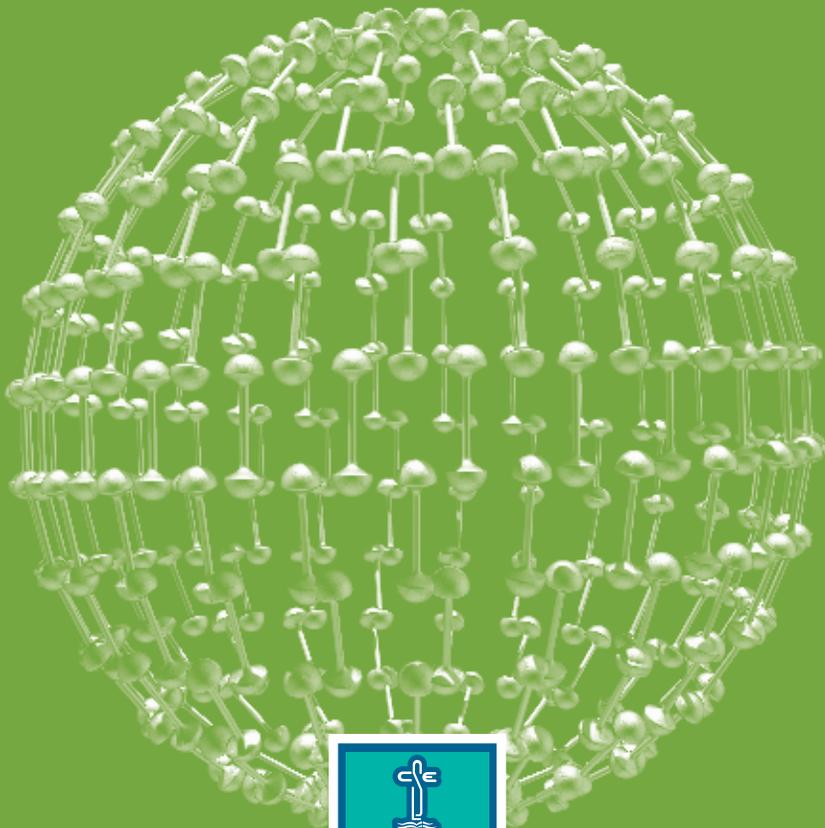


Experiencias de centros estatales y privados **2016**



Experiencias de centros estatales y privados 2016



Experiencias de centros estatales y privados 2016



© Instituto de Educación Santa Elena y cada uno de los autores, 2017

Instituto de Educación Santa Elena

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

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

www.santaelena.edu.uy

ISBN: 978-9974-8412-3-9

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

Impreso y encuadernado en Mastergraf SRL
Depósito legal:

AUTORIDADES

CONSEJO DIRECTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Carlos Cossi

Nelly Méndez

Amparo Rodríguez

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

Teresa Barone
Primaria

Anbella Gurdek
Nivel Inicial

Verónica Larrosa
Nivel Inicial

Sergio Migliorata
Bachillerato

Horacio Ottonelli
Bachillerato

Carlos Purgat
Ciclo Básico

Eugenio Suárez
Ciclo Básico

Índice

Preliminares

Lo especial es invisible a los ojos	11
Una mirada sobre esta convocatoria.....	15
Hagamos posible el cambio	19

Experiencias del Santa Elena

Proyecto Identidad. La identidad como base para el desarrollo del niño como ser único y trascendente	27
De árboles autóctonos a 130 palmeras pindó	47
Padrinos y ahijados.....	63
Experiencias digitales.....	77
Todo comienza por un problema...	
Un granito de arena para recuperar las dunas de nuestras playas.....	91
Por favor, prendan sus celulares.....	105
«Aula abierta: informarte»	115
Astronomía, Física, Matemática: un espacio compartido.	
Hacia la transdisciplina: integración, coordinación y aula compartida	133
Desafíos	155
Aprender português é ir mais além do idioma. O ensino de língua e cultura nas aulas de português no Instituto de Educação Santa Elena.....	167

Experiencias de otros centros educativos

«El Jardín: nuestro Telar de la Esperanza»	181
Una experiencia piloto de <i>babywatching</i> * en Montevideo	187
Proyecto «Los anónimos»	197
¡¿Y yo tengo que decir si está bien?!.....	209
Favoreciendo aprendizajes integrales: abordaje del proyecto «Chacra» con herramientas informáticas	221

Una escuela construida por todos. ¿Es posible? Pedagogía de la expresión. Aplicación de la metodología ludocreativa	233
La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad motriz en las clases de Educación Física. Una experiencia en proceso.....	249
Cimientos: acompañando trayectorias educativas en educación media básica. Una articulación entre el sistema educativo formal público y la sociedad civil.....	261
Florida, te quiero limpia y verde. Un proyecto de aprendizaje y servicio solidario.....	275
Reescribiendo en clave transmedia.....	295
Juntos Somos + 😊	305
Proyectos, interdisciplinariedad y TIC. Aplicación en el aula	323
Unión de proyectos. Una propuesta para mejorar la participación de los estudiantes.....	333
Prácticas pedagógicas que traspasan muros	349
Recetas con amor	367
Los jóvenes y la democracia. Desempeños estudiantiles en torno al concepto de democracia enseñado en las clases de Historia.....	389
¿Qué hace especial a la <i>educación especial</i> ?	409
La didáctica espiral y su aplicación en diversas realidades.....	429

Lo especial es invisible a los ojos

Pablo Cayota

¿Por qué seguir insistiendo en hacer una Feria de Buenas Prácticas en Educación?

¿Por qué publicar ya cuatro volúmenes de experiencias educativas, en los que han participado como autores más de medio millar de docentes de todo el país, de los sectores estatal y privado y de todos los subsistemas?

El escenario de la educación en Uruguay sigue siendo complejo. Más allá de algunas buenas noticias como la mejora en la cobertura en educación inicial y ciclo básico, y el descenso en la repetición, una mirada desapasionada y de larga duración nos muestra un sistema educativo estancado desde hace varias décadas.

Esto se percibe sobre todo en los niveles de egreso de la educación media superior y en la inequidad de los resultados de aprendizaje que no se logran revertir pese a los esfuerzos puestos en ello. Este estancamiento no solo es una muy mala señal para el sistema educativo; lo es sobre todo para el futuro del país. Sin caer en dramatizaciones, es posible afirmar que si no cambian drásticamente los ritmos de mejora de indicadores que establecen las metas que se ha propuesto el propio sistema educativo, tendremos un Uruguay diferente al actual en los próximos años, en los que se consolidarán peligrosamente brechas educativas y culturales cada vez más difíciles de revertir. La no incorporación de competencias básicas en lectura y razonamiento es la vía rápida de la exclusión en el siglo XXI. Cerca de la mitad de los jóvenes uruguayos insertos en el sistema no alcanzan esas competencias.

Junto con ello, además, los docentes de enseñanza media sabemos de la cantidad de alumnos que, todos los años, a partir de los meses de junio y julio *dejan de venir*, especialmente en las zonas de contextos críticos. Tan dramático como el fenómeno es la casi naturalización de la situación por los actores educativos, como si fuera parte del proceso natural de las cosas, algo así como el cambio del solsticio. Para muchos docentes de tercero de ciclo básico y de cuarto y quinto de bachillerato la situación es tan obvia como invisible en cuanto fenómeno social revelador de la injusticia. Es necesario llamar la atención de lo que ello implica como hipoteca de futuro para construir una sociedad integrada y diversa.

Hay una visibilidad notoria en la sociedad de fenómenos como los accidentes de tránsito, feminicidios, víctimas de delitos, decesos por enfermedades respiratorias,

etcétera, al punto de que mes a mes se publican las estadísticas y son noticia. Y eso está muy bien, pues hace visibles situaciones que necesitan respuestas inmediatas.

Sin embargo, no hay una estadística mensual *de los que dejan de venir* a la enseñanza media. Quizá sea porque en realidad no han dejado de asistir voluntariamente, sino que de una u otra manera el sistema los ha *expulsado*. Quizás sea por impotencia. Y decir esto no es una exageración. Es simplemente visualizar el problema desde el paradigma de la educación como un derecho. Y es deber del Estado garantizar el ejercicio de un derecho, a través de los mecanismos que sean. No puede culpabilizarse a los sujetos por su no ejercicio.

Tan invisibles como estas situaciones de vida de miles de adolescentes que no encuentran el sentido a concurrir regularmente al liceo son las batallas que diversos docentes y colectivos docentes dan permanentemente para revertir este fenómeno.

Estas experiencias son verdaderamente especiales, pues muestran el camino en el nivel micro para repensar las políticas en el nivel macro desde una perspectiva sistémica. No es que no haya programas, esfuerzos, propuestas desde el propio sistema para enfrentar la problemática. Sucede que la complejidad del estancamiento al que nos enfrentamos es de tal envergadura que se necesitan amplios acuerdos, liderazgos con coraje, audaces y prudentes a la vez, con capacidad para leer, en la creatividad de las comunidades educativas que ensayan y producen estrategias, las pistas para elaborar políticas de largo plazo.

Hay cuatro ventanas de oportunidad para la esperanza en el sistema educativo para los próximos años, aunque algunas parezcan invisibles.

1. LA GRAVEDAD DE LOS EFECTOS SOBRE EL FUTURO

Más allá de las diversas opiniones existe una conciencia bastante generalizada en los actores políticos, técnicos y sociales de que los problemas son graves, estructurales y no se solucionarán con voluntarismos de corto alcance. Nadie está plenamente satisfecho con lo que se hace, más allá de reconocimientos de acciones y resultados parciales, y existe una percepción amplia sobre la necesidad de actuar con urgencia.

2. EL FACTOR DEMOGRÁFICO

En los próximos años, con la inversión que actualmente se realiza, se podría dar cobertura a la totalidad de los jóvenes que estén en edad de realizar la educación obligatoria. Esto se debe a la disminución de la natalidad, que generó el llamado *bono demográfico*, que podría invertirse sin dudas en la mejora de la equidad y la cobertura de la enseñanza media. Si además se siguen mejorando los recursos

para el sistema educativo, estaríamos en condiciones óptimas de inversión. Objetivamente, sin más impuestos, aumentará el gasto por alumno.

3. LA CORRESPONSABILIDAD POLÍTICA SOBRE LOS RESULTADOS

Dado el carácter estructural del estancamiento educativo, que no ha sido superado integralmente por ninguno de los gobiernos posdictadura, podemos decir que los tres partidos mayoritarios con representación parlamentaria tienen su cuota de responsabilidad con el estado actual del sistema educativo. Sobre sus logros y sus déficits. Los tres partidos han tenido aciertos y errores en la gestión educativa en los últimos treinta años. Es hora de reconocerse mutuamente en los aciertos y aceptarse humildemente en los errores.

Quizás el próximo período —gobierne quien gobierne— sea propicio para la construcción de políticas de Estado de largo aliento para la educación, invitando a participar también a las fuerzas sociales. Al fin de cuentas, los más perjudicados con esta situación son los hijos de los trabajadores. Esto no significa desconocer ingenuamente ideologías ni intereses pero, así como fue posible una alianza democrática entre diferentes en un momento histórico determinado para enfrentar a la dictadura, la gravedad y complejidad de la injusticia educativa amerita el esfuerzo.

4. COLECTIVOS DOCENTES QUE CREEN EN LO QUE HACEN Y SE COMPROMETEN

Aunque haya que modificar la formación docente y el sistema de contratación de los docentes para crear comunidades educativas con proyectos propios, hoy, a pesar de las dificultades y carencias, ya existen grupos de docentes que trabajan con esa lógica y obtienen resultados satisfactorios. Si bien es notorio el determinismo social de los aprendizajes como fenómeno de larga duración en términos estadísticos, hay un porcentaje de alumnos —que se ubica entre un 15 % y un 20 %— que logran superar ese «destino inexorable». Entre otros factores, este fenómeno se produce gracias a los cambios en las formas de enseñar y de acompañar que muchos docentes están experimentando en procesos de búsquedas individuales y colectivas.

Las Ferias de Buenas Prácticas y sus respectivas publicaciones, que se realizan desde hace ya más de cinco años humildemente han contribuido a hacer visible lo invisible del accionar creativo de muchos docentes en todo el país. Afortunadamente, hoy se han multiplicado los eventos y acciones que buscan mostrar buenas prácticas, y de ello nos alegramos mucho.

Porque creemos que para educar es imprescindible tener la convicción de que es posible cambiar la realidad; porque el intercambio y la socialización de experiencias, así como la reflexión de los docentes sobre su práctica, son instrumentos privilegiados del cambio educativo; por ello insistimos en organizar la Feria de Buenas Prácticas y en publicarla, ofreciendo un lugar profesional de autoría a los docentes uruguayos.

Pablo Cayota

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

Una mirada sobre esta convocatoria

Carmen Di Nardo

Esta publicación presenta experiencias que integraron la muestra de la Feria de Buenas Prácticas en Educación 2016, cuarta edición de este evento. Desde su comienzo es alto el grado de interés, participación y entusiasmo que suscita esta propuesta. Esta valoración no surge únicamente de nuestra propia evaluación positiva de la actividad como organizadores que somos, sino también de las devoluciones que hemos recibido a través de estos años de los docentes participantes en las sucesivas muestras.

Las impresiones recibidas —muchas de ellas reiteradas año tras año— ponen de relieve algunas características que consideramos claves y que nos parece oportuno referir aquí, para señalar los énfasis que marcan los propios actores a la hora de opinar respecto de esta actividad.

La mayoría de los docentes señalan que la Feria ha permitido:

Compartir experiencias. En sus devoluciones espontáneas, los docentes destacan este aspecto como primordial. Señalan que es enriquecedor poder intercambiar ideas y prácticas en un diálogo franco y horizontal con otros, sus iguales, que a la vez pertenecen a distintas instituciones, subsistemas, contextos y lugares del país.

Repensar las propias prácticas. Presentarse a la Feria exige necesariamente escribir una experiencia. A los docentes uruguayos nos cuesta escribir sobre lo que hacemos, a tal punto que muchos proyectos valiosos no se han presentado aún porque sus autores no han encontrado la forma o el momento de narrarlo. Quienes lo hacen, valoran esta instancia. Son muchos los que en sus devoluciones nos dicen que escribir su experiencia les ha ayudado a reflexionar sobre esta, y muchas veces a sistematizarla y a evaluarla, aspectos no siempre previstos.

Ser factor movilizador de los centros educativos. Muchas veces una práctica de aula, de un maestro o un profesor, ha promovido que la institución toda discuta sobre el pensamiento pedagógico y didáctico instalado en ella.

Promover procesos de verdadera integración profesional. La Feria ha generado oportunidades de trabajar junto a otros integrando distintos campos del saber.

Redescubrir y realimentar la vocación docente. Con el entusiasmo que proviene de la valoración de las experiencias ajenas y propias, los docentes tímidamente dicen reconocerse como actores claves en la construcción de los cambios que la educación del país requiere.

Como se puede ver, todos estos acuerdos implícitos que surgen como disparadores y a la vez como propósitos, ponen el foco en las prácticas docentes, como un fenómeno que trasciende todo proceso educativo intencional.

Hemos valorado los trabajos que contiene esta publicación según su creatividad y originalidad. Enfocamos nuestra mirada en la pertinencia del problema que desencadena el proyecto o la experiencia planteada, su contextualización, las acciones realizadas, los recursos utilizados, el seguimiento y la evaluación: qué y cómo se evalúan.

Son propuestas diversas, que refieren a temas también diversos, responden a diferentes problemas, se desarrollan en todos los subsistemas, en instituciones de distintas características y con educandos de distintas edades.

Tienen en común que presentan los conocimientos en forma relevante, con sentido para los alumnos. Pretenden despertar el interés, la curiosidad, la imaginación, el gusto por las artes y las ciencias, el deseo de aprender.

Sus autores, maestros, profesores y otros técnicos, más allá de su especialidad en las disciplinas presentes: lengua, matemática, salud, arte, educación física, química, biología, inglés, historia, deporte, recreación, informática, física, geografía —nombradas así, sin ningún orden de prioridad ni jerarquía porque todas aportan a la formación integral de la persona—, manifiestan con sus prácticas que están convencidos de que lo importante no es que los alumnos acumulen conocimientos disciplinares, sino que sepan utilizarlos.

Muchas de las prácticas registradas tratan de crear escenarios que invitan a los alumnos a hacerse preguntas, dar respuestas tentativas, buscar evidencias, experimentar. Otras ponen el énfasis en el desarrollo armónico del cuerpo, de las emociones, en la búsqueda de identidad, en la sensibilización y expresión artística. Todas promueven el desarrollo del lenguaje como proceso comunicativo y en muchas se integran las tecnologías de la información y la comunicación.

Los relatos ofrecidos dan cuenta de docentes preocupados por fomentar el espíritu crítico, la creatividad, el trabajo colectivo y la cooperación. Dan cuenta de docentes atentos a considerar la heterogeneidad y la diversidad en la acción educativa y la ética como eje central de su práctica.

Cada una de las propuestas seleccionadas promueve —con mayor o menor énfasis según la temática— las capacidades de utilizar el conocimiento de manera creativa para resolver situaciones de la vida real, actuar en forma autónoma, convivir democráticamente en grupos heterogéneos.

Además de las características señaladas, estos trabajos, como toda narración de una práctica, permiten el análisis crítico, generan dudas, el hallazgo de posibles contradicciones, todos elementos que invitan a una reflexión cuestionadora que nos exige repensar, replantear, revisar conocimientos.

Aspiramos a que esta publicación, al igual que las que le anteceden, no sea solo un registro de buenas prácticas, sino fundamentalmente un instrumento de trabajo; que pueda ser utilizado por los docentes para —mejor en grupo que en solitario— replicar, modificar, inspirarse, crear una propuesta propia; en fin, para mejorar sus prácticas, desafío constante en la permanente formación que nos debemos todos los que tenemos la obligación y el placer de enseñar y aprender.

Carmen Di Nardo

Maestra. Magíster en Educación, Universidad ORT. Directora académica de Primaria del Instituto de Educación Santa Elena (Montevideo-Lagomar) y exdirectora de Primaria, sede Lagomar (2009-2013). Hasta 2008 se desempeñó en la enseñanza pública como maestra, directora de escuela, inspectora de zona. Fue profesora en los Institutos Normales de Montevideo. En el Proyecto MECAEP integró el componente Libros y Textos y formó parte del equipo técnico que diseñó y organizó los cursos para docentes de los programas Todos los Niños Pueden Aprender y Maestros de Contexto Sociocultural Crítico. Participó como formadora en el área de Lengua. En IPES fue asistente académica de práctica del Curso de Directores del CEIP e integró el tribunal evaluador del trabajo final. Trabajó en el Curso de Perfeccionamiento para Maestras/os de Educación Inicial.

Hagamos posible el cambio

Beatriz Macedo

Podría verse como una gran paradoja lo que sucede en los momentos actuales; por un lado, cada vez se le atribuye mayor importancia a la función que juegan la educación y el conocimiento en general en el desarrollo de las sociedades, y por otro lado, asistimos a una cada vez mayor desacreditación de los sistemas educativos escolares, su pertinencia y la calidad de los aprendizajes que proponen.

Sin embargo, ambas cosas no son contradictorias ni se contraponen.

Cada vez más se señala el acceso al conocimiento y, por lo tanto, a la educación, como una de las posibilidades que las sociedades tienen para orientarse hacia desarrollos sostenibles para lograr mayor equidad y justicia social.

No se puede ocultar que en las sociedades complejas en las que nos ha tocado movernos, el conocimiento y la educación hacen la diferencia: permiten integrar y fortalecer el tejido social o, por el contrario, abren con mayor profundidad las brechas entre quienes acceden y gestionan conocimientos y quienes quedan marginados de estos.

Sin embargo, no nos es ajeno a los educadores que, con gran frecuencia —mayor a la deseada o esperada—, los estudiantes expresan las dificultades que encuentran en lo que se les pretende enseñar y que ellos debieran aprender.

Se asiste así a una pérdida de sentido, y por lo tanto de calidad, de lo que ofrecen los sistemas escolares.

Nos seguimos planteando hoy las mismas viejas preguntas, que no por viejas en el tiempo han perdido vigencia: ¿qué debo enseñar a mis estudiantes?, ¿cómo debo enseñarlo?

Las preguntas se repiten desde hace mucho tiempo. Deberíamos pensar que lo nuevo deben ser las maneras de buscar respuestas, los caminos para devolverle sentido y calidad a los entornos de aprendizaje.

Tal vez sea necesario reformular las preguntas, no por el solo hecho de establecer un juego de palabras, sino para entender que debemos mirar y analizar lo que sucede en los entornos educativos desde otro paradigma, que se encarna en realidades y contextos distintos.

El dilema ya no debería centrarse en *lo que se debe enseñar*; la preocupación debe estar centrada en cuáles son las competencias que debe gestionar toda ciudadana y todo ciudadano para integrarse activamente a la sociedad en la que le toca vivir, desarrollarse como ser y como ser social y tener una actitud proactiva frente a los desafíos de la propia complejidad e incertidumbre del presente y del futuro.

No podemos seguir formando para *las seguridades*, no podemos seguir *transmitiendo* a nuestros estudiantes conocimientos que por sí solos puedan asegurarles un lugar en la sociedad del mañana.

Tenemos que trabajar saberes y conocimientos que les permitan enfrentar de manera competente las situaciones cotidianas, presentes y futuras, de la vida personal y profesional; reconocer sus identidades y a su vez reconocerse como seres globales y planetarios, que pueden comprender las contradicciones que se dan, las polaridades, las injusticias y desigualdades, el deterioro del planeta, y sentirse responsables y comprometidos con su accionar en la construcción de mejores realidades para que todos podamos convivir en paz.

La pregunta podría ser entonces cuáles deberían ser esos aprendizajes que van a permitir a nuestros estudiantes devenir ciudadanos competentes para interactuar con su entorno, desarrollar la creatividad para abordar los problemas y producir nuevos conocimientos, no aceptar como única opción la adaptación a lo existente, sino sentir que pueden construir nuevas realidades, basadas siempre en el respeto de los derechos humanos, la ética, la solidaridad y la convivencia en paz, con otros.

Decíamos anteriormente que no podemos seguir educando para las seguridades, entonces parece muy importante que cada uno de nosotros se apropie desde las edades más tempranas de estrategias cognitivas que nos permitan aprender nuevas cosas, seguir aprendiendo siempre, pues el aprendizaje en sociedades como las actuales es un camino largo y permanente. Se deben desarrollar las competencias para saber aprender a aprender, de manera continua.

También característica de nuestras realidades es la cantidad de información a la que se puede acceder en cada vez menos tiempo, y la velocidad de circulación de esta; por lo tanto, otra de nuestras competencias debería ser acceder de manera crítica a la información que nos invade, actuar con pensamiento crítico y propio.

Estas mismas características exigen que sepamos comunicarnos, los unos con los otros, utilizando distintos lenguajes. La comunicación se observa como una de las competencias más necesarias a la hora de actuar e interactuar en la incertidumbre y la complejidad.

Ya se ha mencionado en muchas oportunidades, con el fin de explicitar este paradigma centrado en los aprendizajes para el desarrollo de las competencias que se establezcan, que estas solo podrán desplegarse si los estudiantes se apropian de aprendizajes, es decir, conocimientos y saberes.

Este cambio de paradigma requiere que la educación, o por lo menos lo que entendemos por la educación organizada en los sistemas educativos, debe cambiar. Pero ya no hablamos de reformas ni de transformaciones, hablamos de nuevas maneras de concebir la educación y los entornos de aprendizaje. Se debería pensar una nueva organización en todas sus dimensiones, con el fin de reencontrar y de dotar de nuevos sentidos y pertinencia.

Este cambio de paradigma nos obliga a mirar la educación *hacia el futuro*. Pero mientras esa *nueva educación* no amanece, hay muchos cambios que los educadores podemos hacer desde nuestras prácticas cotidianas.

Hoy vamos a detenernos a pensar en esos cambios, que son posibles y solamente dependen de nosotros, los educadores, de los líderes de las instituciones y de nuestra convicción de que los niños y jóvenes tienen derecho a sentir el placer de aprender, de buscar el conocimiento, de crecer en armonía, y a la felicidad de venir cada día a encontrarse con sus compañeros, con sus educadores y con nuevos y desafiantes aprendizajes.

Debemos reconocer que estos cambios, que son los que se generan en la base, en los lugares donde se juegan los aprendizajes, son lentos, no son mágicos y no hay recetas. Se construyen día a día, junto a cada niño, cuando el educador se emociona al comprobar la alegría que siente ese niño cuando aprende algo nuevo.

Esto nos lleva a pensar que no solo los estudiantes deben descubrir y sentir el placer y la emoción de aprender, sino que los educadores debemos sentir, una y otra vez, el placer y la emoción de enseñar. Eso solo podremos vivirlo plenamente si nos vamos apartando de las rutinarias clases que estábamos acostumbrados a dar, en que la lógica del conocimiento a enseñar, y por lo tanto a aprender, se convertía en el hilo conductor de nuestro quehacer educativo.

El movimiento que se está generando nos invita a atrevernos a cambiar, a cambiar como educadores, a reconocer que, si bien nuestra tarea es imprescindible, ya no es el centro de lo que sucede en los espacios intencionales de aprendizaje.

Debemos atrevernos a correrlos y a correr nuestras asignaturas y dejar que los estudiantes ocupen el verdadero y constructivo lugar de sujetos que aprenden.

Dejémonos invadir por la idea —como muy bien expresan Morin, Ciurana y Motta (2003)— de que el conocimiento se crea y se recrea en el caminar, y el saber no se termina en las disciplinas, las trasciende para dar lugar a la emergencia de nuevos saberes y nuevos caminos de búsqueda.

¿Hacia qué maneras de actuar como educadores nos orientan pensamientos como los expuestos por Morin y sus colaboradores? Hacia nuevas maneras de abordar los conocimientos y de promover los aprendizajes en nuestras prácticas pedagógicas, hacia el cambio de nuestros haceres pedagógicos.

Nuestras prácticas pedagógicas y nuestras estrategias para promover los aprendizajes deberían incentivar el acercamiento al conocimiento a partir de

la investigación, de la indagación, donde se fomente el aprendizaje autónomo y colaborativo. Prácticas donde se dé lugar al error, a la duda, a la incertidumbre, a la búsqueda, a la diversidad de opiniones y visiones. Prácticas pedagógicas que estimulen el desarrollo de estudiantes indagadores, curiosos, creativos, autónomos y audaces en la toma de decisiones, con integridad ética y solidaria, capaces de hacerse escuchar y de saber escuchar y respetar todas las variadas visiones y opiniones. Prácticas pedagógicas donde podamos compartir con nuestros colegas educadores de otros grados o asignaturas la promoción de aprendizajes integradores, multidimensionales, transdisciplinarios, que permitan a los estudiantes enfrentar y resolver situaciones complejas.

Los espacios intencionales de aprendizaje son escenarios donde se da la relación entre el sujeto que promueve la enseñanza, el sujeto que aprende y el conocimiento, que es el objeto de aprendizaje y de enseñanza; entre ellos se dan relaciones que interjuegan y remiten de unos a otros. En esta relación, la posición de cada uno determina la posición y el valor otorgado a los otros.

Estos cambios no suponen desvalorizar ninguno de los tres vértices del triángulo relacional mencionado; simplemente se trata de explicitar y tomar conciencia del lugar y el valor que se le da a cada uno. De una manera muy simple podemos decir que no se trata de la *cantidad de valor*, sino de la calidad y la centralidad de este.

Según como interprete cada educador este triángulo relacional, podrá priorizar determinadas estrategias de enseñanza en detrimento de otras. Por ello parece necesario detenernos en estas relaciones y ver si somos capaces, como educadores, de saber dónde nos ubicamos y qué valor nos damos en los interjuegos del aprender y del enseñar. Ello también nos llevará a analizar cuál es nuestra teoría personal acerca de lo que es enseñar y, por lo tanto, aprender.

¿Los educadores somos capaces de explicitar los mecanismos que ponemos en juego para aprender algo nuevo? Aprendemos haciendo, aprendemos con otros y de otros, aprendemos en la acción, aprendemos en la búsqueda y en la producción. Es imposible entonces que pensemos que los estudiantes podrán aprender a partir de situaciones cerradas, donde reciben un conocimiento acabado, sin límite de caducidad, que deberá ser aplicado y tal vez comprendido pero pocas veces puesto en cuestión, contrastado, argumentado, resignificado por los propios sujetos que aprenden.

Es imposible pensar que nuestros estudiantes se van a sentir atraídos a caminar por los senderos del saber y del conocimiento si no se les proponen tareas desafiantes, proyectos, donde cada uno aporte desde su lugar, desde su experiencia y sus aprendizajes, que superen aquellas propuestas en las que todos y cada uno debían responder desde un mismo lugar, con la misma supuesta lógica, respetando las miradas instaladas.

Este movimiento de cambio nos llama a romper con esas ataduras que nos hicieron entender que *igualdad de oportunidades* era tratar a todos por igual; hoy

justamente la igualdad de oportunidades nos lleva a permitir que cada uno actúe desde su lugar y aprenda desde distintos lugares, ritmos y estilos, con otros, entre pares, buscando y creando.

Este movimiento prioriza el aprendizaje entre pares, el aprendizaje que se mueve, que se pone en acción. Pero esto debe ser entendido para todos: estudiantes, educadores, líderes educativos, padres, comunidad educativa en general.

Los educadores estamos llamados a abrir nuestras aulas (¿las seguiremos llamando aulas?) o pensar en aulas sin fronteras, donde educadores en grupo y estudiantes nos formamos, aprendemos, producimos conocimientos.

Las prácticas innovadoras hoy se entienden como aquellas que permiten la transformación de la información y de los saberes en conocimientos viables y transferibles, que se integran en esquemas cognitivos desarrollando estrategias cognitivas de distinto grado de complejidad, logrando la relación y la integración de los conocimientos y superando una simple acumulación o asociación de conocimientos.

Estas innovaciones tienden a pensarse desde el o los sujetos que aprenden, poniendo en juego proyectos, investigaciones a desarrollar, situaciones a delimitar, que impliquen de los estudiantes un diseño de posibles caminos para buscar respuestas. Entonces, estas innovaciones tienden a fortalecer las relaciones interactivas.

Como consecuencia de los distintos dispositivos que se proponen, la evaluación debe cambiar indefectiblemente. Debemos ir analizando las *huellas* que dejan los estudiantes, con el fin de visualizar la evolución de cada uno de ellos, en particular en cuanto al desarrollo de las competencias establecidas.

Todo esto nos lleva a conclusiones claras. La primera es que las innovaciones empiezan en nuestras prácticas. No necesitamos permiso para innovar, para buscar nuevas maneras de hacer lo que hemos hecho siempre: enseñar.

La segunda conclusión que me parece importante destacar es que se innova entre muchos, con otros. Por eso, en la promoción de cambios aparece de manera tan significativa el intercambio entre educadores, el ser capaces de reflexionar lo que ha pasado en cada una de nuestras clases, con nuestros colegas, con nuestros propios alumnos, de manera de buscar siempre otras maneras de actuar y nuevas estrategias de aprendizaje y de evaluación.

No podremos cambiar si los educadores seguimos entendiendo nuestra profesión como una tarea individual, personal. La riqueza está en el intercambio, en el diálogo, en la producción colectiva, justamente en darle sentido a las aulas sin fronteras.

Una tercera conclusión que se debería retener es que una innovación se planifica, se gestiona, se evalúa, se reorienta. Innovar no implica, bajo ningún concepto, perder rigurosidad en las propuestas que se plantean. Lo que parece importante

es el tipo de estrategia que se propone para alcanzar determinados aprendizajes, saber fundamentar por qué se propone, dónde está la innovación.

Ninguna innovación se justifica si no es capaz de responder con claridad qué es lo que quiere cambiar y por qué, como ningún contenido o estrategia de enseñanza se justifica si no es capaz de responder con precisión qué competencia o grupos de competencias está contribuyendo a desarrollar.

Esto nos lleva a pensar en por lo menos tres instancias de fundamental importancia para diseñar una innovación pedagógica de aula: la gestión de la preacción, la gestión durante la acción y la reflexión postacción con su evaluación, lo que nos remitirá seguramente a recorrer, una y otra vez, este circuito de etapas. Y esto nos lleva a concluir que una innovación pedagógica debe ser planificada sobre la base de la reflexión acerca de lo que se quiere cambiar, por qué y cómo.

Estas instancias son previas a la acción; una acción que incorpora la evaluación en todas las etapas del proceso. Una evaluación que nos proporcione información acerca de la propia innovación; una evaluación que brinde información sobre los aprendizajes de cada uno de los alumnos y que ellos mismos puedan manejar y gestionar de manera de poder situarse en relación con los aprendizajes que deberían lograr; una evaluación que permita que cada estudiante encuentre los tiempos y los modos para ir aprendiendo.

Es importante no confundir la innovación pedagógica que se requiere para lograr aprendizajes de mejor calidad con el activismo de los estudiantes por el activismo en sí. Ya ha demostrado la investigación, de manera contundente, que de esa manera no se llega a la construcción de aprendizajes.

Hay que analizar cuáles son las mejores propuestas de enseñanza que permiten centrar el proceso en un aprendizaje situado, donde el estudiante pasa a ser autor consciente de lo que va aprendiendo. En ese sentido, la investigación internacional ha mostrado que la metodología de proyectos, las situaciones problema cualitativas y abiertas, parecen bien ubicadas para los cambios que se pretenden lograr.

La Feria de Buenas Prácticas de la Institución Santa Elena es una iniciativa a destacar, hoy ya de reconocida trayectoria, que sigue siendo inspiradora y motivadora, para que la innovación en las prácticas pedagógicas no sea la excepción, sino que, por el contrario, se convierta en la realidad cotidiana en toda institución educativa.

Nos ofrece el espacio y el tiempo para conocer lo que han hecho nuestros pares, en contextos diferentes, sin duda, pero nos permite no solamente conocer otras maneras de hacer, sino de dialogar, de indagar por qué se ha priorizado una opción sobre otra; les da la voz a los protagonistas de las innovaciones, educadores y estudiantes.

Nos ofrece el espacio y el tiempo para escuchar esas voces, que vienen de muy distintos lugares, que muchas veces tienen dificultad para hacerse oír y que, sin embargo, tienen tanto para decir y para mostrar.

La Feria de Buenas Prácticas de la Institución Santa Elena nos renueva cada año el compromiso con la innovación educativa, nos invita y nos hace tomar conciencia de que las innovaciones educativas, los cambios en las prácticas pedagógicas, tienen que convertirse en un gran y fuerte soplo que recorra el país, de norte a sur y de oeste a este, como un viento de renovada esperanza de una educación de calidad para todas y todos.

Nuestros estudiantes no pueden seguir sentados, tratando de aprender cosas que para ellos tienen poco o ningún sentido. Dejemos que se muevan, circulen y corran hacia el conocimiento. Y nosotros sepamos movernos con ellos, para apoyar el abordaje de ese conocimiento nuevo. Hagamos de esa manera posible el cambio y seamos capaces de mostrar que no hay un niño, una niña, un joven que no pueda aprender. Permitamos que los cambios en nuestras prácticas pedagógicas nos dejen demostrar que todas y todos podemos aprender, seguir aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

MORIN, E., CIURANA, E., y MOTTA, R (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

POZO, J. I. (2016). *Educación en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.

Beatriz Macedo

Profesora de Química, Instituto de Profesores Artigas. Doctora en Didáctica de las Ciencias, Universidad París VII. Es asesora académica del Consejo de Formación en Educación CFE-ANEP y consultora en el ámbito privado. Fue investigadora en el Laboratorio de Investigación Didáctica y Formación Continua en Educación Científica, Universidad París XI. Actuó en el sistema educativo uruguayo y en 1995 ingresó a la UNESCO, donde trabajó en múltiples proyectos educativos en todos los países de la región. De regreso al Uruguay coordinó el Programa Conjunto con Naciones Unidas «Aportes para la elaboración de políticas en Uruguay» (2013-2014). Fue consultora de UNICEF, OEI y, ya desvinculada como funcionaria de UNESCO, ha realizado consultorías para UNESCO Montevideo, FLACSO Argentina y CLACSO. Dirige tesis de posgrados, maestrías y doctorados en distintas universidades, a nivel internacional.

Experiencias del Santa Elena

**Proyecto Identidad.
La identidad como base
para el desarrollo del
niño como ser único
y trascendente**

Florencia Bournier, Sylvia Zuccolo

01

FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Proyecto Identidad. La identidad como base para el desarrollo del niño como ser único y trascendente.

Nivel: Educación Inicial, niveles 5 A y B.

Competencias:

- Construye su identidad en relación con un marco valórico y ético.
- Se reconoce como un ser singular y trascendente y elige una postura filosófica, espiritual o religiosa.

Área: Área del conocimiento social y de la naturaleza.

Participantes: Niños de nivel 5 y sus familias.

RESUMEN

Este artículo trata sobre un proyecto de aula realizado en el nivel 5 de la Institución Educativa Santa Elena de Montevideo. Desde una metodología de aprendizaje por proyectos, se aportó a la construcción de la identidad de cada niño.¹ El proyecto contó con un fuerte involucramiento de las familias, que fueron protagonistas al igual que los niños y las docentes del grupo. El lector conocerá el proceso realizado en el aprendizaje por proyectos y la narrativa de muchas de las actividades llevadas a cabo.

Palabras claves: identidad, aprendizaje por proyecto, aprendizaje basado en problemas, proceso de historización, educación emocional.



¹ En este artículo se utiliza la palabra *niño* genéricamente, buscando propiciar fluidez en la lectura, sin que ello signifique ninguna discriminación de género.

INTRODUCCIÓN

Verónica Larrosa

Directora de Educación Inicial

Este proyecto de aula nace por iniciativa de las docentes de nivel 5, que supieron identificar un interés común en los niños de los dos grupos existentes, sobre la base de una situación real, y lo tomaron como eje central para facilitar los procesos de aprendizaje.

El lector podrá encontrar aquí varias situaciones para reflexionar sobre su propia práctica, aun cuando los temas de interés o las edades sean diferentes. Por ejemplo:

- Una planificación por proyectos que involucra problemas reales y a través de una progresión de aprendizajes que permite desarrollar competencias en el niño.
- Un abordaje de los aprendizajes desde diversas expresiones y recursos, con énfasis en el desarrollo y fortalecimiento emocional como competencia genérica.
- Una propuesta que «pone en juego el sentimiento» y así resignifica los aprendizajes que incorpora el niño a través de lo emocional.

A estas cuestiones metodológico-didácticas, aplicables a otras variadas situaciones de aprendizaje y franjas etarias, se le suma un tema de interés relevante en esta edad: la identidad. En este sentido, el trabajo sobre la identidad permitirá al niño —a partir del saber ser— construir la idea del «ser con otros». Este proceso lo ayudará a desarrollar una competencia imprescindible para comenzar a construir la idea de ciudadanía y participar de manera responsable en la sociedad.

El Proyecto Identidad invita al lector entonces, con una narrativa que parte de lo cotidiano y se complementa con la reflexión, a conocer lo que pasa dentro de las aulas de nivel 5 de Educación Inicial del Colegio Santa Elena de Montevideo, y cree que puede ser válido para adaptar y replicar en otras situaciones.



LA EXPERIENCIA...

«El niño nace una primera vez. Después es como si naciera una segunda vez a través de un trabajo largo y laborioso para dotarse de una identidad. Para dotarse de la cara, el cuerpo, el gesto, la acción, la palabra, el pensamiento, la emoción, la imaginación y la fantasía.»

Autor desconocido

¿CÓMO SURGE?

Este proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Santa Elena Montevideo desde el año 2015, en dos grupos de nivel 5.

Nivel 5 trabaja con una metodología de aprendizaje basado en proyectos, donde el énfasis está puesto en el niño y sus intereses, en busca de la resolución de un reto o desafío. Al respecto, Beatriz Trueba (en Díez Navarro, 2010) plantea que el aprendizaje por proyectos:

«[...] nos coloca en una postura consciente de escucha atenta frente al niño, como punto de partida. Observar qué le interesa realmente, a través de sus acciones, de sus preguntas, para “engancharlo” con su pensamiento, alimentando su profunda necesidad de aprender, sin perder las muchas ocasiones que se nos ofrecen a cada paso. [...] Implica un respeto a la diversidad y a la expresión de la identidad al integrar diferentes intereses individuales en un proyecto colectivo y potenciar la búsqueda de soluciones diversas a un mismo problema [...] el trabajo por proyectos se sustenta en unos principios pedagógicos sólidos [...]: el aprendizaje significativo, la identidad y la diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación sobre la práctica, la evaluación procesual y la globalidad.» (p. 32)

En este marco, en el año 2015 coincidieron dos situaciones que despertaron interés en los grupos. Ello nos permitió comenzar a investigar y construir este proyecto sobre identidad; el tema también despertó la inquietud del equipo docente, que lo considera un eje fundamental en el desarrollo integral de los niños.

En uno de los grupos, la presencia de una auxiliar docente embarazada despertó en los niños curiosidad y expectativa, realizando preguntas y queriendo indagar sobre el tema. En el otro grupo, el nacimiento del hermano de un niño lo movilizó tanto a él como a sus compañeros. Los docentes nos involucramos en acompañarlo y sostenerlo, ya que fueron surgiendo día tras día muchas preguntas.

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

Nos proponemos como docentes facilitar aprendizajes en los niños, en torno al «desarrollo de la confianza, autoestima, autonomía y fortalecimiento emocional en procesos progresivos de integración social» (Uruguay Crece Contigo, 2014), en busca de que el niño vaya adquiriendo ciertas competencias genéricas que tienen que ver con su participación responsable en sociedad y su reconocimiento como ser único y trascendente.

Para que el niño pueda expresarse, aprender y desarrollarse en todas sus potencialidades, debe haber construido una base sólida de autoestima y seguridad. Sin duda, esto se construye en el seno de cada familia, como primer sistema de sostén del niño, pero desde el centro educativo podemos contribuir a consolidar, desarrollar y poner en acciones concretas aspectos relacionados con la construcción de la identidad.

La identidad es lo que sabemos de nosotros mismos, y es también lo que mostramos de nosotros; se construye con los otros. La identidad hace a lo que somos, se constituye de aspectos conocidos, disponibles para el sujeto, y aspectos inconscientes producto de las identificaciones con los padres y con otras personas significativas afectivamente, que contribuyen a la crianza. Así, el concepto de identidad es complejo, porque involucra aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad. A partir de las experiencias con otros constituimos nuestra subjetividad y nos diferenciamos.

Para llegar a ser autónomo, el niño necesita construir una sólida representación de sí mismo, que le permita diferenciarse de los demás y del entorno con el que convive.

EL PROYECTO EN ACCIÓN...

La construcción de un proyecto parte de un problema o reto, a partir del que se plantea una pregunta potente: «¿qué queremos aprender?» Inmediatamente los niños comparten lo que ya saben del tema y dan posibles respuestas a esas preguntas, que luego, a partir de la «investigación», se podrán contrastar. De esta forma, como lo plantea Mari Carmen Díez Navarro, existe un eje vertebrador que es común a todos los proyectos y consiste en ciertas fases, que no se establecen con rigidez pero resulta importante tener en consideración.

Por un lado, la elección del tema de estudio o *pregunta investigable*, en la que los niños, motivados por su curiosidad, proponen interrogantes que se plantean para explicar la realidad que los rodea. Por otro lado, Díez propone una fase fundamental que radica en qué sabemos y qué queremos saber: en ese momento se investiga qué saben los niños sobre el tema, son escuchados y se registran sus conjeturas.

En el abordaje de aula, se acordó una *pregunta investigable* sobre la que todos —niños y docentes— quisimos trabajar: *¿cómo se alimentan los bebés cuando están en la panza de sus mamás?*

Algunas de sus conjeturas de los niños fueron:

«Los bebés se alimentan por el tubito ese, les llega la comida que come la mamá pero más chiquito, todo menos el café...»

«La comida pasa por un tubito, las milanesas, las papas y la bebida que toma la mamá.»

«No se alimentan en la panza porque están en una bolsa, si la mamá come, no pasa.»

Estas respuestas fueron escritas por el docente en el rotafolio de la clase.

Este modo de preguntar y repreguntar promueve la motivación del niño y lo conduce a que busque información sin anular su capacidad de imaginación, respetando sus tiempos y necesidades en la adquisición de los conocimientos. En esta modalidad es importante, en el momento de buscar las respuestas, no anular la curiosidad y la capacidad de buscar por sí mismos nutriéndose de las conjeturas e ideas que espontáneamente aportan otros.



Luego de este trabajo oral, los niños expresaron mediante el dibujo sus conjeturas.

Acordamos con ellos que estas respuestas nos resultaban insuficientes y contradictorias entre sí, por lo que fue necesario continuar indagando.

En ese momento también se trabajó con los niños sobre las diversas fuentes de información. Y así nos preguntamos: «¿cómo podemos averiguarlo?».

Las respuestas fueron:

«Podemos salir a un lado que sepan eso.»

«En un hospital en donde nacen los bebés.»

«A mí se me ocurre ir caminando por la calle acá cerquita y preguntarle a alguien...»

«Mirando un libro del cuerpo humano.»

«En la librería, que tienen muchos libros.»

«En la sala de computación.»

A continuación se realizó todo un trabajo de investigación, tanto en el aula como en el hogar.

En clase, los niños investigaron en pequeños grupos sobre todo el material que tenían en la biblioteca y seleccionaron aquel que les podría servir para dar respuesta a nuestro desafío. A partir de ese material (libros de cuentos, libros de información, revistas, enciclopedias, folletos, etc.) fueron capaces de poner en juego competencias adquiridas en años anteriores (entre otras, inferir a partir de elementos paratextuales) y, con nuestra mediación, seleccionaron el más pertinente.



Luego de que en grupo acordaron cuáles materiales podían servir, el docente los leyó. Y juntos contrastaron esa información con las conjeturas que habían realizado.

Debido a que en esos materiales no se encontró la solución completa a nuestro problema, se continuó investigando en otras fuentes: internet, entrevistas a profesionales, etcétera.

Así llegamos a una de las últimas fases de esta investigación realizada con los niños —recordemos— para contestar a la pregunta: *¿cómo se alimentan los bebés cuando están en la panza de la mamá? (¿qué aprendimos?)*.

Finalmente, al poner en palabras la respuesta, escribirla y leerla hasta comprenderla, los niños fueron capaces de comunicarla. En este caso, lo hicimos mediante un nuevo dibujo.



Esta fase nos parece muy importante, pues tiene que ver con que *aprendemos de verdad algo cuando somos capaces de enseñárselo a otro*.

Nos parece significativo destacar en este punto: el aprendizaje que nos importa, más allá de la respuesta concreta a esta pregunta, es todo el camino recorrido, el intercambio, el trabajar en equipo, el acordar con otros y generar el deseo de aprender.

«EL DÍA QUE NACÍ...»

En el desarrollo del proyecto, a partir de la lectura del libro *El día que naciste*, surgió una nueva pregunta: «¿cómo fue el día de mi nacimiento?».

Para responder a esta pregunta se acordó con los niños ir a la fuente «más lógica»: sus familias. A partir de ello, tuvimos la idea de transformar estas respuestas en una bitácora grupal, en la que cada familia realizó un relato sobre ese día tan especial, incluyendo imágenes y algún objeto alusivo si así lo deseaban. Los relatos se compartieron en clase con el grupo de niños.

Esta *narrativa* del día del nacimiento es fundamental en el proceso de construir identidad. Se trata de las voces de la madre, del padre y de otros familiares o amigos muy cercanos contando cómo fue ese día, cómo fueron los preparativos para el nacimiento de ese hijo o hija.

Con estos relatos creemos aportar algo tan significativo en el proceso de construcción de la identidad como lo es la *función historizante* que tienen las narrativas familiares.

Como lo expresa Ezequiel Jaroslavsky:

«El yo sólo puede establecerse dándole a su pasado y a su porvenir un sentido, eligiendo un proyecto identificador y una interpretación de su origen permanentemente reelaborada. [...]

Un aporte importante es definir al yo como historiador de su propia historia; solo puede tener éxito en la tarea de historización, apoyándose en el discurso y en el pensamiento de otros, únicos capaces de proveerle informaciones y referencias que no han podido ser registradas y memorizadas por el infans que ha sido; es esta la función historizante y representacional de la madre o los padres y del grupo familiar.» (Jaroslavsky et al., 2008)

El día de la lectura de la bitácora cada niño fue protagonista. Además de leer los relatos que escribieron los integrantes de su familia y observar las imágenes que acompañaban dicho relato, cada uno mostró sus «recuerdos» de ese día: ropa, bolso, regalos, pulsera identificatoria y tantos otros que las familias atesoran...



Esta propuesta tuvo varios ejes. Por un lado nos permitió ahondar en el conocimiento de cada niño y de su familia; nos brindó insumos que posibilitaron entender algunas situaciones particulares y así poder trabajar desde una perspectiva personalizada. Por otro lado, en algunos casos nos implicó un trabajo de mayor profundidad con las familias, en que ponerse a escribir sobre el origen del niño implicó movilizar situaciones dolorosas, pero entendimos que poner en palabras es muy importante en la construcción y elaboración de la identidad de cada familia.

Este trabajo reflejó un gran compromiso de cada familia, lo que despertó mucha emoción tanto en niños como adultos en el momento de la lectura de esta narración: llanto, sonrisas, abrazos, a veces vergüenza, fueron algunos de los sentimientos que se suscitaron.

MARTINA

TE SOÑE DURANTE MUCHOS AÑOS. TE BUSQUE Y PRONTO TE ENCONTRE. CORRÍA EL MES DE JUNIO 2008 Y SIN AUN CONFIRMARLO YA SABÍA QUE ESTABAMOS JUNTAS! COMENZAMOS LAS AVISERAS, A MEDIDA QUE IBAS CRECIENDO TE IBA IMAGINANDO. HASTA PORQUE NUNCA DUDE QUE IBAS A SER NIENA. HASTA LOS 3 MESES ME ANIMÉ PARA PODRÁ COMPRAR TUS COSAS, LLEGADO EL MOMENTO NO PODÍA PARAR DE HACERLO Y EN CASO DOPIDO QUE TE COMPRARA TE IMAGINABA, TE SONREÍA, TE ESPERABA... PIERDÓNME TO WAIKO CON MUCHA ENCIÓN Y POR SOÑE TODO CON MUCHO AMOR...

HASTA NOS MUCHO TU 7 TO CUANDO ESTOYAS EN MI PANZA, TE MOVÍAS TODO EL TIEMPO Y CUANDO NO LO HACÍAS CONÍA JUCE DE BARRIO 7 ANÍ ESTABAS MUY BIENHEMOSAMENTE MOVIENTOTE, BRAS MUY INQUIETA COMO HASTA AHORA.

EN CUANDO AL HOMBRE DECIDIMOS CON PAPÁ QUE PODÍA SER LUCÍA, SOPHIA, AUNQUE YO NUNCA DUDE QUE FUERA "MARTINA".

ERA ALGO DEFINITAMENTE QUE TENÍA CON EL ABUELO "WÁ", EL SIEMPRE QUIZO TENER CON LA TATA UN JUEGO Y LLAMABO "MARTIN", NO PUDO SER, NACIO "LA TIA TATA" Y YO (MAMÁ). POR LO QUE EN EL FONDO TENIAMOS FELICIDAD PARA EL 23 DE MARZO PERO DEBIDISTE NACER ANTES POR LO QUE EL FONDO HICISTE COSAS NACISTE, PESANDO 2.980 KG Y MIDIENDO 41 CM.

TE UN DIA MUY ESPECIAL. POR FIN HABIA LLEGADO ESTE MOMENTO Y ESE DIA ENVIADÍ LO QUE ES SER "MAMA", TU TATA! ERAS MUY BUENA, LA BEBE QUE SOÑE DURANTE 9 MESES, ERAS PERFECTA, LA MEJOR HIJA QUE DICHO ME PUDO ENVIAR...

EMPEZAMOS CON TODO EL MENSAJE DE LO QUE MARCHA EL CORAZON, MORDIENDO, EL MOSTRAME EL MUNDO, EN PEROSTRAME QUE TU" TODO LO PUDES Y CLEO QUE HEMOS HECHO UN BUEN TRABAJO JUNTO A PAPÁ, ABUELOS Y AMISOS. POR UN EJEMPLO DE HIJA, TU INOLENCIA QUE PERDURE POR SIEMPRE.

TE AMO MUCHO! NANA (MAMÁ)





Esse
es del día
en que mi
padre
conoció a
Laura.

Dejo correr mi imaginación, me lleva a los Pueblos de Barcelona, que no hay cosa más hermosa en esta Tierra, y es donde un día vi, algo que parecía una pequeña muñequita, envuelta en una tierna e inocente sonrisa.

La veía por el "Skype", compañero de esas horas, de lejanos recuerdos.

Le hablaba, le hacía gestos, me sonreía, no sabía quien era yo...

Me dijeron que había nacido Laura, la mariposa de una ilusión, que giraba alegremente, por cada momento de mis días.

Era hermosa, y ahí la veo, ahora, en tantas fotos, con su gorrito blanco, vestido rosado, en brazos de su mamá, en aquella época, cinco años atrás, sólo cambiábamos sonrisas e ilusiones.

Abelo, algún día nos vamos a ver...y tal fue...qué emoción cuando vi una niña, que venía desde el interior del Aeropuerto, con la sonrisa que tienen los gorrioncitos en Primavera...seguramente pensé, ¿me habrá reconocido por el "Skype"?, en estas horas de sorpresas y alegrías...

Y hela aquí hoy, es una hermosa niña, no me deja decirle Lua, nombre que ella misma, se había asignado, aún cuando sigo haciéndolo, le expliqué, Lua, quiere decir te quiero.

Se grabó en mi corazón, esa palabra "Abelo", nunca había sentido una emoción tan grande, como cuando la oí decirlo, una y otra vez.

Y, me despidió de mi niña hermosa, empujando una vez más, las hamaquitas, de la ilusión, que rondan los deseos míos, de felicidad, para ella, y la Gente de nuestro Uruguay, por el eterno navegar del tiempo...

Te adora, Abuelo

OTRAS ACTIVIDADES VINCULADAS A ESTE PROYECTO...

Como ya se vislumbra en esta narrativa, durante el desarrollo del proyecto se buscó una diversidad de recursos que nos permitieran abordar esta temática en forma integral. Ello es fundamental para estas etapas etarias, en que el aprendizaje debe darse desde todos los enfoques posibles: desde la emoción, lo cognitivo, el cuerpo, la expresión, etcétera.

EL POR QUÉ Y EL ORIGEN DEL NOMBRE DE CADA UNO

Muy vinculado al día del nacimiento, se averiguó acerca del por qué y el origen del nombre de cada uno. Una vez más nos sorprendimos de lo emotivo que fue realizar esta actividad, ya que en algunos casos ni los propios niños sabían quién había elegido su nombre y por qué.

LA FAMILIA ESENCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NO PRESENTA UN ÚNICO MODELO...

Nos propusimos entonces trabajar a partir del concepto de familia que plantea Elina Rostan (2003: 69). La autora señala que un concepto de familia estructurante para las ciencias sociales es el de diversidad. Por ello, no sería posible hablar de *familia* sino que sería necesario adoptar la denominación *familias*, dado que una característica de esta institución social es su carácter diverso y cambiante respecto a lo social o cultural en el presente y a lo largo de la historia. Comenzamos a reflexionar sobre ello con los niños a partir de diversas actividades.

Se leyó el cuento «Familias. La tuya, la mía y la de los demás», y se reflexionó a través de un trabajo de oralidad. Este se plasmó en una actividad de escritura espontánea, sobre aquellas cosas que a cada niño le gusta realizar con su familia. Se construyó un árbol genealógico de cada niño junto a su familia. Transversalmente a estas actividades, se trabajó en expresión plástica, promoviendo la representación mediante el dibujo y la pintura de todos los integrantes de la familia. Estas producciones fueron útiles como disparador para que cada niño pudiese tener el espacio para presentar a su familia.

Las familias también relataron los «rituales» que las identifican. La lectura en el aula de estos pasajes fue muy divertida y nos permitió a todos conocernos un poco más.

ACTIVIDADES VINCULADAS A LA SEXUALIDAD

En este punto del proyecto se realizaron actividades de autoconocimiento a partir de la diferenciación de sexos, desde el trabajo áulico, y la sexualidad entendida desde su concepción más amplia, como un aspecto constitutivo del ser humano, que forma parte de su identidad y está presente desde el inicio de la vida.

La sexualidad «se va construyendo en el intercambio social y cultural a lo largo de toda la vida, habilitando a niños y niñas en los procesos de búsqueda, pensamiento, conocimiento y a la consecución de sus objetivos» (Etchebehere, et al., 2008). Con este sentido se propusieron actividades que buscaran problematizar con los grupos en torno a *lo femenino* y *lo masculino*, las cosas de *nena* y de *varón*, así como la identificación y nominación adecuada de todas las partes del cuerpo, especialmente los genitales. Se abordaron así las construcciones presentes en ellos en torno al género.



REPRESENTACIÓN DEL NACIMIENTO

Se propició un espacio de expresión corporal en el cual pudiesen representar, a través de la imaginación y mediante el cuerpo, cómo fue su nacimiento. Por otra parte, se crearon escenarios en donde fuera posible la dramatización de situaciones y roles familiares.

AUTORRETRATOS

Se realizaron autorretratos. A partir de actividades corporales de sensibilización del cuerpo y de la cara, por un lado, y de la expresión y la descripción detallada de la forma de esta, por otro, se guió en la observación de los detalles más relevantes y también los más insignificantes. Se utilizaron espejos como recurso fundamental en esta tarea. Durante el proceso se realizaron sucesivas aproximaciones al autorretrato del niño; nos apoyamos, por ejemplo, en la mitad de una fotografía de su rostro, para completar la otra mitad, hasta llegar finalmente a un autorretrato realizado sin apoyo, mediante el cual se sintiera identificado.



RETRATO A UN COMPAÑERO

Finalmente se realizó un retrato a un compañero, devolviéndole a este cómo era visto por los demás.

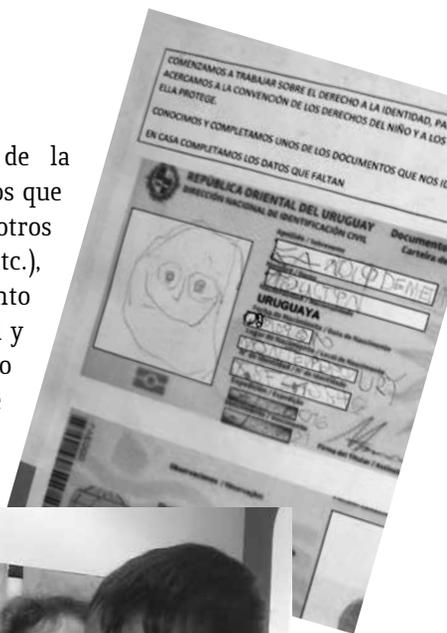
A partir del cuento «Sapo es sapo» de Max Velthuijs se reflexionó sobre las cualidades que nos hacen únicos, y pudimos «mirar» a los otros y decir qué los hace especiales.

La literatura es, para educación inicial, un recurso invaluable. Los libros con contenidos valiosos y pensados en función de la experiencia del niño, permiten, a través de la conmoción emocional y de los procesos identificatorios, que el niño pueda acercarse y a la vez tomar distancia de lo que le pasa a él y empatizar con lo que le pasa a los otros. El libro es, en muchos casos, un instrumento de mediación que posibilita simbolizar y procesar emociones propias y ajenas.

EL DOCUMENTO QUE NOS IDENTIFICA:

«LA CÉDULA DE IDENTIDAD»

Mediante una actividad de observación detallada de la información que este documento contiene, encontramos que una parte de esa información puede ser compartida por otros individuos (el nombre, la fecha y lugar de nacimiento, etc.), pero existen tres elementos que hacen que cada documento identifique solo a una persona: la foto, la huella digital y el número. Luego de trabajar colectivamente, cada uno realizó su propia representación de su documento de identidad.



A MODO DE CIERRE Y EVALUACIÓN

En el mes de noviembre se realizó una exposición de los productos de este y de otros proyectos realizados en el año, en lo que fue nuestro «cierre pedagógico del año».

En esta «feria» se expusieron las producciones que reflejaban los aprendizajes de los niños y estos pudieron mostrárselos a sus familias, realizando de esta manera lo que para nosotros fue la mejor evaluación tanto del proyecto como de sus aprendizajes.

Juntos relejeron las narrativas sobre el nacimiento que estaban organizadas en una «minicarpeta» (bitácora) individual que recogía, además, la fundamentación de la actividad, el relato sobre el origen del nombre de cada uno, los rituales familiares, etc.

En carteleras se podía observar el proceso de investigación sobre la alimentación intrauterina, con todas sus fases (pregunta investigable, conjeturas de los niños, investigación, qué aprendimos, dibujos que daban cuenta de sus conjeturas previas a la investigación y dibujos en los que mostraban luego lo que habían aprendido).

En un árbol colgaban los productos sobre las familias: árboles genealógicos, escrituras espontáneas de los niños sobre lo que más les gusta realizar con sus familias, los dibujos mediante los cuales las habían presentado a sus compañeros...

Todas esas producciones, expuestas de manera estéticamente muy cuidada, acompañadas con fundamentaciones y frases sugerentes, así como con fotos de los niños realizando muchas de las actividades del proyecto, fueron admirados por las familias que, con gran entusiasmo, iban de un espacio al otro, mirando, leyendo, escuchando lo que sus hijos tenían para contarles.

De esta manera pudieron vivenciar los procesos de aprendizaje realizados en el año, que tuvieron que ver principalmente con el fortalecimiento emocional de cada uno. Este énfasis no solo se vislumbró en los niños, sino también en las familias que acompañaron todo el proceso; e incluso en los docentes, que nos vimos fuertemente conmovidos y pudimos abrir una *ventana* más hacia el mundo de las familias con las que compartimos a diario.





PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES...

En relación con la bitácora realizada por las familias sobre el día del nacimiento...

Cuando me dijeron que tenía que escribir la bitácora, empezó mi preocupación: ¿cuándo lo haría?, ¿en qué tiempo?, ¿cuándo iba a poder estar tranquila para hacerlo? Como siempre pasa con una tarea, al principio nos desbordamos y después las cosas van fluyendo. Ese día cuando la escribí, me senté con Agus y empecé a contarle cómo fue que tomamos la decisión de tenerlo, cómo pasamos el embarazo y cómo fue el gran día cuando nos conocimos. Fue tan hermoso ver su carita de emoción... comencé a contarle todo y le dije «¿te parece bien si lo voy escribiendo?», y así empezamos... Fue un momento realmente mágico, al relatar los detalles comenzás a tener el mismo sentimiento de aquel día... y se nos cayeron lágrimas a los dos. Pedirles a los abuelos que recordaran cómo fue ese día fue fantástico. Siempre hace bien volver a recordar los momentos más felices que uno vivió y es superimportante para la identidad de ellos saber cómo fueron buscados, cómo fue su nacimiento y cómo fuimos adaptándonos a nuestra vida juntos; y por qué no recordarlos así, con todos los sentimientos a flor de piel, que los hijos son lo más importante y maravilloso de nuestras vidas.

Celina, mamá de Agustín

Haber escrito la bitácora fue volver a vivir el nacimiento, pero ahora con Maite al lado disfrutando cada cuento, cada anécdota, no solo de lo vivido por nosotros, sus papás, sino que también por algunos tíos y los abuelos. Esto fue lo que lo hizo aún más emocionante; pero especialmente para ella, que fue descubriendo a través de esto como llegó a SER y a SER PARTE.

Victoria, mamá de Maite

REFLEXIÓN FINAL

Consideramos que, si bien todo este proyecto tiene un fuerte impacto emocional, la lectura de la narrativa familiar sobre el nacimiento de cada uno fue lo más movilizante, tanto para los niños y sus familias como para nosotras las docentes. Ellos y nosotras nos vimos conmovidos al leer estos relatos, lágrimas de emoción, abrazos espontáneos, risas, miradas cómplices, fueron algunas de las emociones que se generaron...

Rescatar el valor de cada individuo como persona, fortalecer su autoestima, su seguridad emocional; aportar al conocimiento de su historia, de su familia, a conocer sus fortalezas y debilidades, de sí mismo y de los otros también, son algunas de las fortalezas de este proyecto.

Todas estas construcciones forman parte de un trabajo individual, pero grupal a la vez: me conozco, te conozco; yo soy yo, pero soy yo en un grupo.

Todo esto fue llevado adelante mediante una metodología que favorece el trabajo en equipo, la investigación, que el niño vaya aproximándose a esta gran competencia que es el *aprender a aprender*. Una metodología que coloca al niño como constructor de sus aprendizajes, y nos pone a los docentes en el rol de *arquitectos*, diseñadores de espacios, propuestas, actividades, que favorezcan esos aprendizajes. Es un rol mucho más humilde pero no menos difícil, ya que debemos estar muy atentos a sus intereses, debemos saber callar una respuesta para dar el espacio a que surjan sus interrogantes, debemos generar los espacios de debate para poder llegar a acuerdos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÍEZ NAVARRO, María del Carmen (2010). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ETCHEBEHERE, G., et al. (2008). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

JAROSLAVSKY, E., STENBERG, N., STENBERG, S. (2008). «Mesa redonda: Subjetivación: ¿un objetivo terapéutico del psicoanálisis?», *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*. Recuperado de: <http://www.elp psicoanálisis.org.ar/old/numero5/mesaredonda5.htm>.

ROSTAN, Elina (2003). «Las ciencias sociales y la escuela: desafíos y propuestas». En A.A. V.V.: *¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?*, pp. 68-75. Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo.

URUGUAY CRECE CONTIGO, CONSEJO COORDINAR DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*.

De árboles autóctonos a 130 palmeras pindó

**Andrea Cianni,
Rosario Guarino, María Morais**

02

FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: De árboles autóctonos a 130 palmeras pindó

Clase: Nivel 5 años

Áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Construcción de la Ciudadanía.

Participantes: Maestra directora Anabella Gurdek, maestras Andrea Cianni y Rosario Guarino, auxiliar docente María Morais, niños de nivel 5 años y sus respectivas familias.

RESUMEN

«Todos somos, fuimos o seremos parte de una historia.»

El proyecto que se describe a continuación nace del interés por mejorar y embellecer el entorno natural de la zona en que se encuentra nuestro colegio, en el momento en que cumple 130 años. Entre las actividades propuestas para celebrarlo surgió la idea de plantar árboles autóctonos en diferentes espacios públicos, uno por cada año que tiene nuestra institución, y dejar una huella en nuestros niños como ciudadanos responsables del lugar donde viven. A medida que se fue desarrollando, la propuesta tomó otro rumbo para culminar en la plantación de 130 palmeras pindó en un sector de la costa próxima al Colegio.

«La escuela es un lugar concreto, pero a la vez intemporal donde fluye el tiempo»
L. Malaguzzi

Palabras clave: palmera pindó, árboles autóctonos, motivación, proyecto, compromiso, ciudadanos responsables.

INTRODUCCIÓN

Anabella Gurdek

Directora de Inicial

Durante un tiempo en nuestros patios versó una frase de san Francisco de Asís, que hoy volvemos a mencionar por su vigencia e inspiración:

*«Empieza por hacer lo necesario, luego lo que es posible
y de pronto te encontrarás haciendo lo imposible»*

Creo que en este camino estamos, tratando de llevar a nuestros alumnos a «encontrarse haciendo lo imposible». Para ello la institución educativa es generadora de oportunidades con relación a fines que se vinculan al desarrollo de la calidad humana de los individuos.

En esto no podemos estar solos. Creemos, al igual que Julio Castro, que «la escuela sola no puede».

Queremos y creemos en la construcción de una sociedad más solidaria, más comprometida con su entorno para llegar a ser más justa e igualitaria, donde todos estemos comprometidos, trabajando en conjunto, formando buenos equipos para lograrlo.

Por eso creemos en la necesidad de abrir las aulas y articular con otros actores sociales.

Creemos que el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y desde su entorno, problematizando experiencias, genera aprendizajes significativos con una responsabilidad y motivación que lleva a mejorar el lugar donde vivimos, haciendo de ese alumno una personita responsable e interesada como ciudadano comprometido con su entorno.

Esto lo vemos como una posibilidad de no generar resistencias a nuevas ideas, posibilitando la innovación, el aprendizaje con otros (no solo del entorno educativo), y la motivación al *hacer*.

Ayudar a aprender es el objetivo de la educación del siglo XXI. Creemos que desde este lugar nos acercamos a los pilares expuestos en el *Informe a la UNESCO para la Educación en el Siglo XXI* por la comisión internacional presidida por Jacques Delors (1996), en el que propone en admirable síntesis su alcance: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser con otros.

La experiencia de haber plantado 130 palmeras pindó en los 130 años del Colegio refleja mucho lo antes expuesto. Surgió como una idea donde diferentes actores

—el sector de educación inicial, los demás sectores del Colegio y fuerzas vivas de la zona, que también se involucraron— fueron creciendo con la propuesta, cada uno apropiándose y haciéndola suya para darle la forma que le pareció más acertada para el objetivo propuesto.

Rescato como muy interesante, amén de lo que cada uno hizo en su sector, lo que implicó tener una propuesta educativa conjunta que nos atravesó a todos los sectores.

DE ÁRBOLES AUTÓCTONOS A 130 PALMERAS PINDÓ

«Ver la vida como una aventura fuera de la rutina»

Loris Malaguzzi

¿DE QUÉ CONCEPCIONES PARTIMOS?

Compartimos con Loris Malaguzzi (2011) las concepciones de niño, de escuela, de proyecto y de aprendizaje.

CONCEPCIÓN DE NIÑO

«Un niño que desde el nacimiento desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja (y no todavía valorada) red de capacidades y de aprendizajes, y capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e incluso simbólica.» (p. 20)

CONCEPCIÓN DE ESCUELA

«Nuestro objetivo es hacer una escuela amable (activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las familias. Crear organización, contenidos, funciones y procedimientos [...]» (p. 52)

EL PROYECTO

«Cualquier persona que quiere realizar un proyecto piensa cómo puede transformar las situaciones que ya existen en situaciones deseables. Es necesario construir planes, opciones, reflexiones de tipo cognitivo, objetivos y afirmar las capacidades comunicativas. [...]»

Los puntos de llegada únicamente representan un punto convergente, pero lo que más tenemos que apreciar es el principio de satisfacción intra e interpersonal.»
(p. 52)

APRENDIZAJE

«El niño aprende al interactuar con su ambiente transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y de la construcción de los otros.» (p. 58)

TRABAJAMOS CON ÁRBOLES AUTÓCTONOS

Los árboles simbolizan: su historia, su constancia, su fuerza y su nobleza.

Semanas previas al inicio del año lectivo 2015, junto con la directora del sector de Inicial Lagomar, maestra directora Anabella Gurdek, el equipo docente comenzó a elaborar su planificación anual con base en los árboles autóctonos.

Los niveles 2, 3, 4 y 5 proponían indagar sobre los árboles más conocidos y más accesibles para que los niños pudieran visualizarlos e identificarlos en nuestro entorno.

Luego de una exhaustiva nómina de especies, se seleccionaron cuatro árboles para trabajar en el año y se nombró a cada nivel con uno de ellos:

Nivel 2 años: Palmera pindó

Nivel 3 años: Ombú

Nivel 4 años: Timbó

Nivel 5 años: Ceibo

La palmera pindó fue seleccionada por el cuento de Susana Olaondo que lleva el nombre de dicha especie. El ombú fue escogido tomando en cuenta la historia del Uruguay y los cuadros del pintor de la Patria, Juan Manuel Blanes, en los cuales aparece este árbol. El timbó se eligió por su llamativa semilla, conocida como *oreja de negro*. El ceibo se seleccionó debido a que es la flor nacional y tenemos un ejemplar en nuestro colegio.

Los árboles autóctonos son importantes como parte integral del ecosistema. Vivir en un mundo sano implica el acuerdo de acciones conjuntas que favorezcan la reflexión acerca del vínculo de las personas con la naturaleza que las rodea.

Un árbol no solo es un ser vivo de gran belleza. También ofrece muchos beneficios:

genera oxígeno; captura partículas sólidas y contaminantes suspendidas en la atmósfera, como el CO₂; facilita una mayor infiltración de agua al subsuelo; absorbe energía solar, lo cual, junto con la sombra que ofrece, ayuda a regular el clima local; contribuye en la formación y retención de suelo; además es fuente de alimento y hábitat para muchas especies más pequeñas. Por eso los debemos cuidar y, siempre que podamos, sembrar uno.

Es bueno enseñar a los niños acerca de estas plantas, del cuidado que se les debe brindar y cómo podemos practicar la conservación de ellas. Una buena forma es trabajar para contribuir a que la Tierra sea un hogar seguro y acogedor para nosotros y para las generaciones futuras, genera una conciencia individual y colectiva acerca del cuidado ambiental y permite reflexionar con nuestras comunidades acerca de la importancia de cada acción individual.

Desarrollar en el niño la capacidad de observar, de indagar, de poner a prueba sus hipótesis desde la experimentación con elementos cotidianos contribuye al conocimiento del mundo natural y genera un proceso dinámico de reinterpretación de sus concepciones iniciales que intentaban explicar la realidad; y, de esa manera, aporta a la formación de un ciudadano crítico, responsable y autónomo.

INFORMAMOS A LAS FAMILIAS

En la primera reunión de padres, uno de los temas planteados por la directora fue un anhelo para concretar a fin de año: *plantar 130 árboles autóctonos* en espacios públicos cercanos al colegio por los 130 años del Instituto Santa Elena. Acto seguido invitó a las familias del sector a participar, a involucrarse con la idea.

NIVEL 5 COMIENZA EL RECORRIDO...

Con este proyecto nos propusimos aportar al desarrollo de algunas de las competencias transversales definidas en nuestro colegio.

A. INTELECTUALES Y METODOLÓGICAS

Aprende a aprender y a pensar

- Articula saberes y cotidianeidad.
- Desarrolla un pensamiento crítico.
- Resuelve problemas.
- Trabaja en equipo.
- Desarrolla y utiliza creatividad.

B. DESARROLLO PERSONAL

Sabe ser

- Cuida y valora su salud, su bienestar y el de la comunidad.
- Desarrolla habilidades afectivo-emocionales

C. DESARROLLO SOCIAL Y CIUDADANO

Sabe ser con otros

- Construye ciudadanía participando de manera responsable en la sociedad por un mundo sostenible para todos.
- Integra derechos y obligaciones en su accionar.
- Privilegia en su accionar el diálogo.
- Propone y emprende alternativas de mejora de la realidad con espíritu crítico, solidario y de responsabilidad social.

D. COMUNICACIÓN

- Se comunica eficaz y fluidamente con pertinencia al contexto y al interlocutor, utilizando distintos lenguajes, lingüístico, artístico, matemático, científico, digital, gestual y simbólico, lo que le permitirá actuar con seguridad, identidad y autoestima, tomar decisiones éticas con autonomía y socializar con los demás.
- Lengua oral (escucha y habla) y escrita (comprende, produce textos académicos, científicos, literarios, entre otros).
- Utiliza expresiones artísticas, visuales, digitales, corporales en la comunicación.

Ferrière decía:

«Al niño le gusta la naturaleza, pero lo encierran en clases cerradas; le gusta dar un sentido a su actividad y le roban el sentido; le gusta moverse y lo inmovilizan; le gusta hablar y le dicen que permanezca en silencio; le gusta pensar y solo le valoran su memoria; quiere seguir a su fantasía y no le dejan; quiere ser libre y le enseñan a obedecer pasivamente.» (citado por Malaguzzi, 2001: 44)

El primer día de clase se involucró a las familias en un trabajo colectivo junto a los niños: confeccionar en la tapa de los cuadernos un ceibo, el árbol que identifica a los salones de nivel 5. Para ello se les entregaron los materiales necesarios: papel embalaje, papel afiche, papel celofán, marcadores, tijera, goma de pegar, etc.

Los niños, motivados, comenzaron a aportar información acerca del árbol que identificaba la sala, el ceibo.

Recorrimos el colegio observando diferentes especies de árboles (palmera butiá, ceibo, roble, laurel y árboles frutales). En este recorrido los niños reconocieron e identificaron al ceibo por su flor, sus hojas, su tronco.

Familias de la institución, viendo el interés de los niños, donaron semillas de este árbol, las observaron y cada uno se llevó una a su casa para plantarla.



Primer día de clase junto a las familias.



Observando el ceibo de nuestro patio.

Entre los aportes nos llegó la «Leyenda de la flor del ceibo», que trabajamos y compartimos con las familias.

La primera visita didáctica para observar los diferentes tipos de especies nativas fue al Jardín Botánico.

Luego visitamos el vivero «Alejandro Gallinal», de la ciudad de Toledo.

Interesados con la observación e investigación que se estaba realizando con el ceibo, los niños se interesaron en indagar sobre la palmera pindó, ya que les llamó la atención, en la salida didáctica, la altura que alcanzan estas palmeras, que llegan a medir hasta 12 metros y tienen aproximadamente 40 cm de diámetro.

Así la describe Susana Olaondo en su cuento «Una pindó»: «Una palmera muy alta, que se ve desde muy lejos».



Observando una palmera pindó.

La lectura del cuento nos permitió trabajar en diferentes áreas.



Observando diferentes especies de árboles.



Visita al Museo del Árbol.

ENCADENANDO CONOCIMIENTOS

Trabajando con los árboles autóctonos de nuestro país nos remontamos a indagar sobre uno de los grupos nativos de nuestras tierras: los charrúas.

Los charrúas fueron un pueblo indígena que vivió a partir del siglo XVI en el sur de lo que hoy es el Uruguay. Estos habitantes se dedicaban primordialmente a tomar lo que la naturaleza les brindaba: cazaban animales, pescaban lo que los ríos les ofrecían y recolectaban frutos de los árboles.

¿Qué brindaban los árboles a los charrúas? Además del alimento, con ellos fabricaban utensilios, embarcaciones, herramientas y viviendas, y de ellos obtenían pigmentos.

Con toda esta información —que en los niños despertó gran interés y motivación—, nos transformamos en charrúas. En el mes de setiembre nos preparamos para el cierre de ciclo en el campamento de La Floresta, con vinchas, canciones, vocablos utilizados por los charrúas y caras pintadas. Desde Catequesis surgió la idea ir en busca del «árbol sabio», a través de pistas que indicaban que era el más alto y se ubicaba entre el fogón y una de las cabañas. Al encontrarlo y usando los sentidos, lo tocamos, lo abrazamos, lo escuchamos, le sentimos su aroma y bailamos y cantamos alrededor de él. A uno de los niños se le ocurrió pedirle un deseo: «que mis padres me dejen hacer lo que quiera».



Los niños encuentran el «árbol sabio».

¿POR QUÉ SE ELIGIÓ PLANTAR LA PALMERA PINDÓ?

Luego del recorrido que fuimos transitando con los niños de nivel 5 y, si bien la idea original era plantar 130 árboles autóctonos de distintas variedades en espacios públicos hoy descuidados de Ciudad de la Costa, esta idea no se llevó a cabo porque en esa zona se está realizando el saneamiento y los espacios destinados hoy son obradores. Incluso muchas calles están levantadas por esta situación.

La Intendencia de Canelones, a su vez, venía realizando un trabajo de planificación y estudio que tenía como finalidad forestar la Ciudad de la Costa. Surgió entonces un proyecto interinstitucional del cual, entusiasmados con la idea propuesta por Inicial, participaron diferentes actores de nuestra comunidad educativa: Primaria, Ciclo Básico y Bachillerato del Colegio Santa Elena Lagomar, la profesora de Química y coordinadora del Taller Arapytú del colegio, Magel González, la psicóloga social Magela Grissoni, la Red Costera de Educación Ambiental, la Intendencia de Canelones, instituciones educativas de la zona, Bomberos, Policía Comunitaria y técnicos, aportando cada cual sus saberes.

La intención del sector Inicial sumada a la intención de la Intendencia trajo como resultado final el permiso para que nuestro colegio realizara la plantación de palmeras pindó a lo largo de la ciclovía recientemente inaugurada. Esta palmera vive bien en las zonas marítimas y tolera muy bien los vientos y el sol. Tiene una bella floración color oro y sus frutos son de color anaranjado intenso. Es una palmera muy ornamental.

A partir del cambio de rumbo que había tomado el proyecto inicial, las maestras de nivel 5 comenzaron a motivar a los niños para participar junto a sus familias en la futura plantación. Se retomó lo trabajado con ellos en el año y se recordó la salida didáctica al Jardín Botánico, el cuento «Una pindó», la plantación de una palmera pindó en el Colegio, y con énfasis en la información que cada uno pudo aportar para la concreción de este proyecto final: plantar 130 palmeras pindó.



Palmera pindó.

EL GRAN DÍA LLEGÓ...

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL SÁBADO 12 DE DICIEMBRE DE 2015

HORA 8.15

1. Llegada del personal del Municipio de la Ciudad de la Costa y/o de la Intendencia de Canelones.
2. Llegada del personal del Colegio Santa Elena.
3. Llegada de la Policía Comunitaria e inicio de la vigilancia.
4. Llegada de las palmeras, que son llevadas por un flete y se dejan en tres grupos (bajada 11, canal Artigas; bajada 14, Buenos Aires; bajada 16, Bullrich).
5. Distribución de palmeras y de tierra al lado de cada pozo por funcionarios municipales.
6. Distribución de terrinas a lo largo de todo el proyecto.
7. Llenado de terrinas con agua por los bomberos.
8. Colocación de carteles numerados y del gel al lado de cada pozo, por personal de Santa Elena.
9. Armado de gasebo y mesas para la distribución de agua y folleto explicativo.

