

# Educar en el cambio

Experiencias de innovación  
en el Santa Elena





# Educar en el cambio

Experiencias de innovación  
en el Santa Elena





# Educación en el cambio

Experiencias de innovación  
en el Santa Elena



© Instituto de Educación Santa Elena y cada uno de los autores, 2013.

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

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

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

ISBN:

Coordinación: Sonia Scaffo  
Corrección: María Cristina Dutto  
Diseño gráfico: María Fernández Russomagno

Impreso y encuadernado en

Depósito legal:

# **AUTORIDADES**

## **CONSEJO DIRECTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA**

Carlos Cossi

Nelly Méndez

Amparo Rodríguez

Lilián Uytterhoeven

## **CONSEJO EJECUTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA**

Pablo Cayota

Luján Vázquez

Rosario Yeraci

## **DIRECTORES DE SECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA**

### ***LAGOMAR***

Carmen Di Nardo  
*Primaria*

Anbella Gurdek  
*Nivel Inicial*

Sergio Migliorata  
*Bachillerato*

Carlos Purgat  
*Ciclo Básico*

### ***MONTEVIDEO***

Cecilia Baraza  
*Primaria*

Verónica Larrosa  
*Nivel Inicial*

Horacio Ottonelli  
*Bachillerato*

Marcelo Taibo  
*Ciclo Básico*



# Índice

Aportes para re-crear la profesión docente.....	11
Presentación.....	17
Aprender de la reflexión sobre las propias prácticas	
Una clave del desarrollo profesional en el centro educativo .....	23
Descubrí conmigo las ciencias.....	37
Caminando hacia una educación personalizada .....	67
La formación permanente, un espacio para nuevos haceres.....	91
Integración de las nuevas tecnologías en la práctica educativa .....	117
Proyecto de formación en servicio	
Acompañamiento didáctico en el Área de Matemática.....	135
El rol del profesor coordinador	
Un modelo de intervención para trabajar con la diversidad en el aula ....	183
Expedición Uruguay, caminos interiores.....	217
Sector Bachillerato, sede Montevideo (introducción).....	283
Montevideo, otras miradas, otra ciudad	
Bachillerato, sede Montevideo.....	289
Debates	
Bachillerato, sede Montevideo.....	311
Una historia de tu historia, sede Lagomar .....	333



# Aportes para re-crear la profesión docente

**Pablo Cayota**

## **EL ESCENARIO EN EL PAÍS**

Aunque estamos en un escenario de crisis mundial, Uruguay ha continuado un sostenido proceso de crecimiento y diversificación de su economía, con altos niveles de inversión y gasto público y privado, con una de las tasas de desempleo más bajas de las que se tiene registro y un descenso pronunciado de la pobreza y la indigencia.

Las últimas investigaciones indican, sin embargo, que cerca de 400 000 personas que pertenecen a la clase media baja tienen riesgo de caer en la pobreza ante una eventual crisis que disminuya las asistencias directas del Estado. Esta vulnerabilidad solo sería disminuida con políticas sociales vinculadas a la vivienda y la educación.

Aunque a veces parece olvidarse, la educación debe ser parte activa de los procesos de construcción de la equidad y de disminución de las vulnerabilidades sociales. Si bien, como decía Julio Castro, “la escuela sola no puede”, el papel de educar le es irrenunciable, aun en condiciones adversas. Seguimos creyendo, con Paulo Freire, que es posible la pedagogía del oprimido y que la educación, desde su especificidad y en articulación con otros actores y políticas, debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

## **EL ESCENARIO EN LA EDUCACIÓN**

Aunque algunos indicadores nos acercan al sueño de ser algún día un país desarrollado, otros tercamente nos recuerdan todo lo que falta por hacer. En particular, todo indicador o evaluación que se considere revela una profunda crisis de la educación uruguaya. Ya se trate de evaluaciones nacionales o internacionales, de índices de repetición o desafiliación, los datos objetivos muestran que nuestro sistema educativo tiene serios problemas de equidad y calidad.

Si repite en promedio el 40 % de los alumnos de primer año de liceo, si solo uno de cada cuatro alumnos que ingresan al liceo termina el bachillerato, si los resultados de las evaluaciones externas demuestran que tenemos los resultados más inequitativos en el continente más inequitativo del mundo, no es posible pensar que estamos en un buen rumbo.

Si, además, los sistemas educativos de los países vecinos, con realidades más complejas y heterogéneas que las nuestras, nos han superado en los últimos años en los niveles de calidad y equidad, no puede sostenerse que el problema está solo en la sociedad.

La pobreza y la indigencia disminuyeron de manera muy significativa en los últimos años, pero al mismo tiempo aumentaron las inequidades de los resultados educativos. Por lo tanto, es urgente que los actores vinculados a la educación asumamos la cuota de responsabilidad que nos toca para mejorar la situación. Los docentes no somos los culpables de esta situación, pero no podemos sostener que es un problema ajeno a nosotros.

Los educadores somos parte de este problema y debemos ser parte de la solución. Si no fuera así, la profesión no valdría la pena. Son tiempos los actuales para que profundicemos en el sentido de nuestra profesión que implica contribuir a la construcción de la justicia y la libertad.

Crisis de la educación, pero también crisis de la profesión. Los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos han desacomodado al educador. Algunos factores causales: pérdida del monopolio sobre el aprendizaje, desvalorización social de la profesión, eclosión de la diversidad en el aula, falta de formación y destrezas para trabajar en un mismo espacio y tiempo (el aula) a velocidades y con trayectos diversos y simultáneos, falta de tiempo y apoyo para formarse, crear, imaginar. Es necesaria una nueva elaboración de la praxis en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Lo hemos aprendido: la educación cambia solo si los docentes lo hacen. Ya se ha dicho: "El techo de calidad al que puede aspirar un sistema educativo es el techo de calidad de sus docentes" (Informe Mackenzie). Por supuesto que esto es condición necesaria pero no suficiente. Nuestro sistema educativo tiene un problema endémico de gestión y diseño institucional que desde una estructura a la vez centralista y desarticulada impide el ejercicio de la libertad y encorseta la creatividad de los centros y comunidades para encontrar nuevos caminos y promover la innovación.

El actual esquema de funcionamiento de la profesión está agotado. Es imprescindible construir una nueva modalidad del ejercicio profesional que transforme algunos pequeños avances que se han dado en verdaderas políticas generalizadas.

El docente profesional de estos tiempos debe estar concentrado en un solo centro, con tiempos significativos remunerados para:

- trabajar en el aula con los grupos;
- trabajar en forma personalizada con sus alumnos;
- crear e imaginar situaciones y estrategias de enseñanza que puedan impactar en los aprendizajes;
- socializar experiencias individuales y generar acuerdos con el colectivo al que se pertenece en las dimensiones de aprendizaje, convivencia y gestión del centro;
- brindar formación permanente en servicio, contextualizada a las necesidades particulares y colectivas.

Generalizar este modelo implica un fuerte dispositivo de reforma de gestión y de inversión de recursos, pero los impactos en las tareas de enseñanza pueden ser muy importantes. La inversión en educación estatal y privada ha crecido mucho en los últimos años y deberá seguir creciendo si queremos mejorar los aprendizajes de los alumnos. Pero las inversiones por venir deberán estar priorizadas desde estas necesidades.

Hay crisis también en las familias y sobre todo en la relación entre ellas y los centros educativos. Sabiendo el valor educativo esencial que tienen ambos actores, es imprescindible recrear o reinventar el vínculo y construir un nuevo pacto. Creemos que la iniciativa debe partir de los centros, pero también es necesario que otros actores se sumen a la labor educativa en la sociedad. Líderes culturales, sociales, políticos, los medios de comunicación, por acción u omisión, también educan.

Nunca la educación y la formación se han valorado tanto como ahora, y nunca tanto como ahora se cuestiona y desvaloriza a los profesionales de la educación. Este fenómeno aparentemente contradictorio genera deserciones en roles educativos de diversos actores, los cuales depositan en la institución educativa todas las responsabilidades, y se combina con niveles de baja autovaloración del propio cuerpo docente.

Así, en los centros educativos de hoy se enseña a comer, a sentarse a la mesa, los hábitos de higiene, los límites, la prevención en el consumo de alcohol y drogas, la protección del medio ambiente, se brinda educación sexual, educación vial y tantas otras cosas que antes se aprendían en la familia. La escuela quizás pueda satisfacer de manera no exclusiva muchas de estas necesidades, pero jamás debe perder su especificidad, que es la enseñanza. Y los docentes, ser expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Seguramente hay mucho para hacer y cambiar de parte de todos. En esta época debemos acostumbrarnos a convivir con lo que algún autor llama la *zona de preocupación* (lo que nos interesa, nos afecta, pero no está en nuestras manos resolver) y la *zona de incumbencia* (realidades que podemos modificar desde nuestro ámbito). Sin dejar de preocuparnos y participar en las instancias correspondientes

para incidir, debemos focalizar acciones en lo que podemos cambiar desde nuestro ámbito. Recuperar esta convicción en los colectivos docentes es también parte del proceso de mejora de nuestra profesión.

## EL ESCENARIO DEL COLEGIO

El Instituto de Educación Santa Elena navega en estas aguas tormentosas pero estimulantes. No vivimos en una cápsula, aunque muchos de los indicadores reseñados no nos afecten directamente. Pero asumimos que cuando la calidad y la equidad de la educación en general están seriamente afectadas, se afectan de una manera u otra los logros de todos. Y no solo porque los estudios internacionales comparados así lo indiquen, sino también, en nuestro caso, por una cuestión de identidad.

El Santa Elena es una institución educativa de gestión privada, pero comprometida de verdad con los valores cristianos desde el fondo de su historia e identidad.

Por ello jamás ha sido indiferente a los asuntos públicos, y en cada época se ha comprometido con los valores evangélicos desde un carisma profundamente humano, solidario y en resguardo permanente de los más pequeños. Desde una frontera abierta al diálogo y el intercambio permanente con los *diferentes*.

Desde su carisma laical, alimentado por el de las hermanas, el Santa Elena ha tenido una navegación autónoma pero responsable, sumando a diversos colectivos, pues es consciente de que los marineros solitarios no llegan a puerto, o no logran luego sostenerse en tierra.

Son innumerables los aportes realizados por la Institución a lo largo del tiempo, tanto en el campo de la formación en valores e integral del niño y el adolescente como en materia de innovaciones educativas. Solo a modo de ejemplo reseñamos: tiempos personalizados, expediciones, ferias diversas, tutorías, sistematización de prácticas innovadoras, evaluación externa, educación acuática desde Nivel Inicial, enseñanza de portugués, psicomotricidad en las aulas, maestras de apoyo, escuela promotora de salud, aula móvil de informática, informática aplicada, formación en servicio, etcétera.

Es parte del sentido de su existencia. Desde las posibilidades y la autonomía relativa, se pueden hacer aportes al conjunto de la educación uruguaya. Y ese es un rasgo de identidad que se ha mantenido en el tiempo.

Por eso en esta publicación se verán los esfuerzos que se realizan en este sentido. En el campo de la calidad de aprendizajes, en aspectos vinculados a la profesionalización docente y su renovación, en la dimensión de acompañamiento al crecimiento integral en un marco de salud del niño y el adolescente, en los intentos por recrear los pactos entre la Institución y las familias, asuntos muy relevantes para nosotros, pero también para la educación en su conjunto.

El trayecto recorrido ha sido muy fructífero, pero queda mucho por navegar aún.

Esta publicación es el resultado de un largo proceso de trabajo de los docentes y de apoyo técnico y formación en el colegio. Nace de la convicción de que el centro educativo no es solo un conjunto de salones donde se dicta clase y que el docente no es solo un dador de clases. El centro educativo ha de ser un espacio significativo de desarrollo profesional de los docentes, donde se construyen saberes, se revisan y sistematizan prácticas, se generan espacios de formación en servicio contextualizada de manera permanente, se comparten creaciones, se trabaja en colectivo elaborando el sentido de nuestra profesión.

En suma, son tiempos para re-crear la profesión docente desde cada comunidad educativa con el único objetivo de mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Estamos convencidos de que esta publicación será la primera de una serie muy fructífera, producto del compromiso y la calidad profesional de nuestros docentes.



# Presentación

**Sonia Scaffo**

La historia de este libro tiene su origen en una de las líneas del proyecto institucional del Instituto de Educación Santa Elena (IESE), orientada a plantearse transformaciones que den respuesta a los retos de la educación en estos años.

Consecuente con ella, el IESE ha generado un clima propicio para pensar el cambio en el cambio, promoviendo el desarrollo de proyectos, experiencias y propuestas centradas en potenciar el crecimiento personal y los aprendizajes de sus estudiantes desde el Nivel Inicial hasta el Bachillerato, al mismo tiempo que el propio desarrollo profesional de sus equipos docentes.

En octubre del 2012, su Consejo Ejecutivo definió una propuesta para comenzar a sistematizar la experiencia acumulada, implementada o en desarrollo en los últimos años, en una serie de publicaciones, cuyo primer volumen se editaría en el 2013. Mi participación en la iniciativa ha sido la de acompañar el proceso de sistematización, a partir de la selección de las experiencias, realizada por los equipos de dirección de los sectores de Educación Inicial, Primaria, Ciclo Básico y Bachillerato de Educación Secundaria,<sup>1</sup> en las dos sedes del IESE.

Elaboramos una *Guía de identificación de buenas prácticas de innovación*, como herramienta de apoyo a la tarea de identificación y selección de las experiencias por parte de la dirección de cada sector.

La identificación de buenas prácticas educativas ha sido una tarea de creciente interés en los últimos años, en el esfuerzo por contar con experiencias reales, ejemplos de respuestas singulares a los desafíos de la educación, para mejorar la gestión de los centros, la enseñanza y los aprendizajes. A su vez, su intercambio y comunicación ayudan a consolidar las innovaciones y promueven el fortalecimiento de las comunidades educativas y el desarrollo profesional de sus docentes.

Pusimos en común conceptos claves que pudieran orientar la tarea de identificación y selección.

---

<sup>1</sup> El nivel correspondiente a la Educación Secundaria en el sistema educativo uruguayo se conforma con el Ciclo Básico y el Bachillerato, de tres años de duración cada uno.

## EL INTERÉS POR EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS

El interés por las prácticas se acentuó desde la década de los ochenta del siglo xx, como una de las expresiones más genuinas de la valoración del docente como profesional de la educación. Así las prácticas educativas son foco de interés en la medida en que, lejos de constituir formas estereotipadas y normativas de un hacer generalizado, son entendidas en su singularidad derivada de las diversas dimensiones e interrelaciones que suponen.

A través de ellas se expresa una teoría como modo de comprender el sentido de la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Su mayor valor reside en el sentido ético que subyace a sus objetivos, en su búsqueda de un equilibrio entre lo deseable y lo posible y en el conocimiento de los contextos y escenarios en los que se desarrollan.

Así entendidas, presuponen una aproximación personal y del colectivo docente para tomar decisiones, de acuerdo a una conjunción de factores subjetivos, profesionales y de formación, entre otros.

La vinculación entre prácticas educativas innovadoras y procesos de mejora en la educación es reconocida, de forma unánime, por su fuerte contenido de sentido construido, su impronta de pertenencia e identidad en los cambios promovidos desde los centros educativos. La innovación educativa incluye su planificación y puesta en práctica con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y de sus resultados. Responde a los fines de la educación y se inscribe en los contextos sociales, culturales, de las organizaciones y las políticas educativas.

En esa línea, ha existido un interés por identificar las llamadas *buenas prácticas de enseñanza*, idea que se ha nutrido de similares esfuerzos por identificar buenas prácticas en diferentes áreas de las ciencias sociales y, en forma especial, provenientes del campo de la educación.

En sentido general una **buena práctica** se considera *un conjunto estructurado de acciones que procuran alcanzar un objetivo, basado en valores apoyados colectivamente, en conocimientos compartidos por sus actores y que pueda ser replicable*.

Se reconocen como atributos de las **buenas prácticas educativas** los siguientes rasgos:

- Ser **innovadoras**. Desarrollan modalidades nuevas o creativas en contenidos, recursos empleados, propuesta de actividades, en métodos de trabajo y estrategias de enseñanza, en la evaluación.
- Ser **pertinentes**, en cuanto a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes, a los

requerimientos de formación del mundo actual, a los valores educativos impulsados por la Institución.

- Resultar **efectivas**. Demuestran un impacto positivo y tangible de mejora educativa.
- Ser **sostenibles**. Por sus cualidades, recursos y apropiación pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Pueden ser **replicables**. Sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares, por su potencial de flexibilidad y ajuste.
- Implican **alto sentido de pertenencia y apropiación** entre sus actores, generado a través del diálogo, la participación, el estudio y la planificación conjunta.
- Ser **formativas**. Tienen un alto valor formativo para el desarrollo profesional de los docentes.
- **Contribuyen a fortalecer** la comunidad educativa y la identidad del centro.
- Una buena práctica educativa se expresa como tal en su **planificación, proceso de implementación y resultados**.

Propusimos que en su identificación se atendiera a los focos estratégicos, tales como:

- Foco en los **contenidos** seleccionados, que habiliten la construcción de sentido de lo que se conoce, en sus objetivos y aplicaciones para el desarrollo de sí mismo y para la convivencia y la vida social.
- Foco en el **protagonismo de los docentes** en el cambio educativo que responda a las necesidades educativas de todos sus alumnos.
- Foco en la **gestión de los recursos**, espacios, materiales, tiempo.

Consideramos diferentes formatos de prácticas, como proyecto, propuesta, experiencias; por lo tanto, la selección podía recaer en prácticas de cualquiera de ellos. Si bien es necesario reconocer la polisemia que en general exhiben los conceptos de las ciencias de la educación y, al mismo tiempo, evitar el riesgo de una formalización parcial, se presenta una breve caracterización diferenciadora, útil para el proceso de identificación. Igualmente, por la dinámica de las prácticas se advierten puntos de contacto y continuidades entre ellas. De modo que la distinción funcionará como apoyo para la propia selección, no para la restricción de alguno de esos formatos.

- **Proyecto**. Conjunto de actividades organizadas e interrelacionadas en una planificación, para alcanzar un(os) objetivo(s). Las acciones para ser implementadas se organizan en un cronograma de ejecución

determinado, con especificación de materiales y recursos, participantes y presupuesto.

- **Propuesta.** Documento escrito en el que se presenta un plan para ser sometido a la aprobación de un tribunal destinado a la resolución de una situación concreta. Puede plantearse como proyecto si así lo establecen los requerimientos de la demanda.
- **Experiencia educativa.** Intervención educativa concreta, basada en un conocimiento esencialmente práctico para hacer algo. Toma en cuenta las condiciones materiales de la intervención, así como su interpretación simbólica.

Para la selección fue esencial el conocimiento, la familiaridad y el liderazgo de los directores. Las fuentes incluyeron: a) documentos de planificación, registro de actividades en distintos formatos (escritos, fotos, videos); b) la observación directa y la participación en actividades realizada por las direcciones; c) el conocimiento de la perspectiva y la valoración de sus actores, y d) los productos y las evaluaciones.

En noviembre las direcciones completaron el proceso de selección de un conjunto de diez proyectos que hoy integran los capítulos respectivos:

- *Descubrí conmigo las ciencias.* Educación Inicial. Sede Montevideo.
- *Caminando hacia una educación personalizada.* Educación Inicial. Sede Montevideo.
- *La formación permanente: un espacio para nuevos haceres.* Educación Inicial. Sede Lagomar.
- *Integración de las nuevas tecnologías en la práctica educativa.* Primaria. Sede Montevideo.
- *Proyecto de formación en servicio: acompañamiento didáctico en el Área de Matemática.* Primaria. Sede Lagomar.
- *El rol del profesor coordinador: un modelo de intervención para trabajar con la diversidad en el aula.* Ciclo Básico. Sede Montevideo.
- *Expedición Uruguay: caminos interiores.* Ciclo Básico. Sede Lagomar.
- *Montevideo, otras miradas, otra ciudad.* Bachillerato. Sede Montevideo.
- *Debates.* Bachillerato. Sede Montevideo.
- *Una historia de tu historia.* Bachillerato. Sede Lagomar.

De noviembre de 2012 a junio de 2013 los equipos integrantes de los proyectos trabajaron en el plan de sistematización de las prácticas seleccionadas.

El primer paso fue recoger y recopilar todas las evidencias disponibles, que iluminaran y ejemplificaran el proceso de la práctica.

La preparación de los textos por parte de las direcciones y los equipos, semejante a una sinfonía coral, tuvo en cada uno de sus participantes un papel y un lugar esenciales. Algunos fueron activos en la escritura, otros en el relato, otros en la búsqueda de los materiales, o en las reuniones de intercambio y revisión.

A los efectos de la sistematización realizada se configuraron dos roles:

- *Participantes de la experiencia:* Todos los que vivieron la experiencia de su práctica en sus distintos momentos. Sus voces están representadas y citadas en el relato.
- *Autores del texto de su sistematización:* Quienes escribieron los capítulos correspondientes, elaborados sobre la base del proceso de sistematización que se describe en el libro. También fueron participantes de la experiencia.

En los capítulos *Descubrí conmigo las ciencias; La formación permanente, un espacio para nuevos haceres*, y el *Proyecto de formación en servicio: acompañamiento didáctico en el Área de Matemática* confluyen dos líneas de trabajo institucional: cursos de formación permanente con la participación de especialistas en didáctica de las ciencias naturales (María Dibarboure) y de la matemática (Beatriz Rodríguez Rava) y la práctica de innovación. Las especialistas tuvieron una destacada participación y contribución en el acompañamiento y la escritura de los proyectos respectivos.

La elaboración de los capítulos en las voces de sus autores procuró captar el sentido de la práctica, la reflexión conceptual que les dio fundamento y ejemplificaciones del proceso. Tiene un objetivo comunicativo: generar un nuevo espacio de análisis para la acción.

La unidad de sentido que sostiene a este conjunto de relatos de buenas prácticas se enriquece, al mismo tiempo, por la singularidad que aportan en cada caso sus protagonistas con su impronta para llevar adelante las prácticas educativas, la construcción de sentidos y los modos del relato.

Muchas otras experiencias se están realizando y se han implementado en el IESE que igualmente manifiestan su espíritu de educación transformadora. Por eso este trabajo representa el comienzo de una colección. Otras voces dispuestas a ser protagonistas también en la construcción de este espacio de reflexión sobre las prácticas se sumarán a su continuidad y progreso.

Este libro es también una invitación a sumar a la reflexión las experiencias de otros centros educativos comprometidos con similares preocupaciones y a constituir una red de buenas prácticas de innovación educativa, como una contribución a la mejora de la calidad de la educación uruguaya en tiempos de crisis y desencuentros.



# Aprender de la reflexión sobre las propias prácticas Una clave del desarrollo profesional en el centro educativo

Sonia Scaffo

El hilo conductor que articula los escritos sobre las buenas prácticas de innovación educativa que componen este libro está dado por la manera en que las voces de sus autores nos comunican los problemas, las oportunidades, sus búsquedas, objetivos, motivaciones, elecciones, al igual que las formas y estrategias elaboradas. Al mismo tiempo, dan cuenta de sus condicionantes y límites.

Tanto en los capítulos de voces *corales*, que narran experiencias llevadas adelante por equipos, como en aquellos en los que un docente es el autor fundamental, siempre el relato es el de una voz situada y distribuida, que habla en su nombre, en el de su sector, en el del Santa Elena con su presente y su historia.

