporcionó materiales de información, así como directivas de trabajo, y habilitó debates.

En ellos surgió el reconocimiento de los docentes con respecto a que este liceo posee las condiciones que hacen posible esta experiencia educativa.

Inmediatamente se organizaron los equipos interdisciplinarios en sucesivas coordinaciones de profesores y surgió la propuesta que se describe a continuación.

Se organizaron dos equipos de profesores: uno planificó para primer año, el otro para segundo y tercer año.

Cada uno presentó las dificultades encontradas en el desarrollo de las macrohabilidades en el aula.

Con base en las coincidencias que surgieron, se eligieron las dinámicas de taller.

Se propuso como disparador un video de *Caloi en su tinta*, con el título “Historia trágica con final feliz”, disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=4wu9NZFAGQ0>>. Vale aclarar que los alumnos están acostumbrados a este recurso áulico, que es utilizado por diferentes profesores.

A partir del cortometraje se elaboraron varias propuestas que fueron sometidas a la opinión de los profesores en las coordinaciones.

Los alumnos fueron citados en dos días, en horarios específicos para cada grupo, donde disponían de dos horas para realizar las actividades. Las restantes se suspendieron. Estaban atendidos por grupos de profesores de diferentes asignaturas y cursos.

A partir del análisis del cortometraje se crearon actividades que permitieran evaluar todas las macrohabilidades y competencias, recorriendo las diversas áreas.

Manteniendo el formato general se adaptó la propuesta a cada nivel.

Una vez elaboradas todas las actividades, se llegó a una selección por consenso.

Tras la evaluación diagnóstica, el colectivo docente procedió al análisis de resultados.

Cabe resaltar que el análisis permitió elaborar un perfil individual y grupal más acabado que el obtenido tradicionalmente.

Al tener un perfil más completo desde la perspectiva de las diferentes asignaturas, cada profesor pudo redirigir su acción pedagógica y aprovechar las fortalezas evidenciadas por el alumno, aunque no fuera en su área.

También es necesario remarcar que los alumnos lograron implícitamente extrapolar conocimientos de una asignatura a otra poniendo de manifiesto, a su vez, que las habilidades y competencias aparecían indistintamente.

Como debilidad, el alumno encontró dificultad en la modalidad de trabajo en taller, donde buscó saber a qué asignatura correspondía, ya que las consignas venían de diferentes profesores. Sin ese marco, manifestó cierto desinterés, al no tener la presión de una evaluación programada y aplicada por su profesor.

Una vez terminado el análisis, los profesores elaboraron un perfil de grupo general que se colocó en la libreta del docente y se complementó con las acotaciones individuales.

A partir de esta evaluación cada profesor debió realizar su planificación anual en donde constara en qué momento y a través de qué actividad se seguirían fortaleciendo, desarrollando y evaluando las habilidades y competencias.

En las reuniones obligatorias, el docente informó al colectivo sobre los ajustes y resultados que fue obteniendo.

Asimismo el Equipo Director supervisó en las visitas a clases el registro en las libretas y aportó directivas para la elaboración de los parciales dentro de estos parámetros.

CONCLUSIONES

Esta experiencia fue muy desafiante para el cuerpo docente, que debió compartir, debatir, consensuar y elaborar una sola propuesta.

Ello no significó solamente negociar criterios de elaboración, aplicación y evaluación, sino, de hecho, hacerse cargo de aspectos a evaluar pertenecientes a asignaturas que no eran la suya.

Fue altamente positivo el planificar el año partiendo de los resultados de esta evaluación.

Se notó la necesidad de organizar los contenidos jerarquizando aquellos en que las oportunidades de desarrollar las macrohabilidades y competencias eran mayores.

Esta práctica educativa contribuyó a reafirmar la opción institucional de un trabajo interdisciplinar.

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

SALIDA DIDÁCTICA A EL CAMPANERO

En el año 2013 se realizó la primera gran práctica educativa interdisciplinar, que consistió en una salida didáctica a El Campanero, en el departamento de Lavalleja.

Dicha experiencia permitió a los docentes realizar una experiencia de aprendizaje no tradicional, en la que se trabajó de forma netamente interdisciplinar.

Durante los dos días que duró la salida, los alumnos trabajaron con una ficha elaborada por los docentes, en diferentes actividades que abarcaban temas enfocados desde diversas asignaturas, sin distinguirlas, por lo que el alumno no podía reconocer en una actividad si estaba trabajando para Historia, Geografía, Ciencias Físicas o Matemáticas.

Durante la experiencia se trabajaron y abordaron los siguientes temas:

- “La contemplación, ver más allá”, desde la Fe.
- “El turismo y el ciudadano minuano”, desde Inglés.
- “La energía y el medio ambiente”, desde Ciencias Físicas.
- “Eduardo Fabini, hijo de esta tierra”, desde Idioma Español.
- “Un viaje de sensaciones”, desde ECA.
- “Prehistoria del Uruguay”, desde Historia.
- “Recreación”, desde Educación Física.