HORA 9.30

1. Llegada de participantes en la plantación de palmeras, autoridades, etc.
2. Acto protocolar.
3. Anuncio del retiro del folleto con el número de palmera y de la forma de realizar la partida hacia la vereda sur de la rambla:
 - a. Personas que se trasladan a pie hasta el punto de plantación en el siguiente orden:
 - a1. Familias del Colegio Areteia.
 - a2. Familias del Colegio Vaz Ferreira.
 - a3. Familias del Colegio Santa Elena.
 - b. Personas que se trasladan con vehículo hasta el punto de plantación.
4. Retiro de instructivo para la plantación y número de palmera que le toca.
5. Plantación.



Llegada de las familias. Vista desde el dron.



Comienza la plantación.

Este evento fue decretado de interés por el Ministerio de Educación y Cultura y por el Ministerio de Vivienda y Medio Ambiente.

Además de todos los actores antes mencionados vinieron autoridades de la Intendencia Departamental de Canelones y del Municipio de Ciudad de la Costa, además de autoridades de nuestro Colegio.

Algunos de los ejemplares fueron donados por la Intendencia de Canelones, otros por colegios de la zona y otros por alumnos de Bachillerato de nuestro colegio, que hizo en general un gran aporte para la concreción de este sueño en la comunidad en la que está inserto.



Así se ve nuestra rambla luego de la plantación.

ANÉCDOTAS

Visitantes extranjeros que se dirigían a un Congreso a Punta del Este, al ver la movida se detuvieron para saber de qué se trataba y se unieron a la plantación, no sin antes dejar registrado el momento con una linda fotografía. Nos manifestaron su regocijo por haber participado de una «experiencia tan valiosa».

Niños y familias que hablan de la apropiación para el tutelaje de «su palmera», la cual acompañarán por siempre.

Los vecinos repusieron algunos ejemplares que fueron hurtados (en 130 solo faltaron 9), los plantaron en los lugares faltantes o trajeron las plantas al Colegio como colaboración, a pesar de su costo elevado.

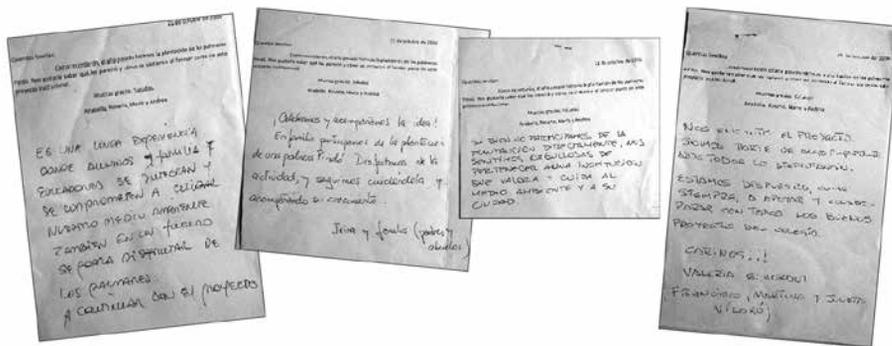
Es muy lindo ver al director de Secundaria primer ciclo (con su sombrero de jardinero), acompañando al regador para asegurarse de que todas estén bien regadas.

LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

Algunos niños de nivel 5 que hoy se encuentran cursando primer año responden: «¿Qué recuerdas de cuando plantaste una pindó?».



También solicitamos a las familias que respondieran qué les pareció y cómo se sintieron al formar parte de este proyecto:



PROYECCIONES

Ha quedado sembrada la posibilidad de seguir con un vivero propio. Haremos la germinación de semillas de palmeras pindó con las familias, para que cuando esté pronto el otro sector de la rambla podamos hacer la plantación y formar la doble vía de palmeras. Cuando se termine el saneamiento, la idea es continuar arbolando otros espacios públicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

«Charrúas» (s. f.). En *Wikipedia*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Charrúas>.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA (2014). *Buenas prácticas en educación: Experiencias de centros estatales y privados*. Montevideo: IESE.

MACEDO, B. (2016). *Ciudadanas y ciudadanos competentes en las complejidades del siglo XXI*. Montevideo-Ciudad de la Costa: IESE.

MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

«Pindó» (2017). En *Palmares*. Recuperado de: www.palmares.com.uy/palmeras/1/pindo-syagrus-romanzoffiana.

Padrinos y ahijados

Teresa Barone, Gabriela Cuña, Beatriz Loureiro, Alejandra Meyer, Mariela Pastor, Silvana Saavedra y Alejandra Suárez

03

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Padrinos y ahijados

Nivel: Educación Primaria

Clases: 1.º y 6.º año.

Área: Interdisciplinar: Lenguaje, Matemática, Construcción de Ciudadanía, Ciencias Naturales, Tecnología, Catequesis.

Participantes: Maestras Teresa Barone, Gabriela Cuña, Beatriz Loureiro, Alejandra Meyer, Mariela Pastor, Silvana Saavedra y Alejandra Suárez.

RESUMEN

Este proyecto tiene larga data en el Colegio y nació por el buen vínculo del cuerpo docente y el gusto de las maestras de trabajar juntas y fomentar actividades para los alumnos que abran las aulas e integren distintas generaciones de niños y niñas. Busca integrar a niños de primero y sexto años para trabajar y jugar juntos, y así estimular aprendizajes colaborativos donde ambos grupos logren un enriquecimiento, no solo intelectual, sino también afectivo-emocional.

Cada año las maestras involucradas sentimos que es un proyecto con gran potencial, pues se va enriqueciendo con sus protagonistas de turno, los alumnos de primero y sexto de cada año lectivo.

A lo largo del tiempo las maestras de dichos grados hemos ido cambiando de clase y hasta de rol dentro del Colegio y, sin embargo, cada docente que es designado para primero o sexto naturalmente asume el proyecto. Los niños que ingresan al último año escolar e incluso sus familias preguntan por el proyecto desde la primera reunión que se realiza.

Si hacemos memoria nos remontamos a las primeras actividades compartidas, actos patrios donde representaciones de Montevideo colonial ponían en escena a los niños más pequeños ayudados por los grandes; también ferias del libro donde la lectura de sexto era recreada por niños y niñas de primero. Así se fueron sumando actividades que sistematizamos y enriquecemos con el aporte de los protagonistas cada año, ya que las propuestas son analizadas y seleccionadas en asambleas de clase, siempre dentro de un contexto de aprendizaje.

La dinámica de trabajo trasciende los aprendizajes intelectuales para abarcar a cada estudiante en su totalidad; y en algunos casos los vínculos que se generan

entre los estudiantes traspasan los muros del colegio y hasta las familias llegan a contactarse y compartir espacios de socialización junto a sus hijos.

Palabras claves: integración, padrinazgo, participación, intercambio, referente, acompañamiento, aprendizaje.



INTRODUCCIÓN

«El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar solo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros.»

Vygotsky, 1978

Hace aproximadamente diez años que maestras de primero y sexto año del sector de Primaria de la Institución Educativa Santa Elena de Montevideo comenzaron a trabajar en un proyecto de integración que involucra a los alumnos que ingresan a primer año y a los de sexto, que están próximos a egresar de Primaria.

La misión más importante de este proyecto es que los alumnos de sexto año acompañen y guíen desde el primer día de clase y durante todo el año a los niños de primero en el proceso de adaptación a esta nueva etapa escolar y su crecimiento a lo largo del año lectivo que comparten.

Esta idea surgió cuando los alumnos de Inicial nivel 5 se mudaron a «La casita» y la sede de Primaria pasó a ser para ellos «el colegio grande», que visitaban de vez en cuando y poco conocían sobre sus espacios y organización. Para los alumnos que ingresaban al sector existía la posibilidad de tener una figura referente escolar que les facilitara su desenvolvimiento en este espacio.

Es importante destacar, aunque parezca innecesario, que el buen vínculo entre las maestras del Colegio nos lleva naturalmente a desarrollar ideas que se plasman en proyectos educativos para trabajar en forma integrada, no solo entre maestras paralelas, sino con todo el cuerpo docente de la Institución.

El proyecto se renueva cada febrero en las primeras jornadas docentes y, con los alumnos, cada inicio de cursos. Es entonces, en ese primer día de clases, cuando se designa al azar, entre los alumnos de sexto, el nombre de un niño que ingresa a primero y, desde ese momento, el *padrino o madrina* actuará como guía facilitando la integración, asumiendo la responsabilidad de acompañarlo en los primeros pasos y generando un espacio de intercambio entre compañeros de diferentes edades.

Todos estamos de acuerdo en que «la escuela y la vida tienen que ir a la par, si esta tiene que ser la referencia de aquella, si queremos educar y enseñar para ser mejores personas, para desarrollarnos personal y colectivamente, para el respeto y la convivencia, para el saber y el conocimiento, para la VIDA con mayúscula» (Laíz, 2014). Creemos que integrar en la escuela a niños de diferentes edades es formarlos para la vida real.

La riqueza de la interacción que se da entre nuestros alumnos de primero y sexto es valiosa y necesaria en estos tiempos de contactos virtuales y juegos mediados por aparatos tecnológicos; creemos que los distintos encuentros promovidos en las aulas y los patios son positivos para aprender más y mejor, en todos los aspectos.



Con este proyecto buscamos ampliar el horizonte intelectual y social de nuestros alumnos y también el nuestro como profesionales de la educación. «La diversidad en la escuela es, además de una realidad, un valor, una oportunidad y un reto para las maestras y maestros, que nos abre puertas a la creatividad, a la ilusión y a la esperanza de construir entre todos un mundo mejor (Laíz, 2014).

Si nos preguntamos qué buscamos con este proyecto, nuestras respuestas son:

- facilitar la integración del niño a la educación primaria;
- favorecer el intercambio y la participación entre pares;
- fomentar actitudes de solidaridad y de responsabilidad;
- estimular el trabajo colaborativo;
- promover y reafirmar aprendizajes a través del juego y la recreación;
- generar espacios de diálogo, tolerancia y respeto.

Muchas son las instancias de intercambio y de encuentro entre padrinos y ahijados, y muchas son también las áreas integradas en las que trabajan.

Enumeramos a continuación, a modo de ejemplo, algunas de las actividades desarrolladas:

- Actividades de expresión plástica con fines recreativos y elaboración de obsequios para su intercambio en momentos especiales del curso como lo son el Día del Amigo, la llegada de las vacaciones, o la Primera Comunión.



- Preparación del acto del 19 de junio: explicación de los símbolos patrios por parte de Sexto y elaboración conjunta de la Escarapela Nacional que luce Primero en dicho acto.



- Lectura recreativa y con fines de aprendizaje en distintos espacios del Colegio.
- Actividades lúdicas: jinkana matemática, cacería de cuentos y personajes y un acercamiento especial a manifestaciones artísticas en la Expo Libro Institucional.



- Actividades de ciencias y visita al laboratorio trabajando juntos el Año Internacional de la Luz e Integrando las Ciencias con el Arte de Carlos Páez Vilaró.



- El uso de la tecnología; trabajos en animación y fотомontaje.



Estas actividades favorecen el aprendizaje, ya que se establece una relación personalizada entre ambos y además se pone especial énfasis en los valores como el respeto y la tolerancia, promoviendo la aceptación de las diferentes opiniones en un clima de armonía, respetando las reglas del juego y resolviendo siempre por medio del diálogo las dificultades que se presenten.

LOS COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS

«Me acuerdo de mi padrino, claro que me acuerdo; yo lo veía como alguien muy grande que sabía mucho y que en el Colegio era como mi hermano. Para el Día del Amigo él me trajo un puzle y yo lo invité a merendar y a jugar en mi casa.»

Mariana, alumna de 1.º en 2012

«La verdad fue una experiencia inolvidable y muy linda para cerrar una etapa importante de nuestra vida. A todos nos gustó el poder ayudar a los chicos de Primero y compartir con ellos lindas actividades. Nos hizo responsabilizarnos más, no solo de nosotros, sino también de otras personas, a preocuparnos y ocuparnos de otros.»

Facundo Trezza y Joaquín Fiorina, alumnos de 6.º, generación 2014

«Yo soy Maite y entré en este colegio en primer año en el 2012. Fue todo nuevo para mí porque venía de otra escuela y de otro país. Me acuerdo que cuando la maestra me dijo que tenía una madrina me encantó porque yo era muy unida con mi Titi (mi madrina de bautismo, que se había quedado en Chile). Ana Lucía —así se llama la que ahora pasó de ser mi madrina de primero a mi amiga— me enseñó a pintar los dibujos sin salirme del borde y a entrar y salir cuando saltábamos a la cuerda en el patio. En marzo de este año me invitó a su cumpleaños de quince, que estuvo buenísimo.»

«Nos gusta tener ahijados porque podemos ayudarlos y guiarlos en su camino en Primero. Además sentimos que es una experiencia muy linda. Y sobre todo este año, que tomamos la comunión, ser madrinas nos da la oportunidad de colaborar en el crecimiento de otras personas y ser agradables. Ellos nos han dicho que sienten confianza en nosotras.»

Julieta y Agustina, 6.º, 2016

«Mi madrina es amiga de mi hermana. Siempre que me ve en el patio me da un beso y me dice que no corra.»

Irina, cursa 1.º actualmente.



«Fue una preciosa experiencia ya que la familia entera se vio involucrada con esta iniciativa; Ismael, que en el 2014 cursó sexto año, generó un lindo y muy fuerte vínculo con su ahijado y hasta llegó a presentármelo; disfrutó junto a él juegos, manualidades y lecturas.

Hoy me toca ser madre de un ahijado y es también vivida la experiencia como positiva, aunque con una mayor carga de ansiedad de mi parte, de miedos por el inicio de una nueva etapa. Al recordar las sensaciones vividas en la primera semana del curso, viene a mí el sentimiento de tranquilidad que sentí entonces de saber que Fede no estaba solo —en el colegio grande— ya que cada día a su ingreso lo esperaba alguien especial, su madrina, para contenerlo en el patio y con la que compartiría momentos de juegos y aprendizajes significativos.»

Gabriela, mamá y maestra del IESE nos cuenta cómo vio el proyecto a través de dos de sus hijos.

«Observar la interacción, unidad y cariño que se va dando entre los niños es maravilloso. Los niños de Primero sienten desde el primer día de clase el apoyo de su padrino o su madrina, ya que es un niño “grande” que le da seguridad y contención en el colegio grande.

Las vivencias compartidas son numerosas, desde la calidez con que reciben a los ahijados al llegar al Colegio, ya que los padrinos ingresan antes y los esperan con un beso y una sonrisa; los días de club, las madrinan ayudan a peinarse a sus ahijadas y es común verlos cruzarse de patios en las horas de recreo para saludarse. En fechas significativas como el Día del Amigo y el Día del Niño surgía el deseo de hacer cosas juntos e intercambiar un dibujo o un obsequio que ellos creaban con mucho entusiasmo; en ocasiones especiales para los alumnos de sexto año como la llegada del campamento, naturalmente surgía el deseo de ir a saludarlos a las clases y llevarles algunas cartitas y en la Primera Comunión muchos de los niños de primero eran los que se ubicaban en los primeros asientos de la parroquia para ver de cerca a sus padrinos. Y no faltaron los regalos el día del cumpleaños o la invitación a jugar y tomar la leche en sus casas. También realizábamos a lo largo del curso muchas actividades planificadas por nosotras, las maestras, enfocadas a trabajar juntos, fundamentalmente en las áreas de Lengua y Ciencias Naturales, contenidos programáticos que se enriquecían con las diferentes miradas de ambos niveles.

Como maestra de primer año fue un placer ser parte de este proyecto, que mucho disfruté junto a mis alumnos y a mis compañeras.»

Mariela,
maestra de 1.º durante diez años



«Dicen que una imagen vale por mil palabras... Así fue como comenzaron el año los alumnos de Primero, generación 2016.

Su primer día se inició con algunas lágrimas y el temor a abandonar la seguridad de las mamás y papás, pero una vez que los adultos se marcharon la situación cambió radicalmente y continuó jugando y trabajando junto a alumnos de sexto año, con una actividad en conjunto, que fue el pintar mandalas escuchando música. Dicha actividad nos acompaña durante todo este trayecto del año. Inclusive ese tema fue trabajado con las familias, y así la tapa del cuaderno comienza con una mandala creada por cada niño y su familia.

Durante estos meses, los alumnos de sexto compartieron vivencias con los alumnos de primero, y así se acercaron con la preparación de su primera comunión, haciendo conocer la importancia que tiene para todo católico el pan, colaborando también con otras propuestas (ciencias, manualidades, y otros), en distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.

El papel primordial de toda institución educativa es acompañar el proceso de aprendizaje, pero también le corresponden otras funciones de liderazgo y administración: debe liberar el potencial de los estudiantes, dirigir al grupo (organizar, coordinar, motivar, integrar, recompensar, tutorear) y ser factor de cambio.

Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana.»

María Alejandra y Beatriz, actualmente maestras de 1.º



Como maestras de sexto comenzamos la aplicación de este proyecto con mucha expectativa y además con un fuerte compromiso de generar vínculos cada vez más fuertes entre los alumnos de diferentes niveles escolares.

Impacta cómo los niños más grandes del Colegio enfrentan el desafío con actitud positiva, intercambiando experiencias, conocimientos, juegos, haciendo que los más pequeños se sientan más confiados y seguros dentro del ámbito escolar.

Silvana y Alejandra.

A TRAVÉS DE LAS FAMILIAS RECIBIMOS TAMBIÉN COMENTARIOS DE NUESTRA PROPUESTA

La mamá de Juan Manuel que ingresó este año en Primaria y cursó nivel Inicial en nuestra Institución, nos comentó:

«El cambio al niño le costó, pero el desprendimiento de su mano se vio facilitado porque Manuela, su madrina, lo recibía y lo acompañaba al patio para encontrarse con sus compañeros y con la maestra».

Julián estará en 1.º en Santa Elena en el próximo año; está integrado desde los dos años de edad en un jardín privado del Buceo y su papá le comenta en la entrevista de inscripción a la directora:

«Confío en que no tendrá problemas para integrarse al Santa Elena pues es muy sociable, conoce el lugar a través de su hermano que está en Quinto y además con ese trabajo que hacen ustedes con los padrinos y las madrinas, lo va a pasar muy bien acá. Y nosotros como familia nos sentimos muy seguros al mandarlos acá».



¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Vamos hacia una propuesta más integradora, colaborativa y enriquecedora para todos: alumnos, familias y docentes. Con este propósito, en noviembre de 2016, comenzamos el proyecto «Un día en 1.º», al que además de la intervención de las maestras de 1.º, integramos a las futuras madrinas y padrinos.

Cuando presentamos la propuesta a los alumnos de quinto año de Primaria y los invitamos a conocer anticipadamente a sus ahijados, les fascinó y rápidamente se involucraron en el proyecto, que planificaron junto a las docentes; varias tardes se los vio trabajar con alegría y responsabilidad en cada una de las actividades que proyectaron para el encuentro. El día en 1.º fue inolvidable para todos los participantes y los ecos resonaron varios días en el Colegio.

Las actividades lúdicas y recreativas son recursos permanentes de valiosos aprendizajes. Así, nos planteamos continuar trabajando juntos el próximo curso, planificando proyectos que integren temáticas transversales y enfocándonos en el desarrollo de la competencia de la comunicación, uno de los ejes del trabajo pedagógico del IESE.

Pensamos empezar disfrutando de la lectura en el salón, en lugares abiertos, dentro y fuera del Colegio y en la Biblioteca institucional. Pasaríamos después a enfocarnos en los distintos portadores de texto, y en particular en el formato de los cuentos, profundizando sobre la estructura de estos, con diversos recursos.

Continuaremos trabajando juntos en la Feria del Libro del Colegio y nos encontraremos ahí con algún escritor nacional: ese ámbito será motivador para incentivar a los niños a crear cuentos en forma colaborativa.

Proyectamos varios encuentros de escritura, lectura y reescritura de las producciones. Usaremos recursos informáticos para la creación de un libro de cuentos, con dos presentaciones: en formato papel y en formato digital. Cerca del cierre del curso pensamos socializar el libro creado en formato digital y hacer entrega de una copia a la Biblioteca para que otros compañeros puedan acceder a su lectura y disfrutar de los cuentos creados.

Todas estas ideas deben expresarse en condicional pues, como ya expusimos, este es un proyecto que busca integrar a los alumnos en su planificación y desarrollo.

Las ideas compartidas tienen como fin mostrar la forma de facilitar la integración de niños que egresan de educación inicial e ingresan al sistema de Primaria, y la apertura de las aulas para trabajar y crecer juntos alumnos y maestras de diferentes grupos y niveles escolares.

BIBLIOGRAFÍA

LAIZ SASIAÍN, Elena (2014). «De innovación educativa», *Revista Educativa*. Editorial Graó.

VYGOTSKY, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*.

ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

Experiencias digitales

Adriana Mairet

04

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Experiencias digitales

Grupos: 5.º y 6.º años

Áreas de conocimiento: TIC, Lengua, Matemática

Participantes: Coordinación: Maestra didactizadora Adriana Mairet; maestras Gabriela Cuña, Silvana Loureiro (5.º año); Teresa Barone, Alejandra Meyer y Silvana Saavedra (6.º año)

Autor: Maestra didactizadora en Tecnología Educativa Adriana Mairet

RESUMEN

En la primera publicación del libro de buenas prácticas, en 2013, expresábamos que el Instituto de Educación Santa Elena tiene una amplia trayectoria y experiencia en la atención de alumnos con capacidades diferentes y, por tanto, los docentes procuramos generar propuestas de trabajo adecuadas a cada niño, para que desarrolle todo su potencial y sea un ciudadano competente.

Para el logro de los objetivos que se plantean para cada estudiante, las TIC son un recurso válido que colabora positivamente en la transformación de los modos de enseñar y aprender, y pone a los alumnos y a los docentes a pensar juntos.

En el proceso de formación integral de nuestros alumnos tomamos los avances tecnológicos y los incorporamos a la tarea educativa para complementar las adecuaciones curriculares según los tiempos que corren.

Palabras clave: TIC, transformación, personalización, enseñanza, aprendizaje, mejora.

INTRODUCCIÓN

Teresa Barone Marmo

Maestra directora

Es gratificante presentar esta experiencia, pues es el resultado de un trabajo colaborativo de un grupo de profesionales de la educación que nos reunimos para estudiar juntas, planificar proyectos, abrir las aulas y compartir experiencias.

COMPARTIENDO IDEAS

El niño construye su pensamiento interactuando con su medio; cuanto más rico sea el ambiente que lo rodea, mayor será su desarrollo cognitivo. A través de la herramienta informática ejercita, descubre, investiga, se recrea y se comunica, aprovechando así el abanico de posibilidades que esta nos proporciona en un contexto de aprendizaje.

Nuestro Colegio tiene una amplia trayectoria y experiencia en la atención de alumnos con capacidades diferentes —así definidas pues todo ser humano presenta características especiales—; por eso procuramos generar distintos caminos para que cada uno logre desarrollar al máximo sus potencialidades.

Para colaborar con el logro de esos objetivos que nos proponemos, hemos incorporado el uso de las herramientas informáticas en nuestras clases, para trabajo grupal y también individual, buscando mejoras en forma continua y sistemática.

En el camino hacia la personalización de los aprendizajes, así como en el desempeño por competencias, hacemos uso de diferentes herramientas para afrontar el desafío que implica estar frente a un grupo de alumnos con demandas diferentes en cuanto a su forma de acceso a los conocimientos. El uso de las TIC representa en este proceso una valiosa herramienta para los docentes.

Para acompañar a aquellos que presentan aprendizajes descendidos hemos generado en la intranet del Colegio un aula virtual con una amplia y variada selección de materiales y recursos en línea. Las maestras tienen acceso a estos materiales dentro y fuera del aula, desde cualquier computadora y lugar.

La tecnología proporciona entornos más flexibles para la adquisición de determinados contenidos. Un ejemplo de ello lo vemos con niños que presentan ciertas dificultades motrices frente al empleo de instrumentos de geometría. El uso de la computadora con programas adecuados —en este caso, Geogebra— los estimula e iguala emocionalmente a sus compañeros.

La web cuenta con variados recursos. Investigamos y analizamos las diferentes propuestas y realizamos una selección de programas para apoyar el trabajo con niños integrados en los diferentes niveles. Podemos nombrar algunos de ellos que, como Sebran, apoyan el aprendizaje de las primeras letras y números, y ofrecen una oportunidad educativa llena de exploración y diversión; Lexia 3.0 tiene como finalidad incrementar el aprendizaje y la rehabilitación del alumno, es adecuado para personas con problemas en la lectura y escritura, y funciona muy bien en casos de dislexia, afasia y trastornos generales del lenguaje (Asperger, discapacidad auditiva, disfasias, etc.). Se emplean también actividades JClick de acceso en la web o generadas especialmente, al igual que los libros interactivos Lim.

Este tipo de recursos permiten el entrenamiento de los alumnos en los diferentes temas seleccionados por sus maestros. Fondo Lector, generado por la Junta de Andalucía, es otro recurso valioso para el desarrollo de la lectura comprensiva y está dirigido a alumnos que se encuentran en fase de desarrollo del aprendizaje lector y, sobre todo, a aquellos que tienen problemas de comprensión lectora.

Apuntamos al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en cada uno de nuestros alumnos y estamos en permanente búsqueda de caminos para la personalización de la educación y el recorrido de trayectos diferentes de aprendizaje para que cada uno rinda al máximo de sus potencialidades.

Una de las experiencias que relatamos buscando ejemplificar esto es el taller de Scratch en 6.º año, como forma de apoyar mediante el uso de la herramienta a aquellos que completan sus actividades en forma rápida y precisa. Este taller se lleva a cabo a través de tutoriales que se encuentran en la intranet del grupo. Con el apoyo del maestro facilitador los alumnos se introducen en el mundo de la programación informática de forma sencilla e interactiva. Estos alumnos serán a su vez los multiplicadores de la experiencia y guiarán a sus compañeros en el uso de la herramienta.

Otra de las experiencias es la creación de un libro digital por los alumnos de 5.º año, para el cual deben sortear diferentes desafíos en cuanto al uso de la herramienta, indagar las posibilidades que esta les proporciona y vincular distintos programas informáticos. Este proyecto surgió en el marco del Día Internacional de la Mujer, cuando se les presentó un cuento digital llamado «Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa», y mostraron interés en realizar un producto similar.

SCRATCH EN SEXTO AÑO

Ante la inquietud de las maestras de apoyar a aquellos niños que completan en forma rápida y precisa sus actividades, pensamos en una herramienta que les fuera atractiva e implicara poner en juego su potencial para el desarrollo de actividades más complejas.

Scratch es un programa dirigido a niños y niñas en edad escolar, que les permite adentrarse en el mundo de la programación informática de forma sencilla e interactiva. Con esta aplicación es posible el asimilar conceptos relacionados con la tecnología, así como ir aprendiendo y adquiriendo habilidades importantes que les serán útiles para cualquier ámbito educativo y en el aprendizaje autónomo.

Es un lenguaje gráfico de programación que facilita la creación de historias interactivas, animaciones, juegos, música y arte. Su filosofía es la de programar conectando bloques predefinidos, estimulando la creatividad y la imaginación. Es una herramienta muy amigable que permite crecer en los niveles de complejidad fomentando el pensamiento algorítmico de los alumnos a través de la creación de proyectos multimedia.

Este programa presenta un ambiente en el cual los estudiantes se motivan y participan en la propuesta de soluciones a las situaciones planteadas sin temor al error, posibilita el análisis de problemas y la propuesta, desarrollo y aplicación de soluciones lógicas y algorítmicas, las que se pueden probar y mejorar. Es decir, mediante pruebas de ensayo y error, los estudiantes pueden desarrollar y mejorar un pensamiento algorítmico. Como lo señala Cooper (2003), mediante el uso de objetos es posible el desarrollo de razonamiento algorítmico, y Scratch permite trabajar directamente con las propiedades y acciones de objetos. Papert (2004)¹ sostenía que los lenguajes de programación debían tener un «suelo bajo» (fácil de empezar a programar) y un «techo alto» (oportunidades de crear proyectos más complejos con el tiempo). Los creadores de Scratch agregan a estos principios que la lengua de programación sea lúdica, significativa y social.

Una vez seleccionado el programa conversamos sobre la forma de implementarlo. Nuestro colegio cuenta con varios *racks* de *laptops* y *netbooks* que pueden ser utilizados cuando el maestro lo requiere. Esta posibilidad es la que permite llevar a cabo la propuesta. Así, luego del período de adaptación y conocimiento de los alumnos se puso en práctica la experiencia. Los alumnos comenzaron a trabajar en forma autónoma haciendo uso de los diferentes recursos que se ponían a su servicio, sin olvidar que ellos serían luego quienes guiarían a sus compañeros en el uso de la herramienta.

Durante el desarrollo del proyecto, el Plan Ceibal invitó a las instituciones a participar de un nuevo desafío: las Primeras Olimpiadas de Robótica, Programación y Videojuegos. Ante esta invitación les presentamos a nuestros

1 Seymour Papert (1928). Pionero de la inteligencia artificial, inventor del lenguaje de programación Logo en 1968. Destacado científico computacional, matemático y educador.

alumnos la propuesta y, sin perder el objetivo de nuestro proyecto en Scratch, nos involucramos en este nuevo emprendimiento.

Se comenzó seleccionando a tres alumnos de cada grupo para que se iniciaran en el manejo del programa Scratch. El tema propuesto por el Ceibal para la fase clasificatoria en línea era un contenido del área de Ciencias: «Fotosíntesis». Este era trabajado en el aula por la maestra con los niños, utilizando como recursos: material impreso, videos informativos e ilustrativos, caza del tesoro, entre otros. En la fecha establecida por el Ceibal se debía enviar el producto terminado y quedar a la espera de la evaluación y el pasaje a la etapa final presencial, que se llevaría a cabo en el block Los Robles del LATU. El 1.º de octubre recibimos un correo en que se nos felicitaba por haber pasado a la siguiente fase.



Clasificados Programación		
Artigas	Primaria	Escuela Rural N° 41
Canelones	Primaria	Colegio Constructivista
Colonia	Primaria	Escuela N° 49
Flores	Primaria	Escuela N° 18 "Juan Zorrilla de San Martín"
Florida	Primaria	Escuela N° 34 Manuel Francisco Artigas de Casupá
Montevideo	Primaria	Instituto de Educación Santa Elena
San José	Primaria	Escuela N° 83 Daniel Fernández Crespo

La noticia fue recibida con gran entusiasmo y compromiso por nuestros alumnos, que continuaron trabajando y profundizando en el uso del programa para afrontar el nuevo desafío.

En un marco de alegría se llevó a cabo en el mes de octubre la etapa presencial de las Olimpiadas. Fue una experiencia enriquecedora para nuestros alumnos que se destacaron obteniendo el primer premio en su categoría: «Programación en Scratch».



La Olimpiada a nivel nacional buscó fomentar el trabajo en equipo, integrar la tecnología y los conocimientos adquiridos y destacar los mejores trabajos de robótica y programación en Scratch.

La experiencia vivida nos hizo agregar un objetivo más al proyecto que veníamos desarrollando. Así, continuamos motivando a nuestros alumnos para la participación en las Olimpiadas llevadas a cabo por el Laboratorio Tecnológico y el Plan Ceibal cada año.

En el 2015 volvimos a presentarnos y obtuvimos el reconocimiento por el cumplimiento del desafío. Otra gran experiencia, donde el trabajo en equipo y la confraternización con los demás participantes fueron los ejes del evento.



Las maestras de sexto año son las encargadas de llevar a cabo este proyecto, con el apoyo de la maestra didactizadora. Deben motivar a sus alumnos en la creación de las animaciones, utilización e investigación del programa, para que luego sean los multiplicadores de la experiencia dentro del grupo. El trabajo colaborativo para ello es imprescindible.

LAS MAESTRAS EXPRESAN

Sexto año ha incorporado el uso del programa Scratch hace tres años. Descubrimos en él un recurso que favorece la creatividad, el pensamiento lógico-matemático y demás habilidades mentales que sirven para el andamiaje de futuros aprendizajes, incluido el aprender a aprender.

En una primera instancia lo integramos al aula como una herramienta que nos permitía la personalización de los aprendizajes y atender a aquellos alumnos que completaban con corrección y rapidez sus tareas y luego se convertían en multiplicadores de la experiencia, ejerciendo de tutores de sus pares. El trabajo colaborativo, es decir, el trabajo en equipo, acompaña el desarrollo de valores tan importantes en el mundo actual como son la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la opinión del otro.

Ya habíamos iniciado el trabajo en Scratch cuando el Plan Ceibal y su laboratorio tecnológico invitaron a todas las instituciones del país a participar de la Primera Olimpiada de Robótica y Programación. Presentamos esa propuesta a nuestros alumnos y ellos se mostraron muy entusiasmados por el desafío. Tal fue la motivación que en esa oportunidad logramos el primer puesto. A partir de este momento se integró un nuevo objetivo a nuestro proyecto: participar en las siguientes ediciones

de la Olimpiada. Creemos que el éxito del proyecto depende de un verdadero trabajo en equipo y de la responsabilidad que significa representar a su grupo y a nuestro Colegio.

Alejandra y Silvana

EN SUS PALABRAS...

Preguntamos a nuestros alumnos sobre la experiencia y el uso de este programa.

Fue una experiencia donde aprendí como programar, si bien ya conocía el programa nunca lo había utilizado.
Me gustó mucho y descubrí que me encanta la programación.

Juan

A mi "Scratch" me gustó. Yo ya lo conocía por mi hermano que compitió en las primeras Olimpiadas de Programación ganando el primer puesto, entonces ya sabía como era y por eso me encantoó conocerlo más.

Ximena

Yo no conocía el programa "Scratch, me pareció una forma de aprender más divertida ya que se pueden hacer proyectos sobre distintos temas. Primero lo tuve que estudiar un poco para poder usarlo.
Me enteré de este programa cuando Silvana me lo comentó la primera vez que visite el colegio.

Andrés

El proyecto "Scratch" me pareció muy interesante y divertido. Me gustaría seguir trabajando con él, porque me parece que es una forma de prender más en Informática.

Ximena

Yo opino que "Scratch" es muy divertido y es una experiencia nueva, que cuesta, pero que vale la pena.

Sol

Libro interactivo de 5.º año

Trabajando la competencia de la comunicación, surgió el proyecto «Quinto cuenta cuentos...». Luego de compartir el cuento digital «Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa», los niños manifestaron su agrado por este tipo de formato y aceptaron el desafío de crear un cuento de las mismas características, en forma colaborativa.

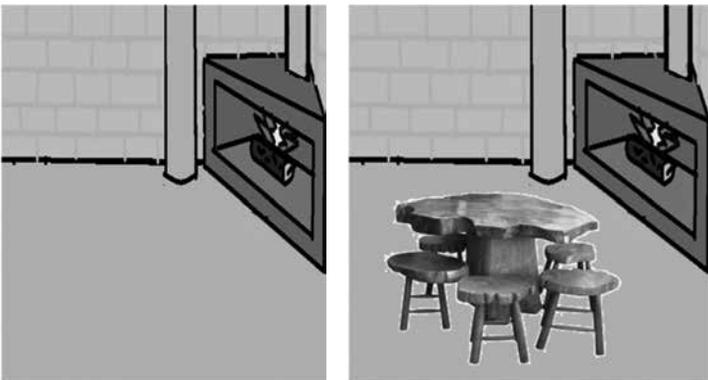
Ante la proximidad de la visita al departamento de Minas, los docentes orientaron su atención hacia autores oriundos de esa ciudad. En forma casi inmediata pensamos en el nombre de Juan José Morosoli, escritor que ya había sido trabajado en el curso anterior. Los niños investigaron cuentos de este autor, en busca de aquel que fuera más rico en imágenes, de modo de generar las diferentes escenas a través de la técnica del fotomontaje, la grabación de audio y la generación de las diferentes páginas de un audicuento. Se seleccionó «Los juguetes», que forma parte de *Perico*, libro formado por quince relatos para niños.

Este proyecto pasó a ser muy ambicioso, ya que no solo se buscaba generar estrategias didácticas orientadas al mejoramiento de la comunicación escrita, sino también profundizar en las técnicas narrativas y la creatividad, a través del uso de diferentes técnicas y programas proporcionados por la herramienta informática.

La técnica del fotomontaje digital consiste en combinar dos o más imágenes o fotografías, a veces acompañadas de dibujos, con el fin de crear una composición nueva, generalmente con una intención artística. Por la forma en que se lleva a cabo dicho proceso se lo puede equiparar con el *collage*, técnica que consiste en ensamblar diferentes elementos en un todo unificado para lograr una nueva imagen.



Para orientarlos en el trabajo se llevaron a cabo talleres y se creó en la intranet del Colegio un aula con ejemplos, en los que se emplearon distintos programas informáticos: Paint, Pixton, imágenes prediseñadas de Office e imágenes descargadas de internet y Power Point para la compaginación. El primer paso fue investigar y experimentar con todos los niños antes de realizar su producción final.



Paint es un programa editor de imágenes desarrollado por Microsoft que acompaña al sistema operativo Windows. Por su simplicidad es una de las aplicaciones más usadas para dibujar con la computadora.

Pixton es una herramienta 2.0 muy práctica para crear divertidos cómics, es muy adecuada para trabajar con los alumnos por su

aspecto creativo. Ofrece plantillas para crear varios tipos de cómics y una gran cantidad de personajes, fondos, artículos decorativos, etc. También es posible subir nuestras imágenes, cambiar la expresión de la cara o la postura de los personajes. Con Pixton podemos crear historias sobre temas relacionados con las materias de clase, campañas publicitarias, avisos importantes y todo lo que nos permita nuestra imaginación. En esta instancia lo utilizamos para la creación de los personajes del cuento y nos permitió hallar la postura y los gestos que se requerían en cada escena.



Power Point es un programa que forma parte del paquete de ofimática de Microsoft. Fue diseñado para hacer presentaciones con textos, esquemas, así como presentaciones en diapositivas, animaciones de texto e imágenes prediseñadas o importadas desde la computadora. Se le pueden aplicar distintos diseños de fuente, plantilla y animación; admite además insertar videos y audio, tan necesarios para la creación de nuestro audicuento.



Se incluyó en este proyecto el uso de cámara de video y de celular para realizar las grabaciones. Nuestros alumnos mostraron sus dotes de actores, ya que acompañados del lenguaje gestual narraron los distintos pasajes del cuento.

El producto final quedó compaginado en Power Point, guardado en modo «presentación con diapositivas».



ALUMNOS Y MAESTROS COMPARTEN SU EXPERIENCIA

Gabriela, maestra de 5.º B comenta:

Fue una experiencia sumamente enriquecedora ya que los niños lograron explorar y analizar los diferentes programas utilizados para la realización de la técnica del fotomontaje. Asimismo, el intercambio de experiencias generado en la modalidad de taller resultó sumamente positivo. Con este trabajo se aproximaron al desarrollo de competencias tales como:

- *El conocimiento de las principales herramientas que se pueden utilizar en un editor gráfico.*
- *Guardar el dibujo realizado para editarlo nuevamente en una instancia posterior. Seleccionar y copiar parte de una imagen, transformándola de acuerdo a sus necesidades.*
- *Modificar los atributos de una imagen en cuanto a medida, resolución, orientación, etc.*
- *Utilizar los navegadores de internet, y almacenar, clasificar e imprimir información.*

PROYECCIÓN

Los años de experiencia institucional en la integración de las TIC al trabajo de aula nos conducen a la búsqueda permanente de nuevos recursos y de nuevas formas de implementación, para lograr transformaciones significativas tanto en su enseñanza como en su integración en el proceso educativo, que permite transformar y mejorar el aprendizaje.

El trabajo me gustó mucho, fue muy divertido.
Lo disfruté porque aprendimos algo nuevo: cómo hacer un fondo en Paint, crear personajes usando Pixton y a unir todo en Power Point.
Tuvimos algunas dificultades pero por suerte las pudimos resolver con la ayuda de Gaby y Adriana.
La historia quedó muy buena.

Nahuel

Hacer un libro digital fue una experiencia nueva e interesante.
Tuvimos que organizarnos en grupos.
Fue un trabajo muy divertido en el que todos nos ayudamos, también aprendimos muchas cosas nuevas sobre computación, el uso de distintos programas y el vincular unos con otros.
Cada etapa fue diferente y atractiva, pero en todas me divertí y disfruté del trabajo compartido.

Bautista

La experiencia estuvo muy buena.
Me divertí mucho intercambiando ideas con mis compañeros.
Aprendí muchas cosas como por ejemplo a usar el programa Pixton, también a crear objetos y poder modificarlos (color, tamaño, formas, etc.)
También me gustó la parte en que grabamos los audios, fue muy divertido escuchar nuestras voces.
¡Fue una experiencia única!

Adriano Parodi

A mí me gustó mucho trabajar con mis compañeros, hacer el proyecto y mostrarlo.
Fue muy divertido ver la cara de todos mirando el libro.

Lucas

Me gustó mucho hacer el cuento digital "Los juguetes" de Juan José Morosoli, autor uruguayo muy conocido. Para ello usamos la técnica del Fotomontaje.
Fortalecimos nuestro conocimiento en algunas aplicaciones y conocimos otras.
Quedó muy bien, valió la pena cada segundo.

Matías G.

Con Laura nos divertimos mucho creando el dibujo en Paint.
Aprendimos a pasar ese dibujo a Power Point, agregarle imágenes que debíamos cambiar de tamaño, orientación, etc.
También aprendimos a utilizar la aplicación Pixton de la que no tenía ningún conocimiento.
También me gustó el ser narradora del cuento a través de una filmación.
Definitivamente esta es una experiencia que no voy a olvidar, aprendimos muchas cosas sobre informática. Me encantó participar de ella.

Sofía N.

Cuando se nos propuso la creación de un Fotomontaje me sorprendí, ¿qué es eso?. Era una técnica nueva y con ella haríamos nuestro libro digital.
Fue muy divertido, cada detalle que teníamos que hacer era muy difícil, pero el trabajar en equipo nos permitió superar las dificultades.

A pesar de los rezongos de las maestras, las risas nuestras y un montón de cosas más, fue muy linda la experiencia y los momentos que pasamos juntos.

Belu

El trabajo me gustó mucho, fue muy entretenido, debíamos imaginar la posición de los personajes.
Aprendimos a usar Pixton y la técnica del Fotomontaje.
En un momento se nos borra una parte del dibujo y lo tuvimos que hacer de nuevo.
La historia quedó muy buena.

Acustín C.

La mamá de Agustín B. nos comenta:

Se notó un grupo muy comprometido que con mucho esfuerzo había trabajado en un proyecto nuevo que lo tenían que presentar a sus familias y demás compañeros del Colegio.
El resultado fue muy lindo e interesante, se sintieron muy orgullosos de habelo logrado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

PAPERT, S. (2004). «Interviews with Seymour Papert». *Computers in Entertainment*, 2(1): 9.

**Todo comienza
por un problema...
Un granito de arena
para recuperar las
dunas de nuestras
playas**

Marianela Galán y Natalia Noba

05

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Todo comienza por un problema... Un granito de arena para recuperar las dunas de nuestras playas

Nivel: Tercer año

Área: Ciencias de la Naturaleza

Responsables: Marianela Galán y Natalia Noba

INTRODUCCIÓN

Ana Gabriela Rodríguez

Directora de Primaria

El Instituto de Educación Santa Elena es portador de una larga tradición en la promoción de valores humanos y en la búsqueda de innovaciones pedagógicas. Ambas cuestiones ponen de manifiesto la preocupación constante de la Institución por la superación individual y colectiva, apoyando, sosteniendo, alentando a todos los individuos que la conforman. En este sentido, un proyecto que involucrara varios grupos de diferentes sectores, varios docentes y diferentes áreas de conocimiento fue visto como un gran desafío pero fundamentalmente como una gran oportunidad para poner en acción varios aspectos del quehacer docente que son motivo constante de reflexión entre nosotros.

En primer lugar este proyecto surge como respuesta a un problema cercano y que afecta a todos los miembros de la comunidad en la que el Colegio está inmerso. Con un edificio ubicado frente al mar, no resultan indiferentes para ninguno de los que allí concurrimos, los cambios operados en el paisaje costero. Institucionalmente, desde hace algún tiempo se vienen haciendo diferentes esfuerzos de concientización y colaboración en busca de cambiar esta realidad.

En el año 2016 se tomó la decisión de dar un paso más y participar activamente en un programa de conservación de las dunas costeras, a través de la plantación de pasto dibujante. Esto motivó a las maestras de tercer año de Primaria a ver y sentir esta decisión como algo valioso para involucrar a sus alumnos. Esto es, un problema de la comunidad en la que el Colegio está asentado fue visto por ellas como una oportunidad para hacer que la distancia entre el conocimiento escolar y la realidad se acortara y el involucramiento creciera. Además, enseñar a partir de problemas puso a los alumnos en situación de utilizar todas las herramientas de las que disponían, así como los conocimientos que habían ido construyendo, brindando también la posibilidad de construir nuevos conocimientos y favorecer el establecimiento de relaciones estimulando el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, valoramos al trabajo colaborativo como estimulador de actitudes democráticas y favorecedor de la tolerancia mutua, al tener que escuchar y respetar las opiniones de los otros, desde la aceptación o el disenso. De la misma manera, vemos en el trabajo colaborativo un estímulo para el pensamiento crítico y la generación de ideas, que son construidas con el aporte de varios y mejoradas a partir de una reflexión individual y colectiva, y pone a los alumnos frente a la necesidad de crear, explicitar y argumentar sus ideas u opiniones. Todo con el propósito de ser cada vez más competentes, entendiendo por ello ser conscientes

de lo que pueden hacer con lo que saben y cuál es el sentido y utilidad de lo que aprenden.

En último lugar, pero no por menos importante, los docentes que se ponen en situación de narrar y compartir sus experiencias, en el proceso reflexionan sobre sus prácticas. Al encontrar ese nexo entre sus teorías implícitas y su hacer cotidiano, muchas veces se encuentran surcando una zona de conflicto, y la necesidad de superarlo se hace evidente, y el cambio y la innovación se instalan como la respuesta satisfactoria.

LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN EL AULA

Según Furman (2009),

«[...] cuando hablamos de Ciencias Naturales, solemos referirnos a un conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos y que nos permiten explicar cómo funciona el mundo natural».

LA CIENCIA COMO PROCESO

Tiene como fines: generar curiosidad, el pensamiento lógico, la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, la formulación de modelos teóricos y el debate de una comunidad que trabaja en conjunto para generar nuevo conocimiento.

LA CIENCIA Y EL PROGRAMA ESCOLAR

«La historicidad de la ciencia deja sin efecto que se la conciba como algo definitivo. La ciencia es perfectible, no construye verdades absolutas, sino que el tiempo histórico incide en los ritmos de cambio» (ANEP, 2008: 86).

LA NATURALEZA DE LAS CIENCIAS... CONCEPTOS Y COMPETENCIAS

Aprender la ciencia como producto y proceso implica, según Furman (2009):

«[...] que los alumnos conozcan la naturaleza de la ciencia y los fundamentos de cómo se genera el conocimiento científico, y que aprendan no solo conceptos, sino competencias relacionadas con el modo de hacer y pensar de la ciencia que les permitan participar como ciudadanos críticos y responsables en un mundo en el que la ciencia y la tecnología juegan un rol fundamental».

En el contexto científico, la búsqueda de respuestas está asociada a algún problema que se desea definir y resolver... Tal como nuestro proyecto: «Todo comienza por un problema...».

¿CÓMO SURGE ESTE PROYECTO?

Este proyecto se enmarca en un trabajo colaborativo entre los integrantes del taller Arapytú, alumnos de educación Inicial, tercer año de Primaria y Ciclo Básico del Colegio Santa Elena, en coordinación con la Red Costera de Educación Ambiental (RECEA).

Surgió de la necesidad de colaborar con la solución a un problema ambiental que afecta directamente al entorno inmediato en el que vive el niño: la importante destrucción de las dunas de las playas, debido a fenómenos naturales y a la acción del ser humano.

Como modalidad de trabajo que pusimos en juego en este proyecto nos enfocamos en el pensar y el hacer: observar, explorar, investigar, formular hipótesis, experimentar. Nuestro objeto de estudio fue una problemática ambiental, que abordamos desde un enfoque interdisciplinario, a partir de las disciplinas de Biología y Geología, ya que, como expresa el programa escolar:

«[...] aportan diferentes visiones sobre la naturaleza, se especializan y/o se complementan, dando múltiples abordajes científicos de la misma. A partir de la interacción de los saberes de estas disciplinas básicas el maestro podrá enseñar otras como Ciencias Agronómicas, Ciencias de la Salud, Ecología y otras construcciones del saber sobre el ambiente y su relación con sistemas cercanos y lejanos.» (ANEP, 2008: 87).

La pregunta orientadora o abierta que organizó nuestro trabajo fue: ¿cómo podemos colaborar para ayudar a afirmar las dunas de nuestras playas?

El análisis del problema nos llevó a pensar qué contenidos y conceptos eran necesarios para comprenderlo y desde allí avanzar. Seleccionamos del programa escolar los siguientes contenidos a trabajar del área de conocimiento Ciencias de la Naturaleza:

Ciencias de la Naturaleza - Geología	Ciencias de la Naturaleza - Biología
<ul style="list-style-type: none"> • La relación del agua y del suelo: permeabilidad y porosidad. • Las propiedades físicas del suelo. Su consistencia y estructura. El valor agronómico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los seres vivos: vegetales. • Los órganos vegetativos de las plantas: raíz, tallo y hojas. • Las funciones de los órganos de las plantas: sostén, absorción y transporte. • La reproducción de vegetales. • Bioma costa. • Las adaptaciones de las plantas a los diferentes ambientes.

A partir de dichos contenidos, nos preguntamos: ¿qué conceptos queremos que aprendan los niños?:

Ciencias de la Naturaleza - Geología	Ciencias de la Naturaleza - Biología
<ul style="list-style-type: none"> • Composición del suelo. • Horizontes. • Propiedades físicas (textura y plasticidad). • Materia orgánica e inorgánica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seres vivos: reino <i>plantae</i>. • Los órganos y funciones de las plantas. • Bioma. • Adaptaciones y ambientes.

A través de este proyecto pretendimos desarrollar en los niños ciertas competencias transversales para el siglo XXI prioritarias para el Colegio Santa Elena:

- Aprender en forma continua y utilizar sus nuevos conocimientos de forma estratégica, movilizándolo y transfiriendo lo aprendido a diversas situaciones.
- Desarrollar y utilizar creatividad.
- Pensar en forma sistemática y crítica para resolver problemas del mundo real.
- Trabajar cooperativamente.
- Tener habilidades sociales: privilegiar el diálogo, valorar la diversidad, tener una actitud solidaria y de responsabilidad social.
- Comunicar con fluidez y pertinencia, utilizando distintos lenguajes (lingüístico y digital).

Siguiendo esta línea nos planteamos competencias específicas del área de conocimiento de las Ciencias Naturales:

- Observar la realidad de su entorno inmediato.
- Reconocer problemas en ese entorno.
- Construir explicaciones provisionales (hipótesis) y reflexionar sobre el medio natural diverso, dinámico y cambiante.
- Analizar la información obtenida por medio de la observación, la secuencia de experimentación, los modelos de representación y los materiales de divulgación, para descartar o confirmar hipótesis relacionando las variables del problema.
- Comunicar los resultados obtenidos.

¡MANOS A LA OBRA!

NOS PREGUNTAMOS Y COMENZAMOS A INVESTIGAR...

Las preguntas que los niños formularon durante todo el proceso fueron una guía para realizar observaciones precisas, para encontrar la mayor cantidad de respuestas posibles al problema o fenómeno que tratábamos de comprender y explicar.

Nuestro desafío se centró en generar en los niños la habilidad para formular nuevas preguntas y despertar la curiosidad. La curiosidad, como considera Freire (1998), debe transitar desde la *ingenua* a la *epistemológica*. En la playa, algunas de las preguntas de los niños fueron: ¿por qué se están destruyendo las dunas?, ¿por qué crece tan poco pasto en la playa?, ¿qué diferencias existen entre los pastos que crecen en la playa y los que crecen en la chacra que visitamos?, ¿cómo están formados esos distintos suelos? Es pertinente señalar aquí que, meses antes, habíamos visitado una chacra donde un ingeniero agrónomo nos explicó *in situ* la composición del suelo, contenido programático que continuamos trabajando en clase.

En el pensamiento científico, la búsqueda de respuestas está asociada a algún problema que se desea definir o resolver. A partir de las preguntas señaladas y de otras que fueron surgiendo, promovimos que los niños plantearan una serie de hipótesis, explicaciones alternativas y provisorias, las que luego analizamos en contraste con la realidad y eliminamos las que no resistieron este proceso. Por ejemplo, en relación con la destrucción de las dunas, algunos niños expresaron: «los perros que están sueltos en la playa destruyen las dunas»; «cuando nosotros jugamos en la arena haciendo pozos también las destruimos»; «también lo hacemos cuando nos tiramos con la tabla Morey por las dunas». En relación con los tipos de pastos, algunas de las explicaciones fueron: «crece más pasto en la chacra porque hay menos personas y mucha tierra», o «porque en la chacra riegan el pasto y en la playa no».

NOS INFORMAMOS...

Tomando en consideración las interrogantes planteadas por los niños, buscamos y les proporcionamos información sobre el tipo de vegetación que crece en el suelo arenoso, y nos centramos en el estudio de la especie *pasto dibujante*. Para ello recurrimos a diversas fuentes: textos de estudio, artículos de divulgación científica, videos, explicaciones de integrantes de RECEA. Esto les permitió validar o invalidar algunas de sus hipótesis, contrastar informaciones, inferir otras, intercambiar opiniones; en síntesis, avanzar en un proceso de conceptualización.

Una de las informaciones claves sobre esta especie de gramínea fue:

«Es una hierba perenne y está adaptada a vivir en condiciones muy adversas como fuertes vientos o sol intenso en el verano. Su presencia en el ecosistema es de gran importancia, pues es considerada una especie pionera, que fija de manera natural los médanos de la costa. Es nativa de la región.»

COMPARAMOS, EXPERIMENTAMOS, FUIMOS AL LABORATORIO...

Con la nueva información y a través de estas instancias de observación e investigación los niños compararon el suelo de la chacra y el de la playa. En el laboratorio pudieron observar, manipular y comprobar la presencia de materia orgánica en los distintos tipos de suelos (arenoso, arcilloso y humífero).

En equipos, los niños lograron registrar algunas conclusiones importantes. Transcribimos una:

«El suelo de la granja (humífero) tiene las condiciones necesarias para el crecimiento de una diversa variedad de pastos y en grandes cantidades, y en cambio, en el suelo de la playa (arenoso) su composición no permite dicha variedad, sino solamente el crecimiento de una especie de pasto (pasto dibujante).»

Asimismo lograron experimentar la permeabilidad de cada uno de los suelos y cuál sería la mezcla de suelo más adecuada para el crecimiento del pasto dibujante que pretendíamos plantar en nuestra playa.

Luego, en el aula y utilizando dicha mezcla, se crearon almácigos en bolsas de leche previamente acondicionadas en el ámbito familiar. Las guías de pastos fueron traídas a la clase por los alumnos primer año de Ciclo Básico y, en una instancia posterior, juntos, plantamos en las dunas que no tenían manto vegetal.

DOCUMENTAMOS Y REGISTRAMOS ALGUNAS IDEAS...

Creemos importante que a lo largo del proceso los niños registren los avances, en diferentes formatos. Estos documentos colaboraron con la organización de las ideas y con la construcción de los conceptos implicados.

A través de la observación directa del suelo de la playa y de la chacra (en una calicata que fuimos a observar en la salida didáctica anterior), los niños lograron percibir con todos sus sentidos y con una intención determinada. En esta observación los niños pusieron en juego sus ideas previas y sus hipótesis y lograron comprender la relación entre la composición del suelo y la vegetación que crece allí.

Transcribimos algunos de sus registros:

- El suelo está formado por diferentes materiales (arcilla, arena y humus).
- Siempre predomina uno de los materiales y eso determina el tipo de suelo: arenoso, arcilloso o humífero.
- A los seres vivos y restos de organismos que encontramos en el suelo le llamamos materia orgánica.
- El suelo que tiene mayor presencia de materia orgánica es el humífero.

- Los seres vivos (insectos, plantas, árboles, pasto, etc.) viven en el horizonte A porque tiene más aire y agua.
- El suelo más adecuado para sembrar alimentos (frutas y verduras) es el humífero.

CONCLUSIONES

Durante el proceso del proyecto los niños se mostraron activos frente a los conocimientos y lograron construir aprendizajes significativos que les permitieron actuar de forma colaborativa ante un problema de su realidad inmediata: la destrucción las dunas de la playa.

Asimismo, durante todo el proceso se promovió el desarrollo de algunas de las competencias transversales que hemos acordado como institución, además de aquellas específicas del área que hemos seleccionado para este caso.

«Son cosas chiquitas [...] Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.»

Eduardo Galeano

FUENTES CONSULTADAS

- ANEP (2008). *Programa de educación inicial y primaria*.
- FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- FURMAN, M. (2009). *Las aventuras de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- MÁRQUEZ, S. (2013). *Si de enseñar ciencias naturales se trata.... Para tercero y cuarto año*. Montevideo: Espartaco.
- CEIP. *Revista Quehacer Educativo, Planificación*, N° 39, febrero 2000.
- CEIP. *Revista Quehacer Educativo. Enseñar integrando saberes*. Febrero 2014
- DIBARBOURE, M. (2009). *Y sin embargo se puede enseñar ciencias naturales*. Montevideo: Santillana.
- POZO, J. I. (2006). *Adquisición de conocimientos*. Madrid: Morata.
- WEISSMANN, H. (comp.) (1997). *Didáctica de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Paidós.

EN LA CHACRA



REGISTROS

Investigamos y experimentamos sobre el suelo en el laboratorio del colegio.

(¿Qué es lo que queremos investigar?)
Objetivo: Observar y estudiar los distintos tipos de suelos: textura y presencia de materia orgánica.

(¿Qué necesitamos?)
Materiales: Suelo arenoso, Suelo arcilloso, Suelo con gran cantidad de humus, Agua oxigenada, Frasco de vidrio, Cuchara, Lupa de mano y binocular, Tubos de ensayo (3).

(¿Que debemos hacer?)
Procedimiento:
 1) Observa los tres tipos de suelo con la lupa de mano y la binocular y descríbete en la lupa.
 2) Coloca los muestras de suelo dentro del frasco de vidrio.
 3) Añade agua de la canilla hasta sobrepasar el nivel de los materiales.
 4) Invierte el frasco varias veces y luego déjalo en reposo. Observa el paso de unos minutos.
 5) Añade agua y 20 gotas de agua oxigenada.

(¿Qué observamos cuando realizamos el experimento?)
Observaciones:

	Suelo arenoso	Suelo arcilloso	Suelo con humus
Lupa de mano			
Lupa binocular			
Cantidad de materia orgánica	Poca cantidad de materia orgánica	Poca o mucha de materia orgánica	Muchas cantidad de materia orgánica

Representación de los materiales dentro del frasco:

Conclusiones: Podemos concluir que el suelo con más materia orgánica es el que tiene más agua y que la materia orgánica ayuda a la descomposición de los residuos orgánicos.

Calicata que observamos en la Granja Sardi

→ Horizonte A:
 → Horizonte B:
 → Horizonte C:

Horizontes Perfil del suelo:

Formación de la roca madre en el suelo.
 Formación de la roca madre por erosión.
 Formación de la roca madre por erosión.

El suelo
 material complejo compuesto por sólidos (minerales y restos de vegetales y animales), líquidos (sobre todo agua) y gases (aire).
 A su vez, los gases y líquidos llevan sustancias disueltas o en suspensión que pueden adherirse a los sólidos.
 La formación de una capa de 10 centímetros de suelo puede demorar entre 1.000 y 10.000 años. Desde este punto de vista, se debe considerar al suelo como un recurso no renovable y por lo tanto un bien a proteger. [...]

Libro de tercero de Educación Primaria
 Luisa Ayerza y Rafaela Ciccarino. Ediciones Rosgal, 2007

Formación del suelo a lo largo del tiempo:

1) Las rocas comienzan a desintegrarse.
 2) La materia orgánica y otros factores facilitan la desintegración.
 3) Se comienzan a formar los horizontes.
 4) El suelo desarrollado sustenta una amplia y variada vegetación.

EN EL LABORATORIO



PREPARANDO LA PLANTACIÓN DE PASTO DIBUJANTE



JORNADA DE LA PLANTACIÓN DE PASTO DIBUJANTE



**Por favor,
prendan sus celulares**

Horacio Romano

06

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria, Ciclo Básico.

Sede: Montevideo.

Nombre del proyecto: Por favor, prendan sus celulares

Grado: Tercer año

Asignatura: Física

Responsable: Horacio Romano

RESUMEN

Mediante este trabajo intentaremos analizar los beneficios del uso de las TIC en el aula, particularmente el uso de teléfonos inteligentes, y algunos de los factores que influyen el aprendizaje móvil. Estudiaremos una experiencia realizada en el aula.

Palabras claves: aprendizaje móvil, *smartphone*, caída libre.

PRESENTACIÓN

Eugenio Suárez

Director de Ciclo Básico

El trabajo que se presenta a continuación es un claro ejemplo de una práctica innovadora pero también de un logro fundamental en cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías al trabajo de aula.

El título mismo de esta práctica nos resultó en principio sorpresivo y provocador. La sorpresa que produce esta propuesta en el mundo adulto está vinculada básicamente al impacto que ha generado el acceso a los teléfonos celulares en los últimos años y sobre todo a los límites que debieron establecerse para excluir su uso en instancias de clase.

Ese teléfono celular que ni siquiera formó parte de los sueños adolescentes para quienes nacimos y transitamos gran parte de nuestras vidas en el siglo anterior, es para nuestros estudiantes un dispositivo incorporado absolutamente a su cotidianidad.

Los docentes en los últimos años fuimos acordando estrategias y prácticas para evitar que estos teléfonos fueran utilizados en instancias de clase. En tanto estos aparatos estaban diseñados para realizar llamadas, enviar mensajes, escuchar radio, grabar o reproducir música, representaban básicamente para las dinámicas de aula un elemento distractor y no aparecían claramente en el horizonte razones potentes para incorporarlos a dichas instancias.

La aparición de los teléfonos inteligentes viene a hacer posible que escuchemos no sin asombro la propuesta del profesor de Física, que invita a sus estudiantes a encender estos aparatos en clase.

Este tipo de teléfonos, una pequeña computadora en nuestras manos, hacen posible que se puedan diseñar prácticas como la que se presenta en una clase en donde se ponen en acción las leyes de Newton, descubriendo posibilidades y aplicaciones para continuar investigando, experimentando, asombrándose y, fundamentalmente, encontrando sentido en dichas prácticas.

De ese impacto inicial por lo atrevida de la invitación pasamos a otras instancias de acercamiento y descubrimiento a los estudiantes utilizando sus teléfonos, poniendo en acción sus conocimientos y habilidades, tomando decisiones, resolviendo situaciones complejas.

Justamente en este mundo, y frente a estas tecnologías, es que nos encontramos con estudiantes nativos digitales, que aprenden pero también nos enseñan

permanentemente, construyen conocimientos y, como definió genialmente Alicia Fernández, se convierten en autores de su propia obra.

Definitivamente, esta nueva experiencia desarrollada en la clase de Física es una ventana desde donde mirar y descubrir nuevos horizontes y posibilidades de una tecnología que se instaló en nuestras vidas y que se renueva permanentemente.

También es una invitación a transitar por senderos nuevos, haciendo camino al andar, para descubrir y construir aprendizajes desde la motivación y el entusiasmo por asumir nuevos desafíos.

INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías móviles ha cambiado, mayoritariamente para mejor, muchos campos de la vida actual, pero aún no ha tenido un impacto masivo en la educación. Debido a su omnipresencia y portabilidad, los celulares son capaces de influir en la enseñanza y el aprendizaje de una forma mucho más importante de lo que lo han hecho las computadoras personales. El uso de los celulares es una herramienta de cambio que posibilita una educación más accesible, más equitativa y más eficaz.

En Uruguay, el número de celulares ascendía en 2015 a poco más de 5.500.000 (Ursec, 2015) y alrededor 1.580.000 personas tenían un teléfono inteligente (Radar, 2015). Estas cifras están en constante aumento desde la aparición de esta tecnología. A medida que aumenta el número de estos dispositivos también aumentan sus prestaciones, y se hacen tan potentes como una computadora portátil.

El uso expandido de los celulares en la población, incluso en áreas rurales y poblaciones desfavorecidas, hace que el aprendizaje móvil se presente como una alternativa viable para atender a poblaciones vulnerables.

En este trabajo nos basaremos en la concepción de *aprendizaje móvil* como la experiencia del aprendizaje de los estudiantes con dispositivos móviles. Traxler (2009) sugiere que el aprendizaje móvil se puede conceptualizar en términos de dispositivos y tecnologías; otros enfoques pueden partir de la movilidad de los estudiantes y la movilidad del aprendizaje.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE MÓVIL

FACILITADORES

Existe un grado de penetración muy alto del uso del celular en todas las franjas socioeconómicas. Esta alta difusión permite implementar programas de aprendizaje móvil con muy bajo costo, en comparación con otras políticas educativas, dado que la mayoría de la población ya posee un dispositivo.

La familiaridad del uso de los dispositivos es otro punto a favor, ya que un dispositivo que se utiliza cotidianamente resulta más fácil de incorporar que uno que no resulta familiar. Esto permite mayor confianza y seguridad al estudiante frente a otros dispositivos electrónicos.

El celular permite tener en nuestra mano una potente caja de herramientas, tanto desde el *hardware* del dispositivo —cámara de fotos y de video (algunos con capacidad para grabar 120 fps), acelerómetros, sensores magnéticos y de luminosidad, micrófono, parlante, luz— como desde el *software*, con *apps* que permiten análisis de datos, videos, etcétera.

OBSTÁCULOS

Un posible obstáculo a tener en cuenta son las normativas restrictivas en el uso de celulares dentro del aula. En muchos casos se cree que el uso de celulares dentro del aula interrumpe el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La prohibición universal del uso de celulares en el aula quita toda posibilidad de uso con fines pedagógicos. Además, la prohibición de los celulares en la educación amplía la brecha entre la educación formal y la realidad de la vida fuera de la escuela.

ACTIVIDAD REALIZADA EN AULA

En el marco de la unidad 2 del curso de Física de tercer año de Ciclo Básico, «Las leyes de Newton en acción», se estudió el fenómeno de caída libre desde un punto de vista cinemático, se determinó experimentalmente el valor de g y se reconoció que objetos de diferente masa caen con la misma aceleración.

Se planteó el problema a estudiar, se armaron grupos de trabajo de cinco o seis estudiantes, a los que se les pidió que diseñaran un posible dispositivo para medir experimentalmente g . Mediante la puesta en común y discusión de las posibles alternativas, se concluyó que era necesario obtener valores de velocidad y tiempo,

graficar esos valores y, a partir de esa gráfica, calcular la aceleración para ese movimiento. Como la fuerza neta es distinta de cero y constante, el movimiento que describiría correspondería a un MRUA (movimiento rectilíneo uniformemente acelerado), cuya gráfica es la que muestra la figura 1.

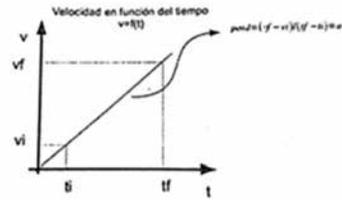


Figura 1

Graficando entonces y haciendo el ajuste lineal, se obtiene la aceleración del movimiento.

Dada la imposibilidad de medir directamente la velocidad en cada instante de la caída, se la midió indirectamente y se registraron datos de posición y tiempo.

Se realizaron marcas en el pizarrón cada 5 cm, se filmó con un celular la caída de una pelotita teniendo como referencia temporal un celular con el cronómetro activado que salía en la filmación.

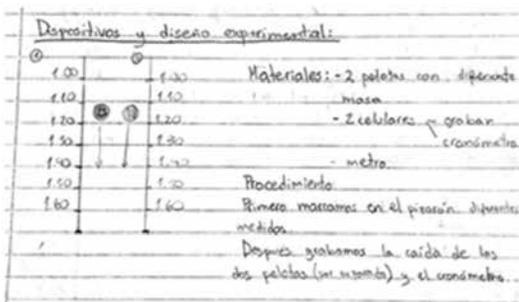


Figura 2



Figura 3

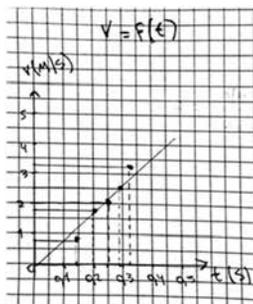


Figura 4

Luego de filmado el video, este se reprodujo y se pausó a medida que la pelota iba pasando por las marcas realizadas y se registraron los datos de posición y tiempo.

La figura 4 muestra la gráfica realizada por un grupo de estudiantes.

CONCLUSIÓN

Los estudiantes fueron participantes activos en la realización de la experiencia, desde su diseño hasta la comunicación de los resultados mediante un informe escrito. Ello permitió potenciar la dimensión colectiva del trabajo científico.

La construcción colectiva de la experiencia permite comunicar una visión de la ciencia como un campo de conocimiento complejo que puede ser revisado y actualizado.

Es importante destacar que el uso de celulares dentro del ámbito educativo permite a los estudiantes asumir responsabilidades por las acciones que emprenden al utilizarlos, y ofrece oportunidades de enseñar a los jóvenes cómo utilizar de forma segura y responsable estos dispositivos.

El trabajo realizado con dispositivos móviles posibilita que el aprendizaje sea continuo y disminuye la brecha entre trabajo *dentro* y *fuera* del aula. Crea también oportunidades en el campo del aprendizaje informal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABEZA, C., MARTI, A., y MONTEIRO, M. (2014). «Con la física a todas partes: experiencias utilizando el teléfono inteligente», *Revista Educación en Física*, 8(4), 17-26, APFU.
- FERNÁNDEZ, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía, propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LUGO, M. T., y SHURMANN, S. (2013). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina*. UNESCO.
- PARSONS, D. (2014). «The Future of Mobile Learning and Implications for Education and Training», pp. 217-229. En M. ALLY y A. TSINAKOS. *Increasing access through mobile learning*. Commonwealth of Learning Press.
- RADAR (2015). *Perfil del internauta uruguayo*. Montevideo: Radar.
- UNESCO (2011). *Mobile learning in support of education for all*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/pdf/MLW_Concept%20Note_V1.pdf.
- URSEC (2015). *Evolución del sector de telecomunicaciones en el Uruguay*. Montevideo: Ursec.
- WEST, M. (2012). *Activando el aprendizaje móvil: Temas globales*. Unesco.

«Aula abierta: informarte»

**Lucía Arbiza, Marcelo Gonnet,
Gerardo Alveres, Brunella González**

07

FICHA TÉCNICA

Sector: Ciclo Básico

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Aula abierta: informarte

Grupos: 1.º y 2.º

Áreas de conocimiento: Informática, Educación Visual y Plástica (EVP) y Educación Sonora y Musical (ESM)

Autores: Profesores Lucía Arbiza, Marcelo Gonnet, Gerardo Alveres y Brunella González.

RESUMEN

Tres asignaturas de primer y segundo años se asocian: Informática, Educación Visual y Plástica y Educación Sonora y Musical. Sin perder ninguna de ellas su especificidad, se unen en las clases de Informática y, con sus tres docentes juntos, hacen uso del instrumento informático para expresar el potencial artístico y creativo de estudiantes de 12 y 13 años.

La computadora, la imagen, el color, el movimiento y el sonido se asocian para inventar un espacio en el que estallan inéditas expresiones artísticas de adolescentes del siglo XXI, nativos digitales.

INTRODUCCIÓN

Carlos Alberto Purgat

Director de Ciclo Básico, Lagomar

En Secundaria es larga la historia que da cuenta de que las asignaturas caminan cada una por su lado. Los intentos de asociarse han estado esporádicamente instalados sobre la buena voluntad de docentes que se animan a desafiar. El sistema no se muestra amigable con esta posibilidad, los programas no están hechos para esto, los contenidos están armados casi como si la materia en cuestión tuviese una finalidad en sí misma.

Es importante señalar este contexto porque así se entiende mejor lo que los docentes nos cuentan en este capítulo. Algo que debiera ser normal, termina siendo original porque nada tiene que ver con el contexto. Realizar propuestas innovadoras, a veces, supone la ruptura con situaciones hegemónicas que, valga la franqueza, tampoco deberían impedir o justificar el no cambio. Siempre hay lugar para las propuestas. Si en apariencia no lo hubiere, estas deben hacérselo.

En clave institucional, se viene trabajando hacia una pedagogía de las interdisciplinariedades, de los intercambios, de aulas abiertas, de aulas grandes... Desde la necesaria y permanente revisión de nuestras prácticas, nos proponemos ir hacia una educación en competencias que habiliten a nuestros jóvenes a una mejor inserción en la sociedad que tenemos.

En particular, respecto a la enseñanza de la informática, entendemos que no debiera tener una asignatura propia, que su cometido es ser herramienta. Su uso ya está familiarizado en nuestros alumnos; por tanto, los aprendizajes para usarla mejor debieran estar asociados a los contenidos de las otras asignaturas. Se aprende informática usándola cuando se está aprendiendo matemática, idioma español, etc.

Con la excelente disposición de la coordinadora de Informática y de los cuatro docentes de las asignaturas mencionadas se están pudiendo implementar sistemáticamente clases de Informática en las que están presentes también los profesores de Música y Dibujo. En las próximas líneas serán los docentes quienes contarán su experiencia.

NUEVO PARADIGMA FORMATIVO: LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES EN INTERACCIÓN EN EL MOMENTO ACTUAL

Nos encontramos frente a un nuevo paradigma educativo y allí dentro estamos también los docentes, revisando nuestras prácticas continuamente. Realizar nuestra tarea en solitario debería ser cosa del pasado. En un mundo cada vez más fragmentado, los educadores tenemos el desafío de tender redes capaces de preparar a nuestros estudiantes para el futuro.

En este sentido, afirma el Dr. Pere Marquès (2014):

«Los enormes cambios que comporta esta nueva cultura exigen una nueva concreción de los saberes necesarios para los ciudadanos, un nuevo paradigma educativo y también una nueva concreción de la manera de formar a los estudiantes, un nuevo paradigma formativo, pues ahora tenemos otros objetivos educativos, nuevos recursos didácticos y unos estudiantes que van adquiriendo competencia digital y se hacen más autónomos en sus aprendizajes (el profesor ya no es la única fuente de información relevante).»

Esta experiencia se propone desarticular las estructuras existentes de la currícula estudiantil en pro del alumno actual. Se identifican dos etapas: la primera en 2015, que desarrollaremos aquí en profundidad, y la segunda en 2016, planificada a finales de 2015 como una nueva apuesta a la interdisciplinariedad y que, dada la cercanía en el tiempo, tiene experiencias menos consolidadas e insuficientemente evaluadas.

Comenzamos reuniéndonos para trabajar en una misma clase los profesores de Educación Visual y Plástica e Informática en primer año de liceo y Educación Sonora y Musical e Informática en segundo año.

El inicio fue desafiante y motivador, lleno de incertidumbres de todo tipo: ¿nos entenderemos con el colega?, ¿lograremos salir del egocentrismo de cada asignatura para producir nuevos conocimientos?, ¿los alumnos se involucrarán en la propuesta?, ¿comprenderán el sentido innovador, integrador, creativo?, ¿los contenidos se amalgamarán de forma natural a las actividades?, ¿lograremos aprendizajes significativos en nuestros alumnos?, ¿el equipamiento será el adecuado?, ¿funcionará con los programas elegidos?... y otras de las que ya nos olvidamos.

UNA NUEVA PROFESIONALIDAD: LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Según Guarro (2005, citado en ANEP/CODICEN, 2013):

«En la posmodernidad, el docente tiene que elaborar estrategias que le permitan ser legitimado por los alumnos y, para lograrlo, debe apelar a diferentes técnicas y dispositivos de seducción. Es necesario construir una nueva profesionalidad. Es importante que la tarea docente no sea desarrollada en soledad; por eso, en esta época adquiere especial relevancia lo institucional: las organizaciones y las relaciones que se puedan establecer entre ellas.»

En esta nueva profesionalidad, y en el afán de generar nuevas estrategias para ser legitimados por nuestros alumnos, creamos situaciones educativas que no eran originales, pero sí lo era la forma en que fueron guiadas. Ahí estaba la diferencia: lo hicimos con la visión simultánea de dos asignaturas que complementaban sus saberes a transmitir. Y por eso evitamos lo que plantean Fullan y Hargreaves (1999): «Podemos decir que en la tarea educativa lo cotidiano es trabajar solo; enseñar es una labor solitaria. Este trabajo en solitario priva a los docentes de una realimentación que dé cuenta del valor de lo que hacen».

Estamos involucrados entonces en un trabajo interdisciplinario que implica una entrega de las dos partes docentes para generar en los estudiantes experiencias integrales que, a través de la herramienta informática, pongan en juego su expresividad.

En el proceso transitado hasta el momento los logros son notorios. Por ejemplo, trabajamos con software y aplicaciones que permiten poner el énfasis en determinados contenidos de la educación musical y que involucran al estudiante en el estudio de la informática.

Sabemos que la sociedad actual atraviesa una serie de transformaciones, de las cuales los docentes y las instituciones educativas no pueden estar ajenos. Solo involucrándonos con los fenómenos actuales podemos reconocer algunos de sus aspectos más complejos. La invasión informática —más bien, mediática— ha generado que los estudiantes accedan a todo tipo de aplicaciones, redes sociales, juegos y audiovisuales al instante. Una propuesta educativa que utilice esta herramienta para generar un *buen uso* es un buen comienzo para que nuestros estudiantes entiendan la realidad que les toca vivir.

Desde esta premisa comenzamos a recorrer el camino de la integración e innovación. Nos propusimos trabajar en varios aspectos concretos siempre apuntando a desarrollar la mayor y libre expresividad en nuestros estudiantes, comprometidos con propuestas serias, críticas y motivadoras. Un trabajo interdisciplinario donde cada docente cuidara el proceso que su par realizaba. El cuidado del otro también colabora con el cuidado de los procesos de los estudiantes. En esta experiencia el conocimiento se construye en la relación tripartita, en la que todos están involucrados.

LA EXPERIENCIA

Y llegó el primer día de clase. Los alumnos nos vieron entrar al aula y escucharon con atención lo que teníamos para contarles sobre esta nueva experiencia. Enseguida empezamos a trabajar.

Nos propusimos distintas actividades en las que privilegiamos sumar una nueva mirada —desde la informática— a cada nuevo aprendizaje. Por ejemplo, si teníamos que trabajar los *tonos* en 1.º de EVP, el profesor retomaba el tema trabajado en su hora *curricular tradicional* y a través de una nueva propuesta con la computadora los alumnos componían una creación artística con *tonos*, usando por ejemplo Paint, con un enfoque más profesional y profundo del que ya tienen los alumnos.



En ese mismo trabajo, en clase los alumnos fotografiaban con su tableta su lámina original de EVP y, con la ayuda de Paint, lo recortaban y llevaban una parte a Power Point, donde terminaban de trabajarlo junto con el diseño previamente creado y reelaborado en Paint.

En esta actividad trabajamos con dos equipamientos distintos: laptop y tableta. Manejamos dos programas estándar de informática y resignificamos su función. Aplicamos conceptos aprendidos en años anteriores e incorporamos conceptos informáticos y de EVP nuevos.

El tiempo fue pasando, las incertidumbres se convirtieron en certezas, nos fuimos conociendo primero como colegas, respetándonos profesionalmente, disculpándonos —en privado y delante de los alumnos— si nos equivocábamos en la aplicación de algún término de la asignatura del compañero, y nos empezamos a identificar con la visión del otro en la forma de transmitir los saberes, conocimientos, valores, vivencias, anécdotas. Nos fue ganando el entusiasmo, nos sentimos muy cómodos al planificar y nos animamos a dejar volar la imaginación hacia nuevos retos. Y, algo que no es menor en toda labor, nos empezamos a divertir, creando proyectos lúdicos como forma de aprendizaje, resolviendo problemas tecnológicos y también junto a los alumnos. Ellos se sumaron a ese reto y se logró la química.

Para cuando los alumnos ya estaban familiarizados con la dinámica de la asignatura y nosotros ya teníamos certeza de su potencial, nos animamos, hacia el último tercio del año, a plantear un proyecto más ambicioso.

Los alumnos crearían en 3D un objeto inanimado de la realidad, que luego se transformaría en un personaje, según pautas previamente marcadas en clase de EVP. Luego se trabajaría en parejas. Ahora existirían dos personajes que, unidos libremente, formarían parte de una historia que se contaría en un cortometraje animado a través de la técnica de *stop motion*.