Son relatos que interactúan para esclarecerse y esclarecer por qué se hace lo que se hace. Y hacen visibles los avances y logros, así como las zonas de pendientes e incertezas.

Ha implicado a veces lidiar con la tendencia de echar mano a la vía rápida del discurso consagrado, lo esperable desde el deber ser de la pedagogía. Fueron los espacios de intercambio los que dieron la oportunidad de confrontarla con la práctica vivenciada, habilitando la construcción de un sentido reflexivo personal auténtico, más despojado y simple. Ese cotejo es el que permite que estas narrativas de experiencias educativas innovadoras hayan ensamblado textos de *prácticas reflexivas* y *reflexión de las prácticas* recursivamente.

Las experiencias que se narran no empezaron en ideas, marcos o modelos que se quisieron aplicar. Todas nacieron de problemas y de oportunidades. Surgieron promovidas por un centro educativo generador de espacios y tiempos para hablar y reflexionar sobre el *qué hacer* y el *cómo hacerlo*: espacios de coordinación, salas docentes, sala de profesores, reuniones de equipos, encuentros, instancias de formación continua, llamados a proyectos de innovación concursables, intercambios informales.

En su estructura se buscó caracterizar la situación inicial, disponer de datos, evaluaciones, reflejar las búsquedas. La escritura de las prácticas, al dar cuenta de dónde se está en ese recorrido, muestra que, en definitiva, las prácticas son mojonos con tanta carga de sentido como de provisionalidad.

**Aprendemos a escuchar, a valorar que, aunque el desacuerdo esté presente, es válida la opinión del otro y que ese otro va a mejorar y hacer crecer mis ideas con sus aportes.**

**Una vez que se conversa sobre los alumnos y se arriba a acuerdos sobre las estrategias que se pondrán en marcha, los coordinadores realizamos un seguimiento de la intervención planeada, a los efectos de repensar otras acciones en caso de que lo proyectado no arroje el resultado esperado.**

**También este conjunto de textos es proceso, y en él subyacen las mejores preguntas.**

## **EL CENTRO EDUCATIVO COMO ESPACIO DE DESARROLLO PROFESIONAL**

*La sabiduría práctica es la máxima virtud de un buen docente, una virtud cuya concreción en la enseñanza requiere un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación, experiencia e inocencia, argumentación clara y riqueza de relato, respeto por los principios y atención a los detalles.*

*Shirley Pendlebury*

Para desarrollar esa “sabiduría práctica”, hace falta una trilogía indispensable que funcione articuladamente: el educador, el colectivo, el centro.

El primer actor de la trilogía es la persona, el educador.

El proyecto *Debates* está enmarcado en mi actividad como docente en el Bachillerato de la sede Montevideo del IESE. Tiene lugar especialmente en el curso Estudios Económicos y Sociales, de 3.<sup>er</sup> año de Bachillerato, cuyo programa oficial permite llevar adelante un proyecto de investigación y tratar temas generales de los siglos XX y XXI.

El segundo muestra el potencial de la acción conjunta de un equipo, de un grupo, del *colectivo* que refiere en estas experiencias a todos los docentes de un sector. Es el grupo el que avanza en la búsqueda, en el curso de la acción y en la reflexión.

Es preocupación constante de esta Dirección ayudar a superar el aislamiento, el trabajo en solitario de las maestras, promoviendo la cooperación y el aprendizaje entre colegas y favoreciendo así el desarrollo profesional individual. Para ello se procura generar tiempos institucionales para trabajar en equipo, planificar juntas, observar las clases unas de otras, tener instancias de discusión colectiva que permitan que las docentes analicen y cuestionen su propia práctica a la luz de la teoría y puedan, en un momento, generar conocimientos didácticos.

A los pocos años de verificar, edición tras edición, que los 6.<sup>os</sup> y los 4.<sup>os</sup> vivían una muy potente experiencia formativa, nos lanzamos a diseñar una expedición en el Uruguay, el país del interior, con sus realidades urbanas y rurales, productivas y de servicios, el citrus, la minería, los arrozales, la producción ganadera y los niños, sus familias y los maestros rurales, signo e instrumento de ciudadanía en el interior profundo. Así surgió Expedición Uruguay para los terceros años del Ciclo Básico y se completó la progresión: Uruguay, América y Europa.

Esta modalidad aportó un aire fresco y práctico, con resultados concretos tales como: construir desde el colectivo la conceptualización del tema, definir objetivos de salida de cada nivel, hacer la selección de contenidos por grado y armar una secuencia de actividades, y manejar nueva bibliografía.

El tercero muestra la importancia del centro y su gestión, con su estructura, clima organizacional, su proyecto y equipos. También es indicativo del manejo de los márgenes de autonomía con respecto a políticas y planes generales, para orientarse proactivamente hacia la transformación y la mejora educativa.

*Descubrí conmigo las ciencias. La formación permanente: un espacio para nuevos haceres. Proyecto de formación en servicio: acompañamiento didáctico en el Área de Matemática. Expedición Uruguay.*

Estas experiencias no podrían ser cabalmente entendidas ni comunicadas si se obviarán aspectos tan esenciales como el contexto particular del Santa Elena, su misión y su visión unitaria. Y, al mismo tiempo, el reconocimiento de las singularidades de cada una de sus sedes y de sus equipos, con sus personales talentos, experiencias y maneras de ver y actuar en la docencia.

En el relato, los educadores manifiestan un sentido ético, presente en la definición de los fines que persiguen, vinculado a la orientación del desarrollo personal de los niños y adolescentes.

**“Creo que, en el momento, traté de verla de otra forma [la ciudad], observar cada detalle, los niños, los ancianos, las caras de las personas, el ritmo que cada uno lleva. Y usualmente todavía miro los detalles, aunque uno sigue en su ritmo y se olvida de parar, creo que la actividad sirvió para eso” (palabras de un estudiante).**

**“Me ayudaron a valorar el juego con mi hijo” (palabras de una madre).**

**“Yo me sé las reglas... Cuidamos nuestro cuerpo y el del compañero... Cuidamos los materiales... Las construcciones no se desarmen y si quiero un material pido permiso” (palabras de un niño de Nivel 5).**

**“Me aportó la vivencia. Tuvimos que organizarnos con mis compañeros, saber cómo presentar argumentos...” (Marcela, estudiante).**

**“Me aportó que todos los puntos de vista, con la argumentación adecuada, pueden ganar” (Virginia, estudiante).**

**Si el año lectivo comienza por una lista de clase, la convivencia y el lugar común transforman a los compañeros de clase en un grupo humano. Con la trascendencia que abarca este término: grupo humano como vínculo en el tiempo.**

El IESE se ha posicionado como una “institución que aprende, atenta a la centralidad de los aprendizajes en su proyecto educativo”. Desde esta perspectiva, hay dos aspectos organizadores presentes en el conjunto de las experiencias relatadas.

1. **Generación de espacios para la formación.** Numerosos estudios destacan la importancia que tiene la experiencia de trabajo en el desarrollo profesional del docente. Su fortaleza está en la oportunidad de conectar la teoría y la práctica de la profesión y ser el ámbito idóneo para habilitar la construcción del saber pedagógico práctico. Estas narrativas ilustran espacios que han dado impulso a la innovación.

Cinco de las experiencias sistematizadas reconocen sus antecedentes y plataforma de lanzamiento en instancias de formación promovidas y realizadas en el IESE.

*Descubrí conmigo las ciencias. La formación permanente: un espacio para nuevos haceres. Integración de nuevas tecnologías en las prácticas educativas; Proyecto de formación en servicio: acompañamiento didáctico en el Área de Matemática. El rol del profesor coordinador: un modelo de intervención para trabajar en la diversidad en el aula.*

Tres de ellas han contado en su implementación con acompañamiento y orientación en ciencias y matemática al conjunto de los docentes del sector.

2. **Predominio de una perspectiva de ciclo.** Todos se caracterizan por su atención a procesos de aprendizaje complejos y prolongados que se desenvuelven a lo largo de un ciclo.

## EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La sistematización de las experiencias constituye un nuevo bucle de la espiral del ciclo *acción-reflexión-acción* que ha conformado la matriz de estas buenas prácticas. Sus componentes han interactuado y se han influido recíprocamente para el relato comunicable. Su resultado es el texto con el que, a su vez, recomienza el ciclo.

Uno de los propósitos de este proceso ha sido consolidar la distinción entre *práctica* y *práctica reflexiva* asumida como modalidad del desempeño profesional. Tomar conciencia de que el hacer en sí mismo no asegura la conexión cognitiva sistemática. Es con la reflexión que se establecen, en cada nueva experiencia, relaciones entre conocimientos, marcos conceptuales y con otras prácticas recuperadas desde la memoria personal y colectiva.

De esta manera se va construyendo el conocimiento práctico, la *sabiduría pedagógica* acumulada.

Las rutinas del quehacer docente cuando se cambian lo hacen por la incorporación de otra rutina, por disposiciones normativas o la preeminencia ocasional de *modas metodológicas* que los educadores adoptan para su acción y su discurso, sin que medie un proceso de comprensión y cotejo reales.

El trabajo colaborativo y el compromiso personal son factores asociados a su aparición, sostenibilidad y eficacia. El trabajo de análisis y escritura de estas prácticas resultó el producto de una cooperación, de formas de reciprocidad entre sus autores como sujetos agentes. Profesores, maestros, directores, tutores, asesores, estudiantes, familias, técnicos, equipos interdisciplinarios están presentes en cada caso según la naturaleza de la experiencia.

**Con el tiempo y a partir de la interacción entre docentes y técnicos surgió la necesidad de profundizar el trabajo con los niños, sus familias y el sostén del rol docente. Se planteó así la evolución de este espacio hacia un encuadre de educación psicomotriz, según los lineamientos de B. Aucouturier, que abarcara todos los niveles de Educación Inicial, manteniendo la coherencia con el proyecto institucional.**

Junto con el trabajo colaborativo, la existencia de compromiso personal y la implicación activa de cada uno resultan claves en el éxito de estos emprendimientos. La presencia de ambos es uno de los predictores de mayor peso a la hora de evaluar el sostenimiento hacia las metas.

Como en todos los ejercicios de práctica reflexiva, estos proyectos muestran un equilibrio delicado que se puede llegar a establecer, en cada etapa, entre la reflexión, la intuición y las rutinas de procedimientos.

La sistematización narrativa opera como una herramienta valiosa para transformar la enseñanza al construir nuevos sentidos de las prácticas educativas. Facilitan, incluso, mejores condiciones para su replicabilidad y ajustes.

## LA NARRATIVA DE LA ACCIÓN-REFLEXIÓN

La buena docencia supone captar las señales de la situación en medio de un curso de acción, de manera de estar preparada para cambiarlo. Cada instancia de la práctica contiene un componente de contingencia. No hay experiencia de cambio e innovación que no contenga algo de tanteo, de ensayo, de provisionalidad, si bien el ensayo y el tanteo están fundamentados y sostenidos por la convicción motivadora del *se puede* y un corpus de conocimiento.

Por otra parte, requiere igualmente un razonamiento coherente como sustento de las acciones y decisiones. El análisis reflexivo sobre las propias prácticas necesita un estado de ánimo afín y una orientación voluntaria a realizarlo. Es un desempeño que se aprende ejercitándolo sistemáticamente.

Una buena reflexión sobre la práctica maneja nuevos marcos conceptuales apoyados en avances teóricos.

**[...] nos formulamos algunas ideas básicas de partida: aprender y enseñar ciencias no es sencillo; el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico suponen aprendizajes diferentes; el aprendizaje de este último requiere un “equipamiento cognitivo” específico y ciertas habilidades de pensamiento; es necesaria cierta estructura lógica para comprender determinados conceptos; para enseñar ciencias hay una postura sobre la relación desarrollo-aprendizaje; el *hacer* de las ciencias, para ser aprendido, requiere un *pensar* de las ciencias.**

**Generar espacios en los que los docentes puedan:**

- **Revisar sus concepciones sobre la matemática.**
- **Reorganizar y profundizar sus conocimientos matemáticos y algunos conceptos fundamentales elaborados por la didáctica de la matemática.**

Al mismo tiempo, precisa apreciaciones situacionales sobre la acción educativa, introduciendo nuevos modos de hacer.

**Santa Elena es una institución humanista que concibe una pedagogía abierta, capaz de comprender que los procesos de aprendizaje no se disparan desde una sola razón, sino que, por el contrario, esto sucede a partir de una enorme multiplicidad de factores entremezclados. Factores unos genéticos, otros preestablecidos, pero que a la mayoría hay que inventarlos.**

El equilibrio entre la reflexión y la percepción intuitiva de los cursos de la acción confiere un sentido sintetizador a la práctica. Su re-descripción narrativa le incorpora elementos sustanciales para una comprensión más profunda de las prácticas educativas (Shirley Pendlebury) enriqueciendo el corpus del saber pedagógico.

La sistematización de las prácticas para convertirlas en un texto construido desde esa doble perspectiva ha desencadenado reflexión crítica conformada como historia de un proceso. Sus autores ponen el foco en los objetivos logrados tanto como en el avance o la distancia para alcanzarlos; señalan escollos que han podido superarse y los que permanecen. Del mismo modo que muestran actividades y recursos empleados, dan pistas y razones de su elección.

**Para ello tuvimos que vencer varias barreras: abrir nuestra sala a otros docentes, exponernos, vernos, analizarnos, criticarnos y aceptar que otros nos criticaran, entre otras cosas. Esta metodología permitió trabajar sobre nuestros aciertos y errores junto con los demás, compartiendo conocimientos, ideas, pensamientos nuestros y de otros.**

**Esta forma de enseñar y aprender es un gran desafío y compromiso. Desafío porque debemos comprender que la informática es una herramienta que no sustituye a los maestros y por tanto nos compromete a una actualización permanente que nos demanda tiempo y estudio.**

Por tanto, la escritura del texto está compuesta como relato de la peripecia y reflexiones sobre ella. Hace explícitos marcos conceptuales que la encuadran y explican, al mismo tiempo que introduce frases que muestran la implicación valorativa y emocional de sus protagonistas.

Hay una finalidad de conocimiento y re-conocimiento de la actividad realizada, por medio de su reconstrucción en el relato y la sistematización. Su resultado comunicable constituye una interpretación de la experiencia en la voz de sus autores.

Es importante destacar el papel desempeñado en estos procesos por *el otro dialógico* (Fenstermacher y Richardson, 1993), ejemplificado en diferentes modalidades y niveles en el conjunto de estas experiencias.

Hacer posible la comprensión de una práctica inteligible como una unidad, y no como la sumatoria de acciones y evaluaciones, ha sido un desafío de la reconstrucción textual. Significó componerla desde las evidencias y la reflexión sobre la acción. La completud y fluidez, así como las limitaciones y obstáculos, lo son de su avance y de su relato. Valen, por lo tanto, como tensiones a resolver en sus proyecciones de futuro. Y en todos los casos constituyen una experiencia de aprendizaje potente

Ha sido un ejercicio de mostrar cómo la reflexión y sistematización de prácticas ofrece claves para interpretar la relevancia y la eficacia de las opciones realizadas. Igualmente ilumina su pertinencia, no solo por lo que muestra sino por su posibilidad de “dar en el clavo, poner el dedo en la llaga del problema” (Perrenoud, 2001). Y sobre todo porque es una oportunidad de ser conscientes de estar en el camino.

Los proyectos que hoy se presentan han pasado por un duro trabajo frente al reto de poner en palabras la experiencia vivida. Han afrontado los riesgos de una elaboración precipitada, un ejercicio con predominio del discurso sobre lo que *se espera sea dicho* y la tendencia a la generalización infundada. Los autores se pusieron el corsé del ascetismo, sin paralizar por ello el fluir del entusiasmo y la convicción. Cuando este ha aflorado, ha sido desde la asunción de una responsabilidad y un deseo de cotejo, abriéndose a la lectura de otro que podrá sumarse, complementar o interpelar. Pero no es un control gratuito, ya que igualmente se pusieron en el texto claves para la interpretación, de una comprensión atada a una acción en unas condiciones particulares. De este modo, estos textos que relatan prácticas reflexivas se construyeron en cada caso desde la posibilidad de establecer relaciones entre los componentes de la situación, más que sobre los componentes —prácticos y teóricos— en sí. Es el esfuerzo de una comprensión explicitada, el trabajo de animarse a decir y poder hacer decir a los otros.

## **LA CENTRALIDAD DE LOS APRENDIZAJES: ENSEÑAR Y ORIENTAR A APRENDER**

La intención básica de la enseñanza es producir aprendizaje. Consecuentemente, las buenas prácticas de enseñanza promueven aprendizajes de calidad.

Ayudar a aprender es el objetivo central de la educación del siglo XXI. Los cuatro pilares expuestos en el *Informe a la UNESCO para la educación en el siglo XXI* por la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors (1996) exponen en admirable síntesis su alcance: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir*.

Los estudios e investigaciones acerca de las características, condiciones y procesos del aprendizaje humano convergen en enfoques que los señalan fuertemente ligados a la participación de las personas en experiencias y prácticas sociales y culturales en las que se desenvuelve su vida.

Igualmente destacan cómo las personas tienen un papel activo en su aprendizaje, el valor de alcanzar niveles crecientes de autorregulación para seguir aprendiendo, plantearse preguntas relevantes, distinguir y afrontar problemas complejos, disponer de criterios para distinguir la información pertinente. Indican la magnitud de la expansión de los recursos para el conocimiento y la acción a partir de la existencia de herramientas digitales.

Un conjunto de retos se presentan a la educación en la era digital a punto de partida de las distintas posiciones de las personas y las sociedades respecto al acceso, el uso, la comprensión y la construcción de conocimiento de esos recursos. Fundamentalmente, cómo ayudar a niños y jóvenes a formarse como personas, a convivir en paz, a conformar sociedades más justas e independientes.

Los sistemas educativos y el papel de los centros educativos están siendo fuertemente interpelados en su estructura y sus funciones para abordarlos. Para que la educación sistemática promueva el desarrollo de estas complejas capacidades que se requieren, aprender de la reflexión sobre las prácticas se reconoce como uno de los factores esenciales.

En línea con estos grandes principios, la investigación de los últimos años ha aportado a una comprensión más profunda sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje y su desenvolvimiento a lo largo de la vida.

Como parte de las respuestas a estos retos, el proyecto educativo institucional del IESE reafirma su orientación a la personalización de la educación, y por ende promueve experiencias abocadas a optimizar el potencial de aprendizaje en su comunidad educativa. Para lograrlo, ha definido un doble enfoque:

- *Orientado a todos y cada uno sus estudiantes.* Las prácticas que se presentan en esta serie dan cuenta de la atención personalizada del aprendiz, conocido y acompañado en su singularidad. Una acción educativa de maestros y profesores capaces de crear escenarios, condiciones y seleccionar recursos variados y flexibles, que puedan más ajustadamente orientar, promover y mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

**Esta doble tarea de, por un lado, incentivar la participación y el sentido de pertenencia de todos los alumnos y, por otro, retirar o modificar las condiciones que dejan a algunos por fuera del escenario educativo es un desafío que el liceo ha tratado de encarar mediante el desarrollo de variados recursos.**

- *Centrado en la promoción de espacios y modalidades que potencien el aprendizaje de sus equipos profesionales.* En este sentido, quisiéramos destacar algunas modalidades que componen los relatos de buenas prácticas. Son ejemplo del fortalecimiento del rol tutorial inherente a la enseñanza. En estas experiencias constituyeron mecanismos efectivos para propiciar situaciones educativas más potentes e integradas.

**Concebimos al tutor como aquel que de manera cercana y en cada situación particular apoya el desarrollo profesional de cada docente, ayudándolo a:**

- **tomar conciencia de la provisoriedad de los conocimientos y la necesidad de revisarlos de manera constante;**
- **construir el currículo adaptándolo a las necesidades de cada alumno, para facilitar el desarrollo de sus potencialidades;**
- **asumir la responsabilidad de la propia formación en el intercambio permanente con otros colegas.**

La enseñanza como el aprendizaje son actividades complejas, arraigadas y condicionadas por creencias, representaciones y hábitos que funcionan en buena parte fuera de la conciencia de sus actores, en cierto modo como rituales que aportan incluso mecanismos de interpretación y valoración. La investigación es consistente en considerar que tan necesario como tener conciencia de ellos es reconocer que son aspectos más resistentes a modificarse. Pero pueden hacerlo, ya que, al decir del filósofo Ernest Tugendhat (2001), los seres humanos “no somos de alambre rígido”.

Gran parte de la mejora del aprendizaje y de la enseñanza consiste en trabajar para modificar esos rituales y esas creencias. Estas experiencias son un testimonio del esfuerzo para ayudar al sentido de una construcción de aprendizaje de todos sus actores. Muestran a maestros y profesores revisando de alguna manera rituales del rol y configurando situaciones diferentes y variadas de aprendizaje escolar.

**Más que un taller de narrativa, es un espacio para traer al presente las vivencias que pudiesen generar un modo de ser social, familiar, individual de sentir el concepto de identidad.**

**[...] estimula a pensar modos de conectar el universo interior del alumno con aquel otro que se vuelve esquivo en su etapa liceal. En este sentido, partimos de la convicción de que el arte es un gran articulador de miradas, de formas de pensar y sentir el mundo.**

Por último, queremos destacar el lugar que las nuevas tecnologías han tenido en estas prácticas y en su narrativa. El IESE ha hecho una fuerte apuesta a su empleo en la enseñanza y el aprendizaje. Contenido y herramienta están integrados a estos procesos, al ciclo *acción-reflexión-acción* y a la sistematización de las prácticas seleccionadas.

**Uno de los grandes logros a nivel de Primaria fue implementar el uso de las TIC no solo para generar más conocimiento, sino para mejorar los procesos de aprendizaje. Nuestro objetivo es cómo integrarlas al aula y cómo hacer uso de ellas reconociendo a todos nuestros alumnos como diferentes y así romper con la homogeneidad a la que tendemos siempre.**

**Los complementos tecnológicos que utilizan para sus argumentaciones van desde el tradicional Power Point hasta el Prezi, un recurso para hacer presentaciones que puede catalogarse como más actual, aunque no es más que una variante.**

## EN SÍNTESIS

El conjunto de experiencias que se presentan es exponente de una línea del proyecto educativo del Instituto de Educación Santa Elena. La narrativa de sus buenas prácticas de innovación educativa configura una herramienta para la sistematización de la acción reflexiva del centro. Su mayor potencial está en la participación de la comunidad educativa para dar voz de autor a la comprensión de lo que se hace, cómo se hace y con qué fundamento para alcanzar las finalidades educativas, de desarrollo y de aprendizaje encarnadas en el currículo del centro —y, de manera específica, el papel de la enseñanza en ese proceso—. La condición de su eficacia está en emprenderla como un proceso de formación profesional de sus equipos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PENDLEBURY, Shirley (1995), "Razón y relato en la buena práctica docente", en H. McEWAN y K. EGAN, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu.

PERRENOUD, Philippe (2001), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó.

TUGENDHAT, Ernst (2001), *Problemas*, Barcelona: Gedisa.

UNESCO (1996), *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*, París: UNESCO.