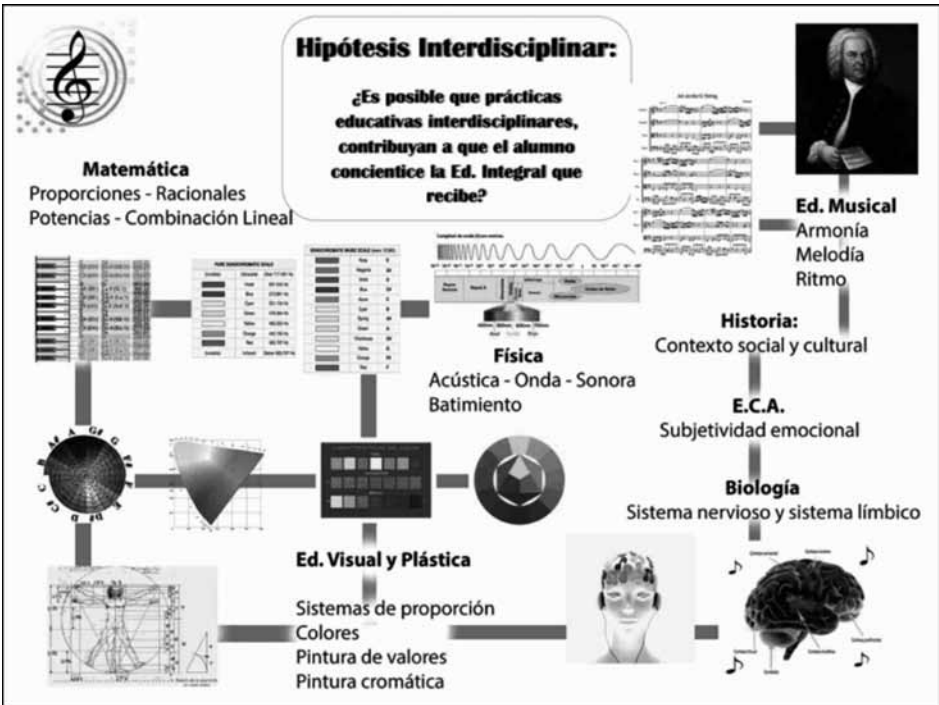
La práctica educativa presentada se evaluó de forma muy positiva por los docentes y los estudiantes, y reflejó el enfoque pedagógico basado en una educación integral a través de un trabajo interdisciplinar.

CONTINUIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES

Para el 2015 se está proyectando una nueva práctica educativa interdisciplinar. La propuesta tiene por disparador un tema de Johann Sebastian Bach: *Air on the G String* (*Aria para la cuerda sol*).

Dicha melodía permitirá abordar los siguientes temas:

- “Armonía, melodía y ritmo”, desde Educación Musical.
- “Sistemas de proporción, colores, pintura de valores y pintura cromática”, desde Educación Visual y Plástica
- “Subjetividad emocional”, desde Espacio Curricular Abierto.
- “Sistema nervioso y sistema límbico”, desde Biología.
- “Proporciones, racionales, potencias y combinación lineal”, desde la Matemática.
- “Acústica, onda sonora y batimiento”, desde la Física.
- “Contexto social y cultural”, desde la Historia.



Abordar un tema desde diferentes asignaturas no solo le brinda un nivel de coherencia y completitud, sino que garantiza el acercamiento del alumno en al menos una de las diversas áreas, lo que facilita su aprendizaje y le permite adquirir y desarrollar diversas habilidades y destrezas.

Esta práctica se sostiene en el trabajo con inteligencias múltiples, estudiado por Howard Gardner y desarrollado por diversos autores a lo largo de las últimas décadas.

HIPÓTESIS INTERDISCIPLINAR

¿Es posible que prácticas educativas interdisciplinarias contribuyan a que el alumno concientice la educación integral que recibe?

OBJETIVOS

Docentes

- Continuar con el trabajo interdisciplinar.
- Elaborar una propuesta que evalúe la capacidad del alumno para reconocer que está recibiendo conocimientos integrados.

Alumnos

- Poner en juego todas sus habilidades y competencias para resolver situaciones que les implican utilizar conocimientos de diferentes asignaturas sin que la consigna lo explicita.

Esta actividad busca la continuidad de un trabajo que define los lineamientos pedagógicos de la institución, definiéndola y evidenciando su identidad.



Estamos convencidos de que la transformación educativa tan necesaria en nuestro país no provendrá de reformadores iluminados en sus escritorios, ni solamente de transformaciones curriculares o de la estructura de gobierno del sistema. El recurso más importante para mejorar la educación tiene que ver con algo que sucede todos los días en los centros educativos, en sus pasillos y patios, pero sobre todo en las aulas: las interacciones entre niños y jóvenes y sus maestros y profesores.

No hay duda de que las nuevas generaciones tienen otras formas de aprender. Con ellas, los docentes sentimos que muchas cosas han cambiado y en algunos casos puede invadirnos la incertidumbre sobre nuestro quehacer profesional.

Estamos comprometidos con la innovación, la creatividad y la renovación. Pero también con la constancia y la permanencia, que, aunque sean conceptos menos atractivos, son también cruciales para mejorar la educación.

ISBN: 978-9974-8412-1-5