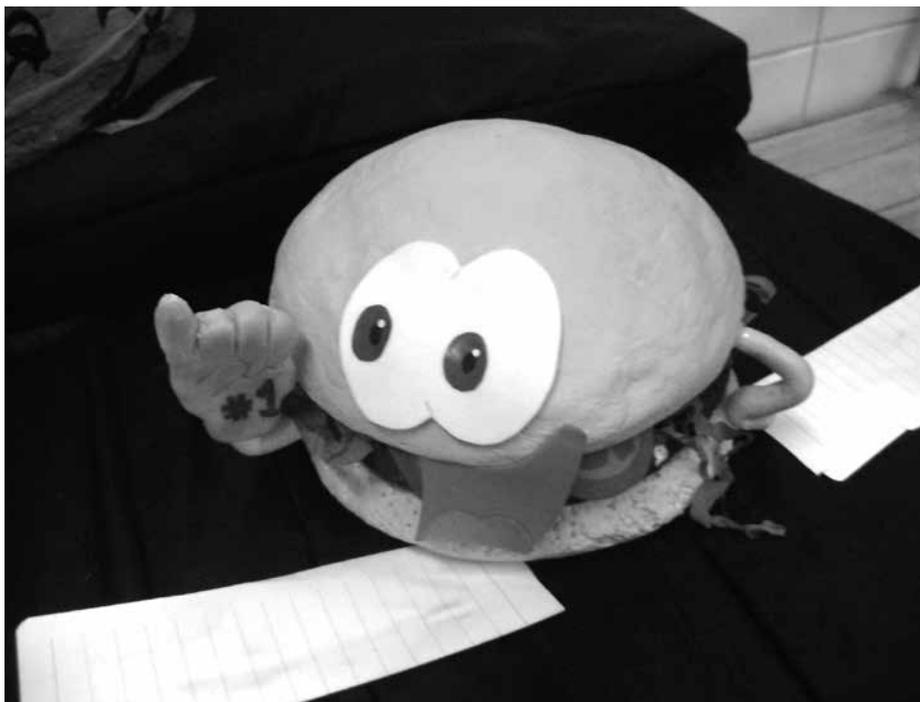
Esto implicó que primero tuvieran que escribir el guión, incluir personajes, crear una miniescena (porque todo se desarrolló en el aula de clase) y fotografiar con una tableta por equipo cada uno de los movimientos de sus personajes.



Si bien decirlo parece simple, ellos experimentaron que los movimientos de los objetos debían darse de una determinada manera y la cantidad de fotos que sacaban generaban secuencias nuevas.

Por último tuvieron que compilar sus fotografías con una aplicación de la tableta que les permitía crear su historia y agregarle una banda sonora de fondo ya creada por la aplicación.

Esos trabajos fueron parte de una exposición en el *hall* del colegio. Los resultados obtenidos excedieron nuestras expectativas y nos plantearon nuevos desafíos para el 2016.



En segundo año comenzamos con un trabajo informático más profundo, porque las aplicaciones que se manejarían no habían sido aprendidas anteriormente. Entonces, luego de introducir conceptos sencillos a través de la práctica con distintas aplicaciones en internet, nos abocamos a la primera actividad central del primer semestre: la musicalización de un cuento. Este fue aportado por el docente de Música y contaba con características especiales, como la musicalidad de sus palabras, las situaciones que se presentaban en la historia tenían una sonoridad especial y la trama era alegre y hasta poéticamente disparatada, completamente adecuada para la edad e intereses de los estudiantes. Este cuento lo leyeron y grabaron con sus propias voces. Luego buscaron sonidos que acompañaran el relato y los editaron con Audacity, un *software* de edición de sonido.

En este programa se aprendieron a manejar con más profundidad conceptos propios de la música, que tienen que ver con simultaneidad, secuencia, texturas, efectos sonoros, canciones, voz hablada, paisajes sonoros, relatos sonoros, etc.

La posibilidad que brindaba esta experiencia era la expresión artística con producciones de proceso. A lo largo del curso se trabajó con diferentes disparadores que habilitaban la creación musical.

Terminada esta actividad, y muy conformes con los resultados obtenidos, comenzamos con la tarea preparatoria de la segunda mitad del año, que consistiría en la elaboración de un cortometraje sonorado por los alumnos.

La interrelación de códigos expresivos en la educación musical nos llevó a la producción de audio e imágenes con diferentes mensajes. El desarrollo de la creatividad para expresar lo que nos pasa, es un objetivo cumplido y construido paso a paso, que generó en los estudiantes identidad individual y grupal.

Se buscó la comprensión teórica de los conceptos de cine sin audio y cine con audio. Para eso se vieron películas mudas y *El artista*, y luego, cortometrajes sin audio, para los cuales se propuso crear un audio desde cero y con los elementos que los estudiantes creyeran aplicables.

Se trabajó sobre el concepto de *banda sonora*, uno de los contenidos del programa de ESM de segundo año que merece una profundización como elemento de desarrollo de habilidades musicales y de relación con otros códigos.

Las técnicas fueron variadas y los temas también. Se proporcionaron a los estudiantes lineamientos técnicos sobre la estructura de un guión, el contenido, el mensaje, la conclusión, la duración, y sobre la estructura musical.

Manejamos variados dispositivos tecnológicos: celular, tableta, laptop y los programas de edición de audio Audacity y de edición de video Movie Maker; este último, si bien no es de los más evolucionados, es suficientemente «liviano» y estándar para que todos lo pudieran tener en sus casas, ya que tuvieron que trabajar en forma sistemática en clase y en casa.

Nuevamente nuestras expectativas se vieron superadas en dedicación, producción, involucramiento, mensajes transmitidos, técnica y uso de la tecnología... Los adolescentes tienen mucho para decir y aquí encontraron un canal para hacerlo.

Y esto nos renovó la energía para proyectar el 2016.

«A principio del siglo pasado, la escuela tenía prácticamente el monopolio de la transmisión de la cultura, y los docentes eran los encargados de transmitir la información cultural.

Hoy, esta situación se ha modificado radicalmente. Frente a esto, la escuela se encuentra compelida a cambiar. El desafío que enfrenta la tarea docente es comprender una cultura que desprecia los “grandes relatos” de la modernidad (que

proclamaban progreso, felicidad y libertad) y desecha la certidumbre epistémica. Estamos en presencia de una cultura que desprecia el esfuerzo y el sacrificio, donde se busca la gratificación sin demoras, donde lo duradero no encanta y se vive como reto la asignación de valor a diferentes porciones de información». (ANEP y Plan Ceibal, 2013: 48)

Las actividades planteadas «daban trabajo», «no se hacían en una sola clase», «había que pensar», «experimentar», «borrar y empezar de nuevo», todos nos volvimos más exigentes para hacer y para evaluar, ya que la computadora simplifica muchos procedimientos y acorta tiempos de producción. Les solicitamos más creatividad, más profundidad en la elaboración y más profesionalidad en su ejecución. En EVP se pudieron comparar resultados con los obtenidos en años anteriores, pero de eso nos ocuparemos más adelante. Ese fue el reto.



LA INSTITUCIÓN EN ESTA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Con respecto a la institución educativa citamos palabras de Fernández (1994: 115): «En el análisis institucional sale a la luz la constante lucha entre lo instituido y lo instituyente. Estas dos fuerzas intervinientes en una institución se hacen presentes en la experiencia cotidiana y en el aquí y ahora».

La autora citada expresa que, a pesar del orden normativo que fortalece lo estatuido, existen los que llamamos *intersticios* de la norma, que dan a los sujetos la posibilidad de apropiarse de espacios de libertad, espacios para la creación, espacios de poder, y a partir de esos intersticios es que los sujetos despliegan iniciativas y ponen de manifiesto su potencial innovador e instituyente.

Los tipos de cultura organizacional y los estilos de gestión pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores para que los sujetos hagan uso de ese margen de libertad y, a partir de ahí, realicen propuestas novedosas.

La institución actúa como facilitadora de múltiples aspectos pedagógicos. Nos permite ser profesionales creativos en un desafío innovador. Vale la pena volver a citar las expresiones del director en la Introducción:

«En clave institucional, se viene trabajando hacia una pedagogía de las interdisciplinidades, de los intercambios, de aulas abiertas, de aulas grandes... Desde la necesaria y permanente revisión de nuestras prácticas, nos proponemos ir hacia una educación en competencias que habiliten a nuestros jóvenes a una mejor inserción en la sociedad que tenemos.»

En particular, respecto a la enseñanza de la informática, entendemos que no debiera tener una asignatura propia, que su cometido es ser herramienta. Su uso ya está familiarizado en nuestros alumnos; por tanto, los aprendizajes para usarla mejor debieran estar asociados a los contenidos de las otras asignaturas. Se aprende informática usándola cuando se está aprendiendo matemática, idioma español, etc.»

También en lo referente a aspectos didácticos esto nos permite desarrollar estrategias variadas para lograr el desarrollo de competencias en juego.

Y por último, el acceso a elementos tecnológicos. En la institución contamos con un equipamiento variado y un servicio técnico que permite llevar adelante esta innovación. Se necesita trabajar en equipo sobre la pertinencia de determinados software y sus posibles aplicaciones y utilidades.

Para ilustrar este aspecto cito a José Miguel García, Dánisa Garderes, Fabián Martínez, María del Lourdes Quinteros en su trabajo «Comunidades de aprendizaje. Entre la innovación, el conocimiento y las tecnologías» (ANEP y Plan Ceibal, 2013: 44):

«Las organizaciones poseen determinadas características culturales. En ellas se engendran valores, creencias y significados que es importante conocer y tener en cuenta a la hora de resolver problemas y tomar decisiones organizacionales.»

La organización educativa es un lugar de interacción de intereses, tensiones y negociaciones sobre la realidad, los significados y valores de la vida escolar. Vincula las creencias, valores y conocimientos, y les ofrece un marco de acción. Depende del contexto sociopolítico de la sociedad toda.

Percibimos como importante que la organización incorpore el estudio de la cultura popular, que se abra a los aportes de los medios de comunicación, de los sistemas informáticos y teja redes con las múltiples organizaciones culturales que forman la trama social, ya que las generaciones jóvenes están inmersas en nuevos sistemas de socialización.

“La sociedad demanda a los sistemas educativos que sean receptivos a las exigencias del entorno, flexibles al cambio y abiertos a la evolución” (Gairín, 2004: 29).»

REFLEXIONES DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Esta experiencia nos ha permitido múltiples reflexiones y las exponemos a continuación.

PROF. GERARDO ALVERES, EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Desde mi asignatura el encuentro semanal con alumnos ahora se da en dos oportunidades, lo que hace que la relación *alumno-docente* se vea enriquecida en lo vincular, con más oportunidades de intercambio, que posibilitan el conocimiento más fluido sobre cada alumno. Para el estudiante también es significativa esta doble clase, ya que puede evacuar dudas u otros aspectos referidos a los trabajos de forma más frecuente.

En lo académico, es decir para la relación *alumno-conocimiento*, esta relación entre asignaturas es netamente favorable, ya que los conceptos de que deben apropiarse y manejar en Plástica se ven reforzados en dos oportunidades, a través de dos vías procedimentales o herramientas: plástica y digital. En otras palabras, los conceptos entran dos veces a la semana por diferentes vías, y ello otorga mayor confianza al alumno a la hora de aprender los conceptos del mundo de la imagen.

Teniendo en cuenta esta nueva experiencia, frente a la primera prueba semestral se optó por hacer una pregunta que solo se había trabajado conceptualmente en Dibujo; las restantes consignas habían sido trabajadas en ambos espacios: EVP e Informática Aplicada. Los resultados reflejaron porcentajes de aciertos significativamente diferentes en cuanto a la apropiación de los conocimientos al trabajar en esta nueva modalidad.

PORCENTAJES DE ACIERTO A LAS CONSIGNAS

	Dibujo abstracto	Colores prim./sec.	Simetría axial	Colores opuestos	Matices/tonos	Abstrac./figurat.	Contraste/color	Temp. del color
1.º A	96 %	68 %	78 %	66 %	74 %	78 %	71 %	59 %
1.º B	100 %	85 %	63 %	89 %	77 %	72 %	79 %	46 %
1.º C	95 %	95 %	68 %	66 %	91 %	76 %	61 %	50 %

NOTA: Los porcentajes de «Temp. del color» resaltados corresponden a la pregunta que solo se trabajó en Visual y Plástica.

Por último, la relación *docente-docente* es también significativa. El hecho de que dos profesores interactúen en propuestas en el mismo momento en el aula, hace que la integración de las materias sea real. Para el alumno es un hecho positivo, ya que no las ve como asignaturas aisladas, sino todo lo contrario: ve el uso del campo digital al servicio de la resolución gráfica y plástica.

Es fundamental el entendimiento entre los educadores. Este vínculo está en un alto grado de sintonía y afinidad, lo que permite favorecer todo lo planificado y llegar al alumno en un ameno ambiente de trabajo de aula, que se transforma en esmerados resultados de los educandos. Se favorece así el crecimiento de estos, desde todos los aspectos: académicos, los que nos hacen aprender de las cosas, y los de formarse como buenas personas, es decir, crecer en valores humanos, en este caso valores cristianos.

PROF. LUCÍA ARBIZA, INFORMÁTICA APLICADA

Desde el punto de vista de la asignatura Informática la experiencia ha resultado altamente enriquecedora para todos los involucrados. La asignatura se ha resignificado y ha adquirido una dimensión de experimentación y de coordinación de conocimientos en un nivel profundo.

La informática es una herramienta tecnológica que por su versatilidad es muy fácil de adecuar al uso. Pero lo que sería una ventaja termina siendo una desventaja, porque los docentes necesitan, además, de un amplio abanico de conocimientos sobre la herramienta para no sucumbir en el intento de circunscribirla.

Bien sabemos que, para los jóvenes, los usos más extendidos de la informática se dan en las redes sociales e internet y los videojuegos, universo este muy limitado para sus posibilidades reales.

Por lo tanto, al integrar los contenidos curriculares de las asignaturas con la computadora, esta adquiere una dimensión práctica y de investigación muy importante y que tiene un doble sentido para el alumno: estamos haciendo con la computadora algo que tiene sentido práctico real y además es por sí mismo motivador, porque está muy cerca de sus intereses y vivencias.

Desde el punto de vista de los contenidos de los respectivos programas curriculares, estos se entrelazan naturalmente en forma transversal y se logran excelentes resultados de manejo de las herramientas informáticas.

El aula se transforma en taller. Un aspecto importante a destacar es que las computadoras salieron del *laboratorio* y se trasladaron al espacio natural de los alumnos, *su* salón de clase, donde se puede interactuar y moverse de forma diferente a la estructura rígida del laboratorio.

Al terminar el curso y pasar raya a la experiencia, es indudable que esta integración ha sido beneficiosa, sobre todo para los estudiantes. Ellos se apropiaron, a través

de diferentes herramientas, de los conceptos impartidos en los cursos, trabajaron en equipos en forma constante, interactuando, haciendo acuerdos, respetando otras opiniones, cediendo en posiciones individuales, creciendo y aprendiendo a estudiar y a compartir aprendizajes, que no solo se generan en la relación docente-alumno, sino también alumno-alumno.

Al igual que abrir la clase, tener dos docentes de diferentes asignaturas involucrados en el mismo espacio cambia la percepción de los alumnos hacia ambas asignaturas. Permite una reestructuración semanal, donde el encuentro se logra en dos oportunidades, lo que es beneficioso en todos los aspectos y particularmente para la continuidad del trabajo.

Vale mencionar que otros estudiantes, que no tuvieron esta forma de interacción, al enterarse de estas experiencias manifestaron su deseo de haber realizado los cursos de esta manera. Ello da un aval más a esta herramienta, como una estrategia acertada. Si tenemos esta aprobación de parte de los estudiantes, seguramente estamos en un sólido comienzo para enfrentar tiempos próximos.

PROF. MARCELO GONNET, EDUCACIÓN SONORA Y MUSICAL

La música, el sonido, son vibraciones. Estas nos atraviesan y transforman, pueden afectar nuestras emociones, pueden impulsar la imaginación, la creatividad, el razonamiento; nos alegran, nos ponen tristes. Por medio de la creación musical nos conectamos con lo más primitivo, allí donde la palabra puede no estar. Es allí donde somos auténticos y podemos decir cosas que de otra forma sería imposible. Es allí donde habitamos cuando en el aula nos conectamos con los sonidos, cuando tenemos la posibilidad de componer un mundo sonoro de infinitas aristas.

Trabajamos sobre la creación de ostinatos rítmicos basados en una aplicación web, grabamos y profundizamos la utilización del programa Audacity, con el que aprendimos a utilizar efectos y editar sonidos como pequeños ingenieros de sonido. Creamos músicas y las documentamos con diferentes aplicaciones web. Una historia con sonidos nos llevó por la imaginación de cada uno de los estudiantes. Grabamos un cuento y lo musicalizamos-sonorizamos. Vimos cortometrajes y les sacamos el audio, para luego crearles un audio auténtico, nuevo, único.

Estas son experiencias que ya hemos vivido y podemos evaluar. Seguramente las ideas de los estudiantes más nuestras propuestas van a generar posibilidades de creación aun mayor. Algunos de nuestros próximos objetivos son compartir esta experiencia con otras clases o grupos y generar espacios o intervenciones para que los trabajos de los estudiantes no queden solo en el aula. No queremos apresurarnos porque la experiencia está recién en curso, pero la respuesta de los estudiantes comprueba que será posible lograr esos objetivos y seguramente más.

Creemos que el trabajo en conjunto con otro docente dentro del aula es transformador y lo estamos comprobando. Elimina las fronteras de las asignaturas sin perder la esencia de cada una. Tendemos otras redes y se habilitan otras posibilidades. Es fundamental que trabajemos sobre nuestra mirada periférica sin descuidar la focalidad. Nos proyectamos a una experiencia que nos renueva y nos desafía.

PROF. BRUNELLA GONZÁLEZ, EDUCACIÓN SONORA Y MUSICAL

A fines del año 2015 el director de Ciclo Básico me invitó a participar de esta experiencia. La idea de cambiar la forma de enseñar y compartir con otros docentes fue estimulante, sobre todo porque los compañeros ya habían transitado por este camino con muy buenos resultados.

En los últimos años se han cambiado las formas de enseñanza de nuestra materia, con excelentes resultados pedagógicos. No solo es importante saber escuchar, conocer la historia, sino *hacer* música y ser parte de ese proceso creativo. La tecnología logra democratizar este aprendizaje y permite a los alumnos conocer distintos programas de grabación y edición de sonidos que hacen más fácil este camino.

Hasta el momento la evaluación del trabajo en esta experiencia es muy buena. En primer lugar, la posibilidad de hacer un seguimiento más profundo de los alumnos, verlos más seguido y reforzar los temas dados en la clase individual, ha permitido que determinados contenidos de la currícula con alto grado de dificultad sean mejor entendidos. Esto es gracias a la posibilidad de trabajar los temas desde varios puntos de vista, desde las artes integradas, la imagen y la tecnología.

La forma de trabajar del equipo docente, planificando actividades que integran los conceptos enseñados en cada clase, es lo que logra un aprendizaje íntegro, real y verdadero. En el trabajo también en conjunto de los alumnos es donde se desarrollan las potencialidades de cada uno y se pulen las debilidades. Incluso es donde se desarrollan otras capacidades necesarias para la vida, que solo integramos al vivirlas, como la paciencia, la escucha, el entendimiento y la empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP/CES (2006). *Programa curricular de Educación Sonora. Segundo año. Reformulación 2006.*
- (2006). *Programa curricular de Educación Visual y Plástica. Primer año.*
- (2006). *Programa curricular de Taller de Informática de Primer y Segundo año.*
- ANEP/CODICEN (2013). *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible.* Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf.
- FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994). *Instituciones educativas.* Buenos Aires: Paidós.
- MARQUÉS, Pere (2014). *Bases para el nuevo paradigma formativo de la era internet.* Recuperado de <http://es.slideshare.net/peremarques/perfilando-el-nuevo-paradigma-formativo-de-la-era-internet>.
- PLAN CEIBAL (2013). *Comunidades de aprendizaje. Entre la innovación, el conocimiento y las tecnologías.*

**Astronomía, Física,
Matemática:
un espacio compartido.
Hacia la transdisciplina:
integración, coordinación
y aula compartida**

**Rocío León, Wellington Mazzotti,
Walter Modernell, Gabriel Otero**

08

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Astronomía, Física y Matemática: un espacio compartido

Nivel: 1.º de Bachillerato.

Clases: 4.º 1, 4.º 2 y 4.º 3.

Asignaturas: Astronomía, Física y Matemática.

Participantes: Alumnos de primer año de Bachillerato y sus docentes de Astronomía (Gabriel Otero), Física (Walter Modernell y Wellington Mazzotti) y Matemática (Rocío León).

Agradecemos especialmente la colaboración de los profesores Carlos Buela y Horacio Ottonelli.



RESUMEN

Queremos compartir una experiencia que se encuentra en desarrollo desde el principio de 2016 y de la que ya tenemos indicios de buenos resultados. Se trata de un camino a explorar, un experimento abierto y que se modifica sobre la marcha, pero con objetivos claros.

El objetivo general de esta experiencia es procurar que el estudiante comprenda que el estudio de fenómenos complejos no se puede abordar desde una sola disciplina, sino que se necesita el abordaje y la colaboración desde varias áreas para comprender el fenómeno en su totalidad. También se pretende hacer mucho más explícitas las conexiones que existen entre las asignaturas Astronomía, Física y Matemática. Que el estudiante reconozca que las herramientas matemáticas que se utilizan en las distintas asignaturas son las mismas, aplicadas a distintas situaciones.

Por un lado, busca transmitir a los estudiantes la idea que las fronteras disciplinarias son artificiosas; en particular, que el espacio que delimita las disciplinas Astronomía, Física y Matemática comparte los conocimientos y las construcciones paradigmáticas. Por otro lado, se pretende que el alumno logre realizar efectivas transferencias de los conocimientos adquiridos en los diferentes

cursos y con ello promover un nivel superior de pensamiento por medio de la realización de actividades de aprendizaje relevantes y de mayor complejidad.

Todo comenzó en marzo del 2016, cuando por iniciativa del director de Bachillerato del Instituto Santa Elena de Montevideo, profesor Horacio Ottonelli, los docentes de Matemática y Física de todos los niveles de Bachillerato coordinaron juntos por primera vez. De esta primera coordinación surgió este proyecto. Los docentes de Matemática, Física y Astronomía decidieron aunar esfuerzos y coordinar acciones con el fin de alcanzar un objetivo común: que sus alumnos aprendan más y mejor y logren las competencias esperadas en las tres disciplinas.

En tal sentido, durante el 2016 se realizaron diferentes acciones. Entre ellas:

- a. adecuación de la currícula de los cursos, modificando el orden de los temas a tratar según las necesidades del desarrollo de los programas de las tres disciplinas;
- b. elaboración de materiales didácticos que integran conocimientos de las tres disciplinas;
- c. trabajo conjunto en el aula, abordando una misma temática desde la perspectiva conjunta de dos disciplinas;
- d. actividad de extensión curricular en el marco de la Semana de la Ciencia;
- e. actividades coordinadas entre dos materias: Proyecto Eratóstenes y Video Tutorial de Matemática (Astronomía y Matemática);
- f. presentación en la Feria de Buenas Prácticas en Educación, edición 2016.

Esta experiencia nos ha enriquecido a todos quienes participamos en ella. Por eso en este documento la describimos en detalle, con el fin de aportar a otros docentes para sus propias producciones o planificaciones. Esperamos que les sea útil.

Palabras clave: Astronomía, Física, Matemática, transdisciplina, coordinación, integración, aula compartida.

INTRODUCCIÓN

Horacio Ottonelli Porcile

Director de Bachillerato

UNA PRÁCTICA INSPIRADORA A REPICAR

El trabajo pedagógico y didáctico que se presenta a continuación es de singular relevancia, por cinco razones:

1. Por su aporte al diseño curricular: constituye un avance significativo hacia la ruptura de los compartimentos estancos existentes en el currículo de nuestra educación secundaria, que obstaculizan todo aprendizaje integrado. A la vez propone un modo concreto de avanzar hacia conocimientos integrados, competencias curriculares a promover, y la optimización de los tiempos de aprendizaje.
2. Por su aporte a la identidad docente: comparte un modo concreto de romper con el aislamiento y el individualismo tradicional (no en sentido ético, sino funcional) del quehacer docente. Y propone un modelo de *trabajo compartido* inspirador y eficiente.
3. Por su aporte a la comprensión de los procesos de innovación y gestión: expresa la sistematización de un proceso relativamente breve, exploratorio —por lo tanto, no acabado y abierto—, de cambio en las prácticas educativas. En primer lugar, el cambio de las prácticas de los docentes involucrados pero también de las de quienes somos responsables de la gestión institucional.
4. Por su expresión de identidad colectiva: forma parte y a la vez expresa la identidad profesional de un colectivo más amplio que el de los autores, en este caso, los educadores de este Bachillerato. Nos hemos habituado a pensar y emprender actividades y proyectos compartidos, a salirnos de los «casilleros» o «celdas» de las asignaturas, a romper los límites rígidos de cargas horarias y salones.
5. Por sus *componentes* explosivos: una combinación de empuje, tesón, reflexividad, creatividad, expresión y redacción, criticidad, entusiasmo, rigor, tradición académica e innovación. Sabemos del esfuerzo adicional que todo ello supone para quienes emprenden estos caminos.

Finalmente aclaremos el alcance del verbo usado en el título de esta introducción:

Repicar. Producir [una cosa, especialmente las campanas u otro instrumento sonoro], un sonido repetido y continuado en señal de fiesta o alegría.

Esta práctica nos ayuda y convoca a vivir nuestro quehacer educativo como una fiesta y a compartir las buenas noticias. Repiquemos.

EN POS DE LA TRANSDICIPLINA

El paradigma cartesiano concibe al mundo como un sistema ordenado, que podemos conocer si lo estudiamos por partes. Esta idea dio origen al desarrollo de las disciplinas para abordar el conocimiento (Morin, 1998).

En procura de desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes, orientado al conocimiento multidimensional, se aspira que ellos logren realizar la articulación entre los dominios disciplinarios que la enseñanza les presenta como espacios quebrados que producen conocimientos disgregados. Esto implica un pensamiento de orden superior, que para algunos aprendices es una tarea muy difícil de desarrollar sin la mediación del enseñante.

La experiencia que se presenta propone desarrollar actividades de andamiaje compartiendo el territorio de enseñanza, evolucionando hacia la transdisciplina, abatiendo los límites de las disciplinas contiguas que, en el entendido de Bunge (2004), son siempre nebulosos y de escasa utilidad. La transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trasciende a las disciplinas y pone énfasis en los saberes que cada una de ellas aporta, en los que atraviesa a todas y en los que están más allá de ellas.

Actualmente,

«[...] en la educación superior, paulatinamente gana espacio la perspectiva de abordar los objetos de estudio e investigación más allá de sus partes y unidades específicas, propia de las disciplinas, como un todo o sistema que lo podemos denominar “complejo” por cuanto sus diversas y múltiples articulaciones» (Loreto, 2016: 1).

Se pretende un conocimiento que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos, integrando las diversas perspectivas para abordar las complejidades de los campos de estudio. No se intenta eliminar ni reducir las disciplinas ni sus campos, sino caminar en la dirección del abordaje del conocimiento en su unidad diversa (Morin, 1998).

El trabajo en común, que se da tanto en el aula como en la sala de profesores, compartiendo el espacio, el contenido y la actividad de enseñanza, procura superar la permeabilidad reducida característica de la profesión docente en donde predomina la cultura de trabajo balcanizado (Hargreaves, 2005). Se pretende

aprender a enseñar en conjunto para desarrollar en el alumno el pensamiento complejo, entretejiendo las disciplinas, superando las limitaciones de la presentación del conocimiento en forma fragmentada, tendiendo a la completitud de los saberes (Nicolescu, 1996).

ACTIVIDADES REALIZADAS

Nuestra intención es transmitir a los estudiantes que en el Colegio compartimos un espacio y un tiempo, en el cual las tres disciplinas se «ayudan» las unas a las otras, y lo mismo hacen los docentes, para tratar de lograr entre todos lo que más nos importa: que nuestros alumnos aprendan. Intentamos que se maravillen e investiguen por su cuenta. Que se hagan preguntas y que busquen las respuestas. Que puedan preguntarle al docente de Astronomía sobre logaritmos, cuando necesitan calcular el brillo de alguna estrella, o consultar al profesor de Física sobre geometría plana en el momento en que están estudiando reflexión especular, o aprender un poco más acerca de Eratóstenes a través del docente de Matemática si están estudiando trigonometría. Conociendo que el docente de Física sabe lo que están estudiando en ese momento en Matemática y en Astronomía, y que esta frase podría haberse redactado utilizando cualquiera de las tres combinaciones posibles.

ADECUACIÓN DEL CURRÍCULO

A partir del análisis de los currículos de las tres asignaturas, se cambió el orden de los temas para adecuar temporalmente el desarrollo del curso de Matemática en función de las necesidades instrumentales que imponen el tratamiento de conceptos en los cursos de Física y Astronomía. Como esto no siempre fue posible, se buscaron soluciones alternativas. Por ejemplo, el profesor de Astronomía utilizó como herramienta el teorema de los senos advirtiéndole que en el transcurso del año se iba a profundizar sobre este aspecto en el curso de Matemática. Llegado el momento, los docentes de Matemática utilizaron lo abordado en Astronomía para completar el círculo y lograr una mejor comprensión del tema.

Se optó entonces por comenzar el curso de Matemática con el repaso de operaciones algebraicas para luego continuar con sistemas de tres ecuaciones lineales con tres incógnitas, geometría plana y trigonometría. De esta manera, se acordó que los alumnos manejarían múltiples herramientas de álgebra, geometría y trigonometría que se evaluarían en el primer parcial a realizarse a fines del mes de junio. Los alumnos contarían con más herramientas matemáticas para comprender los temas que se desarrollarían en los cursos de Física y de Astronomía durante la segunda parte del año (véase anexo 1).

ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS INTEGRADORES

Se elaboraron tres repartidos con una perspectiva transdisciplinaria. El primer repartido (véase anexo 2) consta de veinte ecuaciones de primer y segundo grado. Los docentes de Física constataron la necesidad que los alumnos contaran con un buen manejo de las operaciones algebraicas. Era preciso realizar en la primera parte del curso un buen repaso de ecuaciones, en las que la incógnita fuera simbolizada por diferentes letras, no únicamente con la «x», letra que usualmente se utiliza en los cursos de Matemática. Es frecuente que en los cursos de Física o de Astronomía los alumnos se desconcierten cuando tienen que despejar una incógnita que no está representada por esta letra.

El segundo repartido (véase anexo 3) estaba compuesto por ocho ecuaciones (coloquialmente llamadas fórmulas) de Matemática y de Física que serían usadas a lo largo de los cursos. Los alumnos trabajarían en la ejercitación y la sistematización del despeje de determinadas incógnitas en cada una de ellas.

El tercer repartido (véase anexo 4) contenía actividades de resolución de situaciones problemáticas, integrando conocimientos de Matemática y de Física.

Estos tres repartidos se confeccionaron bajo el supuesto de que los ejercicios requerían el uso de técnicas. La ejercitación permitió aprender las rutinas y, de esta forma, consolidar las técnicas, que se automatizan y son más eficaces cuando se aplican de forma no consciente (Pozo, Postigo y Gómez Crespo, 1995). La resolución de problemas, entendiéndolos como situaciones nuevas o sorprendentes, requiere el uso de estrategias:

«La aplicación de una estrategia se apoya en el uso de técnicas previamente aprendidas» (p. 1).

TRABAJO CONJUNTO EN EL AULA

Los docentes de Física y de Matemática desarrollaron la experiencia de trabajar en forma conjunta en el aula. La primera actividad de clase tuvo lugar en marzo y consistió en la resolución de problemas de Física del repartido 3 (véase anexo 4), para lo cual se debían utilizar múltiples herramientas matemáticas. A través de esta acción se resaltó y se explicitó la integración del conocimiento que aporta cada disciplina.

En dos de los tres grupos se trabajó durante un módulo de 80 minutos con dos problemas de reflexión en espejos planos, cuya resolución exigía la utilización de varios conceptos de geometría plana. Al inicio de la clase se planteó la actividad a los alumnos. Mientras ellos trabajaban en la resolución de las situaciones problemáticas planteadas, los dos docentes recorrían el salón monitoreando el

trabajo de los equipos. Los estudiantes debían recurrir a conceptos y herramientas de geometría para resolver los problemas. Este trabajo fue muy productivo. A los docentes nos permitió conocer mejor a nuestros alumnos e identificar dificultades específicas en algunos de ellos. Tanto docentes como estudiantes evaluamos muy positivamente la experiencia.

En el tercer grupo se trabajó con la primera actividad del tercer repartido, que consistía en determinar la fuerza neta sobre un cuerpo; también se desarrolló en un módulo de 80 minutos. Allí se destacó el manejo de varias herramientas matemáticas: noción de razón, de proporcionalidad directa (repasando la *regla de tres*), concepto de escala, teorema de Pitágoras, trigonometría, ecuaciones, estrategias para la resolución de problemas, comprensión lectora, entre otros aspectos.

Los alumnos realmente disfrutaron de la clase, se divirtieron, y preguntaron si todas las clases podían ser así, con dos docentes de diferentes materias a la vez, porque «eran mucho mejores». Uno de los alumnos preguntó en qué cuadernola debía guardar el repartido utilizado, si en la de Matemática o en la de Física, evidenciando lo acostumbrados que están a encasillar y clasificar los conocimientos. La respuesta fue clara: en cualquiera de los dos. La clase terminó entre aplausos y risas, en un clima espectacular.

A principios de setiembre se llevó a cabo otra actividad conjunta entre Física y Matemática. En Matemática se estaba dando el tema «funciones», y en Física, «Ley de Ohm». Nos propusimos varios objetivos desde las dos asignaturas: a) que el estudiante obtenga y maneje datos experimentales y sea capaz de analizar una experiencia; b) que pueda aplicar la ley de Ohm a un elemento eléctrico particular; c) que sepa construir y analizar un gráfico, d) que pueda determinar la pendiente de la curva de un gráfico y analizar la proporcionalidad entre las variables, así como comprender el significado físico de la pendiente del gráfico, e) introducir en el alumno el concepto de resistencia eléctrica.

La metodología utilizada fue la siguiente: previo a la clase conjunta, en clase de práctico de Física, los estudiantes tomaron los valores de diferencia de potencial eléctrico e intensidad de corriente para elementos óhmicos y no óhmicos (actividad de práctico n.º 5, «Ley de Ohm»). En vez de analizar los datos obtenidos en clase de Física, como veníamos haciendo, se trabajó en conjunto con Matemática.

Los contenidos conceptuales que se manejaron fueron los siguientes: Ley de Ohm, resistencia eléctrica, diferencia de potencial eléctrico, intensidad de corriente eléctrica, medidas, incertidumbres y cifras significativas, relaciones de proporcionalidad, gráficos, función lineal, pendiente de la curva de un gráfico. Para esta ocasión se elaboró un guión de clase (véase anexo 5).

En uno de los grupos no se había repasado todavía el tema «función lineal» en Matemática antes de la clase conjunta, y allí se vio claramente lo importante que era el manejo de herramientas matemáticas para entender un tema de física: en

ese grupo no se logró que los alumnos comprendieran bien el tema, hubo que insistir y seguir profundizando en las clases siguientes (lo cual se hizo en las dos asignaturas). En cambio, en los otros dos grupos, que ya habían repasado a fondo «función lineal» en Matemática antes de la clase conjunta, se lograron todos los objetivos propuestos y fue un éxito completo. La matemática abre el camino a la física y a todas las ciencias, y en estas es donde la matemática vive y adquiere sentido para los alumnos.

ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DE LA SEMANA DE LA CIENCIA

El miércoles 18 de mayo, en el marco de la Semana de la Ciencia y la Tecnología, se llevó a cabo el encuentro programado con científicos de varias disciplinas. Los alumnos de 4.º año y de 6.º año de la opción Físico Matemática tuvieron la oportunidad de encontrarse con un conjunto de científicos, investigadores y realizadores en el campo de las ciencias.



La actividad comenzó con un panel, en donde cada expositor presentó su área de trabajo profesional e itinerario vocacional. Luego, cada uno de los invitados concurrió a las clases para profundizar en el diálogo con estudiantes sobre temas tales como telemática, robótica, telecomunicaciones, genoma humano, aplicaciones informáticas, desarrollo de software. El intercambio entre panelistas y estudiantes fue muy intenso. Este evento resultó muy movilizador para los alumnos y también fue evaluado como una experiencia altamente positiva por todos los que participaron en ella.

Mediante el acercamiento de los estudiantes al trabajo de los panelistas, se vislumbraron nuevamente las conexiones entre nuestras asignaturas, reforzando nuestra labor en este proyecto, y ello sirvió además como insumo para su

orientación vocacional. Se despertó en muchos de nuestros alumnos una mirada distinta sobre la ciencia y la gente que trabaja con ella.

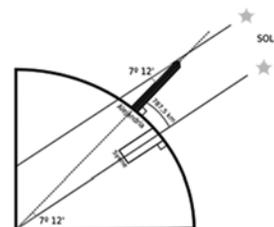
El panel estuvo integrado por:

Nombre	Formación académica	Unidad de trabajo
Carlos Sanguinetti	Máster en Ciencias, UdelaR.	Departamento de Biotecnología, Universidad ORT Uruguay.
André Fonseca	Doctor (cand.) en Ingeniería Informática, Universidad Politécnica de Madrid; máster en Ingeniería Electrónica, UdelaR; Ingeniero Electricista	Catedrático de Electrónica Analógica y Control Automático (Robótica), Universidad ORT Uruguay
Alfredo Arnaud	Doctor en Ingeniería, UdelaR; Máster en Ingeniería Eléctrica, UdelaR; Ingeniero Eléctrico, UdelaR	Coordinador de las carreras Ingeniería en Electrónica, Sistemas Eléctricos de Potencia y Telecomunicación, Universidad Católica del Uruguay
Bruno Berisso	Técnico en procesamiento y mantenimiento informático UTU	Director de desarrollo de aplicaciones para teléfonos móviles (desarrollador Mobile), Tryolabs
Analía Conde	Ingeniera telemática; Universidad de Montevideo	Docente de Muestreo y Procesamiento Digital, Facultad de Ingeniería, Universidad de Montevideo
Fernando Borretti	Estudiante de Ingeniería en Computación, UdelaR	Desarrollador de software (desarrollador <i>backend</i>), Tryolabs

ACTIVIDADES COORDINADAS ENTRE DOS MATERIAS: PROYECTO ERATÓSTENES Y VIDEO TUTORIAL (ASTRONOMÍA Y MATEMÁTICA)

El Proyecto Eratóstenes consiste en recrear la medición de la circunferencia de la Tierra que realizó este matemático, astrónomo y geógrafo griego en el siglo III a. C. La idea era aprovechar el viaje de fin de año de la generación de 4.º a las cataratas del Iguazú y realizar la medición simultáneamente en Foz de Iguazú y Montevideo. Los alumnos se mostraron muy entusiasmados con este proyecto y se prepararon para hacerlo, pero lamentablemente no fue posible llevarlo a cabo... porque estuvo siempre nublado. Insistiremos nuevamente el próximo año; tal vez lo hagamos en coordinación con alguna institución educativa de Paraguay, ya que es probable que debamos realizar varios intentos si el sol no nos acompaña. ☺

Dentro del Proyecto de Videos Tutoriales de Matemática, que se desarrolla en 4.º año, uno de ellos tiene como título: «Teorema de los senos. Cálculo por triangulación». La consigna era la siguiente:



«Enunciar el teorema y recordar brevemente los casos en los que puede aplicarse. En una carta náutica de la bahía de Montevideo, encontrar dos puntos de la playa Malvín en los que sea posible medir la distancia entre ellos por tierra; medir con una ballestilla (proporcionada por el profesor de Astronomía) los ángulos que se forman en cada caso con respecto a la Isla de las Gaviotas y, de esa manera, calcular la distancia entre cada uno de esos puntos y la isla. También puede realizarse en la playa Carrasco para calcular la distancia a la Isla de Flores. Explicar el concepto de escala y comprobar que el cálculo analítico es coherente con la representación gráfica disponible en la carta náutica.»

El equipo encargado de realizar el video trabajó en estrecha colaboración con los docentes de Matemática y de Astronomía. El video terminado puede verse en nuestro canal de YouTube SMD 2014.



SMD 2014

16 videos

Sitio Matemático Diferente (SMD). Videos tutoriales - Ejercicios resueltos por adolescentes para adolescentes.

CHANNEL

Subscribe

23

PRESENTACIÓN EN LA FERIA DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (EDICIÓN 2016)

La presentación en esta Feria fue muy importante para todo el equipo. Estuvimos a punto de no presentarnos, ya que todos opinábamos que al proyecto le faltaban muchas etapas. Pero desde la Dirección de Bachillerato y también desde el equipo de Coordinación Académica del Instituto nos alentaron y finalmente nos convencieron, y la Feria se convirtió así en una etapa más del proyecto. Realizamos una instalación en la que se mostraban algunas de las infinitas conexiones entre las tres disciplinas, y el intercambio con los asistentes fue muy rico.

La pregunta de uno de los asistentes quedó retumbando en nuestras cabezas: «¿Y por qué esto no se hizo siempre así?».



LOS ALUMNOS TIENEN LA PALABRA

Entendemos que para los estudiantes esta experiencia es importante desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, y de hecho los alumnos se manifestaron muy positivamente en todas las instancias.

A modo de evaluación se realizó una pequeña encuesta a los estudiantes, indagando cómo percibieron el trabajo en conjunto de las asignaturas. Compartimos algunos de los comentarios.

- Si veo un esfuerzo y una integración entre las materias, me parece muy positivo porque las 3 materias no son "folias" y es bueno tener un apoyo extra.
- Me gustaría que en general, todas las materias que se relacionan en algún tema hagan lo mismo y también tener alguna clase con estas materias relacionadas juntas en donde se puedan aclarar dudas.

Me da cuenta que los profesores se han coordinado para la integración de los temas de astronomía, física y matemática.
Estos temas que algunas clases sean integradas y hacer esas conexiones y profundos en conjunto. Me parece que está muy bien que se integre además los temas que se dan a veces en física y astronomía por así decir una mejor base.

La nota que están trabajando juntos y gracias a eso para mí es más fácil.

En mi opinión me parece bien ya que matemática es importante en física y astronomía.
Para mí sería que haber un día en el cual matemática y física dieran una clase junta para mejorar el rendimiento en las 2 materias.

En mi opinión ayuda muchísimo que se coordinen entre las 3 materias ya que nos hace poder entender mejor el porque de las cosas y en mi opinión es bueno darse cuenta de que podemos emplear las técnicas para diferentes cosas.
Me da cuenta de que se estaban dando temas parecidos o similares y con relaciones entre ellos pero nunca pensé que eso estaba coordinado.
Deberían de estar relacionadas siempre, ayuda muchísimo a la comprensión.
Hay varias materias que podrían relacionarse y estar bien.

Para mí la unión de materias es importante porque es algo que están cambiando constantemente de tema y me parece bueno ya que te ayuda a saber lo que se aplica cada cosa de matemática que muchas veces parece sin sentido y a su vez hace más fáciles algunos temas, lo noto que al relacionar las materias y me parece que está genial.

Me parece correcto, creo que es una muy buena idea. He notado este esfuerzo ya que temas que hemos dado en matemática los hemos usado en física y astronomía. Es una herramienta muy buena las clases conjuntas de estas materias que están muy conectadas entre sí. Un proyecto a fin de año entre las 3 materias estaría bueno. También integrarse a química porque eso que también tienen cosas en común. Me gustaría también más clases conjuntas con las materias. Creo que es una muy buena idea.

Yo los veo con las tres materias.
Por ejemplo en matemática vimos cómo despegar y luego lo utilizamos en el resto de las materias. Un montón de cosas que vimos en matemática las usamos en física. En astronomía estudiamos el teorema del seno y luego lo utilizamos en matemática en física vimos los espejos y ahora lo estamos estudiando en astronomía.
En muchas cosas se relaciona estas materias y creo que está bueno lo que están haciendo.
La matemática es importante para todo y muy importante para la física.
Tienes que entender cosas de matemática para entender física.

HACIA EL FUTURO

Este equipo docente tiene la intención de consolidar la experiencia llevada a cabo en el año 2016, profundizando las acciones realizadas y concretando una mayor cantidad de intervenciones comunes en las aulas. Para hacer posible esto último es que, en coordinación con la Dirección de Bachillerato, trataremos de reorganizar los horarios de clase.

Quedan pendientes muchos desafíos, que iremos enfrentando en las próximas etapas de este proyecto. Seguiremos transitando por este camino. Las experiencias vividas en este año nos han convencido de que nos llevará a buen puerto.

Es importante destacar que para los docentes que participamos, la experiencia también fue altamente gratificante, tanto desde el punto de vista académico como humano.

Muchas de las clases conjuntas terminaron con aplausos, en un ambiente lleno de alegría. Trabajamos mucho, sí. Implicó una gran dedicación, sí. Pero se potenciaron los aprendizajes, y no solo de los alumnos: nosotros también aprendimos muchísimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUNGE, M (2004). *La investigación científica*. México: Siglo XXI Editores.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- LORETO, J. (2016). «Emergencia de la transdisciplina en la educación superior». En *Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación*, 3. Recuperado de <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/151>.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NICOLESCU, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ediciones Du Rocher.
- POZO, J. I., POSTIGO, Y., y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1995). *Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias*. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662153/aprendizaje_pozo_alambique_1995.pdf?sequence=3.

ANEXO 1

ADECUACIÓN DE LA CURRÍCULA

En la siguiente tabla mostramos a grandes rasgos un resumen de los temas principales que se dieron en las tres asignaturas y cómo se fue alterando el orden de los programas para poder abordarlos de forma conjunta.

Mes	Astronomía	Física	Matemática
Marzo	Esfera celeste. Orientación con las estrellas. Brillo y magnitudes estelares. Magnitudes aparentes y absolutas.	Luz. Reflexión lumínica y espejos	Ecuaciones de primer grado. Ecuaciones de segundo grado. Reforzamiento algebraico.
Abril	Cálculo de distancias por triangulación. Constelaciones.	Refracción lumínica y lentes	Sistemas de tres ecuaciones lineales con tres incógnitas.
Mayo	Movimiento general diario. Calendario cósmico: del Big Bang a la actualidad. Origen de los elementos químicos. Estrellas.	Ondas. Propagación de pulsos en cuerdas.	Geometría plana. Lugares geométricos. Elaboración de algoritmos de construcción y de resolución.
Junio	Sistema solar. La aparición de la vida. Recorrido por el sistema solar. Geocentrismo. Heliocentrismo.	Características de las ondas armónicas. Fenómenos ondulatorios.	Trigonometría. Teorema del seno. Teorema del coseno. Círculo trigonométrico. Funciones angulares.
Julio	Leyes de Kepler y de Newton. Astronáutica.	Carga eléctrica. Campo eléctrico.	Potenciación. Radicación. Ecuaciones exponenciales.
Agosto	Astrofísica. La luz. Espectro electromagnético. Radiaciones.	Corriente eléctrica. Diferencia de potencial. Análisis de circuitos.	Logaritmación. Ecuaciones logarítmicas.
Setiembre	Atmósfera. Espectro de la luz visible. Análisis espectral. Leyes: Fraunhofer, Kirchhoff, Bunsen, Wien, Stefan, Planck.	Ley de Ohm Resistencia eléctrica. Potencia eléctrica.	Funciones. Función lineal. Función cuadrática. Funciones exponenciales. Funciones racionales.
Octubre	Sol y estrellas. Calendario. Movimientos del Sol y de la Luna. Estaciones. Fases lunares. Eclipses.	Campo magnético. Fuerzas magnéticas (Lorentz-Laplace). Campos magnéticos generados por corrientes eléctricas.	Ecuaciones e inecuaciones racionales.
Noviembre	Parciales	Parciales	Parciales

ANEXO 2

REPARTIDO 1. REPASO DE ECUACIONES

Resuelve y *verifica* las siguientes ecuaciones, expresando claramente el conjunto solución en cada caso:

1) $x + 3 = 0$ 2) $-x + 7 = 4$	11) $2x^2 = 0$ 12) $y^2 - 4 = 0$
3) $2y - 1 = 8$ 4) $3(z+4) = -2(-3z-2) + 11$	13) $4m^2 - 1 = 0$ 14) $x^2 + 10 = 6$
5) $3x^2 + 11 - 3(x-6) = x^2 + 2(x^2+15)$ 6) $\frac{x+2}{3} + \frac{2x-4}{2} = x$	15) $4x^2 - x = 0$ 16) $\frac{x^2 + 2x + 1}{4} = 0$
7) $\frac{2x+1}{5} - \frac{x-5}{3} = \frac{4x+2}{5}$ 8) $3\frac{(x-2)}{2} - \frac{4(-x+1)}{6} = -\frac{8(3x+10)}{4}$	17) $\frac{2(x^2+6x+9)}{3} = \frac{x+3}{2}$ 18) $\frac{x^2-1}{4} - \frac{x^2+1}{3} = -\frac{x^2+1}{4}$
9) $-2(a+4)(a+1) = 0$ 10) $3b(-4b+1)(b-1) = 0$	9) $z^2 - 8z + 17 = 2$ 20) $(-3x+1)(x^2+x+1) = 0$

ANEXO 3

REPARTIDO 2. OPERACIONES

Despeja la incógnita indicada en cada caso:

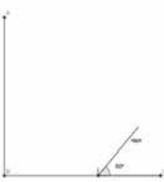
<p>1) En la ecuación θ_1</p> $n_1 \cdot \text{sen } \theta_1 = n_2 \cdot \text{sen } \theta_2$ <p>a) Despeja n_1</p> <p>b) Despeja $\text{sen } \theta_2$</p>	<p>5) En la ecuación</p> $B = (K \cdot i) / d$ <p>a) Despeja i</p> <p>b) Despeja d</p>
<p>2) En la ecuación</p> $F = (K \cdot q_1 \cdot q_2) / d^2$ <p>a) Despeja q_1</p> <p>b) Despeja d</p>	<p>6) En la ecuación</p> $F = B \cdot i \cdot l \cdot \text{sen } \alpha$ <p>a) Despeja B</p> <p>b) Despeja $\text{sen } \alpha$</p>
<p>3) En la ecuación</p> $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A$ <p>a) Despeja a</p> <p>b) Despeja $\cos A$</p>	<p>7) En la ecuación</p> $a / (\text{sen } A) = b / (\text{sen } B)$ <p>a) Despeja b</p> <p>b) Despeja $\text{sen } B$</p>
<p>4) En la ecuación</p> $v = \sqrt{T / \mu}$ <p>a) Despeja T</p> <p>b) Despeja μ</p>	<p>8) En la ecuación</p> $a = (v_f - v_i) / (t_f - t_i)$ <p>a) Despeja v_i</p> <p>b) Despeja t_f</p>

ANEXO 4

ACTIVIDADES PARA COMENZAR EL AÑO

- 1) Sobre un cuerpo se ejercen dos fuerzas, F_1 hacia el norte y F_2 hacia el este.
 $|F_1| = 300 \text{ N}$ y $|F_2| = 400 \text{ N}$.
 - a) Realiza una figura de análisis.
 - b) Representa la situación a escala y calcula gráficamente el módulo de la fuerza neta. Mide el ángulo que la fuerza neta forma con la horizontal.
 - c) Calcula analíticamente el módulo de la fuerza neta. Verifica si el resultado obtenido de esta manera es coherente con el obtenido gráficamente.
 - d) Calcula el ángulo que la fuerza neta forma con la horizontal. Verifica si tiene la misma amplitud que el que mediste en el ítem b).
 - e) Elabora una lista de todas las herramientas matemáticas que utilizaste para resolver este problema.

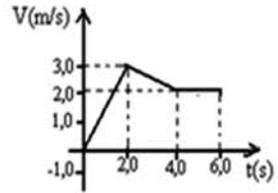
- 2) El dibujo muestra un rayo de luz incidiendo sobre un espejo BC que se encuentra colocado junto a otro espejo AB, con el cual forma un ángulo recto. Dibuja la trayectoria del rayo al reflejarse en BC para luego incidir en AB y por último reflejarse nuevamente. Reflexiona acerca de cuáles son los conocimientos que debes manejar para determinar con precisión la trayectoria de este rayo de luz.

	<p>Recordamos una de las leyes de la reflexión:</p> <p style="text-align: center;">Reflexión de la luz</p>  <p style="text-align: center;">Reflexión especular</p> <p style="text-align: center;">Ángulo de incidencia = Ángulo de reflexión</p> <p>También recordamos que llamamos <i>normal</i> a la recta que forma un ángulo recto con la superficie reflejante en el punto de incidencia del rayo.</p>
---	--

- 3) Realiza la gráfica de posición en función del tiempo para el movimiento que se describe a continuación:

Un auto parte del kilómetro 10 de una carretera desarrollando 150 km/h durante 1,0 h; se detiene por completo durante 0,5 h; regresa a 50 km/h durante 1,0 h; y vuelve a detenerse durante 0,5 h.

- 4) El gráfico de la figura nos muestra como varía la velocidad de un objeto a medida que transcurre el tiempo.



- a) En base a esto realiza el gráfico de $a = f(t)$.
b) Realiza el gráfico de $x = f(t)$

- 5) Un automóvil se dirige por una carretera rectilínea a una velocidad constante de 108 km/h, cuando el conductor ve que una vaca comienza a cruzar la ruta.

El lapso que transcurre entre que ve a la vaca y comienza a frenar es de 0,5 segundos.

La fuerza de rozamiento al apretar los frenos provoca una aceleración constante de $a = -6,0 \text{ m/seg}^2$ hasta que logra detener totalmente el coche.

- a) Expresa la velocidad inicial del vehículo en metros/segundo.
b) ¿Qué distancia recorre el auto desde que el conductor ve a la vaca hasta que comienza a frenar?
c) ¿Cuánto tiempo transcurre desde que comienza a frenar hasta que detiene totalmente el auto? Calcula además la distancia recorrida en ese lapso.
d) ¿Cuánto tiempo transcurre entonces desde el instante en que el conductor ve a la vaca hasta que logra frenar el auto? Calcula además la distancia total que recorre el vehículo en ese lapso.
e) Realiza el gráfico $v = f(t)$ (velocidad en función del tiempo). Recuerda que debes expresar la velocidad en m/s.

ANEXO 5

GUIÓN DE CLASE: LEY DE OHM

1. Profesor de Física (PF): Enmarca el trabajo conjunto.
2. PF: Encuadre del tema a trabajar en la clase: curva característica de un dispositivo eléctrico como la gráfica de $V = f(i)$.
3. Profesor de matemática (PM): Las funciones que se estudian en Física son continuas (concepto de continuidad). Se supone que en el entorno estudiado existen todos los puntos.
4. PF: Los puntos que se obtienen experimentalmente corresponden a una función continua. A partir de los escasos puntos que se registran se debe construir un modelo de función que represente el fenómeno estudiado.
5. PM: La función lineal (características, ordenada en el origen, coeficiente angular como pendiente de la recta).
6. PM: Gráfico de una proporcionalidad directa ($y = k \cdot x$) donde k es la constante de proporcionalidad y corresponde al coeficiente angular o pendiente).
7. PF: Enunciado de la Ley de Ohm.
8. PF: Análisis de los datos experimentales obtenidos para una lamparita y una resistencia y conclusiones.
9. PM: Proporcionalidad inversa. Representación gráfica. Función $y = k/x$ donde k es la constante de proporcionalidad.
10. PF: Proporcionalidad inversa de intensidad y resistencia.

Desafíos

**Cecilia Pérez Pesamosca,
Laura Méndez Lezama**

09

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato.

Sede: Lagomar.

Nombre del proyecto: Desafíos. ¿Qué elementos debemos/precisamos tener/ desarrollar para construir una sociedad más accesible /democrática?

Nivel: Bachillerato

Grado: Segundo año

Asignaturas: Historia, Filosofía

Participantes: Alumnos de 2.º de Bachillerato, opción Humanística.

Autores: Cecilia Pérez Pesamosca, Laura Méndez Lezama

RESUMEN

En el marco del proyecto «Desafíos» propuesto por la Institución, fuimos convocados para trabajar en un nuevo espacio, con el grupo de 5.º H. El primer aspecto a destacar tiene que ver con lo específico del espacio y la metodología a implementarse: dos docentes compartiendo el aula, en un ámbito interdisciplinario.

El proyecto busca continuar profundizando el desarrollo de las competencias, especialmente aquellas vinculadas con el desarrollo y la comunicación de conceptos.

Aquí presentamos el tema trabajado en la orientación Humanística, así como la metodología de trabajo y su proceso a lo largo del curso, con sus fortalezas y debilidades.

Por último, a modo de conclusión, realizamos una síntesis y brindamos sugerencias para el desarrollo de este espacio en el futuro.

Palabras clave: interdisciplinario, comunicación, metodología, investigación.

INTRODUCCIÓN

Sergio H. Migliorata

Director de Bachillerato, Lagomar

Si el espacio de trabajo conjunto de dos asignaturas, para el caso, Filosofía e Historia en el nivel del segundo curso, orientación Humanística del Bachillerato Santa Elena, Lagomar, hizo honor a su nombre y se convirtió en un *desafío*, tanto para las docentes involucradas Cecilia y Laura como para sus alumnos, es que estamos en el rumbo correcto. Las docentes Méndez y Pérez visualizaron en «Desafío», ese módulo en común, la oportunidad de dejarse retar por el *desafío* de ofrecer a sus alumnos un espacio para la incorporación de una actitud positiva hacia el trabajo intelectual, tanto el individual como el colectivo, puesto al servicio de la problematización de la cotidianeidad democrática. Al servicio de evidenciar, a partir del esfuerzo de investigación, que las respuestas inmediatas a las cuestiones centrales de la convivencia democrática, por obvias, deben dejar lugar a una mirada cargada de complejidad y tolerancia construida desde la preocupación y ocupación individual, enriquecida y potenciada por el debate argumentado en el seno del colectivo de la clase. En definitiva se propusieron fortalecer a nuestros alumnos, como actores comprometidos con la complejidad, ocupados en dar respuestas éticas, eficaces y eficientes a los desafíos de las democracias contemporáneas y hacerlo democráticamente.

Nuestras docentes describen para sí el reto al que se enfrentaron: «El desafío implicó aprender a trabajar con el otro y a establecer un vínculo de cooperación en donde debieron establecerse criterios de trabajo y convivencia que se fueron modificando en el desarrollo del proceso», y ese fue el mismo e idéntico proceso con que desafiaron a sus alumnos. «Todo este aprendizaje a nivel de docentes entendemos que se reflejó también en el aula y en los estudiantes, que entendieron que realizamos un proceso juntos». Saludamos el diseño y la gestión de una ruta metodológica que permitió a docentes de dos áreas del conocimiento transitar con sus alumnos por la complejidad de los desafíos de la convivencia democrática contemporánea.

LA EXPERIENCIA

OBJETIVOS

Objetivos generales. Nos planteamos como gran objetivo, con la temática como una excusa, la formación y la valoración de la actitud al trabajar de forma individual y con los otros. Acordamos en la importancia del trabajo en un clima de tolerancia hacia el otro, así como en profundizar en el concepto mismo de tolerancia. Y en hacer énfasis en el trabajo con responsabilidad y compromiso. Aspiramos a que el tema a investigar sea un aporte a discusiones actuales.

Objetivos específicos. Estos objetivos están relacionados con las competencias que queremos priorizar y ayudar a formar. Para dicha selección nos basamos en la bibliografía sugerida.¹ Tomamos la referencia de Perrenoud respecto a las competencias:

«Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de las capacidades de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. En la vida, por ejemplo, cada uno se enfrenta a situaciones en las cuales se debe saber discutir para obtener lo que se quiere: explicarse, obtener información, justificar su comportamiento, hacer incluir sus opciones, defender sus derechos y su autonomía». (Brossard, 1999)

Aprender a trabajar con otros: ello implica tolerancia, capacidad de saber escuchar y valorar otras miradas, acordar criterios, cooperar.

Aprender a seleccionar las fuentes de información.

Sabemos que en la actualidad hay un acceso inmediato y casi ilimitado a la información, por ello es fundamental formar un criterio para: a) saber seleccionar, y b) saber respetar las fuentes (citar cuando corresponde).

Hay competencias que están directamente relacionadas con una buena *estrategia argumentativa*: saber escuchar, pensar de manera diferente, tomar decisiones, desarrollar formas de razonamiento. Contamos en este punto con el antecedente de las horas que los alumnos dedican en 4.º año al taller de argumentación; la idea es darle continuidad y profundizar en esa área.

Movilizar conocimientos: esta estrategia es, seguramente, una de las más importantes y la más difícil de trabajar. Implica ser capaces de utilizar conocimientos adquiridos durante el proceso educativo y aplicarlos, no de forma algorítmica sino resignificarlos, para resolver nuevos y verdaderos problemas. Sobre este punto

1 Documento preparado por B. Macedo, «Síntesis de los dispositivos de la enseñanza que han tenido mayor impacto en las aulas».

consideramos que es importante estar al tanto de los contenidos curriculares en general, y en particular de los de 5.º año, a fin de poder contar con la posibilidad de recurrir, nosotros o los alumnos, a la guía de otros colegas, de forma que lo interdisciplinario se profundice y el espacio sea una caja de resonancia de las demás asignaturas.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La forma de trabajo principal siguió la modalidad de taller, que incluye, entre otras cosas, la lectura, análisis y discusión de textos, noticias, tesis, películas.

La etapa inicial del trabajo fue común a todos y previo a que cada subgrupo eligiera un tema a trabajar que se enmarcara en el problema general.

En la siguiente etapa el grupo se dividió en subgrupos que trataron temas diversos pero siguiendo las mismas pautas: planteo del problema, marco teórico, hipótesis primaria, desarrollo y posteriores conclusiones.

Hubo una etapa que insumió más tiempo del esperado, relacionada con cuestiones de presentación formal: índice, citas, bibliografía.

A continuación detallamos las pautas que se propusieron para organizar el proceso:

1. ¿Qué tema quiero investigar?
2. Buscar bibliografía sobre el tema: general y específica: libros, artículos, noticias, web, etc. Cada uno de ellos con sus datos correspondientes.
3. Una vez consultada la bibliografía, se está en condiciones de elaborar una hipótesis primaria. Dicha hipótesis es la respuesta a la pregunta 1.
4. Luego de esto comienza el proceso de investigación, que es largo y complejo. Se deberán analizar las distintas posturas e interpretaciones sobre lo que se va a estudiar (tanto aquellas que respaldan mi hipótesis como aquellas que la contradicen).
5. Una vez realizada esta investigación, se está en condiciones de comenzar a redactar.
6. Se pueden empezar a elaborar conclusiones que confirmen o que refuten nuestra hipótesis inicial.
7. Citar bibliografía.

EVALUACIÓN

La evaluación tuvo etapas bien definidas. Se realizaron trabajos de evaluación individuales y grupales. En función de la metodología de trabajo se establecieron momentos de evaluación en diferentes etapas del trabajo de investigación.

La evaluación implicó establecer criterios diferentes según el perfil interdisciplinario y se evaluó a los alumnos en esa doble dimensión: su proceso individual y, a la vez, el funcionamiento dentro de su subgrupo.

Otro de los objetivos de la evaluación fue ajustar el proyecto y la metodología de trabajo en función de la experiencia, ya que todo proceso implica flexibilidad.

Cada etapa evaluada fue incorporada a la calificación promedial del alumno en cada asignatura (ya que el espacio no posee calificación propia, aunque sí un juicio).

Título del proyecto: «¿Qué elementos debemos/precisamos tener/desarrollar para construir una sociedad más accesible/democrática?»

Si bien el título es muy general y, en principio, puede derivar en múltiples problemas o cuestiones, el objetivo fue ir de lo macro a lo micro.

Consideramos que los estudiantes tenían herramientas suficientes para problematizar inicialmente sobre conceptos como: democracia, accesibilidad, integración, conflicto, en un nivel general, y que sería interesante profundizar sobre esos mismos conceptos para develar la complejidad del problema y detenernos en situaciones concretas que pueden estar atentando contra una vida democrática plena.

De ese modo pretendimos, a partir de lo macro trabajado en una primera etapa, desembocar en lo micro: nuestro contexto y nuestra vida democrática, nuestra forma de convivir con los otros: los iguales y los distintos. No solo poder analizar qué conflictos y sus causas, en un nivel descriptivo, sino vernos como parte de esos conflictos, de qué manera nosotros podemos ser parte de problemas o de soluciones, en qué medida somos responsables de los cambios.

«Cuando una disciplina pretende preparar a los jóvenes para la vida, es necesario examinar en qué y preguntarse cómo los autores de los programas y profesores se representan a los jóvenes adultos de mañana y la vida que les espera. La intención de preparar para la vida es una cosa, la pertinencia de esta preparación es otra. [...] La preparación para la vida no puede únicamente derivarse de “buenas intenciones”, debería apoyarse en investigaciones y operaciones de transposición a partir de un conocimiento tan preciso como fuera posible de las prácticas y necesidades de los jóvenes adultos de mañana». Perrenoud (2012).

Para motivar la discusión se plantearon interrogantes como: «¿qué problemas consideras que existen hoy en el mundo?, ¿cuáles de ellos visualizas o crees que existen en nuestro país?, ¿cuáles de ellos consideras más importante y por qué?».

Así, sin dudas nos encontraremos con el «problema migratorio», con todo su nuevo lenguaje, ya sea de emigrante económico, desplazado, refugiado, refugiado por motivos climáticos, asilado, repatriado. Este tema no es de ninguna manera nuevo para la humanidad; de hecho, esta existe gracias los desplazamientos que hicieron los primeros homínidos en busca de alimentos. Con el correr del tiempo y de las eras históricas los motivos han variado y permanecido a la vez: el hambre, la ambición por conquistar más, la dominación del otro, la presión social...

En los últimos tiempos, y como respuesta a distintos procesos históricos (fin de la Segunda Guerra Mundial, descolonización, fin de la guerra fría, quiebra de modelos económicos ideológicos, religiones, derechos humanos) y como efecto del impresionante desarrollo tecnológico y mediático, somos permanentes observadores de estos acontecimientos que por momentos nos parecen muy pero muy lejanos todavía.

Sin embargo, somos conscientes de que estamos en un mundo de recursos finitos, multicultural, pero que a la vez esto genera una contradicción: respetar la cultura del otro implica la mayor parte de las veces violentar los derechos humanos promovidos por nuestra cultura occidental y cristiana, así como ir en detrimento de lo que hasta ahora consideramos una de las mejores y perfectibles formas de gobierno: la democracia. Forma esta que no es la más difundida en el mundo.

Del mismo modo se abordaron temas vinculados a la manera en que la sociedad encara las diferencias: si las integra o no, y de qué forma. El abordaje dependió del perfil y la predisposición de cada subgrupo.

Se desembocó entonces en una línea de investigación que trabajó con los siguientes cuestionamientos: ¿qué sucede con la tolerancia y la intolerancia?, ¿dónde desarrollamos las capacidades para el diálogo y la negociación?, ¿qué provoca el terrorismo?, ¿qué rol deben cumplir los gobiernos?, ¿qué líneas de acción se han desarrollado con respecto a la construcción de la ciudadanía?, ¿en dónde, en quiénes está la responsabilidad a la hora de construir la sociedad en la cual queremos o aspiramos vivir?, ¿qué rol le atribuimos realmente a la educación en todo esto?

Esta amplia temática nos dio la posibilidad de investigar sobre temas ya abordados en otras disciplinas pero desde una perspectiva interdisciplinaria. Por eso consideramos a este nuevo espacio generado en 5.º año como una caja de resonancia de lo aprendido y adquirido por nuestros alumnos a lo largo de los años, para no caer en lo que el Perrenoud (2012: 132) ilustra con esta cita: «Mañana nos interesaremos por Saturno... y les invito a prestar a este planeta toda su atención, ya que es muy probable que nunca en su vida tengan la oportunidad de divisarlo».

ETAPAS DE TRABAJO Y EVALUACIÓN

El proyecto se dividió en dos etapas:

- 1) *Macro*. Análisis del problema general, de conceptos, relaciones y causas.
- 2) *Micro*. Nuestra sociedad democrática, sus falencias, conflictos, formas de integración y el compromiso de aportar no solo a la identificación de problemas, sino a ser parte de soluciones.

Cada etapa es evaluada con la entrega de un trabajo escrito y una defensa oral de este.

Eso no excluye la evaluación del proceso clase a clase, que involucra la actitud de trabajo, los aportes, la cooperación, la cordialidad y el respeto hacia el trabajo y dificultades de los otros.

VOCES

El primer punto que queremos destacar del proyecto es el desafío que representó para los docentes involucrados. No solo porque no estamos acostumbrados a abordar desde un lugar distinto los contenidos y las estrategias de trabajo, sino, y sobre todo, porque implica trabajar con otro en un ámbito que hasta ahora era exclusivo.

El desafío implicó aprender a trabajar con el otro y a establecer un vínculo de cooperación en donde debieron establecerse criterios de trabajo y convivencia que se fueron modificando en el desarrollo del proceso.

Los estudiantes se enfrentaron a los obstáculos propios de lo que implica la rigurosidad de una tarea de investigación y a la gratificación de ir superando esas etapas, que fueron de diversa índole y en diferentes momentos de cada subgrupo.

Los estudiantes establecieron valoraciones a la hora de extraer sus conclusiones, algunas de estas vinculadas a su propio proceso interno como grupo de trabajo y otras frente a lo que encontraron en ese proceso al enfrentarse con la bibliografía o la opinión de los otros.

«La gente no está bien informada. Vivimos en un mundo “moderno” muy ignorante... Creemos que la gente también tiene miedo de expresar lo que en realidad siente; muchas personas se sentían incómodas.»

(Lucas y Catalina, en su trabajo sobre la violencia hacia mujeres y niños).

«Una sociedad justa sería la sociedad organizada que trata a sus miembros con igual respeto e igual preocupación; sin embargo, el Estado no debería beneficiar a todos de manera igualitaria, sino que debería hacerlo de acuerdo a sus necesidades, ya que un trato igualitario podría perjudicar a los más desfavorecidos. A su vez, el

cambio no solo debe darse a nivel estatal, sino que también debe implementarse en los individuos. El individuo tiene una obligación como ciudadano...»

(Juan Ignacio, Mateo, Juan Martín, Diego, Valentín, en su trabajo sobre desigualdad social)

«Nos resultó fácil encontrar información ya que a través de internet pudimos encontrar mucha... A nivel humano tuvimos algunas discusiones al comienzo, en el tema a tratar, debido a que en un grupo de trabajo siempre hay diversas opiniones.»

(Mariana, Julieta, Hernán y Romina, en su trabajo sobre discriminación).

Se interesaron por la pobreza y la desigualdad y las posibles influencias de la religión en estas (Rosinella y Alessio, en su trabajo sobre pobreza), así como también por la influencia de la tecnología en nuestras formas de comunicarnos con los demás («La tecnología en la sociedad», trabajo de Facundo, Marcelo, Martina y Mauricio).

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROCESO

Como siempre que el planteo es abstracto, o parece serlo, la principal dificultad que se presenta es comprometer al estudiante en el problema, lograr que no quede en una instancia más de estudio «para cumplir».

Entendemos, en este sentido, que una de las grandes fortalezas del proyecto es enfrentar al alumno con la complejidad y rigurosidad que implica investigar. No solo por el planteo y delimitación del problema o las fuentes de información a las cuales recurrir, sino porque debe emplear sus conocimientos como un todo para crear otros conocimientos; debe enfrentarse a otra forma de conocer más ajustada a la realidad, sí, pero también más alejada de su forma habitual de acercarse de forma fragmentada al conocimiento.

Esta dificultad es una fortaleza porque, a medida que el proceso avanza, se van superando muchas de esas dificultades. Las instancias de evaluación conjuntas con cada subgrupo permitieron un diálogo claro, el esclarecimiento de criterios, la corrección de errores, la propuesta de sugerencias y la motivación para continuar.

Las debilidades se relacionan con la falta de tiempo que tuvimos para realizar correcciones en alguno de los trabajos finales presentados y permitir una devolución mejorada y también para realizar una instancia más profunda de autoevaluación con los participantes.

Debido a que en nuestro caso no se trató de un trabajo, sino de varios y distintos, debimos destinar tiempo para cada uno de ellos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, hay dos niveles para comentar. Por un lado, creemos que los estudiantes percibieron, a medida que se avanzó en la investigación, la complejidad que implica tener una opinión informada y justificada sobre algo, porque en definitiva es a eso a lo que se pretendió llegar.

Por otro lado, fue un gran desafío y aprendizaje para nosotras que lo llevamos adelante: aprender a compartir el aula con otro en igualdad de condiciones, con criterios que han sido conversados y acordados previamente. El proyecto ha generado en nosotras compromiso y entusiasmo: buscar textos interesantes, guiar los talleres, guiar y tutorear cada grupo de trabajo, el aprendizaje de ir proyectando pequeñas etapas, evaluarlas y planificar la siguiente en función de la anterior, pero como dupla.

Todo este aprendizaje a nivel de docentes entendemos que se reflejó también en el aula y en los estudiantes, que entendieron que realizamos un proceso juntos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROSSARD, L. (1999). «Construir competencias: todo un programa. Entrevista con Philippe Perrenoud». *Vida Pedagógica*, 112, 1-13.
- CORTINA, A. (s. f.). «Democracia - Textos», ABC cultural, http://www.mercaba.org/FICHAS/Sociedad/democracia__textos.htm.
- CHANTAL, M. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- DELGADO, R. (2009). «La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación». *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1309>.
- PERRENOUD, Phillippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida, ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Col. Crítica y Fundamentos, 40. Barcelona: Graó, p. 131.
- SOTOLONGO, P., y DELGADO, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y complejidad social*, cap. IV. Buenos Aires: Clacso.

**Aprender português é
ir mais além do idioma.
O ensino de língua
e cultura nas aulas
de português no
Instituto de Educação
Santa Elena**

Michele Rufino Both

10

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Aprender portugués é ir mais além do idioma

Grupos: 1.º y 2.º de Bachillerato

Asignatura: Português

Participantes: Profesores Juan Carlos Pereyra (Teatro), Luciana Refatti Espadim, Michele Rufino Both y William Bitencourt Noal (Portugués), y estudiantes.

RESUMEN

El presente trabajo relata las actividades realizadas y los resultados obtenidos en el proyecto «Aprender portugués é ir mais além da língua», con alumnos de 1.º y 2.º año de Bachillerato en el Instituto de Educación Santa Elena, en la ciudad de Montevideo, durante el segundo semestre de 2015. El proyecto tuvo como objetivo exponer la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de portugués lengua extranjera (PLE) con alumnos adolescentes y auxiliar, para que dichos estudiantes pudieran comprender cómo aspectos folclóricos y culturales influyen en un idioma, y así valorar no solamente la cultura brasileña, sino también su propia cultura. Esta fue usada como elemento de comparación, para que pudiera servir como herramienta de comprensión de la propia identidad.

En la actualidad nos confrontamos con la existencia de varias culturas en un mismo ámbito: físico, político o social. Vivimos en la era de la globalización, donde las fronteras se deshacen y las distancias son cada vez más cortas. Descubrimos que las necesidades de los demás no difieren mucho de las nuestras y que los obstáculos o barreras culturales son más fáciles de derrumbar de lo que nos imaginábamos. Alineado con las discusiones actuales sobre la enseñanza de PLE, este trabajo entiende que aprender una nueva lengua no significa que, una vez adquirida su gramática y un poco de vocabulario, el estudiante posea todos los conocimientos y recursos necesarios para una comunicación realmente eficaz. Es necesario aprender una serie de estrategias que derivan de los parámetros culturales en los cuales se desarrolla una lengua. Es importante que el salón de clase de lengua extranjera sea también un momento para reflexión sobre diferencias socioculturales e históricas.

Varios estudios, como los de Kramsch (1993) y Byram (1989), han enfatizado la importancia de la relación entre lengua y cultura. Para realizar el presente proyecto, bajo un enfoque socioconstructivista, durante un semestre lectivo los estudiantes realizaron diferentes actividades con la finalidad de elaborar

un producto final, que fue la organización de una jornada académica sobre aspectos culturales del Brasil. Los estudiantes investigaron en relación con la temática, crearon, idealizaron, organizaron y realizaron un día de muestras y presentaciones de la cultura brasileña para la comunicad escolar. El proyecto se mostró muy relevante, ya que colocó a los alumnos en roles a los cuales no están acostumbrados y promovió la necesidad de utilizar y apropiarse de estrategias comunicativas distintas a las que están habituados en clase.

Palabras clave: enseñanza de portugués lengua extranjera, bachillerato, proyecto didáctico, cultura brasileña, lengua, cultura.

INTRODUCCIÓN

Horacio Ottonelli Porcile

Director de Bachillerato, Montevideo

El contexto globalizado en el que los jóvenes estudiantes se encuentran inmersos en la actualidad les exige, además de una sólida formación, el contacto con más de un idioma extranjero.

En consonancia con esa perspectiva, el Instituto de Educación Santa Elena incorporó en 1998 el idioma portugués a su propuesta académica. Al permitir a sus estudiantes apropiarse de otros idiomas además del inglés, no solo se brinda una singular oportunidad para el futuro profesional, sino también les permite aprender el significado de otras culturas. **Aprender otra lengua es comprender otro estilo de vida y, de esta forma, entender mejor el modo de ser, pensar y actuar de otros pueblos.**

El portugués, junto con el español, se presenta como lengua oficial del Mercosur y tiene un innegable valor de comunicación, dada la intensificación de las relaciones económicas, sociales y culturales entre Brasil y Uruguay.

En el año 2014 se lanzó una segunda etapa en la implementación de Portugués como disciplina optativa y al año siguiente se conformó la propuesta del proyecto de cuño cultural que se presenta en este artículo. Por lo tanto, se abrieron nuevas oportunidades de enriquecimiento del currículum de nuestro Bachillerato, en el cual los programas y proyectos de trabajo interdisciplinarios y colaborativos tienen amplio desarrollo.

El trabajo que se presenta a continuación destaca algunas claves significativas:

- los aspectos interculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la variante brasileña de la lengua portuguesa como segunda lengua o como lengua extranjera.
- la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués como lengua extranjera.
- el ejercicio del pensamiento crítico de los estudiantes al analizar y reflexionar acerca de determinados problemas sociales brasileños y confrontar esto con su realidad.
- la ampliación de su visión del mundo, la sensibilización de su mirada hacia el otro y la valoración de su propia identidad.
- El desarrollo de la conciencia intercultural como forma de seguir consolidando los niveles comunicativos de los estudiantes en lengua portuguesa.

El proceso aquí narrado ha sido complementado y enriquecido en 2.º año de Bachillerato (5.º) con una experiencia de inmersión durante una semana en la ciudad de Porto Alegre. Esta constituye una oportunidad privilegiada para visitar centros educativos y culturales, y generar encuentros con personas y grupos que ponen en juego el proceso de aprendizaje realizado.

Todo ello ha venido a consolidar el desarrollo de las competencias de comunicación de nuestros estudiantes, referidas a su capacidad de comunicarse efectivamente en español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL SURGIMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE PORTUGUÉS EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Cristina Da Silva

Coordinadora del Departamento de Portugués hasta 2015

En diciembre de 1991, en el encuentro regional de los países miembros del Mercosur realizado en Paraguay, se firmaron protocolos de intención. En el artículo 4 de esos documentos se hacía hincapié en el interés de difundir las lenguas oficiales del Mercosur por medio de los sistemas educativos.

Este hecho de trascendencia continental supone acercar a través de las lenguas las culturas pertenecientes a las naciones involucradas en el Mercosur. Debemos considerar que la población lusoparlante cuenta en el continente con una población de 200 millones de personas.

El Estado uruguayo promovió una política lingüística y creó un Departamento de Políticas Lingüísticas con el fin de implementar en nuestro sistema educativo la enseñanza de lenguas. Portugués, en su variante brasileña, tiene un sitio de destaque en este contexto.

Bajo esta coyuntura, y atendiendo a una política institucional que persigue la excelencia en materia educativa, el Instituto de Educación Santa Elena incorporó en 1998 el idioma portugués a su propuesta académica. Esta iniciativa supuso un gran desafío en el trayecto educativo del colegio. Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que fue un riesgo que se coronó con logros y éxitos, a través del trabajo y esfuerzo sostenido en el tiempo de muchos docentes, sumado al apoyo institucional firme y convincente.

A pesar de los logros obtenidos, y respondiendo a un espíritu inquieto que es un sello propio de esta institución, no nos conformamos y apostamos a más.

En virtud de ello seguimos pensando y actuando en consecuencia, con el propósito de seguir potenciando y mejorando esta propuesta.

Lo que en algún momento fue una idea, ahora es una realidad tangible, pasible de una mejora continua, y en ello estamos trabajando.

En el año señalado, la Institución apostó a los mejores profesionales para llevar adelante este proyecto. De esta manera se fue en busca de una docente solvente, como es el caso de Cristina da Silva. En su función de coordinadora creó el Departamento de Portugués e incorporó a docentes formando un equipo sólido y competente para llevar a cabo esta labor.

A partir de lo que se denomina el *marco de referencia común*, que son lineamientos programáticos en cuestión de programas y contenidos, el equipo de Portugués comenzó a elaborar los programas de la materia para los distintos niveles de la Institución, utilizando una metodología de abordaje comunicativo. La profesora Cristina da Silva junto a Patricia Martín y otras docentes elaboraron el texto oficial con el cual se trabaja, *Tiago fala português*. Fue una tarea ardua pero por demás gratificante.

En el transcurso de los años se fueron incorporando nuevos docentes, que colaboraron en la consolidación del espacio de la enseñanza del portugués en la Institución.

En el año 2001 se otorgó al Instituto de Educación Santa Elena la distinción de sede administrativa de los exámenes internacionales promovidos por la Universidad de Caxias do Sul (USC). En los años siguientes, Santa Elena ha presentado alumnos que rinden examen y obtienen un 100 % de aprobación en todas las instancias.

En el año 2006, además de presentar alumnos para el examen de nivel básico, presentó siete alumnos al examen de nivel intermedio y tres alumnos al de nivel superior. En los tres niveles se logró el 100 % de aprobación.