# Descubrí conmigo las ciencias

**Verónica Larrosa y María Dibarboure**

01



## FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: “Descubrí conmigo las ciencias”

Nivel: Inicial

Clases: Niveles 2, 3, 4 y 5

Área: Ciencias naturales

Participantes:

Auxiliares docentes: Jacqueline Cristóbal, Dayana López, Noel Morales y Fernanda Silva

Maestras: Florencia Bartesaghi, Beatriz Loureiro y María Noel Sosa

Directora: Verónica Larrosa

Asesora externa: María Dibarboure

Coordinación: Verónica Larrosa

## RESUMEN

El presente capítulo describe una experiencia educativa en Educación Inicial del Instituto de Educación Santa Elena Montevideo. Tuvo duración anual y contó con la participación del todo el equipo docente de Educación Inicial. Esta intervención se llevó adelante desde tres miradas diferentes en permanente interacción: el énfasis en la formación docente en servicio (mediante una travesía que implica buenas prácticas de gestión del conocimiento organizacional), la prioridad puesta en el aprendizaje real y significativo del niño (mediante metodologías concretas y trabajo de aula) y, por último, un aprendizaje de las ciencias naturales del docente en un marco desde el cual *pensar* la enseñanza de las ciencias (mediante el asesoramiento externo de una experta en el tema). La experiencia consistió, básicamente, en un proceso de estudio de teoría, planificación conjunta, práctica áulica, modelos positivos, reflexión y vuelta a empezar.

## PALABRAS CLAVES

ciencias naturales, gestión del conocimiento, formación docente.



# INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

*Ella era nueva en el colegio, pero con muchos años de experiencia con niños. Se había recibido hacía algunos años de maestra y hasta tenía algún que otro posgrado de especialización. Estaba contenta, era un desafío y ella tenía todo lo que había que tener para llevar el año con éxito: una buena carpeta de planificación (había pasado el último fin de semana sola frente a la computadora, pero el resultado había sido excelente), se sabía el programa de memoria y era buena con los niños.*

*Menuda sorpresa se llevó en los primeros días, cuando entró a una clase y estaban filmando a una maestra mientras trabajaba en ciencias, o cuando la directora le dijo: “La carpeta de planificación llevala a la sala docente, que la vemos entre todos”. ¡Para ella era casi un diario íntimo! Y la cereza de la torta: “Resulta que iba a venir una ‘especialista externa’ a compartir una clase de ciencias... ¡¡con MIS niños!!, y encima yo debía opinar luego”.*

*Se despertó de aquel raro sueño. Tenía sus estudios, su impecable túnica, su hermosa carpeta de planificación... y entonces sí llegó a la “escuela de verdad”: su clase, sus niños, su reino... ¿o no?*

V. Larrosa (2013)

*Descubrí conmigo las ciencias* es una experiencia educativa que intenta hacer de un sueño una realidad: que la buena gestión del conocimiento logre que la teoría y la práctica en el aula finalmente se crucen, no solamente en el discurso sino en lo cotidiano, y resulte en una formación en servicio. Es invitar a los niños a una forma de aprender, y también al docente a descubrir una manera distinta de formarse y ejercer la buena docencia.

Así recorrimos un camino en el que fuimos y vinimos, en el que adelantamos y frenamos, en el que se repetían incansablemente las preguntas *¿qué estoy enseñando?*, *¿para qué?* y, por supuesto, *¿qué están aprendiendo?*, y en el que siempre terminábamos en esa fuente inagotable de información que es principio y fin de nuestras intencionalidades pedagógicas: el niño.

El presente capítulo está dividido en tres partes: una primera donde el lector se encontrará con las respuestas a la pregunta de *¿qué hicimos y por qué?*, una segunda parte que acerca, a través de los protagonistas, el proceso vivido, y finalmente la tercera parte, que invita al lector a seguir recorriendo este camino junto a nosotros.

---

1 El presente capítulo utiliza el masculino inclusivo (*niños, maestros* y otros) para facilitar la lectura, sin que esto denote discriminación de género.



# PARTE 1

## ¿QUÉ HICIMOS Y POR QUÉ?

### CRONOLOGÍA DEL CAMINO RECORRIDO

El Instituto de Educación Santa Elena (IESE) tiene un amplio camino recorrido en busca del *mejoramiento de la calidad de los aprendizajes*, que en los últimos años puede verse plasmado en sus Líneas de Acción. En este marco, el equipo docente de Educación Inicial Santa Elena Montevideo comenzó en 2010 una experiencia de “diálogo” con el programa oficial y de elaboración de su Proyecto Curricular de Centro, donde se plasman secuencias de conceptos y contenidos a trabajar e indicadores de salida para todas las áreas disciplinares.

Era momento entonces de *entrar* en el aula con este marco y comenzar un proceso, más que de aplicar meros contenidos curriculares, de reflexionar el marco general desde donde se debe pensar la enseñanza de las ciencias naturales en educación inicial.

Este objetivo, sumado a la intencionalidad del IESE, siempre presente, de generar instancias de formación docente que unan práctica y teoría y que ayuden a los docentes a convertirse en verdaderos generadores de conocimiento, crearon el marco ideal de trabajo para la presente experiencia educativa: la triangulación entre la teoría que nos da el marco de acción, la práctica en el aula y la reflexión sistemática de esa unión, con el soporte de una Dirección implicada en la tarea, el aporte de un asesoramiento externo especializado en la didáctica de las ciencias naturales y, finalmente, pero no por eso menos importante, con un trabajo de equipo donde cobran vida las buenas prácticas de gestión del conocimiento.

Esta experiencia se llevó a la práctica con una metodología basada en la gestión de conocimiento y una dinámica de trabajo relativamente sencilla: teoría - trabajo en el aula - reflexión en salas docentes - modelos positivos - asesoramiento externo - vuelta al aula - y vuelta a la teoría.

Comenzó con el lanzamiento del Proyecto, en febrero de 2012, en instancias de formación docente junto a María Dibarboue.

En esas salas nos formulamos algunas ideas básicas de partida: aprender y enseñar ciencias no es sencillo; el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico suponen aprendizajes diferentes; el aprendizaje de este último requiere un “equipamiento cognitivo” específico y ciertas habilidades de pensamiento; es necesaria cierta estructura lógica para comprender determinados conceptos; para enseñar ciencias hay una postura sobre la relación desarrollo-aprendizaje; el *hacer* de las ciencias, para ser aprendido, requiere un *pensar* de las ciencias.

En este *pensar*, partimos de algunas preguntas disparadoras: *¿Qué saber científico entendemos que tienen que aprender nuestros alumnos? Acorde con ello, ¿qué deberíamos*

*enseñar y por qué? ¿Qué debemos proponer como colegio para que los niños aprendan allí lo que no pueden aprender solos?*

Conceptualizamos sobre lo que suponen los contenidos estructurantes de las disciplinas que conforman el área de ciencias naturales, y planificamos analizando los contenidos de cada nivel desde esos conceptos estructurantes y vinculándolos con las competencias y habilidades asociadas a dichos contenidos.

La invitación era entonces a planificar, llevar a cabo en el aula y analizar la práctica.

Los recursos: la pecera y la huerta (marzo). Con este objetivo en mente, y en busca de recursos que desafiaran al docente en la tarea, el sector incorporó una pecera y una huerta como ejes motivacionales tanto del docente como de los niños. La huerta se convirtió así en el proyecto anual de Nivel 2, integrando distintas áreas.

Los niveles 3, 4 y 5 se *apropiaron* de la pecera, haciendo foco en la observación clara e intencionada, evidenciada a través de registros gráficos sistemáticos, y trabajamos a través de ella.

Comenzó así un proceso de planificaciones y trabajo áulico en forma individual o colectiva (abril), en un ir y venir de conversaciones informales.

Tiempo de reflexión (mayo): estos encuentros permitieron entonces llegar al análisis conjunto de las prácticas en un espacio destinado a reflexionar (salas docentes) y con el aporte del asesoramiento externo.

Llegados a este punto de la travesía, se vio la necesidad de contar con un modelo a seguir (julio), por lo que desarrollamos una experiencia particular: una clase de docencia directa en ciencias naturales brindada al Nivel 5 por la asesora externa. Esta clase se filmó, se transcribió, se analizó en salas docentes... y se volvió a la teoría (agosto-setiembre).

Aplicando lo aprendido (octubre-noviembre): se elaboraron secuencias didácticas que complementaron nuestro Proyecto Curricular de Centro. Así se logró, en un interesante proceso, la reflexión continua sobre qué entendemos que deben aprender nuestros alumnos y cómo enseñarlo.

## **¿POR QUÉ LO HICIMOS?**

### **1. UN ESPACIO DE FORMACIÓN AL EQUIPO DE MAESTROS**

*La combinación de pasión y reflexión evoca imágenes de cosas incompletas, de preguntas sin contestar, de deseos no cumplidos. Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos. Significa darse cuenta de que hay hechos y acontecimientos que por solo el hecho de existir exigen que pensemos en ellos.*

*M. Greene (1994)*

La *buen docencia* la ejercen los buenos docentes. Sin duda, un docente preparado brindará a sus alumnos más y mejores oportunidades de aprendizaje. Pero ¿basta con la preparación de los docentes en sus carreras formales? ¿Basta con la preparación con la que los docentes ingresan a la institución educativa?

Todos los actores educativos coincidimos en que la formación permanente del docente es esencial para mejorar los resultados educativos, pero ¿cuántas oportunidades tenemos para esa formación permanente y cómo unirla a nuestra práctica educativa?

¿No es entonces responsabilidad de las instituciones educativas, aquellas que generan y transmiten conocimientos, el brindárselos a sus docentes? ¿En qué lugar conjugar teoría y práctica si no lo hacemos allí donde ejercemos nuestra profesión a diario, donde conocemos el contexto, bajo el formato de formación en servicio?

Santa Elena entiende la formación docente como la oportunidad de pensar la teoría desde la práctica y la práctica desde la teoría, capitalizando los aportes del maestro y a su vez preparándolo cada vez más y mejor.

Con *Descubrí conmigo las ciencias*, Inicial Santa Elena Montevideo hizo foco en una interesante oportunidad de gestionar un conocimiento organizacional en pos de la formación de maestros y, por qué no, fomentar acciones que muestren al IESE como una organización que aprende.

Este *gestionar conocimientos* se entiende como:

*[Aquel] esfuerzo por afianzar el conocimiento individual de manera que dicho conocimiento esté disponible como recurso organizativo [...] es un proceso de creación, adquisición, captura, intercambio y uso del conocimiento en cualquier parte en que se encuentra que mejore el aprendizaje y rendimiento de las organizaciones. (Barnes, 2002)*

Buscamos que el conocimiento de cada una de nosotras pudiera ser compartido, evaluado, integrado con el de las compañeras, con el fin de producir un proceso organizativo en ese aprendizaje colaborativo.

Así, con el objetivo de que el conocimiento individual con el que cuentan los maestros se vuelque y esté disponible como recurso de la Institución, se plantearon diferentes acciones en busca de buenas prácticas de gestión del conocimiento que, al decir de Nonaka y Tacheuchi (1999), fomentaran esa *espiral de conocimiento*:

- *Experiencias de socialización*, con visitas a clases de colegas, espacios de reflexión e intercambios no formales. Se puso especial énfasis en brindar tiempos dedicados a compartir y observar experiencias y *formas de hacer las cosas*.
- *Modelos positivos del conocimiento* a través de la filmación, la transcripción y el análisis docente de una clase modelo llevada adelante por la Mag. María Dibarboue.

Para llevar a cabo estas acciones se generó un clima institucional en el cual:

- se valoraron el aprendizaje y la mejora continua;
  - hubo una orientación positiva hacia el conocimiento y la innovación;
  - se planificaron instancias de capacitación;
  - se estimularon la comunicación, el trabajo en equipo y la autonomía.
- *Experiencias de exteriorización.* Nuestra comunicación estuvo centrada en la reflexión y el diálogo; de este modo las nuevas maestras que se incorporaron luego compartieron el conocimiento sobre la experiencia.
  - *Experiencias de combinación.* Se realizaron planificaciones y registros escritos y audiovisuales de cada etapa.
  - *Experiencias de interiorización.* Se sistematizó una forma de trabajo de prácticas de aula compartidas en la que cada docente fue consolidando su comprensión personal del proceso.

## 2. LA CENTRALIDAD DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

*Fíjate cómo le enseñas, fíjate cómo aprende.*

*Anónimo*

*Descubrí conmigo* fue el nombre seleccionado para la experiencia. No es un nombre casual, sino que refleja una forma de *mirar* el aprendizaje que se produce en el aula e implica una centralidad puesta en el aprendizaje de los niños.

*Descubrí*, tomado desde la cotidianidad del término, hace alusión a una metodología de trabajo: el niño como protagonista del proceso en una dinámica de ir *descubriendo* (haciendo patentes) los nuevos conocimientos. Sabemos que una relación positiva y constructiva entre el adulto y los niños es uno de los elementos imprescindibles para conseguir nuevos aprendizajes que potencien sus capacidades.

La enseñanza es una actividad conjunta compartida que permite que el niño conozca y se apropie progresivamente del mundo que lo rodea y se conozca a sí mismo. Partimos entonces de una concepción constructivista del aprendizaje escolar, para la cual el conocimiento no es una copia del mundo ni un descubrimiento en solitario, sino una construcción que realiza el individuo mediante una actividad mental, actividad que lo lleva a identificar, establecer relaciones, generalizar y, por lo tanto, hacer aprendizajes significativos que le permitan desarrollar sus potencialidades.

“Conmigo” hace alusión a un descubrimiento que no es natural ni espontáneo, sino que requiere de una guía del docente. Existe una *clara intencionalidad pedagógica*

detrás de lo que queremos que *descubra*. Cuando como docentes dejamos que el niño participe en la situación o lo invitamos a participar, es porque sabemos que será capaz de tener éxito con su actuación, y con ello potenciará su desarrollo. Estamos actuando entonces en la zona de desarrollo próximo o potencial del niño, ofreciéndole un contexto compartido en el que pueda *hacer cosas* que le permitirán avanzar en sus capacidades partiendo de lo que ya sabe. Al mismo tiempo, estas experiencias le deben permitir disfrutar, tener éxito en sus intereses de hacer determinadas cosas y vivir la experiencia emocional de compartir la actuación conjunta con alguien con quien mantiene vínculos afectivos. De esta manera, contribuimos a su seguridad y autoestima, y así el progreso tiene lugar en el desarrollo globalmente y no solo en algunas de sus capacidades.

*Descubrí conmigo* es entonces una propuesta de descubrimiento guiado cuya centralidad es el aprendizaje del niño. Para esto, explicitamos ciertos marcos concretos y los llevamos a la práctica: la motivación del niño, la pedagogía de la escucha, la importancia de la observación guiada, la pregunta investigable, la evaluación continua a través de instrumentos objetivos y medibles, y el aprender haciendo.

### 3. LA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN EN SERVICIO

## CIENCIAS NATURALES EN INICIAL: UNA EXPERIENCIA PARA CONTAR

### MARÍA DIBARBOURE

Comenzamos este apartado agradeciendo al colectivo de maestros que abrieron con mucho cuidado y respeto sus aulas para pensar sobre lo que ocurría en ellas y muy especialmente a Verónica, que con su convicción y constancia lideró técnicamente esta experiencia que tenemos para contar.

En el mes de febrero 2012, la Dirección General del Colegio Santa Elena aprobó la solicitud de la Dirección del sector de Educación Inicial de Montevideo para implementar un *proyecto de mejora en la enseñanza de las ciencias*. En el año 2011 se organizaron encuentros puntuales con el sector que sensibilizaron al colectivo docente sobre los aportes que las ciencias naturales pueden hacer al desarrollo de los niños en este nivel.

Así, desde febrero de 2012 se planificó un trabajo de intervención en acuerdo con la Dirección.

La experiencia puede ser leída desde distintas dimensiones: la dimensión referida a la enseñanza como objeto de análisis didáctico-disciplinar, la

dimensión que se relaciona con la experiencia misma de implementación y la dimensión que permite reflexionar sobre la tarea de asesor y los posibles modos de intervención.

Las notas que presentamos a continuación dan cuenta de esas dimensiones y las reflexiones que ellas nos merecen.

## **Dimensión didáctico–disciplinar de la experiencia**

¿Qué ciencia entendemos que deberían aprender nuestros alumnos de inicial y por qué? Para ello, ¿qué deberíamos enseñarles y cómo?

Estas fueron las interrogantes con las que iniciamos el camino, pero también las preguntas que en forma recurrente, una y otra vez, formulamos y respondimos a lo largo de la experiencia.

En el intento de acordar sobre aspectos que consideramos básicos e influyentes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, y tomando como antecedente un diagnóstico primario sobre las concepciones que el colectivo tenía sobre la ciencia y su enseñanza (2011), planteamos algunas ideas como centro de atención de nuestra intervención.

### **Idea 1. Las ideas que produce la ciencia son una construcción, no un descubrimiento**

Las prácticas habituales de enseñanza suponen que es suficiente colocar a los aprendices ante ciertas evidencias para que puedan construir saberes vinculados con ellas. Los niños son invitados a observar plantas, animales, ollas con agua hirviendo, en la creencia de que es suficiente estar allí, observarlos y describirlos para conocerlos. Pozo y Crespo (1998) establecen que el conocimiento científico no se extrae nunca de la realidad, sino que procede de la mente de los científicos, quienes elaboran modelos y teorías en el intento de dar sentido a esa realidad. Los científicos no descubren; logran leer las evidencias que leemos todos de un modo especial, desde sus ideas, desde sus modelos mentales, desde sus concepciones. La interacción entre esas evidencias y sus ideas permite la construcción de conocimiento.<sup>2</sup>

Benlloch (2001: 21) nos alerta sobre este punto cuando dice:

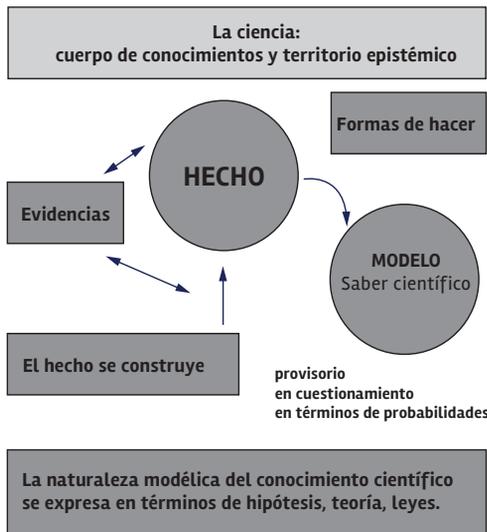
*[...] aunque se acepte que en el corazón de la ciencia hay un compromiso con la evidencia, a menudo su enseñanza parece obviar que la evidencia no adopta un camino independiente de la construcción teórica conceptual y heurística.*

Y más adelante agrega:

*[...] los datos están allí pero no son nada sin interpretaciones, sin estructuras conceptuales que las sostengan, sin teorías y extrapolaciones que extiendan su poder explicativo.*

---

2 Desde esta perspectiva, tampoco los hechos son azarosos; les ocurren a las cabezas que los están buscando.



## Idea 2. Las ideas que produce la ciencia son el fruto de una manera sistemática y metódica de interactuar con la realidad

La empírea (véase el esquema [Dibarboure, 2013]) tiene un papel identificatorio en esta área del conocimiento, aunque en distintos momentos históricos se le haya asignado un lugar diferente. La historia de la ciencia muestra que no ha existido un método único y universal para llegar a todos los conocimientos —como lo ha presentado tradicionalmente la escuela—. No se trata realmente de una secuencia de pasos definidos y preestablecidos, y mucho menos de una secuencia que comienza con la observación.

Esta afirmación no implica que no exista una metodología de trabajo científico que requiere sistematicidad, rigurosidad y un cuidado especial respecto a la validez de lo que enuncia.

El problema genera hipótesis de trabajo que habilitan líneas de acción como forma de indagar e intervenir en los objetos de estudio.

## Idea 3. Los contenidos escolares no deberían ser un objetivo en sí, sino mediadores para la construcción de formas distintas de pensar sobre la misma realidad

Este aspecto es particularmente relevante para todos los grados escolares, pero muy especialmente para educación inicial. El programa escolar para educación inicial y primaria (2008) está cargado de contenidos que tensionan al docente por su obligatoriedad. Como se verá en el apartado

sobre la segunda dimensión, referida a la experiencia, este fue uno de los aspectos que más requirieron de apoyo, justificación y seguimiento, para no caer en el cumplimiento de la normativa tal como está señalada en el documento oficial y confiar en el criterio del colectivo, que, acorde con los intereses institucionales, los jerarquizó y secuenció.

*[...] en el diseño curricular deben contemplarse espacios, materiales y actividades para ayudar a que los estudiantes aprendan a observar, comparar, hagan predicciones, elaboren hipótesis, comprueben y contrasten las predicciones con los demás y con la realidad, critiquen las ideas ajenas y las propias. (Pérez Gómez, 2012: 185)*

Pensando en el nivel inicial, nos parece interesante la idea de Benlloch (1992) cuando expresa que *las áreas curriculares* en la educación inicial no deberían ser definidas como áreas de conocimiento sino como “ámbitos de experiencia”.

*Lo que se quiere significar sobre todo con la expresión “ámbitos de experiencia” es que estamos más ante actividades que los niños han de realizar para lograr determinados objetivos educativos que ante conceptos o contenidos que han de ser transmitidos por los adultos [...]. (Benlloch, 1992: 15)*

#### **Idea 4. La enseñanza mirada desde el aprendizaje, como manera distinta de planificar**

Muy sintéticamente diremos que, sobre la base del respeto intelectual a los alumnos y con planteos *honestos*, en el decir de Bruner,<sup>3</sup> la educabilidad de los sujetos en ciencias no está bajo sospecha. Los niños están en condiciones de aprender una ciencia —como construcción— si se la presentan de manera adecuada, y para ello es necesario en la planificación de su enseñanza tener presente que:

- hay dificultades intrínsecas asociadas al conocimiento científico que es objeto de enseñanza;
- el pensamiento formal es consecuencia del aprendizaje y no al revés;<sup>4</sup>
- la percepción solo es portadora de evidencias que deberán ser interpretadas;
- las ideas de los niños son en general obstáculos para el acercamiento conceptual y es necesario conocerlas para planificar estrategias de enseñanza;
- el conflicto, el problema o la pregunta cuestionadora son la puerta de entrada de la construcción de nuevas ideas.

---

3 Bruner sostiene que es posible aprender cualquier cosa a cualquier edad, siempre que se presente de una manera “intelectualmente honesta”. Citado por Perkins (2008).

4 En los últimos años, los psicólogos que estudian el desarrollo cognitivo de los sujetos han cuestionado la versión piagetiana sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo. Las investigaciones que se han realizado desde los enfoques socioculturales y en especial sobre aprendizaje situado muestran que el desarrollo cognitivo de los sujetos es consecuencia del aprendizaje o del intento de aprender y no al revés.

La cita que presentamos a continuación permite entender mejor por qué es importante considerar esta dimensión, la psicológica. Al mismo tiempo, nos hace pensar sobre el nivel de conexión con la dimensión didáctica.

*Estamos persuadidos de que solo si comprendemos cómo aprenden los alumnos podemos mejorar la forma en que podemos enseñarles, pero también que solo si comprendemos la forma en que les enseñamos podemos llegar a entender las dificultades de aprendizaje que viven. Es mucho aún lo que tenemos que estudiar y cambiar en nuestras aulas para lograr que la ciencia [...] forme parte del acervo cultural común en esta sociedad del conocimiento. Muchos son los esfuerzos que todavía debemos hacer [...]. (Pozo, Gómez Crespo y Gutiérrez, 2004: 208)*

En este marco, nuestro propósito fue argumentar a favor de la planificación de la enseñanza en términos de metas de aprendizaje. Las preguntas que se reiteran en la planificación de las diferentes actividades son: *¿qué queremos<sup>5</sup> que los alumnos aprendan con esta propuesta?, ¿cómo nos daremos cuenta de que van en proceso de aprender?, ¿cuáles serían las estrategias que pensamos para esos logros?*

Con relación a esta última pregunta, importa incorporar las ideas sobre las diversas temáticas escolares que sabemos tienen los niños y que provienen del conocimiento cotidiano. La ficha que presentamos a continuación muestra las ideas que acabamos de exponer y fue utilizada en la planificación de diversas actividades por las docentes de los distintos grados.

Categoría	Caracterización
Año escolar	La clase en que se implementa la propuesta
Área disciplinar	Área disciplinar respecto al programa escolar
Unidad temática	El tema sobre el que se ha de trabajar
¿Qué queremos que los niños aprendan?	Aquí no solo debe incluirse lo que refiere a las ideas. sino también las habilidades y los procedimientos que es posible trabajar en el abordaje de ese contenido
¿Como pensamos la situación de enseñanza?	
Forma de iniciar la temática (introducción)	Cómo se presenta la actividad a los niños. Explicitación de intencionalidades
Consignas de trabajo	Lo que les propondremos a los niños para hacer, en forma clara y explícita
Pregunta investigable, problematizadora	La situación presenta un cuestionamiento que orienta a la búsqueda y al hacer

5 ¿Qué ideas queremos que conceptualicen?, ¿qué habilidades podrán poner en juego los niños?

Procedimiento(s) de ciencias que interviene(n) en la propuesta	Este aspecto de la planificación es especialmente importante porque nos vincula directamente con las habilidades de pensamiento sobre las que se desea trabajar.
¿Lectura y escritura? Características	Este aspecto marca la importancia que debemos darles a la lectura y la escritura en este nivel. La lectura incluye la lectura de imágenes, de gráficos, esquemas (en nivel inicial la escritura es fundamentalmente a través de dibujos)
Aspectos que deberán ser tenidos en cuenta en relación con la temática elegida	Esta categoría es variable en relación con la temática a tratar. A manera de ejemplo, entre los aspectos a tener en cuenta para pensar las situaciones podemos considerar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ideas de los niños,</li> <li>• contextos propicios según el grupo y sus particularidades,</li> <li>• la secuencia prevista,</li> <li>• cómo indagar sobre los avances respecto al aprendizaje.</li> </ul>

## Idea 5. La intervención docente como elemento clave para un desarrollo cultural de los alumnos

Si bien en todos los niveles creemos que la intervención docente es importante, en educación inicial cobra especial relevancia ya que adherimos a la idea de que el aprendizaje es el que condiciona los desarrollos (enfoque sociocultural) y no al revés (enfoque piagetiano clásico). Las oportunidades que se les presenten a los niños condicionarán claramente sus posibilidades futuras. Pero además importa porque en este nivel existe una cultura *espontaneística* que atenta contra los propósitos de aprendizaje que señalamos en el apartado anterior.

*[...] mientras en el juego espontáneo o en la actividad abierta el niño crea una situación imaginaria donde la exploración puede o no estar presente [...] en una actividad controlada el esfuerzo del docente se dirigirá a que el niño amplíe y complete los significados convencionales que posee sobre los objetos con otros que en el mundo adulto pertenecen claramente al dominio de las ciencias. (Benlloch, 1992: 97)*

*[...] solo si el docente ayuda a dar sentido a su acción en el marco de las ciencias, el niño podrá diferenciar su quehacer manipulativo y lúdico de sus*

*tareas de exploración y comprensión de la realidad física y tomar así conciencia de los diferentes medios que conviene emplear para alcanzar finalidades específicas. Y para que esa diferenciación tenga lugar, para que descubra que cuando actúa (física y reflexivamente) en forma idónea sobre lo real está haciendo cosas de ciencias, será necesario que establezca un triple diálogo: consigo mismo, con los objetos y con los adultos educadores. (Benlloch, 1992: 18)*

## **Idea 6. La educación inicial tiene sus particularidades**

Las ideas anteriores se explicitan sobre la base de una concepción *de escuela como conjunto*. Esto quiere decir que entendemos el nivel inicial de la escolaridad como una etapa que tiene sus propias metas, pero que a su vez forma parte de un proyecto de más largo alcance. En ese marco, el *para qué* en esta primera etapa escolar está dentro de un *para qué* que involucra a toda la escolaridad. Esta mirada exige a los docentes de este nivel el compromiso explícito sobre aprendizajes, especialmente aquellos que se refieren a *haceres que ayudan a aprender a pensar*.

Las particularidades en el nivel no solo refieren a lo que *se busca*, sino también a las *estrategias de enseñanza* para cumplir con esos propósitos.

En las salas docentes se argumentó a favor del pasaje de la mirada concreta y personal de los niños a una mirada más simbólica y diversa. Se buscó comprender por qué la necesidad de orientar para establecer relaciones y estimular las anticipaciones.

En el proyecto *Descubrí conmigo la ciencia* se puso especial énfasis en la *descripción* y la *comparación* como habilidades a desarrollar para comprender el mundo natural.

## **La implementación de la experiencia**

*El niño pequeño puede acceder a diversos aspectos de las ciencias a condición de que consiga científizar su actividad con relación al mundo físico. Decimos científizar y no conceptualizarla, porque los conceptos científicos son elaboraciones cognitivas muy sofisticadas y, por tanto, muy alejadas de las intuiciones del pensamiento natural [...] Pensamos que para científizar esa actividad el niño no se basta así mismo. Necesita alguien que le ayude a desplazarla del mundo físico —donde tiene lugar efectivamente— al ámbito simbólico [...] Esa es una tarea que asignamos al docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]. (Benlloch, 1992: 18)*

## El proyecto y sus metas de aprendizaje

*Descubrí conmigo las ciencias*<sup>6</sup> es el proyecto sobre el cual trabajaron la Dirección y el cuerpo docente, en un doble sentido. Desde la perspectiva docente, se buscó la formación en servicio del colectivo facilitando en la tarea concreta la reflexión sobre aspectos que desde la Dirección se entendían como necesarios. En concordancia con la perspectiva anterior, el proyecto permitió mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. La *pecera* es el recurso que dio lugar al encuentro de los docentes y los niños con nociones disciplinares tanto conceptuales como metodológicas. El proyecto buscó que los niños aprendieran a:

- *leer*<sup>7</sup> y comunicar evidencias;
- describir con orden y especificidad;
- establecer *las partes* que forman *el todo*;
- *anticipar* lo que ha de pasar cuando se trabaja con *situaciones provocadas*;
- *dar razones* por las que se cree que ocurren las cosas.

Con estas acciones, se buscó que en este nivel los niños pudieran:

- *ganar objetividad*, ya que los niños de este nivel en general emplean explicaciones subjetivas y antropomorfas cuando se los interroga sobre fenómenos, especialmente los que se alejan de su experiencia directa (lo interesante es que las investigaciones muestran que los niños de este nivel siempre responden, lo que ayuda y orienta la intervención del docente);
- *comprender que puede existir más de una razón*, ya que en general los niños del nivel suelen pensar: *un efecto - una causa* (existen experiencias con juguetes que permiten ayudar a desarrollar la multicausalidad);
- relacionado con lo anterior, importa *aceptar* que puede existir *una mirada diferente de la suya*.

## Las actividades proyectadas para alcanzar esas metas

Los niños fueron invitados a observar la pecera en forma *intencionada* y *sistemática*. Fue necesario hablar y dibujar sobre lo que se veía, revisar dibujos, volver a ver y volver a dibujar. Comparar la pecera con la huerta permitió establecer relación y conceptualizar. Una y otra vez, las actividades se reiteraron, pero poniendo el foco en aspectos diferentes.

## Una experiencia singular

Una actividad a comentar por sus particularidades fue la implementación de una clase entre el consultor y los niños. Ese encuentro fue grabado.

---

6 *Descubrí* está referido al significado cotidiano del término y no al sentido señalado en la idea 2.

7 *Leer* significa aquí 'percibir y explicitar lo que se percibe'.

Luego hubo dos instancias de análisis: una en sala de maestros el mismo día de la intervención y otra en la coordinación siguiente, luego de ver la grabación y leer la transcripción.

La actividad permitió vivenciar algunas de las ideas propuestas en las salas anteriores en la experiencia concreta, especialmente la forma explícita en que se dialoga con los niños.

## **La tarea del asesor y los posibles modos de intervención**

Existen diferentes modos de intervenir en proyectos de mejora como asesor externo. La experiencia en la que hemos participado responde a una de esas formas en que la intervención y el asesoramiento se establecieron de manera horizontal.

Desde las tareas habituales, con los temores y debilidades confesados, se construyó un clima de diálogo respetuoso y de bajo riesgo que permitió cuestionar la práctica, revisarla y avanzar a partir de ese análisis.

La sala de maestros se convirtió en lugar de encuentro de ideas, de consultas, de lecturas, de ensayos y de planificaciones compartidas.

La propia tarea estimuló a los protagonistas, que admiten haber comenzado un recorrido que desean continuar.



## PARTE 2

### ¿CÓMO LO VIVIMOS? UNA MIRADA DESDE ADENTRO

*Ese día me sentí nuevamente en el instituto, con todo mi material y mi planificación, pronta para dar la clase de análisis. Pero algo era diferente: el tiempo, el lugar... Algo había cambiado en mí. Ese lugar era mi trabajo, mis compañeras, mi espacio, mis niños...*

Así empezó, hace casi dos años este camino, mi camino. Quiero intentar transmitir al lector lo que sentí y aprendí en este *Descubrí conmigo las ciencias*.

Enfrentar la crítica y la evaluación no es fácil si estas tienen la intención de desnudar y exponer al otro; en cambio, si esa mirada es constructiva para el que la hace y para el que la recibe, permite crecer mucho. Aprendemos a escuchar, a valorar que, aunque el desacuerdo esté presente, es válida la opinión del otro y que ese otro va a mejorar y hacer crecer mis ideas con sus aportes.

No fue fácil, pero como equipo lo intentamos y hoy estamos en ese camino. Exponemos, discutimos, aceptamos, discrepamos..., pero sobre todo acordamos, y es ahí donde está nuestro verdadero aprendizaje, un trabajo en equipo.

*... y ahí estaba yo, con mi planificación pronta para “dar la clase” y, claro, que los niños aprendieran.*

Las ciencias iluminaron de alguna manera todas las áreas en las que como docente trabajo. Muchas fueron las discusiones en que la expresión *contenido a trabajar* fue el centro. Y los procesos, ¿qué lugar ocupan?

El espacio entre los *contenidos* y el *concepto aprendido* debería ser el punto en el que el tiempo se detenga para mirarlo, analizarlo y entenderlo, porque es ahí donde germina la semilla del aprendizaje real. Mirado con los ojos de las ciencias, ahí está el observar, describir, comparar, relacionar... procesos que el niño debe aprehender. Si como docentes atendemos a estos *procesos* y no únicamente a llegar al *aprendizaje del contenido*, el niño sabrá transferirlos a otras situaciones en las que el saber científico esté presente.

*No acotemos esta brecha, detengámonos ahí*, concluimos en una de las tantas salas docentes, en la que comprendimos que, si atendíamos a los procesos, un mismo hecho o situación no se vería igual en la vida cotidiana que en un salón de clase. Tiene otra luz, tiene otra mirada, tiene otra reflexión que el docente, en su labor pensada y planificada, puede cuestionarse, así como cuestionar al niño desde un lugar *científico*.

*Investigué y me preparé para dar el tema, sabía mucho. Los niños me miraban como si fuera una enciclopedia, y yo los guiaba intentando que aprendieran del tema.*

*“Maestra, ¿por qué el avestruz tiene alas si no vuela?” Repasé en mi mente todas*

*las páginas que había leído el día anterior hasta las tres de la mañana y... nada, esa respuesta no estaba.*

Debemos quitarnos esa gran mochila que tenemos los maestros, en la que creemos debe estar cargada toda la información. Estamos aprendiendo a habilitarnos a *no saber*, a intentar seguir el mismo camino que los niños, a no buscar el término científico sino a entender los hechos con reflexiones propias, preguntándonos y repreguntándonos. Buscamos que el niño observe, relacione, compare... ¿y nosotros lo hacemos?, ¿nos paramos ante un tema antes de investigar y nos preguntamos qué sabemos?

Los maestros no tenemos que saber todo.

*Hoy entro a mi clase con la planificación, pero ya no es igual. No es solo mía, porque aprendí lo que encierra este “Descubrí conmigo”. El saber y el aprender pertenecen a todos: a mis compañeras, a los niños y a mí.*

## LA PALABRA DE LOS PROTAGONISTAS



*“Como madre fue increíble escuchar los relatos de Ismael de cómo plantaban y cuidaban la semilla y como esa semilla se convertía en una planta. También escuchar narrar como creció la zanahoria”.*

*Mamá de alumno.*

*“Aprendieron los diferentes procesos biológicos: semilla - planta - fruto - semilla”.*

*Mamá de alumno.*

*“Me pareció un proyecto muy interesante porque los niños vivenciaron de cerca la producción de la tierra con los alimentos”.*

*Mamá de alumno.*

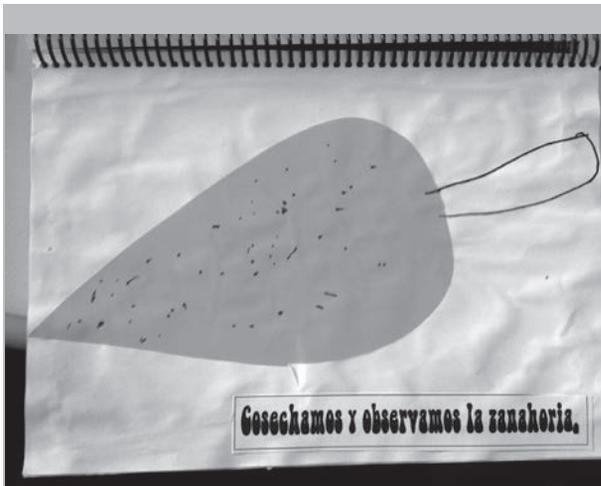
*“Me gusta la huerta, me gusta la tierra, investigar”.*

*Alumna, Nivel 3.*



*“El proyecto huerta nos permitió trabajar con la interdisciplinaridad ya que con la huerta aprendimos, expresión corporal, literatura, música y matemática. Un ejemplo lo tuvimos cuando los niños pudieron vivenciar todo el proceso: siembra, cosecha y consumo de la acelga. Aquí muchos de los niños probaron alimentos nuevos como los buñuelos de acelga. A la vez que cocinábamos, aprendíamos hábitos de higiene y manipulación de los alimentos. Aprendieron sobre las mezclas y su consistencia, el compartir los alimentos con sus pares. Para nosotras como docentes fue muy gratificante”.*

*Docente participante.*



*“Fuimos a la huerta y plantamos zanahorias, y las íbamos a cuidar y después las cosechamos y las llevamos a casa. Les poníamos agua y el sol las hacía crecer en la tierra”.*

*Alumna, Nivel 5.*

*“Y la lluvia a veces ayudaba”.*

*Alumna, Nivel 5.*



*“Me resultó una experiencia muy valiosa ya que los niños aprendieron a valorar los alimentos”.*

*Mamá de alumno.*

*“Lo que te puedo decir es que mi hija ahora come acelga gracias a la huerta”.*

*Mamá de alumna.*

*“En esta oportunidad los niños de Nivel 2, en este proyecto, aprendieron sobre el cuidado y crecimiento de algunos vegetales con actividades como siembra, limpieza del terreno y cosecha. Los niños tuvieron contacto con productos de la naturaleza y esto les permitió aprender sobre los cuidados del medio ambiente y comenzaron a tener contacto responsable (para su edad) con el entorno que los rodea. Este proyecto nos permitió promover una alimentación saludable ya que los niños cosechaban y llevaban los vegetales a su casa para poder cocinarlos. También aprendieron a manipular las herramientas con las que trabajábamos la tierra”.*

*Docente participante.*

*“Me pareció un proyecto supervalioso porque los niños tuvieron una vivencia cercana a lo que es la producción y el contacto con la tierra”.*

*Mamá de alumno.*

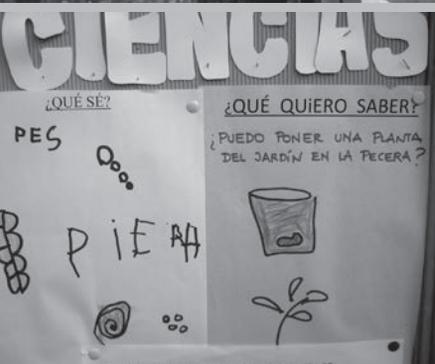


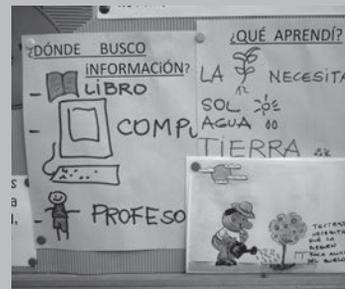
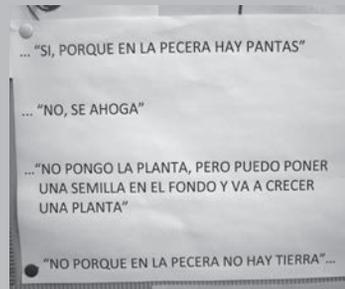
*“Les triturábamos la comida para que quedara chiquita porque si la comida es muy grande la boca del pez no podía comerla, por eso es chiquita. Es importante la comida igual que el agua. Los peces necesitan de su pecera para vivir”.*

*Alumna, Nivel 5.*

*“Descubrimos un día que también había caracoles en la huerta y en la pecera, y que los caracoles se arrastraban en el fondo y los peces nadaban en el agua”.*

*Alumna, Nivel 5.*





*"Veníamos a visitar la pecera y la mirábamos y también dibujábamos. En la pecera había piedras, peces, agua y los caracoles, las plantas y después vimos las burbujas..."*

*Alumno, Nivel 4.*

*"En la pecera hay plantas acuáticas que viven en el agua porque es su lugar y se llama hábitat, y si las sacás se mueren. En la huerta son otras las plantas".*

*Alumna, Nivel 5.*

*"Nuestro objetivo como docentes es lograr aprendizajes significativos que les permitan desarrollar a los niños y niñas todas sus potencialidades. Por eso tratamos siempre de que las actividades se desarrollen a través de la exploración directa y observable entre objeto y personas. Por lo tanto consideramos esencial una actitud que nos permita conectarnos con los intereses de los alumnos y que estos sean capaces de ir introduciendo los contenidos y aprendizajes de forma que sean realmente eficaces para ayudarlos a entender la realidad".*

*Docente participante.*





“Una vez hicimos con la maestra en la clase de poner agua en el hielo y esperamos y esperamos, entonces el hielo se convirtió en agua. ¡¡¡Es que era agua!!!”

Alumna, Nivel 4.

“Miramos los caracoles y los bichitos bolita con lupa, después los hicimos con masa y miramos con lupa lo que hicimos con masa, ¡fue divertido!”

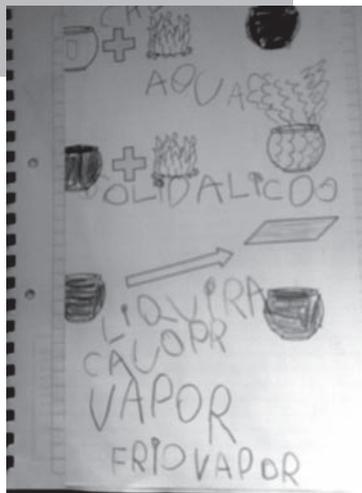
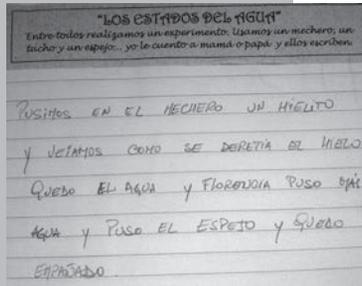
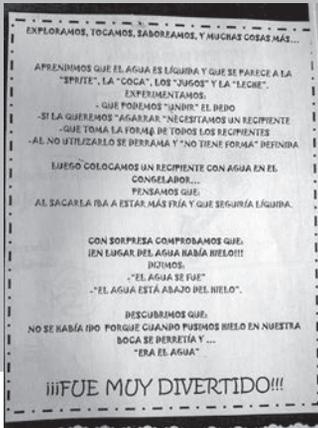
Alumna, Nivel 3.

“¡Y descubrimos que tenían patas!”

Alumno, Nivel 3.

“Mirábamos los caracoles con la lupa”.

Alumno, Nivel 4.



“Consideramos principios fundamentales el tener en cuenta la atención a la diversidad, la diversificación de situaciones de aprendizaje y distintos materiales, la flexibilidad en la organización y los objetivos, la importancia de la actividad lúdica y el establecimiento de criterios educativos comunes con las familias”.

Docente participante.

Las citas fueron extraídas de distintas entrevistas realizadas a alumnos, familias y docentes participantes del proyecto.

## PARTE 3

### ¿CÓMO SEGUIMOS? PROYECCIONES

Lo relatado hasta ahora es, simplemente, una buena experiencia educativa llevada a la práctica. Nada tan simple y tan complejo como sistematizar una intervención educativa que *prima facie* parecería un poco más de lo mismo. Pero los maestros de educación inicial que ejercen buena docencia saben que no es tan común encontrar docentes para los que sea relevante el pensar sobre qué hacen y por qué.

Los lectores podrán leer esta experiencia en su globalidad: desde la intención pedagógica de la Dirección, en busca de un aprendizaje significativo del niño y de formación en servicio, hasta un proceso de implementación claro y replicable, con resultados observables y medibles, tanto en las evaluaciones curriculares de los alumnos en el Área de Ciencias como en la generación de buenas prácticas de gestión del conocimiento que quedarán en la organización en forma permanente.

Como toda experiencia educativa, requiere de cierto grado de autoevaluación para proyectar las futuras acciones en el marco de la mejora continua. Por eso se trata de una intervención educativa inacabada, que continúa y continuará.