En el año 2008 la Institución se desvinculó de la USC por un cambio en su sistema de calendarios. A pesar de este inconveniente, los alumnos pudieron continuar certificándose en portugués, a través de un convenio con la Universidad Luterana Brasileira (ULBRA).

En pos de la mejora continua, a partir del año 2013 los cursos de portugués salen del horario de la mañana hacia la tarde y aumentan la carga horaria, de dos a cuatro horas semanales. Además, a partir del 2014, se ha puesto un mayor énfasis en Secundaria, ofreciendo la posibilidad de cumplir un ciclo completo de formación, de seis años de cursos. Nuestros alumnos que egresan como bachilleres tienen la oportunidad de rendir el examen CELPE BRAS, certificación avalada por el Ministerio de Educación Brasileiro y por la Embajada de Brasil; este certificado tiene un peso importante, dado su prestigio entre las empresas, cursos terciarios y universidades brasileras.

El proyecto «Aprender portugués é ir mais além da gramática» surgió de este último contexto: el acercamiento de los estudiantes de Portugués del IESE al

CELPE BRAS. Un trabajo autónomo y vinculado a los parámetros culturales que subyacen una lengua resultan, en conjunto con otros aspectos, fundamentales para garantizar la posibilidad de niveles realmente adecuados para un objetivo tan ambicioso como este.

Un gran número de trabajos científicos contemplan los aspectos interculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la variante brasileña de la lengua portuguesa como segunda lengua o como lengua extranjera. Se evidencia la necesidad de, más que empezar a pensar en abordar la cultura en clase, desarrollar proyectos que realmente trabajen la esfera intercultural en el salón de clase. En un mundo y una sociedad en la que tiene que hablarse más, la enseñanza de un idioma tan amigable como el portugués es, sin dudas, una apuesta a que nuestros jóvenes y niños tengan más y mejores palabras para poder hacerlo.

CULTURA EN EL MARCO DEL PROYECTO

Michele Rufino Both

En el Departamento de Portugués del IESE las discusiones acerca de cómo abordar la esfera cultural en nuestros cursos del idioma están siempre presentes. Autores como Erickson y Shultz (1981) señalan que la competencia lingüística debe necesariamente involucrar la competencia social, una vez que el habla aceptable exige la habilidad de producir elocuciones que sean no solamente apropiadas gramaticalmente, sino también apropiadas a cada situación. La esfera social integra la cultura de un pueblo.

Para Stuart Hall (2003), la cultura no se trata de una cuestión de ontología de ser, sino de volverse, lo que enfatiza a nuestros ojos la necesidad de en ella pensarse, de modo reflexivo, en el ámbito del proceso de enseñar y aprender. Siguiendo la definición de Ruth Benedict (2008), la cultura es «un lente a través del cual el hombre ve al mundo».¹ En realidad, ella nos permite pensar lo universal, nuestra propia condición humana, a través de lo individual. A partir de la cultura nos identificamos, como señala Hall (2003).

De este modo, tanto o más importante que optar por enseñar literatura en las clases de portugués lengua extranjera, otras artes, figuras principales de la historia del pueblo brasileño, tradiciones, fiestas, la vida diaria, los modos de vivir, de trabajar, de aprender, de ser, de relacionarse, interesa en la perspectiva del Departamento de Portugués del IESE llevar a los estudiantes a comprender y comprobar que el estudio de una lengua sirve para —tal como defiende Habermas (1987)— el conocimiento del otro (en este caso, los hablantes de la lengua en estudio), y también para la construcción de la propia identidad. Tal construcción no puede ser disociada de dos sistemas estructurales: la actividad instrumental y la actividad comunicacional, que es la interacción entre individuos.

1 Traducción libre de la autora.

La clase de lengua extranjera es un espacio privilegiado para desarrollar prácticas reflexivas de conocimientos de los variados mundos en ella invocados y evocados, que pasan, necesariamente, por la observación, análisis, interpretación, comparación y diálogo. Esperamos que puedan darse cuenta de que en las clases de lengua están también (re)construyendo su identidad al comprobar que, como afirma Delgado (2006), las identidades son constituidas por un mecanismo contrastante de afirmación de las diferencias y de reconocimientos de las similitudes.

ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS

Los objetivos del proyecto radicaban en exponer la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE a los alumnos de Bachillerato. Como ellos ya contaban con un vasto repertorio lingüístico formal, se evidenciaba en los grupos de 1.º y 2.º año de Bachillerato un alto nivel de conocimiento gramatical de la lengua portuguesa; sin embargo, faltaban aspectos relacionados con la parte comunicativa y social.

Para poder mejorar esos aspectos, el grupo de profesores de Bachillerato en la sede de Montevideo idearon el proyecto con vistas a desarrollar la percepción de los estudiantes sobre las diferencias entre su propia cultura y la del portugués brasileño, promover el respeto hacia la cultura brasileña y la valoración de la propia cultura del estudiante, y derribar estereotipos relacionados con el Brasil.

Se entiende que a partir de este trabajo sería posible desarrollar la autonomía en el uso de la lengua, por la necesidad de ponerse en lugares hasta este momento no ocupados por nuestros estudiantes.

EL CURRÍCULO DE PORTUGUÉS EN SANTA ELENA

En el IESE las clases de portugués son ofrecidas como disciplina optativa durante los seis años que componen Secundaria (1.º de Ciclo Básico a 3.º de Bachillerato). Los estudiantes rinden un examen de nivel A2 al final de Ciclo Básico, y a partir de 2016 la institución presentará por primera vez al CELPE BRAS alumnos de 3.º de Bachillerato. En el año 2014, primer año con Portugués en Bachillerato, después de un período de trabajo entre los docentes, se realizó la reestructuración de los programas de la materia, incluyendo principalmente los elementos culturales a ser abordados en cada año. Se explicitan a continuación para una mejor conformación del panorama para la enseñanza de la lengua:

Primer año de Ciclo Básico. Foco del año lectivo en la región nordeste de Brasil: descubrimiento de Brasil y primera capital del país.

Segundo año de Ciclo Básico. Foco del año lectivo en la región sudeste: Minas Gerais y Río de Janeiro en el periodo colonial.

Tercer año de Ciclo Básico. Foco del año lectivo en la región centro-oeste: construcción de Brasilia, Pantanal, acercamiento a la era moderna.

Primer año de Bachillerato. Foco del año lectivo en la región sudeste: Río de Janeiro y San Pablo contemporáneo, formación de las favelas, movimientos migratorios en el país.

Segundo año de Bachillerato. Foco del año lectivo en la región norte: Amazonia, situación indígena en Brasil, problemas ambientales.

Tercer año de Bachillerato. Foco del año lectivo en la región sur: confrontación con los estereotipos brasileños, la cultura gaúcha frente a la uruguaya, inmigraciones.

LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO

El trabajo se desarrolló con los estudiantes de 1.º y 2.º año de Bachillerato entre los meses de julio y octubre de 2015. Durante estos cuatro meses los grupos realizaron distintas actividades con el objetivo de elaborar un producto final: una «Jornada de Cultura Brasileira». Actuaron como investigadores y divulgadores de la cultura brasileña en la comunidad escolar.

En la fase 1, durante el mes de julio, fue presentado el proyecto con sus etapas y el producto final. Los estudiantes pudieron contribuir y dar ideas para la realización del trabajo. También recibieron una matriz de valoración para la evaluación de su trabajo al final.

En la fase 2, durante el mes de agosto, realizaron la investigación orientada sobre diferentes aspectos de la cultura brasileña. El subproducto final a elaborarse en esta etapa fue un mural (alumnos de 1.º) y un póster (alumnos de 2.º). El grupo de 1.º contrastó los aspectos positivos y negativos de Río de Janeiro a nivel social. Los dos grupos de 2.º investigaron diferentes aspectos sobre la región norte de Brasil (leyenda del Boto Cor de Rosa y su impacto en las comunidades locales, las actividades deportivas realizadas por grupos indígenas, los animales en extinción de la región y el monte Roraima, aspectos físicos y curiosidades).



No se impuso ningún tema a los estudiantes. Ellos eligieron según sus intereses. Se trabajó en clase con diferentes artículos, documentales, videos y películas y, a partir de ahí, cada grupo definió su temática. Los estudiantes recibieron una pauta para la realización del trabajo y lo fueron revisando en diferentes

etapas. Durante la etapa final, previo a la impresión del material, los grupos visualizaron el trabajo de los compañeros y pudieron autoevaluarse y contar con la orientación de los profesores.



En la fase 3, durante el mes de setiembre, los estudiantes organizados en grupos realizaron entrevistas a ciudadanos brasileños radicados en Uruguay. Pasaron por el proceso de comprender cómo organizar una entrevista, discutieron cómo dirigirse y el vocabulario a utilizar dependiendo del entrevistado. Los propios adolescentes contactaron a sus entrevistados y programaron el encuentro. Ellos fueron: el cónsul brasileño, el director académico del ICUB y una cantante y docente brasileña. Para la jornada, los estudiantes imprimieron frases interesantes de las entrevistas y las pegaron en las paredes de acceso al salón de actos del colegio. La entrevista al cónsul fue impresa íntegramente.

En la fase 4, durante el mes de octubre y comienzos de noviembre, los estudiantes organizaron la jornada. Esta jornada contó con la muestra de trabajos de los estudiantes, la presentación de un grupo de capoeira, la presentación artística de un cantante de música brasileña y la degustación de comidas típicas de Brasil elaboradas por los estudiantes —algunas de ellas con la ayuda del cuerpo docente de Portugués—. La presentación de los trabajos estuvo dirigida específica y principalmente a todos los estudiantes de 3.º de Ciclo Básico, durante la mañana y a los alumnos que cursan Portugués durante la tarde.



ACERCA DE LAS VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES

El cuerpo docente y la dirección del sector constataron el compromiso de los alumnos, que se mostraron motivados y sensibilizados con todo el proceso.

Los estudiantes que entrevistaron al cónsul brasileño señalaron que fue en el preciso momento de la entrevista cuando se dieron cuenta de que realmente podían hablar de forma fluida y comprensible en portugués. Se puede decir que este es uno de los grandes logros del proyecto: actuar en la esfera emocional del estudiante adolescente haciendo que él mismo perciba que puede utilizar eficientemente la lengua extranjera que está aprendiendo de manera autónoma.

Los estudiantes han expresado durante todo el proceso de investigación del proyecto su cambio de perspectiva con relación a aspectos socioculturales de Brasil; así, por ejemplo, sucedió con el grupo que estudió los indígenas y con quienes abordaron Río de Janeiro. El trabajo les permitió ampliar su mirada hacia ciertos temas, sobre los que antes simplemente podían decir «me parece».

LA TAREA DOCENTE

El producto final de todo este proceso fue ampliamente placentero, según lo expresan todos los docentes involucrados. Contar con este alto nivel de participación y motivación de los estudiantes está entre los objetivos ocultos que el docente pretende en su tarea diaria.



Como puntos a valorar al final del proceso se evidencian: la aplicación de conocimientos lingüísticos tanto orales como escritos, la flexibilización de los papeles que tuvieron que ocupar los estudiantes (entrevistas formales, informales, elaborar textos académicos...), la ampliación de su visión de mundo, la sensibilización de su mirada hacia el otro, la valoración de su propia identidad al confrontar con el otro y la extrapolación del salón de clase. Este último punto se muestra de suma importancia para el estudiante, teniendo en cuenta que lo que hacemos en clase es justamente prepararlos para el mundo que los espera al cruzar los portones de nuestras instituciones educativas. Es ver que lo que se trabajó de forma muchas veces controlada y ensayada se aplica en un contexto de situación comunicativa real, como puede ser la entrevista a un brasileño.

Otro punto importante que resalta el cuerpo docente es el ejercicio del pensamiento crítico. Los estudiantes pudieron pensar críticamente acerca de determinados problemas sociales brasileños y confrontar esto con su propia realidad.

El resultado de todo este trabajo fue una mayor autonomía en el uso de la lengua portuguesa. Estudiantes más conocedores del contexto de producción de la lengua.

PALABRAS FINALES

Quizás una de las principales tareas de los profesores de lenguas, en especial de una lengua extranjera, al decir de Sarmiento (2004), no sea la de hacer que un alumno se comporte como las personas de la cultura de la lengua extranjera que está aprendiendo, sino dar espacio para que interprete los significados de esta cultura. El estudiante debe ser capaz de volverse responsable por sus propias palabras. Debe aprender a expresarse de forma tal que sea comprendido por los oyentes de esta otra cultura sin que sea forzado a mudar su comportamiento. Entendemos que es fundamental sensibilizar al alumno en relación con diferentes comportamientos, en las más variadas situaciones. De esa manera podrá saber y optar cómo comportarse en determinadas situaciones.

A partir de esta experiencia se proyectan nuevos desafíos, con proyectos didácticos en la misma línea, para seguir desarrollando la conciencia intercultural entre los alumnos de Portugués del IESE como forma de seguir consolidando sus niveles comunicativos en dicho idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDICT, R. (2008). *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza Editorial, p. 45.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DELGADO, L. (2006). *História oral - memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ERICKSON, F., y SHULTZ, J. (1981). «When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence» En J. L. GREEN y C. WALLAT (eds.). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 147-160.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel*. París: Fayard.
- HALL, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- KRAMSH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SARMENTO, S. (2004). «Ensino de cultura na aula de língua estrangeira», *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL*, vol. 2, n.º 2, marzo. ISSN 1678-8931.

Experiencias de otros centros educativos

«El Jardín: nuestro Telar de la Esperanza»

Dina Genta

11

FICHA TÉCNICA

Sector: Inicial

Institución: Jardín de Infantes n.º 221 «Juana de América»

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: El Jardín: nuestro Telar de la Esperanza

Áreas del conocimiento: Conocimiento Social, Ética, Conocimiento Artístico, Arte Comunitario

Participantes: Colectivo docente y no docente del Jardín, familias, alumnos

Autora: Dina Genta, directora

LA EXPERIENCIA: RELACIÓN CENTRO-FAMILIA

Coincidimos con lo expresado en la convocatoria a la Feria respecto a los problemas que enfrenta el sistema educativo en la mayoría de los países de la región, entre los que estamos incluidos. Esta situación genera en la opinión pública en general, y en los padres y docentes en particular, un sentimiento nostálgico respecto a épocas pasadas, cuando encabezábamos las estadísticas de los países con mayores niveles de alfabetización, cuando los maestros eran profesionales reconocidos por la sociedad, etcétera.

No se vislumbran horizontes de un cambio que solucione rápidamente los problemas que aquejan a los distintos sectores y actores de la enseñanza, y todo esto está desencadenando conflictos en las instituciones, tanto a nivel interno (entre el personal) como en la relación con las familias.

En una institución donde existe una historia de prestigio (pasado) y un aumento sostenido en la matrícula (futuro), estábamos percibiendo la instalación (presente) de una cultura de la protesta y la queja, con planteos y demandas constantes, que dejaban asomar sentimientos de desilusión e incluso enfrentamiento hacia los docentes y a decisiones institucionales.

El proyecto de centro «Convivencia» surgió en respuesta a esta realidad en la que estamos situados. Entre las múltiples estrategias allí planteadas, desde las distintas áreas del conocimiento y actores institucionales, figura la participación proactiva de las familias como coeducadores.

En la búsqueda de diferentes espacios de encuentro, y de una causa que

- unificara nuestro sentir,
- condujera a comprender que todos estamos en la misma sintonía, que nos movilizan las mismas cosas,
- y ayudara a visualizar que en nuestra comunión es donde está la llave del verdadero cambio,

es que surgió la idea de tomar el concepto de Carlos Cullen, de la escuela como el espacio público vivo donde se teje el *telar de la esperanza*, y materializarlo en un verdadero telar que cerraría el primer semestre del curso en una expresión colaborativa (Arte Comunitario).



Se envió una pieza de red plástica a los hogares, solicitando que se entretejera una especie de telar donde se depositaría un sueño, una esperanza. Se destacó la importancia de buscar elementos que hubiera en la casa, que pertenecieran a esa familia.

A la semana siguiente, se concertaron dos días para unir dichos pequeños telares con los hilos «del conocimiento y la ética», en un solo gran telar que nos simbolizaría como la escuela que soñamos.

Así quedó instalado el telar en la reja de la puerta ventana del frente del Jardín, destacando un mensaje donde la diversidad de conceptos de educación luce su máxima expresión. Los hay densos, leves, entrecruzados, alineados, con aire, con alambre, con lana, con líneas rectas, curvas, espirales...

Hubo una importante presencia de padres, madres, abuelos, que impulsaban a sus chiquitos a participar en ese cruce y unión de esperanzas.

Fue una obra que se fue significando a medida que se iba componiendo... Cada una de esas esperanzas familiares fueron trascendiendo en esa gran trama de la *esperanza del nosotros*.

Como institución que se proyecta al futuro hemos de asumir la responsabilidad de imprimir este toque de optimismo a nuestra función y a nuestra propuesta, aun si pudiera considerarse una utopía.

«¿El tamaño de nuestra esperanza? El alcance de la educación, la capacidad que tengamos de aprender a tejlarla, deseando saber y respondiendo a la interpelación del otro. Esta extraña conjunción de historias singulares y espacio público que hace de la escuela

un telar de la esperanza. Esta es la forma de resignificar nuestra propia tarea docente, no solo como baqueanos, también como tejedores. Es decir, hombres y mujeres que deseamos saber y nos preocupamos por reconocer el deseo de saber de cada uno, y nos sabemos vulnerables porque podemos hacernos responsables de la interpelación del otro».



Cullen, Carlos (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*.
Buenos Aires: Paidós.

Una experiencia piloto de *babywatching** en Montevideo

[* Programa de promoción de la empatía]

Natalia Trenchi, Miguel Cherro Aguerre

12

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Nivel 4

Institución: Jardín Público 218, Colegio Bilingüe Ciudad Vieja

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Una experiencia piloto de *babywatching* en Montevideo

Clases: Dos clases de nivel 4: una en el Jardín, otra en el Colegio

Áreas que integran el proyecto: Educación-Salud, enfoque promocional de salud

Participantes: Niños de las dos clases y las maestras respectivas, dos madres y sus bebés

Responsables: Dra. Natalia Trenchi y Prof. Dr. Miguel Cherro Aguerre

RESUMEN

El *babywatching* es un programa de promoción de la capacidad empática, a través de la observación vivencial. Se hipotetiza que como consecuencia del fortalecimiento de la empatía disminuirán los comportamientos agresivos, ansiosos, y mejorarán los prosociales. Este programa se lleva a cabo en el aula y consiste en la observación guiada de la interacción entre un bebé y su mamá o papá, semanalmente, a lo largo del año lectivo.

Habiéndonos entrenado con el profesor alemán Karl Heinz Brisch en el 2014, hicimos esta experiencia piloto en el 2015 en un jardín público y un colegio privado emplazados en dos manzanas contiguas de la Ciudad Vieja, previo compromiso de docentes y padres y aprobación de las autoridades respectivas.

Trabajamos de marzo a noviembre, observando a un bebé con su mamá en los intercambios habituales que tienen a esa edad temprana y pensando sobre lo que se observaba. En la primera mitad del año coordinamos la observación los responsables del proyecto, mientras que en la segunda mitad lo hicieron las maestras. Antes de la experiencia y a posteriori aplicamos dos instrumentos de evaluación: a padres, el SDQ, que evalúa estrés general y conductas prosociales; a las docentes, el CBCL, que evalúa sintomatología general.

Palabras clave: *babywatching*, promoción de salud, capacidad empática.

INTRODUCCIÓN

En el ejercicio de nuestra profesión (psiquiatras pediátricos) siempre hemos dedicado buena parte de nuestro trabajo a la promoción de salud mental, en el entendido de que ello nos permite no solo beneficios a nivel personal sino también social.

En el año 2014 participamos de un congreso de la WAIMH (World Association for Infant Mental Health) en Edimburgo. Preocupados por los comportamientos violentos de nuestros niños de todas las edades y niveles socioeconómicos y culturales, hicimos un entrenamiento en la técnica del *babywatching*, destinada a fortalecer la capacidad empática de los niños y por esa vía disminuir los comportamientos violentos. Nuestro profesor fue Karl Heinz Brisch, discípulo del creador del método.

Entusiasmados con la propuesta comenzamos los contactos para implementar una intervención-acción en Montevideo. En febrero del 2015 comenzaron las reuniones preparatorias con padres y docentes, y en marzo comenzó el *babywatching*. Se llevó a cabo en dos grupos de nivel 4, uno en el Jardín 218 y otro en el Colegio Ciudad Vieja.

Se hizo una primera medición aplicando el SDQ a los padres de los niños y el CBCL a la maestra para conocer la línea de base de la cual partíamos y comprobar si al final se habían producido cambios. Desde marzo nos encontramos semanalmente con el grupo y con una mamá y su bebé. La consigna para la mamá era que actuara libremente con su bebé, como si estuviera sola en su casa.

Los niños, la maestra y nosotros nos disponíamos a observar y pensar sobre lo que veíamos, durante un lapso que nunca pudo ser mayor a 20 minutos.

Quienes coordinábamos la experiencia guíabamos la observación desde el comportamiento observable («qué está haciendo el bebé?, ¿qué está haciendo la mamá?»), avanzando por otros niveles que lograban detectar emociones («¿cómo se está sintiendo el bebé?, ¿y la mamá?»), decodificar señales visibles, y también promoviendo la identificación de pensamientos y emociones propios («¿cómo se hubieran sentido ustedes?»).

El objetivo era habituarlos a tomar conciencia y a conectarse con los pensamientos y emociones de otro, es decir, fortalecer su capacidad empática.

Los comienzos del trabajo fueron muy laboriosos porque aparentemente los niños estaban más interesados en otras cosas que en lo que pasaba con la dupla madre-bebé, porque les costaba mantener la atención y ajustarse a mirar sin tocar. En los adultos también fue necesario un proceso de ajuste para acomodarnos a nuestro rol y aprender a funcionar en un registro diferente al habitual en un aula.

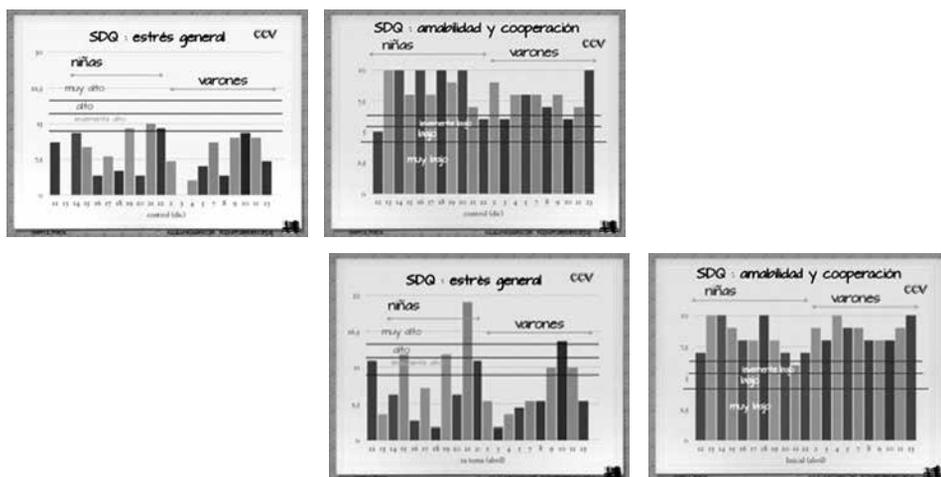
Con el correr del tiempo y mediante algunos ajustes metodológicos, la dinámica mejoró.

A partir de julio fueron las maestras quienes condujeron la observación, destinatarias naturales de este rol en el programa.

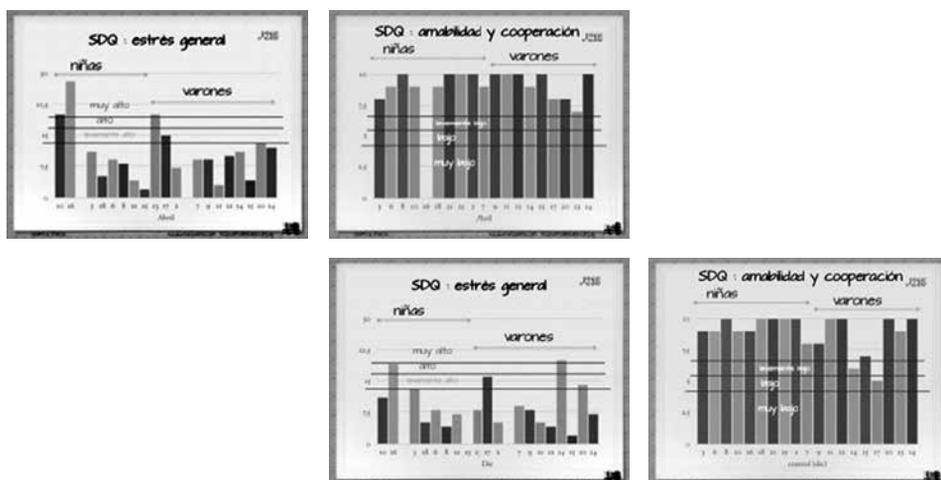
Las evaluaciones cuantitativa y cualitativa mostraron cambios individuales en todos los participantes (niños y adultos), así como en el funcionamiento grupal.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

SDQ Y CBCL PRE Y POSINTERVENCIÓN, EN EL COLEGIO CIUDAD VIEJA



SDQ Y CBCL PRE Y POSINTERVENCIÓN, EN EL JARDÍN 218



El análisis de los resultados cuantitativos no permite sacar conclusiones firmes. Es particularmente difícil la medición debido a la dificultad de aislar variables a medir y separarlas de otra multiplicidad de variables intervinientes que quedaban fuera de control.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Los niños desarrollaron *lenguaje mental*; fueron capaces de nombrar emociones y de detectarlas en sí mismos y en otros. Mejoró su capacidad de focalizar la atención y mantenerla en la mera observación de otro ser humano; se incrementó el juego de roles que involucraba vínculos madre-hijo.

Ofrecer a los niños de nuestra sociedad una actividad sin multiestímulos, donde la tarea principal implicaba solamente observar y reflexionar fue un gran desafío, que demostró ser posible con el trabajo, la adecuación y la tenacidad necesarias.

Las maestras evidenciaron un fortalecimiento empático y un enriquecimiento personal y de su quehacer en el aula.

Las mamás de los bebés participantes vivieron la experiencia con alegría; se sintieron revalorizadas en su rol y manifestaron también un fortalecimiento empático.

VOCES DE LOS ACTORES

«La actividad me enriqueció como maestra y como persona. Me dio herramientas para el aula que siento muy necesarias en estos tiempos.»

Teresa (maestra del Jardín 218)

«Aprendí muchas cosas. Uno de los grandes desafíos fue aprender que acá había que escuchar, estar ahí y ver qué pasaba. Como maestra estoy más acostumbrada a planificar y organizar, y eso me costó. Pero fue muy importante.»

Leticia (maestra del colegio CV)

«Cada día él y yo sentíamos que el cariño nos rodeaba y crecía.»

Micaela (mamá de Gastón)

«Creo que me sirvió para entender mejor a mi hija, y creo que también ella a mí.»

Gabriela (mamá de Guadalupe)



Cartel de «despedida» de la actividad, en el que los niños dicen lo que aprendieron (Jardín 218).

REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El *babywatching* es uno de los tantos instrumentos que pueden utilizarse en el aula para promover salud y educar emocionalmente a los niños. El entrenamiento les otorga a las maestras una herramienta de acción de la que todos parecen beneficiarse.

Nuestro sueño es implementar el entrenamiento a todos los maestros y estudiantes interesados, para multiplicar los efectos favorables en todos los lugares posibles.

Hemos presentado el trabajo a colegas (SUPIA, Palacio Estévez, marzo de 2016), a una delegación de autoridades y estudiantes de Instituto de Formación Docente (mayo de 2016) y hemos tenido contacto con el Ministerio de Educación y Cultura por iniciativa e interés de su parte (junio de 2016). La acogida siempre ha sido buena y promisoria pero nada se ha concretado aún.

En junio de 2016 presentamos esta experiencia en el marco de un nuevo congreso Waimh en Praga, al mismo tiempo que otros equipos presentaban la suya. El profesor Brisch quedó entusiasmado con nuestra experiencia, única en Latinoamérica.

Crece el entusiasmo por seguir, pero hay implementaciones concretas del proyecto que necesitan más que eso. Puede que consigamos lo que se necesita y esto avance como queremos, puede que no. De todos modos, habrá servido como ejemplo de acción posible y nos seguirá interpelando sobre nuestra capacidad de hacer y de darle continuidad a las acciones.

¿Cambiamos la realidad de nuestros niños y de nuestra sociedad aplicando el *babywatching* solamente? Seguro que no. Pero si aprovechamos cada vez más y mejor las muchas horas que los niños pasan en la escuela para colaborar en su formación integral como buenos seres humanos, el futuro empezará a vislumbrarse mejor.



**Proyecto
«Los anónimos»**

Bettina Taibo

13

FICHA TÉCNICA

Nivel: Educación Inicial

Institución: Centro de Educación Inicial Giraluna. Autorizado por el MEC n.º70

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Los anónimos

Nivel: 4 y 5 años

Áreas: Área Comunicación, ejes Lenguaje Verbal y Preverbal y Lenguaje multimedial; Área del Conocimiento del Ambiente, eje Social y Cultural; Área Bienestar Integral, eje Convivencia.

Participantes: Docentes, alumnos de niveles 4 y 5 años, familias, «anónimos» (trabajadores seleccionados para el desarrollo del proyecto)

Autora: Bettina Taibo, directora

RESUMEN



Con el desarrollo de cada proyecto pretendemos promover determinadas competencias que tienen que ver con el aspecto cognitivo del alumno. Al plantearnos este proyecto centramos nuestra atención en afianzar el vínculo del Jardín con uno de los puntos de la tríada educativa: la comunidad. Esto implicó el abordaje desde una visión más activa del niño, en la que fue necesario que ellos investigaran, desarrollaran su capacidad comunicativa para formular preguntas, adecuaran su discurso ante la visita de alguien desconocido (dentro o fuera del Jardín) y, sobre todo, valoraran y reconocieran el aporte que cada uno de

estos trabajadores realizan a la comunidad.

Como objetivo general de esta intervención nos propusimos que el niño pudiera descubrir al trabajador más allá de su oficio, que lograra reconocerlo como persona que interactúa en sociedad y que siente, piensa, forma parte de una familia, al igual que ellos. Cada instancia de este proyecto implicó una preparación y generó en los niños gran expectativa, curiosidad y entusiasmo. Estas actitudes hicieron que los niños llevaran al hogar lo que sucedía cada día, lo que se iba descubriendo, reconociendo. Y esto hizo que las familias también participaran activamente. Se volvió así un objetivo compartido por todos. Este proyecto tuvo un cierre, centrado en la realización de un homenaje a estos «anónimos», que dejaron de serlo al participar en esa instancia todos los involucrados: alumnos, docentes, familias y los trabajadores que conocimos.

INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo de nuestro centro se construye en la confluencia de los programas oficiales vigentes y de las ideas pedagógicas de los centros de educación inicial de Reggio Emilia, Italia. La *pedagogía de la escucha* de Reggio Emilia tiene la imagen de un niño dotado de potencialidad, sujeto de derechos, que promueve su formación mediante el desarrollo de todos sus lenguajes: expresivos, comunicativos, cognitivos, éticos, lógicos, imaginativos y relacionales.

La calidad de esta propuesta educativa tiene su fundamento en que, partiendo de la escucha atenta, del respeto y del reconocimiento del potencial de los niños, es capaz de legitimar el derecho de estos a ser educados en contextos pensados y contruidos de acuerdo con sus capacidades.

El trabajo con los niños se presenta con dos constantes: el planteo de interrogantes y el desarrollo de proyectos. Esta es una pedagogía que lucha contra la rutina y el aburrimiento, que persigue la transformación de lo utópico en posible y de lo posible en real. Educamos desde la pregunta, generando hipótesis que promuevan el desarrollo del pensamiento científico. La importancia del ambiente, la interacción entre pares, el trabajo en equipo de los docentes, la observación y la documentación, junto con la participación activa de las familias, son pilares fundamentales del modelo *reggiano* que pretendemos incorporar.

Con este marco teórico que sustenta el trabajo diario de la institución es que apostamos al desarrollo de proyectos en todos los niveles. Esto implica en los docentes una actitud de búsqueda, de cambio, de investigación. Este proyecto es un ejemplo de ello: surgió de un espacio de oralidad del grupo diario, donde se apuesta a la escucha del niño.

NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con el inicio del mes de mayo y mientras elaborábamos colectivamente un mapa semántico referido a las festividades del mes, surgió el planteo de ideas de los niños referidas al Día de los Trabajadores. Habitualmente esta fecha se aborda desde el imaginar «qué quiero ser cuando sea grande», o «a qué se dedican los adultos de mi casa». Por eso consideramos la idea de trabajarlo desde una propuesta más innovadora, que los involucrara de manera activa. Así, las docentes seleccionamos a los trabajadores a convocar para este proyecto, teniendo en cuenta los más cercanos a los niños pero que aún les eran desconocidos, así como también que algunos de ellos tuvieran oficios *no convencionales*: jardinero, florista, auxiliar de servicio, pediatra, panadero, cajera, operaria textil, chofer de transporte escolar.

Como disparador del proyecto se presentaron objetos utilizados por estos trabajadores, con el fin de que los niños asociaran a qué trabajador refería cada cual y de que expresaran sus ideas previas respecto a ellos. Como cierre de esta

actividad se elaboró una cartelera para el salón con las ideas expresadas y los objetos observados, a la cual se recurriría durante el desarrollo del proyecto. Cabe señalar que fue en esta instancia cuando se les comunicó el nombre del proyecto: «Los anónimos». Juntos descubrimos el significado de esta palabra y su relación con el propósito que perseguíamos. Es decir, estos trabajadores se consideraban anónimos al inicio del proyecto, debido a que los conocíamos desde el oficio que desarrollaban. Se pretendía que, una vez finalizado el proyecto, dejaran de ser anónimos y los conociéramos desde otro lugar.

Lo *novedoso* y a la vez *desafiante* de este proyecto para los niños fue la realización de entrevistas a los trabajadores. Esto implicó destinar el espacio de oralidad diario a la preparación de cada entrevista: pensar y elaborar colectivamente qué interrogantes hacerle a cada uno, de qué manera formularle las preguntas, en qué aspectos nos gustaría focalizar, incorporar vocabulario y adecuarlo a la situación.

Teniendo en cuenta que apuntamos a su vez al desarrollo de la competencia comunicativa del niño, se les propuso la creación de una adivinanza referida a cada trabajador, para estimular la expresión oral y la memorización. Además de las entrevistas, en el Jardín o en su lugar de trabajo, se realizaron distintas propuestas áulicas de grafomotricidad, numeración y lectoescritura, estimulando la puesta en práctica de sus habilidades motrices (ejercicios de conteo, puzles, escritura de palabras vinculadas a cada oficio, etc.). Este trabajo se vio acompañado de producciones del área artística, para el desarrollo de su capacidad de representación simbólica, mediante el dominio creciente de los materiales en favor de la creación.

A medida que se sucedían las visitas de «los anónimos» este esquema se iba reiterando, lo cual afianzaba la actitud de los niños ante las acciones a seguir durante cada entrevista. Posteriormente, se generaba una nueva instancia de oralidad con el fin de socializar la información retenida y compartir la visión de lo que iban descubriendo sobre cada trabajador.

Como se ha citado, recibimos a algunos trabajadores en el Jardín y a otros los visitamos en su lugar de trabajo. Se acercaron al Jardín y compartieron parte de su vida con nosotros el jardinero y la auxiliar de servicio de nuestro Jardín, la pediatra de un centro hospitalario de la zona y a su vez médica de cabecera de gran parte de los alumnos del grupo, y los choferes de los transportes con los que realizamos las actividades de club deportivo y salidas didácticas. Visitamos en su lugar de trabajo al panadero de la manzana del Jardín, a una de las cajeras del supermercado de la zona, a los floristas de una florería cercana al Jardín y a los operarios textiles de la casa de uniformes que confecciona los que utilizan los niños. Todas las entrevistas, en el Jardín o fuera de este, causaron gran entusiasmo en los niños y les permitió ganar más seguridad al hablar ante alguien desconocido, desarrollar la lengua materna según sus posibilidades, incorporar paulatinamente mayor vocabulario, mejor dicción y articulación, e incluso disfrutar del diálogo con otros adquiriendo de manera creciente las formas del intercambio lingüístico.

Como cierre del proyecto planteamos dos instancias bien distintas: visita a La Ciudad de los Chicos y homenaje en el Jardín a «los anónimos», en el cual participaron todos los involucrados. Con el propósito de comunicar a las familias los niveles de avance alcanzados durante el proyecto, elegimos realizar la presentación de los trabajadores que descubrimos, a partir de una puesta en común de los propios niños ante el público, con la información que retuvieron de cada trabajador. Al finalizar la exposición oral de todos los niños destinamos un espacio para que «los anónimos» pudieran expresar lo que les había generado la propuesta, y ellos manifestaron asombro y emoción al sentirse reconocidos y homenajeados —en el sentido pleno de la palabra— desde la sencillez y la cotidianidad.

Una de las estrategias de la pedagogía que fundamenta nuestro trabajo es el registro de las actividades. La fotografía es uno de los recursos que utilizamos y que intenta reflejar todo lo vivenciado. Presentamos a continuación una selección de los momentos registrados:



¡Visitamos la fábrica donde confeccionan nuestros uniformes!



Don Pocho, nuestro jardinero.



Daiana, una de las cajeras del supermercado.



Ana, la pediatra de muchos de nosotros.



¡juego con guantes de doctor!



¡Ella es Eloísa, la auxiliar de servicio del Jardín!



Conocimos a Javier y... ¡a los panaderos con las manos en la masa!



Entrevista a los floristas Heber y Helena.



¡Los transportistas también dejaron de ser anónimos para nosotros!



Cerramos nuestro proyecto jugando a ser... y también homenajeando a nuestros anónimos.



VOCES DE LOS PARTICIPANTES

EL EQUIPO DOCENTE

Desde el equipo docente que desarrolló el proyecto se percibieron grandes avances en los alumnos, no solo desde lo cognitivo sino desde lo vincular y lo emocional. Antes del proyecto nos encontrábamos frente a un grupo de alumnos que no lograban exteriorizar sus ideas o se mostraban apáticos al interactuar con una persona desconocida. Consideramos que se logró sensibilizarlos, que pudieron crecer en la escucha y en las ganas de mejorar su expresión oral frente a los demás. Se afianzaron y se generaron nuevos vínculos, principalmente con aquellos trabajadores que desempeñan su tarea dentro del Jardín.

Como docentes logramos vivenciar el entusiasmo y la expectativa de los niños durante el proyecto y sentimos que nuestro objetivo primario fue alcanzado. Valoramos como un logro muy notorio la actitud de los alumnos en el cierre del proyecto, en el que pudieron expresarse de manera espontánea frente a sus familias y a las de sus pares, venciendo timidez o inseguridades.

APORTES DE LAS FAMILIAS

Una vez finalizado cada proyecto enviamos a las familias una carpeta en la que pueden visualizar algunas de las producciones de sus hijos. Esta va acompañada de una hoja en la que se les agradece por los aportes realizados durante el proyecto, su participación en el cierre y, además, se ofrece un espacio para que puedan expresar por escrito lo que el proyecto generó en ellos. Compartimos a continuación la transcripción de algunas de las devoluciones recibidas.

«¡Qué lindo proyecto!, ¡cuánto hemos aprendido!, ¡cuántas palabras nuevas y cuántas profesiones! Nos encantó y nos gustó mucho poder conocer y escuchar a los anónimos que ya no son más anónimos. Y que ellos, los niños, sean los que tengan que contar su proyecto, estuvo buenísimo.»

Familia de Juana Nieto, nivel 5 años

«¡Cuánto movimiento en este proyecto! Muy buena la propuesta y descubrimientos que les permitió el proyecto. Salidas en búsqueda de esas personas tan importantes en nuestra cotidianeidad que permitió vivenciar y reflexionar. Fue muy gracioso en casa cuando contaba alguna característica de cada anónimo con la sorpresa que le causaba: ¡Heber y Helena son esposos!, ¡Don Pocho no se llama así! Palabras nuevas, recorridos por el barrio y el gran paseo a La Ciudad de los Chicos, linda experiencia para ir con sus alumnos. Nos encantó las posibilidades de la propuesta,

las reflexiones y nuevas preguntas que continúan apareciendo en relación con otros anónimos, desde el respeto y reconocimiento de diferentes personas y trabajadores».

Familia de Camila Sosa, nivel 4 años

«Sin duda el mayor aprendizaje en este proyecto es escuchar la experiencia y vivir el día a día de los trabajadores, aprender rutinas y herramientas de trabajo. Entender desde pequeños que el trabajo dignifica y nos hace mejores personas al llevar nuestro granito de arena a casa. A Benja en particular le encantaron tantos paseos. ¡Gracias Giraluna por sus innovadores proyectos!»

Familia de Benjamín Cardozo, nivel 5 años

«¡Hermoso proyecto!, ¡muy disfrutable! Han aprendido y trabajado mucho. Ya no son más anónimos, ya sabemos quiénes son, qué hacen, dónde y con quién viven. Sabemos sobre sus gustos y sobre sus trabajos. Ahora cuando pasamos por la florería sabemos que allí trabajan Heber y Helena. La señora que ayuda a limpiar el Jardín se llama Eloísa y aprendimos a valorar todos sus trabajos. El homenaje fue hermoso, muy lindo el cierre, y nosotros los padres también aprendimos mucho.»

Familia de Valentina Lema, nivel 4 años

REFLEXIÓN FINAL

Una vez más, ante un nuevo proyecto, seguimos convenciéndonos y volvemos a confirmar que esta pedagogía reggiana, que pretendemos incorporar en el día a día, involucra al niño y a su familia como protagonistas reales de su aprendizaje. Pero como todos sabemos, esta relación institución-familia se da en una sociedad con la que se interactúa constantemente y que, por tanto, interviene en la educación del niño. Nos seguimos animando entonces a seguir abriendo las puertas del Jardín y a afianzar cada vez más los vínculos entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO COORDINADOR DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA Y PROGRAMA URUGUAY CRECE CONTIGO (2014). *Marco curricular vigente para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: CCEPI-UCC.

CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL GIRALUNA (s. f.). *Proyecto institucional*.

**¡¿Y yo tengo
que decir si está bien?!**

**Mercedes Giménez,
Leticia Chagas, Rosario Ortega**

14

FICHA TÉCNICA

Nivel: Primaria

Institución: Colegio Bilingüe Northlands School

Departamento: Tacuarembó

Nombre del proyecto: ¿Y yo tengo que decir si está bien?!

Grados: 5.º y 6.º años

Área del conocimiento: Matemática

Participantes: Alumnos de 5.º y 6.º, docentes y coordinadora pedagógica

Autores: Docentes: Mercedes Giménez y Leticia Chagas; coordinadora pedagógica: Rosario Ortega

RESUMEN

En este documento pretendemos reflejar cómo a través de un cambio en las reglas de juego, en la forma de trabajar en la clase de Matemática, los niños se inician en un proceso de acercamiento a la validación, es decir, de hacerse cargo, a través de explicaciones que integran razones matemáticas, del valor de verdad de afirmaciones propias o ajenas que surgen en la interacción entre pares.

En esos cambios fue fundamental la interacción entre los pares, que permitió apropiarse y comprender la consigna, entender con explicaciones de los demás lo que tal vez no se comprendió solo, a su vez defender las soluciones propias y confrontarlas con las de otros, apropiarse de los caminos realizados por otros.

Estas interacciones no son posibles sin el rol mediador del maestro, tanto en el trabajo dentro de los grupos, promoviendo las confrontaciones con mediaciones planificadas, como cuando se trabaja con toda la clase en la puesta en común, donde se hacen circular y se ponen a discusión las producciones de los alumnos.

Este cambio de actitud en la clase de Matemática que pretendemos mostrar con las producciones de los niños y de las voces de quienes intervienen en este proceso, no sería posible sin un trabajo en secuencia y de forma sistemática.

INTRODUCCIÓN

Maestra Rosario Ortega

Coordinadora pedagógica

El Colegio Northlands School de Tacuarembó comenzó en 2016 un plan de mejora que incluyó, entre otras cosas, un llamado a coordinador pedagógico y a maestros para cubrir los cargos de 5.º y 6.º de Primaria, llamado que exigió la presentación de una carpeta de méritos con la formación académica, la actuación profesional, la presentación de un proyecto de trabajo, además de una entrevista con un tribunal docente. Las maestras seleccionadas son las autoras de esta experiencia en el área de Matemática.

Las prácticas matemáticas observadas en esta institución daban cuenta de una concepción tradicional de enseñanza. Las prácticas habituales consistían en la ejercitación mecánica de contenidos, muy dirigidas por el maestro y, por lo tanto, con una única forma de resolución por el niño.

La preocupación de las maestras de 5.º y 6.º fue comenzar a revertir este estado de situación con acciones docentes para que los niños del último ciclo escolar comenzaran a relacionarse de otra manera con la matemática.

El Colegio diseñó entonces líneas de acción con el propósito de comenzar un trabajo sistemático y consciente del colectivo docente que posibilitara mover al alumno de la posición de ajenidad en relación con la matemática.

Las líneas de acción que se relacionan directamente con la enseñanza de las matemáticas son:

- Jornadas mensuales de formación en el área, a cargo de técnicos especializados.
- Coordinaciones docentes semanales de dos horas de duración.
- Intervención del coordinador pedagógico (con formación en el área) en las clases.

Estas acciones han comenzado a brindar el espacio para que el colectivo docente comience a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la Matemática y sobre la concepción que de ella tenían; a realizar intercambios que contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza y a pensar esta enseñanza como un proceso por el cual el docente debe promover la producción de conocimiento matemático por los alumnos, a través de prácticas de enseñanza que les permitan *hacer matemática*.

Hacer matemática significa que el alumno tenga la responsabilidad de resolver el problema, de elegir la forma de representar que crea más conveniente, de

explorar, de elaborar conjeturas, de discutir y defender sus procedimientos con argumentos que integren razones matemáticas, y de probar sus respuestas.

La experiencia que presentan las maestras de 5.º y 6.º da cuenta de prácticas de enseñanza de la matemática en las que los alumnos comienzan a hacer matemática en el aula. Para los alumnos significó un cambio en las «reglas de juego», poco a poco comenzaron a enfrentarse a la situación de forma más independiente, a establecer relaciones entre conocimientos a discutir en grupo, incluyendo progresivamente razones matemáticas como argumentos, a escuchar y valorar las voces de los compañeros, a registrar y comunicar su trabajo, a hacerse cargo de sus errores y validar sus respuestas.

Este proceso que transitan hoy los niños de 5.º y 6.º es resultado de una gestión de clase planificada con identificación del objetivo-contenido de trabajo; un análisis de la actividad propuesta que atiende a los posibles procedimientos de los niños, los materiales y la organización; una planificación de las intervenciones docentes para la interna de cada grupo y para la puesta en común.

La práctica que presentan se centra en una secuencia de actividades elaboradas con el propósito de enseñar a los niños a validar y de formar alumnos con mayor autonomía, aspecto que es considerado importante en los perfiles de egreso para los niños del último ciclo escolar elaborados en la institución.

Esta experiencia pretende mostrar el inicio de un proceso en el que se busca promover avances en los aprendizajes de los niños, asumido con responsabilidad por las docentes, los alumnos y la institución en general.

NARRATIVA

Esta experiencia surge como una preocupación de revertir la relación de los niños con la matemática. Buscamos que nuestros niños se enfrenten a la situación problemática con mayor compromiso y perseverancia, que aprendan a discutir con sus compañeros usando argumentos que integren relaciones entre sus conocimientos (razones matemáticas), a no valorar solamente a la voz del maestro y a cuestionarla, a registrar y comunicar sus producciones.

El proceso comenzó al inicio del año. Cada vez que elegimos un contenido matemático, planificamos las intervenciones para que las acciones citadas arriba comenzaran a aparecer. Para esto fue necesario organizar y planificar la actividad, entendiendo por planificar: seleccionar un objetivo-contenido, seleccionar la actividad, realizar un análisis a priori, organizar la clase en grupos, favoreciendo el intercambio entre pares, planificar las intervenciones dentro de los grupos y planificar la puesta en común.

De esta manera hemos ido *entrenando* a los niños en este cambio de reglas de juego cada vez que se trabaja en matemática.

Frente a la preocupación en torno al aprendizaje de la matemática, sobre todo en el último ciclo, elaboramos perfiles de egreso. Algunos de estos fueron:

- Hacerse responsables de sus producciones y de su proceso de estudio.
- Elaborar estrategias personales para resolver problemas y modos de comunicar procedimientos y resultados.
- Asumir progresivamente la responsabilidad de validar sus producciones e ideas.

El desarrollo de esta experiencia se realiza a partir de una secuencia elaborada para el último objetivo citado.

Elegimos este objetivo sabiendo que «la validación es un proceso que exige establecer relaciones entre objetos matemáticos para dar carácter de verdad a determinadas respuestas o procedimientos» (Rodríguez Rava y Aramburu, 2016).

Iniciarse en este proceso hará que el niño, ante una situación matemática, explore, cuestione, elija una forma de representar, explique, pruebe, tome decisiones, las defienda y comunique, para que otra persona lo entienda. Planificamos esta secuencia con una clara intencionalidad de reforzar los objetivos propuestos desde inicio del año, mencionados al comienzo.

BATERÍA DE ACTIVIDADES. VALIDACIÓN 5.º Y 6.º

Actividades extraídas de Broitman (2006a; 2006b):

1. Para realizar el cálculo $288 : 4$, Magui y Belén usaron una calculadora en la que no funciona la tecla del cuatro (4). Lo pensaron así.
Magui: Como $2 \times 2 = 4$, hice $288 : 2$ y al resultado después lo dividí otra vez por 2.
Belén: Como $2 + 2 = 4$, hice $288 : 2$ y $288 : 2$ y después sumé los dos resultados.
¿Quién llegó al resultado correcto? ¿Por qué?
2. Para realizar el cálculo $3.304 : 14$ Valentina dividió 3.304 entre 2 y al resultado lo dividió por 7.
¿Obtendrá el resultado correcto?
3. Determina si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Explica cómo te diste cuenta.
 - *Multiplicar por 5 es como multiplicar por 10 y dividir por 2*
 - *Multiplicar por 5 es igual a dividir por 10 y multiplicar por 2*
 - *Multiplicar por 50 es lo mismo que multiplicar por 100 y dividir por 2*
 - *Dividir por 5 un número que termina en 0 es como sacarle el 0 y multiplicarlo por 2*
 - *Dividir por 5 un número que termina en 0 es como dividirlo entre 10 y multiplicarlo por 2.*

4. Estas afirmaciones son correctas? Explica por qué.
- *El 0 es múltiplo de todos los números.*
 - *La cantidad de múltiplos de un número es infinita.*
 - *Los múltiplos de 4 son también múltiplos de 2.*
5. Si están en el número 857 y dan saltos de 5 en 5 hacia atrás, ¿cuál es el último número mayor que 0 al que llegan? Paulita dice que 5. Pablo dice que 1.
¿Con quién estás de acuerdo? ¿Por qué?
6. Te proponemos un juego para hacer con la calculadora: Ingresas un número de 3 cifras. Resta 5 tantas veces como puedas. Ganas si llegas justo al 0.
- *¿Qué números conviene elegir para ganar en este juego?*
 - *¿Y si se resta de 4 en 4, qué números conviene elegir?*
 - *¿Y si se resta de 6 en 6?*
7. Juan y Lautaro compartieron una torta. Juan comió $\frac{3}{5}$ de la torta y Santiago $\frac{1}{4}$.
¿Quién comió más? ¿Por qué?
8. ¿Será cierto que $\frac{7}{3}$ es mayor que $\frac{8}{9}$? ¿Por qué?
9. Eduardo dice que $\frac{5}{8} = 5,8$.
¿Estás de acuerdo con él? Explica las razones de tu respuesta.
10. ¿Es cierto que 0,85 m puede escribirse como 80 cm + $\frac{5}{100}$ m?
Explica tu respuesta.
11. Daniela dice que en el número 4,36 hay 6 centésimos, y Agustín dice que hay 36 centésimos.
¿Estás de acuerdo con alguno de ellos? ¿Por qué?
12. ¿Cómo le explicarías a otros niños lo que hay que tener en cuenta para ordenar los números 5,65 5,56 5,065 5,056 5,506 5,605?
13. Este es un rectángulo. Sus lados miden 4 cm y 2 cm. El punto A está ubicado en la mitad de uno de los lados de 4 cm.
Señala cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas. No se puede usar la regla.

- *P está a más de 2 cm de A.*
- *R y T están a la misma distancia de A.*
- *M está a 2 cm de A.*
- *T y P están a la misma distancia de A.*



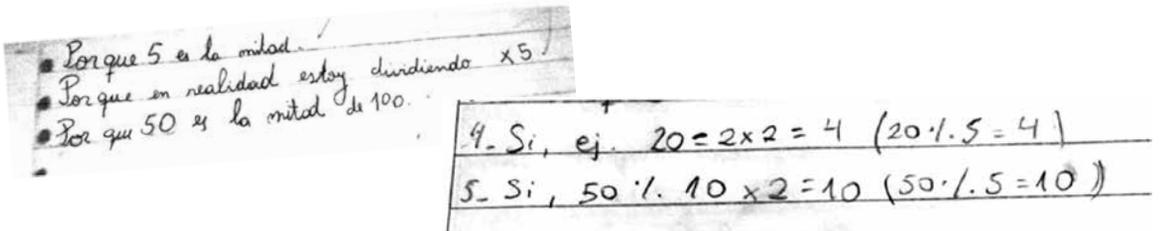
14. ¿Es posible que un triángulo tenga 3 ángulos de 100°? ¿Y que tenga dos ángulos rectos?
15. Los triángulos obtusángulos equiláteros no existen. ¿Cómo podrías explicar por qué no es posible que existan?
16. Decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:
- Una pirámide de base cuadrada tiene todas sus caras que son cuadrados.
 - Una pirámide de base pentagonal tiene 6 vértices.
 - Una pirámide de base cuadrada tiene 8 aristas.
 - No hay pirámides que tengan todas sus caras que sean triángulos.

Esta selección de actividades no significa que sean las únicas que se van a realizar, sino que son ejemplos de estas.

En ambos grupos se presentó la actividad n.º 3 de cálculo mental con el propósito de que validaran sus respuestas para la que se organizó la clase en grupos.

Al comienzo, los niños se conformaron con poner verdadero o falso. Ante esto se realizaron intervenciones: ¿cómo sabes que es verdadero?; si le tienes que explicar a un compañero por qué elegiste esa opción, ¿qué le dirías?; el otro grupo no está de acuerdo, dicen que es falso, ¿cómo los podrías convencer? Estas intervenciones dentro de los grupos los obligó a volver sobre la actividad para encontrar formas de probar.

Mientras algunos realizaban cálculos y probaban, otros daban razones matemáticas sin necesidad de poner ejemplos.



En la puesta en común se presentó una forma de probar la elección realizada:

$$4 \times 5 = 20, 4 \times 10 = 40 \text{ y } 40 : 2 = 20$$

Se preguntó: ¿sirve para cualquier número que se elija? Esto incentivó a los otros niños a probar con otros números. Luego se presentó la afirmación dada por un niño «sí, es cierto, porque 5 es la mitad de 10». Se devolvió al grupo esta forma de probar elegida por Enzo para que, en grupo, discutieran su validez.

Se cerró la clase presentando las diferentes formas de probar usadas por ellos: ejemplos de cálculos y generalizaciones a las que llegaron.

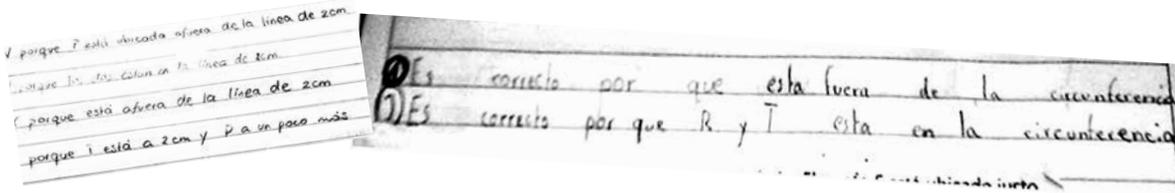


La mayoría de los niños todavía recurren a pruebas empíricas, es decir, para probar la validez de las afirmaciones presentan uno o varios ejemplos con la intención de *mostrar* lo que afirman. Algunos niños comienzan a buscar relaciones entre los números que les permita encontrar la razón de la validez.

REGISTRO DE LA PUESTA EN COMÚN

En la actividad n.º 14 de la secuencia algunos niños debieron recurrir a la comprobación empírica, mediante la regla, de la distancia entre los puntos. Frente a ello se hicieron intervenciones, tales como: «el otro grupo dice que lo sabe porque todos los puntos de esta línea están a 2 cm, ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?», «Sofía lo hizo sin regla, ¿en qué crees que se fijó?».

Otros saben que sí, o que no, tomando la línea de la circunferencia como referencia, pero no explicitan que es una circunferencia; alguno de ellos, sí.



A la hora de la puesta en común, las intervenciones debieron dirigirse a la búsqueda de relaciones entre los conocimientos matemáticos de los niños para que pudieran discutir la validez de su respuesta (la relación entre diámetro y radio, y la información de los lados del rectángulo).

VOCES DE LOS PARTICIPANTES

Frente a la nueva modalidad en el aula, las actitudes de los niños al comienzo fueron de resistencia. Surgían expresiones como:

«Ya terminé, ¿puedo dibujar?»

«Voy a terminar el capítulo de mi libro.»

«¿Vamos a seguir con eso?»

La organización de la clase en grupos significaba un desorden para los niños, por lo que solían volver a colocar los bancos en fila. Era común que insistieran para trabajar individualmente, argumentando que, con otros, charlaban.

Entre los docentes eran frecuentes comentarios como estos:

«Hoy logré terminar la puesta en común.»

«La mayoría del grupo estuvo interesada.»

«Hoy sí logré intervenciones en la puesta en común.»

La realidad es que la apatía de los grupos, al comienzo, en la instancia de la puesta en común, el desinterés y el desgano que mostraban cortando papelitos, leyendo libros de entretenimiento y pintando mandalas. Llevaban para ello materiales, previendo qué hacer luego de terminar y de que la maestra corrigiera. Esto hacía evidente que el trabajo en Matemática se cerraba al corregir la actividad, lo que generaba mucha frustración en los docentes.

Por otro lado, el mal funcionamiento de los grupos, que se reflejaba en expresiones como «me quiero cambiar de grupo, Enzo no te dice», contribuían a la frustración del docente, que veía una tarea casi imposible la de intercambiar ideas, explicarlas, presentarlas al resto del grupo. «Yo trabajo solo porque hago más rápido».

Poco a poco fueron apareciendo comentarios gratificantes, que daban muestra de que sí se estaba dando un proceso de cambio y se lo valoraba:

«Cuando vayamos a explicar, me dejás a mí primero.»

«¿Puedo pasar al pizarrón?»

Se fueron viendo movimientos en el salón, niños de un grupo acercarse a otro grupo, intercambios, confrontaciones, discusiones favorecidas por intervenciones docentes que buscaban que esas prácticas se comenzaran a instalar en el aula.

En el proceso, las voces de los niños sobre el trabajo realizado en el aula de Matemática son:

«Siento que es más difícil trabajar en matemática porque no siempre podemos usar la operación.»

«Ahora tenemos que pensar más, hay que aprender a contar cómo y por qué lo hicimos.»

«Es mejor trabajar en grupos porque dos cabezas piensan más que una.»

«No todos pensamos igual, y eso ayuda porque el otro me puede dar explicaciones para entender.»

«Hay que discutir, pelear la respuesta explicando por qué.»

«No me gusta, pero ahora me interesa más que antes.»

«Ahora me gusta que la maestra me diga que tengo que pensar mucho.»

«Compartimos ideas, alguien no sabe algo y el otro sí.»

«Ahora me entiendo probando, buscando soluciones.»

REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tuvo etapas difíciles, con muchos obstáculos, tanto para los niños como para los docentes. Significaba un gran cambio en la rutina de los grupos, puesto que estaban establecidas en la institución costumbres que no aportaban a estas nuevas prácticas: la única voz válida era la del maestro; el trabajo en equipo daba idea de desorden; la actividad se terminaba cuando se corregía en forma individual en el cuaderno; el cuaderno debía estar prolijo...

Enfrentarnos a estos obstáculos significó un gran desafío; por momentos nuestro trabajo se veía frustrado, lo planeado no se llevaba a cabo, se realizaban pocas actividades por día, era difícil avanzar en la puesta en común, los niños mostraban desinterés frente a esta nueva modalidad.

Sin embargo, paulatinamente se fueron viendo pequeños cambios. Los niños comenzaron a descubrir nuevas maneras de hacer matemática, a darle valor al trabajo en equipo, a la discusión, a la confrontación de ideas, a la explicación de sus decisiones, a hacer y volver a hacer, probar, revisar lo hecho, reconocer el error y tomarlo como punto de partida.

Estas evidencias nos motivan para aumentar la frecuencia del trabajo con propuestas de este tipo, que enfrenten cada vez más a los niños a nuevas maneras de trabajar matemática, que los acerquen más a la validación, avanzando en sus descripciones y explicaciones, desde las pruebas empíricas hacia los argumentos con razones matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALACHEFF, N. (2000). *Procesos de prueba en los alumnos de Matemática*. Bogotá: Una empresa docente - Universidad de Los Andes. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/675/1/Balacheff2000Proceso.pdf>.
- BROITMAN, C., ESCOBAR, M., ETCHEMENDY, M., GRIMALDI, V., NOVEMBRE, A., y SANCHA, I. (2006a). *Estudiar Matemática en 5.º* Buenos Aires: Santillana.
- (2006b). *Estudiar Matemática en 6.º* Buenos Aires: Santillana.
- QUARANTA, M. E. y WOLMAN, S. (2003). «Discusiones en clase de matemática. Qué, para qué y cómo se discute». En PANIZZA, M. (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ RAVA, B., ARÁMBURU, G., LUJAMBIO, A., ORTEGA, R., REQUENA, G., y RAJCHMAN, A. (2016). *El hacer matemática en el aula. Un puente hacia la autonomía*. Montevideo: FUM TEP/Fondo Editorial QUEDUCA.
- SAIZ, I. (1994). «Organización de las interacciones de los alumnos entre sí y con el maestro». En PARRA, C., SAIZ, I. y SADOVSKY, P. *Matemática y su enseñanza, Documento curricular del Profesorado de Enseñanza Básica*. Buenos Aires: Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD).

Favoreciendo aprendizajes integrales: abordaje del proyecto «Chacra» con herramientas informáticas

**Maestras de clase: Ana Inés Durán, Emilce Machado,
Patricia Machado, Natalia Núñez**

**Sección de Recursos Informáticos del Depto. de Primaria:
Coordinador: Roberto Fontaina**

Profesora de Informática: María Méndez Herten

Responsable del Proyecto Chacra: Cecilia Marzaroli

15

FICHA TÉCNICA

Nivel: Primaria

Institución: Instituto Crandon

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Abordaje del proyecto «Chacra» con herramientas informáticas

Grado: Tercer año

Áreas que integran la experiencia: Lengua, Conocimiento de la Naturaleza, Conocimiento Social, Matemática, Informática

Áreas participantes: Educación Primaria: Programa Oficial e Informática.

Participantes: Maestras de clase: Ana Inés Durán, Emilce Machado, Patricia Machado, Natalia Núñez; Sección de Recursos Informáticos del Departamento de Primaria: Roberto Fontaina (coordinador), María Méndez Herten (profesora de Informática); Proyecto Chacra, Cecilia Marzaroli (responsable)

Responsable de la escritura: María Méndez Herten

RESUMEN

En los nuevos escenarios donde los constantes avances de las tecnologías y la incorporación de las nuevas formas de comunicación son cada vez más dinámicos, es imprescindible incorporar el uso de las tecnologías a los proyectos del aula.

Para el Instituto Crandon es un reto brindar a los alumnos las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de clase, apoyando los procesos pedagógicos y promoviendo las actitudes de investigación, de ensayo-error y de trabajo colaborativo.

En el primer semestre del año 2016, desde Informática, se trabajó reafirmando y resignificando los conceptos abordados y las actividades desarrolladas por los alumnos de tercer año en el Proyecto Chacra. Este proyecto está orientado a facilitar el aprendizaje en el área de las Ciencias de la Naturaleza, favoreciendo una aproximación de los niños desde temprana edad al medio rural. Esta propuesta posibilita vincularse, conocer, valorar y gozar la naturaleza, en momentos en que los niños y la población en general se encuentran tan alejados de los recursos naturales y donde se presentan dificultades para enseñar y vincular los procesos naturales con la vida diaria.

Palabras claves: NTIC, WEB 2.0, Scratch, Time Line, Power Point, Educaplay, Google Earth, chacra, espacio, tiempo, geometría, ciclo vital, plantas.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar buenas prácticas pedagógicas de forma coordinada e incorporando las TIC para potenciar actividades habituales y convertirlas en propuestas enriquecedoras y estimulantes para los niños.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de trabajo que se narra en este artículo surgió en el marco del proyecto institucional del colegio, que sitúa a las TIC en un lugar relevante para el abordaje de todas las disciplinas. El conocimiento y uso de las TIC se propone para apoyar y favorecer actividades de aula enmarcadas en los enfoques de resolución de problemas y aprendizajes por proyectos.

Asimismo, el Instituto Crandon desarrolla un proyecto de trabajo desde el año 1999 en la Chacra Educativa Santa Lucía, asumiendo como escuela la responsabilidad de actuar y educar en pos de la valoración y el cuidado ambiental de una forma que, sostenida en el tiempo con perseverancia, produzca una toma de conciencia ambiental en todos los integrantes de la comunidad educativa.

Dado que el equilibrio de la naturaleza depende de las relaciones que cada organismo establece con los demás seres vivos y con el ambiente en su conjunto, resulta imprescindible que los niños y maestros realicen acciones que generen admiración y respeto por los seres vivos y al medio físico.

Chacra Educativa Santa Lucía es una institución dedicada a promover la utilización de los recursos naturales como una herramienta para el sistema educativo. La propuesta consiste en utilizar los recursos naturales, el medio rural y las actividades propias de este para alcanzar de forma más eficiente los objetivos del Programa Oficial de Educación, a través del desarrollo de actividades para cada año escolar, mediante visitas periódicas y programadas. Las actividades en la chacra buscan abordar nuevas temáticas, aplicar, sintetizar y profundizar otras, o son punto de partida para motivar y ejercitar la investigación, la narración y el abordaje práctico de diversos contenidos disciplinares.

Se presentan a continuación los contenidos abordados en esta propuesta, ordenados por áreas del conocimiento y por campos disciplinares.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DE LENGUAS:

Oralidad: El argumento pertinente y no pertinente al tema, la situación y el interlocutor.

Lectura: La lectura de información en mapas y planos.

Escritura: La organización gráfica de la información: el cuadro sinóptico y el mapa conceptual. Los verbos conjugados en presente y pretéritos.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO:

Numeración: Fracciones.

Magnitudes y medidas: La representación de la medida (intervalo de medida).

Geometría: Las relaciones entre figuras coplanares.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO:

Artes visuales: Fotografía e imagen en movimiento. Equilibrio en la composición visual. El dibujo digital. El diseño con figuras geométricas en soporte material o digital.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA:

Biología: Los paisajes del Uruguay, adaptaciones de los seres vivos. Interpretación de un ecosistema, sus interacciones. Los órganos de las plantas y sus funciones. Los hongos.

Química: La dilatación térmica.

Física: La temperatura y su medición.

Geología: La relación del agua y del suelo. Las cuencas superficiales. Las precipitaciones como agentes erosivos. Las propiedades físicas de los suelos.

Astronomía: La traslación de la Tierra. La relación de la sombra y la altura del Sol. Las diferencias térmicas diarias. Las zonas del horizonte.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL:

Geografía: El Uruguay a través de la cartografía. Los límites departamentales. La protección de los recursos edáficos. El uso responsable de los bienes ambientales. Las tecnologías en la transformación de las actividades agrícolas nacionales.

VÍNCULO ENTRE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Y EL CONOCIMIENTO INFORMÁTICO

Para esta institución resulta coherente con su propuesta educativa la articulación del trabajo en Ciencias de la Naturaleza abordado en el espacio Chacra con el ámbito de Informática, con el objetivo de potenciar los aprendizajes en ambas áreas.

Por consiguiente, las líneas de acción desde la sala de informática diseñadas e implementadas fueron el uso de: Google Earth, web 2.0, Office (Power Point), y programación en Scratch.

La web 2.0 es un escenario de trabajo o de ocio que surge a raíz del desarrollo de las múltiples aplicaciones de internet. Está compuesta por usuarios, herramientas y servicios. La sala de informática es el lugar privilegiado donde el equipo docente amalgama las potencialidades de la web 2.0 con la interacción y comunicación de los conocimientos adquiridos, al mismo tiempo que favorece instancias colaborativas de aprendizaje entre los niños.

El uso de Scratch brinda la posibilidad de estimular el pensamiento lógico y desarrollar habilidades mentales mediante el aprendizaje de la programación. Este software y su antecesor Logo se caracterizan por fomentar la creatividad y el diseño, potenciar las actividades de lógica y la resolución de problemas, permitir la interactividad y ofrecer la posibilidad de compartir las producciones en la web.

En consecuencia, estos lineamientos educativos se materializaron en las siguientes acciones de aula:

- a. Google Earth nos convierte el espacio lejano en cercano.
- b. El tiempo también se representa, y con Line Time lo logramos.
- c. La geometría y el Power Point son parte del mundo rural.
- d. El ciclo vital desde Scratch.
- e. Las partes de la planta en la sopa de la web 2.0 Educaplay.

ACCIONES REALIZADAS

A. GOOGLE EARTH NOS CONVIERTE EL ESPACIO LEJANO EN CERCANO

En esta actividad todos los alumnos de tercer año realizaron diversas aproximaciones a un espacio geográfico que les era conocido, pues ya lo habían visitado.

El aula informatizada les permitió investigar cómo es la Chacra Educativa Santa Lucía desde una vista aérea, cuáles son las posibilidades de acceso a sus instalaciones, y redimensionarla. Asimismo, lograron establecer relaciones con su entorno cotidiano, pues visualizaron qué conexiones territoriales era posible establecer con la escuela y con sus respectivos domicilios.



Finalmente, los niños se apropiaron de conocimientos de uso de una herramienta accesible para resolver situaciones cotidianas.

Se destaca que una consecuencia de este trabajo escolar fue que los niños llevaron este conocimiento al hogar y motivaron a sus familias al uso de esta herramienta.

B. EL TIEMPO TAMBIÉN SE REPRESENTA, Y CON LINE TIME LO LOGAMOS

El grupo de 3.º A se planteó construir una memoria colectiva de las sucesivas visitas al establecimiento de la chacra.

En primera instancia, este problema se resolvió realizando una narrativa que puso en juego con conocimientos del Área de Lenguas. Sin embargo, la intención de los docentes era promover que los niños pudieran representar el transcurrir del tiempo y de los hechos sociales que de allí devienen.

Desde Informática se buscó trabajar en la transferencia de un contenido programático que ya había sido abordado desde otra área del conocimiento y se incursionó en la herramienta Time Line.

Esta herramienta permitió que los niños organizaran las cuatro visitas a la chacra realizadas hasta ese momento, poniendo en juego representaciones del tiempo cronológico y del espacio geográfico. La matemática y la lengua fueron instrumentos

transversales pero imprescindibles para la concreción del producto final. Esto permitió trabajar con una característica fundamental de las herramientas informáticas en el ámbito escolar, habilitando el abordaje secuenciado y recursivo de los contenidos.



Las posibilidades que nos brinda la web 2.0, es el trabajo interactivo en línea: http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline_2/

Finalmente, se compartió con las familias en soporte papel esta parte del proceso, para favorecer la relación escuela-niño-familia.

C. LA GEOMETRÍA Y POWER POINT SON PARTE DEL MUNDO RURAL

Los conocimientos de geometría trabajados con las maestras de aula fueron retomados para representar los canteros de cada uno de los niños en el terreno de la chacra. Para esto, trabajaron en pares con la herramienta Power Point insertando formas geométricas: rectángulo y triángulo. Asimismo, se puso en juego el conocimiento de las diagonales del rectángulo para la representación de las divisiones realizadas en los canteros reales (actividad que los niños ya habían llevado a la práctica en la chacra).

Una vez que cada equipo tuvo pronto su cantero digital, se le planteó el desafío de representar las semillas sembradas. Para resolver esto, se los indujo a la búsqueda

en la web de las imágenes de las cuatro especies ya sembradas: perejil, acelga, habas y zanahorias.

Es relevante destacar que, durante el proceso de búsqueda, los niños tuvieron que tomar decisiones y consensuar sobre qué imágenes eran las más adecuadas para enriquecer su trabajo.

Posteriormente se continuó con las herramientas del menú «Insertar» del programa, para introducir las imágenes previamente guardadas, teniendo en cuenta la orientación según los puntos cardinales. Aquí, los niños tuvieron la oportunidad de resignificar los contenidos de Geografía que habían sido trabajados teóricamente en el aula y prácticamente en la chacra. A continuación, se trabajó con cuadros de texto para el nombre de cada semilla, «Word Art» para los nombres de cada equipo, audio una vez realizada la presentación en conjunto y el menú «Animación» en cada uno los objetos insertados.

Una vez finalizado este trabajo se unieron todas las producciones en una sola presentación y se le insertó música.

La plataforma Moodle es usada con frecuencia para diferentes actividades del colegio. En este caso, los trabajos fueron subidos al campus de la Institución, para compartir con otros niños de la escuela y con las familias.

Fue muy significativa la proyección de esta actividad, ya que permitió continuar abordando otros contenidos curriculares e incursionar en otra herramienta informática para simular el crecimiento de una planta: Scratch.



D. EL CICLO VITAL DESDE SCRATCH

La conceptualización del crecimiento y desarrollo de los seres vivos es un proceso que requiere de aproximaciones diversas. En el contexto de chacra es posible abordarlo en diferentes reinos. En este caso fue una decisión docente favorecer una nueva aproximación al ciclo de las plantas.

Para concretar esta intención, se acercó al niño a la actividad Scratch, pues permite la práctica de la programación orientada a objetos y a la elaboración de animaciones.

Luego de que se les presentó la herramienta Scratch, los niños trabajaron en duplas para importar imágenes vectoriales o de mapa de bits (pixeladas), agregar disfraces, fijar centro del disfraz, girar, voltear, recursividad y ubicación del objeto en el escenario (coordenadas X, Y). Durante el transcurso de esta actividad los niños estimularon su creatividad para diseñar y usar diferentes herramientas del computador. Fue necesario que tomaran decisiones sobre la búsqueda de imágenes en internet, guardarlas en sus carpetas, dibujarlas usando el editor de dibujo del mismo programa.

Durante el proceso se favoreció el trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades de negociación y consenso. Un ejemplo de ello es que cada equipo de trabajo decidió subir o no su programa al sitio Scratch del usuario Crandon.

<https://scratch.mit.edu/projects/113593013/#editor>

E. LAS PARTES DE LA PLANTA EN LA SOPA DE LETRAS EN LA WEB 2.0 EDUCAPLAY

En un abordaje diferente al de Lengua, se resignificó vocabulario específico del Área del Conocimiento de la Naturaleza. Para ello la herramienta web 2.0 en Educaplay resultó muy desafiante.

Los niños partieron de los conocimientos sobre los órganos de los vegetales, que fueron abordados en la chacra, y seleccionaron aquellas palabras que recordaban, las que les resultaban relevantes o las que necesitaban para expresar sus conocimientos. Con este repertorio, crearon sus sopas de letras utilizando una de las aplicaciones de Educaplay (web 2.0).

Con el desarrollo de esta actividad, y a partir del conocimiento previo y vivencial de la chacra, se estimularon procesos de lectura y de escritura. A través de herramientas didácticas y de actividades lúdicas se facilitó su aprendizaje, aprovechando la motivación que generaron en los niños las experiencias de trabajo de campo. Esta herramienta es compartida y disfrutada por otros, habilitando la comunicación. Aquí, nuevamente, se reafirma la potencialidad de esta tecnología de regulación de los tiempos y espacios por los usuarios. Se favorece, de esta manera, la formación de usuarios competentes de las herramientas informáticas.



PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO CRANDON INVOLUCRADOS

«Los niños pudieron realizar transferencias de conocimientos producidos en el aula tradicional a la sala de informática. Para ello, el grupo vivenció en actividades prácticas concretas y significativas en la chacra. Con el bagaje de experiencias y conocimientos previos, los niños tuvieron oportunidades de resolver situaciones con herramientas informáticas, facilitando sus procesos de aprendizaje mediante el uso del recurso tecnológico de forma responsable, colaborativa y en beneficio de un aprendizaje individual y grupal al mismo tiempo.»

Maestra de 3.º A

«Haber podido representar el crecimiento y desarrollo de una planta, utilizando como recurso informático Scratch, nos permitió resignificar todos los conceptos abordados desde la disciplina, registrar las experiencias vividas en el trabajo de campo y sobre todo nos dio la posibilidad de que los niños se planteen hipótesis; a saber, qué ocurrirá con la flor, el fruto, etc. para luego poder, por medio de la experiencia, comprobar las hipótesis generadas.»

Maestra de 3.º B

«Fue un trabajo muy enriquecedor porque se pusieron en juego conocimientos y herramientas adquiridos en la Chacra Santa Lucía a través de las distintas TIC.»

Maestra de 3.º C

«El entusiasmo y dedicación con que los niños asumieron este desafío nos muestra lo importante que es este tipo de actividades, enriquecedoras de todo aprendizaje. Fueron los niños los que con su entusiasmo marcaron el ritmo y arribaron con éxito a los objetivos planteados.»

Maestra de 3.º D

«El trabajo con contenidos ya abordados por las docentes sumado al trabajo de campo realizado en la Chacra, facilitó la planificación de las clases, al igual que las tareas con las herramientas informáticas, ya que el peso de la clase estuvo puesto en la enseñanza de contenidos informáticos. Otro aspecto a destacar fue la coordinación y el compromiso asumido por todo el equipo de docentes de tercer año.»

María Méndez, profesora de Informática

CONCLUSIONES

La programación orientada a objetos, con diferentes programas, siempre ha sido fundamental para nuestra institución porque permite aprender a programar de forma sencilla, sin la necesidad de manejar códigos complicados para esta edad. La programación enseña, entre otras cosas, a ordenarse en la tarea, resolver problemas, modular un problema y resolverlo en pequeñas partes, trabajar en equipo.

La experiencia de la chacra se continuará hasta el mes de octubre, momento en el cual se producirá la cosecha de hortalizas sembradas en el mes de abril. Por consiguiente, en el área de Informática se continuará con: la línea de tiempo, en Scratch agregando objetos y programándolos (la lluvia, el sol y los diálogos entre los distintos objetos) y/o distintas aplicaciones de la web 2.0.



Esquema elaborado por María Méndez, profesora de Informática.

El uso de estas herramientas potenció el trabajo realizado. El proyecto mostró a los alumnos un uso concreto de estas herramientas, en pos de un objetivo que va más allá de las distintas disciplinas, para pensar en «proyectos multidisciplinares».

Las competencias que como docentes nos proponemos lograr: creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación y manejo de información, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, ciudadanía digital, funcionamiento y conceptos de las TIC, fueron abordadas de manera sustantiva en las distintas actividades. Se lograron los resultados deseados y ello estimula a los docentes a pensar futuros proyectos de buenas prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- ARANA, S., y MARZAROLI, C. (1999). *Proyecto Chacra Educativa Santa Lucía*. Instituto Crandon.
- (2016). *Carpeta del alumno. Chacra Educativa Santa Lucía*. Instituto Crandon.
- CASTAÑEDA, L., y ADELL, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- MAGGIO, M. (10.5.2013). «¿Las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar enseñanza potente?» [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Musud7c-oP0>.

**Una escuela construida
por todos. ¿Es posible?
Pedagogía de la
expresión.
Aplicación de
la metodología
ludocreativa**

**Raimundo Dinello, Raúl Falero (tutores)
Elena Pereyra, Claudia Lonchar,
Karina Falla, Anasara Piñeyro,
Camila Martínez, Daniel Segredo**

16

FICHA TÉCNICA

Nivel: Primaria

Institución: Escuela n.º 63 «Luis Cincinato Bollo»

Departamento: Montevideo

Clases: 4.º, 5.º y 6.º

Áreas: Pedagogía de la Expresión, Metodología Ludocreativa, todas las áreas de conocimiento.

Participantes: Equipo interdisciplinario: Dr. en Pedagogía Raimundo Dinello; Lic. Raúl Falero; maestros Elena Pereyra (integrante del equipo director), Claudia Lonchar y Karina Falla (6.º año), Anasara Piñeyro y Camila Martínez (5.º año) y Daniel Segredo (4.º año)

Compiladora: Claudia Lonchar

Corrección: Karina Falla, Claudia Lonchar

RESUMEN



En 2016 un equipo interdisciplinario viene ensayando la *pedagogía de la expresión* con su correspondiente *metodología ludocreativa* a través de la realización de *animaciones pedagógicas* en sala de aulas y *ludotecas* en el espacio de la escuela n.º 63 «Luis Cincinato Bollo», del barrio Cruz de Carrasco de Montevideo. Propuestas planificadas y coordinadas por los docentes de la escuela, respaldadas por formadores de la Udelar, el Lic. Raúl Falero, especialistas de la FLALU (Federación Latinoamericana de Ludocreatividad), del movimiento pedagógico orientado por el pedagogo Dr. Prof. Raimundo Dinello.