Igualmente, y con la intención de invitar al lector a seguir soñando con nosotros, proyectamos ciertas líneas de acción: recopilar documentos elaborados por los niños que permitan profundizar la evaluación permanente en ciencias naturales (secuencias gráficas), continuar incorporando elementos motivacionales tanto para docentes como para niños, sistematizar en forma cotidiana experiencias educativas y, finalmente, seguir con el esfuerzo de pensar en empatía con quienes son los protagonistas de esta historia: los niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNES, S. (2002), *Sistemas de gestión del conocimiento: teoría y práctica*, Madrid: Thomson.
- BENLLOCH, M. (1992), *Ciencias en el parvulario*, Barcelona: Paidós Educador.
- (2001), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*, Barcelona: Paidós.
- DIBARBOURE, M. (2013), *El quehacer del científico en el aula. Pistas para la enseñanza*, Montevideo: Fondo Queduca.
- GREENE, M. (1994), “La pasión por reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente”, en M. STUART y D. PETERS (1994), *Aprender a aprender*, Barcelona: Gedisa.
- LARROSA, V. (2013), “La incidencia del director en la gestión del conocimiento tácito en instituciones educativas”, tesis de maestría inédita, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- NONAKA, I., y K. JOHANSSON (1985), “Japanese Management: What about the ‘Hard Skills?’”, *Academy of Management Review*, vol. 10, n.º 2, pp. 181-191.
- NONAKA, I., y H. TAKEUCHI (1999), *La organización creadora de conocimiento*, México: Oxford University Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012), *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.
- PERKINS, D. (2008), *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- POZO, J. I., y M. A. GÓMEZ CRESPO (1998), *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid: Morata.
- POZO, J. I., M. A. GÓMEZ CRESPO y M. S. GUTIÉRREZ (2004), “Enseñando a comprender la naturaleza de la materia: el diálogo entre la química y nuestros sentidos”, *Revista Educación Química* (Universidad Autónoma de México), vol. 15, n.º 3, julio de 2004, pp. 198-209.





# **Caminando hacia una educación personalizada**

**Andrea Bresque y Carla Giordán**

**02**



## FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Montevideo

Nombre del Proyecto: “Caminando hacia una educación personalizada”

Nivel: Inicial (2, 3, 4 y 5 años)

Áreas: Pedagógica, psicológica y psicomotriz - Trabajo interdisciplinario

Participantes: Equipo interdisciplinario de Educación Inicial (Lics. en Psicomotricidad Andrea Bresque y Carla Giordán, Lic. en Psicología Virginia Briozzo, Mtra. Dir. Lic. Verónica Larrosa y equipo docente de Educación Inicial).

## RESUMEN

En los últimos años hemos ido sintiendo, como comunidad educativa, la necesidad de unir nuestros saberes para generar estrategias de intervención con los niños y sus familias, cuyas necesidades y demandas han variado con el transcurso del tiempo.

En Educación Inicial Santa Elena, estas inquietudes nos han llevado por un camino de valorización del trabajo interdisciplinario, entendido como aquel que no solo intenta contemplar al alumno desde distintas miradas, sino que exige convertir esas miradas en una única visión que lo ayude a desarrollar su potencial.

La complejidad de esta tarea radica en que el trabajo interdisciplinar, visto desde la Institución, no solo consiste en *cómo* se mira al alumno desde las distintas áreas, sino en el complejo proceso de construir herramientas y formas de educar en el que cada área disciplinar potencie o ayude a otras. Y esta realidad implica encontrarnos, conocernos, cuidar y cuidarnos en el desempeño del rol que cada uno tiene, y a su vez saber *desdibujarlo* para empatizar con el otro, cruzando fronteras interdisciplinarias.

A partir del fortalecimiento del trabajo interdisciplinario, nos encontramos transitando hacia un cambio de perspectiva como institución educativa, abandonando aquellas visiones de *colegio que incluye* por la de *colegio que trabaja en diversidad*. Esto obliga a *mirar* a cada alumno en su globalidad y conocerlo en profundidad para desarrollar realmente su potencial. De esta forma caminamos hacia una personalización real de la educación.

## PALABRAS CLAVES

salud, educación personalizada, trabajo interdisciplinario.



# INTRODUCCIÓN

**VERÓNICA LARROSA**  
**DIRECTORA**

La presente experiencia recorre el camino realizado por Educación Inicial Santa Elena sobre áreas de trabajo como salud, educación personalizada y trabajo interdisciplinario.

Da cuenta de procesos, de cambios de paradigmas, de cómo implementar en la práctica una visión particular de lo que significa el trabajo interdisciplinar en el ámbito educativo, y fundamentalmente de cómo esta forma de trabajo redundará en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. También, de cómo fue necesario *escuchar* seriamente el lenguaje de otras disciplinas, cruzando fronteras y creando conocimiento que no podría emerger de la perspectiva de ninguna disciplina en particular.

La primera parte nos invita a pensar desde una particular concepción de salud, en clave de prevención, y el trabajo interdisciplinario que se realiza en busca de esa concepción.

La segunda parte explicita esta experiencia llevada adelante en Educación Inicial desde tres miradas: el trabajo con niños, docentes y familias; el proceso realizado de la concepción de trabajo interdisciplinario, relatado por las directoras (previa y actual) del sector; y el trabajo interdisciplinario con agentes externos relatado por estos últimos.

Por último, la tercera parte da cuenta de los logros y nos invita a pensar en términos de proyecciones.

El lector podrá leer entonces, a lo largo de todo el capítulo, la conjunción de distintas miradas dadas por distintos actores y de diferentes procesos, que dan cuenta de un único objetivo: personalizar la educación.



# PARTE I

## UNA MIRADA DESDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

### HACIA LA SALUD

Si nos planteamos desde qué perspectiva relacionar la salud con el ámbito educativo, resulta claro que en este medio tienen lugar distintas experiencias que afectan directamente el aprendizaje, la interacción, la socialización, experiencias todas que impactan significativamente en el bienestar emocional de los niños y sus familias.

La salud puede concebirse como “la posibilidad que tiene una persona de gozar de una armonía biopsicosocial, en interacción dinámica con el medio en el cual vive. [...] Se trata de un concepto positivo, que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas” (OMS, 1948, 1992).

Cuando nos encontramos trabajando dentro de la concepción de diversidad, buscamos *personalizar* el proceso que transita cada niño.

*Lo verdaderamente importante es que [...] se ha permitido a los niños desarrollarse en plenitud, ganar confianza en sí mismos y conocer la vida [...] cada niño ha sido considerado un desafío único al que hay que ayudar a convertirse en una persona de bien. (Trenchi, 2009)*

A través del trabajo interdisciplinar que nos encontramos desarrollando buscamos contribuir, al decir de Natalia Trenchi, a la construcción de una escuela *emocionalmente segura*.

Este tipo de escuela genera el contexto imprescindible para que, como explica Rita Mercier:

*[...] los alumnos [...] puedan aprender a nivel de su máximo potencial y desarrollarse plenamente en lo académico, personal y social, independientemente de sus dificultades, de su estilo de aprendizaje, de sus diferencias físicas, de sus diferencias de sexo y de cualquier otra diferencia. (Cerutti y Pérez, 1999)*

A partir de la necesidad de generar un espacio donde analizar el proceso llevado a cabo por cada uno de los niños que integran educación inicial, en el transcurso de estos últimos años se han ido sistematizando las reuniones de los distintos agentes vinculados al proceso de aprendizaje de cada niño.

Queda planteado así uno de los principales objetivos: el acompañamiento personalizado del desarrollo de cada niño, buscando un abordaje interdisciplinario desde el marco de salud antes mencionado.

Entendemos el desarrollo infantil como un proceso complejo y multidimensionado. Pérez Castells (1999) expresa:

*Esta complejidad y multidimensionalidad hacen impensables abordajes o intervenciones en este campo realizados desde un único enfoque o desde una única disciplina. Se requiere de perspectivas y prácticas disciplinarias y extradisciplinarias diversas, así como también de una lectura, indagación y acción sobre los diferentes ámbitos por donde transita la vida cotidiana del niño (familiar, institucional, comunitario).*

La labor en el equipo consiste en promover la colaboración entre las distintas disciplinas, buscando una reciprocidad en los intercambios, un enriquecimiento mutuo y apuntando a identificar estructuras más profundas explicativas del devenir del niño dentro de la institución.

Esta forma de abordaje es la que caminamos cada día para constituirnos como equipo interdisciplinario, a través del diálogo y la interacción.

La conformación del equipo debe oficiar de marco y de continente tanto para los técnicos y docentes como para las familias. Como dice Pérez Castells:

*[Aspiramos a] una transformación en la manera de pensar el trabajo, comunicarse entre sí, descubrir aptitudes, modificar actitudes, aprender nuevas formas de relación, lograr los objetivos fijados, lo que redundará en una comprensión en extensión y profundidad de la tarea a cumplir.*

Por otra parte, todo trabajo serio con niños en estas franjas etarias implica y supone también la interacción y el trabajo con las familias. La familia es el primer lugar de socialización, allí donde se dan los aprendizajes fundantes, los primeros modelos de aprendizaje. En este sentido, la institución escolar debe promover espacios ricos de intercambio y conocimiento entre los distintos involucrados en el crecimiento y el desarrollo del niño, interviniendo oportunamente no solo en los procesos de aprendizaje del niño sino también en el apoyo, la guía y la continentación de las familias.

*Hoy constituye una evidencia científica indiscutible que, para que el niño pueda desplegar su potencial de desarrollo, es necesario abrir espacios que posibiliten a los padres descubrir, redescubrir y apropiarse de sus propias capacidades y recursos para criar, educar y estimular a sus hijos. Espacios donde sean protagonistas junto con los técnicos y con el grupo de iguales, y donde el hacer, el jugar con sus hijos, vaya acompañado de la posibilidad de pensar, pensarse, recuperando aspectos de su propia historia de aprendizajes y de la de los otros. (Cerutti y Pérez Castells, 1996)*

En esta concepción se desarrolla el trabajo con las familias, desde la necesidad de aunar esfuerzos y promover el vínculo con los hogares, como aliados, como complementos en pro del desarrollo del niño en este marco de salud.

Fundamental nos resulta brindar a las familias espacios que promuevan el sentimiento de pertenencia a la Institución y la confianza en las personas y su forma de trabajo. La coherencia y la unidad en el equipo interdisciplinario de trabajo son la base sobre la que se construirá esta relación y asociación entre la Institución, el niño y la familia.

## 1. UNA MIRADA DESDE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HACIA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Cuando un niño ingresa a la Institución Educativa Santa Elena (IESE), trae consigo una historia única y particular, pertenece a un colectivo social, desde y con el cual ha tejido su modo único y particular de ser y estar en el mundo. Esa familia, como núcleo al cual pertenece, marca y sostiene su estilo particular de funcionamiento, y vuelca en el colegio sus deseos y expectativas, así como también sus frustraciones y enojos.

Como colectivo hemos ido sintiendo la necesidad de unir nuestras miradas y saberes para generar estrategias de intervención con los niños y sus familias, cuyas necesidades y demandas han variado en el transcurso de los últimos diez años.

En el año 2000 surgió como inquietud de la directora de Educación Inicial, en aquel momento la maestra Cecilia Baraza, la incorporación de un abordaje del trabajo corporal dirigido a los niños de cinco años. En esa búsqueda se plantearon talleres mensuales a cargo de dos licenciados en Psicomotricidad, en los que se jerarquizaban experiencias sensoriales y perceptivas que promovieran el conocimiento y la expresividad del niño en su entorno.

Con el tiempo y a partir de la interacción entre docentes y técnicos surgió la necesidad de profundizar el trabajo con los niños, sus familias y el sostén del rol docente. Se planteó así la evolución de este espacio hacia un encuadre de educación psicomotriz, según los lineamientos de B. Aucouturier, que abarcara todos los niveles de Educación Inicial, manteniendo la coherencia con el proyecto institucional.

El autor de la *práctica psicomotriz educativa* buscó crear un espacio dentro del sistema educativo en el que el cuerpo fuera vivido como lugar de experimentación, de placer, como instrumento directo de conocimiento, aprendizaje y comunicación. Dicha práctica se sustenta en la concepción del niño como un ser global, en el cual inteligencia, afectividad y vivencia corporal se encuentran íntimamente relacionados. Es así que la práctica psicomotriz educativa se centra en el cuerpo visto desde una perspectiva integradora, como lugar de placer y displacer, eje de contacto, de comunicación y conocimiento del mundo.

A través del juego espontáneo se busca promover tres objetivos: la comunicación, para que el niño se abra al mundo que lo rodea; la creación, para que sea capaz de actuar sobre su entorno, y el acceso al pensamiento operatorio, para que incorpore conocimientos témporo-espaciales.

El punto de partida del trabajo es el deseo del niño. Esta práctica respeta sus necesidades y da lugar a su expresividad, por lo cual ofrece:

*[...] un lugar donde cada uno es recibido y aceptado con su historia singular [...] un lugar abierto a la diversidad, que contribuirá a que cada uno pueda en interacción con otros afirmar y enriquecer y/o transformar el proceso de conocerse a sí mismo y conocer el medio que lo rodea. (Cerutti, 1996)*

La práctica está basada en el trabajo en equipo de dos psicomotricistas, uno de los cuales asume el rol de coordinador de la sesión, buscando promover y sostener la actividad grupal y a partir de una mirada global dar respuesta a las situaciones que se darán en el grupo, articulándolas e integrándolas. El segundo psicomotricista estará disponible para detenerse en situaciones particulares, permitiendo el reconocimiento y la escucha de cada niño en su singularidad. De esta forma el trabajo permite un abordaje personalizado de cada niño, quien no perderá su singularidad a pesar de estar inmerso en el grupo de pares.

Paralelamente a este proceso, se incorporó a Educación Inicial la licenciada en Psicología Virginia Briozzo, buscando integrar miradas de otras disciplinas al proyecto educativo, que se enmarca en una clara definición con relación a la familia y el trabajo interdisciplinar.

Así, considerando al niño como un ser global, integrado a una institución escolar y proveniente de un núcleo familiar, nos planteamos nuestro trabajo sobre tres pilares:

*Con relación al niño*, aspiramos al desarrollo del *sujeto persona*, *sujeto social*, *sujeto cognitivo* y *sujeto institucional*, favoreciendo el desarrollo de individuos plenos, en estrecha relación con el proyecto educativo del Instituto de Educación Santa Elena.

*Con relación a la familia*, apuntamos a mantener un vínculo de respeto y confianza, a partir del cual ser agentes en continuo intercambio, con el fin de acompañar el proceso de aprendizaje de cada individuo. Se promueve el diálogo fluido, en el que la familia sienta que puede acudir a la institución y esta oriente y sostenga los procesos, ya sea la continentación, el actuar oportuno dentro de la institución o la derivación hacia intervenciones específicas externas. Esa derivación tiene como fin prevenir posibles dificultades escolares y, sobre todo, potenciar habilidades y fortalezas de cada ser.

*Con relación al trabajo disciplinar*, se trata no solo de contemplar al alumno desde distintas miradas disciplinarias, sino también de convertir esas miradas en una única visión que lo ayude a desarrollar su potencial. La complejidad de esta tarea radica en que el trabajo interdisciplinar, visto desde esta institución, no solo consiste en *cómo* se mira al alumno desde las distintas áreas, sino en el complejo proceso de construir herramientas y formas de educar en las que cada área disciplinar potencie o ayude a otras. Y esta realidad implica encontrarnos, conocernos, cuidar y cuidarnos en el desempeño del rol que cada uno tiene y a su vez saber *desdibujarlo* para empatizar con el otro.

## **PARTE 2**

### **LA MIRADA INTERDISCIPLINARIA LLEVADA A LA PRÁCTICA: NUESTRA EXPERIENCIA EN CONCRETO**

#### **1. TRABAJO CON LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL**

La sala de psicomotricidad, sus materiales específicos, los rituales y reglas de cada sesión buscan crear un espacio donde el niño pueda expresarse, liberar sus conflictos y así estar disponible y deseoso de aprender.

El trabajo en Educación Inicial Santa Elena se desarrolla en encuentros semanales en los que cada grupo asiste a sesiones junto con sus maestras, y el encuadre específico y estable oficia de escenario para que el niño pueda desplegar su singularidad.

La sala de psicomotricidad es un espacio rico para la observación del desarrollo de cada niño, donde bajo la mirada atenta de las licenciadas en Psicomotricidad y las docentes se detectan situaciones a ser pensadas en conjunto. Dicha observación se complementa con un par de pesquisas realizadas en el correr del año para valorar aspectos del desarrollo grafomotor de los niños en niveles 4 y 5, para así, junto con la observación en sala, realizar el seguimiento de cada niño y su proceso dentro de la Institución.

Estos encuentros semanales nos permiten, como hemos mencionado, un conocimiento personalizado de cada individuo, conocimiento que se potencia si tenemos en cuenta la continuidad a lo largo de los años. Se nos brinda así la posibilidad de interactuar con el niño y su familia desde Nivel 2 y ser testigos de su desarrollo e historia durante su pasaje por Inicial.

Un aspecto relevante del trabajo en psicomotricidad en la Institución Educativa Santa Elena es el respeto y el compromiso hacia la originalidad de la práctica psicomotriz educativa y la apuesta por brindar al niño un espacio donde el cuerpo y el juego espontáneo sean canales privilegiados de conocimiento y crecimiento. Todo esto está sostenido por el trabajo en equipo de dos licenciados en Psicomotricidad, tal cual lo propone B. Aucouturier, con el propósito de promover y ser coherentes con la propuesta de personalización en la educación en la cual se encuentra comprometida la Institución toda.

## LOS PROTAGONISTAS...





*“Yo me sé las reglas... Cuidamos nuestro cuerpo y el del compañero... Cuidamos los materiales... Las construcciones no se desarmen y si quiero un material pido permiso.”*

*“Juego a ser un superhéroe.”*

*“Me gusta porque puedo saltar muy alto.”*

## 2. TRABAJO CON EL EQUIPO DOCENTE

El equipo de trabajo está compuesto por dos licenciados en Psicomotricidad, una licenciada en Psicología, la maestra directora y el equipo docente, entre quienes se promueven encuentros teórico-vivenciales para elaborar un sentir y pensar juntos sobre las diferentes prácticas, como una forma sistemática de generar conocimientos.

El trabajo con el equipo se ha ido construyendo con el transcurso del tiempo, adaptándolo a los cambios y las necesidades. En la actualidad se mantiene un encuadre estable de trabajo, planificado desde el inicio del año con objetivos en común desarrollados en distintas instancias:

1. Todos los actores (maestros, auxiliares docentes, profesores de inglés, psicóloga, directora) participan cada año en talleres de sensibilización corporal, en los cuales se buscan los siguientes objetivos:
  - Conceptualizar los objetivos de la práctica psicomotriz educativa a partir de la vivencia, para comprenderla mejor y también el proceso llevado a cabo por los niños.
  - Elaborar temas relacionados con el colectivo, como integración de nuevos miembros, problemáticas o dificultades latentes en el grupo adulto de trabajo.
  - Fortalecer los vínculos entre los participantes (docentes y no docentes).
  - Generar espacios de disfrute promoviendo el cuidado psíquico emocional en el sostén de los distintos roles del equipo.
2. El trabajo en el aula se ha realizado en modalidades variadas:
  - Observación directa del trabajo en clase de los niños para apreciar su modo de funcionamiento y su producción, tanto por las psicomotricistas como por la psicóloga. Tiene como finalidad analizar en conjunto el proceso de aprendizaje en un sentido amplio, tratando de crear estrategias personalizadas que respeten la modalidad y el tiempo de cada alumno.
3. Reuniones interdisciplinarias realizadas a lo largo del año, pautadas según las necesidades de cada grupo, con frecuencia trimestral como mínimo. En ellas participan las docentes, la maestra directora, el equipo de Psicomotricidad y la licenciada en Psicología.
  - Es en este espacio donde se busca la personalización de cada niño, como también el reconocimiento de la diversidad con la que cada individuo se define como ser único. Asumir esta diversidad implica no solo un desafío continuo, sino también una fortaleza desde la cual avanzar en la optimización del trabajo diario.

- El registro continuo de lo tratado en cada reunión es un documento que se retoma en cada instancia y se va enriqueciendo. Es así un testimonio del desarrollo de ese individuo en particular.

## TESTIMONIO DE LOS PROTAGONISTAS

### TALLERES VIVENCIALES CON DOCENTES

*“El taller de sensibilización corporal me brinda el poder de vincularme con mis compañeras desde otro lugar, de disfrute y distensión.”*

*“Estos encuentros con las compañeras me parecen muy positivos y me aportan mucho en lo personal.”*

*“Me hace reflexionar sobre la importancia de estas instancias para nuestro grupo de maestras ya que pude ver desde otro lugar los miedos e inseguridades de algunas, las fortalezas de otras y sobre todo... mis propios miedos.”*

*“Valorar el espacio de reflexión, un punto de partida para pensar y repensar conjuntamente la psicomotricidad y la educación.”*

*“A mí me ayudan a entender la psicomotricidad y lo puedo aplicar en otras áreas curriculares y así mejorar el proceso de aprendizaje de los niños.”*

## 3. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Se promueve el diálogo fluido, en el que la familia sienta que puede acudir a la institución y esta sea la que oriente y sostenga los procesos, ya sea la continentación, el actuar oportuno dentro de la institución o la derivación hacia intervenciones específicas externas. Esa derivación busca prevenir posibles dificultades escolares y sobre todo potenciar habilidades y fortalezas de cada ser, si bien el equipo interdisciplinario continúa interviniendo y apoyando a la familia.

En la práctica esto lo desarrollamos a través de:

- Sesiones abiertas en la escuela, en las que la familia participa en forma activa, poniendo su cuerpo en acción para luego, a partir de la vivencia, compartir un espacio en el cual pensar al niño y su desarrollo.
- Entrevistas personales con el fin de profundizar en los aspectos particulares de cada niño y aunar criterios de intervención. Esto implica no solo citar en aquellos casos en que se detectan dificultades, sino también cuando es necesario devolver buenos resultados o aguzar la mirada sobre situaciones puntuales que no siempre derivan en situaciones sintomáticas.

- Orientación sobre situaciones puntuales propias del desarrollo y de la vida cotidiana, pero que repercuten en el accionar del niño.
- Ofrecimiento de distintas propuestas (como talleres sobre temáticas variadas a cargo de profesionales) a partir del análisis de situaciones personales o grupales detectadas como emergentes que pueden estar condicionando el trabajo en el aula.

## TESTIMONIO DE LOS PROTAGONISTAS

### SESIONES CON PADRES Y ENCUESTA REALIZADA

*“Me ayudaron a valorar el juego con mi hijo.”*

*“Es útil saber sobre el desarrollo de los niños y pensar cómo actuar.”*

*“Al fin pude saber por qué le gusta tanto la ‘trinidad’ a mi hijo.”*

## 4. TRABAJO DEL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE LA INSTITUCIÓN.

### DESDE LOS ANTECEDENTES HASTA LA ACTUALIDAD

#### LOS PRIMEROS PASOS

Cecilia Baraza, quien fue maestra directora de Inicial y actualmente lo es de Primaria, incorporó el Área Psicomotriz en la Institución. En sus propias palabras:

*—¿Cómo surgió la necesidad de incorporar el Área Psicomotriz a la Institución?*

—La educación psicomotriz tiene en el ámbito escolar una importancia primordial, ya que permite el abordaje y el desarrollo de aspectos cognitivos, motores y socioemocionales, así como la detección y prevención de algunas inadaptaciones que una vez instaladas son difíciles de corregir con el trabajo áulico. Valorados estos aspectos, creímos en ese momento que debíamos introducir esa actividad en forma de taller desde las primeras edades de ingreso al colegio.

En una primera instancia se implementaron talleres creativos de frecuencia mensual para los alumnos desde los dos hasta los cinco años de Educación Inicial. A cargo de dos psicomotricistas, estaban acompañados por la maestra del grupo, y permitían al docente tener un conocimiento más amplio sobre sus alumnos y recibir el asesoramiento de los especialistas.

—¿Cómo fue evolucionando?

—Tuvimos un incremento en la carga horaria. Actualmente los talleres se realizan en forma quincenal. Surgió además la necesidad de abordar el desarrollo psicomotor y su expresión en el espacio gráfico. A partir de ese momento se incorporaron dos modalidades: a) *educación psicomotriz*, para alumnos de Nivel 2, 3 y 4 de Educación Inicial, y b) *talleres de grafomotricidad* para alumnos de Nivel 5 de Inicial y primer año de Primaria.

—¿Cómo considera que esta área se ha integrado al proyecto educativo?

—El trabajo en el Área Psicomotriz forma parte del proyecto educativo atendiendo aspectos formativos y preventivos. Bajo la modalidad de talleres, los objetivos apuntan al desarrollo de habilidades psicomotrices, diagnóstico de dificultades y, frente a ellas, derivación de los alumnos a los técnicos correspondientes para su tratamiento.

—En la actualidad...

—En la actualidad, Educación Inicial Santa Elena ha continuado en este camino de profundizar el trabajo en equipo interdisciplinario, sumando nuevas instancias al proceso. Al decir de la actual directora de Educación Inicial, maestra licenciada Verónica Larrosa:

## ENTREVISTA A LA MAESTRA DIRECTORA VERÓNICA LARROSA

—¿Por qué profundizar en el trabajo interdisciplinario en Educación Inicial?

—Partiendo del gran trabajo que realizó mi antecesora, la actual directora de Primaria, Cecilia Baraza, se abrió un camino que dio entrada a la educación psicomotriz en Inicial. Cuando yo ingresé a la Institución me encontré con un gran camino recorrido: reuniones semestrales de maestras con psicomotricistas, salas abiertas de psicomotricidad con padres, salas semanales de psicomotricidad con niños, salas de grafomotricidad quincenales.

Este camino abonado durante varios años nos permitió entonces dar un paso más: pensar esas instancias de encuentro entre psicomotricistas y maestras no solo desde el Área Psicomotriz, sino como un equipo con identidad propia, donde la concepción sea un *trabajo en equipo interdisciplinario*. Ya no se trata solo de aportar datos para la maestra o de identificar oportunamente dificultades, sino también de *construir* una visión conjunta que permita el mejoramiento de cada uno de los actores de los procesos de enseñanza. Llevó un tiempo interesante de todos nosotros el vivenciar estos encuentros para luego poder realmente extrapolarlos, y hoy podemos decir que, cuando se visita el aula, se puede ver cómo esos aportes han enriquecido el trabajo de docencia directa con los niños.

—¿Cómo llevan a la práctica este trabajo?

—Las actividades concretas son en general las mismas que se realizaban, pero lo que principalmente cambió fue el enfoque con que se realizan, lo que se busca con ellas. Te podría mencionar, entre las que continúan haciéndose, las salas de psicomotricidad y grafomotricidad con niños, las salas abiertas con padres y los *screening* en los niveles superiores, y entre las actividades que se han incorporado, los encuentros de todo el equipo interdisciplinario en forma periódica (y cuando digo *periódica* estoy diciendo que son horas y horas dedicadas a observar y hablar de cada niño), el ingreso de psicomotricistas y psicóloga al aula para enriquecer los procesos, los encuentros de nuestro equipo con equipos técnicos que atienden a los niños (no ya desde una intervención concreta, sino como una práctica cotidiana, donde seguimos en comunicación permanente, por ejemplo, con el *mail*), los talleres vivenciales con los actores involucrados (maestras, auxiliares docentes, profesores de inglés, psicóloga, etcétera), en los que se refuerza permanentemente esta concepción de lo que significa *trabajo interdisciplinar*.

También se han realizado algunas experiencias de trabajo interdisciplinario ampliado, dando entrada a otros actores, como profesores de inglés y educación física, pero recién estamos comenzando ese camino. Es que no solo es participar de una reunión bimensual con psicólogos y psicomotricistas, sino entender la concepción que hay detrás, y que realmente se vean los resultados en los procesos de aprendizaje de los niños. Esto implica cambiar muchas veces paradigmas y preconcepciones acerca de ciertas cuestiones, y eso sin lugar a dudas lleva mucho trabajo y muchas horas.

Y aquí me parece muy importante recalcar el aval institucional. Si bien esto se originó en la necesidad y por voluntad de los actores educativos, no habría podido llevarse a la práctica sin contar con el aval del Consejo Ejecutivo del Colegio, que ofreció espacios, respaldó la propuesta y brindó los recursos económicos para llevar a cabo reuniones, encuentros y otras instancias.

—Entonces, Educación Inicial Santa Elena ha dedicado muchas horas de trabajo a este proceso, ¿por qué lo considera tan relevante?

—La verdad, en educación, los docentes usamos muchas veces términos como *trabajo en equipo*, *desarrollar el potencial del alumno*, *trabajo personalizado*, y en general tenemos un discurso bastante acabado con relación a estos temas. La problemática surge cuando, como dice el refrán, vamos del dicho al hecho.

Lo que intentamos desde este lugar es dar respuestas concretas a cómo aplicamos estas cuestiones, cómo medimos los resultados, cómo realmente vamos desde un *encuentro* entre técnicos de distintas formaciones (psicóloga, psicomotricista, maestra) a un modelo *interdisciplinar* donde cada uno pueda aportar y dejarse aportar por otros. Se trata de buscar nuevas miradas que no pueden salir desde

una disciplina en particular sino del conjunto y la construcción entre ellas, creando nuevo conocimiento.

Insisto, desde el discurso es difícil encontrar un docente que no te diga que trabaja en equipo, pero las dos grandes preguntas en las cuales profundizamos con este modelo de trabajo tienen que ver con qué quiere decir realmente *trabajar en forma interdisciplinaria* y cómo me ayuda a mí, por ejemplo, maestra, a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos en el aula.

## **5. TRABAJO CON LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN**

El contacto con los equipos interdisciplinarios externos ha sido un trabajo que hemos incrementado y profundizado con los años. En la actualidad se lleva a cabo a través de reuniones coordinadas con el fin de intercambiar sobre el funcionamiento del niño en los diferentes encuadres de trabajo (espacio terapéutico, aula, sala de psicomotricidad, etcétera).

No solo pretendemos recabar información, sino pensar en conjunto estrategias que ayuden a potenciar el proceso de aprendizaje y de su desarrollo en general. Esto lo expresamos porque muchas veces las docentes aportan información fundamental que enriquece el quehacer terapéutico, y viceversa.

Estos encuentros han aportado información fundamental en aquellas patologías que por su sintomatología exigen una permanente actualización del estado del niño, y a través de ateneos con los médicos tratantes y los equipos técnicos nos permiten planificar nuestro accionar de manera responsable y comprometida.

Se intenta por diferentes vías de comunicación (*mails*, teléfono, encuentros en los centros de tratamiento) sostener un diálogo fluido en el transcurso del tiempo para optimizar nuestra labor con ese niño en particular, y acompañar desde nuestro lugar sus avances y retrocesos, que condicionan no solo su proceso de aprendizaje, sino su desarrollo general y de esta forma su cotidianidad.

### **ALGUNOS TESTIMONIOS:**

Licenciada en Psicología Patricia Arévalo Plá:

*Hace años que mantengo un vínculo con la Institución, y desde entonces he estado allí en varias oportunidades, por el mismo o por diferentes chicos. Me he reunido con el equipo de preescolar y de primaria. Siempre sentí que realmente se daba un intercambio, donde cada uno exponía su punto de vista y juntos podíamos pensar estrategias para mejorar el funcionamiento o la inserción del niño en la Institución.*

*Pienso que han sabido escuchar y capitalizar mis aportes al niño y la familia en cuestión y esto ha repercutido positivamente la mayoría de la veces en el vínculo de las familias con la Institución y viceversa.*

Licenciada en Fonoaudiología Pamela Kessler:

*Mi experiencia de trabajo con niños que concurren al Colegio Santa Elena y que a su vez concurren a tratamiento fonoaudiológico ha sido muy buena. Dependiendo de las necesidades de los niños, se han generado intercambios positivos con los profesionales que los atienden a nivel escolar, ya sean educadores, psicomotricistas, psicólogos o personal directivo. En dichos intercambios se realiza una puesta a punto de la situación individual del niño, integrando los diferentes aspectos de su desarrollo y su performance a nivel escolar y terapéutico. Se generan estrategias de abordaje y se pautan conductas a seguir, integrando los otros ámbitos del niño, como su familia, otras terapias y aspectos médicos. Sin duda que un vínculo fluido entre el colegio y las terapias específicas a las cuales pueda asistir el niño son de gran beneficio para todos, pero especialmente para el niño.*

## PARTE 3

### DEL CAMINO RECORRIDO AL CAMINO POR RECORRER

En este recorrido que hemos iniciado, se han alcanzado logros concretos, tales como:

La conformación de un equipo de trabajo integrado por distintas disciplinas (licenciada en Psicología, licenciados en Psicomotricidad, dirección y equipo docente). Partimos como un grupo de trabajo, pero a través de los ensayos y errores intentamos trascender nuestras propias fronteras para involucrarnos y funcionar como equipo. Pensamos este aspecto como un fortalecimiento interno de la Institución, cuyo reflejo se ve en el trabajo diario con la comunidad educativa.

Esto nos encuentra creando un conocimiento común, en el que la personalización del proceso de aprendizaje de cada alumno nos habilita a extrapolar nuestra *parcela* de conocimiento y técnicas concretas, para *pensar* las estrategias más ajustadas para ese niño en particular. Es decir, mirar concretamente cuáles son las fortalezas de ese alumno y desde esa base pensar cómo presentarle los distintos contenidos para que se despierte su interés y se involucre afectivamente, pero también corporal, cognitivamente, apuntando a la globalidad de su persona (por ejemplo, desde el Área Psicomotriz a la enseñanza de contenidos curriculares en el aula dados por la docente).

A través de las reuniones de trabajo, tanto en el equipo interno como con los equipos externos, hemos trabajado en cada alumno y en cada grupo. Todo este trabajo ha sido registrado en forma que da cuenta por escrito tanto del proceso individual como grupal.

Estos documentos se traspasan año a año, lo que permite el seguimiento de cada individuo y su familia desde su ingreso, dando cuenta de su camino por la Institución, habilitando a un acompañamiento real y concreto de su proceso de aprendizaje.

A partir del fortalecimiento del trabajo interdisciplinario, nos encontramos transitando un cambio de perspectiva, desde la institución educativa que posaba la mirada en los niños que poseen *dificultad* (colegio integrador), hacia un colegio que trabaja con la *diversidad*. Esa diversidad obliga a *mirar* a cada alumno en su globalidad, y analizarlo, conocerlo en profundidad para desarrollar realmente su potencial.

### CÓMO CONTINUAR

En este marco, nos parece fundamental:

- Continuar fortaleciendo y profundizando el trabajo interdisciplinario a través de reuniones del equipo completo en forma periódica.

- Continuar fomentando la concreción sistemática de reuniones de coordinación semanales del equipo técnico, que permiten cubrir las necesidades tanto del docente como de las familias en el día a día.
- Seguir en el camino de ampliar las reuniones de equipo a otros agentes que trabajan con los alumnos —tales como los docentes de Inglés, Informática, Educación Musical, Educación Física, Educación Acuática, Pastoral—, buscando una real aproximación al conocimiento de ese niño, para que los aportes redunden en un mejor aprendizaje de esas áreas.
- Continuar profundizando el vínculo con los equipos interdisciplinarios externos, a fin de crear nuevas formas de optimizar dichos encuentros y sostener el intercambio.
- Compartir esta modalidad de trabajo con los demás sectores de la Institución, para que continúe de esta forma un seguimiento real y comprometido del alumno, caminando hacia una verdadera personalización de cada individuo y su familia a lo largo del tiempo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERUTTI, A. (1996), *La práctica psicomotriz en la educación*, Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- CERUTTI, A., y M. PÉREZ CASTELLS (1999), *Un lugar para crecer y aprender jugando. Promoviendo el desarrollo de niñas y niños desde el nacimiento a los 2 años*, Montevideo: INAME y Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF.
- DE LEÓN, C., B. GARCÍA, M. GRAJALES, J. PODBIELEVICH, C. RAVERA y C. STEINECK (2000), *Cuerpo y representación. Espacio de reflexión en terapia psicomotriz*, Montevideo: Psicolibros.
- MIQUELARENA, M. (1987), *El cuerpo y la música en el tratamiento psiquiátrico*, Montevideo: Medina.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS), <[www.oms.org](http://www.oms.org)>.
- PÉREZ CASTELLS, M. (1999), “De equipos, grupos e instituciones”, en A. CERUTTI y M. PÉREZ CASTELLS, *Un lugar para crecer y aprender jugando. Promoviendo el desarrollo de niñas y niños desde el nacimiento a los 2 años*, Montevideo: INAME y Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF, pp. 35-47.
- TRENCHI, N. (2009), *Mi hijo el alumno*, Montevideo: Aguilar.



# La formación permanente, un espacio para nuevos haceres

**Anabella Gurdek y Beatriz Rodríguez Rava**

03



## FICHA TÉCNICA

Sector: Educación Inicial

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: “La formación permanente, un espacio para nuevos haceres”

Niveles 2, 3 4 y 5 años

Área: Matemática

Contenidos: Numeración en educación inicial

Participantes: Maestra directora Anabella Gurdek, maestras Lourdes D'Angelo, Beatriz Rizzú, Rossana Nadal, Cecilia Gutiérrez, Rosario Guarino, y maestra especialista en didáctica de la matemática Beatriz Rodríguez Rava.

## RESUMEN

Pensando en que la dirección es un lugar de gestión y que esta tiene que ver con que los *haceres* fluyan, promovimos esta actividad de formación permanente desde el centro.

Ella surgió con la aprobación entusiasta del colectivo de maestras y situando al maestro como co-constructor de conocimiento e identidad en relación con otros.

No se trata de implementar un modelo a imitar, sino de trabajar juntos para *descubrir qué podría ser lo mejor*. Trabajar con nuestras posibilidades y sus oportunidades nos entusiasma y nos inspira en la creación de sentido.

De esta manera, desde los diferentes niveles (individuo, grupo, institución) se da la posibilidad de generar y luego ampliar un espacio para el pensamiento crítico, para la creación de sentido, para la elección entre alternativas, para la asunción de responsabilidad, para el desarrollo de nuevos tipos de debate y de prácticas.

Elegimos trabajar matemáticas porque siempre la hemos visto como una debilidad en nuestra formación, y optamos por tomar como eje la numeración, en los niveles de 2 a 5 años.

Decidimos hacerlo desde la práctica, viéndonos y haciendo que nuestros pares también nos vieran. Para ello filmamos nuestras clases, las analizamos con el colectivo docente y posteriormente con la maestra especialista en didáctica de la matemática Beatriz Rodríguez Rava.

Se planificó una intervención con Beatriz en tres momentos del año, que a pedido de las maestras se convirtieron en cuatro, por lo ricos y productivos que habían sido.

En esas instancias realizamos el análisis a partir de lo que aparecía en las filmaciones. Esto permitió trabajar aspectos conceptuales que explicaban acciones de la práctica.

Esta modalidad aportó un aire fresco y práctico, con resultados concretos tales como: construir desde el colectivo la conceptualización del tema, definir objetivos de salida de cada nivel, hacer la selección de contenidos por grado y armar una secuencia de actividades, y manejar nueva bibliografía.

Para ello tuvimos que vencer varias barreras: abrir nuestra sala a otros docentes, exponernos, vernos, analizarnos, criticarnos y aceptar que otros nos criticaran, entre otras cosas.

Esta metodología permitió trabajar sobre nuestros aciertos y errores junto con los otros, compartiendo conocimientos, ideas, pensamientos nuestros y ajenos.

Buscamos desde el espacio escolar y el hacer cotidiano el continuo perfeccionamiento.

Se trata de interpretar la necesidad de formación de los docentes, teniendo en cuenta sus tiempos personales, que hoy son escasos y estresantes por el multiempleo y la propia profesión.

Con esta propuesta damos pasitos hacia el horizonte que siempre avanza ante nosotros, pero a medida que avanzamos nos permite ver nuevas posibilidades que se abren ante nuestros ojos, cobrando un nuevo aspecto cuando miramos atrás.

## DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Se pretendió enfocar el proceso de formación permanente desde el análisis de nuestra praxis (ciclo práctica-reflexión), tomando *matemática* (específicamente *numeración*) para realizar esta revisión.

Se realizó en el lugar de trabajo y en horario laboral, revalorizando al colegio como espacio de formación profesional

Se propuso el acompañamiento de Beatriz Rodríguez Rava, especialista en didáctica de la matemática, quien promovió entre los maestros el diálogo entre teoría y práctica. En cada encuentro se analizó la práctica desde la teoría y se buscó interpelar a la teoría a partir de la práctica.

La dinámica de trabajo fue: a) filmación de la clase, que además era observada por varias maestras; b) análisis con todo el grupo de maestras; c) análisis en forma conjunta con la especialista (quien ya había tenido la oportunidad de analizar el material filmado), y d) trabajo sobre algunos aspectos a considerar en la planificación de las maestras.

Se filmaron actividades en los grupos de 2, 3, 4 y 5 años.

En la filmación del grupo de 2 años se trabajó *correspondencia*, considerando el color, y luego se trabajó el *orden*, contemplando el tamaño. Esta filmación sirvió para analizar la propuesta, las intervenciones de la docente y el accionar de los niños. No se consideró lo relativo al contenido por entender que no era matemático.

En el grupo de 3 años se filmó una clase cuyo objetivo era trabajar un aspecto de la numeración: el *conteo*. La maestra propuso un juego con un dado en el que los alumnos debían tirar el dado, contar los puntos de la cara que quedaba hacia arriba y además contar los casilleros para avanzar en un recorrido.

En el grupo de 4 años la actividad observada y filmada tenía como objetivo trabajar la *lectura de números*. En la tarea estaban involucrados el conteo y la composición de números.

El grupo estaba dividido en dos equipos y en el pizarrón se presentaban dos tablas (una correspondiente a cada equipo) con los números del 2 al 12. Resultó de valor la discusión que generó la maestra en torno a por qué las tablas comenzaban por el número 2 y terminaban en el 12.

Los equipos jugaban en forma alternada. Un niño del primer equipo tiraba dos dados y debía marcar en su tabla el número que había sacado con los dos en conjunto. Si en una tirada salía un número que ya había sido marcado, no se registraba nada.

Ganaba el equipo que llenaba primero la tabla.

En el grupo de 5 años se filmó una actividad en la que se trabajaba en cuatro talleres simultáneos. En cada taller se proponía una tarea con un objetivo diferente al de los demás.

En uno de ellos se trabajó el orden a partir de un juego con cartas. En otro, el orden y la escritura de números a través de un trabajo con figuritas. En el tercer taller se utilizó una grilla numérica para trabajar el orden y el conteo. En el último se trabajó el conteo en una actividad que incorporaba un juego con un laberinto y dados.

Cada taller tenía la presencia de un maestro que solo intervenía para destrabar alguna situación o para complejizar la propuesta.

## **BUSCAMOS**

- Mejorar nuestra formación.
- Revalorizar el rol del maestro.
- Tener maestros conscientes de su práctica.
- Motivar para un mejoramiento permanente desde el lugar de trabajo dentro del colectivo docente de Educación Inicial del Instituto Santa Elena Lagomar, en un aprendizaje colaborativo.
- Mejorar nuestras enseñanzas para mejorar los aprendizajes (cómo trabajar un concepto, como realizar una secuencia didáctica).
- Hacer un tiempo para compartir nuestros saberes y experiencias.
- Escuchar, mirar y trabajar desde la pasión de la profesión.

En estos tiempos en que todo el mundo habla y opina de educación, surge la idea de devolver a los docentes la voz desde su experticia, viéndose en sus prácticas a través de su mirada y la de otros.

Necesitamos *re-empoderar* a los docentes en su opinión calificada. Para ello es necesario que los colectivos docentes continúen el proceso de formación.

## NUESTRA FUNDAMENTACIÓN

Estamos convencidos de que juntarse a hablar es uno de los actos más característicos y saludables que tienen lugar entre las personas. Sin embargo, en este tiempo de prisas y de *eficacias*, se está convirtiendo en una costumbre frágil y casi en peligro de extinción.

Es importante hacer el esfuerzo colectivo para reencontrar el sentido de *juntarse a hablar*, porque, como sabemos, el hablar media el trabajo, los afectos, las ideas, los conflictos... la vida de las personas. Y es que hablar es un signo de salud, de socialización y de buscar claridades.

Debemos *dar la palabra* nuevamente a los docentes para que se apropien de su hacer, para que cuestionen, para que pregunten, para que se expresen, para que digan lo que sienten, para que intercambien sus aciertos y sus errores.

Entendemos que compartir nuestros saberes también será una instancia enriquecedora que nos permita seguir creciendo en lo profesional. De esta manera estaremos ejercitando el pensamiento y la opinión, la explicación de las dudas, las vivencias, los conocimientos y desconocimientos.

La búsqueda de nueva bibliografía, la posibilidad de compartir espacios de formación enriquecen y actualizan la formación permitiendo el planteo de nuevos y variados desafíos.

Poder pensar en voz alta, poder argumentar las ideas o los deseos, poder dialogar, escuchando y tratando de entender a los demás, es un aprendizaje inestimable. Estaremos articulando y entrelazando, uniendo, acoplando, vinculando, comunicando y hasta confrontando saberes.

Este planteamiento supone una teoría que tiene que ver con muchos de los valores de nuestro trabajo: las connotaciones interaccionistas y constructivistas, la intensidad de las relaciones entre personas, el espíritu de la cooperación, el esfuerzo por realizar una investigación individual y colectiva, la atención a los contextos, la consolidación de los afectos, el aprendizaje de los procesos bidireccionales de la comunicación.

Se pretende sembrar un terreno que haga emerger los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo afectivo.

Queremos de esta manera dar fuerza a la idea de aumentar las redes comunicativas, familiarizarse con diversos códigos lingüísticos y observar de qué modo estos ayudan a la acción y a los intercambios individuales y grupales.

Buscamos que cada uno y el grupo descubran que el valor comunicativo es vital, lo cual es, además, un gran ejemplo para nuestros alumnos.

Pensamos que la renovación pedagógica puede surgir del trabajo cooperativo, mediante estructuras organizativas y participativas. Fomentando el debate y el

intercambio de ideas, propuestas, experiencias y recursos podríamos promover la innovación educativa, dentro y fuera de la escuela, para que se dé un enriquecimiento de la pluralidad y de la diversidad.

## QUÉ NECESITAMOS PARA ELLO

Debemos crear un ambiente propicio, un espacio educativo de confianza, libertad, cooperación, un lugar donde esté permitido equivocarse, dudar, replantearse actividades desde la humildad de quienes saben que no tienen la verdad absoluta en ello; un lugar de discusión, reflexión, donde se dé un intercambio desde nuevas miradas, investigación y estudio.

Entendemos que para llegar lejos debemos *ir acompañados*, creando y compartiendo compromisos, con nuestros compañeros, nuestros alumnos, sus familias y el resto de la Institución... Con nuestros conocimientos.

Educar ha de ser un acompañamiento eficaz y un traspaso cariñoso.

## QUIEN QUIERE REALIZAR UN PROYECTO PIENSA EN...

... cómo puede transformar las situaciones que ya existen en situaciones deseables.