La vivencia de estas experiencias ha provocado entusiasmo en niños, niñas y docentes que han participado en las distintas *animaciones pedagógicas*. Y ello ha despertado el desafío de continuar profundizando en dichas prácticas educativas. Nos encuentra a muchos en la búsqueda de un cambio profundo que dé lugar a una propuesta educativa que invite a la *expresión* y a la *participación de todos*.

Nos planteamos como finalidad dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y docentes del sistema educativo formal, para que las *aulas* se puedan transformar en *espacios pedagógicos* más *integradores* y *equitativos* que den a todos los niños el *derecho a la educación* y la *posibilidad de múltiples aprendizajes*. Desde fines del 2015 se viene realizando un acompañamiento al proceso pedagógico que vivenciamos los docentes en dicha aplicación metodológica.

Palabras clave: metodología, ludocreatividad, sujeto de derecho, educación para todos, interacción, emocionalidad, pedagogía, expresión, innovación educativa, desafío creativo, construcción colectiva, transformación, conflicto pedagógico, articulación, arte-expresión, creatividad.

INTRODUCCIÓN

UN RECORRIDO, UNA MIRADA INSTITUCIONAL

La escuela n.º 63 «Luis Cincinato Bollo», de tiempo completo, se encuentra en el barrio Cruz de Carrasco. Cuenta con 257 alumnos, 14 maestros, el equipo director y 4 profesores especiales.

Está situada en un contexto sociocultural desfavorable, donde muchos derechos se encuentran vulnerados. Los bajos niveles de aprendizaje, las dificultades específicas, ubican a los niños en un rango bajo de posibilidades de logros significativos en cuanto a lo académico curricular.

Los bajos niveles de asistencia y altos niveles de repetición estimulan la necesidad de generar cambios, de gestar una innovación pedagógica que involucre al alumno, al maestro, a la comunidad educativa toda.

Aproximadamente cien niños (de 4.º, 5.º y 6.º), comenzaron la experiencia en 2016 junto con sus maestros en pedagogía de la expresión aplicando la metodología ludocreativa desde el primer día de clases. La escuela conoce la propuesta metodológica a través de los campamentos pedagógicos (Formación Docente de ANEP, Pedagogía de la Expresión) realizados por docentes de 5.º y 6.º en el año 2015.

A través de la vivencia metodológica que tiene al *arte-expresión* como eje fundamental, en la pedagogía de la expresión, situada en el paradigma *aprender a aprender* los docentes comenzaron a sentir la necesidad de cambiar sus prácticas áulicas; comenzaron a sentir la necesidad de hacer suya la experiencia metodológica y desearon ensayar la aplicación de esta. Así, desde los docentes, comenzó a despertar el cambio educativo.

Más allá del ensayo de experimentar con la nueva propuesta metodológica, las docentes de sexto año plantearon la necesidad de realizar una investigación educativa que permitiera una profundización teórica y reflexiva de la pedagogía de la expresión, en un marco de formación sistematizada asumida con profesionalismo, lo que ubicaría a la escuela en el cuarto estadio de Gairin, una escuela productora de conocimientos.

El hecho de que la escuela sea una institución de tiempo completo nos permite contar con salas docentes semanales de dos horas y media de duración, que hemos

utilizado como espacios de socialización de distintos momentos de la experiencia: fotos, anécdotas, recorrido metodológico, información teórica y la posibilidad de realizar desafíos creativos, para vivenciar la pedagogía de la expresión.

¿POR QUÉ UN CAMBIO PROFUNDO?

Este proceso de cambio se enmarca en un nuevo paradigma: aprender a aprender. Sitúa al colectivo docente en una toma de conciencia del cambio epistémico a nivel mundial, que deja atrás el antiguo paradigma centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva ética debe guiar nuestras prácticas cotidianas. El niño es sujeto de derechos; por lo tanto, es protagonista activo de su proceso.

A la vez, el rol docente se modifica profundamente y lo convierte en un articulador entre las interrogantes de los alumnos y las simbologías que surgen a través de la animación pedagógica. Dos cualidades son fundamentales en este docente innovador: la creatividad y la articulación. Un docente creativo puede recoger expectativas de los alumnos en la animación inicial y es capaz de articular las interrogantes de estos con los contenidos del ciclo escolar.

Se puede afirmar que, a través del hacer-sentir-pensar, el niño se posiciona desde lo lúdico, potenciando su creatividad, integrando e incluyendo a todos en el acto de aprender. El niño manifiesta su interés en el conocimiento y puede ser protagonista de su aprendizaje. Puede *ser*, se manifiesta feliz, pleno. Se siente movilizado desde su interior. En la interacción con los objetos y con los otros sujetos (sujeto-objetos-sujetos) se modifica a sí mismo.

PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN

Somos parte de una construcción colectiva, somos la suma de experiencias, ensayos y profundizaciones teórico-prácticas que se han desarrollado a través de treinta años de experiencia. Vaciar la experiencia de la escuela n.º 63 de la historicidad de la propuesta es dejarla sin raíces de donde nutrirse.

Fueron muy numerosas y sorprendentes las experiencias que construyeron la propuesta ludocreativa. Ellas fueron hilvanando la propuesta a medida que se fue desarrollando la formación de educadores y docentes en diversos campos pedagógicos. Así fue como se aunó la formación con la investigación.

«La pedagogía de expresión surge cuando se plantea la educación como proceso de desenvolvimiento de la persona para todos los humanos y es confirmada por sucesivas declaraciones de principios: con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en la Asamblea de las Naciones Unidas (diciembre de 1948), específicamente con los derechos del niño (Noviembre de 1959) y de la mujer (diciembre de 1979) y la

Convención de los Derechos del Niño (ONU, noviembre de 1989). Su pertinencia se intensifica con las propuestas de la UNESCO sobre la democratización de la Educación y la Enseñanza (1990). La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (ONU, noviembre de 2001). Aun recientemente confirmada en Seminarios para definir Propuestas de Aprendizajes para la Convivencia (BIE, Ginebra, diciembre de 2003) e insistentemente planteada en la presentación del programa de Educación Para Todos (Río de Janeiro, noviembre de 2004).» R. Dinello

EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN: METODOLOGÍA LUDOCREATIVA, ESCUELA N.º63

Previo a la iniciación del año lectivo 2016, los docentes que asumieron el ensayo metodológico realizaron varias reuniones para acordar los siguientes puntos:

- Agenda de trabajo previo a la iniciación de las clases. Esta incluye frecuencia de aplicación metodológica rigurosa, frecuencia de profundización teórica, reuniones de equipo escolar, reuniones de equipo de investigación.
- Variados formatos de registro de los distintos momentos de la secuencia metodológica (fichas de observación, narraciones, análisis cualitativos, actas de las salas, etc.) que permitan brindar insumos para la investigación.
- Contar con un observador externo con la finalidad de reflexionar acerca de la aplicación metodológica y la deconstrucción que genera en los docentes y alumnos.
- Realizar evaluaciones trimestrales tanto cualitativas como cuantitativas.

La propuesta surge en dos formatos: aplicación de la experiencia y proyecto de investigación. Lo que diferencia a los procesos es el tiempo de profundización, lectura y análisis de los datos obtenidos, así como la formación en servicio en métodos de investigación y epistemología.

Los docentes se proponen dar respuesta a tres grandes problemáticas que caracterizan a nuestra escuela: ausentismo, índices de repetición, bajo nivel de aprendizaje.

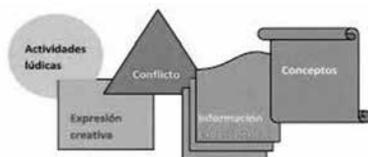
Se sostiene que la primera innovación que realiza este equipo es *asumir una secuencia metodológica* para lograr mejoras en los aprendizajes, ya que esto no es una práctica común en nuestras aulas, en primera instancia, porque la formación docente que se recibe en Uruguay carece de esta materia y, en segundo lugar, porque no hay acuerdos sólidos y durante muchos años hablar de métodos de enseñanza ha sido mala palabra.

PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA METODOLÓGICA

La secuencia metodológica se constituye así como el camino a seguir para asegurar el cambio profundo asumido, el cambio de paradigma.

Secuencia metodológica:

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



IMPLEMENTACIÓN COTIDIANA

El equipo acuerda comenzar todos los días con un *movimiento lúdico*, un juego, que despierte la alegría, que invite a la interacción entre todos los integrantes del grupo, un juego en donde se reconozca al *niño en su esencia*.

Dos veces en la semana se desarrollan *desafíos creativos* que pueden basarse en cinco áreas de expresión: Iniciación Cultural, Movimiento, Escénica, Plástica y Música. (ver cuadro 2).

De estos desafíos surgen los *conflictos pedagógicos*, donde los niños en la interacción del intercambio en equipo, mediante la transformación de distintos objetos, crean una obra en común: *sujeto-objetos-sujetos*. Modificando el objeto, el niño se modifica a sí mismo, y en ese proceso surgen las dificultades que luego serán analizadas en el plenario grupal. En ese momento el rol docente es clave porque es el articulador entre los conflictos pedagógicos que enmarcan tres grandes áreas (cognitiva, estética, ética) y lo que se manifiesta latente como preguntas investigables. Comienza entonces el *proceso de investigación o experimentación*, en el que se aplica el método científico, para terminar con la *sistematización del conocimiento*. Así, la construcción del conocimiento se hace en conjunto, siguiendo una línea metodológica en la que el niño es protagonista absoluto del proceso y el docente un articulador que maneja con experticia cada parte de la *secuencia metodológica*.

IMPACTO DE LA APLICACIÓN

En los meses de experiencia, esta se ha registrado en diferentes formatos: fotos, videos, narrativas, planillas, análisis de datos. A la vez, esto ha exigido muchas horas de autoformación; los docentes, en forma voluntaria, hemos invertido nuestro tiempo para formarnos como mejores profesionales pero, sobre todas las cosas, convertirnos en referentes creíbles y coherentes para nuestros niños, lo que no es tarea fácil ni acabada. Esta formación tiene como sustento equipos de estudio, de planificación, seguimiento de los tutores, campamentos pedagógicos, intercambios virtuales y presenciales con integrantes de la FLALU de diferentes latitudes.

Para la *institución escuela* ha significado la visita de distintos actores que quieren constatar la veracidad y profundidad de la innovación educativa: inspector departamental, inspectores de zona, maestros, docentes varios, familias.

El *espacio escolar*, así como el tiempo, se ha modificado; la escuela pasa de ser un no lugar a un espacio habitado y transformado por cada uno de los actores; las aulas son espacios de ensayos, juegos, investigación, creación.

El *tiempo* es una construcción colectiva, democrática, donde nadie quiere no ser parte. Los niños de pasillo ya no existen, el tránsito por la escuela es amigable, feliz.

En lo *académico* los cambios son más que notorios; el deseo de aprender se ha instalado en las aulas, los niños no faltan, llegan solos; saben que son personas y su lugar en la escuela es de personaje principal. El abordaje programático se ha acrecentado en forma notoria. Si se compara con la planificación de años anteriores, teniendo como referencia los mapas conceptuales correspondientes a cada área de conocimiento; se han abordado más y en forma más profunda los distintos contenidos. A la vez, los cortes evaluativos evidencian avances en todos los niños y superan las notas de promoción de años anteriores.

CUADRO 2. ÁREAS DE EXPRESIÓN.

ARTICULACIÓN CON LAS DISTINTAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

PLASTICA	ESCÉNICA	MOVIMIENTO	FOLCLORE	MUSICA
Pintura Modelado Construcción <i>Collage</i>	Teatro Vestuario Escenografía	Corporal Danzas Sincronías	Leyendas Musicanto Epopéyas	Tonalidades Ritmos Melodías
Geometría Logica- matemática Construcción	Personajes Contexto Comprensión	Coordinación motora Ubicación espacial Circulación sanguínea	Respeto Autoestima Identidad Ciudadanía	Lenguaje Significación Comunicación



Momentos de la aplicación metodológica. Todos somos protagonistas.

NARRATIVAS DOCENTES, LAS VOCES DE LOS ACTORES

*«No sabremos lo que podemos llegar a ser
hasta que no sepamos lo que somos capaces de hacer»*

Ken Robinson

Treinta animaciones separan a este cuarto año desde esta narrativa al primer día de clases. Son veinte alumnos de entre nueve y once años, provenientes de hogares de contexto sociocultural crítico, condicionados por el flagelo de la pobreza, la estigmatización, la marginalidad, la diversidad social, cultural y emocional. Recorridos escolares diferentes, llenos de conceptos y preconceptos de los cuales son conscientes.

Comenzamos a caminar por este sendero de la *expresión ludocreativa* juntos, desde nuestras fortalezas y debilidades.

Jugamos desde el día uno y, pese a las dificultades de lo novedoso, la alegría rompe esas barreras. Es el sentir de todos, esa conexión ancestral.

Surgen las primeras dudas: ¿por qué jugamos todos los días? Para generar alegría, sentirnos bien e integrarnos.

Comenzamos a desafiarlos, a imaginar, a crear, a entender que, transformando objetos con las herramientas que se nos brindan, podemos exteriorizar el adentro: preguntas, sentires, dudas. Los vínculos no fueron espontáneos ni a la brevedad. No ha sido magia; por el contrario, surgieron de aspectos ocultos, latentes, que

nos han comunicado desde un lugar común, al cual no recurrimos naturalmente para aprender o para enseñar. El acercamiento y la confianza no son procesos sencillos, implican estar cerca, tomarnos de las manos, cantar o gritar, sentir y pensar como grupo.

Las dificultades se convierten en oportunidades para aprender, en intereses creados para el colectivo por el colectivo; no sobre lo que el docente pretende, sino sobre lo que todos queremos. Transitamos el camino del *hacer, sentir, pensar*.

Las primeras puestas en común, los primeros análisis de nuestras creaciones oscilaban entre el caos reinante en la voracidad de las intervenciones a los silencios incómodos. Es difícil pensar sobre lo que construimos, la complejidad de la creación y del creador, en qué pensamos, por qué elegir usar esto y no lo otro, la interacción y sus innumerables formas de condicionar los procesos. Nos faltaban palabras y usábamos las manos, los dibujos, nos complementamos.

Hasta el primer corte vacacional (abril) experimentamos con todas las áreas de expresión. Vivenciamos el placer del *teatro*, nos filmamos, representamos lo conocido y lo desconocido, imaginamos decenas de personajes por semana. Exploramos con muchos instrumentos una forma de comunicarnos diferente, como la *música*, la comodidad de la elaboración *plástica*, la dinámica en la construcción colectiva y la necesidad de acordar: objetos, formas, colores, lugares; la profundidad de la *iniciación cultural* (folclore), una forma oculta de reconocernos, encontrarnos y conocernos; lo desafiante del *movimiento* y las posibilidades de los objetos y de nuestro cuerpo.

Al volver, fuimos viejos conocidos. Los momentos, el *juego*, el *desafío creativo*, el pensar y dialogar juntos. Los temas (contenidos) cada vez surgían con mayor facilidad y fluidez, ya inabordables todos a la vez, propio de la experticia que comenzábamos a desarrollar con la metodología. Entendimos que debemos activar algunos mecanismos invisibles en nuestro cerebro para estar dispuestos al aprendizaje. Nuestro salón desborda de creaciones, colores, móviles, juegos, sonidos.

Cinco meses más tarde continuamos con empeño desarrollando esta forma de aprender juntos, gestionando un espacio de aprendizaje seguro, cómodo, feliz. No somos, estamos siendo.

Nos siguen sensibilizando las mismas cuestiones, pero buscamos la complicidad del otro, la sinergia colectiva para sanar y la alegría para aprender, la construcción de una nueva narrativa desde donde entender el aprendizaje.

«Comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas.»

Mtro. Miguel Soler Roca

Desde aquel primer día de clase a la realidad de hoy en 5° A y 5° B han transcurrido cinco meses. En este período, niños, niñas y maestras *hemos cambiado* la forma de organizar la rutina escolar y de relacionarnos con el aprendizaje. Esto nos

ha modificado internamente y en nuestros vínculos. Los grupos de 5º año están conformados cada uno por 20 niños, de entre 10 y 12 años. Aproximadamente la cuarta parte llegaron este año desde otras escuelas. Esto llevó a la conformación de grupos heterogéneos, con una gran diversidad de intereses, experiencias y, en muchos casos, carencias.

Estos meses de *aplicación de la metodología ludocreativa*, en el marco de la *pedagogía de la expresión*, han sido un proceso intenso y de cambios. Las primeras semanas fueron de *experimentación*, de disfrutar de la posibilidad de disfrazarse, de pintar, de generar sonidos; como curiosidad, se hizo una alegre costumbre *iniciar cada día jugando*.

Con el transcurso del tiempo hemos observado que progresivamente más niños se han ido involucrando en las *animaciones pedagógicas*. Actualmente la totalidad de ellos, salvo en alguna ocasión excepcional, participan en los *desafíos creativos*. El clima para la creación, la puesta en común y las posteriores instancias de experimentación e investigación han mejorado en relación con el comienzo, en la medida que estos *niños y niñas fueron rompiendo con los modelos de escolarización anterior* y se fueron apropiando de las *nuevas dinámicas para el aprendizaje*.

A partir de la transformación de los objetos, los sujetos involucrados también se transforman, se cuestionan, formulan hipótesis y se interesan por profundizar en el conocimiento. De cada instancia de observación de los objetos transformados y de la reflexión sobre estos surgen los *misterios de la semana*, que nos mueven a experimentar, buscar información, compartirla con los compañeros y estar presentes la mayoría en el *proceso de construcción de aprendizajes*. Este aspecto ha sido uno de los más importantes a destacar, ya que es la *base del paradigma aprender a aprender*.



A MODO DE REFLEXIÓN: ¿TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER?

Juan (nombre ficticio para preservar la identidad del niño) cursa actualmente xxx año, es repetidor. Cuando se lo ve transitar por los pasillos, se descubre que sus mundos son varios y paralelos a los nuestros. Ha sido intervenido por varios equipos y son constantes las llamadas a la casa porque Juan no aprende, porque Juan no escucha, porque Juan no atiende, porque Juan no se concentra. Muchas también han sido las hipótesis acerca de cuáles son los motivos por los

cuales no lo hace y cuáles son los posibles recorridos que la familia debe seguir. Incontables son los duros juicios de valor que en sucesivas ocasiones solemos hacer los docentes acerca de la atención «real» que los niños reciben de los adultos responsables.

Desde otras pedagogías hablamos de la fuerza del contexto, de lo que el contexto sociocultural puede hacer con los niños de familias y entornos pobres y enfermos, con pocos recursos culturales, de que solo se pueden construir pobres procesos de aprendizaje, porque desde la pobreza se criminaliza, se enferma, se desestima, se olvida, se es negligente, se explica poco porque no entienden, se acerca poco porque huelen mal.

¿Cuántas veces nos preguntamos qué estoy haciendo mal para que Juan no aprenda? ¿Cuántas veces nos propusimos recibirlo con una sonrisa y no con un grito irritante? ¿Cómo puede aprender un niño que se acuna en el *no* constante y permanente? ¿Con cuántos Juanes cuenta la escuela pública? ¿Cómo puede aprobar el curso un niño que ya entra repitiendo?

Desde la *pedagogía de la expresión* se hace una nueva definición de contexto: el contexto es una construcción colectiva entre el docente y los niños, una nueva construcción de los tiempos y los espacios que se habitan y se transitan en la institución escuela. No con el ánimo de olvidar o negar el contexto sociocultural, sino en el entendido de que el contexto está lleno de cultura, que no hay culturas buenas o malas y que hay que construir escuela desde lo que cada uno es: *ser humano*.

Así, Juan fue invitado a una clase que había hecho suya la *metodología ludocreativa* desde el mes de marzo de 2016. Llegó en un *desafío creativo* en el área de expresión *escénica*. Al principio no quería ni jugar. ¿Cómo era esto de que los más grandes de la escuela se juntaban a jugar con las maestras en el salón?, ¿cómo era esto de que todos reían y disfrutaban en la escuela? A pesar de muchas invitaciones, prefirió mantenerse en un rincón, y por supuesto que se lo permitimos porque lo que prima es el respeto a la voluntad del niño, *la participación no puede surgir desde el sometimiento*. Poco a poco se fue interesando y, cuando quisimos incluirlo, nos dimos cuenta de que ya era uno más: disfrazado, totalmente comprometido con el personaje, interactuando sin conflictos, utilizando un vocabulario adecuado para comunicarse con intención y pertinencia con compañeros mucho más grandes que él.

Juan comenzó a *enmarcarse en el sí*. Cuando terminó el desafío, participó en la puesta en común y a él en particular se le propuso narrar la experiencia. Sin ningún tipo de resistencias más que decir que no tenía cuaderno (lo cual se soluciona fácilmente), se dispuso a producir un texto. El texto fue completo, con sentido, coherente. Se sintió muy orgulloso y, a la vez, lo pudo leer para compartirlo.

Juan escribe, lee, dibuja, narra, participa, se comunica, disfruta, tiene ganas de aprender. Juan es persona y necesita un lugar protagónico en la escuela pública uruguaya. Quienes asumimos el hermoso desafío de hacer experiencia en la

metodología ludocreativa teniendo como sustento base la *pedagogía de la expresión* creemos que hay un camino real, tangible, plenamente inclusor pero sobre todas las cosas *humano*; donde todos los Juan, María, Pedro, Lucía... pueden aprender desde sus posibilidades y donde no existe techo, donde no se limitan sus potencialidades, ni por el programa ni por el contexto.

Desde este encuadre teórico-práctico, comienza a ser posible la utopía de un camino donde *el conocimiento se construye entre todos* y no es más inteligente el que mejor repite lo que el maestro enseña. Una educación que se construye desde el diálogo, el respeto, la ciudadanía, en la que todos los actores son protagonistas reales, transformadores activos de su realidad.

Someter al niño a reproducir permanentemente lo que el adulto le ofrece como válido, lo deja en un lugar de objeto y no de sujeto de aprendizaje, por lo que el marco teórico que sustenta nuestra práctica, así como el marco legal, pasa a ser una falacia que se defiende desde la planificación por objetivos, la secuenciación de contenidos, la elección de qué, cuándo y cómo quiere el docente que el niño aprenda, sin tener en cuenta quién es, cómo se siente, qué cosas le generan curiosidad, qué lectura hace desde su cultura.

¿Cómo puede un niño participar oralmente y comprender a su maestra cuando él maneja en su vocabulario básico un conjunto de trescientos vocablos y el docente diez veces más?

Muchas son las discusiones que hay que dar pero tenemos la certeza de que *otra educación pública uruguaya está emergiendo desde las aulas*, desde una democracia participativa donde *todos los actores son piezas claves de este cambio, que es inminente*.

BIBLIOGRAFÍA

- CEIP (2010). *Autonomía. El tiempo y espacio pedagógicos para la escuela del s. XXI*, documento II. Montevideo.
- CAMPOS, A. L. (2011). *De la primera infancia a la adolescencia*, material del Diplomado en Neuropedagogía, cap. IV, lectura 1. Lima: Cerebrum-ASEDH. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/222954830/C4-L1>.
- URIBE, Z., LÓPEZTEJEDA, S., VILLARRUEL, M. C., MENDOZA-BARRERA, G., y DURAND-RIVERA, A. (2013). «Leer: un proceso complejo del neurodesarrollo», *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, vol. 2, núm. 2 mayo-agosto, pp. 88-92.
- DAMASIO, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Barcelona y Santiago de Chile: Andrés Bello.
- DELEUZE, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- DE MASSI, D. (2000). *O ócio criativo*. Río de Janeiro: Sextante.
- DINELLO, R. (2003). *El juego. Ludotecas*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- (2005). *Expresión ludocreativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- (2007). *Tratado de educación*. Montevideo: Grupo Magrú.
- DINELLO, R., JIMÉNEZ, C. A., y MOTTA M., J. A. (2001). *Lúdica y creatividad*. Bogotá: Magisterio, Colección Aula Alegre.
- ECO, H. (2000). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- ESPINA PRIETO, M. (2001). «Complejidad y pensamiento social», conferencia dictada en Escuela MOST Unesco-CLAEH, Punta del Este.
- FOUREZ, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- GOLEMAN, D. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Vergara.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homoludens*. París: Gallimard.
- KUHN, T. (1977). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1992a). *Epistemología de la complejidad*. Barcelona: Kairós.
- (1992b). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- ROBINSON, K., y ARONICA, L. (2015). *Escuelas creativas. la revolución que está transformando la educación*. Madrid: Grijalbo.
- ROMANO, A., y BORDOLI, E. (2009). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

VIDART, D. (1997). *El juego y la condición humana*. Montevideo: Banda Oriental.

WINNICOTT, D. W. (1996). [1971]. *Realidad y juego*, 5.^a ed. Barcelona: Gedisa.

**La inclusión educativa
de niños y niñas con
discapacidad motriz
en las clases
de Educación Física.
Una experiencia
en proceso**

Santiago Guido

17

FICHA TÉCNICA

Nivel: Primaria

Institución: Escuela n.º 200

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad motriz en las clases de Educación Física. Una experiencia en proceso

Área: Educación Física

Participantes: Comunidad educativa

Responsable: Lic. Santiago Guido, docente CEIP, docente ISEF, UdelaR

RESUMEN

La no participación de los alumnos con discapacidad motriz incluidos en centros educativos en las clases de Educación Física y en los recreos traía aparejado que ellos no ejerciesen su derecho a la recreación, al deporte y a la educación física; en definitiva, que no hubiese una inclusión real. Por tanto se implementó el proyecto institucional denominado Educación Física Inclusiva.

Uno de los principales problemas detectados ha sido, y es, la falta de formación en el área en los centros de formación docente de educación física. Ante esta situación, la escuela n.º 200 percibió la necesidad de salir de la institución y mostrar a la comunidad sus saberes acumulados durante años de experiencia y estudios específicos en el área.

Palabras clave: discapacidad, educación física, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ampara en las ratificaciones del Estado uruguayo ante los diferentes instrumentos internacionales que defienden los derechos de las personas con discapacidad. Se destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 2006, y ratificada por la ley 18418 el 20 de noviembre de 2008, que busca que el Estado uruguayo cumpla con sus obligaciones.

En lo que respecta a este proyecto de intervención, destacamos de la ley 18651, «de Protección Integral de Personas con Discapacidad», el apartado «De la educación como derecho humano fundamental», cuyo artículo 39 dice:

«El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.»

También en ese sentido, el artículo 40 de la misma ley afirma:

«La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.»

Esta normativa legal vigente ampara nuestra intervención.

MARCO TEÓRICO

Algunos conceptos sirven como base de sustentación de nuestra intervención. En primer lugar pareciese imperioso definir a la discapacidad. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, de la OMS (2001), tomando un enfoque integral y ecológico, la define:

«[...] como las desventajas que presenta una persona a la hora de participar en igualdad de condiciones, en la vida social, económica y cultural de su comunidad, desventajas que son debidas tanto a sus déficits y limitaciones personales como también y muy fundamentalmente a los obstáculos restrictivos del entorno» (p. 7).

Esta definición responde al modelo social de la discapacidad, en donde las acciones son direccionadas hacia la adaptación del entorno y no dirigidas hacia el déficit de la persona.

En nuestro modelo, en cambio, se enfocan energías y acciones hacia el campo educativo en función de un nuevo concepto, el de personas con *necesidades educativas especiales* (NEE) basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En este modelo se considera a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y su objetivo es que estas personas puedan lograr un nivel de independencia adecuado, desarrollar su capacidad para la autonomía personal y la participación activa en su proceso de construcción de proyectos de vida y de transformación social.

Tal como lo plantea (Palacios, 2006: 39), el problema de la inclusión social de las personas con discapacidad no es causa de las limitaciones de estas personas sino de las limitaciones de una sociedad no apta para satisfacer las necesidades de sus individuos y buscar rehabilitarlos, ya que es una sociedad pensada para una población homogénea, no diversa.

Desde la perspectiva de la autonomía personal, el núcleo del programa de inclusión ya no reside en el individuo, sino que está en el entorno.

En dicho modelo se pone en juego el contexto en el que la persona se mueve, que se considera un problema social que debe resolverse con una acción social de concientización y de cambio de mentalidad para lograr la completa inclusión de la persona con discapacidad.

INCLUSIÓN

«[...] Se ha producido un abandono de la idea de integración en beneficio de inclusión [...]. La integración suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.» (Ainscow, 2001: 202).

La inclusión es un conjunto de procesos que buscan minimizar las barreras sociales, económicas, culturales que limitan la posibilidad de participación en la vida social de las personas en situación de vulnerabilidad. En muchos casos, estas personas integran grupos minoritarios, tales como personas con discapacidad.

La inclusión tiene como principio fundamental valorar la diversidad y ser una respuesta a ella, ya que la sociedad es diversa, debido a su carácter plural y dinámico. Desde este lugar que ocupa la diversidad es que se la considera como un hecho que enriquece culturalmente a la sociedad.

En muchas ocasiones se utiliza el término *inclusión* como sinónimo de *integración*, pero la diferencia radica en que el segundo alude a una adaptación del grupo o persona en situación de vulnerabilidad al espacio que desea o tiene derecho a acceder. La integración busca que las personas formen parte de un determinado espacio pero sin que haya hacia este un sentido de pertenencia; los sujetos son «colocados» en un espacio y se pretende que allí se acoplen al funcionamiento. Se utiliza el término *colocar* con un sentido intencional, ya que se considera que la integración supone homogeneizar, normalizar e igualar a los sujetos.

«Entendemos la escuela integradora como un proceso de asimilación en el que cada alumno debe adaptarse al programa escolar, prácticamente sin cambios. La respuesta educativa es homogeneizante, o bien se aplican programas compensatorios» (Eusse, 2007: 90).

«La inclusión es un enfoque de la educación que se preocupa en considerar las diferencias de los niños en los procesos educativos, raza, género, clase social, capacidades, grupo cultural u orientación sexual» (Ainscow, 2002: 208).

Hoy en día *integración* es un término muy utilizado y es la estrategia educativa de muchas instituciones, si no todas. La escuela uruguaya sigue desde diferentes políticas una cultura integradora de poblaciones minoritarias a los centros educativos.

Por su parte, el término *inclusión* refiere a la adaptación de los espacios a ese grupo o persona, para así garantizar el pleno goce de sus derechos como individuo parte de cierta sociedad. Sobre esta distinción conceptual, Eusse (2007: 87) considera que es importante reconocer que ambos términos presentan grandes diferencias que hacen a que determinada institución se enmarque o no en un verdadero camino inclusivo.

ESCUELA N° 200 CENTRO DE REFERENCIA

La escuela n.º 200 Dr. Ricardo Caritat es un centro especializado que atiende a niños y niñas con discapacidad motriz. Su meta es brindar un servicio educativo, en el marco de la educación especial, de alta calidad, abierta a los cambios tecnológicos y sociales de nuestro medio, para la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan discapacidad motriz con o sin déficits agregados, y permitir así el pleno ejercicio de sus derechos a la participación activa en el plano familiar, social y laboral.

La escuela tiene como tarea fundamental educar, potenciar sus capacidades e incluir a niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz. Les ofrece una educación integral, impartida por profesionales comprometidos y competentes para emplear estrategias específicas a las necesidades de cada alumno(a). El objetivo es que

nuestros alumnos y alumnas cuenten con un conjunto de competencias necesarias que les permitan una inclusión efectiva en el ámbito social y educacional acorde a la edad y a sus potencialidades, permitiendo el desarrollo personal, familiar y social que toda persona necesita y tiene como derecho.

Su objetivo es empoderar al alumno mediante un conjunto dinámico y coordinado de estrategias del máximo desarrollo de sus potenciales para favorecer su inclusión social.

Con respecto a su quehacer pedagógico, la educación especial exige a sus profesionales una formación de alto nivel y una permanente actualización técnica para la atención de los educandos discapacitados, a fin de asegurar un adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. El enfoque curricular de la educación especial implica una adaptación del programa a cada alumno; en ello se necesita la participación activa de un equipo interdisciplinario que evalúe las capacidades del alumno y entregue apoyo técnico a los docentes de aula, basado siempre en el programa del CEIP.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La escuela especial n.º 200 Dr. Ricardo Caritat está ubicada en el barrio Prado, en la zona oeste de Montevideo.

Es la única escuela pública del país que atiende a niños con necesidades educativas especiales en lo motriz. Tiene 108 alumnos inscriptos, que concurren de todos los barrios de la ciudad. Brinda apoyo a escuelas comunes públicas y privadas del departamento de Montevideo con alumnos incluidos.

Tiene como uno de sus objetivos institucionales brindar apoyo para que la inclusión de alumnos con discapacidad motriz sea exitosa. Por esto, y en el marco de una pertinente intervención temprana que lo habilite, se abordan estas necesidades desde la primera infancia, potenciando así el desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y motrices.

OBJETIVO GENERAL DE LA EXPERIENCIA

- Garantizar que el niño(a) incluido con necesidades educativas especiales en lo motriz pueda ejercer en la escuela su derecho a la educación integral y de calidad.
- Brindar al docente herramientas teórico-prácticas, desde lo pedagógico y científico específico de las diferentes patologías, que faciliten sus prácticas educativas desde una perspectiva investigación-acción.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA EXPERIENCIA

Los niños y niñas con discapacidad motriz de esta escuela, luego del trabajo de potenciación de sus capacidades en el centro educativo, son evaluados por el equipo docente y técnico. Aquellos que se considera oportuno, son incluidos en una escuela común. En este marco se realiza una intervención interdisciplinaria con maestros, psicólogo, asistente social, profesor de educación física y fisioterapeuta en la escuela donde el niño(a) fue incluido. Esta intervención implica: entrevistas previas al ingreso, seguimiento adecuado, evaluación continua y al final de año lectivo del niño(a) con discapacidad motriz, así como también la formación específica de maestros, profesores y padres.

Los contenidos se extraen del Programa de Educación Inicial y Primaria.

Se orienta a planificar desde esos contenidos realizando las adaptaciones curriculares y de accesibilidad necesarias para que así se destaquen las capacidades de las personas, desde un paradigma ecológico funcional.

Un rol destacado que pone en evidencia necesidades en los diferentes contextos es el de la maestra itinerante, que realiza los apoyos pertinentes en trabajo directo con equipos docentes y alumnos.

Pese a la obligatoriedad de la educación física en la Educación Inicial y en Primaria, no todos los alumnos con discapacidad motriz incluidos participan de esas clases y, por lo general, se retiran antes o no concurren en ese horario. Asimismo, en los recreos en general se quedan en los salones.

Esta situación trae consigo que el niño(a) no ejerza su derecho a la recreación, al deporte y a la educación física; en definitiva, que no haya una inclusión real. Esta es la razón de la implementación de este proyecto institucional denominado Educación Física Inclusiva.

Uno de los principales problemas que se ha detectado ha sido, y es, la falta de formación específica en el área en los centros de formación docente de educación física. Ante esta situación, la escuela n.º 200 sintió la necesidad de salir de la institución y mostrar a la comunidad sus saberes acumulados durante años de experiencia y estudios específicos en el área.

EVALUACIÓN

Como principales logros destacamos:

- el trabajo interdisciplinario, que permite dar una respuesta concreta y eficiente a un problema concreto.;
- la mejora de las prácticas educativas en los docentes de las escuelas comunes;

- la elevación del nivel profesional y académico de los docentes y técnicos de la escuela n.º200;
- la detección de las carencias existentes en cuanto a accesibilidad en los centros educativos;
- la detección de las carencias en la formación docente en general, en la temática de la discapacidad, y de la discapacidad motriz en particular;
- el posicionamiento de la escuela n.º 200 como centro de referencia y de recursos (humanos, técnicos, bibliográficos, materiales didácticos en general) en el área.

Como dificultades destacamos:

- la falta de personal técnico para cubrir todas las escuelas de manera más eficiente;
- la falta de tiempo de coordinación entre los distintos profesionales.

CONCLUSIÓN

Esta experiencia surge por un problema concreto que es la inclusión de niños y niñas con discapacidad. No se propuso ser interdisciplinaria solo por el hecho de serla, sino que fue la solución que encontramos ante una situación compleja, como es la inclusión de niños y niñas en la escuela primaria. Esta solución está en proceso de concretarse, pues seguimos en el proceso de dar respuesta de calidad a los niños y niñas con discapacidad motriz. La sistematización de las experiencias y continuar articulando con los diferentes actores del proceso educativo nos permitirá seguir concretando procesos inclusivos, de un niño, una niña, a la vez.

EJEMPLOS DE ALGUNOS ENCUENTROS REALIZADOS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- EUSSE, E. (2007). *Educación Física y discapacidad: Prácticas corporales inclusivas*. Antioquia: Funámbulos Editores.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Madrid: CIF-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Ley 18437*, General de Educación. Parlamento del Uruguay, 12.12.2008. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9717740.htm>.
- Ley 18651*, de Protección Integral de Personas con Discapacidad. Parlamento del Uruguay, 19.2.2010. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp431518.htm>.

Cimientos: acompañando trayectorias educativas en educación media básica. Una articulación entre el sistema educativo formal público y la sociedad civil

Valeria Píriz, Sandra Mata, Lucía Furtado

18

FICHA TÉCNICA

Nivel: Ciclo Básico

Institución: Liceo n.º 22 Juan Díaz de Solís

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Cimientos: acompañando trayectorias educativas en educación media básica. Una articulación entre el sistema educativo formal público y la sociedad civil

Clases: 1.º, 2.º y 3.º de Ciclo Básico

Área: Acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes a través de tutorías académicas.

Participantes: Lucía Furtado, tutora de Cimientos; Prof. Sandra Mata, directora del Liceo n.º 22; Mag. Valeria Píriz, directora de Cimientos Uruguay

Responsable: Valeria Píriz, magíster en Psicología y educación, directora de Cimientos Uruguay



RESUMEN

El Programa Futuros Egresados, de la organización de la sociedad civil Cimientos, promueve la continuidad en el sistema educativo y la finalización de la educación media básica de jóvenes de contextos socioeconómicos vulnerables, coadyuvando a la mejora de sus procesos de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecen sus trayectorias educativas.

Cimientos articula con las autoridades de la educación formal pública, en este caso el Consejo de Educación Secundaria y el Ministerio de Educación y Cultura, y suma esfuerzos con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades educativas. De esta manera se refuerza, a través de la metodología de acompañamiento educativo, desarrollada desde hace más de 18 años a nivel regional, el trabajo de los colectivos docentes en los centros educativos en donde la organización se encuentra inserta.

La metodología consiste en un acompañamiento educativo personalizado a jóvenes y sus responsables adultos, realizado a través de entrevistas dentro del centro

educativo y de forma articulada con la Dirección, profesores de coordinación pedagógica, psicóloga, docentes y adscriptos. El trabajo es realizado por un tutor mediador, rol denominado *encargado de acompañamiento*, entre los distintos actores que hacen al quehacer educativo. Asimismo, se realizan encuentros de intercambio grupal entre los estudiantes, con temáticas transversales a la etapa evolutiva que transitan y que también favorecen el trayecto educativo.

El programa se propone desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, que faciliten la construcción del *oficio del alumno* (Perrenoud, 2006) y favorezcan las trayectorias educativas de los jóvenes, a medida que «navegan» por el sistema. Esto es posible en tanto Cimientos, como organización de la sociedad civil, aporta su metodología al sistema ya existente, trabajando en articulación con los actores del centro educativo, potenciando las fortalezas de esta alianza y enfrentando de manera conjunta a los distintos obstáculos que la educación representa en la época actual.

Palabras clave: articulación, sistema educativo y sociedad civil, tutorías no académicas, habilidades socioemocionales

EL PROGRAMA FUTUROS EGRESADOS: UNA ARTICULACIÓN DE CIMIENTOS CON EL CENTRO EDUCATIVO

CIMIENTOS

Cimientos es una organización sin fines de lucro creada en Argentina en 1997 con la misión de promover la igualdad de oportunidades educativas, mediante programas que favorezcan la calidad y la inclusión educativa entre los jóvenes provenientes de contextos vulnerables (www.cimientos.org). En la actualidad, Cimientos trabaja en Argentina, Uruguay y Colombia. En Montevideo alcanza a cien jóvenes pertenecientes a dos centros educativos públicos de la zona oeste y este de la capital, respectivamente. A partir de un acuerdo realizado con el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo de Educación Secundaria, treinta de estos estudiantes reciben la beca otorgada por el MEC y Cimientos realiza el acompañamiento educativo complementario a la transferencia económica que reciben.

LA LLEGADA A URUGUAY

Cimientos comenzó a trabajar en Uruguay en el año 2012, en el marco de la Asociación Civil América, apostando a desarrollar su programa «Futuros Egresados» en el Ciclo Básico de la educación pública. Las razones por las cuales se decidió implementar el programa en educación media básica tienen que ver con que es en ese subsistema donde se encuentran las tasas más importantes de

repetición y de desvinculación educativa, y presenta desafíos que es necesario abordar (INEEd, 2014). En este nivel se observa una significativa segregación sociocultural, en la que algunos centros educativos concentran la población de jóvenes provenientes de contextos socioeconómicos medios y medios altos, y otros poseen la matrícula estudiantil procedente de los jóvenes más desfavorecidos (INEEd, 2014; Píriz y Prato, 2015). Nuestro país presenta uno de los porcentajes más bajos de la región en cantidad de jóvenes de entre 15 y 17 años que logran completar la educación media básica: 48,5 %, mientras que un tercio de los adolescentes de entre 16 y 18 años abandonan la enseñanza obligatoria, habiendo completado o sin completar el Ciclo Básico (INEEd, 2014).

A la luz de estos datos, Cimientos comenzó a trabajar en el liceo n.º 22 de La Teja, luego de obtener la autorización del Consejo de Educación Secundaria a través de la Res. Sesión n.º 83, del 8.12.2011, incluida en el expediente n.º 3/11312/11.

EL PROGRAMA FUTUROS EGRESADOS

El Programa tiene como objetivo acompañar a los jóvenes en riesgo de no continuar el Ciclo Básico, promoviendo el desarrollo de habilidades que contribuyan a mejorar su trayectoria educativa, aumentar sus posibilidades de finalizar su educación secundaria y de proyectar mejor su futuro.

Se propone desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, que faciliten la adquisición del *oficio del alumno* (Perrenoud, 2006) y favorezcan las trayectorias educativas de los jóvenes. Estas habilidades son definidas por el INNEd de la siguiente forma:¹

«Habilidades blandas (softskills o no cognitivas, englobando en ellas múltiples aspectos (sociales, emocionales, éticos, entre otros). También se las ha definido, desde distintas perspectivas, de forma extensiva a partir de sus dimensiones asociadas como la motivación, curiosidad, compromiso, desarrollo psicosocial, esquema de valores, toma de decisión responsable, relacionamiento positivo con diferentes actores, entre otras.»

Para lograr su objetivo, el Programa posee tres componentes, en los cuales se articula el trabajo de Cimientos con la institución educativa y el sistema educativo en general:

1. ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO PERSONALIZADO

Implica *entrevistas de acompañamiento* en la modalidad de *tutorías no académicas*, a cargo de un tutor del programa, denominado *encargado de acompañamiento*, con el estudiante y un responsable adulto (madre, abuela, padre, hermana, tía, otros),

¹ <<http://www.ineed.edu.uy/observatorio-de-evaluacion-y-educacion-socioemocional>>.

de carácter mensual, dentro del centro educativo. El tutor *articula con el centro educativo y las redes de la zona*, como parte de sus funciones. Es de destacar que el programa realiza el seguimiento del joven a lo largo de su tránsito por los tres años del Ciclo Básico, y es un impedimento la repetición o la desvinculación del centro. Esto permite que se establezca un vínculo de confianza entre el tutor, el joven y su responsable adulto, que es el vehículo para el desarrollo de las habilidades que el estudiante necesita adquirir para *navegar* el liceo.

En cada entrevista, el tutor, el estudiante y el referente adulto enuncian, en consenso, propósitos mensuales que estimulan y fomentan el esfuerzo y la responsabilidad, favoreciendo la participación y el compromiso del joven y del adulto responsable. Así, se desarrollan herramientas necesarias para avanzar en las trayectorias educativas, y se brindan también elementos a los adultos para el acompañamiento de los jóvenes. Se plantean propósitos con los adultos en su rol de apoyo a la educación de los estudiantes, y se los compromete en el acompañamiento a través de la responsabilidad por sostener en lo cotidiano los acuerdos y esfuerzos que el estudiante se proponga para superar los obstáculos que encuentre en su trayectoria. La amplia mayoría de los responsables adultos de los estudiantes participantes del Programa no ha culminado la educación secundaria, lo cual implica muchas veces una barrera para la percepción y confianza en el desempeño de su rol como determinantes de la educación de los jóvenes (Píriz y Prato, 2015; Píriz, 2015).

El trabajo de Cimientos dentro de la institución auspicia de nexo, estimulando y facilitando el trabajo en conjunto entre el alumno, el liceo y la familia, teniendo como objetivo la superación del joven. Desde una concepción de aprendizaje integral, trabaja lo socioemocional como eje principal para alcanzar sus logros. En las entrevistas de acompañamiento también se busca que el alumno pueda apropiarse del sentido de la importancia de la educación y a través de diferentes modalidades pueda construir su propio deseo de aprender. Por otro lado, ha podido observarse que los estudiantes participantes del Programa Futuros Egresados en ocasiones funcionan como referentes positivos dentro del grupo, al compartir con sus compañeros de clase diferentes estrategias brindadas en las entrevistas, se fomentan así bases para mejores vínculos entre pares.

2. ESPACIOS GRUPALES DE INTERCAMBIO

Estas instancias son concebidas como talleres sobre *temáticas transversales* a la etapa que los estudiantes están transitando o salidas didácticas que promueven que los jóvenes conozcan zonas de difícil acceso para ellos. En estos espacios también se organizan talleres en los que participan los responsables adultos, fortaleciendo el *vínculo institución educativa-familia*. Asimismo, se desarrollan actividades con voluntarios corporativos, empleados de las empresas que colaboran con Cimientos, los cuales brindan testimonios acerca de sus trayectorias

educativas y laborales, los obstáculos que han encontrado en el camino y cómo han logrado superarlos. Además, apoyan a los estudiantes en actividades de apoyo escolar, mejoras del centro educativo, entre otras. De esta forma, se fortalecen los lazos del centro educativo con el mundo del empleo, además de que se generan *lazos intergeneracionales* importantes para la construcción de la identidad de los adolescentes.

3. BECA DE APOYO ECONÓMICO

Se realiza una transferencia económica, en forma mensual, a nombre del adulto responsable, para la compra de todo aquello relacionado con lo escolar. (Se toma como criterio el establecido por el MEC en sus becas.) Como una forma de apoyar y potenciar la política educativa existente, Cimientos acompaña actualmente a estudiantes que reciben la beca del Ministerio de Educación y Cultura, realizando la tarea de seguimiento y desarrollo de habilidades.

De forma transversal a estos componentes, el Tutor de Cimientos promueve *espacios de trabajo regulares con el equipo directivo u otros referentes de la institución*: profesores coordinadores pedagógicos, adscriptos, psicólogos, docentes. En estas reuniones se discute sobre el desempeño general y particular de los estudiantes participantes, los logros alcanzados, las dificultades que presentan, y se buscan en forma conjunta alternativas de solución, con el fin de trabajar de forma articulada y cooperativa y optimizar recursos. Asimismo, en estas reuniones se pueden definir algunas intervenciones u otras estrategias en las que el tutor puede colaborar para contribuir a una mejor trayectoria educativa de los estudiantes. También se realizan *coordinaciones con organizaciones barriales o estatales*, con el objetivo de generar una red de sostén para los jóvenes: Jóvenes en Red, Compromiso Educativo, centros de salud, clubes, centros juveniles y SOCAT, etc. (Píriz y Prato, 2015; Píriz, 2015).

EL IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

LA PRIMERA GENERACIÓN DE PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

En el año 2014, la primera generación de 50 jóvenes acompañados por Cimientos finalizó del Ciclo Básico. El 79 % de los jóvenes promovió, el 19 % repitió, en tanto que el 2 % se desvinculó del centro educativo. También en el 2014, y como piloto, se comenzó en el liceo n.º 22 el acompañamiento de diez estudiantes beneficiarios de la beca del MEC, de los cuales ocho egresaron del Ciclo Básico y promovieron a la educación media superior. Consideramos sumamente positivo el impacto en estos indicadores educativos, teniendo en cuenta que la tasa de promoción en Montevideo fue del 64 % en ese año lectivo (Monitor Educativo, CES).

En cuanto al impacto a nivel del desarrollo de habilidades socioemocionales, en el tercer año de Ciclo Básico se aplicó en los estudiantes participantes del Programa una evaluación que arrojó que estos jóvenes, en comparación con sus compañeros no participantes del Programa:

- muestran una clara tendencia al desarrollo de las habilidades de autoeficacia y rendimiento;
- muestran mayor seguridad personal;
- en habilidades como el autoconcepto y la motivación por la escuela han presentado mayores desarrollos o bien una menor disminución;
- revelan una mayor tendencia al desarrollo de la habilidad de creatividad e innovación (Cimientos, 2014: 44).

RESULTADOS ACADÉMICOS DEL AÑO 2015

A partir del año 2015, Cimientos implementa su trabajo en el liceo n.º 22 de La Teja y además en el liceo n.º 52 de Villa García. En ese año, 70 estudiantes y sus familias participaron en entrevistas mensuales de acompañamiento en los dos centros educativos del programa. El 92 % de los becarios de Cimientos finalizó el año académico y promovió a segundo año de Ciclo Básico. El promedio de promoción en el liceo n.º 22, en el que se viene trabajando desde el año 2012, fue del 100 %. En cuanto a los estudiantes beneficiarios de la beca del MEC, el 70 % promovió el año escolar.

En lo relativo a la estrategia de acompañamiento, se realizaron 799 entrevistas en el año en ambos liceos. El promedio de asistencia anual de los alumnos becados a las entrevistas fue del 91 %; la asistencia del adulto responsable fue del 81 %. Se realizaron dos encuentros grupales con estudiantes becados sobre la temática «Transición Primaria-liceo» y dos encuentros grupales con responsables adultos con el tema «Adolescencias: características y la importancia de la continuidad educativa».

Como hito en la gestión de Cimientos hasta ese momento, se organizó el evento interinstitucional denominado «Encuentro educativo: Tejiendo redes», que reunió a once organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales que trabajan en torno a la vinculación y la inclusión educativa en los barrios de La Teja y Villa García. El encuentro contó con el apoyo del CES y con la presencia de su directora general Prof. Celsa Puente.

Asimismo, se participó y expuso el trabajo y la metodología de Cimientos en dos encuentros académicos de carácter regional.

CIMIENTOS URUGUAY HOY

En el presente año, 100 estudiantes y sus familias participan del Programa en los liceos mencionados, de los cuales 30 son estudiantes que reciben la beca del MEC. Asimismo, 50 voluntarios corporativos participan de las distintas actividades organizadas por Cimientos en coordinación con el equipo directivo de ambos liceos.

TESTIMONIOS

«Este año fue difícil, la adolescencia es como un laberinto, mis papás se separaron y problemas con Cupido... En el liceo me llevé Matemática. Este año me despidió de ustedes, de Sofía, del liceo n.º 22. Lograron cambios en mí, ponerme metas pequeñas para lograr metas grandes, que no todo lo bueno dura poco, que hay que pelear las cosas y que uno no es loco por tener grandes sueños. Muchas gracias, creo que son buenas personas, gracias por la oportunidad, gracias por acompañarme, por ayudarme. Espero puedan seguir acompañando a otros adolescentes, como yo, que tienen otra idea de lo que es estudiar.»

Jessica, estudiante Futuros Egresados Uruguay, 14 años, generación 2012

«El primer año del ciclo liceal fue muy difícil para mi hijo, pues él poseía miedos, dudas, y aprendió muy lentamente que estaba descubriendo el mundo, abriendo despacito cada puerta que se presentaba. Poco podemos hacer los padres en esta instancia, solo escuchar, acompañar, estar... Ellos ni se imaginan lo que los padres vivimos, las noches que no dormimos pensando en cómo ayudarles, en las lágrimas que asoman cientos de noches amargas de insomnio. Y aprendemos a confiar en tantas otras cosas buenas que les suceden, profesores dispuestos a acompañarlos en su trayecto, compañeros con sus mismas inquietudes... También Cimientos y los padrinos, que apuestan al esfuerzo, la tenacidad y el éxito de nuestros chicos apoyándolos con dinero, que fue tan importante para ellos, y premiándonos como papás, con el apoyo único de Sofía, encargada de acompañamiento. Ella ha sido el ser que me ha ayudado a entender a mi hijo, a no perderme en sus angustias y sus enojos, a sentirme segura, confiando que Sofía, ante todo eso que hay, está tan presente cotidianamente. Aprender que el camino correcto cuesta, que antes de ceder al fracaso está en nuestro interior el intentar. Eso veo en mi hijo, veo cómo ha crecido, es un maravilloso ser humano, lleno de cosas buenas, códigos, valores, digno y honesto. Un ser que elige y opina. Y eso es mérito de seres importantes que han girado a su alrededor. Solo resta decir que estoy agradecida por los que han confiado en mi hijo y han estado de una forma u otra a su lado. Orgullosa de él, que sé que le costó llegar hasta acá. Queremos que siga disfrutando de lo que viene, acompañándolo en su camino. ¡Gracias a todos, y gracias Itan por ser mi hijo!»

Janet, Madre de Itan, estudiante de Futuros Egresados Uruguay, generación 2012

«No crean que todo está a un clic, todo requiere de esfuerzo, de trabajo. [...] Y nada ni nadie va a sustituir el esfuerzo que ustedes, los alumnos, tienen que poner. [...] Si ustedes llegaron hasta acá es porque pudieron hacer ese esfuerzo, por eso lo primero que quiero es felicitarlos. Los jóvenes uruguayos quieren estudiar, hay ganas... lo que necesitamos es encontrar la forma de apoyarlos para que lleguen a sus metas, sus objetivos, y Cimientos nos da esa posibilidad. En el país tenemos una política nacional de becas, que estamos tratando de hacerla converger con esta de Cimientos, que tiene muchas cosas en común. [...] La beca en sí no resuelve los problemas educativos, es el apoyo que ustedes necesitan, y es el aporte que hace Cimientos [...]. No hay ser humano que no pueda aprender. Lo que necesitamos todos es que nos apoyen y nos acompañen, y un centro educativo que acoja, que también acompañe.»

Luis Garibaldi, director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2014. Discurso pronunciado con motivo del egreso del Ciclo Básico del liceo de los estudiantes becados de Cimientos (fragmento)

«Mi nombre es Sofía, vivo en el barrio de Santa Catalina en la zona Oeste de Montevideo. Les cuento que soy una de las alumnas becadas por Cimientos en el liceo 22 de la Teja y estoy en primer año. Mi logro más grande y que quiero compartir con ustedes es que ya pasé a segundo y sin llevarme exámenes. A principio de año yo tenía siete asignaturas insuficientes y como me iba mal quería dejar el liceo y ayudar en mi casa. En Cimientos me ayudaron y me hicieron dar cuenta que era importante que no me frustrara y siguiera estudiando. Ahí me di cuenta que si me esforzaba un poco más me podía ir bien y en casa mi madre me controlaba para que cumpliera con los propósitos que me ponía. Yo antes decía que no tenía sueños, que no soñaba, pero ahora lo tengo: cuando termine tercer año voy a estudiar gastronomía y me voy a dedicar a eso, que es lo que me gusta. Esa ahora es mi meta, mi propósito a largo plazo.»

Sofía, estudiante de Futuros Egresados Uruguay, generación 2014

«Soy Florencia, y hoy les voy a contar como fue mi primer año en el liceo... Me gustó mucho este año, pensé que no me adaptaría porque los horarios son diferentes, también tenemos más profesores (12), y en la escuela solo teníamos una maestra, pero me adapté muy bien e hice muchos amigos, tanto de mi clase como de otros grados. En la parte «académica» me fue muy bien, tuve algunos deslices, bajé algunos promedios a mitad de año, pero luego los subí, y cursé el año con un promedio final de 10. También estuve en el «Noti 22» y lo recomiendo, es divertido y me gustó mucho. Me gustaron mucho las reuniones y los talleres que hicimos con todos los becados, fueron muy divertidas... Y me encantan las reuniones con Lucía, es muy amorosa y graciosa, siempre es muy simpática y me aconseja, también me gustaban mucho las reuniones con Sofía, son muy amorosas las dos, y me caen muy bien. Gracias a Cimientos por darme esta oportunidad.»

Florencia, estudiante de Futuros Egresados Uruguay, generación 2014

REFLEXIONES FINALES

Cimientos, desde sus comienzos en Argentina en el año 1997, tiene amplia trayectoria apuntalando el sistema educativo formal a nivel público. La estrategia de trabajo permite que los distintos actores educativos converjan en un diálogo permanente con el estudiante como centro y protagonista del proceso de aprendizaje, articulando diferentes quehaceres y saberes.

En estos primeros cuatro años en Uruguay, la organización ha desarrollado un vínculo estrecho con el Consejo de Educación Secundaria y el Ministerio de Educación y Cultura, acompañando a un total de 50 estudiantes y familias entre el 2012 y el 2014, 70 en el año 2015, y un total de 100 estudiantes y sus responsables adultos en 2015, en dos centros educativos de Montevideo.

Los buenos resultados obtenidos en cuanto a los indicadores educativos de los estudiantes, así como en las actividades desarrolladas conjuntamente con los liceos y las autoridades de la educación, permiten proyectar para el año 2017 más jóvenes acompañados, con más nuevas estrategias de acompañamiento, que refuercen además del acompañamiento personalizado las instancias grupales y de formación cooperativa con docentes, otras organizaciones de la sociedad civil y diversos actores sociales.

Consideremos que es recomendable entender y abordar la educación como un asunto de todos, dada su condición de derecho humano fundamental y su importancia para el futuro de las nuevas generaciones y del desarrollo del país en su totalidad. Por lo tanto, es necesaria la conjunción de diversos actores y sectores sociales en la consecución de prácticas educativas que aseguren a todos los jóvenes el acceso, la permanencia y los aprendizajes necesarios para proyectar un futuro con más oportunidades. Experiencias como esta, en que el sistema educativo y la sociedad civil articulan para potenciar las fortalezas y enfrentar los desafíos, son un ejemplo de cómo este abordaje, de carácter integral, es posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Monitor educativo*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/monitorces/servlet/portada>.
- CIMIENTOS (2014). *Anuario 2014*. Buenos Aires: Cimientos. Recuperado de: www.cimientos.org.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.
- PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- PÍRIZ, V. (2015). «El rol del psicólogo en el acompañamiento educativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación media básica. Programa Futuros Egresados y su metodología». + *Psicólog@s*, 276, noviembre, pp. 27-29. ISSN: 2301-0770.
- PÍRIZ, V., y PRATO, S. (2015). «Acompañando trayectorias educativas en educación media básica: Programa Futuros Egresados y su metodología». En *2do Encuentro Internacional del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Educación y Psicología en el Siglo XXI*. Montevideo: Facultad de Psicología, UdelaR. ISSN: 978-9974-0-1210-3.

**Florida, te quiero
limpia y verde.
Un proyecto
de aprendizaje
y servicio solidario**

**Generación 2014
de estudiantes Shirley Vieytes**

19

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria, Ciclo Básico

Institución: Liceo n.º 2 Andrés Martínez Trueba

Localidad, departamento: Florida, Florida

Nivel: Educación Media Básica

Clases: 1.º, 2.º y 3.º de Ciclo Básico

Área: Espacio Curricular Abierto (ECA)

Participantes: Estudiantes, docentes, padres, dirección del centro educativo y comunidad local. Con el apoyo del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Responsable: Prof. Shirley Vieytes

RESUMEN



Los estudiantes del Ciclo Básico del liceo n.º 2 de Florida se involucraron en actividades que atienden necesidades de la comunidad. Esto ha promovido aprendizajes significativos en ellos, que han sido los protagonistas de las diferentes etapas del proyecto.

Nos basamos en los aportes de los teóricos constructivistas Ausubel, Brunel y Furco. El aprendizaje es significativo cuando la nueva información interactúa con los conocimientos existentes, es asimilada y adquiere de esta forma significado. Así contribuye a diferenciar, elaborar, fijar los conceptos existentes y adquirir los nuevos.

El proyecto «Florida, te quiero limpia y verde», que se está desarrollando en el liceo n.º 2 «Andrés Martínez Trueba» junto con la comunidad de nuestra ciudad desde el año 2014, intenta contemplar las necesidades de la comuna pero también los aprendizajes de los jóvenes involucrados, como protagonistas de sus propios aprendizajes.

Este protagonismo ofrece a los jóvenes la posibilidad de crear vínculos sociales con una aproximación real a la comunidad. Ejemplos de ello son el desarrollo de vínculos con las empresas locales, a las que se han acercado por medio de notas contando el proyecto y solicitando apoyo para lograr cumplir con algunos de los objetivos propuestos, o la difusión que hicieron del proyecto a través de la prensa local. Este camino, recorrido adecuadamente, se traduce en la construcción de sus propios saberes, donde el rol docente controla el desarrollo del conocimiento

a través de una guía del proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje por descubrimiento y la exploración de alternativas.

Esta estrategia pedagógica nos permite aportar a la comprensión de las problemáticas sociales al abordarlas desde múltiples perspectivas disciplinares, y desarrollar el sentido de la responsabilidad, el compromiso con el otro, la solidaridad en el más amplio de los sentidos, tolerancia y respeto.

Trabajar en el aprendizaje y el servicio solidario brinda la oportunidad de acercarse a situaciones reales y nos permite proponer soluciones a problemáticas, deduciendo consecuencias, contribuyendo a la investigación, a la reflexión, a la argumentación e integración de saberes.

Crea ambientes significativos para los estudiantes, integra los saberes dado que esta metodología construye los conocimientos con base en la práctica y la interacción individuo-sociedad-cultura.

Cuando enviamos a los alumnos a desarrollar actividades en la comunidad, hay una intención: sabemos qué es lo que queremos lograr a través de esas actividades, intentando que tenga un sentido para todos.

Estas experiencias generadas en la práctica tienen un impacto transformador de los contextos donde interactúan, a través de la práctica misma y logrando el involucramiento de los vecinos y familiares.

Palabras clave: comunidad, ambiente, aprendizaje, participación, comunicación, solidaridad

INTRODUCCIÓN

LÍNEAS DE TRABAJO DE NUESTRO CENTRO EDUCATIVO

Prof. Cecilia Utaravicius

Directora

El liceo n.º 2 «Andrés Martínez Trueba» de Florida tiene como eje de construcción de su propia comunidad de aprendizaje el acto enseñante y aprendiente, entendido este como el epicentro de nuestras cotidianidades pedagógicas e institucionales.

Allí el acto de enseñar y aprender responde a la permanente construcción y visión de una realidad comprensiva para crear estudiantes comprometidos con sus propias trayectorias educativas, e intenta generar ciudadanos que logren inclusión social y acrecienten su capital cultural, que les posibilite vivir en una sociedad uruguaya cada vez más digna y solidaria para todos, aportando y generando cultura que contribuya a la disminución de inequidades.

Para lograrlo, nuestro liceo hace hincapié en cuatro grandes dimensiones: aprendizajes, convivencia, gestión y comunidad.

La experiencia pedagógica del proyecto «Florida, te quiero limpia y verde» surgió en el año 2014, con alumnos que en ese momento formaban el grupo de 1.º 3, en la asignatura ECA, a cargo de la Prof. Shirley Vieytes. El desarrollo de esta asignatura requiere de la implementación de acciones pedagógicas acordes con las temáticas de interés de los propios estudiantes. Así, se gesta en el aula un banco de inquietudes y temáticas plausibles de ser abordadas en el año. Surgen varias iniciativas, en especial de corte comunitario y, sintiendo que la opinión de los adolescentes debe ser escuchada en esta sociedad uruguaya envejecida, entendemos que es una buena oportunidad para que promuevan sus acciones, con un impacto liceal pero también extraáulico, o sea, comunitario.

Además, distintos docentes fueron trabajando en forma interdisciplinaria. A modo de ejemplo, en la asignatura Historia, específicamente en el tema «Prehistoria», se trabajó el concepto de una economía depredadora a una economía sostenible; en Inglés, el lenguaje referido al reciclaje; en Geografía, la construcción del concepto *ambiente*; en Idioma Español, textos que generan conciencia ambiental; las adscriptas impulsaron acciones cotidianas solidarias entre alumnos y acciones promotoras de ambientes liceales ecológicamente saludables.

Sabemos que detrás de todas estas acciones pedagógicas hay un marco axiológico que las sostiene, valores como el compromiso, la solidaridad entre los estudiantes y un accionar solidario social, pues la clase traspasó las paredes de lo áulico y llegó

paso a paso a la comunidad local, generando actitudes prosociales. Hay un *aprender haciendo* al servicio de la comunidad y nutriéndose de ella, al mismo tiempo.

Proyectos como este nutren a las dimensiones institucionales mencionadas y crean dispositivos y escenarios de aprendizajes reales.

Haciendo hincapié en el impacto del proyecto en los aprendizajes en el encuadre de una evaluación cualitativa, podemos argumentar que el proyecto «Florida, te quiero limpia y verde» ha acrecentado el nivel de compromiso hacia el proyecto en sí y hacia sus roles de estudiantes. Además, el principio de autonomía procesual y académica se ve reflejado en todas sus acciones dentro y fuera de la institución. Por ejemplo, cuando tienen que expresarse en los medios de comunicación. Cuando el proceso se vivencia, se trasmite con convencimiento.

El espíritu crítico, la reflexión y acción frente a los emergentes que van surgiendo para que la implementación del proyecto no se detenga, la transferencia de contenidos de una asignatura a otra traspolando para aprender haciendo y siendo, son aspectos que potencian la educación integral de nuestros estudiantes en este proyecto. Al decir de Ana C. Blum:

«En la vida no se gana ni se pierde, ni se fracasa ni se triunfa. En la vida se aprende, se crece, se descubre, se escribe, se elabora y se reescribe; se hila, se deshila y se vuelve a hilar.»

Como educadores, nuestro desafío es continuar hilando para lograr sociedades más dignas y solidarias.

PROYECTO «FLORIDA, TE QUIERO LIMPIA Y VERDE»

El título del proyecto es muy significativo para todos aquellos que lo estamos trabajando desde el año 2014, ya que fue pensado, discutido y acordado por los involucrados. En ese entonces los alumnos estaban en primer año, y en 2016 la experiencia continúa, con los alumnos cursando tercer año. Se trata de un proyecto que involucra al centro educativo, a la familia y a la *comunidad* en relación con el cuidado del *ambiente*, particularmente atendiendo al impacto que producen las bolsas de nailon en el entorno una vez empleadas y desechadas.

En la ciudad de Florida, miles de envoltorios de nailon y plásticos de diversos productos están a la vera del río Santa Lucía Chico; los encontramos en la rambla, en el agua, enredados en las ramas de arbustos y árboles (incluso a dos metros de altura), sobre todo luego de una creciente.

El punto de partida fue un diagnóstico que recabó la opinión de las personas de la comunidad y que fue de relevancia para el posterior planteo de objetivos y actividades. La problemática abordada no tiene antecedentes en nuestra ciudad, como tampoco lo tienen el trabajo en proyectos y el abordaje de la temática

en forma interdisciplinaria. Ha costado mucho esfuerzo llegar hasta aquí; ha sido un largo camino de aprendizaje, para la institución y para los docentes, principalmente. Para los alumnos ha sido muy motivador, y de gran beneficio para la comunidad floridense.

Las actividades realizadas hacia la comunidad han sido lideradas por los alumnos en su totalidad; aquellas realizadas en las diferentes disciplinas han sido planificadas por los docentes, en función de las necesidades de *aprendizaje* de cada materia pero atendiendo a los objetivos generales del proyecto. Los padres han sido aliados en todo el proceso, colaborando y aportando ideas, y hubo instancias en que su *participación* junto a docentes y alumnos fue determinante. Se ha trabajado tendiendo redes desde la institución hacia la comunidad y desde esta al centro educativo.

Por último, y no menos importante, se ha abordado la idea de la *solidaridad* como un sentimiento que nos hace parte de la comunidad, que se basa en metas o intereses comunes, los lazos sociales que unen a los miembros de una sociedad.

BREVE RESUMEN DE ACTIVIDADES

Trabajando en la línea de investigación-acción, se elaboró una encuesta sobre el impacto ambiental de las bolsas de nailon en el espacio urbano de la ciudad de Florida. Se analizaron los datos recabados, se graficaron, se interpretaron y se obtuvieron insumos para un plan de acción, el que se hizo deliberando sobre los pasos a seguir y priorizando las acciones que comenzarían a implementarse. Así, apropiándose cada vez más de un aprendizaje colaborativo y solidario, comenzó a realizarse una distribución de roles.

El impacto negativo de las bolsas empezó a revertirse, lo que hizo del problema ambiental una solución social, ya que se comenzaron a gestar ideas y acciones ambientalmente saludables para realizar con las miles de bolsas recolectadas. Por ejemplo, la creación de objetos reciclados con el trenzado de las bolsas: bolsos, objetos de decoración, flores. Estos se expusieron en el *hall* liceal y lucían realmente hermosos.

Los hábitos sociales comenzaron a cambiar con el uso del bolso ecológico, que ellos mismos promocionaron y se ha ido generando una nueva conciencia ambiental local. El bolso con el logo de «Florida, te quiero limpia y verde» se comenzó a ver con frecuencia en las calles de Florida. Este logo fue diseñado en clases coordinadas con Informática y en Educación Visual y Plástica. Las bolsas hoy son redes de voleibol y contribuyen a generar ámbitos recreativos saludables en el liceo y, este año, en las escuelas cercanas al espacio de influencia del Liceo N° 2.

También se logró el apoyo de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Piedra Alta (CAYCPA) y se acudió a la Intendencia de Florida en búsqueda de apoyo y promoción. Los padres organizaron beneficios para generar fondos para el

proyecto. En 2014 y en 2015 el proyecto fue presentado al llamado de los fondos concursables INAU-PROPIA (Programa de Participación Infantil y Adolescente) y resultó ganador. Así también, el proyecto fue premiado en el llamado a concurso de CLAYSS Educación Solidaria 2015.

Cabe destacar que los estudiantes han concurrido en dos oportunidades a la Junta Departamental de Florida y se han reunido con los ediles, convocados por estos, para plantear su inquietud referida al ambiente y el impacto de las bolsas en este. Al momento se está esperando una respuesta que dará la Junta sobre decisiones tomadas en conjunto con el señor intendente departamental. Además se logró el apoyo de Primaria para iniciar una campaña de sensibilización en las escuelas del departamento y en procura de la colaboración de comercios, empresas, medios de comunicación locales y otros organismos.

INTEGRACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y ACCIONES

Áreas curriculares	Asignaturas y/o contenidos curriculares	Actividades de aprendizaje	Actividades solidarias
Ciencias Exactas	Matemática	Procesar e interpretar datos. Porcentaje. Gráficos. Estadística.	Brindar la información tabulada a la comunidad y al municipio. Relación de los costos que significaría cambiar las bolsas de nailon por las de tela y presentarlo en la Junta Departamental
Ciencias Naturales	Biología	Ecología de las tortugas marinas. Características generales de las tortugas marinas. Problemas ocasionados por las bolsas de nailon en la vida de las tortugas.	Concientizar a la ciudadanía del impacto del nailon en los diferentes ecosistemas. Difundir la situación de las tortugas a otros compañeros del nivel.
Ciencias Sociales y Humanidades	Geografía	Impacto de las acciones humanas sobre el ambiente. Localización. Representación cartográfica. Simbología	Charlas en el propio centro educativo y otras instituciones (escuelas) propuestas por los alumnos que lideran el proyecto
Lengua y Literatura	Idioma Español	Elementos de la narración. Estructura narrativa. Los pretéritos en la narración. El microcuento	Reflexionar sobre acciones descuidadas y prejuiciosas del común de la población, promoviendo el sentido de una actitud prosocial y solidaria
Tecnología	Informática	Creación del audiovisual (video) y página Facebook del proyecto.	Para difundir en las redes sociales y para apoyo de las charlas hacia la comunidad

Educación Física	Educación Física	Dimensiones de la red y la cancha. Reglas del juego.	Convocar a participar en competencias de voleibol.
Lenguajes Artísticos	Educación Visual y Plástica	Lenguaje denotado y connotado. Movimiento real y aparente. Arte cinético: móviles. Reciclaje en el arte Reflexión Creatividad	Realizar una muestra de un tema seleccionado, con la condición de que sea de interés social (valores, derechos, no violencia, ecología)
Formación Ética y Ciudadana	Transversales a todas las asignaturas	Conocer derechos y obligaciones hacia la comunidad, el país y el mundo.	El reconocimiento del otro.
Otras	Espacio Curricular Abierto	Valores: solidaridad, respeto, tolerancia, compañerismo, honestidad, generosidad, perseverancia, humildad, entre otros. Vínculos humanos, relaciones entre pares. Ser modelos de acciones que contagien y se multipliquen en la sociedad. Informarse sobre organizaciones locales.	Brindarse al otro sin interés de retorno. Hacer el bien por el bien en sí. Concientización de los ciudadanos para lograr concebir un paisaje limpio y verde con la participación de todos(as). Ayudar a conservar nuestros espacios. Enseñar a construir a otros que demuestren interés en aprender. Crear las redes de voleibol con diferentes técnicas. Donar las redes a los diferentes centros educativos que participen.

La propuesta va dirigida a toda la comuna de la ciudad de Florida, comenzando por el centro educativo al cual pertenecen los alumnos, continuando por el barrio Centro, en el cual se encuentra localizada la institución. Se proyecta abarcar paulatinamente otros barrios, otros centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria.

FUNDAMENTACIÓN SOBRE LA TEMÁTICA ABORDADA DESDE EL PUNTO DE VISTA AMBIENTAL Y LEGAL

En la Constitución de la República, capítulo II, artículo 47, se expresa: «La protección del medio ambiente es de interés general...»; también se expresa en el capítulo V «De los Deberes de los Niños y Adolescentes», artículo 17.º; y en la Ley de Educación 18437, artículo 3.º «De la orientación de la educación», capítulo VII, artículo 40 «La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible».

Por lo tanto, es del interés también de los adolescentes y motivo de preocupación y ocupación, lo que ha planteado un desafío a este grupo de jóvenes.

OBJETIVOS GENERALES

- Lograr sensibilizar a la población de Florida en general sobre el cuidado del ambiente, prestando especial atención a la reutilización de las bolsas de nailon.
- Construir ciudadanía por medio de acciones concretas, reales y participativas en lo referido a los adolescentes.
- Construir el aprendizaje desde la participación real, siendo partícipes en la gestión y en los cambios que se visualizan como necesarios en la comunidad.
- Promover que los educandos adquieran conocimientos en educación ambiental con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de estos con el entorno.

ACTIVIDADES Y TAREAS PROPIAS DEL APRENDIZAJE

- Realización de un cronograma de actividades.
- Elaboración de una encuesta.
- Aplicación de la encuesta.
- Procesamiento de datos relevados.
- Discusión sobre pasos a seguir.
- Coordinar con el docente de Educación Visual y Plástica el diseño del logo para las bolsas.
- Informarnos sobre materiales y sus costos.
- Coordinar con el docente de Informática para elaborar video y presentación Power Point del proyecto.
- Lograr fundamentar las acciones y emprendimientos.
- Aprender la técnica del tejido con aguja de croché.
- Recolección de bolsas de nailon.
- Aprender técnica del trenzado.
- Discutir sobre el uso de la tela restante del emprendimiento del año anterior.

- Elaboración de la red de voleibol por medio de variadas técnicas.
- Evaluación de esta etapa del proyecto.
- Elaboración de distintos artículos utilitarios con nailon.
- Evaluación del proyecto en general.

ACTIVIDADES Y TAREAS DE SERVICIO

- Reunión de padres que apoyan el proyecto.
- Planeamiento de jornada para recaudar fondos con el objetivo de iniciar el emprendimiento, ya que pretendemos que sea sustentable para poder continuarlo el próximo año.
- Creación de los distintos grupos de trabajo.
- Jornada de venta de comestibles (tortas fritas). Se realiza con venta anticipada y es llevada a cabo por padres, alumnos y docentes (finalidad: recaudar fondos para solventar gastos del proyecto).
- Valoración de la jornada.
- Lograr el apoyo de los comerciantes en materiales y en reducción de costos.
- Inscripción en el llamado de INAU-PROPIA (Programa de Participación Infantil y Adolescente 2014), que ofrece la posibilidad mediante concurso de acceder a fondos para solventar proyectos y financia iniciativas que propongan promover derechos y realicen aportes de diferente tipo a la comunidad.
- Se solicita el apoyo de los padres para planificar otros beneficios.
- Se planea otra actividad con la finalidad de recaudar dinero y se solicita apoyo a los comercios (farmacias y supermercados) de Florida; para ello se escriben cartas con la participación activa de los alumnos, son firmadas por todos los integrantes del grupo y son distribuidas por los interesados.
- Inscripción en el llamado de INAU-PROPIA (Fondos Concursables 2015)
- Planificación de un sorteo de dos canastas con artículos de belleza e higiene personal (finalidad: recaudar fondos para solventar el proyecto).
- Se planea una entrevista con el intendente de Florida para coordinar actividades y lograr su apoyo (la donación de los postes de soporte para la red de voleibol).
- Sensibilización en el centro educativo, campaña «Desembolsate».
- Se citará a la prensa oral y escrita para dar difusión a la fase del proyecto llamada «Desembolsate», que consiste en lograr que la población

junte las bolsas de nailon y no las tire, con la intención de hacer un intercambio: por 50 bolsas de nailon se entregará una ecobolsa de tela.

- Contactarnos con empresas locales para lograr comercializar bolsos con el excedente de tela del año anterior.
- Surge como desafío para el grupo la idea de abarcar la totalidad de la ciudad de Florida, teniendo como estrategia la división del plano por zonas barriales, realizando así un trabajo ordenado de concientización de la población.
- Muestra en el *hall* de nuestro liceo del producto del trabajo realizado con la ayuda de los familiares. Organización conjunta de jornada informativa y educativa.
- Colocación de la red de voleibol en el patio del liceo y minitorneo con la colaboración de los profesores de Educación Física.
- Proyección 2016.

LOGROS

- Se obtuvo el segundo premio en el llamado a concurso de INAU-PROPIA. El dinero del premio se usó para solventar gastos del proyecto.
- INAU Florida invitó a los alumnos del grupo a presentar su proyecto en el Congreso Nacional, para lo cual se concurrió a Montevideo y se presentó la propuesta de trabajo en la casa central del INAU.
- Las diferentes etapas del proyecto se han ido evaluando. Los resultados se toman en cuenta para reorganizarnos y mejorar los logros.
- Este proyecto presentado en el llamado de INAU-PROPIA fue reconocido con el tercer premio.
- CLAYSS reconoció el proyecto y convocó a participar del lanzamiento del Concurso Educación Solidaria 2016.
- Durante todo el transcurso del proyecto se ha crecido en el desarrollo de valores como el compañerismo, la tolerancia, el respeto por el otro, la solidaridad, el sentido de pertenencia al grupo y a la institución, y también a la comunidad. El sentimiento de satisfacción personal por el reconocimiento obtenido en varias instancias motiva fuertemente a seguir adelante, con el aporte permanente de los diferentes integrantes del grupo y la escucha seria de las diferentes opiniones, reflexionando en conjunto en la búsqueda de soluciones. Se ha trabajado cooperativamente, desarrollando el sentido de humildad y el reconocimiento de limitaciones en algunos aspectos (aceptación del error pero también de los aciertos), y se ha potenciado de esta forma la autoestima.

CONVOCANDO A LAS ESCUELAS (2016)

La propuesta consiste en hacer llegar a las escuelas del departamento de Florida la convocatoria para coordinar la realización de videoconferencias, que tienen como finalidad difundir el proyecto e invitar a los alumnos de sexto año escolar a participar en él, pues son quienes están próximos a ingresar en nuestro centro de estudios. Se comienza por aquellas escuelas que se encuentran dentro del radio de inscripción del liceo.

Esta actividad se toma como una oportunidad no solo de difundir y expandir el proyecto, sino también de acercamiento entre las instituciones.

LICEO DE MENDOZA, LICEO N.º 2 DE FLORIDA.

ACTIVIDAD: VIDEOCONFERENCIA

Coordinadoras: Andreína Pereira, profesora de Biología del Liceo de Mendoza y Shirley Vieytes, profesora de Geografía y ECA del liceo n.º 2 de Florida.

Objetivos de la videoconferencia:

- generar una posibilidad de perpetuar el proyecto «Florida, te quiero limpia y verde»;
- generar una conciencia ambiental;
- propiciar una instancia de intercambio entre estudiantes;
- facilitar el recurso de la videoconferencia como una forma válida y útil de comunicación;
- motivar a los estudiantes de Mendoza para que generen a posteriori su propio proyecto;
- valorar el trabajo de los estudiantes y el impacto que pueden generar en la sociedad;
- promover el trabajo colaborativo y autónomo;
- realizar algún proyecto de investigación científica en el aula, de modo de ampliar los conocimientos de los alumnos sobre las bolsas de nailon en el medioambiente.