Para ello es necesario construir planes, buscar opciones, reflexionar, plantear objetivos y afinar las capacidades comunicativas.

Estamos convencidos de que el trabajo en equipo es el camino. El trabajo con otros siempre va a enriquecernos.

Desde las diferentes perspectivas expertas van a ir surgiendo críticas constructivas, aportes enriquecedores, sugerencias asertivas, con una mirada sutil desde un mismo lugar, el de *ser educador*.

Nuestro plan surge de la necesidad de conocer y compartir las prácticas y saberes de nuestros compañeros.

Pensando en esto se dio la posibilidad de realizar este trabajo, mejorándolo sustancialmente con el acompañamiento de una especialista en didáctica de la matemática, quien nos fue guiando en esa práctica.

Primero hubo que crear un ámbito de confianza y entrega, de compromiso y de pertenencia al grupo y a la Institución. Fue un proceso que tuvo varias etapas. Pero que creemos que valió la pena por todo lo que nos aportó como profesionales y como equipo.

Podemos decir que como grupo estamos abiertos a realizar un análisis crítico de nuestro trabajo. Estamos prontos para escuchar, mirar y trabajar desde la pasión de la profesión.

*Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.*

*Leo Vigotsky*

## ¿QUÉ SE LES PIDE A LOS DOCENTES?

- Que tengan preparada una multiplicidad de adaptaciones: volver a valorar conscientemente sus certezas.
- Un aumento de su sensibilidad y disponibilidad humana e interpersonal.
- La puesta en práctica de un estilo de investigación crítica: una visión actualizada de la problemática de los niños.
- Un deseo de aprender hablando, discutiendo y escuchando, aceptando el error.
- Salirse del aislamiento profesional y cultural, que malentende su libertad didáctica, y adentrarse en un trabajo conjunto, un hacer cooperativo.

El aislamiento es un hecho que empobrece y marchita muchas potencialidades y recursos que son importantes para cualificar y hacer eficaz la tarea educativa.

Los educadores perciben enormemente las necesidades de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción. También es necesario querer correr el riesgo de hacer algunas de las cosas que están previstas o que parecen ciertas, intentando otras nuevas o interpretando las ya existentes.

Sabemos que los docentes se mueven siguiendo una teoría (aunque no sean totalmente conscientes de ello), con la cual piensan y actúan, que con el tiempo se va transformando en teorías personales que en ocasiones son difíciles de reconocer. El problema es cómo asociar esa teoría con la educación de los niños, con las prácticas relacionales y con las normas de trabajo.

Por ello es necesario hacer una pausa en el camino para reflexionar sobre nuestros fundamentos.

La convivencia y el hecho de compartir parecidos problemas son generalmente una buena manera de acercar y aunar los comportamientos y modificar las propias teorías personales. Esto es lo que hemos tratado de facilitar, haciendo conscientes las matrices que manejamos.

Sabemos que la relación entre teoría y práctica es compleja, pero entendemos que debe ser objeto de estudio permanente del docente. Y en ese sentido Carr nos alerta planteando que hay que protegerse de discutir demasiado sobre cuestiones teóricas; el riesgo que se corre es el de privarlas de su carácter práctico.

Una teoría puede legitimarse si reconoce que los problemas a los que se tiene que enfrentar nacen y se pueden resolver por quien realiza la práctica de la educación. El deber de la teoría, por tanto, consiste en ayudar a los educadores a comprender eficazmente la naturaleza de sus problemas. En este sentido, la práctica se convierte en un interlocutor necesario y decisivo para el éxito de la teoría.

Esta rehabilitación del trabajo práctico de los educadores —una teoría interpretativa que une historias y microhistorias de investigación con la acción en contextos de realidad e inercias, retóricas y simulaciones— es, de hecho, el único texto orgánico, visible y comprobable sobre el cual poder hacer una reflexión pedagógica y cultural válida.

Buscamos que los docentes hablen del disfrute de los fenómenos nuevos y de una profesionalización más inédita y rica, de nuevas motivaciones, de nuevos puntos de vista, de la génesis pluridimensional de los procesos, de nuevas formas de regulación, de reorganización, de mejoras metodológicas y relacionales, y de estímulos para estudiar más y manejar mejor los conocimientos de las materias.

Necesitamos que el docente analice los lenguajes interactivos, el juego de las negociaciones y las cualidades de las intercomunicaciones.

Discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es solo un instrumental profesional, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidaridad interpersonal y refuerza siendo de gran ayuda.

El rol y la profesionalidad de los educadores se juega, prácticamente, en la formación permanente y en la innovación.

*Es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la escuela y de la educación.*

*Loris Malaguzzi*

## **LA ENSEÑANZA DE LA NUMERACIÓN EN EL NIVEL INICIAL**

### **Beatriz Rodríguez Rava**

La enseñanza de la numeración ocupa un lugar importante en las aulas de educación inicial. Los niños, al llegar a la institución escolar en este nivel, traen algunos conocimientos de numeración, producto de su participación en prácticas sociales de referencia. Variadas investigaciones aportan elementos al respecto (Bednarz y Janvier, 1982; Sellares y Basedas, 1983; C. Kamii, 1984; M. Kamii, 1980; Lerner y Sadovsky, 1994).

Lerner y Sadovsky (1994) focalizaron su estudio en el análisis de las formas en que se aproximan los niños al conocimiento del sistema de numeración. Si bien esta investigación se centró en niños de cinco a ocho años, se constituye en insumo para entender algunos conocimientos que trae el niño al ingresar al nivel inicial.

Esta investigación deja en evidencia valiosos aportes con respecto a las primeras aproximaciones de los niños al sistema de numeración decimal a

través de la numeración hablada y escrita. Ellos aprenden tempranamente ciertos nombres de los números, así como también pequeños tramos de la cadena numérica (*un, dos, tres*), reconocen algunos números escritos con símbolos convencionales, construyen algunos criterios para comparar números y descubren algunas funciones que estos cumplen.

Es responsabilidad de la institución escolar contemplar esos conocimientos para pensar acciones con la intención de promover avances en la apropiación del sistema de numeración, proceso este que llevará varios años.

El sistema de numeración decimal es un objeto cultural creado por los hindúes en el siglo VII y que fue ampliamente difundido por los árabes. Es un sistema que tiene determinadas características: es posicional, es base 10 y posee el 0.

El ser posicional es lo que da la posibilidad de representar cualquier número con solo diez signos. A diferencia de antiguos sistemas transparentes (en particular los sistemas aditivos), que exigían la utilización de muchísimos signos, el sistema de numeración decimal gana en economía. La posición y la base 10 lo hacen sumamente económico, pero a su vez lo vuelven hermético. Solo conociendo las reglas de la posicionalidad se puede reconocer el número representado. Este conocimiento requiere de un trabajo intencional y sostenido a lo largo de la escolaridad.

Pensar la enseñanza de la numeración a lo largo del ciclo inicial exige contemplar distintos aspectos que es necesario abordar. El conteo, la representación de los números, el orden y las regularidades se constituyen en aspectos fundamentales en el proyecto de enseñanza de la numeración en el nivel inicial.

## Conteo

Algunos niños llegan a la institución escolar con el conocimiento de ciertas etiquetas numéricas y son capaces de decir “tres” al responder a la pregunta “¿cuántos años tenés?”. Otros llegan con conocimiento de tramos de la serie numérica oral, cuyo dominio varía en cada caso. Otros dan muestras de cierto dominio del conteo. Al maestro le es necesario conocer esta diversidad para planificar acciones de enseñanza.

¿Qué significa contar? Atribuir un cardinal a una colección. Esto es lo que le permitirá al niño responder a la pregunta “¿cuántos hay?”.

El conteo implica tres acciones: recitar la serie, establecer correspondencia y cardinalizar. El recitado es la primera aproximación que realiza el niño y le exige el aprendizaje de una serie de etiquetas numéricas orales de memoria. Así es que el niño pequeño empieza con “un, dos, tres...” en tramos cortos que va extendiendo a lo largo del tiempo. Esta extensión muchas veces lleva a recitados con omisiones o no convencionales. Encontramos entonces niños que dicen “uno, dos, tres, cinco, seis, siete” o “uno, dos, tres, ocho, cuatro, tres” u otras variantes.

Estos recitados deberían ser objeto de trabajo en el nivel inicial, ya que es importante que el niño aumente la extensión de la cadena numérica. Las quince primeras etiquetas requieren de un aprendizaje memorístico, de la misma manera que se aprende un poema o una canción. A partir del *dieciséis* comienzan a aparecer en la numeración hablada ciertas regularidades, en las cuales el niño podrá apoyarse al descubrir reglas lingüísticas de formación. Serán los nudos *veinte, treinta, cuarenta*, etcétera, cuyos nombres exigirán nuevamente un aprendizaje de memoria.

Esto lleva a considerar la importancia de trabajar con tramos largos de la serie.

Para avanzar hacia el conteo es necesario que el niño establezca una correspondencia entre la etiqueta verbal y un objeto que se cuenta. Cuando el niño comienza el recitado, el ritmo de este generalmente no se coordina con el del señalamiento del objeto al que le corresponde una etiqueta del recitado. A través de distintas situaciones el alumno comienza a comprender cierta *regla*: a cada palabra emitida le corresponde un objeto.

Finalmente deberá aprender que el último número que dice es el resultado del conteo; esta palabra no solo corresponde al objeto señalado en último lugar, sino también a toda la colección. Este doble estatus del número implica el salto a la cardinalización. Cuando el niño logra esto podríamos afirmar que ha adquirido esa habilidad cognitiva que significa el conteo.

Algunos autores sostienen que hay alumnos que, si bien responden acertadamente a la pregunta “¿cuántos hay?”, no llegan en ese momento a cardinalizar. Sucede que estos niños han aprendido que frente a la pregunta “¿cuántos hay?” corresponde decir el último número nombrado en el conteo de una colección. Para asegurarse de que el niño llega a cardinalizar es necesario preguntarle “¿cuántos hay?” con el pedido de que arme alguna colección a partir de un cardinal dado. Es en este momento en que podemos afirmar que el niño tiene el concepto de *número*.

Hasta aquí hemos analizado el conteo como un objeto de estudio. Somos conscientes de que en la escuela el conteo debe funcionar, al decir de Règine Douady, como herramienta de solución.

Es la variedad de situaciones a las que se enfrenta el alumno la que le permitirá identificar el conteo como una gran herramienta. Son las situaciones en las que debe contar objetos presentes o ausentes, dispuestos en el entorno cercano o más lejano, presentados en distintas distribuciones, las que le permitirán encontrar en el conteo un instrumento de solución.

Por otra parte, es necesario evitar dar pistas de cuál es la herramienta de solución en las situaciones que se le presentan. Esto hace que en las consignas que se le den al niño sea conveniente que no aparezca la palabra “contá” ni la pregunta tan repetida “¿cuántos hay?”.

Aquellas situaciones en las cuales se pregunte “¿me alcanza la cantidad que hay?”, “¿quién tiene más?” o se le pida “traé lápices para todos los niños de la clase” son las que permiten que sea el alumno quien recurra al conteo como herramienta óptima de solución.

Muchas veces el niño enfrentado a estas situaciones apela a establecer una correspondencia entre objetos, evadiendo de esta manera el conteo. Para evitar que esto ocurra es necesario incluir colecciones que estén ubicadas distantes en el espacio físico, o recurrir a la vinculación de colecciones presentes y ausentes y en algunos casos incluir la expresión “en un solo viaje”. Cualquiera de estas acciones condiciona la situación para que el conteo se constituya en la única herramienta de solución posible.

También es necesario enriquecer la herramienta del conteo promoviendo situaciones en las que el niño tenga que comenzar a contar a partir de un número distinto de cero (sobreconteo) o que deba contar de dos en dos, de tres en tres o de manera descendente.

En ese sentido se rescata el valor del análisis didáctico previo que realiza el maestro de cada situación que se plantea a los niños. Pensar las distintas formas en que el niño puede resolver la situación, las diferentes condiciones de realización de la actividad permitirá prever y evitar algunas situaciones que desvirtúen el objetivo del docente.

## Representaciones

Al hablar de representaciones estamos haciendo mención a la lectura y a la escritura matemática de ellas.

Las representaciones que utiliza la matemática son de carácter semiótico. Son marcas que están en el lugar de algo, en este caso, de un objeto matemático. Son representaciones externas que poseen una forma externa (significante) y una naturaleza subyacente (significado). Según Raymond Duval, estas representaciones son importantes para la comunicación, pero por sobre todo porque se constituyen en partes centrales de la actividad matemática, ya que el trabajo con ellas exige actividades cognitivas de alto valor.

Como hemos mencionado, los niños comienzan a interactuar con las representaciones numéricas tempranamente.

La numeración escrita encierra mayor dificultad, dado que es la que pone en juego la posicionalidad del sistema de numeración decimal.

Lerner y Sadovsky (1994, 16) plantean al respecto:

*La numeración escrita es al mismo tiempo más regular y más hermética que la numeración hablada. Es más regular porque la suma y la multiplicación se aplican siempre de la misma manera: se multiplica cada cifra por la potencia de la base a la que corresponde, se suman los productos resultantes de esa multiplicación.<sup>1</sup> Es más hermética porque en ella no hay ningún rastro de las operaciones aritméticas involucradas y porque —a diferencia de lo que ocurre con la numeración hablada— las potencias de la base no se representan a través de símbolos particulares sino que solo pueden inferirse a partir de la posición que ocupan las cifras.*

---

1  $4815 = 4 \cdot 10^3 + 8 \cdot 10^2 + 1 \cdot 10^1 + 5 \cdot 10^0$ . (Nota del original.)

Los niños pequeños, para representar los números, comienzan produciendo marcas no convencionales que pueden tener un carácter ideográfico, pictográfico o icónico (Hughes, 1986). Estas marcas son de gran valor en la actividad matemática del niño. A veces hace dibujos que representan cantidad de objetos (apariencia y pluralidad), o tarjetas que, si bien no mantienen la apariencia de los objetos, sí conservan la pluralidad, o marcas que aún no logran representar nada y que solo tienen sentido para el niño en ese momento.

Las primeras escrituras convencionales que realizan los niños del nivel inicial presentan muchas veces cierta inestabilidad y dejan en evidencia la necesidad de conservar la pluralidad. Esto explica que para la escritura del número 4, por ejemplo, encontremos representaciones como 1234 o 4444.

Si bien Lerner y Sadovsky (1994) señalan el papel que cumple la numeración hablada en la producción de números de más de una cifra por alumnos de primaria, Wolman y Ponce (2013: 207) afirman:

*En niños más pequeños (3 a 5 años) que aún no conocen la escritura de los nudos, se han encontrado respuestas frente a números bidígitos que indicarían que la relación NH/NE<sup>2</sup> no es considerada.*

En indagaciones que hemos realizado constatamos que niños de cinco años que conocen la escritura de algunos nudos vuelcan el conocimiento de la numeración hablada en la producción de los números escritos.

La observación de escrituras convencionales presentes en distintos portadores numéricos en la sala es lo que permitirá el progresivo acercamiento a dichas representaciones. Recordemos que son convenciones que el alumno deberá aprender en la medida en que le puedan aportar un significado. El abandono de representaciones personales y la adopción de escrituras convencionales deben garantizarle al niño la no pérdida de sentido de lo que quiere comunicar o recordar.

Recurrir a la banda numérica para ver cómo escribir un número (de manera convencional) es una buena estrategia que el niño puede desarrollar en el espacio escolar. Para su identificación se apoya muchas veces en el conteo o recitado de la serie. Esto obliga a que el docente cuestione la inclusión del cero en dicha banda.

Destacamos el valor de enfrentar al alumno a situaciones en las cuales sea necesario el registro de información numérica, como pueden ser los juegos, los apoyamemoria o las listas de pedido, entre otras.

## Orden

Otro de los aspectos a abordar en el trabajo con la numeración en este nivel es el orden de los números. En el empleo de la numeración hablada el niño construye tempranamente la idea de que *el que viene después es más*

*grande*. Muchas veces apela al recitado de la serie para identificar cuál de dos números es de mayor magnitud.

Las situaciones en las que el alumno debe responder a la pregunta “¿quién tiene más?”, “¿quién ganó?” o “¿cuál llegó primero?” obligan al niño a comparar cantidades, o sea, a establecer un orden entre los números que las representan.

En estas situaciones también es necesario considerar la ubicación de las colecciones a comparar y la distribución de cada una de ellas, para evitar la respuesta a partir de la simple percepción o del establecimiento de correspondencia entre objetos. De esta manera el conteo va a posibilitar la comparación de los cardinales.

Es necesario señalar la diferencia entre las situaciones que le exigen al niño la comparación de números expresados oralmente y aquellas en las que debe expresarlos por escrito.

Es a través de la interacción con los números escritos que el alumno comienza a construir otros criterios de comparación: las hipótesis de cantidad y de jerarquización (Lerner y Sadovsky, 1994).

El niño enfrentado a números con distinta cantidad de cifras elabora la idea de que a mayor cantidad de cifras corresponde un número de mayor magnitud. Es así que, enfrentado a dos números que quizá no sabe leer, puede afirmar cuál es mayor. Muchas veces al hacer referencia a la cantidad de cifras expresa: “Este es más grande porque tiene más números”.

Otra de las hipótesis que construye el niño en interacción con la numeración escrita es la que llamamos de *jerarquización* y que denota la atención puesta en la posición de las cifras. Lerner y Sadovsky (1994: 8) afirman:

*Al comparar numerales de igual cantidad de cifras, los niños esgrimen argumentos a través de los cuales se evidencia que ellos ya han descubierto que la posición de las cifras cumple una función relevante en nuestro sistema de numeración.*

Esta idea está vinculada a la posicionalidad de las cifras, valor posicional que será objeto de trabajo a lo largo de la escolaridad primaria.

Es necesario resaltar que estas hipótesis de cantidad y de jerarquización no son objeto de enseñanza, sino que son construidas por el niño a partir de la interacción con números escritos con distinta cantidad de cifras.

## **Regularidades**

Al hablar de las *regularidades* de la numeración hacemos referencia a aquellas particularidades que se repiten permanentemente en diferentes tramos.

Los niños pequeños identifican las primeras regularidades en el entorno de la numeración hablada. Reconocen que después de un nudo “se vuelve a empezar”: *veintiuno, veintidós, veintitrés...* Esto es lo que explica que algunos niños digan “dieciuno, diecidós, diecitrés...”.

Para identificar estas regularidades se hace necesario el trabajo con tramos importantes de la serie numérica, ya que los tramos cortos no lo habilitan. El aprendizaje de los nudos permite el hallazgo de nuevas regularidades: *veinte, treinta, cuarenta...*

La identificación de estas regularidades, el poder preguntarse “¿siempre pasa lo mismo?”, permitirá un avance en el dominio de la numeración.

En ese sentido Lerner y Sadovsky (1994) sostienen:

*El análisis de regularidades es una fuente insustituible de progreso en la comprensión de las leyes del sistema por parte de los niños.*

Plantean además que es necesario promover la identificación de reglas que subyacen a las regularidades y luego encontrar las razones de la regla. Si bien el planteo de las autoras refiere al nivel escolar, consideramos de valor la identificación de regularidades en el nivel inicial, especialmente en la numeración hablada.

## **Funciones de los números**

A partir de la interacción con situaciones numéricas, los niños van encontrando las diferentes funciones que cumplen los números: el número como memoria de cantidad (cardinal), como memoria de posición (orden) y como identificador (código).

En la década del ochenta, Anne y Hermine Sinclair, de la Universidad de Ginebra (Suiza), realizaron un estudio sobre la interpretación de los números escritos por niños de entre cuatro y seis años de edad. Para dicho trabajo las investigadoras entrevistaron a 45 niños de esas edades con el propósito de:

*[...] conocer su interpretación de diez numerales escritos presentados en dibujos de escenas u objetos familiares. Los resultados muestran que al menos desde los cuatro años los niños construyen significados para los numerales escritos en varios contextos, y que frecuentemente capturan aspectos esenciales de los mismos. Ellos dan diferentes tipos de interpretaciones que reflejan la complejidad del “material impreso numérico del ambiente”.*

En Uruguay realizamos en el año 2011 un estudio<sup>3</sup> con el fin de relevar las ideas de los alumnos en torno a esas tres funciones del número. En esa oportunidad se incluyó también un ítem para relevar la función que los escolares atribuyen a los números que se presentan en algunos portadores utilizados como recursos didácticos: la banda o la grilla numérica.

Se entrevistó a un total de 219 niños de nivel inicial 5 años, 1.º y 2.º grado de primaria de escuelas de tiempo completo de distintos puntos del país.

---

3 Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU) (2011), *Estudio sobre las funciones de los números*, Montevideo: PAEPU.

En la entrevista se emplearon imágenes que refieren a las funciones mencionadas. En cada ítem se organizaron las respuestas considerando: el reconocimiento pertinente de la función que cumple el número en la situación presentada, la atribución de otras funciones del número que no corresponden a la situación y aquellas respuestas que no atribuían ninguna función a los números que se presentaban en las imágenes.

En este marco, un alto porcentaje (45%) de los niños del nivel inicial 5 años reconocieron la función del número como memoria de cantidad. Dentro de esta categoría, un mayor porcentaje de alumnos identificó al número como instrumento para contar que como indicador de los elementos de una colección. Para estos alumnos resultó más fácil reconocer que “los niños están contando” que establecer que el número escrito en una de las imágenes que se le presentan (caja con un número) indica la cantidad de elementos de la colección.

En esta última situación encontramos que más de la cuarta parte de los alumnos otorgó la función de *precio* al número, lo que probablemente indique su interacción con situaciones de compra y venta reales o ficticias en las que los números cumplen el papel de informar un valor. Esto podría estar señalando el rol que cumplen las experiencias personales de ese tipo como una de las formas de acercamiento de los niños a los números.

El 62% de los alumnos de cinco años reconoció la función del número como código. Enfrentados a distintas imágenes, les resultó más fácil identificar esa función en las tarjetas que mostraban camisetas con números que en aquellas que mostraban casas con el número de puerta.

La función menos reconocida es la que refiere a la memoria de una posición (ordinal). Solo un 18% de los niños la reconoce. Una de las explicaciones posibles es que las situaciones en las que los números cumplen esta función son menos comunes y, por lo tanto, ofrecen menos posibilidades de interacción de los alumnos en experiencias reales. También es probable que los alumnos no se hayan enfrentado nunca a los libros numerados de una biblioteca ni al uso de los dispensadores de tiques que se mostraban en las imágenes.

Al realizar el análisis global observamos que los porcentajes de reconocimiento de algunas funciones están directamente vinculados con la frecuencia en que ellas se presentan en la vida cotidiana y también en la vida escolar. Efectivamente, es más común el uso del número como cardinal o como código que como indicador de una posición.

En cuanto a los materiales escolares, como la banda numérica, los niños del nivel inicial 5 años la vinculan fuertemente al conteo. Expresiones como “sirven para contar”, “cuando contás, mirás ahí y sabés cómo sigue” dan muestra de ello.

A partir de este estudio mencionado pensamos en la importancia de equilibrar, en la institución escolar, la presencia de situaciones que involucren las distintas funciones del número.