ACTIVIDADES PLANIFICADAS PARA LA FASE III (AÑO 2016)

Estamos en la fase III del proyecto. Nos propusimos como objetivos:

- difundir la idea a todos los niveles del centro educativo al que pertenece el grupo promotor de la idea (abril-mayo);
- acordar un encuentro con la inspectora departamental de Primaria (mayo);
- lograr el apoyo de comercios con la donación de cajas grandes, para ser empleadas en la campaña «Desembolsate». Estas serán pintadas de color verde, se les colocará el logo identificador del proyecto y serán empleadas en la recolección de bolsas de nailon en diferentes centros educativos de Primaria y Secundaria (mayo-junio);
- conseguir la colaboración de CAYCPA para la adquisición de pinceles y pintura para las cajas (mayo);
- crear el folleto de propaganda con el logo del proyecto «Florida, te quiero limpia y verde» para colocar en las cajas que serán entregadas en los centros de estudio (abril-mayo);
- emplear la modalidad de videoconferencia con la finalidad de sensibilizar, difundir y convocar a unir esfuerzos para disminuir las bolsas de nailon en los espacios públicos (durante 2016);
- lograr la construcción de redes de voleibol (empleando el nailon) en diversas técnicas y donarlas a las escuelas que participen del proyecto, colaborando con la recolección de bolsas de nailon en el marco de la campaña «Desembolsate» que se inició en el 2014 (durante 2016);
- reunirnos con la Junta Departamental de Florida con la intención de difundir el proyecto y buscar trabajar en conjunto en un tema que es responsabilidad de todos;
- participar del llamado de la Junta Departamental de Florida y el Centro Comercial de Florida para presentar «Ideas para desestimular el uso de bolsas de nailon»;
- volver a convocar a la población para que compre los ecobolsos de tela, intentando desestimular el uso de las bolsas de nailon;
- durante el transcurso del año llegar a otros centros educativos de nuestra ciudad, de Primaria y de Secundaria, para concientizar y desmotivar el uso de las bolsas de nailon, con los objetivos de:
 - + difundir el proyecto y convocar a los niños de las escuelas para que se sumen al cuidado del medioambiente con acciones concretas;
 - + pensar entre todos, fomentando la conciencia y el cuidado ambiental que es responsabilidad de todos;

- + contribuir a que se piense en qué aportes se pueden hacer al proyecto con estos fines;
- + compartir nuestra experiencia a otras personas para lograr una reflexión que dé lugar a una acción real y positiva referida al cuidado ambiental.

Recursos humanos: Alumnos, docentes que se han unido a la experiencia, familias de los alumnos, organizaciones de la comunidad floridense y comunidad en general.

Recursos financieros: Obtenidos de las organizaciones que colaboran: Intendencia Departamental de Florida, Centro Comercial, CAYCPA; recursos obtenidos de los concursos en los que nos hemos presentado en INAU- PROPIA Fondos para Iniciativas de Niños, Niñas y Adolescentes; apoyo recibido de CLAYSS; y recursos generados a través de diversas actividades con ideas de los alumnos específicamente para lograr los objetivos del proyecto.

Localización física: Ciudad de Florida.

Evaluación: Continua con los alumnos involucrados desde el inicio, para evaluar resultados y adoptar estrategias en vista de los objetivos.

Tipos de evaluaciones propuestas en las diferentes materias: puesta en común, autoevaluación, de proceso, cuestionario, análisis de texto, producción oral, investigación, individual, en grupo, exposición, búsqueda de posibles soluciones al problema abordado, formativa a través del seguimiento en la elaboración.

Se propondrá a los alumnos la formulación de una evaluación para realizar un cierre de la experiencia, para aquellos alumnos que a fines del 2016 abandonan el centro educativo y pasan al segundo ciclo.

Sistematización: Durante los tres años en que se ha estado realizando el proyecto se han registrado todas las actividades en fotos, las que se han seleccionado para una presentación Power Point de testimonio de todo el proceso y con la finalidad de ser empleada en la institución y como medio de difusión del proyecto. Además se realizó un video de difusión y fue subido a You Toubé. Se creó una página web que busca la sensibilización de la población en general. Se ha llevado un registro escrito de acciones importantes, a manera de bitácora.

Herramientas

- Cámara fotográfica (registro fotográfico)
- Recursos digitales (cañón, TV, computadoras para la búsqueda y difusión de información)
- Registro (lápiz y papel)
- Tijeras

- Telas
- Bolsas de nailon (materia prima para elaborar las redes y otros artículos)
- Agujas de tejer redes
- Diario de la experiencia (registro de tareas a realizar)
- Redes de comunicación (Facebook, WhatsApp, teléfonos)

CONCLUSIÓN Y CIERRE

Es una experiencia que comenzó en 2014 y hoy continúa desarrollándose. Se han comprobado los resultados positivos de la metodología aplicada: el desarrollo académico, competitivo y cívico; la participación de los alumnos en la comunidad, buscando el compromiso de estos y apostando al compromiso de la comunidad; el desarrollo vocacional, ético y moral; el desarrollo personal; el desarrollo social y la capacidad de trabajar en equipo.

ASÍ VIVIMOS, SENTIMOS Y NOS COMPROMETIMOS

«Fue una muy buena experiencia, comenzamos desde cero, trabajando entre todos y con el apoyo de la gente de la comunidad llegamos muy lejos.»

Matías

«En particular me gustó mucho porque nos fortaleció mucho como grupo y nos hicimos más allegados, cooperamos para trabajar en equipo.»

Sofía

«Ha sido una linda experiencia porque hemos trabajado todos juntos en equipo, nos superamos como personas y como grupo.»

Marialine

«El proyecto nos motivó durante tres años a comprometernos con el tema y con el grupo, por una buena causa que nos favorece a todos.»

Alexandra

«Ha sido una muy linda experiencia porque trabajamos en grupo, nos unimos mucho a partir del proyecto, hemos llegado muy lejos.»

Andréina

«Sentí un orgullo inmenso al saber que habíamos sido seleccionados para la Feria de las Buenas Prácticas, en el Colegio Santa Elena; era una oportunidad de demostrar que los jóvenes podemos tener buenas iniciativas.»

Joaquín

«Existe hoy en nuestro país un clima de frustración frente a los resultados educativos insatisfactorios. En los discursos se menciona la urgencia de mejor educación pero parecen disminuir las esperanzas de lograrlo: la gran esperanza es a la vez un gran dolor de cabeza. En este liceo n.º 2 de Florida, día tras día se demuestra que con convicción y esfuerzo, obstinación e ilusión es posible avanzar. En el transcurso de mis 15 años como directora del centro educativo he vivido, acompañado, observado, leído cientos de proyectos; pero jamás un proyecto con tanta solidez, continuidad, sorpresas como «Florida, te quiero limpia y verde». Estoy segura de que este proyecto no saldrán saberes más válidos o certezas absolutas; sino todo lo contrario: salen preguntas, problemas, se buscan soluciones, nuevos desafíos. Se están abordando procesos ecológico y del medioambiente en una dimensión de la vida misma. Es una propuesta por una metodología de placer, de la emoción del disfrute, de guía, de acompañamiento. Es un proyecto en salud de la ciencia y la sociedad. Aquí ha quedado de manifiesto que las dificultades (que son muchas) no exoneran de la necesidad y urgencia de mejorar la tarea. Saludo y felicito a todos los estudiantes y docentes que han llegado hasta aquí y aún alcanzarán mucho más, por asumir las dificultades como desafíos y demostrar que cuando se cree que se puede y se actúa para que se pueda, todo es posible.»

María Marta Viera, directora efectiva, liceo n.º 2 de Florida

«He visto con mucho orgullo la evolución de los chicos durante estos tres años. Han crecido como personas, han demostrado gran madurez con sus actos. Creo firmemente que este proceso nos ha marcado a todos. Académicamente les ha dado la posibilidad de trabajar con elementos tangibles, pudiendo realizar actividades y comprobar que las acciones hacen la diferencia. A los docentes nos ha brindado la posibilidad de planificar desde una realidad cotidiana, estimulando los aprendizajes de nuestros alumnos y, ¿por qué no?, los propios, creando oportunidades con acciones que estimulan a todos a continuar.»

Shirley

REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante el desarrollo de esta experiencia se ha potenciado a los integrantes del grupo con el aporte de una formación integral del alumno como individuo, con pleno uso de sus derechos y obligaciones.

La educación en valores no es otra cosa que desarrollar la capacidad valorativa del individuo, lo que desarrolla la capacidad transformadora y apunta a una participación positiva hacia la sociedad.

El sentido de pertenencia es un sentimiento de vinculación. Se manifiesta por una simpatía y una inclinación recíproca entre los individuos que integran una comunidad. Este sentido de pertenencia se basa en la necesidad social. El ser humano necesita sentir que pertenece a un grupo, sentirse parte de ese grupo: su país, su familia, grupo de trabajo, partido. Al pertenecer a ese grupo, se siente miembro y no solo se desea participar, sino que se compromete a hacerlo, para mejorar el grupo al que pertenece.

Es bueno recordar que el ambiente que rodea a una persona influye en su forma de pensar, sentir y actuar. Muchas personas no se sienten felices de pertenecer a una sociedad determinada, y por ello no se sienten comprometidas a participar. Pero olvidan que su inacción es un elemento importante que impide el cambio, el progreso en su comunidad.

Se generaron espacios donde los adolescentes y adultos convergieron, discutieron, negociaron y ejecutaron estrategias de cambio. La participación de los jóvenes en el desarrollo de su comunidad, sobre la base del desarrollo de valores, actitudes y práctica que se comparten, puede lograr una mejor calidad de vida, con justicia y equidad.

Desde esta experiencia enriquecedora para todos se contribuyó en la oportunidad de adquirir habilidades para la vida, desarrollando posturas críticas y éticas frente a la realidad, a partir de habilidades del pensamiento que permiten aprender e interpretar el lugar donde se vive. Se desarrolló la posibilidad de construir una nueva forma de democracia, al generar la oportunidad de convivir con otras personas que piensan y sienten diferente.

La institución organizó un justo reconocimiento a las actividades de los alumnos, para fortalecer la autoestima personal y grupal, dada la trascendencia de las actividades que ellos llevaron adelante. Tuvimos una etapa de discusión y aportes de ideas al respecto. Se resolvió entregar diplomas a los alumnos que lideraron el proyecto durante los tres años, con la firma de autoridades del centro de enseñanza y de directivos de otros organismos participantes.

El grupo había pensado, desde el año 2014, que cuando terminara el Ciclo Básico, y como cierre y celebración del proyecto, harían un viaje. Este sueño también se pudo cumplir.

EL PROYECTO EN LAS REDES SOCIALES

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=YAL21GjgQ9Q>

Facebook: https://www.facebook.com/Florida-te-quiero-limpia-y-verde-915661911851266/?hc_ref=SEARCH

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOLIO DE COLS, S. (1996). *Los proyectos para el trabajo en el aula. De la teoría a la acción docente*. Buenos Aires: Marymar.
- BAGGIO, A. M. (2006). *El principio olvidado: la fraternidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- BOSCH, C. Y BATLLE, R. (2006). «Proyectos para mejorar la ciudadanía», *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 64-68.
- DEWEY, J. (1960). *La educación hoy*. Buenos Aires: Losada.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MASSAT, E. (2012). *Siete historias inspiradoras en educación*. Buenos Aires: Natura Cosméticos.
- MENDIA, R. (2011). *Guías Zerbikas 4: Aprendizaje y servicio solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- NATURA - CLAYSS (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.
- TAPIA, M. N. (2006a). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- (2006b). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Reescribiendo en clave transmedia

Amanda Acosta, Gustavo García Lutz

20

FICHA TÉCNICA

Nivel: Secundaria

Institución: Liceo Logosófico «Carlos Bernardo González Petcoche»

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Reescribiendo en clave transmedia

Clases: Primeros y segundos años del Ciclo Básico.

Áreas: Español, Taller Literario, Taller de Informática

Participantes: Leticia Veiga, Gabriel Llagostera, Gustavo García Lutz

Responsable: Gustavo García Lutz

RESUMEN

El proyecto surge a partir de las propuestas de los alumnos sobre contenidos a explorar en el campo de las narrativas enriquecidas con tecnologías emergentes.

«Hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales», decía Jenkins (2003). Así, en este proceso de exploración, con el alumno como productor y administrador de contenidos, transitamos desde la producción libre a la adaptación del cuento «Los bomberos», de Mario Benedetti, al género cómic, llegando a la distribución y expansión del relato *transmedialmente* mediante el uso de diversas tecnologías emergentes.

Los productos narrativos, según Scolari (2013),

«[...] no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro: la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la microsuperficie del dispositivo móvil. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor —aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo— es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea». (p. 19)

En una etapa posterior se pretende encarar el mismo proceso con relatos de González Petcoche, fundador de la Logosofía, en coordinación con el Departamento de Pedagogía Logosófica.

Los docentes participantes actúan, en caso necesario, como mediadores y facilitadores. A lo largo del camino de exploración y producción se profundizan

procesos de colaboración, toma de decisiones, trabajo colaborativo y resolución de problemas y remixado. La autoevaluación y evaluación grupal se realizan mediante el uso de matrices de valoración autoelaboradas, competencias que se consideran básicas para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: escritura, cómic, narrativa transmedia

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se enmarca en el proyecto institucional, en el que la comprensión lectora, la producción escrita, la argumentación y el cultivo de la autonomía crítica se constituyen en los pilares de ejecución, tanto en Ciclo Básico como en Bachillerato.

En nuestras prácticas docentes hemos experimentado que el período que abarca entre los doce y catorce años, edades que comprenden a los protagonistas de esta experiencia educativa exitosa, son fundamentales para desarrollar hábitos duraderos en este campo.

Destacamos la importancia de mejorar la capacidad lectora de nuestros alumnos mediante la lectura recreativa, la que favorece el aprovechamiento académico en general.

Desde nuestra experiencia, hemos comprobado que los aprendizajes no pueden ser uniformes y homogeneizantes, ya que los alumnos no aprenden de la misma forma, ni responden a los mismos estímulos.

Las estrategias utilizadas en la elaboración de cómic, partiendo de diferentes textos, contempla y promueve el aporte de cada uno de los alumnos desde su perspectiva, comprensión y sensibilidad.

El empleo de las nuevas tecnologías como herramientas marco favorece la integración de diferentes sistemas simbólicos que estimulan el desarrollo de la inteligencia.

Así mismo destacamos la interrelación disciplinar, la complementariedad lograda en el desarrollo del proceso, que promovió permanentemente esa integración.

Leer y escribir son procesos lingüísticos inherentes a la capacidad humana que posibilitan la comunicación con nuestros semejantes. Esta propuesta, que se lleva a la práctica con una intencionalidad comunicativa, la estimula conduciendo a nuestros alumnos al análisis, la reflexión crítica y la producción, donde logran manifestar lo que piensan y sienten.

LOS COMIENZOS

A comienzos de año negociamos con los alumnos del Taller de Informática aquellos contenidos que podían ser contextualizables. De uno de los grupos de primer año surgió la idea de crear cómics.

Se socializó la propuesta con los demás grupos y estos también se mostraron interesados en la propuesta. Mediante una presentación se sistematizaron conceptos acerca del género narrativo, para crear un lenguaje común que nos permitiera adentrarnos en el género y preparar la etapa de creación.

Luego, mediante proceso de remixado, se adaptó a las necesidades propias una matriz de valoración que encontramos en la red. Según Schwarztmann y Odetti (2013), «el remix es un proceso por el cual reversionamos según nuestra propia mirada un producto ya existente, por lo que la nueva producción es una variación del primero». Con este proceso los alumnos descubren que el remixado es una práctica muy antigua, usada ya por compositores como Bach y Vivaldi, que para sus obras usaban melodías populares o melodías de otros autores, sin que se considerara plagio. De este modo los alumnos se introducen a una práctica que se considera fundamental en la producción de conocimientos en el siglo XXI: la utilización del conocimiento ya existente para la producción de conocimiento nuevo, reconociendo la obra original en el nuevo material generado.

COMIENZA LA EXPLORACIÓN...

Una vez establecido el marco teórico en el que nos íbamos a mover, comenzamos el proceso de exploración. Para ello se seleccionaron dos herramientas en línea, que permiten la creación de cómics. Se presentaron Toondo y Chogger y se dejó que los alumnos eligieran según sus preferencias. Algunos prefirieron dibujar sus personajes con herramientas de dibujo e incorporarlos al cómic utilizando las diapositivas del *software* de presentación como viñetas.

En este primer trayecto de exploración los alumnos podían trabajar en equipo o individualmente. El desafío de este trayecto era crear un cómic desde cero. En dicho proceso los alumnos ejercitaron los procesos de toma de decisiones, colaboración y resolución de problemas, con el objetivo general de familiarizarse con el uso de las herramientas en línea y descubrir las fortalezas y debilidades de cada una.

UN DESAFÍO MAYOR

1. CONOCIENDO EL RELATO

Una vez que los alumnos se habían familiarizado con el uso de las herramientas de producción de cómic en línea, se les planteó la adaptación al género del cuento «Los bomberos» de Mario Benedetti.

La lectura del relato se realizó en grupo y se aclararon las dudas de vocabulario. Se profundizó en el análisis de la estructura narrativa del relato tratando de caracterizar a Olegario, el personaje central.

Una vez finalizada esta etapa de sensibilización y conocimiento del relato, se analizaron, utilizando la matriz de valoración creada, tres versiones de adaptación a cómic del cuento «El almohadón de plumas» de Horacio Quiroga, disponibles en línea. Se ejercitaron estrategias de análisis y fundamentación de opiniones, así como el uso de la matriz de valoración, que resultó muy enriquecedora para el trabajo posterior, en la adaptación del texto escrito al nuevo género narrativo.

2. PROCESO DE ADAPTACIÓN

En esta fase los alumnos se dedicaron a la adaptación del cuento al género cómic. Además de las estrategias ya mencionadas debieron ejercitar la negociación, fundamental para el desarrollo del trabajo colaborativo. Sin proponérselo, los miembros de los grupos fueron asumiendo diferentes roles, según sus capacidades e intereses, así como su grado de apropiación de la tecnología. En algunos casos requirieron la ayuda del profesor, ubicado más que nada como *par* más experimentado, pero en otras prefirieron la ayuda de sus pares y trabajaron en una verdadera *zona de desarrollo próximo*, al decir vygotkiano.

3. TODOS JUNTOS Y A TIEMPO...

En el trabajo de adaptación también se debieron vencer algunos escollos, como la baja tolerancia a la frustración frente a problemas técnicos, y aprender que, como decía León Felipe, «lo que importa no es llegar solo ni pronto, sino llegar con todos y a tiempo».

Finalizado el plazo para la fase de adaptación se procedió a la evaluación grupal de la producción, realizada en grupo o individualmente, mediante el uso de la matriz de valoración creada.

ALGUNAS IMÁGENES QUE ILUSTRAN EL TRABAJO DE LA FASE DE ADAPTACIÓN A CÓMIC



4. TRANSMEDIALIZANDO...

Para esta fase del proyecto se compartió con los alumnos la experiencia realizada el año anterior por alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UdelAR y presentada en la TransmediaWeekUy 2015.

Luego de la observación de esos relatos transmedia se hizo una evaluación crítica en los grupos utilizando los criterios que se fueron desarrollando a lo largo de la experiencia. El *aprender a ver* fue una de las competencias que se fue adquiriendo en el trabajo y que consideramos fundamental para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Luego de esta etapa comenzó la fase de transmedialización, de la que no podemos mostrar ejemplos, porque todavía está en curso.

LAS VOCES DE LOS REESCRITORES

«Me encantó la experiencia porque nosotros teníamos que crear un cómic basados en la historia que leímos. Aprendí a diseñar y me gustó mucho colaborar con mis compañeros de equipo y luego compartir con los demás lo que habíamos diseñado.»

Alejo, 12 años

«Me gustó mucho el trabajo porque pudimos compartir con nuestros compañeros. Esto está muy bueno, porque tenés diferentes visiones de qué hacer y se enriquece mucho la historia. Aprendí a usar las aplicaciones para la creación y animación, pero no solo eso, sino a escuchar a mis compañeros, a negociar, a dejar participar a los demás.»

Camila, 12 años

«La experiencia me gustó. Creo que me va ayudar bastante en el futuro. En el trabajo por ejemplo, si me piden que haga una presentación, voy a poder hacerla mucho más interesante. Y también ahora sé en qué me puedo ocupar cuando estoy aburrido.»

Augusto, 12 años

«Me ayudó a desarrollar mi creatividad, porque creo que no era tan creativa. Me gustó el trabajo en equipo, porque mi compañero tiene una mente “muy loca” y eso nos ayudaba para luego concretar el trabajo.»

Sofía, 12 años

REFLEXIÓN FINAL

Si bien teníamos nuestra hoja de ruta, como todo camino de exploración, se fue haciendo camino al andar, al decir de Antonio Machado. En la interacción, tanto nosotros como los alumnos crecimos, como muestran sus testimonios. Cada discusión de orientación de los grupos resultaba ser, para todos los participantes, una experiencia enriquecedora, en la que casi siempre se iba más allá de lo planeado.

Estamos convencidos que con este tipo de experiencias se llega a aprendizajes más significativos y contextualizados, en escenarios nuevos en los que las tecnologías emergentes enriquecen las prácticas de enseñanza y permiten el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JENKINS, H. (2003). «Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to videogames can make them stronger and more compelling». En *Technology Review*, 15 de enero. Recuperado de: <http://www.technologyreview.com/biomedicine/13052>.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- SCHWARTZMAN, G. y ODETTI, V. (2013). *Remix como estrategia para el diseño de materiales didácticos hipermediales*. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-para-diseno-materiales-didacticos-hipermediales>.

Juntos Somos + 

**Gabriela González, Daniel González,
Silvia Bocchi, Ana Inés Melogno**

21

INTRODUCCIÓN

El proyecto «Juntos Somos + 😊» se inició luego de una consolidación de la convivencia en la institución liceal. Tiene como objetivo mantener la buena comunicación ensayando estrategias que no solo continúen los logros, sino que amplíen y mejoren las perspectivas hacia el futuro.

«He aprendido que el mundo quiere vivir en la cima de la montaña, sin saber que la verdadera felicidad está en la forma de subir la escarpada».
Gabriel García Márquez

En el plano educativo podríamos asociar esta imagen de «verdadera felicidad» con el concepto de *aprendizaje significativo y de calidad*, y así ver que es en su recorrido donde están en juego aspectos felices que docentes y alumnos irán reconociendo y disfrutando, tales como: la astucia de marcar el camino más accesible, la inteligencia de ir dejando recursos al alcance de la mano para facilitar el avance, la motivación para que este avance se continúe alimentando de generación en generación y mejore año tras año.

El objetivo parece ambicioso pero, si se consigue crear un buen *engranaje*, el mecanismo puede mantenerse por sí solo y la participación del referente adulto únicamente servirá para guiar a los verdaderos conductores del proyecto, que serán los estudiantes.

El proyecto comenzó con Gabriela González, profesora de Química y preparadora del Laboratorio de Ciencias; Ana Inés Melogno, psicóloga institucional; Daniel González, profesor de Historia y ECA; Silvia Bocchi, profesora de Literatura y POB. Todos ellos tienen en común que todos son tutores, con horarios fijos dentro de la institución y trabajan juntos en esta hace cinco o más años. Algunos de ellos viven en el barrio. Todos tienen buena relación con el personal docente y no docente y con los alumnos; todos practican la educación emocional y consideran que esta es imprescindible para mejorar los índices de aprobación y asistencia de los estudiantes a clase.

La realidad en la que se mueve este proyecto no es ideal y deben tenerse en cuenta todos los aspectos:

- *favorables*: un grupo de docentes fijos comprometidos, una Dirección que confía y apoya, buena disposición de los estudiantes, buena relación con la comunidad, que además valora todo lo relativo a la cultura y al trabajo colaborativo;
- *desfavorables*: un edificio vetusto, con muy poco espacio físico, ninguna comodidad, un liceo dividido en dos (local central y anexo), una población estudiantil humilde en su aspecto económico y un contexto barrial calificado como *crítico*.

Juntos Somos + ☺

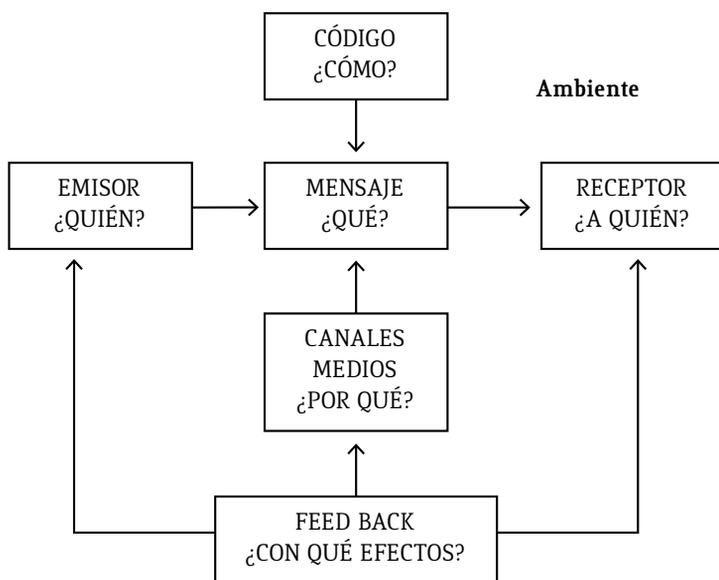
Aprendizaje – Motivación – Experiencia

«Progresar en comunicación y para una mejor comunicación»

Mejorar las relaciones interpersonales en y hacia todas las direcciones posibles, de manera que alumnos, exalumnos, docentes, funcionarios y la comunidad toda comiencen a verse como protagonistas de un camino a recorrer juntos.

Promover una competencia clave para la vida y para todo tipo de aprendizaje: la comunicación.

ESQUEMA GENERAL DE LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN



El proyecto incluye un periódico, *Noti 22*, y un programa de radio, *Actualizate 22*, que se complementan y actúan juntos. Ambos espacios son hechos por los estudiantes, con la idea, desde el inicio, de darles *voz* sin imponerles nada y confiando en que pueden *comunicarse* y llevar adelante por sí mismos espacios de interés.

El proyecto apunta a una inclusión total. Pueden participar en él alumnos de todos los niveles (incluso exalumnos) y desde todas las asignaturas. En principio lo llevarán adelante alumnos de tercer año pero la meta es que todos los niveles participen, en forma continua o intermitente.

El papel de los docentes en el proyecto es el de *acompañar* en el proceso. Servirán para dar su visión objetiva sobre algún tema o hecho, para guiar en el camino de la investigación y armado de los espacios, y para coordinar salidas que motiven y sirvan de insumos a los respectivos formatos.

EL PERIÓDICO *NOTI 22* Y EL PROGRAMA DE RADIO *ACTUALIZATE 22*

Estos espacios están pensados para que los jóvenes desarrollen sus capacidades de redacción, investigación, cálculo, búsqueda, creación, análisis, síntesis, etcétera pero, sobre todo, para promover métodos de trabajo y para repasar con la propia experiencia el proceso de aprendizaje. En el producto final —periódico y salida al aire— puede verse una muestra clara de autoevaluación de todo lo vivido y aprendido.

En este contexto, se espera que los estudiantes sean capaces de crear y de participar activamente en un sinfín de redes de interés, de distintas formas y con distintos niveles de compromiso.

Los teóricos del constructivismo pueden ver con muy buenos ojos estas nuevas posibilidades tecnológicas. Ideas como la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (1979), o de Bruner, que basa los aprendizajes en situaciones con una serie de problemas, buscan que los alumnos investiguen, con lo que se favorece el desarrollo cognitivo, se fomenta la motivación y la resolución de problemas en la vida real.

Siguiendo los pasos de las líneas más actualizadas en lo que a psicopedagogía se refiere, sabemos que la *inteligencia* hoy es definida como la mejor forma de adaptación al medio que nos rodea. Es vital, entonces, que los alumnos no solo se sitúen en su entorno, sino que también sean los creadores de este.

El periódico y la radio les muestran cómo el nuevo entorno en el que se desenvuelven está siendo creado por ellos mismos a través de los productos que son capaces de construir.

Con este proyecto tienen la posibilidad de *ser*, de crear y participar en comunidades de interés, de mostrarse a la comunidad con productos propios (textos, fotografías), de contar a los demás cosas que les interesan y les entretienen, de producir información y reeditarla con la frecuencia que quieran.

No solo participan produciendo información, sino también recibiendo comentarios de otros miembros de la comunidad. En ese ida y vuelta, el trabajo se refuerza y mejora.

Siendo, creando e intercambiando es que construyen su *identidad*. Wenger nos dice que la *identidad* puede caracterizarse de las siguientes formas:

1. La identidad como experiencia negociada: definimos quiénes somos por la manera como participamos, y nosotros mismos y otras personas «cosifican» ese yo.
2. La identidad como afiliación de comunidades: definimos quiénes somos por las comunidades a las que pertenecemos. Nuestra identidad se manifiesta por las redes en las que intervenimos o en los canales de información a los que estamos suscritos.
3. La identidad como trayectoria de aprendizaje: definimos quiénes somos por lo que buscamos.
4. La identidad como nexo de multiafiliación: definimos quiénes somos por la manera en que conciliamos todos nuestros entornos de participación, los diferentes ámbitos de nuestra vida: social, formativa, laboral, etc., en una sola identidad.
5. La identidad como relación entre lo local y lo global: definimos quiénes somos cuando nuestros espacios de interacción encajan en constelaciones o espacios más grandes.

Para Wenger (2001: 187) existe una profunda conexión entre la identidad y la práctica. Desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes.

El periódico se convierte así en motivación, experiencia (identidad) y... aprendizaje.

Para ver en qué grado nuestro proyecto promueve el *aprendizaje*, repasamos los *principios del aprendizaje*, según C. R. Carpenter, psicólogo, y Edgard Dale, pedagogo (en Aguaded y Martínez-Salanova, 1998):

- Importancia de la motivación para el alumno. La tarea del profesor debe ser descubrir, fomentar y acrecentar el proceso motivacional y sus fuerzas interiores: necesidad, deseo y entusiasmo de aprender.
- Los materiales didácticos serán eficaces en el grado en que resulten relevantes, significativos (plenos de significado) para cada alumno.
- Proceso de selección y la enseñanza audiovisual. Lo que se presenta a los alumnos y lo que ellos aceptan y aprenden es muy diferente. Las cadenas de comunicación, incluyendo la enseñanza, deben entenderse como cadenas de fenómenos entre cuyos principales eslabones operan filtros. El *output* o respuesta será muy diferente del *input* o estímulo, pues toda la trayectoria vital del sujeto se interpone entre el material estímulo y la respuesta personal.

- Necesidad de organización. Más información puede ser asimilada y más largamente retenida cuando los materiales audiovisuales son más significativos, están más sistematizados y mejor organizados.
- Necesidad de participación y práctica. El aprendizaje es actividad.
- Repetición y variedad de estímulos. En general puede afirmarse que nada absolutamente nuevo puede aprenderse efectivamente con una sola presentación. La repetición refuerza el aprendizaje y lo hace más profundo y duradero. La variedad de estímulos sostiene la atención, despierta el interés y amplía los patrones de aprendizaje. La variedad de estímulos también ayuda a los alumnos a generalizar y a aplicar más amplia y seguramente lo aprendido.
- Dosificación del material didáctico que debe presentarse. Uno de los principios fundamentales del aprendizaje es que la calidad y cantidad de la información debe estar de acuerdo con la capacidad de los alumnos.
- Claridad, interés y efectividad. Mientras más clara, más cercana, más realista e interesante sea la presentación del estímulo, mejor será el aprendizaje.
- Transferencia de la enseñanza. Esta no se realiza automáticamente. Debe enseñarse a transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Los alumnos necesitan realizar prácticas dirigidas para llegar a hacer habitualmente la transferencia.
- Conocimiento inmediato de los resultados. El conocimiento de los resultados incrementa y perfecciona el aprendizaje. Debe informarse a los alumnos sobre cómo realizar correctamente el aprendizaje, sobre sus errores y sus aciertos.

EL NOTI 22 EN EL DÍA A DÍA...

Es un proyecto que nació y se nutre naturalmente y con alegría:

1. en tutorías: ejercitando técnicas de aprendizaje; de aquí salen las palabras cruzadas, las sopas de letras, las adivinanzas, etc.;
2. en la clase, cuando se preparan las pruebas escritas o se hacen las investigaciones para dar orales; de aquí salen los artículos interesantes;
3. en los paseos, con las ansias de dar a conocer lo vivido y compartirlo con otros, surgen las «crónicas»;
4. en las coordinaciones y a través de los docentes que, motivados por temáticas de actualidad, insisten en traer invitados que los guíen en la resolución de diferentes problemáticas;

5. en los pasillos, entrevistando a los diferentes actores de la institución que nos ayudan a conocer las raíces del lugar que compartimos a diario;
6. en la plaza, siguiendo atentamente los resultados de las competencias deportivas;
7. en el barrio, tratando de ponernos al día con los recursos de la zona y de difundirlos lo más que podamos. Haciéndonos conocer y conociendo.
8. en la Dirección, que nos alienta y se encarga de solucionarnos el problema de la edición e impresión de los ejemplares.

Coordinación y dirección: Prof. Silvia Bocchi (Literatura, POB y tutora PIU).
 Edición e impresión: Profes. Verónica Chape, Ricardo De León, Informática.
 Colaboración: Profa. Gabriela González y Ps. Ana Inés Melogno.

EL PROGRAMA *ACTUALIZATE 22* EN RADIO COMUNITARIA EL PUENTE FM, 103.3

Este programa radial que surge en el marco del Espacio Curricular Abierto (ECA) de tercer año, con el profesor Daniel González. Participaban en ECA los estudiantes del último año del Ciclo Básico. Para este nivel era una materia a contraturno y optativa. Luego de distintas experiencias con ECA en 1.º y 2.º año, los estudiantes que conformaron el grupo decidieron abocarse a la tarea de producir este espacio radial.

El primer paso consistió en conseguir un espacio real en alguna radio. El profesor contactó a los responsables de El Puente FM, emisora comunitaria de La Teja, zona en la que está emplazado el liceo 22. Con ellos, acordó hacer una visita al estudio de la radio, en la que los estudiantes conocieron los elementos básicos de un programa, para poder «diseñar» uno propio. Luego de esta visita, los integrantes del grupo se pusieron a trabajar en la creación de los distintos segmentos del programa. Así surgieron los distintos equipos de producción y estos se repartieron las tareas.



El programa, en principio, se producía durante las dos horas de clase semanales asignadas a la materia y salía al aire en vivo. Más adelante y cuando ECA dejó de hacerse en tercer año, el espacio se producía en tutoría de Literatura. Al constatar que el segmento radial de media hora quedaba escaso para la cantidad de material reunido para cada programa, a pedido de los estudiantes, el profesor gestionó una extensión del espacio de media hora. Los responsables de programación de la emisora accedieron a la solicitud y el programa comenzó a tener una hora de duración.

La tarea en radio y fuera de ella pasa a ser una buena opción en las tutorías de letras, ya que hay un trabajo «de campo», paseos, visitas, entrevistas, etc. que hacen los chicos fuera del horario del programa y con la profesora de Literatura que lleva adelante el Noti 22, y ambos son tomados como un mismo proyecto.

Vías de comunicación: Tel.: 23061906. Facebook: Actualizate-22-250044081688909/

Profesores responsables: Daniel González Uribarrí (ECA) y Silvia Bocchi (Literatura y POB). Colaboración en salidas: Profa. Gabriela González, Ps. Ana Inés Melogno.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO, SUS LOGROS...

Los objetivos del proyecto se cumplieron con creces y año tras año los resultados sorprenden. Siempre decimos que tuvo un efecto *bola de nieve*, ya que fue creciendo solo y llegó a una dimensión que no pensamos. Es más, nada lo detiene y no sabemos cuál llegará a ser su límite...

El éxito del proyecto está a la vista y lo atribuimos a una suma de aspectos:

- Esfuerzo constante y organizado del trabajo en red con toda clase de contactos dentro y fuera de la institución educativa, que se sostuvo desde Biblioteca y que generó una dinámica de trabajo diversa y constante (*experiencia*)
- El compromiso y constancia de los docentes que llevan adelante el proyecto y que logran un buen clima con sus pares y con los chicos (*motivación*).
- El involucramiento serio y al mismo tiempo alegre de los diferentes grupos de estudiantes que participaron y participan hoy del proyecto (*aprendizaje*).
- El aval de la comunidad, que nos aceptó, impulsa y apoya en cada una de nuestras actividades (*identidad*).

— Estuvieron en varios «encuentros de referentes de participación» alentando a otros jóvenes a seguir sus pasos.



— Fundación Dianova Uruguay, en acuerdo con el MEC, la Junta Nacional de Drogas y la Unión Europea, les dio un lugar de privilegio en el cierre de su proyecto «Empoderamiento de centros educativos y juveniles para la prevención emocional y relacional de la violencia»; allí contaron su experiencia.



- Expusieron su trabajo en el IPES, en Montevideo, y también llevaron sus relatos a instituciones de formación docente en el departamento de Maldonado.
- Mostraron el proyecto Juntos Somos +😊 cuando así se los propuso la Cátedra Alicia Goyena.



- Los convocó el Departamento de Comunicaciones del Consejo de Educación Secundaria y fueron nombrados «corresponsales oficiales del CES».

- El barrio los fue llamando a cada una de sus actividades: Centro Cultural Mercado Victoria, Espacio El Tejano, CECUVI, Municipio A, SOCAT Arbolito, etcétera. En 2015, el diario barrial *El Tejano* publicó artículos de los estudiantes del liceo 22 que pasaron de dar información en su propio programa radial y su periódico, a también colaborar con el diario más



antiguo de la zona.

- Recibieron el galardón de «Legionarios del Libro» por promover la lectura. Este título lo entrega la Cámara Uruguaya del Libro y en 2015 fue la primera vez que lo recibió un grupo de jóvenes por su campaña junto a «Cuento contigo para vivir la lectura». Los chicos leyeron en los lugares más insólitos e inesperados: policlínicas, escuelas, jardines de infantes, el Hospital Vilardebó, bares, esquinas y plazas, además de convocar a lectores a través de su programa de radio, al que mandaban



audios de sus lecturas desde Argentina, Francia e Italia.

En el presente, el proyecto es un éxito y podría decirse que tiene vida propia. Como se señaló al inicio de esta evaluación, el paso del tiempo lo ha enriquecido y no pretende detenerse.

Actualizate 22 lleva en el aire seis años y el *Noti 22* existe desde hace más tiempo; pero el éxito real llegó hace unos tres años, cuando entendimos que:

Juntos Somos + 

TESTIMONIOS DE LOS PROMOTORES DEL PROYECTO

«Pienso que el proyecto Juntos Somos + ☺ cumplió con creces uno de los objetivos que se propuso, extenderse a los estudiantes de todos los niveles, como actualmente participan de él.

El proyecto permite abatir los índices de fracaso escolar (investigaciones realizadas por el Conicet UBA); además, logra pertinencia, apunta a la participación de los adolescentes y estimula su creatividad, dado que los artículos que escriben en el Noti 22 y lo que producen en el programa de radio Actualizate 22 son de su propia autoría. Como proyecto de tutoría rescato la creatividad de los docentes que lo llevan a cabo. Resalto también como positivo que los mismos promueven la comprensión lectora y la expresión oral, dos aspectos en los cuales los adolescentes que llegan a nuestras instituciones presentan carencias.

Además, estos proyectos han generado diferentes salidas didácticas, que permiten a nuestros estudiantes ampliar su conocimiento, acceder a lugares que de otro modo les sería difícil lograrlo. Les permite desarrollar sus habilidades sociales, vencer inhibiciones al haber entrevistado a largo de estos años a numerosas personalidades de nuestro medio.

Y un dato no menor es cómo se ha sostenido el proyecto; es más, no solo se ha sostenido a través del tiempo, sino que se ha ampliado, al punto de ser uno de los proyectos de centro. Desde mi lugar de psicóloga institucional recomiendo a los alumnos que me son derivados participar en este proyecto, ya que entiendo que a los adolescentes les es beneficioso participar en actividades extracurriculares que son regladas: favorece su autoestima y autonomía, les permite vincularse con sus pares. En suma, me siento orgullosa de ser parte de un liceo que cuenta con proyectos que buscan estimular a los estudiantes.»

Psic. Ana Inés Melogno.

«Cuando entré a trabajar en el liceo 22, hace ocho años, este proyecto estaba “dormido”, pero desde Biblioteca, y con la profesora Silvia Bocchi, comenzó a despertar y tanto es así que este proyecto hoy camina por los pasillos, vive y, gracias a él, los sueños de muchos de los estudiantes que han participado se cumplieron.

Vimos con mucho placer que nuestros alumnos fueron madurando, adquirieron herramientas valiosas para manejarse en el mundo adulto, conocieron lugares, personas y formas de trabajar que les eran desconocidas.

Me encanta participar en Juntos Somos + ☺ , creo que es un proyecto en el que todos aprendemos.»

Profa. Gabriela González.

«Juntos Somos + ☺ no es solo un título, es una forma de ver la vida. Día a día les enseñamos a los jóvenes la fuerza que da el trabajar en equipo, complementarse, ser solidarios, ayudar al otro, proponer con el otro y así conseguir objetivos cada vez más altos.

La mezcla de “experiencias” y “teoría” se da naturalmente y el aprendizaje no se ve como una carga, sino como algo necesario para alcanzar metas.

El proyecto surgió de docentes comprometidos en ayudar realmente a los estudiantes a aprender y ya son varias las generaciones de jóvenes que pasaron por el proyecto y todos lo cuentan y valoran como una grata experiencia. Es más, nos vienen a visitar y siguen participando del periódico o del programa de radio. Este es el mejor premio a nuestro compromiso y por eso es que seguiremos en este camino de “buena comunicación” a la hora de enseñar.»

Profa. Silvia Bocchi

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, José Ignacio, y MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional*. Huelva: Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados

WENGER, Etienne (2001). *Comunidades de prácticas, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

**Proyectos,
interdisciplinariedad
y TIC.
Aplicación en el aula**

**Guillermo Medina
Carolina Bastida Haima**

22

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Secundaria

Institución: Instituto Crandon

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Proyectos, interdisciplinaridad y TIC. Aplicación en el aula

Clase: Primer año de Secundaria

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Geografía e Informática

Participantes: Guillermo Medina (profesor de Informática y Astronomía) y Carolina Bastida Haima (maestra-profesora de Geografía)

Responsable: Mag. María Angélica Morena

RESUMEN

El aprendizaje por proyectos nos permite investigar; esto supone la incorporación de criterios teóricos y metodológicos con cierta rigurosidad, elaborar hipótesis de trabajo, construir instrumentos de medición, contrastar las hipótesis con la realidad, extraer conclusiones y redactar informes.

Otro elemento sustantivo está constituido por lo metacognitivo, que implica que el estudiante sea consciente de los procesos mentales que pone en juego en su propio aprendizaje; es decir, el fomento de la autoevaluación: ¿cómo aprendí?, ¿qué me resultó más difícil y por qué?, ¿cuáles son mis fortalezas y cuáles mis desafíos?, ¿aprendo mejor solo o trabajando en grupo?, ¿qué cambiaría para un próximo trabajo? Supone, además, un cambio en el rol que desempeña el docente, ya que, a partir de esta estrategia, el profesor se transforma en un orientador que genera la situación de enseñanza más que en un transmisor de conocimientos.

El presente trabajo «Proyectos, interdisciplinaridad y TIC» busca sintetizar, a la vez que compartir, de qué forma ha sido posible amalgamar de manera constructiva y divertida las potencialidades más motivantes de las asignaturas Geografía e Informática. Elegimos hacerlo a través del abordaje de uno de los temas más *olvidados*: profundizar conocimientos sobre África y los pueblos africanos. Como plus, compartimos el proceso por el que, en ese camino, se fueron sumando otras asignaturas como Música y Plástica que contribuyen a enriquecer no solo los contenidos del trabajo sino la integración transversal de los saberes.

INTRODUCCIÓN

El proyecto surge en una coordinación de aula cuyo centro fue la preocupación por hallar nuevas estrategias para enriquecer nuestra asignatura más allá del programa curricular a desarrollar en el año escolar.

Del rico diálogo, y a través de puestas en común, se revela que en ninguno de los años de cursos de la asignatura Geografía se aborda el continente africano, más allá de algunos estudios de casos puntuales. ¿No sería muy valioso que los alumnos pudieran aprender sobre la riqueza del continente africano, cuya imagen más popular nos llega a través de los medios y en general solo vinculada a la pobreza?

La incorporación de herramientas tecnológicas (no necesariamente novedosas pero sí en la forma que se propone utilizarlas) aporta dinamismo y versatilidad a las metodologías originalmente concebidas. Todo junto enriquece las ventajas de la modalidad de aprendizaje basado en proyectos (ABP), que son conocidas pero es pertinente señalar. Estas son:

- motiva;
- desarrolla la autonomía;
- fomenta el espíritu crítico;
- refuerza el intercambio de ideas entre pares;
- facilita la alfabetización digital desarrollando la capacidad de búsqueda, selección de información, análisis e identificación de datos relevantes y confiables;
- promueve la creatividad utilizando un sinfín de herramientas y adaptándolas a sus necesidades;
- atiende a la diversidad, ya que estimula a todos los estudiantes, así tengan dificultades de aprendizaje o sean alumnos avanzados.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir de la idea primaria, antes mencionada, comenzó el proceso de definición de objetivos. Acto seguido, los docentes nos abocamos a la búsqueda de estrategias de investigación y de construcción de conocimiento para delinear el desarrollo del proyecto y las posibles herramientas. En este punto se concretaron las primeras líneas de trabajo de un proyecto áulico con inclusión de TIC.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), según Blank (1997), Dickinson et al. (1998) y Harwell (1997) constituye, como estrategia de enseñanza, un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan. En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinaria, de largo plazo y centradas en el estudiante.

Más importante aún: los estudiantes encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque tienen que desempeñar un papel activo tanto en la elección del tema como en todo el proceso de planeación (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999; Katz, 1994).

El siguiente paso fue la propuesta a los estudiantes. Fue recibida con interés, entusiasmo y motivación. Se planteó como un trabajo en equipos y los grupos se formaron espontáneamente. Una vez culminada esta etapa, se realizó un sorteo de países con el software Scratch.

Se comenzó buscando información de todo tipo acerca de los países y se seleccionó lo que surgió como relevante. Para ello se utilizaron herramientas que permiten una construcción colaborativa: documentos compartidos y Google Keep, entre otras.

En particular el uso de documentos compartidos —no solo entre los propios estudiantes, sino entre estos y los docentes— aportó una dinámica muy especial que trascendía los tiempos de clase. Desde esta instancia se contó con el apoyo del Equipo de Capacitación en Tecnología del Colegio, integrado por los profesores Ana Méndez y Guillermo Medina.

Esta primera etapa permitió trabajar, desde Informática, diferentes técnicas de búsquedas, organización y validación de la información.

Desde Geografía se trabajaron las siguientes competencias y habilidades:

- Desarrollo de nociones, habilidades y actitudes que faciliten el estudio y comprensión del espacio geográfico a partir del análisis de la interacción entre los elementos naturales, económicos, sociales, culturales y políticos.
- Desarrollo de habilidades cartográficas que vayan incorporando paulatinamente a la vida diaria.
- Valoración de la diversidad de la vida del planeta.
- Análisis de las características de los lugares donde se realizan las actividades económicas e identificación de la desigualdad social de la población.

- Valoración y respeto a la diversidad étnica y sus diferentes manifestaciones culturales, aceptación de la multiculturalidad.
- Observación, análisis, representación, interpretación.
- Reconocimiento de la pertenencia a un espacio geográfico y saber vivir en el espacio.

En la segunda etapa, los equipos definieron aquello que querían mostrar del país. Una vez seleccionada la temática, se dedicaron a buscar una forma digital para presentarlo. De esta forma, desde Informática se analizaron diferentes herramientas de presentación de información disponibles en línea. Cada equipo fue decantando sus preferencias por una u otra forma de presentación. En esta instancia se agregó la faceta musical de los países; más allá de la música tradicional, se incentivó a investigar la música y las bandas que se escuchan en la actualidad.

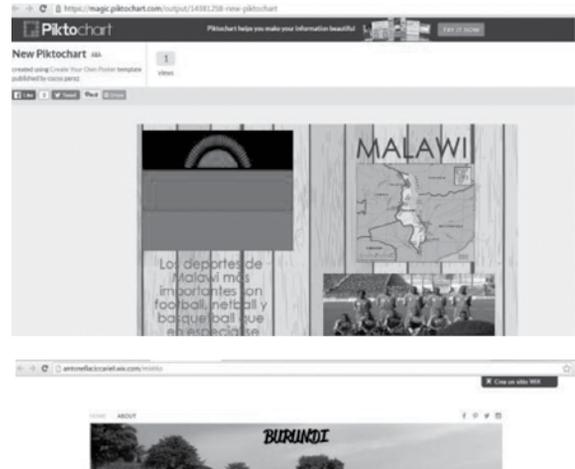
Finalmente, los equipos produjeron materiales en distintos formatos:

- sitios web en Wix
- posters digitales
- presentaciones en Prezi, Emaze y Presentation de Google
- animaciones en Scratch y GoAnimate
- videos

La variedad de herramientas aportó gran riqueza a la propuesta, permitió que esta se adaptara a las necesidades de cada grupo y logró que los estudiantes se apropiaran realmente del proyecto.

La última etapa, aún en proceso, consiste en integrar estos trabajos en un gran mapa de África que se realizará junto con el profesor de Expresión Plástica mediante códigos QR.

Se utilizaron rúbricas para la evaluación de los proyectos. Los estudiantes las tuvieron presentes en todo el proceso y desarrollo del aprendizaje.



PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

«Este trabajo es muy motivador para los estudiantes. Durante el par de meses que llevamos desarrollando, los chicos trabajaron durante el horario de Informática, parte del horario de Geografía y dedicaron tiempo en la casa. Buscaron, identificaron y resumieron información. Investigaron varias herramientas en línea para mostrar lo que ellos decidieron que era más interesante del país, probaron, analizaron y resolvieron cuál usar y cómo usarla, de acuerdo a sus necesidades. Realmente estoy sumamente satisfecho con el proyecto y creo firmemente que la integración de la parte plástica con el mapa de África y de la parte musical del continente será un cierre fantástico para proyecto.»

Guillermo Medina

«Con esta modalidad de trabajo colaborativo se puede ver y trabajar con diferentes potencialidades; a aquellos estudiantes más tímidos se los observa integrados y entusiasmados a la hora de trabajar. La colaboración entre pares se vio enriquecida y fue dinámica.

El aprendizaje y el trabajo cooperativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias.

Se los observó buscar información, lograron seleccionar con pertinencia la más adecuada para el proyecto, investigaron en qué podían presentarla y cómo, trajeron ideas y las compartieron con el grupo.

Estoy convencida que esta forma de trabajo implica conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas.»

Carolina Bastida Haima

COMENTARIOS DE ALUMNOS

«Me encantó hacerlo porque pude leer sobre países que no sabía que existían.»

«Estuvo re bueno, trabajamos en equipos y usamos la computadora.»

«Podimos usar el celular y la computadora en clase.»

«Está mejor que estudiar del libro, pudimos usar internet, aprendimos a hacer páginas web y posters.»

REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los cambios tecnológicos irrumpen todo el tiempo en nuestro escenario de vida, bajo este nuevo paradigma: se lanzan, se prueban, se utilizan, en la medida en que son aceptados se autosuperan con nuevas versiones y, tarde o temprano, son sustituidos por nuevas cosas. Esto sucede tanto en términos de hardware y dispositivos como de software. No es exagerado decir que cada día se dispone de nuevos recursos y prestaciones tecnológicas y, en ese contexto, el reto de su utilización en las aulas ha ido cambiando de forma.

Aquello de *aprender a usar una herramienta* ya no es suficiente. Hay que aprender, claro que sí, pero a ese aprendizaje deben sumarse muchas otras habilidades que desarrollamos en nuestra vida y necesitaremos cada vez más en el futuro.

Uno de los argumentos que ha cobrado fuerza en este sentido es que la inclusión de las tecnologías en los centros educativos debería enfocarse en dos ejes en simultáneo: aprendizaje de nuevas herramientas y aplicación de estas en la vida diaria. Aquí es donde se corre el riesgo de una rápida lectura, que se disfraza en una afirmación que se escucha con frecuencia: «los niños aprenden solos... y usan la tecnología todo el tiempo». A menudo, muchos padres expresan este concepto, con diferentes palabras, y marcan las diferencias, especialmente en términos de «cuánto sabe mi hijo más que yo».

El presente trabajo se enmarca en un contexto más amplio, sobre el que Instituto Crandon ha redimensionado su praxis educativa en estos dos últimos años. No basta con una referencia superficial como la que citamos en el párrafo anterior. En su lugar, les invitamos a analizar ese argumento con mayor profundidad, tal como lo hemos hecho nosotros, convencidos de que...

- es mucho mejor si no aprenden solos, sino explorando potencialidades en equipo con compañeros, de la mano de un equipo docente que da espacios, invita a pensar y lidera proyectos (léase: aprendizaje colaborativo)
- es mucho mejor si aprenden cómo potenciar esas herramientas aplicándolas con sentido a su vida cotidiana, en este caso, a sus clases regulares con maestros y profesores (aprendizaje basado en proyectos).

Con este enfoque, para 2016, en Primaria y CBU el desafío ha sido un rediseño por partida doble: no solo nuestra propuesta académica para el año, sino también los roles del equipo docente. En ambos ciclos se cuenta no solo con la figura tradicional del profesor de Informática, sino con el profesor articulador de Informática, cuyo cometido precisamente es facilitar, acompañar, potenciar y ensamblar la inclusión de las tecnologías que se aprenden en clase de Informática con la propuesta de maestros y profesores. En palabras sencillas: para cada clase (o asignatura en el caso de Secundaria) hay tres docentes que trabajamos juntos y somos capaces de predicar con el ejemplo en aquello de que *aprendemos más si colaboramos entre nosotros*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARETIO, L. G., CORBELLA, M. R., y FIGAREDO, D. D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- BLANK, W. (1997). «Authentic instruction». en W. E. BLANK Y S. HARWELL (eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa: University of South Florida.
- CHALLENGE 2000 MULTIMEDIA PROJECT (1999). *Why do projectbased learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Recuperado de: <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>.
- DICKINSON, K. P., SOUKAMNEUTH, S., YU, H. C., KIMBALL, M., D'AMICO, R., PERRY, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U. S. Department of Labor, Office of Policy & Research.
- HARWELL, S. (1997). «Project-based learning». En W. E. BLANK y S. HARWELL (eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa: University of South Florida.
- KATZ, L.G. (1994). «The project approach» [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, Voces de la Educación.
- MARTÍ, J. A., HEYDRICH, M., ROJAS, M., y HERNÁNDEZ, A. (2010). «Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente», *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, n.º 158, pp. 11-21.

**Unión de proyectos
Una propuesta
para mejorar la
participación de los
estudiantes**

Beatriz Guigou y Silvia Alonso

23

FICHA TÉCNICA

Nivel: Ciclo Básico y Primer nivel de Bachillerato

Institución: Liceo n.º 71

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Unión de proyectos. Una propuesta para mejorar la participación de los estudiantes

Clases: Estudiantes de 1.º a 4.º año liceal, directora, PCP, APTE, profesores de Educación Física y docentes tutores, Programa Pelota al Medio a la Esperanza (Ministerio del Interior). Acompañan familias y comunidad educativa en general.

Áreas que integran el proyecto: Educación Física/Deporte y Recreación, Programa Pelota al Medio a la Esperanza (proyecto del Ministerio del Interior) y Liceo con Tutorías del CES, que nuclea a nueve asignaturas con sus correspondientes tutores en coordinación permanente con docentes de aula.

Participantes: Alumnos seleccionados para participar en el torneo deportivo de fútbol y competir con instituciones privadas y públicas del CES y UTU.

Responsables: Directora profesora Beatriz Guigou, profesora coordinadora pedagógica Silvia Alonso



Estudiantes del liceo n.º 71 antes del encuentro deportivo, 2016.

RESUMEN

«Unión de Proyectos» surgió como una iniciativa de docentes de Educación Física que intentaban llevar adelante acciones pedagógicas innovadoras en forma conjunta con otros actores institucionales utilizando espacios diferentes a los tradicionales.

La unión de los proyectos educativos Programa Tutorías del CES y Programa Pelota al Medio a la Esperanza, del Ministerio del Interior, emergió como una

necesidad de los estudiantes que luego se desarrolló y tomó cuerpo, y hoy se hace imprescindible.

Los estudiantes acuden a los referentes de Educación Física solicitando apoyo para un acompañamiento en las líneas generales del proyecto deportivo (conformación del equipo y entrenamiento) y al profesor coordinador pedagógico (PCP, coordinador de tutorías o clases de apoyo) solicitando apoyo para levantar sus bajas calificaciones, ya que el proyecto exige una mejora en los rendimientos académicos.

Así, entre docentes de Educación Física, el PCP, APTE (acompañamiento pedagógico a la trayectoria estudiantil) y estudiantes, se gestó este proyecto. Luego fue llevado a los espacios de coordinación docente para socializarlo y motivar a los demás a incorporarse a la propuesta.

El Programa de Tutorías Académicas ya existía en este centro educativo desde años anteriores. El Programa Pelota al Medio a la Esperanza llegó en forma inesperada, cuando nos invitaron a participar, debido a que este centro tenía un alto índice de repetición y población estudiantil socialmente vulnerable.

Hoy podemos afirmar con orgullo que el proyecto institucional está dando sus frutos y los principales actores, los estudiantes, están tan entusiasmados que han obtenido muy buenos resultados deportivos y mejores resultados académicos. Por ejemplo, el plantel femenino recibió el pasado 6 de octubre el premio Fair Play, otorgado por *jugar limpio* y por tomar en cuenta que el promedio de calificaciones del equipo era de 6,10 en marzo-abril y llegó a 8,60 en setiembre.

Se trata de una práctica innovadora, que se viene llevando adelante en los tres últimos años y se desarrolla en forma transversal en los diferentes ámbitos del liceo 71. Ha pasado a ser un subproyecto dentro del proyecto de centro, ampliamente aceptado y reconocido por todos los actores institucionales.

Palabras clave: participación, intereses, curiosidad, convivencia, trabajo colaborativo, involucramiento activo, trabajo en equipo, autogestión, cooperación, acuerdo, escucha, reflexión, empatía, experiencias, orientación, aprendizaje.



Estudiantes del liceo 71 reciben el premio «Por la convivencia y el juego limpio», 6.10.2016.

PRESENTACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El liceo 71 es un centro de educación público, ubicado en el encuentro de las zonas Paso Molino, Prado y Capurro de Montevideo, en la calle Zufriategui entre Agraciada y la vía. Es un liceo de aluvión, al que asisten estudiantes de numerosos barrios: Cerro, Casabó, Nuevo París, Gruta de Lourdes, Centro, Tres Ombúes, Santa Catalina, La Teja, entre otros.

Durante el año 2016 el centro contó con 16 grupos de primer ciclo (1.º, 2.º, 3.º) y dos grupos de 1.º de Bachillerato (4.º año), distribuidos en dos turnos. La matrícula estudiantil era de 568 estudiantes. Había 71 docentes de aula, cuatro adscriptos, dos ayudantes de laboratorio, un PCP, tutores, APTE, POB y una directora. Trabajaba en la parte técnica un psicólogo. En la administración realizaban su tarea una secretaria y tres administrativos. Contaba con cuatro auxiliares de servicio y dos porterías.

Es un liceo nuevo en la zona. Tiene tan solo cuatro años en el local actual, pero desde su fundación en el año 2010 registró dos mudanzas de local, lo que generó incertidumbre y estrés en toda la comunidad educativa.

El local liceal es espacioso, luminoso, adecuado para la tarea educativa y está en constante crecimiento. En 2015 había 15 grupos; en 2016 contamos con 18 y para 2017 se agregan un 2.º y un 5.º de Arte.

En la misma cuadra, se encuentran una escuela para discapacitados visuales, una iglesia, una UTU Deportiva y un hogar de ancianos, con quienes convivimos y realizamos múltiples actividades de integración. En los últimos años de permanencia en el nuevo local se han consolidado vínculos con la comunidad y se observa una tendencia a la permanencia de los docentes, que conforman así equipos de trabajo más comprometidos y estables.

PRESENTACIÓN DE LA PRÁCTICA SELECCIONADA

A) PROCESO

Al comienzo se fueron elaborando borradores de trabajo, siempre teniendo presente que nuestro trabajo debía ser *por y para* los estudiantes, buscando favorecerlos y despertar la curiosidad a través de las experiencias compartidas, para así lograr aprendizajes significativos. Se fueron realizando múltiples modificaciones hasta lograr el proyecto actual, que cuenta con un marco teórico, objetivos, acciones y lineamientos generales que lo sostienen.

Se necesitó de un verdadero trabajo colaborativo, delegando acciones, creando pequeñas comisiones de trabajo que, impulsadas por los mismos objetivos, debían rápidamente desplegar un abanico de posibilidades que llevara a concretar los objetivos teniendo claras las metas.

Muchas fueron las instancias de trabajo: reuniones con estudiantes, elección de delegados para recabar datos con el insumo de los boletines de calificaciones (para realizar promedios grupales), búsqueda de certificados médicos (requisito imprescindible desde el ámbito deportivo) y calendarización de reuniones de prácticas y entrenamientos.

Además se llevaron adelante encuentros con todo el cuerpo docente de la institución, buscando individualidades que se plegaran a la propuesta.

Luego de varias instancias de reuniones se resolvió que la coordinadora general del proyecto fuera la profesora coordinadora pedagógica (PCP), ya que compartía el doble rol (docente de Educación Física y PCP) y podía auspiciar como nexo articulador permanente entre las partes implicadas: estudiantes, profesores de aula, profesores tutores y familia.

Surgió la figura del adscripto como agente fundamental para la elaboración del proyecto, ya que su vínculo con estudiantes, familias y docentes es permanente, en tanto la figura de los administrativos era complementaria, asistiendo a los estudiantes y docentes, facilitando la gestión.

En reunión con el Equipo de Dirección, los docentes de Educación Física y PCP presentaron un primer borrador de la propuesta de trabajo, que fue aceptada inicialmente pero luego sería evaluada en las etapas de avance, con la observación de resultados.

Transcurrido el primer año y verificados los resultados positivos, se volvió a emprender el proyecto, en condiciones más favorables y con mayores fortalezas.

B) INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO Y SU GESTIÓN

Las acciones fueron delineadas teniendo en cuenta la viabilidad organizativa y la viabilidad política de un plan operativo que en una primera instancia minimizara las resistencias que se pudieran presentar. Luego se fueron dando modificaciones en torno a una planificación y replanificación según el transcurso del proceso.

Se tuvo en cuenta la voz y la participación de los recursos humanos directamente involucrados: los estudiantes, la dirección, los docentes, las familias y otros actores que fueron incorporándose a la propuesta y complementando el proyecto.

ÁMBITO ESTUDIANTIL

Los estudiantes son el eje fundamental de la propuesta y su interés por el gusto de las prácticas deportivas fue lo que motivó e hizo atractivo el proyecto.

Un alto porcentaje de los estudiantes participan en actividades deportivas, tanto a nivel masculino como femenino, especialmente en fútbol, motivados por

el Proyecto Pelota al Medio a la Esperanza y utilizando a la propuesta como disparador, ya que en el liceo se trabaja con centros de interés: básquetbol, vóley, patín, coreografías, danzas, circo y malabares. Disponen de los tiempos para participar y están dadas las condiciones en las propias clases de Educación Física y los espacios de tutoría ya establecidos en el liceo.

La participación en los espacios de tutoría es un requisito indispensable para formar parte de las distintas actividades deportivas con la finalidad de la superación personal, tanto en lo académico como en lo deportivo.

Unidos los proyectos, y estimulando el esfuerzo de los estudiantes por superarse académicamente, se llevan adelante actividades como: intervenciones urbanas en plazas, ferias, etcétera, intercambios deportivos con otras instituciones de la zona (liceos 6, 16, 54, 56, UTU, escuelas 25 y 26, etc.), «71 Olímpico» (el día 24 de junio), «Show de talentos» (el día 28 de setiembre) y más.

EQUIPO DE DIRECCIÓN

La directora conoce y acompaña la propuesta de trabajo, apoya a docentes y estudiantes y ha logrado una real inserción de este proyecto en la vida de la institución educativa. Dado que el proyecto es afín y complementario a las propuestas del centro educativo, es reconocido por las inspecciones de institutos y liceos y también abalado por la Inspección de Educación Física y por quienes dirigen el proyecto de tutorías. Esto crea una corriente favorable a la permanencia del proyecto.

DOCENTES

Los docentes de Educación Física participan con entusiasmo de la propuesta, ya que amplía su propuesta de trabajo en las horas dedicadas a la recreación y el deporte. El resto de los docentes participan por decisión propia y porque ven en la propuesta buenos resultados a corto plazo.

El PCP fusiona sus dos tareas coordinando la asistencia a tutorías con las necesidades de los alumnos y participa directamente en la propuesta deportiva organizando prácticas y entrenamientos.

Es una fortaleza que para participar en el proyecto ningún docente deba dejar de dictar sus horas de clase; todo lo contrario, desde su lugar de trabajo participan en forma activa y solo les implica un espacio de encuentro extra en las coordinaciones, a las que de hecho ya concurren.

El proyecto fue aceptado con entusiasmo por el docente tutor, ya que le permite contar con los recursos ideales de trabajo, que son los estudiantes *altamente motivados*, pues el objetivo de elevar sus calificaciones hace que estos asistan a las tutorías con mayor compromiso.

Existe una leve tendencia a incorporar más docentes cada año a esta modalidad de trabajo, que deja en todos los involucrados una sensación de satisfacción, pues los resultados son percibidos rápidamente.

FAMILIAS

Las familias participan con entusiasmo y alegría, coordinando sus horarios de trabajo para brindar apoyo al proyecto, que involucra directamente a sus hijos. Acompañan a los estudiantes los días de práctica y en los torneos, e impulsan su asistencia a las tutorías.

El proyecto tiene gran aceptación en los hogares, pues los propios estudiantes (los hijos) son los principales promotores. La asistencia a las tutorías y la mejora de los rendimientos académicos hace que las familias vean la propuesta como exitosa.

RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS

El proyecto no requiere de dinero ni materiales extra. Cuenta con el gimnasio propio de la institución y con materiales de Educación Física suficientes.

Las clases de Tutorías están incorporadas a la vida liceal y poseen recursos para llevar adelante la labor. El Programa Pelota al Medio a la Esperanza provee locomoción y se hace cargo de los almuerzos de los jugadores, por lo tanto no existe impedimento financiero alguno para la propuesta. Las condiciones son ideales para continuar llevando el proyecto adelante.

En cuanto a la viabilidad política, el proyecto involucra a los estudiantes de 1.º a 4.º año liceal (sub 16) que se postulan para participar, se involucren con la propuesta, acepten las condiciones de participación y lo hagan en forma activa.

La propuesta es socializada a la totalidad de los estudiantes y se busca involucrarlos desde el principio en la planificación de las actividades.

De ser necesario se flexibiliza la propuesta para que los estudiantes puedan participar en tutorías en días extras, permitiendo que concurran una mayor cantidad de veces, pues la meta es subir las calificaciones y lograr la superación académica.

Las acciones comenzaron siendo direccionadas hacia el sector masculino del alumnado pero luego, dada la gran receptividad que tenía, se abrió la posibilidad a equipos deportivos femeninos y en 2016 se expandió aún más con propuestas deportivas de básquetbol.



Primera experiencia del Programa Pelota al Medio a la Esperanza, opción básquetbol, en el liceo 71, 30.9.2016.

La directora del centro apoya la propuesta y facilita las condiciones para llevar el desarrollo del proyecto. En cuanto a los *docentes* (docentes tutores, docente de aula y docentes de Educación Física), las estrategias de acción fueron direccionadas a lograr un involucramiento y compromiso con el proyecto, además de que el mismo cuenta con un espacio propio dentro en las coordinaciones para abordar temas afines a la propuesta, logrando así un trabajo interdisciplinario.

De ser necesario se crean acciones dirigidas a promover aprendizajes en los estudiantes participantes en forma diferenciada para un mayor y mejor involucramiento.

El PCP participa activamente, promociona la propuesta y realiza seguimiento de los participantes, además es nexa con el resto de los actores institucionales compartiendo información y generando las condiciones propicias para que el proyecto acerque mayor número de estudiantes y adultos referentes.

Su rol es claramente de facilitador y articulador de la propuesta, orientando acciones y generando condiciones propicias para llevar adelante el proyecto con éxito.

DISEÑO OPERATIVO. OBJETIVO

Favorecer el abordaje integral del alumno a través del trabajo coordinado entre los diferentes actores institucionales, impulsando la participación de los estudiantes involucrados en la propuesta en los espacios de tutorías, incorporando herramientas para mejorar el rendimiento académico y propiciar la colaboración y el trabajo en equipo.

Para ello fue necesario llevar adelante actividades, crear un cronograma de acción y delimitar roles y funciones, determinando así responsables en cada una de ellas.

A modo de resumen presentamos las actividades divididas en cuatro bloques:

1. Promocionar la participación en el Programa Pelota al Medio a la Esperanza a través de actividades dentro del ámbito liceal, coordinando la propuesta con los docentes a cargo. Estas actividades se desarrollarán durante los meses de mayo a julio.
2. Seleccionar y organizar el equipo que representará al liceo en dicho programa. Serán responsables los docentes de Educación Física de todos los niveles y la actividad se desarrollará durante los meses de julio a setiembre.
3. Realizar ciclos de charlas motivadoras para incentivar a los estudiantes seleccionados a integrarse a las tutorías académicas, con el objetivo de mejorar sus calificaciones. Los responsables serán los docentes de aula y docentes tutores; las charlas se llevarán adelante a partir del mes de mayo y se las reforzará mensualmente.

4. Generar actividades que promuevan la participación en el proyecto.
Ejemplo de ello podrían ser campeonatos internos y jornadas recreativas. Los responsables a cargo serán todos los docentes involucrados y aquellos docentes que, sin estar afines con la propuesta, deseen participar en las jornadas que se realizarán a partir del mes de junio y en forma mensual reiteradamente.

LOS ACTORES

En diciembre de 2014, una vez finalizada la actividad, se encuestó a todos los estudiantes que participaron. Los resultados aún no han sido analizados en su totalidad, ya que el proyecto transcurre su tercer año y realizaremos el análisis comparativo al culminar el trienio.

Con ellas se han generado insumos para trabajar este año posicionándonos desde las fortalezas y tratando de minimizar las resistencias. Las encuestas son muy simples y fueron realizadas por el PCP y docentes tutores tratando de recabar datos que aporten a la mejora del proyecto.

Las encuestas a los adultos referentes participantes se realizan en el correr del segundo año del proyecto, porque este fue vivido en la cotidianeidad del centro educativo y la sucesión de actividades nos llevaron a una continua planificación y replanificación sobre la marcha.

Presentamos aquí dos de las encuestas realizadas.

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

ESTUDIANTE 1

¿Cómo te enteraste de que existía un programa llamado Pelota al Medio a la Esperanza y de cuáles eran sus cometidos?

Me enteré por la profe de Educación Física y me junté con amigos y empezamos a armar un cuadro.

¿Sabías que tenías que concurrir a tutorías porque era uno de los requisitos?

Sí, y queríamos ganar el premio más grande. Nos ayudó a estudiar.

¿Mejoraste tu rendimiento en el liceo?

Sí, y subimos todas las notas. Yo era el capitán. También mejoré la conducta.

¿Cómo ve tu familia tu participación?

Le gusta, pero me dicen que si no voy a tutoría y levanto las notas no juego más, así que voy.

¿Volverías a participar en el proyecto?

Sí, porque nos ayuda a mejorar; no a uno, sino a todo el equipo.

Del 1 al 10, ¿cómo calificarías el proyecto?

Para mí es un 10 y el año que viene quiero estar.

ESTUDIANTE 2

¿Cómo te enteraste de que existía un programa llamado Pelota al Medio a la Esperanza y de cuáles eran sus cometidos?

Nos contó la profe y me enganché enseguida.

¿Sabías que tenías que concurrir a tutorías porque era uno de los requisitos?

Sí, pero como yo tengo buenas notas a veces no iba. Igual le avisaba a la profe para que no me sacara del cuadro.

¿Mejoraste tu rendimiento en el liceo?

No tengo ninguna baja. Les digo a mis compañeros que vayan porque en esta estamos todos juntos.

¿Cómo ve tu familia tu participación?

Ellos están contentos de mí, pero también de cómo mejoré mucho.

¿Volverías a participar en el proyecto?

Siempre quiero estar. Me gustó todo. Hasta nos dieron un premio y salimos en la tele.

Del 1 al 10, ¿cómo calificarías el proyecto?

10.

Las encuestas fueron acotadas y buscaban plasmar la voz de los estudiantes en torno al proyecto en forma clara y sencilla.

Hubo también jornadas de evaluación con el Equipo de Dirección y los referentes adultos. Se proyecta para el tercer año de proyecto poner énfasis en la evaluación del proceso, realizar encuestas y entrevistas a los participantes que puedan brindar insumos para la mejora y sistematización de la práctica.



Los varones también recibieron el premio «Por la convivencia y el juego limpio» en 2014. En 2016 les tocó a las chicas.



Equipo del liceo 71 antes de su primer encuentro deportivo, 21.10.2015.

CONCLUSIÓN, APRENDIZAJES E IMPLICANCIAS TEÓRICAS

«El estilo inductivo trabaja con un criterio de mayor simultaneidad entre la planificación y la propia coyuntura de los procesos educativos y parte de situaciones concretas, problemáticas compartidas, acuerdos por ciclos o por áreas para, desde allí, ampliar acuerdos y acciones hacia la elaboración de los proyectos institucionales».

Krichesky, Molinari, Weisberg y Cappellacci, *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.*

Como conclusión final destacamos que la actuación conjunta de dos programas diferentes, siguiendo los lineamientos de un mismo objetivo, ha propiciado espacios de aprendizaje para los estudiantes. Quizás un mayor trabajo en proyectos que involucren diferentes miradas pueda potenciar los resultados deseados.

Acercar las metas proyectadas, con trabajos colaborativos, dejando de lado las prácticas tradicionales, posibilitará la generación de espacios diferentes y aprendizajes significativos.

Las escuelas realmente eficientes, con intervenciones integrales, con propuestas en que la voz de los estudiantes sea valorada y los intereses de todos los involucrados encuentren puntos de unión, serán lugares fértiles para el aprendizaje.

Debemos perder el miedo a innovar e introducir nuevos proyectos que propicien aprendizajes significativos. Debemos revalorizar los espacios no áulicos como espacios de verdadero encuentro. Para ello debemos hallar adultos referentes

comprometidos con la tarea, con conocimiento y preparación para enfrentarse a nuevos desafíos y ansias de generar cambios.

Paulo Freire sostiene que «el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado». Esto nos plantea que debemos buscar estrategias acordes a los grupos humanos que se nos presentan y a los resultados antes obtenidos, y que debemos comprometer al docente con la reflexión sobre su propia práctica.

En cuanto a la incorporación de las niñas al proyecto, se ha incrementado el número de estudiantes, haciéndolo aún más rico y participativo y la opción básquetbol amplía la propuesta.

Sería ideal que el programa pudiera aplicarse a más deportes, para abarcar mayores posibilidades de participación estudiantil. La experiencia se ha difundido y compartido en otros ámbitos educativos, como el Encuentro Regional de Profesores Coordinadores Pedagógicos.

Recordemos que para continuar trabajando y buscando soluciones debemos contextualizar el problema, debatir, reflexionar y buscar estrategias adecuadas para lograr la aprobación de los agentes implicados. Tal como señala Fullan (1982): «[...] para que las innovaciones no sean inoperantes, el cambio debe definir la filosofía y sus metas, las estrategias metodológicas más adecuadas, así como materiales y recursos, roles y relaciones entre los sujetos».

Una de las condiciones de trabajo que más peso tiene en los procesos de cambio es el grado de colaboración que existe entre los actores. En este proyecto ello se hizo visible. Al respecto Fullan (1982) señala que: «[...] los trabajos pioneros han sido los que han puesto énfasis en los lazos y tipos de interacciones existentes entre los actores que habitan en un mismo centro».

La propuesta llegó a nuestra institución como una actividad impartida por el Ministerio del Interior en conjunto con el Consejo de Educación Secundaria y luego se transformó en uno de los proyectos más aceptados por los estudiantes.

El inicio fue un tanto problemático. Había que coordinar actividades y generar estrategias de trabajo con los docentes, grupos libres y estudiantes que demandaban participación.

La base fundamental de la experiencia se concretó en los acuerdos entre estudiantes y referentes. Los profesores se comprometieron con el proyecto y brindaron apoyo adicional a los alumnos para elevar las calificaciones de estos (tutorías y trabajos extras). Y los estudiantes participaron comprometidos por la unión de un trabajo en equipo.

Fue una experiencia riquísima, porque en ella debíamos apostar más que nunca a los estudiantes, confiar en ellos, delegar e intercambiar permanentemente opiniones. Solo la pasión que pusieron estos chicos hizo sortear todo tipo de

obstáculos. Fueron creadores de su propia experiencia y marcaron un camino, pues hoy se los reconoce dentro de la institución educativa como referentes de su propio proyecto.

Actualmente transcurre el tercer año del proyecto y el entusiasmo sigue intacto, en tanto se aprecia que los vínculos entre compañeros y con los docentes ha generado una corriente de afecto y confianza que los identifica y los une.

Cuando escribíamos este trabajo para presentar a la Feria de Buenas Prácticas Educativas pensábamos cuán enriquecedora sería una visión externa a nuestro proyecto que detectara áreas no exploradas en las que se pudiera accionar para fortalecer la propuesta. Hoy queremos agradecer a la Institución Educativa Santa Elena por darnos la posibilidad de participar en la feria y enriquecernos con el sinnúmero de personas que pasaron por nuestro *stand* y nos regalaron sus comentarios y sugerencias sobre este tema. Y agradecemos al tribunal evaluador que leyó detenidamente y analizó esta práctica, la eligió como significativa y nos proporcionó sugerencias. Porque todos somos agentes de educación y crecer juntos es el camino.



En la Feria de Buenas Prácticas Educativas, agosto de 2016.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEMANY, C. (1998). *Aprender a escuchar bien*. Bilbao: DDB.
- ALLIDIÈRE, N. (2004). *El vínculo profesor alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- CARBAJAL ARREGUI, M. (2014). «El aporte metodológico del Orientador», en BALAGUER, R., CARBAJAL, M, y CORREA, L. *Orientación educativa. Enfoques y herramientas*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, PROGRAMA LICEOS CON TUTORÍAS: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=7429:instructivo-para-liceos-con-tutorias-y-pcp&catid=2&Itemid=52>.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Record.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- LA MANCHA, CENTRO DE INVESTIGACIÓN, JUEGO Y CAMPAMENTO (s/f). *El juego cooperativo: la tensión entre el individuo y el grupo*.
- OMEÑACA, R., y RUIZ, J. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- PROGRAMA PELOTA AL MEDIO A LA ESPERANZA, <<http://pelotaalmedioalaesperanza.blogspot.com>>.

Prácticas pedagógicas que traspasan muros

Ana Luna, Susana Molinari

24

FICHA TÉCNICA

Nivel: Secundaria, Ciclo Básico

Institución: Liceo del Instituto Nacional de Rehabilitación n.º 10

Departamento: Paysandú

Nombre del proyecto: Prácticas pedagógicas que traspasan muros

Clases: 1.º, 2.º y 3.º de Ciclo Básico, colectivo docente de ECE

Áreas: Ciencias, Investigación y Sociedad

Participantes: Alumnos del INR Paysandú, nivel Ciclo Básico

Responsable: Susana Molinari

RESUMEN

La educación en contextos de encierro se desarrolla en un escenario complejo. La escuela intramuros brinda a los alumnos privados de libertad un lugar propio, donde poder modificar su situación actual y construir otra realidad. Este trabajo da cuenta de una experiencia iniciada intramuros, una investigación sobre flavonoides presentada en la Feria del Club de Ciencias, un acercamiento a la prevención del cáncer llevada al *mundo extramuros*.

Enfrentados al desafío de un proceso educativo, tenemos que tomar una decisión: ¿nos mantenemos en nuestra zona de confort y reproducimos clases desde otros sistemas? ¿Dejamos de lado la dimensión ético-política que se pone en juego en una educación en contexto de encierro? ¿Optamos por una postura crítica activa de nuestras propias prácticas educativas o simplemente seremos una herramienta más de dominación, con la promesa de otorgar algo de lo que el educando carece?

En este caso optamos por aplicar un camino de aprendizaje realizando adaptaciones curriculares en un contexto de encierro, trabajando en investigación y con la capacidad de continuar, independientemente de la movilidad de los actores que participaban de él.

El rol docente, *facilitador de escenarios de aprendizaje*, en este contexto se convierte en mediador de situaciones o problemas intra e interpersonales, en aquellos casos en que no pueda prevenirlos o evitarlos. Las clases son multigrado y, dentro de un mismo nivel, existen diferentes grados de aprendizajes, capacidades, lenguajes y actitudes. Los alumnos son jóvenes o adultos con toda una carga emocional, afectiva y psicológica muy diferente a la de las personas que viven en libertad.

Palabras claves: innovación, políticas educativas, contextos de encierro, desafíos pedagógicos, enseñanza-aprendizaje intramuros

INTRODUCCIÓN

Las nuevas políticas en contexto de encierro apuntan a crear espacios y generar herramientas que tengan como objetivo la rehabilitación, sustituyendo el ocio y el encierro por trabajo, estudio y recreación. En este marco, se identifica la necesidad de jerarquizar la educación y la cultura no solo como derechos, sino como herramientas para los procesos de rehabilitación de las personas privadas de libertad (PPL).

Así, las líneas de trabajo que persigue esta área educativa apuntan a:

- planificar y gestionar políticas de educación y cultura que tienen como objetivo a las personas privadas de libertad;
- coordinar acciones con las diversas instituciones formales y no formales en lo relativo a la formación en el área de educación;
- articular con otras instituciones las políticas relativas a educación, así como investigaciones y proyectos vinculados a esta área;
- apoyar en la implementación y organización, evaluar y dar seguimiento en terreno de las actividades educativas en cada área que se trabaje para y con personas privadas de libertad;
- impulsar cambios y procesos nuevos y creativos que colaboren en esta transición que hoy sigue concretándose poco a poco, mediante distintas propuestas llevadas a cabo por diferentes actores, como por ejemplo, algunos referentes educativos que surgen de forma natural.

EXPERIENCIA

Si bien las políticas educativas apuntan a un proceso de restitución de derechos, y se generan los recursos para ello, como lo serían salones en las cárceles, útiles de estudio, docentes y demás actores del proceso educativo, poco se aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje aplicable a ese medio en particular. El plan de estudios es el mismo que se utiliza en el plan nocturno, fragmentado en diferentes asignaturas, con la única modificación de sugerir que el trabajo áulico sea realizado en dupla de docentes.

Enfrentados al desafío de un proceso educativo, tenemos que tomar una decisión: ¿nos mantenemos en nuestra zona de confort, reproduciendo clases desde otros sistemas? ¿Dejamos de lado la dimensión ético-política que se pone en juego en una educación en contexto de encierro? ¿Optamos por una postura crítica activa de nuestras propias prácticas educativas o simplemente seremos una herramienta más de dominación, con la promesa de otorgar algo de lo que el educando carece?

Nosotros optamos por aplicar un camino de aprendizaje adaptado al medio en que estamos insertos y, a la vez, capaz de continuar, independientemente de la movilidad de los actores que forman parte de él. Nos proponemos como meta lograr una práctica educativa movilizadora, que integre el currículo de las asignaturas con las vivencias y experiencias de los alumnos, amalgamando conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, así como valores y hábitos que creen conciencia de la necesidad de una educación permanente y generadora de valoraciones personales que recuperen la autoestima, que permitan vivenciarse como sujetos de derecho y hacedores de cultura.

La ejecución de esta práctica docente se organizó en cuatro etapas: 1) planificación; 2) ejecución; 3) evaluación; y 4) retroalimentación.

PRIMERA ETAPA: PLANIFICACIÓN

CARACTERÍSTICA DEL CONTEXTO

Para la implementación de una práctica educativa que tenga significado real, se debe planificar teniendo en cuenta determinados lineamientos que consideren las siguientes situaciones:

- nuestros alumnos son jóvenes o adultos con toda una carga emocional, afectiva y psicológica muy diferente a la de las personas que vive en libertad;
- las conductas, acciones, actitudes emociones y afectos son condicionados por el contexto en el que viven;
- la asistencia a clase no es constante y está condicionada a factores como el estado psicológico de los alumnos, sobre todo según en qué etapa del proceso de abstinencia se encuentren con respecto a la diversidad de adicciones presentes;
- es común entre los alumnos privados de libertad la necesidad imperiosa de verbalizar, contar lo que no han contado, opinar sobre algo que nunca han hecho; una necesidad de dar a conocer lo que saben, con discursos en general llenos de ansiedad y la exigencia de ser escuchados;
- su lenguaje habitualmente está lleno de simbologías propias, autocreado con medias palabras o con cambios de significado;
- las clases, además de ser multigrado, reúnen en un mismo nivel grados de aprendizajes y capacidades diferentes;
- la asistencia a clases varía debido a la liberación, traslado o nuevos ingresos que se van produciendo;

- hay una baja autoestima en los alumnos, en relación con su propia capacidad de aprendizaje o de aporte significativo a una actividad académica.

Se consideró que el aprendizaje a través de una investigación cumpliría los requerimientos de un aprendizaje significativo para la educación en contexto de encierro, ya que implicaría desde el inicio creer a nuestros alumnos capaces de participar en el accionar que conlleva el derecho a la educación. Además permitiría a la práctica educativa tener puesta la mirada en cambiar el contexto para poder cambiar la visión sobre las posibilidades futuras de los estudiantes, ya que se generan o refuerzan los procesos colectivos entre los diferentes actores y autoridades de diferentes sistemas, sin perder calidad en el currículo de las diferentes asignaturas.

La planificación de la actividad se generó a partir de las clases de Ciencias, pero fue realizada en conjunto con los alumnos y los docentes de las asignaturas que así lo desearon, bajo el aval de las instituciones: el INR (cárcel de Paysandú, en ese momento) y el Consejo de Educación Secundaria (liceo n.º 5).

Se propuso una investigación para presentar en la Feria Departamental de Clubes de Ciencia, lo que implicó en primera instancia elegir un tema. Para ello había que generar un ámbito de discusión sobre los posibles temas, según sus intereses, y esto además implicaría estudiar la viabilidad, hacer acuerdos, tener acceso a información, etcétera.

En esta primera etapa se buscaría potenciar las herramientas necesarias para un trabajo grupal colaborativo, y los docentes asumiríamos el papel de mediadores.

Luego de elegida la temática se haría necesario el manejo de lenguaje formal para tramitar la solicitud, ante las autoridades del Centro de Reclusión, de los permisos que podrían ameritar el estudio de la investigación planteada. Así, se incluyeron las asignaturas de Idioma Español y Literatura que fueron acompañando el proceso de creación del informe del proyecto.

Para plantear la diferencia entre los distintos lenguajes: coloquial, tumbero (jerga carcelaria), formal y científico, se solicitaría a los alumnos que llevaran un registro de sus pensamientos, propuestas y actividades que formarían parte del cuaderno de campo de la investigación, así como un registro en clase con un lenguaje «más cuidado»; ello posibilitaría una evaluación de la evolución del lenguaje utilizado.

Se realizarían salidas extramuros al laboratorio del Instituto Tecnológico Superior de Paysandú, que cuenta con los materiales necesarios para realizar las prácticas. Esta salida extramuros tenía varias ideas y acciones de aprendizaje asociadas. Por un lado, no saldrían todos los integrantes de la clase, sino un máximo de cuatro —aunque normalmente no se permite la salida simultánea de más de dos internos—; esto implicaba que la mayoría del grupo no podría asistir y se podría generar un sentimiento de exclusión que, si bien debe ser evitable en

cualquier sistema, más aún en uno en el cual sus integrantes a priori ya se sienten excluidos. Entonces, había riesgo de reforzar una situación negativa. La forma que se propuso para superar esta dificultad fue la de asistir a la actividad externa en horarios en los cuales no hubiera clase de Ciencias, de manera de que los alumnos no sintieran que estaban perdiendo etapas del proceso; el resto trabajaría en otra área del proyecto, junto con los docentes que se encontraran en clase en la unidad carcelaria, tanto fuera planificando nuevas actividades como elaborando el marco teórico. El rol docente, además de facilitador de escenarios de aprendizaje, sería el de mediador en situaciones o problemas intra e interpersonales, en aquellos casos en que no se pudiera preverlos o evitarlos.

SEGUNDA ETAPA: EJECUCIÓN

ACTIVIDAD TEÓRICA

Luego de elegida la temática, vinculada al control del cáncer con algunos alimentos, se trabajó con informaciones sobre el tema recabadas por diferentes docentes. Primero sobre el cáncer, su incidencia en la salud y la ubicación geográfica de los casos en Uruguay; esto permitió un abordaje desde las ciencias biológicas, geográficas y matemáticas, con un amplio estudio de gráficas.

Se leyó parte de una tesis del Dr. Mauricio Cabrera (2012), investigador en ciencias, cuyo trabajo implicaba el estudio de flavonoides como quimiopreventivos del cáncer, por lo que se decidió buscar información sobre qué son los flavonoides y dónde se encontraban en la naturaleza. La lectura del trabajo de investigación fue práctica y lógicamente incomprensible para los alumnos, así como para la mayoría de los docentes, ya que se trataba de la tesis del investigador.

Frente a la multiplicidad de datos e informaciones, se inició el proceso de lectura, clasificación y jerarquización de contenidos. Esto se hizo en subgrupos, utilizando diferentes métodos, entre los cuales se encontraban el subrayado, la búsqueda de ideas principales, resúmenes y esquemas. Se potenciaba el trabajo con otros y la valoración del aporte de los compañeros, ya que muchos se habían llevado el material para leer en horarios extraáulicos.

El material informativo presentado fue previamente elegido en función de su dificultad de comprensión por su vocabulario técnico, tanto desde el punto de vista químico, respecto al tratamiento de las sustancias involucradas, como desde el punto de vista científico, en el planteamiento de las diferentes posturas de investigación.

El ingreso de nuevos estudiantes al aula implicaba que los que ya formaban parte de la investigación los fueran poniendo al día respecto a lo ya hecho por el grupo.

ACTIVIDAD PRÁCTICA

La elaboración práctica conlleva dificultades propias. En principio, la elección de la práctica y el manejo de los materiales llevan a tratar el tema de la seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y respecto al comportamiento en el laboratorio. La seguridad y las reglas a seguir tienen *per se* una connotación negativa para el estudiante privado de libertad, y la lógica negación de esta.

Frente a esta situación se decidió discutir las posibles causas de la existencia de las reglas, el porqué de la necesidad de conocer sobre cuidado del material; luego se estudiaron las normas básicas de seguridad y manejo de materiales provistos por Educación Secundaria, así como la imagen de diferentes laboratorios y de las indicaciones de seguridad que existen en estos. La posibilidad de discutir y de buscar una fundamentación para el cumplimiento de las reglas hizo reconocer la necesidad de estas y, por lo tanto, disminuir el rechazo hacia su cumplimiento.



La asistencia a un centro fuera del contexto carcelario, en nuestro caso al laboratorio del tecnólogo químico del Instituto Tecnológico Superior de Paysandú implicó la realización de una carta de solicitud formal a las instituciones involucradas, así como la salida extramuros para personas que no habían tenido antes esa posibilidad.

En las actividades prácticas de laboratorio se trabajó sobre la importancia de diferenciar, observar e inferir. La inferencia, según Santilece (1989), es «una explicación basada en antecedentes reunidos a partir de la observación».

Si bien las observaciones dependen en gran medida de los sentidos o de la utilización de herramientas, en el tratamiento de esas observaciones y en las inferencias que se hacen a partir de ellas es donde se trabaja el concepto de integridad, donde se permite el error pero no la mentira, ya que esta última implicaría la falsedad de lo que se infiere, mientras que lo evidenciado como error puede serlo y se intentará subsanarlo en actividades planificadas a futuro que llevarán a determinar si fue o no un error. La importancia de que distinguieran ambos conceptos era la posibilidad de visualizar en su vida cotidiana la cantidad de inferencias que se hacen considerándolas observaciones, y el planteo de una actitud crítica en búsqueda de respuestas frente al contexto en el cual se encontraron o se encuentran.

ADQUISICION DEL LENGUAJE

Un abordaje diferencial tendría el tema de la necesidad de usar el lenguaje científico, que en sí debe ser preciso, claro objetivo y universal; un lenguaje muy alejado del que utilizan en la cárcel en forma cotidiana. Para lograr modificar el lenguaje se fueron desarrollando diferentes estrategias; una de ellas fue la lectura en voz alta de materiales que fueron progresivamente pasando de un lenguaje coloquial (revistas), formal con conceptos científicos (diarios, información de *blogs*), hasta trabajos realizados por otras instituciones (estudios en revistas científicas, informes, etc.).



Segun Amado Moya (2003),

Los textos expositivos son los de uso más frecuente en el ámbito académico por la propia finalidad de los mismos: transmisión y construcción de conocimientos. Parece evidente que los alumnos se encuentran muy a menudo en situaciones formales de comunicación en la escuela en las que predomina este tipo de textos. Sin embargo, esto no implica que sean capaces de comprenderlos y producirlos correctamente, como muestran las evidencias en el día a día de nuestras aulas. (p. 14)

Como lo asegura Ayala (2010),

«La capacidad de enriquecimiento del hablante —y como consiguiente la del redactor—, que produce el desarrollo de las posibilidades de vivir en comunidad y, así, el desarrollo mental, deriva del trato con los demás, de la conversación, de la audición o, especialmente, en la lectura» (p. 43)

El empoderamiento del lenguaje fue llevado a cabo en forma gradual y se fue logrando aumentar en el discurso las relaciones causa-efecto, las comparaciones de fenómenos e ideas, la descripción, la distinción entre observación e inferencia, manteniendo una secuencia temporal. Para poder lograrlo, los docentes que no formaban aparentemente parte del proceso de investigación, ya que su accionar no era directamente sobre este, en sus clases preguntaban a los alumnos sobre lo investigado y sobre el marco teórico. La corrección de la expresión oral de los alumnos por estos docentes se hacía desde un rol de oyentes que mostraban una comprensión parcial cuando el lenguaje no era el correcto y provocaba una reiteración de la explicación con términos adecuados; esto evitaba que el alumno se sintiera continuamente corregido al manejar un vocabulario que no pertenecía a su medio.

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

El trabajo fue inicialmente presentado ante algunos periodistas locales, autoridades de la cárcel y todos los docentes de la institución, y luego, frente a un jurado en la Feria Departamental de Ciencias, instancia a que asistió público en general y los familiares de los alumnos. Así reforzaron la relación con la sociedad de la cual se habían visto excluidos y vivenciaron con orgullo los logros obtenidos tanto a nivel académico como personales.

La generación de nuevos vínculos promueve la generación de redes que disminuirán el proceso de exclusión. Arraigada, Miranda y Páves (2004) afirman que «las redes se estructuran y reestructuran para conservar o aumentar los recursos. [...] El foco de atención para el análisis de capital social debe centrarse en la forma de cómo las redes de relaciones se observan» (p. 12).

El trabajo presentado en la feria departamental fue elegido por el jurado para ser llevado a la feria nacional. Mientras que en la feria departamental los internos se rotaban para estar presentes, en la feria nacional dos de ellos compartieron tres días con integrantes de todos los club de ciencias del país. La elección de aquellos que tendrían la responsabilidad de explicar el trabajo frente a un jurado dependió de las autoridades de la cárcel y de la justicia, por su condición de privados de libertad. Se trabajó con ellos sobre la responsabilidad que tenían al representar el trabajo de un grupo, así como también el trabajo liceal y las instituciones involucradas. Se buscaba valorar los logros y evidenciar que estos se habían ido obteniendo a partir de un trabajo de equipo realizado en forma constante, responsable y fundamentada.

Los trabajos fueron presentados en escuelas del departamento y en el liceo de Young. Fueron invitados a participar del Seminario Internacional de Pedagogía, en Guarapuava, Brasil, así como a trabajar un día con el investigador Mauricio Cabrera en la Facultad de Ciencias.

TERCERA ETAPA: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

La evaluación de la práctica docente ha tenido varias instancias. Si bien ha sido constante en cuanto al proceso, se realizaron valoraciones conceptuales propias de las asignaturas, el manejo de herramientas matemáticas, procesos químicos, uso de lenguaje científico, interpretación y elaboración de nuevas hipótesis a partir de la investigación.

En la elección del tema de la actividad, a la vez que se iban generando situaciones que potenciaban la creatividad y la identificación de situaciones, también se hacía evidente la individualidad de los planteamientos, que muchas veces trataban de asumir un control individual de la situación. Frente a esto, la postura que se asumió como docentes fue desdibujar la autoridad para determinar la elección del

tema o actividad y adquirir una postura de mediador, provocando la exposición de argumentaciones de cada una de las posturas presentadas por los alumnos. Se constató que esto generaba una disminución de la «agresividad» con que presentaban sus opiniones.

Luego de elegida la temática, el siguiente paso fue superar el miedo a que la propuesta fuera rechazada y comprender que la fundamentación de esta era la base para la aceptación institucional del trabajo. Esto dejó en evidencia la necesidad de manejar un lenguaje más formal para realizar la solicitud.

La presentación de los alumnos que estaban trabajando en la investigación a los nuevos integrantes al grupo realizado transformaba una situación a priori negativa en positiva, ya que les posibilitaba el uso del lenguaje formal o científico dependiendo de la fundamentación o de la técnica elegida. Popkewitz (1990) menciona »El lenguaje formal de la ciencia se aplica a los objetos del mundo, más que a los procesos en los que acontecen las ideas y actividades « (pag 13). Esto generaba un sentido de pertenencia al grupo y de apropiación e internalización de los conceptos manejados durante el trabajo. Lo que proveía además de un mecanismo de autoevaluación ya que en la atención del nuevo integrante por comprender y aprender lo que sus compañeros ya sabían, permitía por un lado al alumno una evidencia palpable de sus logros y a los docentes ver el avance en el manejo de la terminología adecuada y de una comunicación fluida, con un discurso pensado, coherente y fundamentado.

Las salidas extramuros tuvieron varias ideas y acciones de aprendizaje asociadas. No todos los integrantes de la clase podían salir; la mayoría del grupo quedaba en la unidad carcelaria. Se pensaron estrategias, ya mencionadas, para superar, en quienes se quedaban, un posible sentimiento de exclusión. En el reencuentro del grupo, quienes habían salido compartían lo realizado y se comentaban las vivencias. En general, la pregunta recurrente de quienes se quedaban estaba asociada al trato recibido del resto de la población; les asombraba el hecho de que los profesores de otras instituciones los ayudaran en el trabajo y les facilitaran lo necesario para hacerlo, así como que les hubieran dado la bienvenida a su institución. Esto posibilitó generar conciencia del yo, de pertenecer a una sociedad y de que el hecho de estar privados de libertad era una situación actual y no condicionante del futuro. El docente adquiere así un rol de promotor de cambios en el contexto que posibilita intervenciones que contribuyen al desarrollo de sus educandos.

El enriquecimiento del lenguaje, las posturas al transmitir sus experiencias y conocimientos, además de prepararlos para la presentación del trabajo en público les generó herramientas para una posterior defensa de sus acciones y opiniones en su accionar en la sociedad, ya que la mera repetición como contenidos de carácter conceptual o de tipo nemotécnico, no tiene ninguna utilidad, ni en el contexto de las clases de Lengua ni en el de las otras materias, si no se enseña como un procedimiento de análisis e interpretación.

Esta integración con otros liceales y escolares del país posibilitó recuperar la dignidad como personas, al sentirse merecedores del respeto de otros, sentirse valiosos. Siendo la persona un ser social, es importante que se logre respetar a sí misma para poder respetar a los demás y trascender así el contexto en el cual se encuentra momentáneamente inmersa.

La posterior presentación de la investigación luego de haber sido premiada con el primer puesto a nivel nacional, y la exposición del trabajo en diferentes escuelas del departamento así como en el liceo de Young fue un reforzamiento de la importancia de la participación activa en sociedad y para lograr mantener una relación interpersonal con los diferentes actores sociales, generó la conciencia de pertenencia a la sociedad y de la participación activa en actividades que promueven una mejor calidad de vida de sus integrantes.

En cuanto a la meta propuesta, que era la de alcanzar una práctica educativa movilizante, que integrara el currículo de las asignaturas con las vivencias y experiencias de los alumnos, amalgamando conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, así como valores y hábitos que generan conciencia de la necesidad de una educación permanente y generadora de valoraciones personales que recuperan la autoestima y se vivenciaran como sujetos de derecho y hacedores de cultura, fue altamente gratificante, pues se lograron superar las expectativas.

La diversidad de terminología empleada en las diferentes presentaciones, así como el lenguaje utilizado al responder las preguntas luego de finalizadas las presentaciones, implicaron un internalización del lenguaje y la capacidad de adecuación a la situación en la que se encontraban enmarcadas las presentaciones: niños de escuela, estudiantes de secundaria, docentes de centros educativos.

La evaluación final consistió en volver a leer la tesis realizada por Mauricio Cabrera al finalizar el ciclo. Con asombro, los alumnos vieron que entendían el fundamento teórico general que trataba y se sorprendían de los conocimientos que adquirieron en solo siete meses y que permitían entender el artículo.

CUARTA ETAPA: RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación es un proceso que se lleva cabo durante todo el proceso educativo. Se centra especialmente en una retroalimentación positiva, ya que el estudiante tiene una visión parcial de su capacidad de generar aprendizajes significativos, y mantiene la meta de mejorar el trabajo, revisar, rehacer, construir a partir del cambio.

Al respecto, afirma García Jiménez (2015):

«La propia naturaleza de la retroalimentación, el proceso de evaluación llevado a cabo y las propias características del estudiante determinan que la información que puede ofrecerse al estudiante sobre su desempeño adopte diferentes formas.»

Así, la retroalimentación puede adoptar diferentes niveles de concreción y complejidad, puede ofrecerse con mayor o menor demora, en diferentes momentos, utilizando diferentes medios e implicando al estudiante para mejorar su desempeño o incluso para cambiar su forma de aprender.» (p. 10)

La retroalimentación es una necesidad constante, ya que promueve una participación activa y genera responsabilidad en todos los actores del proceso educativo: los educandos, los docentes, la comunidad educativa. Además, brinda información sobre los procesos que la generan, lo que permite la adaptación y que el alumno, a partir de ella, genere nuevas acciones en función de la movilidad de los planteamientos.

Desde la visión del docente, la retroalimentación le permite realizar acciones dentro de la zona del desarrollo próximo, para evitar daños por un exceso de desafío en el planteo de las metas.



TESTIMONIOS

LOGRO

«Perdí el miedo a hablar con gente que no conozco. Me presenté a pedir trabajo y sabía que podía hablar correctamente y explicar que yo, si no sabía hacer lo que me pedían, podía aprender.»

Romero, alumno actualmente en libertad

HACIENDO EL CAMBIO

«A mí me ayudó mucho el estudio, a cambiar. Y los Clubes de Ciencias fue una experiencia que me ayudó a aprender como persona y a salir adelante. Vos ves el cambio en mí. Tengo hijo, tengo trabajo, tengo mi casa. Todo costo pero salió, y eso también depende de uno, si quiere cambiar. Aprendí que si uno quiere cambiar, puede.»

De los Santos, alumno liberado

PODER

«El participar del club me dio la opción de compartir con otras personas mis pensamientos, mis experiencias y poder ver la realidad desde un punto de vista diferente. Me demostró que es posible aprender.»

Martínez, alumno privado de libertad

EXPERIENCIA

«El poder ir al ITSP, salir de cárcel y trabajar con instrumentos de un laboratorio de química me permitía aplicar en la práctica lo que se discutía con los compañeros. Y volver a plantear posibles soluciones cuando no se lograba lo que se quería, me obligaba a informarme antes de actuar y de opinar. Pero lo que más me costó fue ponerme en el lugar del otro y entender lo que decía. Ahora en libertad actúo pensando y no tanto por impulso, me cuestiono mis acciones. Eso lo aprendí en el Club de Ciencia, y que nada está aislado.»

Pereyra, alumno liberado

INCREÍBLE

«No podía creer todo lo que logré aprender. Yo cuando estaba en la calle, mejor dicho, cuando estaba en libertad, siempre consideré que el liceo no era lo mío, no era mi lugar; sentía que no formaba parte de mi mundo. Hoy me doy cuenta que es más lo que yo creía que marginaban, que lo que realmente lo hacen; me di cuenta con lo que hicimos, con la investigación del club, que no solo soy capaz de aprender las cosas del liceo, sino que soy capaz de enseñárselas a otros, y que al salir de aquí, seguir estudiando es posible.»

Raúl, alumno privado de libertad

EL DOCENTE APRENDE A MEDIDA QUE CONSTRUYE

«Los que trabajamos en INR de Paysandú sabemos de la emoción profunda y que traspasa nuestro ser cuando un grupo de alumnos expone por primera vez frente a sus docentes, y luego, frente a un jurado exigente y estricto, conocimientos científicos. Sabemos lo que provocó en nosotros ese proceso de empoderamiento del conocimiento, la conciencia de que cada uno y entre todos podemos aprender y enseñar, enseñar y aprender, con el nexa copulativo de la mano.

El equipo del Club de Ciencias, liderado por la profesora de Química, Susana Molinari, nos brindó una excelente oportunidad para trabajar interdisciplinariamente desde

todas las áreas. Desde mi materia, Idioma Español, hicimos énfasis en la disertación oral planificada, en el cómo decir lo que iban descubriendo. El lenguaje científico se presentó como una alternativa hasta el momento impensada. Como docente de Lengua, incorporé términos científicos, específicos de Química, no tan usuales en la variedad estándar. Aprendí de conceptos, de procesos químicos y, principalmente, todos aprendimos a aprender.

Creo que esa es la constante en nuestro equipo de trabajo: aprendemos Química, Matemática, Música, Español pero, principalmente, aprendemos a construir cultura, ciudadanía. Aprendemos como docentes, cada día, todo el tiempo, entre todos.»

Lobato, docente de Idioma Español

REFLEXIÓN Y PROYECCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad de investigación permitió trabajar no solo con alumnos que asistían a diferentes grados del sistema educativo, sino también respetar los tiempos personales de superación de las dificultades tanto de integración al grupo como de comprensión de los diferentes aspectos del trabajo planificado.

Se utilizó un enfoque interdisciplinario, global y aplicado, articulando áreas curriculares en una práctica pedagógica de carácter multidisciplinario, logrando aprendizajes fundamentales que hacen al accionar del ciudadano.

El proceso incluye la experiencia, la teoría, la comunicación y el desarrollo de un trabajo en equipo con sus pares, asumiendo una responsabilidad social. El enfoque interdisciplinario y la globalización del conocimiento es casi ineludible, ya que es una de las formas que posibilita que el estudiante actúe con seguridad, valorando su identidad social cultural y personal, haciendo usos de saberes que le permitirán enfrentar nuevos desafíos, de una manera constructiva y crítica.

El método de proyectos es una estrategia que posibilita generar capacidades cognitivas, afectivas y motoras que permite a los estudiantes encontrar soluciones creativas a las situaciones que se plantean en el entorno. Estos se transforman en actores de la acción educativa participando, promoviendo, identificando situaciones y proponiendo soluciones a las diversas problemáticas planteadas.

Desde una visión pedagógica se logra así que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse con el otro en forma reflexiva y pertinente, y sean capaces de difundir sus ideas y planteos en un clima de respeto hacia sí mismos y hacia el otro.

Si bien este trabajo fue realizado pensando en un contexto de personas privadas de libertad, con la creación de prácticas que permitan superar las limitaciones en las que ellas se encuentran, modificando su propio accionar en la realidad que viven con la intencionalidad de que sean capaces de visualizar y generar los

cambios necesarios para una vida socialmente activa, es posible extrapolar este trabajo a jóvenes que concurren a los liceos de Secundaria.

En el caso de los adolescentes, los muros a traspasar serían los que existen en la separación docente-alumno, la imposibilidad de lograr una real comunicación pedagógica, en la que el joven sienta la necesidad y el compromiso por ser partícipe de su accionar educativo. Para ello es necesario un docente capaz de reinventarse en cuanto a sus prácticas, a su accionar y, sobre todo, a la postura que debe tomar en las diferentes situaciones que se le planteen en el aula, con una visión de su accionar crítica y participativa con sus pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

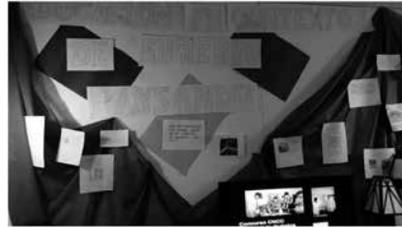
- AMADO MOYA, J. (2003). *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*. Colección Bibliotecas Escolares, n.º 2. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- ARRAIGADA, I., MIRANDA, F., y PÁVES, T. (2004). *Lineamientos de acción para el diseño de programas de superación de la pobreza desde el enfoque del capital social*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- AYALA, E. (2010). *ABECé de redacción*. México: Océano.
- CABRERA, M. (2012). *Flavonoides y análogos como moduladores de enzimas detoxificantes de xenobióticos. Potenciales agentes quimiopreventivos para el cáncer*. Tesis de doctorado, no publicada. Montevideo: Facultad de Química UdelaR.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2015). «La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías». *Revista Electrónica Relieve*, vol. 21, n.º 2, art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546> acceso http://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2.pdf.
- POPKWITZ, Th. (1990). *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SANTILECE, L. (1989). *Metodología de la ciencias naturales para la educación básica*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

ANEXO

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE TRASPASAN MUROS



Presentación del trabajo del club de ciencias. Se puede ver la presentación en la feria y parte del póster elaborado.



Parte del stand con los aportes de los alumnos. En él se respetó la presentación con el material al que ellos acceden en el contexto en que se encuentran.



UN DIAMANTE ES
SÓLO UN TROZO
DE CARBÓN QUE
SOPORTÓ PRESIÓN
EXTRAORDINARIA

Actividad que muestra las diferentes respuestas de cada persona frente a un desafío que a priori parece no presentar mayores dificultades pero que, al realizarlo, están se evidencian y ponen de manifiesto cómo actuamos.



Recuperar la dignidad, la autoestima, construir otra realidad.

Recetas con amor

**Karina Bastos,
María José Barros,
Martín Cardozo**

25

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria

Institución: Liceo Dr. Eliseo Salvador Porta

Localidad, departamento: Tomás Gomensoro, Artigas

Nombre del proyecto: Recetas con amor

Nivel: Bachillerato

Grupo: Tercer año Bachillerato Ciencias Biológicas 2015

Participantes: Alumnos de tercer año Bachillerato Ciencias Biológicas 2015

Responsables: Karina Bastos, María José Barros

Colaborador: Martín Cardozo

SOBRE NUESTRO TRABAJO

Este proyecto surge a partir de los datos obtenidos por los alumnos de tercer año de Bachillerato del Liceo Dr. Eliseo Salvador Porta en un trabajo de investigación sobre la prevalencia de personas con diabetes tipo 2 y la escasa información sobre celíacos con que contaba la población de la localidad de Tomás Gomensoro. En coordinación y como parte de los contenidos programáticos de las asignaturas Biología y Química se decidió trabajar con el objetivo de colaborar en el desarrollo de personas que valoran y protegen su salud, a partir de la elaboración de un recetario que incluye información y recetas fáciles, acordes a los gustos y posibilidades de nuestra población.

Las actividades incluían búsqueda de información, entrevistas con personas que padecen estas enfermedades y charlas con especialistas. Los alumnos seleccionaron recetas y las elaboraron teniendo en cuenta las necesidades diarias de estas personas. Llegar a la población y concientizarla de la importancia de una alimentación saludable y a bajo costo a partir de un ejemplar de nuestro recetario sería de gran utilidad.

Como docentes de asignaturas de ciencias debemos preparar a los estudiantes para la vida, contribuir a su formación para que sean capaces de tomar decisiones medioambientales y sociales, resolver problemas cotidianos, mejorar su autoestima y autonomía, así como su interés crítico por la ciencia.



Para la realización del proyecto se contó con las horas de práctico y las instalaciones de la cocina del liceo, además del trabajo realizado por los alumnos en sus hogares y el apoyo económico de una empresa de la localidad, que cubrió los gastos generados.

Palabras claves: investigación, problemática, sociedad.

REFLEXIÓN

Dardo Sarasúa

Director del Liceo

Nuestro liceo cumple 50 años en marzo del 2018.

En esta larga existencia, el centro educativo ha tenido una impronta que nos enorgullece y nos hace felices de pertenecer a esta casa: el firme convencimiento de que los alumnos son lo mejor y más maravilloso que tenemos. Con ellos y a lo largo de todos estos años se han hecho cosas muy buenas que, sin embargo, en su mayoría no han trascendido porque no tenemos la costumbre de difundirlas fuera de la comunidad educativa.

Desde hace algunos años, a partir de nuestra intervención en el Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones Educativas, conocido como Promejora, hemos ido aprendiendo muchas cosas, entre ellas, a dar a conocer las cosas buenas que se hacen en nuestro centro y adaptar a nuestro contexto lo que otras instituciones educativas realizan muy bien. En otras palabras, y siguiendo al profesor Pablo Cayota, «aprovechemos todos lo que algunos hacen bien».

Nuestros amigos del Instituto de Educación Santa Elena organizan desde hace cuatro años la Feria de Buenas Prácticas en Educación, la que, como ellos mismos dicen en su invitación, «es una oportunidad para combatir la invisibilidad y el aislamiento de los que se animan a crear, socializando lo que hacen».

Nos han invitado y hemos decidido postularnos en esta oportunidad a través de un trabajo realizado por los alumnos de las profesoras Karina Bastos, de Biología, y María José Barros, de Química. Dos docentes jóvenes y entusiastas que saben muy bien transmitir a sus estudiantes ese *bichito* de la curiosidad, que luego se transforma en una de las tantas formas de aprender.

Es todo un desafío a enfrentar. Nos encontraremos con colegas y experiencias de todo el país y será para nosotros una riquísima instancia de aprendizajes.

¡¡¡Allá vamos!!!

PRESENTACIÓN

Uno de los desafíos que los docentes enfrentamos día tras día es involucrar a los alumnos en actividades que los prepare para la vida, de manera que la interacción con el medio que los rodea deje marcas en su ser individual y social.

Según Domenech,

«El espacio educativo se encuentra formado por una multiplicidad de escenarios, definiéndose como el lugar en el que la comunidad educativa reflexiona, con el único objetivo de conseguir un crecimiento intelectual, personal y humano del conjunto de estudiantes y para saber cuáles son los conocimientos relevantes y significativos que necesitan para conseguir su integración con éxito en la sociedad actual.»

Nuestra experiencia comenzó cuando coordinábamos actividades para la segunda mitad del año 2015. Como tercera parte del parcial de Biología, los alumnos debían presentar un informe sobre la cantidad de personas que padecían diabetes y celiaquía, o ambas, en nuestra localidad. Mientras tanto, en Química se trabajaban contenidos relacionados con moléculas orgánicas y su rol en el organismo del ser humano. Con esta actividad acercáramos a los alumnos al trabajo de investigación social sobre estas enfermedades, cada vez más comunes.

Desde nuestro rol de docentes nos apoyamos en el pensamiento del brasileño Paulo Freire sobre la interacción docente-estudiante, en que el primero puede convertirse en el segundo y el segundo en el primero, y todos podemos ser educados, ya que nadie se educa solo, sino que los hombres se educan entre sí, en un medio y una época determinada. Este aprendizaje desarrollador nos permite, como docentes, ser dinamizadores, guías y estimuladores del proceso de aprendizaje, construir juntos, moldearlo. Este tipo de aprendizaje centra además su acción en el trabajo en grupo. Tal como cita Doris Castellanos, «nadie se educa solo, sino a través de la experiencia compartida, de la interacción con los demás».

Tomás Gomensoro es un pequeño pueblo de tres mil y tantos habitantes, del departamento de Artigas, donde la mayoría de la población es socia de una mutualista que tiene su centro de atención en la ciudad de Bella Unión. En la localidad se cuenta con un médico general y Salud Pública da atención a las embarazadas. Queda en descubierto el trabajo en promoción de salud.

Los datos obtenidos permitieron observar que un número llamativo de la población padecía o tenía síntomas relacionados con diabetes o celiaquía, otra cantidad estaba siendo atendida, mientras que un número no menor de personas desconocía o nunca se había hecho exámenes de rutina al respecto.

A partir de estos datos, los alumnos se plantearon un plan de acción que consistía en: informarse sobre estas dos enfermedades, comparar los datos obtenidos a nivel local con los nacionales y elaborar un recetario de alimentos que pudieran

fácilmente realizables y de bajo costo. Notaron que de esta manera se podría abarcar a un número mayor de afectados e involucrar a las familias, vínculo imprescindible en el tratamiento de estas dos enfermedades.

Para solventar los gastos de materiales a utilizar, los alumnos decidieron participar en un proyecto que propuso una empresa local, cuyo principal objetivo era solventar gastos de pequeños emprendimientos locales.

Se implementó una metodología de trabajo grupal, debido al gran número de estudiantes involucrados. H. Garner (1988) plantea que:

«No hay una única manera de ser “inteligente” ya que si bien la inteligencia es una, el conocimiento puede entrar por diferentes “puertas” y algunas personas acceden al saber con más facilidad por una de esas “puertas” que por otras.»

Entonces, cada subgrupo trabaja de forma autónoma para que luego, en espacios de socialización, el gran grupo organice y regule la información obtenida con apoyo de los docentes como guías. Plantea Vigotsky (1978) que el desarrollo se relaciona directamente con la capacidad de aprendizaje a través de la interacción social, esto es,

«la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolución de problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolución de problemas con asistencia de un adulto o en colaboración con pares más capaces.»

Para articular esta investigación se decidió trabajar en las horas que compartíamos las clases prácticas. La clase se dividió en subgrupos y cada uno de ellos se encargó de un tema determinado:

- selección y elaboración de las recetas utilizando las instalaciones de la cocina del centro;
- compra de materiales necesarios y control de estos;
- diseño y elaboración del recetario;
- entrevistas con personas afectadas y médicos.

El grupo que se encargó de la búsqueda y selección de información sobre las dos enfermedades y de la selección de recetas elaboró un cronograma de posibles actividades para contar con una mejor organización para dicho cometido.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividad n.º 1. «Nos informamos sobre...»

Tiempo de trabajo: semana 1

En primera instancia, los estudiantes elaboraron un conjunto de fichas con pautas para una correcta búsqueda de información.

Temática: Diabetes: factores de riesgo, síntomas, control, prevención y cuidados.

Temática: Celiaquismo: ¿qué es?, causas, síntomas, control y dieta alimenticia.

Actividad n.º 2 «Socializamos»

Tiempo de trabajo: último día de la semana 1.

Los estudiantes expusieron a la totalidad del grupo los resultados de la búsqueda de la información.

Actividad n.º 3 «Extendiendo redes»

Tiempo de trabajo: semana 2

Los estudiantes buscaron información técnica de las temáticas a investigar. Para ello se entrevistaron con referentes de Salud Pública, principalmente con el objetivo de informar acerca del proyecto y evacuar dudas.

Además, se encargaron de la organización de charlas informativas a modo de socialización con la totalidad del grupo.

Actividad n.º 4 «Charlas con el Doc»

Tiempo de trabajo: semana 3

Conjuntamente con el médico de la localidad y los estudiantes se desarrollaron charlas informativas acerca de la temática a investigar.

Actividad n.º 5 «Tiempo de evaluación»

Tiempo de trabajo: fin de semanas 4 y 5

A partir de las acciones anteriores, se decidió realizar con el gran grupo una encuesta de carácter cuali-cuantitativo para obtener datos reales de la población afectada por las dos enfermedades en la localidad.

El trabajo de campo fue llevado a cabo por los estudiantes en un tiempo de ocho días. Se encuestó a una muestra considerable, alrededor de un tercio de la población, entre adultos y niños.

Actividad n.º 6 «Reflexiones sobre la marcha»

Tiempo de trabajo: semana 6

Luego de realizadas las distintas búsquedas bibliográficas, el procesamiento de datos de las encuestas y las charlas con el médico, los estudiantes percibían la escasa información que se posee y se le brinda a la población de la localidad, principalmente en lo que tiene que ver con hábitos alimenticios estrictamente relacionados a la diabetes y el celiaquismo.

Frente a estos resultados, se decidió elaborar un recetario con menús adecuados e información adicional sobre estas afecciones.

Actividad n.º 7 «Control de rutina»

Tiempo de trabajo: fin de semana 6

Conjuntamente con las enfermeras se realizaron determinaciones de masa, talla y test de glicemia en los dos ciclos de la institución, para detectar posibles casos de diabetes entre el estudiantado.

Con los datos obtenidos sobre el índice de masa corporal, los estudiantes reconocían posibles casos de sobrepeso y obesidad, factor de riesgo importante y determinante de las afecciones en estudio.

El equipo de salud de la localidad, frente a estos resultados, aconsejaba realizar una entrevista con el médico para su futuro control.

Actividad n.º 8 «Buscamos y probamos recetas»

Tiempo de trabajo: semanas 7 y 8

El subgrupo encargado de la búsqueda y elaboración de recetas, en coordinación con el subgrupo encargado de la búsqueda de recursos materiales, elaboraron una lista de insumos necesarios para que las recetas pudieran elaborarse de manera correcta. Para ello se utilizó la ayuda económica obtenida por la aprobación del proyecto presentado ante la empresa y el municipio locales.

El grupo encargado de la compra y selección de materiales visitó los comercios de la localidad con la finalidad de identificar los materiales necesarios y realizar un listado de precios. Luego se reunieron para seleccionar los materiales y el mejor precio. Se encontraron con el problema de que la mayoría de esos materiales no estaban disponibles en la localidad. Entonces decidieron buscar en la web y finalmente compraron los insumos en un comercio de la capital. Este grupo se encargó además de comprar hojas y tinta para imprimir el recetario.

Dos alumnos se encargaron del diseño del recetario. Después de varios encuentros presentaron a la totalidad del grupo los borradores, y por votación se eligieron los ganadores.

Actividad n.º 9 «Presentaciones»

Tiempo de trabajo: semana 9

Los estudiantes presentaron el proyecto a toda la comunidad educativa, por medio de una muestra de desayuno y merienda saludable y del recetario diseñado.

Actividad n.º 10 «Informamos a la población»

Tiempo de trabajo: semana 10

Se acordó con la dirección del Centro las posibles salidas en subgrupos para brindar a cada hogar de la localidad la información y el recetario elaborado, instancias en las que se resaltarían la prevención y los cuidados, además de la necesidad de visita al médico.

DATOS IMPORTANTES

Las entrevistas fueron realizadas por el equipo encargado, que se reunió con familiares que padecían diabetes tipo 2 y en particular con una persona que padecía tanto diabetes como celiaquismo, lo cual nos resultó de mucha ayuda porque nos permitió entender aún más cómo es la vida de estas personas.

Se mantuvo un encuentro con el médico y las enfermeras de la policlínica local, en la que los alumnos pudieron evacuar dudas, principalmente relacionadas con la calidad de vida de estas personas, los problemas que enfrentan tanto ellos como sus familias en relación con el cambio en la conducta alimenticia. Se habló de la vigente ley 14032 sobre diabetes y de los recursos con que cuenta la localidad.

Contenidos programáticos de la asignatura Biología	Contenidos transversales	Contenidos programáticos de la asignatura Química
<p>Unidad n.º 3. Integración y control.</p> <p>Sistema endócrino: glándula endócrina. Mecanismo de acción hormonal.</p> <p>Páncreas como glándula endócrina. Mecanismo de acción de insulina y glucagón.</p> <p>Unidad n.º 4. Formas de nutrición</p> <p>Organización general del aparato digestivo.</p> <p>Procesos de digestión y absorción en el ser humano.</p> <p>Alimentación. Nutrición balanceada.</p> <p>Dieta, edad y estilo de vida.</p> <p>Unidad n.º 6. Intercambio gaseoso y respiración celular.</p> <p>Estructura y función de la mitocondria.</p> <p>Unidad n.º 9. La respuesta inmune.</p> <p>Respuesta inmune específica: linfocitos, anticuerpos</p> <p>Respuesta inflamatoria.</p> <p>Inmunidad innata</p>	<p>Biomoléculas.</p> <p>Concepto de hormona.</p> <p>Regulación de glucosa.</p> <p>Requerimiento energético.</p> <p>Nociones sobre metabolismo, anabolismo, catabolismo, mecanismo de generación de ATP. Generalidades de los procesos de glucolisis, ciclo de Krebs. Cadena respiratoria.</p>	<p>Biomoléculas, una perspectiva estructural.</p> <p>Péptidos: enlace peptídico. Niveles estructurales de las proteínas.</p> <p>Funciones de las proteínas.</p> <p>Desnaturalización de proteínas.</p> <p>Glúcidos: composición química, clasificación, funciones, disponibilidad.</p> <p>Hidrólisis de di y polisacáridos.</p> <p>Aspectos energéticos de las reacciones químicas.</p> <p>Aportes energéticos de los alimentos.</p> <p>Primera Ley de la Termodinámica.</p>

«SOMOS UNOS VERDADEROS COCINEROS»



PRESENTACIÓN DE NUESTRO RECETARIO A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

Luego de la elaboración del recetario, se realizó la presentación formal de este, a partir de un «desayuno y merienda saludable» en los dos turnos.

Para este cometido, los estudiantes presentaron una muestra de los distintos tipos de alimentos aptos para el consumo de las personas que padecen diabetes o celiaquismo.

Los alimentos presentados fueron: bizcochuelos con fécula de maíz, ensaladas de frutas sin endulzantes artificiales, yogur natural con trozos de fruta, jugos naturales, panes integrales, galletas de avena, dulces (martín fierro con queso artesanal) y frutas de estación cosechadas en los hogares de los estudiantes. Los presentes se deleitaron con la muestra.



REFLEXIONES DE LOS ACTORES

REFLEXIONES DE ALUMNOS

«Fue una experiencia muy linda. En lo personal destaco haber aprendido a hacer yogur natural y poder combinarlo con diferentes frutas. También me encantó conocer los diferentes modos de vida a la hora de alimentarse con otras personas que tienen dificultades a raíz de alguna enfermedad tan limitada, como por ejemplo, conocer sustitutos de la harina, o la diversidad de recetas dulces para diabéticos. Me gustó mucho esta actividad.»

Florencia

«Lo realizado, por lo menos para mí, fue una experiencia agradable, debido a la forma en que se realizó la investigación, tratando de que todos participaran sin excluir a nadie. Fue un buen momento a pesar de las diferencias que teníamos. Y las comidas que realizamos estaban muy ricas.»

Luiggi

«La realización del recetario en conjunto con el desayuno saludable fue una hermosa experiencia, ya que nos permitió adquirir conocimientos nuevos acerca de las enfermedades (diabetes y celíaca) demostrándonos que hay variantes de recetas para lo mismo. Muchas veces las personas creen que no pueden comer las mismas comidas que las personas que no poseen dicha enfermedad, pero en realidad no es así; solo es necesario cambiar algunos ingredientes. Nuestro objetivo era demostrar que las personas que poseen estas enfermedades tienen varias opciones de comidas saludables, ricas y, a la vez, nosotros pudimos aprender a trabajar en equipo. El desayuno saludable que realizamos tuvo como objetivo brindar a los alumnos la posibilidad de comer saludable y a la vez interactuar con ellos. También se estuvo realizando otras actividades con el mismo fin. Este proyecto no solo nos sirvió para aprender nuevas cosas sino también a consolidar el trabajo en equipo e interactuar con el resto de los alumnos... Fue muy bueno haber podido participar.»

Victoria

«Ambas experiencias fueron muy gratificantes para mí, y me parece que para el grupo en general también. Logramos aplicar lo dado en clases a lo cotidiano y también realizar trabajo grupal, donde todos colaborábamos desde el mínimo detalle que podría ser un ingrediente, o al máximo de elaboración final... Muchos lograron aprender a cocinar, a ser solidarios, pacientes y a entender que la Química, la Biología, además de otras materias, están en lo cotidiano, en nuestro día a día, y que poniendo un poquitito de todos se puede lograr un gran producto final, ya sea una comida o una merienda saludable. Además logramos adquirir mayor conocimiento de las enfermedades de celíacos y diabéticos y de las necesidades alimenticias de estos, que muchas veces son

escasas de lograr adquirir en pueblos como el nuestro. Fue una gran experiencia y me gustó mucho hacer parte de ella junto a un gran grupo de estudiantes y docentes. Un gran recuerdo para guardar en la memoria liceal.»

Tamara

REFLEXIONES PERSONALES DE LOS DOCENTES

Como docente, uno de mis objetivos es brindarle a los alumnos la oportunidad de investigar, de apoderarse del aprendizaje y de moldearlo a partir de la relación saber específico-saber cotidiano. Y para disminuir esta brecha, junto a mi colega de nivel, docente de Química, proyectamos actividades que nos permitieron, a nosotros como docentes y a nuestros alumnos, aprender, reflexionar y crecer como personas. Ya sabemos que los docentes jugamos un papel importantísimo en las relaciones que se establecen en un aula, principalmente de carácter afectivo. Nos enfrentamos a diario a muchas situaciones que van desde el cómo enseñar hasta el cómo nuestros alumnos llegan a nuestros centros, con sus carencias emocionales y familiares. El hacer de nuestras aulas lugares donde los alumnos puedan sentirse a gusto determina el éxito, donde el alumno sea capaz de relacionar contenidos, analizarlos y elaborar conclusiones sobre los diferentes emergentes y sea capaz de opinar en libertad pero con una fundamentación basada en lo estudiado. A partir de este proyecto, pero principalmente a partir de este grupo de chiquilines, de todo el tiempo que le dedicamos, de todas las veces que probamos recetas, de todos aquellos momentos que fracasamos y quisimos tirar todo, de las veces que nos faltó confianza y que temimos equivocarnos, hoy solo me quedo con el pensamiento y la firme convicción de que lo más lindo del ser docente es que aprendemos del otro día a día y que, si bien formamos a ciudadanos, nosotros, los adultos, seguimos formándonos en una de las materias más difíciles de la vida, que es ser mejores personas.

Karina Bastos. Docente de Biología

Cada vez más nos damos cuenta que si queremos que nuestros alumnos aprendan debemos crear condiciones que promuevan la motivación. Considero que esta actividad la promovió y fue muy gratificante. Brindó la posibilidad de interactuar con los alumnos en un ámbito diferente del aula. Se logró hacer sentir a los alumnos el protagonismo y la posibilidad de que demostraran su capacidad de llevar a cabo sus ideas e investigaciones. Esto se logró gracias a que se les permitió decidir en cuanto a qué recetas realizar.

Reconforta ver el entusiasmo, el compromiso y las ganas de saber más. Todo ello contagia. Cuando menos se espera, te sorprenden alumnos que nunca imaginaste, comparten recetas elaboradas con sus familiares que padecen dichas enfermedades. Creo que esto es un indicio de la comodidad que sintieron al trabajar y de lo importante que fue para ellos este proyecto.

María José Barros. Profesora de Química

REFLEXIONES DE OTROS DOCENTES DEL CENTRO CON RELACIÓN A LA PRESENTACIÓN DEL RECETARIO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

«Fue una jornada muy valiosa e interesante. Pude valorar el trabajo comprometido y responsable de los alumnos elaborando todas las exquisiteces que pudimos compartir. Se apreció el trabajo en equipo y el sumo interés por lograr lo más perfecto posible la presentación de los alimentos».

Yolanda Franco. Docente de Idioma Español

«Pasaron días cocinando y se vio a los gurises involucrados en la planificación y elaboración de esta jornada. Rico rico.»

Santiago de la Quintana. Docente de Visual y Plástica

«Excelente trabajo, muy bien organizado. Se mostraron entusiastas y orgullosos de sus resultados.»

Natalia Sena. Docente de Inglés

«Los noté muy interesados, responsables y motivados frente a la tarea asumida.»

Carlos Silveira. Docente de Matemática

«Los alumnos trabajaron con esfuerzo y responsabilidad. Asumieron la tarea de elaborar los alimentos para confirmar que cualquier persona, con experiencia o no en la cocina, puede producir aquellos alimentos saludables.»

María Laura Paz. Encargada de Biblioteca

REFLEXIÓN DE LAS AUXILIARES DE ENFERMERÍA DE LA POLICLÍNICA LOCAL

«Con el propósito de implementar la educación en la salud, hemos estado realizando pesquisas en diferentes instituciones de nuestro pueblo. En varias oportunidades estuvimos en el liceo Dr. E. S. Porta de nuestra localidad, trabajando con diferentes clases. En estos encuentros realizamos controles de presión arterial, peso, talla, índice de masa corporal, control de glucosa en sangre, con el fin de detectar en forma temprana diferentes enfermedades y promocionar la salud. Quedamos a las órdenes siempre para seguir trabajando en conjunto con diferentes temáticas.»

Roxana Farías, Mónica Moreira, Blanca Sánchez

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Se evaluó el grado de responsabilidad, cumplimiento y dedicación de los estudiantes con y para el proyecto.

En el nivel de los contenidos programáticos, la evaluación se realizó en la segunda prueba parcial. Esta tiene carácter sumativo y consiste en la elaboración de un informe de los datos obtenidos, de manera grupal.

Además, hubo momentos de autoevaluación al final de cada jornada de socialización, de manera oral y también escrita, emitiendo opiniones o relatando parte de lo aprendido.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) sostienen que:

«Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubrimiento lo más posible todo lo que lo alumnos hacen y construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los estudiantes de acuerdo con criterios estipulados en las interacciones educativas.»

A partir de las actividades planteadas obtuvimos información, según el contexto y el tiempo, los niveles de aprendizaje y los procesos de formación de cada alumno. Nos permitió reflexionar acerca de nuestra propia práctica educativa y de los avances de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLANO, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual*. Soporte electrónico. La Habana.
- DÍAZ BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).
- DOMENECH, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: GRAO.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina.
- GARNER, H. (1988). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *La mente en la sociedad. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge: Harvard University Press.

ANEXO

ENTREVISTA REALIZADA A ANDREA MELO

Fernanda Rodríguez y Luciana Melo entrevistaron a Andrea Melo, persona diagnosticada con diabetes y celiaquía.

Fernanda: ¿Hace cuánto que sabes que tienes diabetes?

Andrea: Me diagnosticaron a los 21 años. Te cuento como fue. Me fui de paseo a las termas con mi familia y pasé muy mal. Estaba triste, angustiada. Ya hacía tiempo que me venía sintiendo mal. Perdí mucho peso, estaba ansiosa, de mal humor, sentía mucha sed y cansancio. Después me fui a visitar a mi hermana en Paysandú y seguía mal. Ella lo notó. Sentía muchas ganas de comer cosas dulces. Entonces me llevó al hospital. Estando allí, me hicieron varios estudios y de uno de ellos resultó la prueba para confirmar si tenía diabetes. Me dio que tenía 500 mg/dl de glicemia en sangre —se imaginan!—. Los médicos andaban para todos lados conmigo, y yo, renerviosa. Ta, así fue que me dejaron internada por varios días, me explicaron de la enfermedad y cómo tenía que controlarla. No me dieron el alta hasta que supe cómo inyectarme insulina. Ahora me inyecto tres veces al día.

Luciana: ¿Cómo te sentiste al recibir el diagnóstico?

Andrea: Remal, ¡te imaginas! Redifícil, me gusta mucho salir, ir a fiestas. Imagínate que fue muy limitante. A mí me dolió mucho. Para mi familia también, principalmente para mi pareja, que fue el que me tuvo que aguantar. Por suerte recibí todo el apoyo, que para mí fue fundamental.

Fernanda: ¿Dónde te controlas, visitas al médico especialista?

Andrea: Sí, en Paysandú. Allí tengo a mi médica, la que me controla. Además, de allá me traigo toda la medicación, hasta el algodón. Acá en Gomensoro me atendí, unas veces, rebien me trataron.

Luciana: ¿Cómo te ves con la alimentación?

Andrea: ¡Qué tema! Viste que acá en Gomensoro es difícil conseguir, y bueno, cuando voy a controlarme en Paysandú me traigo lo que puedo, para la diabetes y la celiaquía, principalmente la mezcla de las tres harinas. Acá compro frutas, verduras y galletitas de arroz. Las cosas *light* y *diet* son limitadas y muy caras. En sí, las cosas para estas dos enfermedades son carísimas y a veces se hace difícil.

Luciana: ¿Cuándo supiste que tenías celiaquía?

Andrea: Y bueno, después que me controlé y me acostumbré a vivir con la diabetes, más o menos a los dos años empecé con diarrea. Primero pensé que era algo que me había hecho mal pero, como no me pasaba, fui al médico y después de unos análisis me la diagnosticaron. Ahí, otra vez a reorganizarme. Se me limitaban los alimentos, ya que muchos alimentos que están permitidos para los diabéticos no lo están para los celíacos, por el gluten. En sí, nunca les pedí que me explicaran el por qué, pero ta, ya me acostumbré.

Fernanda: ¿Alguien más de tu familia padece alguna de estas enfermedades?

Andrea: - Sí, mi hermano Pablo es celíaco.

Fernanda: Bueno, Andrea, muchas gracias por tu tiempo. Para nosotros es muy importante conocer sobre tu forma de vida.

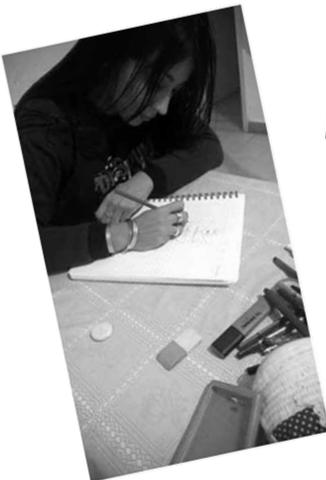
Andrea: A pesar de todo es una enfermedad que controlándola se puede vivir bien. No dejando de lado la alimentación, el ejercicio y bailar en Carnaval.



Fomentando la atención primaria a la salud



Diseñando el recetario



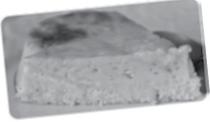
ALGUNAS RECETAS DE NUESTRO TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La alimentación es el acto de proporcionar alimentos al organismo e ingerirlos. Es un proceso que se lleva a cabo de un modo consciente y voluntario, por esta razón mantenerse sano está vinculado al estilo de vida, donde los alimentos que elegimos y las formas en las que los preparamos y consumimos pueden ser beneficiosos o perjudiciales para nuestra salud.

El entorno educativo constituye un espacio ideal en la promoción de hábitos saludables. Es en este ámbito que los alumnos de 3.^{er} año de Bachillerato opción Ciencias Biológicas que cursan Biología y Química decidieron, junto a sus docentes responsables, elaborar un recetario para diabéticos y celíacos con el fin de concientizar a la población de la existencia de estas dos enfermedades, que afectan un alto porcentaje de pobladores de nuestra localidad y aportar ideas para su alimentación.





Flan de coco

Ingredientes

- 4 huevos
- 2 cucharadas de edulcorante en polvo
- 3 tazas de leche descremada
- 1 taza de coco

Procedimiento

En un tazón batir a mano los huevos con el edulcorante. Agregar el coco y la leche caliente. Mezclar bien. En una budinera hacer el almibar: debe colocarse 1 taza de sucralosa diluida en una de agua. Llevarla al fuego mediano por 15 minutos. Lo más importante es no dejar de revolver,

ya que se puede caramelizar y no sirve. Cocinar hasta que espese y dejar enfriar.

Colocar la mezcla del tazón en la budinera.

Cocinar a baño maría en horno moderado durante 40 minutos (depende mucho del horno), entre 180 °C y 200°C.

No olvidar realizar la prueba del palillo para estar seguro. Calorías de una porción de este flan de coco: aprox. 86.



Tallarines caseros

Ingredientes

- 60 gramos de harina de mandioca (y una cucharadita extra)
- 120 gramos de leche en polvo
- 120 gramos de maicena
- 1 huevo
- Cantidad a gusto de sal
- 2 cucharaditas de aceite (y una cucharadita extra)

Procedimiento

Cocinar por un minuto una cucharada de harina de mandioca en un pocillo de agua (sin dejar de revolver), hasta que quede transparente (se le llama chicle de mandioca por la consistencia).

En un recipiente mezclar la leche en polvo, la maicena y el resto de la harina de mandioca.

Hacer un hueco en el medio y agregar el huevo, el aceite y el chicle de mandioca.

Formar la masa, trabajarla con las manos unos 5 minutos y estirla hasta darle un espesor deseado.

Espolvorear con maicena, enrollar y cortar los fideos. Dejar descansar 15 minutos.

Hervirlos con agua y sal y una cucharadita de aceite, de 2 a 3 minutos, hasta que suban a la superficie.



Muffins

Ingredientes

- 1 taza de harina de trigo
- 1 taza de harina integral
- ½ taza edulcorante apto para horno
- 3 cucharaditas de polvo de hornear
- Tableta de chocolate sin azúcar
- Dulce de leche sin azúcar
- ½ cucharadita de sal
- ¾ taza de leche descremada
- 3 cucharadas de aceite
- 1 cucharadita de canela
- 1 huevo

Procedimiento

Mezclar las harinas, el edulcorante, el polvo de hornear y la sal. En otro tazón mezclar la leche, el aceite, el huevo y el chocolate cortado en trocitos pequeños. Agregar los ingredientes secos y mezclar hasta integrar.

Untar los moldes con aceite y luego colocar la mezcla en el fondo, agregar una cucharadita de dulce de leche, sin que toque los bordes, y complementar con la mezcla de muffins hasta 1 centímetro del borde.

Hornear a temperatura moderada 20 minutos o hasta que estén dorados. Retirar, dejar reposar unos minutos y desmoldar. n de coco: aprox. 86.

Masa integral de pizza

Ingredientes

- 250 g de harina (2 tazas)
- 250 g de harina integral (2 tazas)
- 10 a 15 g de levadura fresca
- 300 cc de agua tibia
- 1 cucharada de sal
- 2 cucharadas de aceite de oliva

Procedimiento

Mezclar los ingredientes secos y formar una corona. Colocar, en el centro de la corona, la levadura fresca y el agua tibia. De a poco ir incorporando todos los ingredientes e ir amasando hasta formar una masa homogénea.

Amasar durante unos minutos hasta lograr una masa lisa y elástica. Dejar reposar hasta que leude y duplique su tamaño. Luego, desgasificarla golpeándola suavemente. Dividir en dos bollos iguales.

Estirlarla con un palote sobre una superficie enharinada, dándole un espesor de un centímetro.

Cubrir con los ingredientes deseados y hornear a 220 °C, entre 15 y 20 minutos.

**Los jóvenes
y la democracia.
Desempeños
estudiantiles en torno al
concepto de democracia
enseñado en las clases
de Historia**

Sala de Historia del Colegio Seminario

26

FICHA TÉCNICA

Nivel: Secundaria, 4.º y 6.º de liceo

Institución: Colegio Seminario

Departamento: Montevideo

Nombre del proyecto: Los jóvenes y la democracia. Desempeños estudiantiles en torno al concepto de democracia enseñado en las clases de Historia

Participantes: Departamento de Ciencias Sociales del Colegio: Cecilia Arias, Florencia Belvedere, Ana Berais, María José Casiraghi, Ernesto Correa, Magdalena Crosa, Joaquín Flores, Silvana Harriett, Marta Maqueira, Claudio Olarán, Gabriel Quirici, Jorge Stanham, Valentín Vera

Responsable: Gabriel Quirici

RESUMEN

El Colegio Seminario viene desarrollando una propuesta de incorporación de la investigación educativa en el marco de la creación de cargos docentes que supongan horas de trabajo destinadas a la coordinación entre colegas, la reflexión sobre la práctica y la presentación de innovaciones pedagógicas. En ese marco, la experiencia de la Sala de Historia bajo los auspicios del Departamento de Ciencias Sociales de la institución representa un sendero abierto de continuidad y mejora, en tanto supone dinamizar las instancias de coordinación, sintetizar, publicar y compartir sus resultados, y también mejorar las prácticas docentes.

La experiencia de participación en la Feria de Buenas Prácticas de 2015 con el proyecto de *reflexionar sobre los sentidos de la enseñanza del concepto de democracia* significó un estímulo importante para la Sala de Historia del Colegio Seminario a los efectos de profundizar la investigación sobre ese trabajo inicial.

El intercambio con colegas y especialistas en educación que tuvo lugar en la Feria significó un valioso y desafiante enriquecimiento que interpelaba constructivamente nuestra propuesta. Surgieron dos grandes temas a revisar: analizar *la práctica democrática de enseñanza* de los docentes (yendo más allá del concepto) e indagar acerca de lo que los *alumnos aprendían sobre democracia* en nuestras clases.

Se comparten aquí los trabajos de estudiantes de 4.º y 6.º de liceo, seleccionando un conjunto diverso de producciones estudiantiles que permiten analizar los resultados de la enseñanza del concepto de democracia.

Palabras clave: enseñanza de la historia, trabajo en sala docente, análisis de desempeño estudiantil

INTRODUCCIÓN: LA SALA DE HISTORIA EN EL SEMINARIO

EL MODELO DOCENTE DE ALTA DEDICACIÓN EN SECUNDARIA

Prof. Mag. Ignacio Cassi

Director académico

Es importante que el lector de esta ficha donde se presenta la innovación que se narra y explica, comprenda el contexto en la cual se produce.

En la última década, el Colegio Seminario ha estimulado, como estrategia de designación de docentes, la superación del modelo de asignación por horas clase para pensarlo como un docente que asume un cargo de alta dedicación, al menos 40 horas, donde se puedan combinar distintas responsabilidades y tareas.

En una primera instancia, el modelo docente de alta dedicación fue una opción para quienes desempeñaban tareas académicas y pastorales, fundamentalmente para quienes eran tutores de cada grupo. Un segundo paso fue la creación del modelo de cargo de alta dedicación con docencia e investigación. En este caso, el docente puede disponer de hasta un 30 % de su carga horaria total para tareas que impliquen investigación sobre las praxis educativas del departamento académico al que pertenece.

La definición de docentes investigadores, junto con el aumento significativo de las salas docentes fijas y remuneradas, y la creación de los cargos de jefes de departamento, constituyen el esquema organizacional que se debe considerar para comprender el contexto en el que se producen y fructifican los proyectos como el que se da a conocer en esta oportunidad.

Se trata de un proceso incremental, con experiencia acumulada de varios años. En 2014 se produjo la discusión de conceptos claves en las salas docentes y la formulación de la subcompetencia historiográfica, como parte de la competencia histórica; en 2015 se generaron las instancias de reflexión sobre el caso específico de la enseñanza del concepto de democracia y la elaboración del mapa de progreso para secuenciar su abordaje, y en 2016 se procedió al análisis de la producción de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA REALIZADA

Redactado por la Sala de Historia

DE LA SALA A LA FERIA Y DE ESTAS A LOS ESTUDIANTES

A partir del trabajo realizado en 2015 de elaborar un *mapa de progreso* sobre el concepto de *democracia* enseñado en cada nivel del secundario (véase Anexo), la Sala de Historia se propuso para 2016 analizar la *producción escrita de los estudiantes* sobre el tema.

La experiencia que se presentó en la Feria configura una *segunda fase* del proyecto inicial dinamizada y enriquecida por el diálogo sembrado bajo el cauce «*Eppur si mouve*» que guía la propuesta. No es ya solamente un producto de los docentes del Seminario, sino una instancia de devolución e intercambio que se involucra en los sentidos más profundos de la profesionalización docente a los que la Feria nos invita.

El punto de partida del trabajo fue el *mapa* sobre el concepto de *democracia* enseñado en los diferentes niveles de Secundaria. Allí decíamos que este,

«[...] si bien representa un resultado final en la medida que constituye un producto novedoso, fruto de los intercambios en Sala, foros y lecturas, es al mismo tiempo un puente en construcción para continuar reflexionado sobre nuestra práctica y mejorando la enseñanza».

En este sentido, se decidió analizar cómo la enseñanza del concepto fue puesta en juego en el terreno de las propuestas de evaluación y de los resultados que los estudiantes evidenciaron a través de sus desempeños al intentar resolver esas propuestas.

En el artículo redactado a partir de la Feria 2015, además del *mapa de progreso* se presentó un conjunto de actividades propuestas por los docentes a la hora de evaluar lo enseñado. Se identificaron coincidencias y superaciones con respecto al propio *mapa* y se señalaron las principales intenciones de los docentes al momento de planificar cada evaluación.

Tras compartir la construcción teórica sobre la práctica y algunos instrumentos de evaluación, la Sala de Historia concluía en el artículo que todavía quedaban etapas para seguir investigando:

«Un paso que nos queda pendiente en este intercambio es poder analizar los resultados de los escritos de nuestros alumnos, no para evaluar los aprendizajes de ellos, sino como insumos para la reflexión sobre nuestras propias prácticas.»

Para el análisis específico se retomaron dos ejemplos presentados en el artículo redactado con motivo de la participación en la feria de 2015: la prueba parcial de 4.º de liceo y el formulario de evaluación de una visita pedagógica realizada con 6.º Artístico.

Los docentes de cada nivel realizaron una selección de trabajos de los alumnos para compartir con la Sala y analizar tanto contenidos como procesos desarrollados por los estudiantes.

El criterio acordado implicó una búsqueda que cubriera el amplio espectro que va desde los trabajos sobresalientes hasta aquellos que, pese a demostrar estudio y la intención de resolver el ejercicio propuesto, no alcanzaban el nivel de suficiencia. Se realizó también una contrastación entre los logros esperados en el mapa de progreso y los desempeños estudiantiles para dar cuenta de posibles explicaciones sobre la relación entre las intenciones de enseñanza y su resignificación por los jóvenes.

INTENCIONES Y PALABRAS

En este apartado se presentan las actividades de evaluación propuestas junto con una breve explicitación de las intenciones de los docentes al momento de llevarlas a cabo. A continuación se encontrarán fragmentos seleccionados de las respuestas de los alumnos, transcritos de forma literal.

A) 4.º AÑO: ANÁLISIS DOCUMENTAL Y APLICACIÓN DE TEORÍA DE LA CIENCIA POLÍTICA

Dentro de la primera prueba especial de 4.º los estudiantes debían resolver el siguiente ejercicio: se transcribía el decreto de disolución de las Cámaras de junio de 1973 y a continuación debían identificar si se trataba de un documento histórico o historiográfico, subrayar las dimensiones democráticas de Dahl que eran afectadas, elegir un caso y explicarlo y, finalmente, contestar una pregunta específica sobre el artículo 4.º referente a los poderes especiales de las fuerzas de seguridad.

«El Presidente de la Republica decreta:

Art. 1.º Declárense disueltas la Cámara de Senadores y la Cámara de Representantes.

Art. 2.º Créase un Consejo de Estado, integrado por los miembros que oportunamente se designarán, con las siguientes atribuciones:

a) desempeñar independientemente las funciones específicas de la Asamblea General;

b) controlar la gestión del Poder Ejecutivo relacionada con el respeto de los derechos individuales de la persona humana y con la sumisión de dicho Poder a las normas constitucionales y legales;

c) elaborar un anteproyecto de Reforma Constitucional que reafirme los fundamentales principios democráticos y representativos, a ser oportunamente plebiscitado por el Cuerpo Electoral.

Art. 3.º Prohíbese la divulgación por la prensa oral, escrita o televisada de todo tipo de información, comentario o grabación que, directa indirectamente, mencione o se refiera a lo dispuesto por el presente Decreto atribuyendo propósitos dictatoriales al Poder Ejecutivo, o pueda perturbar la tranquilidad y el orden públicos.

Art. 4.º Facúltese a las FF. AA. y Policiales a adoptar las medidas necesarias para asegurar prestación ininterrumpida de los servicios públicos esenciales

El proceso político. Las FF. AA. al pueblo oriental. Montevideo, 1978

- 1. ¿Es un documento histórico o historiográfico? ¿Por qué?*
- 2. Subraye las acciones que según el concepto de democracia de Dahl trabajado en clase resultan antidemocráticas.*
- 3. Elija una y justifique su respuesta.*
- 4. ¿Qué problemas podría generar el cumplimiento del artículo 4?»*

LA INTENCIÓN DOCENTE: DEMOCRACIA «A LA DAHL»

Con el ejercicio anterior se proponía la identificación del concepto y las características de *democracia* en un documento histórico. La referencia al concepto parte de recordarle al estudiante que debe tener en cuenta al autor trabajado en clase (Dahl). Así se espera que al subrayar pueda identificar características antidemocráticas del texto. Luego deberá seleccionar un ejemplo y poner en juego su forma escrita de explicar las dimensiones democráticas de Dahl y por qué eligió determinado fragmento.

Debe aclararse que el fragmento corresponde a un período no trabajado previamente (el golpe de Estado de 1973), por lo que se apuesta a resolver una situación nueva por los estudiantes aplicando los conceptos enseñados en clase.

Antes de pasar a las respuestas de los estudiantes resulta oportuno compartir la selección del pensamiento del politólogo de referencia con que se trabaja en clase, a efectos de que el lector pueda identificar las dimensiones que han sido enseñadas y que al mismo tiempo serán criterios clave de corrección.

«Definimos la “democracia” o la “democracia política” como un sistema que incluye tres dimensiones críticas. La primera es lo que Robert Dahl llama “competencia”. En una democracia, el gobierno lo constituyen los líderes que compiten con éxito por el voto de la ciudadanía en elecciones que se celebran con regularidad. La esencia de la competencia es la aceptación de la legitimidad de la oposición política; el derecho

a enfrentarse a quienes se encuentran en el poder y sustituirlos en los puestos principales de la autoridad política. La competencia requiere que el Estado proteja la libertad de expresión y de asociación y que se celebren elecciones regulares, libres y limpias por medio de las cuales la voluntad de la ciudadanía se traduzca en opciones de liderazgo. De importancia especial para la competencia política es que se creen y consoliden sistemas de partidos [...] [que] defienden programas e ideologías distintos y sirven de vínculos importantísimos entre la sociedad civil y el Estado.

La segunda dimensión es el constitucionalismo, es decir, el respeto al orden constitucional. [...] Al tiempo que garantiza el derecho de la oposición a enfrentarse a quienes están en el poder [...], una democracia constitucional define y restringe los poderes de las autoridades gubernamentales. [...] Finalmente, toman las medidas necesarias para que se comparta el poder y para que las minorías estén representadas, lo cual es un elemento esencial para proteger a la oposición. [...]

La tercera dimensión es la inclusividad o participación. Las democracias se basan por definición en el concepto de soberanía popular. A medida que las democracias evolucionan, las disposiciones constitucionales referidas a la ciudadanía se amplían para dar cabida a proporciones mayores de la población adulta, para lo cual se eliminan restricciones que pesaban sobre el sufragio basándose en la propiedad, la capacidad de leer o escribir, el sexo, la raza o la etnicidad.

J. Hartlyn y A. Valenzuela: *La democracia en América Latina desde 1930*, en *Historia de América Latina*, tomo 12, (Leslie Bethell, ed.), Barcelona, Crítica, 1997, pp. 12-13.

ESCRITURA DE LOS ALUMNOS

Se tomaron ejemplos de la respuesta 3, donde se justificaba el subrayado del documento en función de las dimensiones de Dahl.

Magdalena:

«Según Dalth (sic) una de las competencias fundamentales para la democracia es el constitucionalismo, el cual indica que tiene que haber separación de poderes. Si se cumple lo que dice el artículo 1 del decreto esta separación de poderes no existirá y por eso según Dalth es antidemocrático.»

Bruno:

«El artículo 3 es antidemocrático ya que se cumple una de las leyes propuestas por el totalitarismo de la censura de todo lo que salía del discurso oficial y donde el Estado controla los medios.»

Sofía:

«Dahl afirma que para que se cumpla la democracia deben de cumplirse tres cosas claras: entre ellas “COMPETENCIA”.

Debe haber pluralidad de partidos y propuestas variadas para que así la gente pueda votar, visulizando una diversidad de opciones. También deben ser regulares y exitosas las elecciones y para que estos aspectos se cumplan debe haber necesariamente libertad de expresión. Si “la divulgación por la prensa oral, escrita o televisada...” fuera prohibida, no podrá cumplirse adecuadamente la “COMPETENCIA”».

Valeria:

«“Prohíbese la divulgación de todo tipo de información”. Según Dahl para que haya democracia debe haber libertad de expresión, al prohibirse la divulgación de información por cualquier tipo de medio se prohíbe la libertad a opinar de la persona por lo que Dahl diría que no es democracia.»

María Clara:

«La primera acción subraya “Declárese disuelta la Cámara de Senadores y...” es una clara evidencia de que no hay competencia en esta Democracia, lo cual es antidemocrático, ya que al disolver las cámaras no postulados para una próxima elección ni la participación de otros partidos en la toma de decisiones dentro del Estado. Si no hay cámaras nadie puede ser elegido, por tanto no hay competencia ni se puede expresar diferentes ideales.»

Andrés:

«“Desempeñar independientemente las funciones específicas de la Asamblea General”. Según Dahl, para que exista democracia tiene que haber representantes de diversas ideas políticas y tengan la posibilidad de postularse como futuros líderes del país en determinada cantidad de tiempo. Lo que votó la mayoría liderará, pero también tiene que estar representada la minoría. Para esto se integra a todos los partidos votados en la Asamblea General. El presidente en este caso decretó el desempeñar funciones sin la opinión de la Asamblea, y esto rompe con el concepto de democracia de Dahl.»

B) 6º ARTÍSTICO: DEMOCRACIA A PARTIR DE UNA SALIDA DIDÁCTICA

La propuesta corresponde a una ficha de trabajo que los estudiantes debían completar luego de haber asistido a la muestra «Ghierra intendente» en el Centro Cultural de España. Los fines de la muestra se describen en la misma ficha como para recordar con el estudiante lo experimentado.

FICHA DE TRABAJO

Exposición Ghierra Intendente (del 9 de abril al 13 de junio de 2015)

Ghierra Intendente es una acción artística de Alfredo Ghierra que cuenta con la participación de más de 40 artistas, arquitectas/os, diseñadoras/es, y técnicas/os profesionales en diversas áreas, pero sobre todo amantes de esta ciudad que exponen sus ideas y miradas. No tienen todas las respuestas, apenas tratan de hacer las preguntas correctas. Los proyectos se ordenan en 7 secretarías: Patrimonio, Mapeo, Eco-Ciudad, Cultura Urbana, Tecnología y Diseño, Transporte y Turismo. Ghierra Intendente es una invitación a imaginar la ciudad de Montevideo, de la mano de los que normalmente no son convocados para incidir directamente sobre ella. Es un ejercicio de democracia directa y colectiva, un franco intento de soñar y mostrar una Montevideo como la queremos.

Web oficial Ghierra Intendente: www.ghierraintendente.com.uy

Ghierra Intendente en Facebook: <https://es-la.facebook.com/ghierra.intendente>

1. Recorre la exposición y elige un proyecto/trabajo. Descríbelo brevemente o haz un dibujo.
2. ¿Por qué has elegido este proyecto/trabajo, qué te llama la atención?
3. Luego de ver la exposición: ¿Ha cambiado algo en cómo percibes el barrio en que vives? Desde tu punto de vista, ¿hay algo que falta o que desearías cambiar para mejorarlo?
4. En su acción artística (o acción política no partidaria) Alfredo Ghierra dice: «No podés votarnos pero sí imitarnos!» ¿Qué piensas de esto?
5. Una pregunta que te genera la visita a esta exposición.

INTENCIÓN DOCENTE: DEMOCRACIA EN VISITA PEDAGÓGICA

En Bachillerato Artístico *democracia* fue trabajado a partir de la dimensión urbanística y la reflexión sobre el espacio público. La secuencia de trabajo se elaboró desde una salida didáctica a la muestra Ghierra Intendente en el Centro Cultural de España. Consistió en la preparación, realización de la visita, redacción domiciliaria de lo aprendido e intercambio en clase de las reflexiones que la actividad generó.

Se apuntaba a una dimensión vivencial del estudiante. Y se proponía, además de visitar la muestra, que cada estudiante seleccionara un proyecto de los allí presentados para reflexionar sobre el patrimonio, la cultura urbana, la ecología, el barrio y el transporte. Para luego elaborar preguntas a partir de la experiencia

La intención fue trabajar la idea de democracia en su dimensión de participación ciudadana en los asuntos que involucran a todos, lo que supera el acto de sufragar e implica un compromiso y una acción cotidiana.

La muestra fue un medio muy apropiado para lograr este abordaje porque la intención de Ghierra al idearla, según lo que nos manifestó el autor en una de las visitas, era retomar el concepto griego de *ciudadano*, que se oponía al de *idiota* (aquel que no se ocupaba de los asuntos públicos). Los artistas, técnicos y profesionales que participan se involucran y aportan miradas, proyectos sobre diferentes aspectos de la ciudad que buscan reflexionar sobre el presente y pensar el futuro.

ESCRITURA DE LOS ALUMNOS

Se seleccionaron las respuestas a los ítems 4 y 5, para apreciar el diálogo entre la experiencia y la concepción política que la muestra promovía.

Mauricio:

«Me parece que es cierto y que todos deberíamos imitar los proyectos a pesar de no poder votar por él al no ser una candidatura oficial.»

«¿Cómo aplicamos estos proyectos?»

Juan:

«Esto pone a todos a pensar sobre qué puede aportar cada uno a la ciudad.»

«¿Qué podemos hacer nosotros como ciudadanos para mejorar la ciudad?»

Agustina:

«Pienso que es un slogan que lo que quiere hacer es concientizar a las personas de que cada uno puede hacer algo por el lugar en el que vive y no dejarlo en manos de terceros.»

«Me sale preguntarme ¿cuánto hago yo para mejorar el lugar en el que vivo y también cuánto conozco sobre la ciudad en que vivo?»

Isabel:

«Están dando un ejemplo para todos. Ideas geniales que invitan a todos a llevarlas a cabo.»

«¿Qué hay que hacer para que todo esto se pueda llevar a cabo?»

CONCLUSIONES

ENTRE LA REFLEXIÓN TEÓRICA ORIGINAL Y LAS FORMAS DE ESTUDIO TRADICIONALES

La evaluación ejercitada correspondía a la primera prueba parcial. En este caso, la ejercitación del concepto de democracia se hizo presentando un documento que no se había trabajado previamente en clase (el decreto de disolución de las Cámaras del 27 de junio de 1973, del dictador Bordaberry) y que tampoco correspondía a uno de los temas tratados a lo largo del curso, pues las unidades abarcaban el período 1914-1945.

De esta forma se promovió la ejercitación de la capacidad de aplicar el conocimiento teórico sobre el concepto al momento de leer un documento, sin que este estuviera previamente «contaminado» por una explicación docente. Los estudiantes debían demostrar conocimiento de la teoría de Dahl trabajada en clase, sí, y ser capaces de aplicarla al momento de enfrentarse a un texto novedoso.

La incorporación de la noción de democracia para analizar el decreto golpista de 1973 tuvo diversas características. Algunos estudiantes lograron un manejo solvente y seleccionaron las dimensiones de democracia del autor que explícitamente quedaban anuladas en tal decreto (libertad de expresión, anulación de la división de poderes). En estos casos, el aprendizaje demostrado es ampliamente satisfactorio, tanto desde la perspectiva del concepto como desde la subcompetencia historiográfica.

Otros ensayaron respuestas de corte más memorístico, desarrollando conceptos de Dahl pero no del todo pertinentes o con imprecisiones: la ausencia de constitucionalismo o la eliminación de la competencia no son elementos que se puedan derivar de la resolución, pero que a partir de un conocimiento general sobre el advenimiento de la dictadura y de un desarrollo explicativo de la opción tomada, presentaban grados de acierto relativo. Es decir que, por más que no fueran completamente certeros en la identificación de la dimensión democrática atacada, la explicación escrita por el estudiante respecto a la importancia que tienen la Constitución o la competencia para la democracia resulta satisfactoria como primer nivel de aprendizaje democrático, aunque resulta insuficiente la capacidad de discernir con jerarquía las características que en el caso puntual a tratar deberían haber seleccionado. En forma sencilla se puede decir que incorporaron lo trabajado sobre Dahl, lo explican bien y con sus palabras, pero no logran aplicarlo a la interpretación del documento presentado. Aquí no debe dejarse de lado la posibilidad de que la respuesta haya tenido imprecisiones debido al contexto de producción (una prueba parcial), a otro tipo de dificultades vinculadas con la

novedad del documento (no visto ni trabajado previamente) y/o a dificultades de comprensión lectora que pudieron incrementarse por la especificidad del vocabulario jurídico del documento y la falta de una contextualización de este. En tal sentido, la propuesta de calificación tuvo en cuenta estas dificultades y valoró la capacidad explicativa de las nociones de Dahl.

Hubo, además, otras respuestas que apenas evidenciaban una incorporación muy poco sólida y propia de las dimensiones de Dahl por el alumno, con escasa explicación y sin acertar tampoco en la indicación de los elementos antidemocráticos del documento. En estos casos, las dificultades para alcanzar el logro creemos que tienen que ver (incluyendo los aspectos mencionados en el caso anterior) con procesos más profundos de maduración cognitiva y reflexiva que el estudiante no demuestra haber hecho. Probablemente, cuando se dio «Dahl» en el aula, la atención y el aprendizaje de estudiante distaron de ser óptimas y significativas, y el estudio para la prueba trató de suplir estas falencias con una memorización que no resultó competente ante un caso nuevo, en donde tampoco pudo demostrar un conocimiento del pensamiento del autor.

LA VIVENCIA Y EL REDESCUBRIMIENTO DEL CONCEPTO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

La escritura de los estudiantes de 6.º Artístico expresa un acercamiento más vivencial al concepto de democracia. Esto supone un aprendizaje diferente.

Si bien se podría señalar como una omisión el hecho de que no es mencionado el concepto como tal, debe tenerse en cuenta que este no es solicitado (y esto resulta clave en cualquier sentido de la resolución de un ejercicio propuesto), ya que la intención docente era promover la reflexión acerca de la participación en la construcción y cuidado de la ciudad en sus diversas dimensiones, a partir de la visita didáctica, con el objetivo de aprehender un concepto de democracia que involucre la participación ciudadana en los asuntos públicos.

De forma que, si bien conceptualmente podría pensarse que el desempeño tiene un menor grado de desarrollo teórico, se pueden descubrir aprendizajes sustanciales que incluso podrían valorarse como de alta sensibilidad democrática, en plena consonancia con los niveles de logro indicados en el mapa conceptual para este nivel.

Varias respuestas de los estudiantes dan cuenta del efecto concientizador de la exposición y demuestran un involucramiento con la participación ciudadana que lejos están de una respuesta *de manual* o de una repetición de contenidos aprendidos de forma mecánica. Las preguntas que apuntan hacia la necesidad de revisar las acciones de cada uno con respecto a su entorno local son indicativas de un aprendizaje democrático sustantivo.

Por otra parte, se observan desempeños más alejados de esta versión, con reflexiones positivas pero distantes con respecto a la muestra, que parecen indicar cierta ingenuidad, demandando un «¿cómo sería posible hacer todo esto?» sin lograr la reflexión suficiente para descubrir que la propuesta apuntaba a buscar soluciones y no esperarlas.

Es posible entonces trazar dos tipos de desempeño en donde el grado de involucramiento (casi metacognitivo) resulta clave: 1. el tomar conciencia de la concientización y de la necesidad de participación como un valor positivo; y 2. el admirar la propuesta y valorarla positivamente desde un rol más pasivo. Sería interesante investigar con mayor profundidad por qué en ningún caso surgen planteos de mayor generalidad que señalen obligaciones o críticas hacia las instituciones públicas responsables del entorno, teniendo como centro la intención inicial docente de trabajar la democracia desde una experiencia abierta y diferente a la práctica clásica del aula.

BREVE SÍNTESIS

Analizados los diferentes sentidos y desempeños de los casos seleccionados se pueden compartir algunas conclusiones tentativas de carácter general:

- La evaluación de los desempeños necesariamente debe ser contrastada con los sentidos, las intenciones y el formato de la propuesta de evaluación.
- Las propuestas constituyen caminos alternativos y complementarios que permiten observar con relativa certeza el grado de aprendizaje de los estudiantes.
- La secuencia del recorrido escolar de un estudiante del Colegio avala la posibilidad de que en una futura instancia de 6.º Artístico se incorpore una pregunta más específicamente teórica referenciando a teóricos trabajados en clase.
- Al mismo tiempo, es importante que los estudiantes de 4.º resignifiquen el aprendizaje realizado para una instancia de evaluación tradicional con otras propuestas que pongan en juego factores experienciales. Se han realizado ya segundas pruebas parciales domiciliarias y en equipo, formulando entrevistas sobre el pasado reciente, en donde los estudiantes han tenido oportunidad de aplicar sus aprendizajes teóricos sobre democracia con resultados muy positivos pero cuyo análisis excede los objetivos de esta presentación.
- Aparece como ideal una ejercitación continuada y diversa que pueda dar cuenta tanto de contenidos teóricos como de experiencias de campo que se acerquen a la vida cotidiana.

- Las metas de logro planteadas en el mapa de progreso resultan adecuadas. Si bien no son plenamente alcanzadas por todos, se verifican desempeños que las cumplen a cabalidad y demuestran una escritura genuina que evidencia aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BOBBIO, Norberto (2005). *Liberalismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DAHL, Robert (2004). «La democracia. En *Enciclopedia Británica*. Londres.
- REQUEJO COLL, Ferran (1990). *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de bienestar*. Barcelona: Ariel.
- SARTORI, Giovanni (2007). *¿Qué es la democracia?* Buenos Aires: Taurus.
- TRAVERSO, Enzo (2001). *El totalitarismo, historia de un debate*. Buenos Aires: Eudeba.
- ZAVALA, Ana (2013). *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Montevideo: Trilce.

ANEXO

MAPA DE PROGRESO DEL CONCEPTO DEMOCRACIA EN SU ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE HISTORIA

(Sala de Historia, Colegio Seminario, 2015)

CICLO BÁSICO

	CONTENIDOS ENSEÑADOS DE DEMOCRACIA	SUB-COMPETENCIA HISTORIOGRÁFICA
1º	<p>Abordaje etimológico en su dimensión política: significado</p> <p>Características de la democracia ateniense</p> <p>Instituciones de la democracia (Asamblea, Consejo, leyes)</p> <p>Vinculación con la realidad presente a nivel nacional.</p>	<p>Definición histórica</p> <p>Descripción de fuentes</p> <p>Descentración (comprender el lugar del otro y cómo es la toma de decisiones en una democracia)</p> <p>Comparación entre democracia antigua y actual</p>
2º	<p>Ubicación en el marco de la Ilustración</p> <p>Conceptualizar República; soberanía popular; derechos naturales</p> <p>Identificación de formas de gobierno democráticas y no democráticas</p> <p>Problematización de las nociones de Democracia radical y moderada (ejemplos de las Revoluciones inglesa y/o francesa)</p> <p>Al enseñar artiguismo se incorpora la dimensión social (criterios para reparto de tierras) y la dimensión territorial (federalismo)</p>	<p>Se ubican textos históricos en relación con la conceptualización de democracia</p> <p>Compresión del carácter democrático (o no) de selección y fragmentos documentales (constituciones, proclamas)</p> <p>Establecer relaciones entre postulados democráticos y grupos sociales de un momento histórico</p>
3º	<p>Proceso de democratización desde las revoluciones liberales al siglo XX. Aplicación y problematización del concepto a través de un marco temporal</p> <p>Se incorpora la participación como un elemento central del concepto.</p> <p>Se plantea la tensión entre formalidad y participación</p> <p>Se enseñan diferentes corrientes del liberalismo, el surgimiento de partidos modernos a nivel internacional y local</p> <p>Se asocia el concepto democracia a la cuestión social a través del movimiento obrero y sus pensadores</p> <p>Se retoma la cuestión territorial espacial analizando la organización de las ciudades industriales y la segregación</p>	<p>Análisis de fragmentos documentales (constituciones, proclamas)</p> <p>Elaboración de diálogos y discusión de diversas posturas asumiendo diferentes roles</p> <p>Identificación de ideologías y evaluación sus componentes más o menos democráticos</p> <p>Utilización de textos historiográficos como complemento del manual y los documentos históricos</p>

BACHILLERATO COMÚN

	CONTENIDOS ENSEÑADOS DE DEMOCRACIA	SUBCOMPETENCIA HISTORIOGRÁFICA
4°	<p>Se plantea la definición de <i>democracia</i> desde autores de la ciencia política. Se apunta a identificar las principales características de un sistema democrático para después aplicarlas a diferentes procesos históricos: el sistema de gobierno norteamericano, soviético.</p> <p>Al trabajar <i>populismo</i> se retoma la cuestión entre formas y participación.</p> <p>Se aplica el ejercicio de identificación conceptual para evaluar documentos históricos (decreto de disolución de las Cámaras de 1973; proclama del Obelisco de 1983)</p> <p>Al trabajar <i>Descolonización y Tercer Mundo</i> se presentan «democracias en construcción».</p> <p>Se analiza la noción de <i>democracia popular</i> propia de los regímenes soviéticos, identificando los elementos democráticos del pensamiento de Marx en tensión con la formas de gobierno efectivamente practicadas</p> <p>Al trabajar <i>dictadura</i> se plantean los polos ideales opuestos a democracia</p>	<p>Incorporación de autores de las ciencias sociales</p> <p>Conceptualización y definición histórica a partir de la cita de fuentes académicamente acreditadas</p> <p>Evaluación de documentos y procesos a partir de selección de autores especializados</p> <p>Utilización del concepto asociado a una fuente académica</p> <p>Contextualización de la fuente académica</p> <p>Se problematiza el concepto con ejemplos que son participativos pero formalmente no cumplen con todas las características de la democracia</p> <p>Se reafirman ideas como el conflicto y la tensión al analizar las dificultades de construir democracias en contextos desfavorables</p>

BACHILLERATO ARTÍSTICO

	CONTENIDOS ENSEÑADOS DE DEMOCRACIA	SUBCOMPETENCIA HISTORIOGRÁFICA
5° y 6°	<p>Se presentan diferentes movimientos artísticos, etapas de la historia del arte y políticas culturales que apuestan por una renovación de las prácticas en sentido participativo (tanto en la producción como en el consumo de las obras): romanticismo, vanguardias latinoamericanas, Club de Grabado, muestras de urbanismo, por ejemplo.</p> <p>La construcción de la ciudad en sus diferentes dimensiones (patrimonial, cultural, artística, tecnológica, transporte, limpieza, etc.) como un ejercicio de ciudadanía cotidiano que nos involucra a todos.</p> <p>Se realizan visitas pedagógicas a diversas propuesta artísticas que se proponen hacer arte en este sentido</p>	<p>Se problematiza a partir de preguntas</p> <p>Conceptualización y definición a partir fuentes escritas</p> <p>Relacionar la idea de la democratización del arte con el surgimiento del concepto de «lo público»</p> <p>Abordaje desde la perspectiva urbana del concepto <i>democracia</i> en el sentido de participación ciudadana</p>

BACHILLERATO HUMANÍSTICO

	CONTENIDOS ENSEÑADOS DE DEMOCRACIA	SUBCOMPETENCIA HISTORIOGRÁFICA
5º	<p>Se trabaja directamente a partir de procesos históricos con material historiográfico como fuente principal: revoluciones atlánticas, liberalismo, socialismo.</p> <p>Temas como Ilustración, Revolución francesa, artiguismo, Constitución de 1830, revoluciones liberales, marxismo y doctrina social de la Iglesia permiten retomar la cuestión de la participación y las formas democráticas, profundizando elementos historiográficos</p> <p>Se pone en discusión la cuestión de las luchas armadas liberales y revolucionarias y sus componentes democráticos</p>	<p>Se analizan diferentes posturas sobre la democracia a partir de documentos y contrastación de autores historiográficos</p> <p>Se desarrolla en forma escrita la formulación de preguntas problema en donde se aplica el concepto de democracia</p> <p>La resolución escrita de las preguntas se realiza a partir de la cita de autores, datos empíricos y reflexión personal del estudiante</p>
6º	<p>Se continúa la profundización historiográfica desde conceptos como <i>guerra democrática</i></p> <p>Se describe la crisis de la democracia tanto en el contexto internacional del período interbélico (ascenso de los fascismos) como en la crisis del Uruguay liberal de los años 60, también a partir de un variado abanico de fuentes historiográficas</p> <p>También se plantea el abordaje de los fascismos, nazismos y totalitarismos. Vinculados al concepto de totalitarismo. Planteo de la pregunta: ¿todas las dictaduras son totalitarias?</p> <p>Se retoma la discusión sobre el carácter democrático de las revoluciones o los intentos revolucionarios. ¿Qué rol juega la violencia en relación con la democracia? ¿Son compatibles? ¿Qué rol juega el contexto?</p> <p>Se plantea la dimensión intrínsecamente conflictiva de la democracia, como parte esencial de un sistema en el que conviven tendencias e intereses diversos</p> <p>Se profundiza la dimensión social y económica al trabajar casos como la extensión de derechos sociales y de género en el batllismo</p> <p>Se plantea el diálogo sobre la relación entre marxismo y cristianismo y la concepción del hombre que hay detrás de cada una de ellas. Se problematiza este aspecto.</p>	<p>La utilización de referencias historiográficas y su citación pertinente son obligatorios para discutir el concepto en cada instancia</p> <p>La problematización a partir de preguntas problema formuladas por los estudiantes debe surgir de fundamentos historiográficos</p> <p>El desarrollo escrito debe estar acompañado de elementos anteriores, incluyendo posturas críticas hacia los autores de referencia y hacia la misma formulación del curso</p> <p>El estudiante es capaz de evaluar la postura de los autores, de la propuesta del curso y formula juicios fundamentos sobre la democracia en los diferentes temas del curso</p>

¿Qué hace especial a la *educación especial*?

Equipo del Colegio CPT

27

FICHA TÉCNICA

Nivel: Preescolar, Primaria, Jóvenes

Institución: Colegio « Centro Pedagógico Terapéutico» (CPT). Autorizado n.º 6 de educación privada especial

Departamento: La Blanqueada, Montevideo

Colectivo docente: Maestros, educadores, auxiliares de clase, técnicos y profesionales (psicólogas, psicomotricista, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional), talleristas (música, informática, plástica, manualidades, pilates, cocina, danza, técnica en recreación, escuela de fútbol)

Servicios: Comedor, auxiliar de mantenimiento y limpieza.

Áreas: Pedagógica, Psicológica, Psicomotriz, Fonoaudiológica, Artística (música, danza, pintura, plástica, modelado, manualidades), Tecnológica, Terapia Ocupacional, Educación Ambiental, Taller de Huerta, Tec. Alimentaria, Recreativa y Deportes (pilates, gimnasia, natación, escuela de fútbol, escuela de recreación)

Participantes: Mtra. Ma. Fernanda Ferreira, Lic. en Psicomotricidad Nancy Peré, Lic. en Fonoaudiología Andrea Viera, Lic. en Terapia Ocupacional Pamela Ruiz, Tallerista Mariana Rodríguez, Técnico en Recreación Ignacio Falcón, Mtra. Esp. Patrizia Spagnulo

Responsable: Mtra. Esp. Patrizia Spagnulo (Dirección)

RESUMEN

Los paradigmas educativos fundan las bases para la organización de centros o comunidades de orientación pedagógica que permitan la atención, en el área de referencia, de grupos humanos de diferentes franjas etarias. Consideramos que la denominación *educación especial* está definida por la forma especial de encarar el proceso educativo y no únicamente por la población de niñas, niños o adolescentes que llegan a estos colegios o escuelas. La interdisciplinariedad permite el abordaje global del educando, no solo de la posible dificultad que presente, construyendo un aprendizaje vivencial. La personalización de la tarea, en pequeños grupos, exige de la creatividad del adulto referente para motivar, desarrollar y fortalecer el proceso educativo, orientándose hacia el desarrollo de autonomías y el disfrute de nuevas experiencias. El desafío consiste en construir sobre la base de las fortalezas, reconociendo los diferentes estilos de aprendizaje y, desde allí, adaptar la currícula a las necesidades de la vida diaria.

La construcción de vínculos es fundamental para lograr apertura y así poder interactuar positivamente con base en el respeto por la diversidad y en una exigencia real según el proceso de maduración de cada uno. Para todo ello, sin lugar a dudas, es fundamental la comunicación y el trabajo periódico, tanto con las familias, que son protagonistas primarios de este proceso educativo y que requieren de sostén para poder interpretar los mensajes que vienen de la mano con el diagnóstico (específico o no) de una dificultad, como con otros centros educativos, centros de reeducación, profesionales de la salud, para permitir una acción coordinada y una proyección real del proceso. Esta es la base indiscutible de nuestra labor cotidiana.

INTRODUCCIÓN

El Colegio Centro Pedagógico Terapéutico, CPT, fundado en el año 1994, inició sus actividades con niños y niñas que presentaban dificultades de aprendizaje o situaciones de fracaso escolar (sector Primaria). En el año 2000, respondiendo a inquietudes de las familias, inauguró el sector Jóvenes, para atender las necesidades educativas de adolescentes, con adaptación curricular y orientación hacia la empleabilidad. En el año 2008, por demanda de atención a la primera infancia (con la posibilidad de diagnósticos más tempranos), comenzó a trabajar con preescolares y abrió sus puertas el sector Inicial. Actualmente, este sector es el 18 %, Primaria el 37 % y Jóvenes el 45 % de la población total del colegio.

La labor educativa en pequeños grupos de clase (de cinco a ocho alumnos) hace posible la atención específica en cuanto a la metodología de trabajo y contenidos curriculares, y estimula las relaciones interpersonales. Es decir: permite el abordaje personalizado y promueve el sentimiento de pertenencia a un grupo de pares.

Si se brinda un espacio continentador, creemos (y la experiencia lo ha demostrado) que es posible desarrollar un programa curricular acompañando el proceso de enseñanza-aprendizaje con actividades terapéuticas que permitan el sostén y la estimulación adecuados a cada perfil, en un ambiente distendido y armónico. Para lograrlo ha sido necesario favorecer y desarrollar el compromiso de un trabajo en equipo que involucre la participación activa, creativa y profesional de docentes y técnicos vinculados al área (tanto de quienes trabajamos dentro de la institución como de terapeutas y profesionales particulares externos), y sostener una periódica comunicación. Creemos en la significación de una real comunidad educativa, lo que implica trabajar para estrechar vínculos con las familias y promover espacios de intercambio y enriquecimiento mutuo (jornadas, talleres, muestras, boletines).



El desafío es desarrollar habilidades, motivar, descubrir estrategias, crear las condiciones para el desarrollo de conductas y actitudes pertinentes al contexto sociocultural y generacional.

¿CÓMO SE ENFOCA LA LABOR?

En los sectores Inicial y Primaria se trabaja progresivamente con el programa oficial adaptado en módulos de trabajo.



Según el proceso educativo de cada uno, se considera la reincorporación (inclusión) del alumno o alumna al sistema común en el grado que cursa, hasta culminar el ciclo primario. En estos casos se realiza un seguimiento diario, con sistema de doble escolaridad, para apoyar tanto la labor del nuevo docente que lo recibe como el esfuerzo que realiza el propio educando. Cuando no es posible concretar un programa de inclusión, se continúa la escolaridad (según las posibilidades de cada uno) en el programa del Colegio.

El pasaje al sector Jóvenes se evalúa no solamente por los logros académicos sino por el proceso de maduración, en acompañamiento a las etapas del desarrollo. En este sector se contempla, como en el área de Preescolares y Primaria, la formación de un grupo de terapia ocupacional, dado que, de acuerdo a su proceso de desarrollo, hay un perfil de alumnos y alumnas que requieren de mayor sostén y estimulación en la integración de sus rutinas, hábitos, resolución de situaciones prácticas dentro de un nivel básico de aprendizaje en lo que respecta a lo curricular.

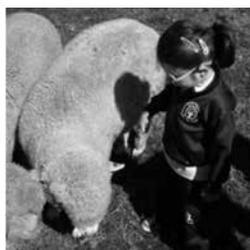
En los demás grupos de Jóvenes, se trabaja con contenidos del programa de Primaria, y se incorporan áreas del Ciclo Básico como, por ejemplo, Idioma Español, Matemáticas, Literatura, Formación Ciudadana, Ciencias, en una dinámica adolescente con diferentes profesores para cada asignatura, en módulos de 40 minutos. Los objetivos se orientan, por una parte, a la preparación del *examen de acreditación por la experiencia* (en los casos en que esto es posible), examen que brinda el egreso oficial de Primaria. Por otra parte, además de promover especialmente la autonomía, se busca desarrollar estrategias y fortalezas para una futura empleabilidad, proyectando la realización de pasantías laborales de acuerdo al perfil de los postulados.

Para formar los grupos de clase se tiene en cuenta la edad, la dificultad que presentan y la empatía que se aprecia en los primeros días de clase, y se estimula la interacción. Cabe mencionar que los cursos comienzan en febrero. La conformación de los grupos debe ir de la mano con las afinidades de los alumnos y alumnas, para que realmente se pueda observar la evolución de un grupo de pares.



El número acotado de alumnos permite abordar los temas de clase de manera global y grupal, haciendo una propuesta personalizada de la tarea de registro, ejercitación o profundización del tema según las posibilidades y los tópicos de exigencia de cada uno.

En la planificación de actividades para todos los sectores, las salidas didácticas brindan las experiencias necesarias para complementar los temas tratados en clase. Estas, dentro de las posibilidades de acceso al lugar de visita, se realizan en transporte de línea, para contextualizar el desplazamiento en transporte urbano, suburbano o interdepartamental, de modo de favorecer la ubicación espacial y el desarrollo tanto de la autonomía para viajar como de conductas pertinentes.



Como cierre de las actividades del año se realiza un paseo de una jornada para el sector Inicial, un campamento o trasnochada de dos días y una noche para el sector Primaria y un campamento de tres días para el sector Jóvenes. Los paseos y campamentos se financian en parte con el trabajo de los chicos en el proyecto de cantina, la que llevan adelante una vez a la semana cada sector —Primaria y Jóvenes respectivamente—, vendiendo en la merienda productos elaborados en el taller de Cocina o productos caseros aportados por cada hogar de acuerdo a un cronograma preestablecido.



Quienes participan en el turno completo, almuerzan en el comedor del Colegio (es una oportunidad para trabajar hábitos de alimentación saludable, higiene y autonomía), cada sector en su turno. El menú, que se adjunta al comenzar el año junto al cronograma de asignaturas y actividades, varía según la estación.

Nuestra Huerta, que provee en parte a la cocina, es organizada, cultivada, sostenida y cuidada por los propios alumnos y alumnas, con la orientación de los docentes responsables de la actividad (haciendo un diario de las actividades que allí se realizan y un registro de las tareas a ejecutar por parte de cada grupo, labor esta en la que están todos involucrados). La elaboración del compost para abonar el suelo y el control natural de posibles plagas nos permite llevar adelante una huerta orgánica.



Diagramar el espacio de la huerta, cercarlo, calcular costos, diseñar los canteros de acuerdo a la orientación y a la interrelación de las plantas, la siembra, la observación del proceso, la floración, el crecimiento del fruto, la cosecha... todo

ofreció y ofrece un marco más que práctico y natural para abordar los contenidos de matemática, lenguaje, ciencias, incluyendo tanto el arte, la plástica, como el uso de la tecnología.

Todo ello se realiza en esfuerzo compartido por todas las áreas, dado que el trabajo en equipo implica una comunicación periódica y fluida para proyectar y coordinar tareas. Por ello, se generan espacios de intercambio con el objetivo de evaluar procesos, coordinar acciones y generar nuevas propuestas.

ÁREAS Y OBJETIVOS

Las áreas del proyecto y los objetivos a que apunta cada sector se detallan a continuación. Se puede apreciar la diversidad de enfoques en el programa, de acuerdo al perfil educativo que se requiere.

SECTOR INICIAL: TERAPIA OCUPACIONAL

Lograr o intentar desarrollar autonomías que les permitan una buena calidad de vida y de inserción en el núcleo familiar (objetivo transversal para todos los niveles).

SECTOR INICIAL: PROGRAMA PREESCOLAR

Pasaje a sector Primaria o reincorporación al sistema educativo común.

SECTOR PRIMARIA: PROGRAMA ESPECIAL

Lograr el desarrollo de «habilidades» que permitan un manejo adecuado/ aceptable de la comunicación y de cumplir acciones por sí mismos.

SECTOR PRIMARIA: PROGRAMA ORIENTADO A LA POSIBLE REINSERCIÓN ESCOLAR

Lograr el desarrollo de estrategias de aprendizaje que les permitan «competir» en el sistema.

SECTOR JÓVENES: PROGRAMA ESPECIAL – TERAPIA OCUPACIONAL

Lograr o intentar desarrollar autonomías que les permitan una buena calidad de vida y de inserción en el núcleo familiar.

SECTOR JÓVENES: PROGRAMA DE JÓVENES

Sostener aprendizajes que les permitan manejarse de la manera más independiente posible. Desarrollar actividades ocupacionales que orienten a la definición de una posible inserción laboral individual o cooperativa.

SECTOR JÓVENES: PREPARACIÓN DEL EXAMEN DE EGRESO (EXAMEN DE ACREDITACIÓN POR LA EXPERIENCIA)

Abordar contenidos de aprendizaje que refieran al programa de examen y a contenidos priorizados del programa oficial.

SECTOR JÓVENES: PROGRAMA EXTRACURRICULAR

Desarrollar actividades que les permitan establecer vínculos sociales, ocupar su tiempo libre, gratificarse personalmente en algo que sea de su elección.

Fortalecer áreas de posible desarrollo ocupacional. Orientar posibles inserciones laborales.

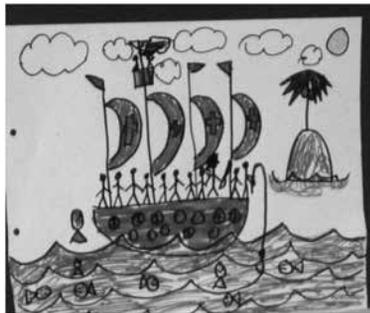
Un listado donde se indican apartados no puede siquiera dar un esbozo de la significación que tiene para nosotros tener presente a los protagonistas que nos brindaron a lo largo de estos años su desafío y sus enseñanzas de vida y nos permitió construir, junto a ellos, nuestro proyecto y nuestras experiencias. Cambiamos sus nombres pero cada uno deja y ha dejado su sello particular.

Fede ingresó con seis años con el diagnóstico de autismo. Lector precoz, poseedor de una memoria privilegiada, adorador de la historia, pícaro e inquieto, fue adquiriendo las herramientas necesarias para utilizar adecuadamente tanto la información que iba incorporando como la utilización de un lenguaje social que le permitiera establecer, dentro de sus posibilidades, una comunicación pertinente tanto al contexto como a las diferentes situaciones que se le presentaban. No conocía el giro de una broma y «bajaba cortina» cuando no se hablaba de los temas que especialmente le interesaban. Era difícil sostener un diálogo con él, dado que sus respuestas quedaban adheridas a sus focos de atención, a lo que en ese momento lo invadía, y tenía estrategias hábiles para intentar llevar a su interlocutor a su terreno. Su escritura algo rígida, tosca, más como descarga motriz, aunque escueta y concreta, no tenía errores ortográficos ni semánticos. Consistente en los tratamientos e indicaciones, su familia siempre estuvo allí, al firme, construyendo un vínculo basado en el afecto y en la valoración de cada detalle.

Progresivamente se observaron cambios que permitieron proponer, años más tarde, su inclusión educativa en un colegio de educación común en quinto grado.

Quinto y Sexto los cursó con el sistema de doble escolaridad, en una muy positiva inclusión y... al siguiente año comenzó el liceo en la misma institución. Ciclo básico, bachillerato, Universidad Católica, los cursó y nos visitaba para compartir sus experiencias y no ya como alumno. Se casó y leyó frente a todos junto a su flamante esposa una carta expresando lo que valoran en la vida. Con 27 años, hoy es un hombre trabajador, afectuoso, demostrativo, que ha construido su propio hogar. Un detalle: aún no mira a los ojos pero sus abrazos y la alegría de cada encuentro nos llenan el alma.

María, siempre vivaz, cuando ingresó con seis años recién cumplidos presentaba un desfase en su desarrollo, con un daño franco en su lenguaje, tanto comprensivo como expresivo. Para ella, los sonidos provenientes del lenguaje del otro eran un «biri-biri-biri» que ella reproducía tal como si dijera «hola, cómo estás». Esto la llevó a desarrollar una gran habilidad para dibujar, ya que era la forma de lograr un intercambio con pares y con los adultos. Muy colaboradora y dispuesta, independiente cuando lograba la comprensión de las consignas, con el transcurso del tiempo y la maduración ha logrado primero la producción de palabras con creciente nitidez y hoy logra armar frases y comunicarse de forma verbal y eficaz. Poco a poco ha ido accediendo a aprendizajes más complejos como la escritura y el cálculo. Contagia su alegría y disfruta cada espacio. Consideramos que, con once años, María se encuentra en pleno desarrollo de sus habilidades y que el camino de aprendizaje ha sido laborioso pero recién está comenzando...



Julia y Tati se conocieron en el colegio. Habiendo cursado sus primeros años en escuela de educación común, poco a poco sus desempeños empezaron a verse afectados y se mostraba significativamente descendido con respecto a lo esperado para sus edades, por sus compromisos cognitivos. Algo no estaba bien y las experiencias de frustración eran cotidianas. Una empezó a mostrar las consecuencias comportándose de manera desafiante, llamando la atención, desmotivándose ante cualquier propuesta. La otra empezó a «cerrar sus puertas» y se fue rodeando de un muro de timidez, con la convicción de que nada podía hacer para cambiar la situación. Solo las paredes de su hogar le daban la protección que necesitaba y su voz, apenas audible, jamás expresaba su opinión.

Ingresaron en años diferentes a grupos de Primaria y allí, en grupos reducidos, comenzaron a apreciar que más de uno estaba en la misma condición y que era difícil «zafar» de hablar con el docente o con sus compañeros, porque siempre estaban allí, al alcance de su vista y su voz. Como una flor, poco a poco se fueron abriendo sus pétalos y empezaron a verse paulatinos y constantes progresos, que exigieron una readecuación de proyectos.

Tiempo más tarde, ya en Jóvenes, son compañeras de clase y ya no son las mismas... Son Julia y Tati expresando todo su potencial. Se preparan y aprueban sobradamente el examen de acreditación por la experiencia, lo que les abre las puertas para continuar su camino. Ingresaron al año siguiente a los cursos en Aulas Comunitarias. Fue un disfrute verlas crecer cada vez que nos visitaron y seguían siendo compañeras.

Hoy cada una continúa su recorrido eligiendo áreas diversas orientadas hacia su futuro. Sabemos, por ejemplo, que tarde o temprano tendremos que acceder a algún corte de cabello, un buen maquillaje o alguna fantasía en las uñas dada la orientación que una de ellas eligió. Y lo haremos con confianza...

Maxi llegó con cuatro años, en nuestras primeras experiencias con preescolares. Asistía a un colegio desde los dos años pero las particularidades que se presentan en un niño con un diagnóstico de síndrome de Asperger hacen difícil articular sus requerimientos con la vivencia diaria de un grupo de clase. Inquieto, exigente, «caprichoso», con muy baja tolerancia a la posible frustración, para Maxi era como si todos estuvieran en su contra y nada le venía bien. Requería de atención constante y, cuando nuestros ojos no estaban puestos en él, el llanto y el grito eran su rápida expresión. Fue creciendo y persistieron algunas características. Primero... siempre tenía que ser el primero.

Con una notoria capacidad para avanzar en los contenidos curriculares, él siempre fue diez pasos adelante que los demás de su grupo en lo que respecta a las competencias pedagógicas. Sin embargo, los desajustes conductuales y la forma conflictiva de establecer algún tipo de relación perjudicaban su desempeño y afectaba los vínculos. Cada participante de su proceso educativo sostuvo, incluida por supuesto la familia, una actitud de firmeza ante cada «desborde», expresándolo claramente y sosteniendo las consecuencias. Se observaban junto a él situaciones en las que no siempre era el primero y que ello no desmerecía su desempeño. Debó aprender a esperar su turno sin protestar, a escuchar al otro.

Su inquietud y capacidad de atención fueron regulándose de una manera aceptable lo que habilitó la posibilidad de proyectar su inclusión escolar en el sistema común. Los padres buscaron un colegio cercano a su domicilio que le permitiera en un futuro establecer relaciones que pudiera cultivar. Así, Maxi cursó jardinera a los seis años, con sistema de doble escolaridad. Durante primer y segundo año continuamos apoyando el programa de inclusión con el mismo sistema y ya en tercero de primaria hemos soltado su mano. Nos ha costado a todos pero confiamos en que puede caminar por sí mismo...

Pedro cursó sus primeros años de escolaridad en un colegio privado con una muy buena inclusión «social», integrado plenamente desde temprana edad, aunque no accedía a las exigencias programáticas. Con un diagnóstico de TEA (trastorno de espectro autista), lo que en un comienzo era positivo en lo que se refiere a estimular la relación con pares, poco a poco comenzó a ser conflictivo. Pedro

comenzó, por un lado, a verse afectado por no comprender los nuevos intereses de sus compañeros, intereses naturales en su desarrollo, y por otra parte, a sentirse frustrado por no acceder a los logros de estos.

Cuando ingresó, a sus nueve años, no comprendía los cambios; relataba a su modo lo que le sucedía a otro como si fuera vivencia propia y, a su vez, lo que era de su disfrute luego lo compartía como si lo hubiera «sufrido». Introverso, siempre «como enojado»; persistente, actuaba como si no escuchara. La manifestación de sus emociones (risa o llanto, agrado o desagrado) no eran pertinentes a las situaciones. Llamaba la atención de manera desajustada y actuaba en ocasiones impulsivamente. Estaba ausente en clase, como si nada le interesara, y a todo decía que no. Era difícil establecer algún vínculo con él y era como un enigma a resolver. Siempre tenía algún conflicto con compañeros y pasaba por al lado de los adultos como si no estuvieran allí. No registraba un saludo. Su desempeño distaba mucho de poder adecuarse a un programa en lo que respecta al área ejecutiva, pero además era difícil apreciar qué iba incorporando, dado que no se podía establecer un diálogo pertinente. Insistimos en sostener el proyecto de trabajo y ponerlo siempre ante nuevos desafíos, deteniéndonos con él a analizar cada situación, poniéndole límites claros y sosteniendo una actitud de cercanía e interés por su proceso.

Llegó un momento en que, a pesar de no acceder a la lectoescritura y manejando a nivel concreto nociones de cantidad, consideramos oportuno, ya con 13 años, exponerlo a una dinámica más adolescente y se propuso su pasaje a Jóvenes... Todo un cambio... ¡Toda una sorpresa! Si bien requería de su parte un esfuerzo mayor, la dinámica de autonomía y respuesta con que se maneja esta población le ofreció un escenario óptimo para enfrentar sus obstáculos. Los propios compañeros le ponían el límite y contestaban a sus provocaciones; le exigían seguir el ritmo. Debía adaptarse a diferentes estilos, ya que ahora eran diferentes profesores y no una sola maestra... Y «mágicamente» aparecieron aquellos contenidos que tuvo que usar a través de la palabra para compartir lo que sí había aprendido y que estaba adentro. Pudo decirlo, y bien dicho. Hoy, con 16 años, es la imagen de un progreso constante. Se preocupa, saluda alegremente, responde y se controla. Expresa lo que le molesta y lo que lo alegra, empezó a ir a los cumpleaños y lo disfruta. Es buen compañero y colabora con otros. Recibe y hace bromas. Participa con entusiasmo de cada propuesta. Valora lo que hace y le gusta mostrarlo. Responsable, respetuoso, ubicado. Se interesa y siempre está pronto para trabajar. No escribe, pero la computadora es, en parte, su aliada. No lee de manera autónoma pero logra reconocer vocablos de uso común. No aborda las matemáticas como otros chicos de su edad. Sin embargo, dialogar con Pedro, escucharlo realmente con sus ideas tan claras, es un lujo que aún podemos disfrutar...

Deberíamos detenernos en muchos relatos más para continuar ilustrando con experiencias de vida qué tiene de especial la educación especial... porque cada uno es un capítulo original.

PALABRAS DE PARTICIPANTES

VOLANDO TODOS JUNTOS

«Cuando me preguntan cómo es trabajar en el Colegio, cómo es mi práctica educativa día a día, se me viene al pensamiento lo que un día leí sobre el vuelo de los gansos. Los gansos siempre vuelan juntos formando una V porque el batir de alas de cada uno produce un efecto en el aire que ayuda al ganso que va detrás de él. Ninguno de los gansos debería salirse de su agrupación, ya que si se sale, al sentir la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de volar solo e intenta reintegrarse al grupo para continuar apoyándose en el otro.

La experiencia diaria de estar con chicos tan diferentes uno del otro, la búsqueda permanente de estrategias que puedan contribuir en los aprendizajes y procurar avances en nuestros niños y niñas lleva a que, instintivamente como los gansos, busquemos apoyarnos y sumarnos en el vuelo del otro. El trabajo colaborativo año tras año nos sigue demostrando que los logros no solo son mayores sino que también se ven reflejados en nuestros alumnos y alumnas, quienes a través de prácticas tan sencillas como ir de la mano en un paseo, ayudar a un compañero en una tarea o abrazarlo si está nervioso, demuestran el disfrute de estar volando en grupo.

No podemos olvidar que muchos de los chicos que concurren al Colegio han sido dejados de lado en otras instituciones por sus propios pares, simplemente por ser diferentes, y encuentran aquí un espacio en donde no importa cómo son o qué saben, sino que lo realmente valioso es formar parte del grupo e ir todos recorriendo el mismo camino construido en forma conjunta.

Enseñar y aprender de esta manera es motivante y enriquecedor. Aunque los avances frecuentemente se vean a largo plazo y por momentos se pueda sentir algo de frustración por no ver mayores progresos (o los que uno quisiera ver), la vivencia de los mismos es aún más gratificante, lo que hace que como docente se elija seguir trabajando de esta manera tan especial.»

Ma. Fernanda Ferreira, maestra

LO QUE PUEDO IMAGINAR...

«Son chicos tan diferentes entre sí que, dentro de una misma clase, puedes pasar horas, meses o años, antes de poder ver en sus caras la emoción del creador, del inventor. Ese goce para muchos es extraño (no es un gol, no es ver al Hombre Araña trepando). Lo disfrutan y lo demuestran. Entonces, en ese mismo instante, sentado en el banco de al lado, un compañero no puede reconocer siquiera cuál era

su trabajo... qué estaba haciendo. A veces, se retiran del salón dejando sobre la mesa eso que no es cartuchera ni cuaderno. Es algo que no traían en la mochila, que no se lo compraron, que no les pertenece...

La tristeza que sentía en esos momentos, un poco egoísta en mis primeras experiencias, fue dando lugar a una necesidad de teatralizar el momento y, con la ayuda de los compañeros, lograr que todos deseen llevarse a casa lo que hicieron. Mostrarlo en el recreo, a las maestras y a otros amigos... Generar ese sentimiento de «es mío desde que lo imaginé, por dentro y por fuera, te guste o no te guste» (muchos son supercríticos).

Los adolescentes, pendientes de lo que hacen los demás, suelen copiar. Sin pensarlo, por hacer el mínimo esfuerzo o por creerse incapaces. De ahí surgen charlas muy enriquecedoras... Hacerlos describir lo que hicieron, por qué o para quién, suele resultar en que los que «copiaron» se esfuerzan al menos en crear una historia, cambiar el color o hacer algo totalmente diferente. Hasta les cambia la postura. Pueden concentrarse y disfrutar.

Hace unos pocos días, un chico que suele arrugar, aplastar o abandonar, logró imaginarse lo que estaba haciendo!!! Seguramente, se vio jugando con sus títeres... Lo vi pintando con la puntita de los pasteles para no apoyar el brazo en el bosque donde jugaría su aventura...»

Mariana Rodríguez, tallerista de Manualidades

DES-FORMARNOS

«Compartir jornadas en el Colegio para mi es Especial. A partir del compromiso, respeto y afecto hemos logrado espontáneamente generar una agradable «red de apoyo», donde no es necesario esperar a «coordinar con» o «llamar a»: basta con acercarse al compañero, más allá de la especificidad de cada área, y compartir con puntos de encuentro y desencuentros.

En muchísimas oportunidades el espacio de un taller en particular, o de clase, se torna compartido (en ocasiones planificado, y en otras, es el entusiasmo lo que te alienta a quedarte a disfrutar).

El trabajo cotidiano es especialmente desafiante... para todos. Nos hemos permitido no «rigidizarnos» con nuestra formación específica, seguramente a partir del pensar constantemente nuestro quehacer. Buscamos nuevas formas... En oportunidades se nos ocurren miles y en otras nos invade la sensación de que escasean. Allí —por suerte— a algún compañero se le ocurre algo y seguimos adelante.

En lo personal he aprendido que necesitamos olvidarnos de algunas «verdades» con las cuales nos hemos formado y convencido, como posibles verdades únicas y... No. Claramente, a veces hay que des-formarse para realmente ayudar.

Acompañar el proceso de niños(as) y jóvenes que concurren al Colegio nos implica volvernó polimorfos en nuestra tarea; y sí, muchas veces tenemos más preguntas que respuestas y cuando las hay son muy simples. Simples como los avances que buscamos, acompañamos y valoramos como si fueran ENORMES.

Labor artesanal que disfrutamos todos y a todos nos hace bien —compañeros de trabajo y alumnos— formando un gran equipo y, sobre todo, un lindo grupo humano. Por ese motivo también sigo eligiendo acompañar esta forma “especial”.»

Nancy Peré, licenciada en Psicomotricidad

AMPLIANDO NUESTROS CAMINOS

«Mi labor como fonoaudióloga en el Colegio es realmente un desafío que implica ampliar el horizonte de mi disciplina específica y pensar desde la globalidad, aprendiendo desde la educación a enfocar mis conocimientos y enriquecerme con los saberes de mis compañeros.

Es necesario que los caminos de todos los integrantes del espacio, alumnos e integrantes del equipo de trabajo se encuentren para poder entender cómo transita cada uno, desde su lugar. Desde mi punto de vista, hemos logrado acompañarnos mutuamente y eso es lo que nos ha ido motivando a continuar.

Aportar útilmente a la labor de mis compañeros en cada espacio, cualquiera sea en que se encuentren (talleres, clase, etc.), enriquece plenamente el trabajo en equipo que nos permite ver a cada niño(a) y joven desde todas las perspectivas posibles y así poder unificar el enfoque de trabajo en un espacio donde el desarrollo es el principal objetivo, pero el desarrollo individual en contexto grupal.

Sin lugar a dudas que prima el vínculo afectivo para poder llevar adelante la labor diaria y eso es lo que motiva a cada uno de nosotros para continuar transitando el camino dentro del Colegio.»

Andrea Viera, licenciada en Fonoaudiología

SIN LÍMITES

«Cada niño es diferente. Algunos pueden volar más alto que otros pero cada uno intenta volar de la mejor forma que puede. En este vuelo lo acompañamos, lo escuchamos, mirándolo, maravillándonos de sus logros, algunas veces pequeños y otras veces, grandes.

Cada propuesta es un desafío diferente pero estos nos hacen buscar lo mejor de cada uno.

El niño realiza su propio aprendizaje, de acuerdo a sus necesidades e intereses. A nosotros como educadores solo nos queda acompañar y ser parte de este proceso. Intentamos que día a día den lo mejor de ellos haciendo que se rompan las barreras de los no puedo, mostrando que los límites no existen y que cada actor debe vencer los miedos: familia, educadores, educandos.

Todos los niños son diferentes y cada día nos encontramos con ellos en un beso, en un abrazo, en una mirada...»

Pamela Ruiz, licenciada en Terapia Ocupacional

ESENCIA PROPIA

«Muchas veces nos encontramos con la frase “El juego como herramienta para cambiar el mundo”. Con esta frase de cabecera para nosotros los recreadores, todos los días encaramos la tarea, la difícil tarea de por algún momento intentar cambiar el mundo.

Con la planificación pronta llegué al nuevo desafío de intentar por un momento cambiarles el mundo a un puñado de jóvenes que ese día me esperaban en su espacio de recreación. Cada uno de los juegos les presentaba distintos desafíos que poco a poco iban superando, en su tiempo y su espacio... pero lo que no lograban esos juegos era «cambiarles el mundo». Así comenzaron a transcurrir los encuentros y mi frustración era cada vez mayor, ya que si bien por momentos veía que todos y todas se divertían, había algo que no cerraba... y eso era la intencionalidad de cambiar su mundo.

Un día de tantos, alguien pidió para jugar a las escondidas, lo que me llamó mucho la atención debido a que las escondidas en teoría era un juego de niños. Cuando el pedido hizo eco en los demás, por unanimidad se hizo más fuerte: todos querían jugar a las escondidas. Dado que todos querían jugar, como referente obvié la parte de explicar las reglas y nos pusimos a jugar...

Nunca en mi vida había visto jugar a las escondidas de formas tan diversas y de formas tan divertidas y, al final, “el juego cambió el mundo”. Mi mundo. Que a partir de ahí, ya no fue el mismo...»

Ignacio Falcón, técnico en Recreación



Los Juegos Olímpicos (Preparatorio)

REFLEXIÓN FINAL

Al considerar la posibilidad de participar de esta experiencia, nos dimos cuenta de lo difícil que era para nosotros pensar y compartir un ejemplo de buena práctica educativa, ya que a lo largo de los años lo que inicialmente fue un proyecto se concretó en un modo de abordar la educación que se veía reflejado en tantas prácticas como alumnos tiene el colegio. Porque a eso se refiere este estilo de educación especial.

La cualidad de *buena práctica* viene de la mano con la apreciación que tengamos todos los actores de este proceso: educando, familia, docentes y técnicos, que indiscutiblemente se relaciona con los «resultados». Estos son los que nos alientan a continuar nuestro camino...

«Cuando el maestro y el alumno se hallan comprometidos en comprender realmente la verdadera importancia de la relación, entonces están estableciendo en la escuela una verdadera relación entre ellos. Esto forma parte de la educación, más importante que el enseñar cuestiones académicas...»

Cuando estamos interesados en la educación hay, al parecer, dos factores que debemos tener muy presentes todo el tiempo. Uno es la diligencia y el otro es la negligencia. La palabra diligencia implica cuidado, vigilancia, observación y un profundo sentido de libertad. La diligencia es atención que produce naturalmente una infinita solicitud, interés y la frescura del afecto. Todo esto exige una gran sensibilidad...»

Krishnamurti, Cartas a las escuelas I



La didáctica espiral y su aplicación en diversas realidades

Salomón Azar
Josseline Cabanne (col.)

28

FICHA TÉCNICA

Nivel: Terciario

Institución: Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas

Departamentos: Montevideo, Regional Este Maldonado

Nombre de la experiencia: La didáctica espiral y su aplicación en diversas realidades

Área: Educación Artística

Participantes: Simonne Azar, Josseline Cabanne, Cecilia Canale, Mariana Duarte, María Elizabeth Ivaldi, Laura Rodríguez, Cecilia Vilarrubí

Responsable: Lic. y Psic. Social Salomón Azar



RESUMEN

Se describe el proceso conceptual que nos trae hasta nuestros días. Se propone una metodología que integra: a) el entorno cotidiano, b) las bellezas naturales, y c) análisis, valoración y creación de la obra artística. Una propuesta de organización del aprendizaje centrada en problemas o temas de investigación.

Se expone posteriormente la didáctica espiral, que se refiere a un proceso que parte de un punto básico, donde cada paso es hacia delante y hacia arriba, subiendo un escalón conceptual, actitudinal, procedimental.

Palabras claves: expresión, formación, arte, didáctica, maestro, creador, libertad, procedimientos, cuerpo, vínculo.

INTRODUCCIÓN

Luego de 42 años de trabajo a nivel nacional e internacional hemos percibido la necesidad de sistematizar nuestras prácticas, teniendo en cuenta además del impulso que se le está dando a la educación por el arte.

«[...] primero una regla de tres, sino [los niños] van a terminar dibujando y sacando fotos [...]» (Perrone, 17.1.2010)

Esta frase, expresada públicamente por un prestigioso sociólogo, nos hace pensar todo lo que hay que hacer para dar el lugar que merece el arte en la educación. En ese sentido, el imaginario colectivo no duda del valor de las matemáticas pero cuando entramos en el terreno del arte se nos exige justificación y argumentación.

Diversos avances se han producido, tanto en el plano de la educación primaria como secundaria. Me refiero en concreto a las modificaciones introducidas en la Ley de Educación y a los cambios en los currículos.

Hoy, la educación formal (de acuerdo a expresiones ministeriales que compartimos) no puede hacerse cargo del desafío que significa la educación de nuestros niños y jóvenes en forma integral; debe recurrir a todas las fuerzas que la comunidad ha enriquecido y atesorado durante años. Me refiero a la educación no formal. Esta tiene un caudal de experiencias y conocimientos que debe ser utilizado en estos momentos de cambio. Por ello, estamos desarrollando experiencias de complementación de la educación formal y no formal con instituciones preescolares oficiales y privadas.

Es necesario pues, tener en cuenta nuestro entorno y la realidad del campo en el cual trabajaremos. Por ello: docentes conocedores y creativos. Esto no es un eslogan, sino una realidad a la que debemos tender. Maestros actualizados, donde el armado de un evento en nuestras aulas sea un acontecer especial. Es necesaria la formación, la actualización docente permanente: provocar el cambio personal, que promueva la remoción de sus prejuicios, liberarse de sus inhibiciones construyendo sus propias metodologías. Este aspecto es primordial, dado que los nuevos teóricos están planteando quiénes son los que deben impartir esta área de conocimiento: los maestros de grado o especialistas expertos.

Procuramos una impronta local que se adecue a nuestras realidades, necesidades e idiosincrasia en defensa del rescate y fortalecimiento de nuestra identidad, sin desechar los aportes que puedan ir surgiendo en el ámbito nacional e internacional.

Para encuadrar correctamente nuestras futuras reflexiones, debemos indicar que existe gran diferencia cuando hablamos de formación de artistas y la formación de docentes en Educación Artística. Los argumentos que expondremos estarán referidos a esta última.

¿ES POSIBLE UNA VISIÓN VERNÁCULA?

Durante parte de nuestra trayectoria incluíamos una metodología que se movía en torno a la libre expresión. Esta contiene aspectos didácticos resaltables y valiosos. Pero no dudamos de que hoy es cuestionable el concepto de libre expresión como metodología didáctica. Desde hace muchos años venimos trabajando ese concepto, y hemos visto que fue cambiando sustancialmente. En medio de este proceso comenzamos a utilizar el término *libre expresión estimulada*, como tránsito a lo que hoy entendemos por *conquista de la libertad expresiva*. No es un juego de palabras. *Libre expresión* es una metodología, *libertad expresiva* es una actitud, una conquista del educando.

Libertad expresiva es poder plasmar una idea, un concepto, sin ningún tipo de trabas, ni externas ni internas, y con dominio de los aspectos técnicos, conceptuales, actitudinales, procedimentales, en el lenguaje por el cual elegimos comunicarnos. Esto se va logrando en los primeros momentos en que el educando se acerca al área artística. En este sentido, los conceptos que motivaron el movimiento de autoexpresión tienen mucho que aportar.

NUESTRA PROPUESTA: LA DIDÁCTICA ESPIRAL

Cuando hablamos de *didáctica espiral* nos estamos refiriendo a un proceso que se inicia en un punto básico de partida. Cada paso es hacia adelante y hacia arriba, sube un escalón conceptual, actitudinal, procedimental. Cuando esto no ocurre, la espiral se convierte en círculo vicioso.

Lowenfeld (citado en Salomón, 2009) identifica una interesante relación entre la motivación y el campo de referencia. Extender el campo de referencia significa que siempre debemos partir del nivel en que se halla el individuo, para extender desde ahí los pensamientos infantiles, sus sentimientos y la capacidad perceptiva en su propio nivel y etapa de desarrollo.

Cabe tener en cuenta la necesidad de mantener continuidad [en los pasos a seguir] para evitar un quebrantamiento que dificulte a los niños un buen aprendizaje.

Si estamos de acuerdo en que aprender es un proceso constructivo y que el niño y la niña no acumulan saber al que ya saben, sino que crea una red donde la nueva información se va organizando en relación con lo que ya es conocido, aceptaremos también que relacionar contenidos es, en consecuencia, prioritario. Esto, en niños pequeños, solo es posible a partir de experiencias físicas concretas. Por lo tanto, la *manipulación*, la *experimentación* y el *descubrimiento* son el trípode sobre el cual se apoya nuestro trabajo (Vila Saborit et al., 2007: 18).

¿Por dónde empezar? Es habitual que los diversos autores den prioridad en sus reflexiones a diversos aspectos, y dejen solo algunas reflexiones hacia los docentes a cargo de estas actividades.

Por aquí es por donde comenzaremos. En la base de la espiral está el docente, su actitud, su formación, su experiencia. Debe, además, recorrer los estadios propuestos para los educandos, que detallamos más adelante.

EL DOCENTE, BASE DE LA ESPIRAL

¿Que aspectos deben trabajarse en el maestro?

1) MATRICES DE APRENDIZAJE

¿En qué marco o realidad nos formamos? ¿Qué aprendimos, cómo aprendimos, cuánto aprendimos? ¿Metabolizamos lo aprendido o no?

2) MAESTRO CREADOR

Para ello es necesario que los profesores tengan conciencia de que sus clases son momentos de creación.

Deben saber elaborar sus propuestas pedagógicas de acuerdo con sus objetivos de enseñanza y de acuerdo con las posibilidades efectivas de aprendizaje de los alumnos. En la actualidad se necesitan profesores que ejerzan su autonomía creativa; que elaboren materiales y usen esa capacidad de creación en la elaboración de sus clases. El maestro creador prueba y comprueba.

3) FORMACIÓN PERMANENTE PARA UN MUNDO EN CAMBIO

En lo que se refiere al profesorado, hay una vuelta a la especialización, por entender que no es posible enseñar arte si haber tenido una experiencia directa, pero también una mayor exigencia, ya que en la figura de un educador artístico se deben conjugar, al menos, tres aspectos:

- a. Una formación interdisciplinaria, que incluya tanto aspectos relacionados con la historia, la estética o la crítica como la práctica del arte.
- b. Una sólida formación pedagógica.
- c. Una actitud reflexiva. (Giráldez, 2011)

LA PRÁCTICA DE AULA, PRIMER ESTADIO DE LA ESPIRAL

YO SOY CON MI CUERPO: APRENDER A SER (AUTORRECONOCIMIENTO)

El cuerpo es una construcción en y para la relación del otro. Es a partir de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción (González, 2010).

Estamos planteando una nueva visión del rol del educador. No un educador neutro, sino que intervenga por medio de su propuesta. El encuadre y la impronta de esta marcan el camino.

Uno de los primeros aspectos que debemos tener en cuenta es cómo nos posicionamos ante esta área de conocimiento y las diversas tendencias. Debemos trabajarnos nosotros mismos y, en muchos casos, desaprender lo aprendido en una enseñanza rígida y directiva. Desaprender lo aprendido significa revisar nuestras matrices de aprendizaje, liberarse de prejuicios fundamentalmente estéticos, de argumentos estereotipados.

El ser humano debe interrogarse a sí mismo.

A) LOS SENTIDOS

Desarrollar los sentidos es permitir imbuirse del mundo exterior, obtener información del entorno.

B) INHIBICIÓN

Los inhibidores pueden ser de tipo cultural, emocional, intelectual o perceptual. Pueden darse además combinaciones de dos o más de ellos. Los inhibidores culturales son creencias o valores rígidos que se transmiten de generación en generación. Debemos, entonces, diluir las trabas que puedan traer.

C) IMAGINACIÓN

La imaginación es otro aspecto fundante del desarrollo de la creatividad.

D) APRENDER A APRENDER

Aprender implica un conocer-conocerse.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de

materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida (Delors).

La escuela tradicional, rígida, directiva, vertical, donde la verdad surge de un texto, incuestionable, inamovible, donde —al decir de Paulo Freire— el educador es el que sabe, los educandos los que no saben, el educador el que piensa, los educandos los objetos pensados, el educador el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente. Estos aspectos matizan nuestra forma de aprender. Debemos tener la voluntad de ampliar nuestros horizontes, hacia una forma de hacerlo que problematice, sea creativa, abierta al diálogo; y que cree conciencia crítica, cuestione, donde el que enseña también pueda aprender.

La necesidad de ser escuchado, reconocido, de comunicarse e instrumentarse, de reparar y repararse, debe sin duda impactar, en tanto se incluye explícitamente en el campo del aprendizaje y como material de este.

E) LA OBSERVACIÓN

Cuando observamos, interpretamos, reconocemos sobre la base de nuestras experiencias y nuestros antecedentes, construyendo nuevas realidades. Observar exige concentración, atención y reflexión.

Dos grandes áreas a observar deben ser promovidas: a) el entorno natural, vegetal, animal y mineral, así como b) el social comunitario. Todo entorno, por su fuerza y presencia, es un magnífico centro de atención que se articula con lo social, con la vida de quienes allí viven: sus miserias, sus contradicciones, sus alegrías... y sus reivindicaciones.

En el plano plástico se propone una aguda observación de la realidad, cuyo fin último no es la reproducción fotográfica del modelo, sino su interpretación. Los modelos propuestos serán sus propios compañeros, su familia y todo aquello en lo que centra su atención.

YO SOY CON EL OTRO

A) APRENDER A CONVIVIR

«Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.»

Delors

El ideal al que apunta la propuesta de Herbert Read¹ es la construcción de una personalidad integrada, vale decir, ligada a situaciones y valores concretos de la realidad en que se desenvuelve el individuo; una personalidad que no excluya ninguna de las potencialidades humanas, que concilie el desarrollo del pensamiento abstracto con la sensibilidad (Gutiérrez Gómez, 2006).

¿Qué es convivir? Veamos algunas definiciones: agrupaciones humanas con metas comunes, estilos de relación propios y constructivos, donde se comparte la experiencia de crecimiento y desarrollo de cada uno a través de la convivencia y el apoyo mutuo.

Nos encontramos frente a un gran desafío. ¿Cómo educar para promover una convivencia armónica entre personas, grupos, colectividades y países? ¿Cómo educar para el encuentro intercultural basado en el respeto profundo a la identidad de las personas y de las comunidades? ¿Cómo construir un tejido social que contribuya al desarrollo pleno de todos y cada uno?

En la actualidad, la realidad en nuestras sociedades plurales exige a la educación respuestas eficaces para el desafío que supone el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, que permitan a cada uno crecer y construirse como persona constitutivamente en relación con otros (Servillo, s. f.).

B) CIUDADANÍA

En este contexto, el proceso de formación de ciudadanía es vital. Escribíamos para Bogotá (Azar, 2007):

«El ciudadano es un sujeto que reúne características, tanto individuales como sociales. Tiene responsabilidades, compromisos y a su vez derechos a ejercer. La ciudadanía es una condición, pero también es una misión y compromiso. Es el compromiso con la democracia, con una democracia activa. Compromiso del individuo como ser social».

c) VÍNCULO

El ser humano no nace como integrante de una colectividad pero sí tiene una disposición genética a integrarla.

Su inclusión permite comprender a sus semejantes y apropiarse del mundo.

¹ Herbert Read (1893-1968). Filósofo inglés, poeta, crítico de arte, preocupado la formación en el área, autor de libro *Educación por el arte* (1943), que tuvo mucha influencia en la formación de maestros.

D) COOPERAR

Una de las interrogantes que nos debemos plantear en esta construcción de la personalidad es: ¿cooperar o competir?

El vínculo armonioso es el que no está enfrentado a una actitud competitiva *per se*, sino que la forma de mejorar ese vínculo es la cooperación con su par, es decir, operar con.

E) GRUPO

El ser humano incorpora saber mediante sus propias experiencias vivenciales pero, a su vez, por medio de sus enlaces y conexiones sociales. A partir de esta afirmación el trabajo promueve en la educación artística un aumento de la calidad de los proyectos y realizaciones, y llega a conclusiones más ricas y afinadas.

F) ESCUCHAR

La comunicación humana se cimenta en la palabra. Gracias a la palabra expresamos nuestros pensamientos, ideas, pedidos, sentimientos y nos relacionamos con los otros. Para que la palabra surta es necesario que sea oída y escuchada, que nuestros interlocutores *decodifiquen* nuestro mensaje. Saber escuchar no solo es una práctica necesaria sino una necesidad en la familia, en la escuela y en la propia sociedad (Godos Curay, 2007).

YO SOY CON MI CIRCUNSTANCIA, TERCER ESTADIO DE LA ESPIRAL

Diariamente nos «enfrentamos» a experiencias estéticas. En todo momento nos relacionamos con imágenes y fenómenos de una variedad infinita.

«[...] educar los sentidos, para captar, hacer conciencia e interpretar los espacios circundantes, procurando que la comunidad adquiera dominio para poder penetrar lo que nos transmiten objetos, medios y/o experiencias humanas percibibles.

En una sociedad globalizada, descifrar, decodificar adecuadamente los mensajes de los medios masivos de comunicación, logra evitar el consumo alienado, indiscriminado de los mismos. Desarrollar la habilidad, la destreza visual, permite comprender en términos de imagen, así como desarrolla la capacidad de pensar, creando un individuo crítico, independiente y analítico.

Interpretar, participando del entorno, aumenta nuestra conciencia y sentido estético». (Azar, 2007)

A) LO NATURAL

Al abordar lo natural, nos puede nutrir como inspirador en el taller de arte. Infinitas texturas, formas y colores pueden ser fuentes incitantes para nuestro trabajo. Como metodología: la observación y su apreciación. No habremos logrado sujetos maduros en su formación si son indiferentes al espacio que los rodea.

B) EL ENTORNO COTIDIANO

El entorno cotidiano también debe ser fuente de trabajo e inspiración.

Las ciudades actuales son motivo de innumerables estímulos y creadoras de símbolos y mensajes que nos invaden y muchas veces conmueven.

C) EL ARTE

Cuando nos introducimos en un nuevo tema, pensamos en el receptor, sobre todo aquel que se acerca por primera vez a nuestras reflexiones. Comencemos por introducir elementos para el análisis.

El arte es una práctica que ha acompañado al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero a pesar de que muchos pensadores se han ocupado de él, su definición es compleja y ha sido variable según las épocas, tendencias estéticas y aun regiones del mundo.

Los programas curriculares reconocen su importancia al manifestar 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.» (ANEP-CEIP, 2011, art. 13)

El arte ha buscado su autonomía como espacio cultural, en el cual la obra de arte gana protagonismo y difusión social. Desde la perspectiva histórica es un hecho estético con elevado interés.

Cada obra de arte puede ser interpretada desde dos aspectos; por un lado, expresa y sintetiza una concepción del mundo que el artista trasmite, y por otro, trata de concientizar al observador imponiéndole un lenguaje.

D) EL ARTE POPULAR

La revalorización de las culturas populares es otro de los objetos de atención de las actuales corrientes de pensamiento. Dicen Aguirre, Jiménez, Pimentel (2009: 42):

[Se] está generando un debate sobre el currículo que contribuye a diversificar y enriquecer el campo de estudio de la educación artística, permite la incorporación de formas culturales excluidas o marginadas, reequilibrando el juego de las relaciones culturales, y con ello —aunque queda mucho por hacer— ha propiciado el comienzo de un proceso de reestructuración más equitativo de los saberes y de la sociedad.

E) LA DIVERSIDAD

Completando estas reflexiones, valoramos la diversidad cultural como forma de proyectarnos al futuro. Las comunidades contienen en su naturaleza rasgos afectivos, intelectuales, materiales, que las caracteriza. Desarrollan valores y tradiciones, y los vuelcan en costumbres, así como en las artes. La aceptación del diferente, de las diversas culturas, la posibilidad de cooperar, la tolerancia, así como el diálogo intercultural, son los mejores métodos para un adecuado desarrollo humano.

Una versión completa de este trabajo puede encontrarse en Azar (2010).

LA EXPERIENCIA

Entre otras actividades, el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas diseña y lleva a la práctica desde hace más de cuatro décadas proyectos de formación docente en educación artística de aplicación en instituciones de educación formal públicas y privadas.

Para ello se establecen coordinaciones con organismos estatales e instituciones privadas promoviendo la aplicación de proyectos específicos dirigidos a docentes y educadores con el propósito de propiciar el desarrollo de las competencias personales y profesionales de los diferentes actores en el campo de la educación y el arte.

Debemos destacar nuestra participación en los programas de los currículos oficiales de diversos organismos de la educación estatales.

Estas líneas de intervención fueron de aplicación en: a) diversos colegios privados: formación en servicio; b) Consejo de Formación en Educación del CODICEN de la ANEP, Curso dirigido a maestros adscriptores en Montevideo, Canelones, Maldonado; CEIP, Certificado de Perfeccionamiento en Educación Inicial para maestros de Educación Primaria en Salto y Montevideo; Colegio Santa Elena, Lagomar; Colegio Elbio Fernández; Certificado en Primera Infancia (en trámite

Tecnicatura en Primera Infancia); Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay, formación en servicio en Centros de Atención Integral a la Infancia y la Familia, en Tacuarembó y Montevideo (actividad en la Rural del Prado coorganizada por UNICEF).

De los programas desarrollados en estas instituciones seleccionamos —a grandes rasgos— tres experiencias:

UNO

La primera de ellas fue llevada a cabo en ANEP-CODICEN Consejo de Formación en Educación: Módulo de Actualización en Educación Artística para Maestros Adscriptores (Montevideo/Canelones, Maldonado), a la que se suma el Certificado de Perfeccionamiento en Educación Inicial para maestros de Educación Primaria en Salto y Montevideo.

Partimos del convencimiento de que las acciones de formación inicial y permanente del profesorado, organizadas de manera institucionalizada, brindan oportunidades invaluableles para pensar, repensar, analizar y sintetizar una serie de ideas y pensamientos que contribuyen al proceso de deconstrucción y construcción de las formas de trabajo personales e institucionales.

La educación artística no ha sido, en general, promovida adecuadamente en los planes y propuestas curriculares de Formación Docente y de Educación Primaria, en relación con la incidencia que esta tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La educación artística requiere de profesores calificados, capaces de presentar desafíos a todos los alumnos y no solo a los que poseen determinada aptitud o talento. Los alumnos con dificultades de aprendizaje y de concentración pueden llegar a mejorar su desempeño aplicando procedimientos de la educación artística en otras asignaturas, superar de esa forma su baja autoestima y concretar su inclusión social y cultural.

Por eso, esta propuesta concreta de intervención para la actualización de maestros adscriptores en el área de la educación artística apuntó a:

- promover cambios a corto plazo;
- generar espacios de participación y de reflexión en los cuales analizar e incorporar determinadas metodologías de trabajo;
- avanzar en los niveles de planificación estratégica del área y sus asignaturas;
- promover mejoras en la concreción de los programas establecidos en el Trayecto de Formación en Diversos Lenguajes en el ámbito de la Formación Docente, así como en las propuestas didácticas desarrolladas en las Escuelas y jardines de infantes de práctica;

- profundizar y sistematizar las coordinaciones entre ambos espacios institucionales;
- otorgar a los docentes un papel preponderante en la jerarquización y organización de los contenidos, en el marco de una concepción abierta de currículo;
- fortalecer los procesos de planificación y ejecución que suponen: seleccionar contenidos, establecer prioridades, focalizar acciones, determinar variados abordajes, optar por un determinado recorrido, al aplicar específicamente las pautas curriculares referidas a la educación artística.

El programa presentado ante este organismo estaba organizado en tres ejes que comprendían la especificidad de la educación artística. Los objetivos generales fueron los siguientes:

EJE 1. EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN

- Generar espacios vivenciales y reflexivos de interacción-comunicación donde el docente pueda reconocer su propia potencialidad expresiva.
- Promover gestiones de aula y de práctica docente potenciadoras de la comunicación, generadoras de interacciones positivas entre pares, al interior de los grupos de pertenencia y en la sociedad en general.

EJE 2. LENGUAJES EXPRESIVOS. SU ABORDAJE EN LAS DISTINTAS DISCIPLINAS

- Potenciar el desarrollo de la creatividad en las prácticas docentes, como estrategia de crecimiento personal y de adquisición de conocimiento, para sí mismo y para sus alumnos.

(Como maestro de aula y como adscriptor)

- Analizar los lenguajes expresivos y sus disciplinas asegurando a los docentes en la aplicación de estrategias didácticas que promuevan en sus alumnos el contacto con las manifestaciones artísticas.

EJE 3. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EL ARTE EN LA ESCUELA

- Formar a los docentes para el abordaje de la educación artística en las instituciones educativas, con capacidad para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en esta área, aportando al desarrollo cultural de las personas.

- Compartir y vivenciar marcos de referencia teórico-metodológicos donde aparezcan enunciados los fundamentos de la didáctica de la educación artístico expresiva con postura ecléctica.

Dos

La segunda experiencia que elegimos describir es la que refiere a la formación docente que hemos implementado en varias instituciones privadas, tales como colegios, jardines de infantes y centros CAIF. A esta experiencia le sumamos la formación CENFORES/CAIF: Formación de Referentes Departamentales Educación Artística.

Esta línea de intervención consiste en brindar apoyo pedagógico, respetando y contribuyendo a conformar la particular idiosincrasia pedagógica de cada institución, diseñando la planificación anual de la labor expresiva escolar y/o realizando talleres para niños, docentes y padres.

TRES

La tercera experiencia, que se encuentra en plena ejecución, refiere a la participación del Taller en la propuesta denominada Certificado Primera Infancia que se lleva a cabo en el Colegio Elbio Fernández.

Desde el año 2011 desarrollamos el programa de formación docente en dicho curso y brindamos una propuesta de profundización en educación artística acorde a los programas vigentes para niños y niñas de 0 a 36 meses y de 3 a 5 años de edad. El cursante logra profundizar en los diversos y complejos aspectos de la expresión del niño, y conoce, entre otros, los aportes teóricos de Loris Malaguzzi, el creador de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, Italia.

Esta formación busca favorecer en el cursante el desarrollo de una serie de competencias que le permitan:

- reconocer y revalorizar el arte en todos sus lenguajes: corporal, plástico, musical, literario, teatral, desarrollando la percepción, la imaginación, la sensibilidad y el juicio crítico y estético;
- acercarse al mundo infantil profundizando en el conocimiento de sus lenguajes expresivos, aspecto clave para el desarrollo de la personalidad;
- reconocer, aceptar y valorar diferentes modalidades de representación y de expresión de diversos autores y artesanos locales;
- manifestarse a través de múltiples lenguajes, superando frustraciones y limitaciones por medio del manejo de elementos y medios que canalicen su expresión.

VOCES

«En lo personal destaco lo enriquecedor que me ha resultado en primer lugar el abordar desde la emoción (SENTIR), el pensamiento (PENSAR), la práctica (HACER), el trabajo docente en el Taller Barradas. Creo que es una labor conformada en un complejo entramado en el cual, por un lado, cada uno recurre a su bagaje de experiencia para posteriormente dejarlo por unos instantes y vivir la emoción de emprender un nuevo desafío. Conocer quiénes son los destinatarios, en qué medio desarrollan su praxis pedagógica, investigar sobre qué considero lo más adecuado para esa realidad, nutrirme con bibliografía adecuada, para luego permitir que afloren en la memoria aciertos y desaciertos pasados. Y allí comienza un emocionante espacio, que implica el volcarse —con ojos y corazón de niño y mente adulta— a elaborar en grupo una propuesta acorde a la metodología de Educación por el Arte.»

Josseline I. Cabanne, docente del Taller

«Estuvo muy bueno haber participado en forma conjunta un equipo de maestras del Jardín. Nos permitió reflexionar posteriormente en nuestra institución y elaborar estrategias entre todas para aplicar en el aula. Una oportunidad muy bien aprovechada. Nos enriquecimos profesionalmente y personalmente.»

Graciela, maestra de Educación Inicial de grupo 3 años

«Cuando me anoté creí que era otra cosa, más enfocada a cómo trabajar con los niños. Cuando empecé a concurrir creí que estaba enfocado solo a la formación personal. Ahora que terminamos veo que lo realizado me movilizó y enriqueció a nivel personal y eso me permite reflexionar y repensar mi actuar docente y cambiar el enfoque y actividades, y eso motiva a seguir buscando información para seguir en ese camino de continuar aprendiendo siempre.»

Mirtha, maestra de Educación Inicial de grupo 5 años

«En primer lugar, agradecer la oportunidad de haber participado en este curso que enriqueció sin duda nuestra práctica de aula. Destacar el orden, la buena organización, el equilibrio entre las propuestas y el compromiso con la Educación por el Arte que transmitieron cada uno de los talleristas. ¡Muchas gracias!»

Ana, maestra de Educación Inicial de grupo 5 años

«A nivel personal me resultó enriquecedor, dado que en mi formación como maestra especializada en Inicial carecí de las áreas expresivas, por lo que, a pesar de que siempre me seguí formando como docente, era algo que tenía pendiente hacer. Es así que despertó en mí el deseo de ser un artista, al punto que comencé un curso de pintura y al día de hoy ya he realizado numerosos cuadros de los que me siento orgullosa. Gracias a ustedes, a esta institución que ha sido muy generosa. ¡Adelante!»

Valentina, maestra de Educación Inicial de grupo 5 años

«Me gustó y me aportó mucho. Al ser estudiante, la posibilidad de acceder a este curso me ayudó a resolver muchas dudas sobre mi futuro docente, sobre todo en el trabajo con preescolares.»

Ivana, estudiante magisterial

«Más que reflexión, yo creo que lo que tengo que decir es gracias, de verdad. Gracias porque se me han ampliado las vivencias, la experiencia, el conocimiento y mi postura frente a mi rol en el Jardín. Hoy me doy cuenta de todo lo que se puede trabajar con los niños a través de los lenguajes, tanto corporal, musical como plástica; todo está unido, todo lleva a un desarrollo integral del ser humano y de una manera maravillosa, creativa, plácida, etc. Se puede enseñar y aprender a través de lo lúdico, de forma tal que el niño es el protagonista y el creador, él hace, experimenta, vivencia, conoce...»

Estela, maestra de Educación Inicial de grupo 4 años

«Considero que fue una muy linda experiencia, que personalmente aprendí y me enriquecí en casi todos los temas tocados. Fue una muy buena posibilidad la de realizar y seguir aprendiendo con y por la expresión, vivenciar y sentir con nuestras manos y ejercitar el cuerpo, lo que a veces les proponemos a los niños. Me gustó mucho conocer gente de todas las edades y establecer vínculos tan lindos.»

Alicia, maestra de Educación Inicial de grupo 3 años

CONCLUSIONES

En forma gradual y sostenida deberíamos transitar todas las etapas de la espiral descrita, desde la fase de nuestra formación, pasando por el autorreconocimiento, el vínculo y nuestra circunstancia. Por ello, es imprescindible que los docentes podamos reflexionar sobre nuestra propia práctica y comprobar si esta responde adecuadamente a los fines de la educación artística contemporánea (Giraldez, 2011: 89).

Errázuriz (1998, citado en Bomford, 2009: 34) sostiene que no siempre resulta recomendable o factible justificar la formación artística a escala local en función de estos objetivos internacionalizados o foráneos. Lamenta que:

«Demasiado a menudo, los sistemas educativos son simples copias de los sistemas pensados en otros países, por lo que una tarea fundamental de los educadores debe ser redefinir y remodelar sus propios programas educativos en función de los objetivos de sus países y de sus condiciones sociales, económicas y culturales reales.»

En este sentido va la precedente propuesta. ¿Que tendríamos que lograr a partir de toda metodología?

- Llevar a los alumnos a que perciban que hacer preguntas es más importante que tener respuestas listas.
- Hacer que los alumnos entiendan la importancia de vivir un proceso, de proponer investigaciones como base para la práctica pedagógica.
- Activar la percepción de una visión holística de los aprendizajes a lo largo de la formación.
- Fomentar la comprensión de que una práctica pedagógica no es una revisión de informaciones teóricas o prácticas «adquiridas».
- Vivir la experiencia de que el conocimiento está siempre en proceso y nunca se completa. (Pimentel, Coutinho y Guimaraes, 2009: 121)

Para finalizar entendemos que es fundamental la actitud abierta de docente, de una formación permanente, de un creador que le permita adoptar sus propias propuestas en base a la realidad de nuestra población objetivo.

La propuesta curricular del módulo Educación Artística fue presentada a los docentes, con sus aspectos teóricos y prácticos. En los aspectos teóricos se mantuvo una postura ecléctica, evitando la transmisión de una sola línea de pensamiento y ofreciendo al participante los medios para que construyera su propia e intransferible forma de *ser docente*.

El aporte de elementos teóricos-conceptuales surgió a partir de la reflexión de vivencias personales y grupales o del análisis de actividades documentadas en imágenes.

En los aspectos prácticos se promovió en los participantes la construcción de conocimientos, a partir de: procesos personales y grupales de investigación, en sus fases de sensibilización, experimentación, exploración y producción, con instancias finales de reflexión y debate. Los talleres vivenciales fueron la estrategia metodológica utilizada por excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP-CEIP, *Reglamento de Pruebas de Egreso del Ciclo Escolar*, 2011.

AZAR, Salomón (2007). *Función del arte en tiempos de cambio*. Bogotá.

— (2009). «El arte en la educación: antecedentes y proyección». *Revista «Quehacer Educativo»*, año XIX, n.º 93, febrero, Montevideo, FUM TEP. Disponible en: <http://reduruguayadeeducacionyarte.ning.com/forum/topics/el-arte-en-la-educacion>.

— (2010). «Educación artística. La didáctica espiral». Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, 13-15.9.2010.

Disponible en: http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/R0468_Salomon.pdf.

BOMFORD, Anne (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

GIRÁLDEZ, Andrea (2011). «Fundamentos metodológicos de la educación artística». (pp. 89-96). En JIMÉNEZ, L., PIMENTEL, L., y AGUIRRE, I. (coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.

GODOS CURAY, Miguel (15.2.2007). «El valor de saber escuchar» [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://palosalviento.blogspot.com.uy/2007/02/el-valor-de-saber-escuchar.html>.

GONZÁLEZ, Leticia (2010). *Seminario «El cuerpo en la subjetividad»*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

GUTIÉRREZ GÓMEZ, Alba Cecilia (2006). «¿Para qué la educación artística?», *Cuadernos de arte y pedagogía*, vol. 1, núm. 2, diciembre, pp. 16-25, Medellín, Universidad de Antioquia.

JIMÉNEZ, L., PIMENTEL, L., y AGUIRRE, I. (coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid:OEI.

PERRONI, Esteban (17.1.2010). «El efecto colateral de las XO», El País, Montevideo. También: expresiones durante la campaña electoral 2009 en *En contraste*, Canal 5.

PIMENTEL, L., COUTINHO, R. G., y GUIMARAES, L. (2009). «La formación de profesores de arte. Prácticas docentes». En JIMÉNEZ, L., PIMENTEL, L., y AGUIRRE, I. (coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid:OEI.

SERVILLO, Alberto (s. f.). *Matrices de aprendizaje*. Serie Fichas de Estudio, n.º 2. Montevideo: Facultad de Psicología, UdelaR, Taller de 2.º Ciclo.

VILA SABORIT, Berta et al. (2007). *Material sensorial (0-3 años)*. Barcelona: Graó.



El escenario de la educación en Uruguay sigue siendo complejo. Más allá de algunas buenas noticias como la mejora en la cobertura en educación inicial y ciclo básico, y el descenso en la repetición, una mirada desapasionada y de larga duración nos muestra un sistema educativo estancado desde hace varias décadas.

Miles de adolescentes no encuentran el sentido a concurrir regularmente al liceo y muchas también son las batallas que diversos docentes y colectivos docentes en todo el país y en todos los subsistemas del sector estatal y del privado dan permanentemente para revertir este fenómeno. Estas experiencias son verdaderamente especiales, pues muestran el camino en el nivel micro para repensar las políticas en el nivel macro desde una perspectiva sistémica.

Las Ferias de Buenas Prácticas del Instituto de Educación Santa Elena y sus respectivas publicaciones han contribuido a hacer visible lo invisible del accionar creativo de estos docentes. Este libro recoge el relato de veintiocho experiencias presentadas en la edición 2016 de la Feria.

Más información y materiales en:
www.santaelena.edu.uy/publicaciones

ISBN: 978-9974-8412-3-9