Es necesario recordar que estas no se constituyen en objeto de enseñanza, sino que el alumno deberá ir reconociéndolas a partir del uso de los

números en diversos tipos de actividades. El contexto lúdico, el contexto cotidiano y el de la propia matemática ofrecen variadas posibilidades.

Pero no alcanza con actividades potentes para que los alumnos aprendan la numeración; también es necesario gestionarlas bien. Ello exige una planificación minuciosa en la cual se puedan pensar de antemano las posibles respuestas de los niños frente a una tarea propuesta y las intervenciones del docente que habilitan aprendizajes. Aquellas situaciones en las que el maestro se hace cargo de lo que el alumno puede hacer por sí mismo le impiden a este generar una relación personal con el objeto matemático. Es el niño quien debe probar, equivocarse, volver a probar y, gradualmente, ser capaz de defender lo que hace o dice.

Todo esto debería formar parte de la intencionalidad del proyecto institucional. Es el colectivo de docentes el que tiene que discutir no solo qué abordar a lo largo del ciclo inicial sino cómo hacerlo. Estas discusiones son las que permiten que emerjan las concepciones que cada maestro tiene sobre la matemática, su enseñanza y su aprendizaje. Es necesario que se discutan dichas concepciones, que se reflexione sobre ellas, que sean interpeladas a partir de la práctica y de marcos teóricos actuales. Todo esto forma parte de la formación profesional del colectivo docente y se logra cuando la cultura de la formación en servicio se instala como responsabilidad de todos los actores institucionales.

El centro de esta formación en servicio lo constituyen las prácticas de enseñanza de los docentes participantes, y en ese marco es posible implementar diferentes estrategias de trabajo. Una de ellas es el análisis de filmaciones de clases.

Trabajar con videos de clases permite recoger la realidad de una práctica de enseñanza que incluye las actuaciones de docente y alumnos, las interacciones que se generan, la circulación de saberes y conocimientos, las intervenciones, etcétera. En ese sentido, la filmación es capaz de captar la complejidad de la práctica y da cuenta de acontecimientos e incidentes que se entrelazan.

En la experiencia desarrollada en Nivel Inicial de la Institución, la filmación de clases de distintos grados permitió analizar colectivamente el saber matemático en juego y la modalidad construida por cada maestra en esa instancia, con el fin de organizar el aprendizaje de dicho saber por parte de los niños.

La identificación de la intencionalidad docente a través de la tarea propuesta y de las distintas intervenciones abre las puertas al intercambio, a las discusiones, a la instalación de nuevas preguntas que permiten seguir avanzando.

Es necesario distinguir las posiciones que ocupan los actores que participan del análisis de las filmaciones: la docente de la clase filmada, el resto del colectivo de maestras, la maestra directora y la especialista en didáctica de la matemática, invitada puntualmente a participar de la experiencia.

Es evidente que cada uno de estos posicionamientos genera un grado de exposición diferente. El del maestro filmado lo ubica en el centro de la

observación y la crítica. El resto de los docentes analizan desde la perspectiva de su grado y generalmente se ven *frenados* en su análisis por cuestiones vinculadas al compañerismo y la solidaridad con el maestro filmado. El director y el especialista introducen críticas que, aunque puntuales, tienen como referencia el ciclo escolar, el colectivo institucional. Todas estas cuestiones deben ser seriamente contempladas en la planificación del análisis de las filmaciones.

Las miradas son diferentes no por un *no saber*, sino por el lugar que se ocupa en la institución. Así como en los procesos de enseñanza la actividad del maestro es “co-determinada por el sujeto y la situación en la cual está inserto, que está compuesta de una tarea y un contexto”, en una estrategia de formación como es el análisis de filmaciones de clase la actividad también se ve co-determinada.

De más está mencionar el papel que juegan en las instancias de formación el respeto profesional y el reconocimiento del valor de la construcción colectiva con un interés compartido.

¿Qué nos permitió el análisis de las filmaciones en esta instancia? Analizar la actividad de las maestras en una situación específica de enseñanza de algún aspecto de la numeración. Nos permitió ver la actividad matemática desarrollada por los alumnos a propósito de una tarea propuesta por la maestra. Robert y Masserot (2007: 1) afirman que estas actividades de los alumnos son “concebidas como intermediarias entre la enseñanza y los aprendizajes”.

Le experiencia nos permitió buscar respuestas a algunas preguntas del tipo: *¿Por qué las maestras realizan tal o cual gestión? ¿Por qué intervienen de determinada manera? ¿Qué variaciones se ven en la actuación del docente a lo largo del desarrollo de la clase?*

Basándonos en la categorización que proponen Robert y Rogalski (2002) de las componentes de las prácticas, en cada clase filmada tratamos de identificar elementos que dieran cuenta de las opciones y anticipaciones de las maestras sobre el contenido a trabajar, la tarea que proponían, la organización, su integración en una secuencia de trabajo y la planificación de la gestión. Todo esto forma parte del componente que las autoras llaman *cognitivo*.

Por otra parte, se pudieron analizar aquellos elementos que constituyen lo que Robert y Rogalski llaman *componente mediacional*: las improvisaciones, el involucramiento de los alumnos, los intentos de devolución de fragmentos de consignas, el acompañamiento a los alumnos durante el desarrollo de la actividad.

El análisis de las filmaciones permitió también el reconocimiento de otros determinantes de las prácticas que caracterizan al oficio de enseñar, como los componentes personales, sociales e institucionales.

El análisis de las filmaciones realizado con el colectivo de maestras de la institución permitió observar, analizar y desnaturalizar algunas acciones a partir de elementos teóricos provenientes de la didáctica de la matemática. La riqueza de estos aportes permite seguir avanzando en la revisión de las prácticas y la producción de nuevos conocimientos didácticos locales, contribuyendo así al proceso de profesionalización docente.

## COMENTARIO DE ROSARIO, PARTICIPANTE DE LA EXPERIENCIA

La experiencia vivida fue muy enriquecedora tanto al presen-  
ciar la actividad propuesta por mis compañeras o cuando  
fui observada por las mismas.  
Fue un trabajo responsable, serio; un proceso que abarcó tiempo:  
tiempos de encuentros, de planteos donde compartimos vivien-  
cias, aportes y nuevos conocimientos.  
Cada una de nosotras ha brindado lo mejor de sí, siempre pensando en  
ellos, en los niños. Esto fue un comienzo y seguimos perfeccionán-  
donos para dar a nuestros alumnos: una mejor calidad educativa.  
Lo más significativo ~~de~~ es que nos ha permitido: CRECER.

## COMENTARIO DE VERÓNICA, QUE NO PARTICIPÓ DE LA EXPERIENCIA

Me parece que es una buena rememoria que nos da la  
posibilidad de poder analizar las clases  
Aparta la oportunidad de observar a otros ~~compañeros~~ <sup>compañeros</sup> trabajando,  
viendo distintas formas de trabajar o exponer una clase.

## COMENTARIO DE BEATRIZ, PARTICIPANTE DE LA EXPERIENCIA

### ¿Qué les parece esta herramienta?

Es una herramienta interesante que permite analizar prácticas educativas tanto propias como ajenas y que puede por sus características aplicarse en cualquier área del conocimiento que se esté trabajando, demostrando a su vez que sin la necesidad de muchos recursos se pueden hacer cosas muy valiosas y de significativos aportes. Me parece una herramienta importante también para fomentar el acercamiento desde lo pedagógico entre las integrantes del grupo docente además de ser valiosísima ya que genera la instancia de repensar y evaluar la labor educativa.

### ¿Qué les aportó dicha experiencia?

La experiencia me resultó muy enriquecedora. Por un lado porque me brindó la posibilidad de conocer un poco más la forma de trabajo de mis compañeras, la manera en la que se posicionan frente a su grupo de trabajo y las diferentes estrategias que utilizan para abordar los contenidos a través de la numeración. Afortunadamente descubrí frente a un mismo contenido, lo cual es una gran ventaja, diferentes herramientas y propuestas novedosas que su vez me parecieron fundamentales la utilización del video y analizar en conjunto con las compañeras los resultados de la misma, ya que por sobre nuestras prácticas, y esto daba lugar a poder profundizar el trabajo en conjunto con su grupo de trabajo descubriendo actitudes propias que en la calidad del trabajo, en ocasiones por descubrir y analizarlas resulta muy funcional.

### ¿Cómo se sintieron desde el lugar del observado y desde el lugar de observador?

Tanto cuando fui observadora de las actividades realizadas por mis compañeras como cuando fui yo la observada me sentí muy bien, muy cómoda. Creo sin dudas que en este sentir influyó mucho el buen clima que hay en la institución, la confianza y por sobre todo el respeto que nos tenemos entre todas. En ningún momento se juzgó o se criticó el trabajo de alguna de nosotras, sino que por el contrario se valoró mucho y en los casos en que se plantearon sugerencias de mejora o se evaluó algo como no muy positivo, siempre fue hecho en tono de crítica constructiva, muy respetuosamente y hasta incluso con algo de humor.

### ¿Qué elementos rescata como destacables?

Si bien creo, como mencioné anteriormente que el proyecto permite conocer variadas modalidades de trabajo y formas diferentes de abordar un mismo contenido, lo que considero más destacable del mismo es la posibilidad que brinda de analizar y evaluar prácticas educativas. La posibilidad de hacer una pausa en la tarea y ver qué estamos haciendo, de qué manera, con qué propósito, y lo más importante qué resultados estamos obteniendo; logrando tener claro todo esto podremos ver qué camino seguir y qué líneas de trabajo serán las más favorables para nuestros alumnos y asegurar así una educación de calidad.

### ¿Cuál fue tu participación en esta experiencia?

Mi intervención en el proyecto consistió en observar las actividades realizadas por mis compañeras como espectadoras, además de reflexionar sobre lo realizado por ellas.

### En caso de repetir la experiencia ¿qué modificaría?

Honestamente no sé, creo que fue una experiencia muy buena y que dio muy buenos resultados así tal como la llevamos a la práctica.

Beatriz Rizzu

## COMENTARIO DE LORENA, MAESTRA QUE NO PARTICIPÓ DE LA EXPERIENCIA

En mi opinión las llamadas "clases de observación" que son parte de la formación docente en el instituto de Magisterio fueron muy enriquecedoras para la carrera. Por lo tanto creo que continuarlas en el lugar de trabajo lo es mucho más ya que se está incidiendo directamente en el grupo de interés.

La mirada siempre objetiva del colega ayuda a descubrir errores o aciertos que a veces no podemos ver. Mucho mejor si se firman, da la posibilidad de la autoevaluación, y la reflexión para una mejor práctica docente. Claro que se debe tener en cuenta que es necesario que el docente cuente con tiempo disponible para la buena elaboración, el desarrollo y la reflexión de la planificación diaria para conseguir así lograr los objetivos pretendidos.

## **SÍNTESIS Y PROYECCIÓN**

Este proyecto generó mucho entusiasmo, por vivirlo como una valiosa instancia de reflexión que permitió el crecimiento colectivo e individual de cada docente. Generó también el involucramiento de cada uno de los actores en la medida en que fue visualizado como un espacio de aprendizaje y de profesionalización.

Es intención de la institución continuar con esta modalidad de formación de los docentes y poder extenderla a otras áreas del conocimiento que se trabajan en el nivel inicial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEDNARZ, N., y B. JANVIER (1982), "The Understanding of Numeration in Primary School", *Educational Studies in Mathematics* 13 (February), pp. 33-57.
- DAHLBERG, G., M. MOSS y A. PENCE (2005), *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona: Grao, col. Biblioteca de Infantil 10.
- DÍEZ NAVARRO, M. C. (2007), *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*, Barcelona: Grao, col. Biblioteca de Infantil 22.
- HARGREAVES, A. (comp.) (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires: Amorrortu, col. Agenda Educativa.
- LERNER, D., y P. SADOVSKY (1994), "El sistema de numeración: un problema didáctico", en C. PARRA e I. Saiz (comps.), *Didáctica de matemáticas*, Buenos Aires: Paidós.
- KAMII, C. (1984), *El número en la educación preescolar*, Madrid: Visor.
- KAMII, M. (1980), "Place value: Children's effort to find a correspondence between digits number of objects", ponencia presentada en el Décimo Simposio de la Sociedad Jean Piaget, Filadelfia.
- PROYECTO DE APOYO A LA ESCUELA PÚBLICA URUGUAYA (PAEPU) (2011), *Estudio sobre las funciones de los números*, Montevideo: PAEPU.
- ROBERT, A., y J. ROGALSKI (2002), "Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche", *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 2, n.º 4, pp. 505-528.
- ROBERT, A., y P. MASSEROT (2007), "Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques", *Recherche et Formation*, n.º 56, pp. 15-31.
- RODITI, E. (2010), "Les pratiques enseignantes en mathématiques d'un professeur d'école et leur évolution en dix années d'exercice", en *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Universidad de Ginebra.
- SELLARES, R., y M. BASSEDAS (1983), "La construcción del sistema de numeración en la historia y en los niños", en M. MORENO et al. (1989), *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista en la educación*, 4.ª edición, Barcelona: Laia.
- SINCLAIR A., y H. SINCLAIR (1984), "La interpretación de los niños preescolares sobre los números escritos", en *Human Learning*, vol. 3.
- WOLMAN, S., y H. PONCE (2013), "Relaciones entre la escritura de números y su designación oral", en C. BROITMAN (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria (I)*, Buenos Aires: Paidós.



# Integración de las nuevas tecnologías en la práctica educativa

**Adriana Mairet, Alejandra Meyer,  
Silvana Saavedra y Teresa Barone**

04



## FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Montevideo

Nombre del Proyecto: “Integración de las nuevas tecnologías en la práctica educativa”

Grupos: 5.º y 6.º año

Asignatura(s): Interdisciplinar

Contenidos principales: Tecnología en el aula, personalización de los procesos educativos y experiencias de clase

Participantes: Maestras Adriana Mairet, Alejandra Meyer, Silvana Saavedra y Teresa Barone

## RESUMEN

El Instituto de Educación Santa Elena tiene una amplia trayectoria y experiencia en la atención de alumnos con capacidades diferentes —ya que todo ser humano presenta características especiales— y por eso procuramos generar distintos caminos para que cada uno logre desarrollar al máximo sus potencialidades.

Para colaborar en el logro de los objetivos propuestos venimos incorporando el uso de herramientas informáticas en nuestras clases, para trabajar en forma grupal y también individual buscando mejoras en forma continua y sistemática.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos resultan de gran utilidad cuando planificamos cómo llevar a la práctica la adaptación curricular.

Con el correr de los años hemos pasado de una sala de informática a la que una vez a la semana llegábamos con los niños a trabajar durante cuarenta y cinco minutos, al uso actual de *laptops* que ingresan al aula casi a diario. Esto ha mejorado notoriamente el aprovechamiento del tiempo escolar, así como los resultados obtenidos en los procesos de aprendizaje.

Hemos comprobado que los recursos informáticos enriquecen las actividades grupales al ser altamente motivadores para nuestros alumnos, y que además amplían los campos del aprendizaje al personalizarlos. Asimismo, colaboran en la identificación temprana de niños con destacado desempeño intelectual para brindarles la correcta orientación y apoyo; con ello pueden desarrollar positivas experiencias de aprendizaje, con propuestas desafiantes y de crecimiento apropiadas a su nivel. Y en el caso de los alumnos que presentan dificultades académicas severas, facilitan su acceso a los conocimientos básicos para su vida futura.

## PALABRAS CLAVES

estrategias, aprender, adaptación curricular, diversidad, personalización, TIC.



## INTRODUCCIÓN

**Cecilia Baraza**  
**Directora**

Uno de los principales desafíos en el momento actual para nuestros docentes es responder a través de su propuesta áulica a las demandas de un grupo heterogéneo de alumnos en cuanto a sus capacidades.

Instituto de Educación Santa Elena (IESE), con una amplia trayectoria y experiencia en la atención de niños con capacidades diferentes, ha tenido que repensar su quehacer diario para adaptar el currículo a diferentes niveles de comprensión, tratando de desarrollar al máximo las potencialidades de esos alumnos y las de aquellos que muestran un rendimiento satisfactorio, sin dejar de lado a otros con un nivel superior al promedio y que merecen ser atendidos también en sus necesidades especiales. La personalización de la enseñanza es todo un desafío.

El uso de las TIC ha representado en este proceso una valiosa herramienta para los docentes. Desde su inclusión en el aula, maestros de diferentes grados han podido desarrollar positivas experiencias de aprendizaje, con propuestas siempre desafiantes y de crecimiento.

Programas para el trabajo con dificultades específicas que toman en cuenta las discapacidades de algunos alumnos, trabajos de investigación y creación, desarrollo de proyectos de acuerdo a contenidos o intereses, foros sobre diferentes temáticas son algunos de los ejemplos que me han llevado a valorar esta forma de trabajo.

Para la Institución, considero que abrir esta experiencia al resto del personal es el camino para mejorar nuestra praxis y seguir creando un clima en el que se respete a los educandos.



## LA EXPERIENCIA

La incorporación de las tecnologías de la información y nuestra forma de entender la educación nos exigen una constante reflexión sobre nuestras prácticas educativas, teniendo muy claros los objetivos que perseguimos, así como los modelos educativos que empleamos para alcanzarlos.

La tecnología en sí misma es un elemento de la realidad que nos circunda, y para que su apropiación sea beneficiosa no podemos olvidar el *qué* y el *para qué*. Lo primero es el fin, y para alcanzarlo es necesario apropiarnos de la herramienta.

En Nivel Inicial y Primaria de la IESE de Montevideo se vio la necesidad de buscar una forma de introducir su uso en el aula con una figura mediadora entre la herramienta tecnológica y los contenidos curriculares que nos apoye en nuestra actualización y colabore en la preparación de las secuencias didácticas que involucren el empleo de las TIC.

Pensando en clave de competencias, perseguimos el uso responsable de las TIC, y en este sentido trabajamos la informática desde dos abordajes:

1. La *informática aplicada al aula*, donde el instrumento se utiliza como mediador del aprendizaje. Su incorporación requiere de la adaptación curricular que permita generar estrategias para que el niño pueda aprender tanto en forma colectiva como personal, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales (NEE) —entendidas como la diversidad, no solo las específicas—.
2. La *informática como disciplina en sí misma*, que llega al alumno a través de programas específicos (alfabetización digital) empleando para ello los contenidos curriculares de las distintas disciplinas.

Uno de los grandes logros a nivel de Primaria fue implementar el uso de las TIC no solo para generar más conocimiento, sino para mejorar los procesos de aprendizaje. Nuestro objetivo es cómo integrarlas al aula y cómo hacer uso de ellas reconociendo a todos nuestros alumnos como diferentes y así romper con la homogeneidad a la que tendemos siempre.

Los aprendizajes mediados por computadoras hacen visible la diversidad y nos ayudan a darnos cuenta de cómo aprenden nuestros alumnos.



## EL RELATO



Los vertiginosos cambios producidos por los avances tecnológicos, el contexto sociopolítico y cultural llevan a una constante revisión e investigación sobre la implementación de la tecnología en el ámbito educativo como medio para potenciar el aprendizaje y mejorar la calidad educativa. En 1997 el IESE tomó la decisión de ser el responsable de esos cambios y reformuló su propuesta, pasando a tener a cargo del área un equipo propio de trabajo, comprometido con la tarea y capaz de fusionar los dos aspectos: el tecnológico y el pedagógico.

Hacia el 2004 la implementación de las *aulas móviles*, en Ciclo Básico primero y Bachillerato después, nos abrió nuevas puertas que contribuyeron a enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Ante los resultados obtenidos, la experiencia se extendió a Primaria.

Así apareció la figura de la *maestra didactizadora*, cuya función es facilitar los recursos que la tecnología puede proveer para la adquisición o la apropiación de conocimientos, así como actuar de guía de los maestros a fin de que sean ellos quienes se apropien de la tecnología para enriquecer su labor docente.

Así la tecnología ingresó como herramienta, casi a diario, en las actividades de aula y clases abiertas a las familias, y se extendió a proyectos académicos como ExpoLibro, entre otros, y actos patrios.

Uno de los grandes logros en Primaria se advierte en la actividad realizada por los maestros de 5.º y 6.º junto a la maestra didactizadora, en la que no solo usaron las TIC para generar más conocimiento, sino para mejorarlo atendiendo a la diversidad y a los diferentes procesos de aprendizaje de los alumnos.

Para ello se hace necesario el trabajo de equipo, lo que requiere un espacio de encuentro mensual fuera del aula y de horario (coordinación). Antes de ese encuentro facilitamos a la maestra didactizadora una lista de contenidos curriculares a trabajar. Ella realiza una selección de recursos informáticos adecuados para abordarlos, ya sea por medio de la investigación, el juego o el manejo de programas en los que se diseñan actividades pensadas especialmente para ellos, de modo de convertir la informática en un instrumento de aprendizaje. Durante el encuentro, el equipo de trabajo analiza esa selección aunando criterios e integrando las diferentes visiones.

Uno de los grandes desafíos a los que nos enfrentamos a través del empleo de esta poderosa herramienta es el de brindarles a nuestros alumnos elementos que les permitan ser críticos, reflexivos y responsables cuando navegan por Internet, participan de redes sociales, buscan y seleccionan información.

La inmensidad de recursos que ofrece la web y su capacidad de motivación son innegables, pero navegar en Internet es exponerse a numerosos peligros. Por eso orientamos a los niños sobre los diferentes riesgos a los que se pueden enfrentar, para que naveguen con seguridad y sean capaces de comunicarse con amigos y familiares, minimizando los riesgos con responsabilidad y sentido común.

Es por esto que iniciamos las actividades del año con los talleres “Navegar con seguridad en Internet” y, sobre las redes sociales, “Taller de concientización y prevención en su uso”. Empleamos para ellos presentaciones en Power Point que reúnen información, esquemas y videos. Se desarrollan en encuentros semanales de 60 minutos.

Utilizamos como disparador, tanto en 5.º como en 6.º año, encuestas sobre el uso de Internet y especialmente sobre las redes sociales, planteando preguntas como: *¿Qué son las redes sociales? ¿Quiénes tienen Facebook u otra red social? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que tienen para ti?* Al finalizar se socializan las respuestas.

En un segundo encuentro compartimos los videos de *Pantallas Amigas*: “¿Tienes vida privada de verdad?” ([http://www.youtube.com/watch?v=\\_VAgyuNjnoY](http://www.youtube.com/watch?v=_VAgyuNjnoY)) y “Lo malo de las redes sociales” (<http://www.youtube.com/watch?v=rWBuJQVnmb4>), donde se muestran los cuidados que se deben tener al participar de las redes sociales: privacidad de datos, respeto para con el otro, uso de la cámara web, seguridad que ofrece el sitio del cual participamos.

Continuando con el tema, nos abocamos al manejo de las imágenes empleando videos de campañas referidas al tema: “Riesgos de Facebook e Internet” (<http://www.youtube.com/watch?v=5IaZqL7lmx4&feature=related>), “¿Me conoces?” (<http://www.youtube.com/watch?v=Vu7TiFNOMSk&feature=fvsr>) y “Peligros de las redes sociales” (<http://www.youtube.com/watch?v=ePbbX4VRTBU>).

Les proporcionamos además el sitio web *Netiquetate* (<http://www.netiquetate.com>), proyecto para la promoción de la netiqueta<sup>1</sup> joven para redes sociales.

Como actividad de cierre para continuar reflexionando sobre el uso consciente y responsable de las redes sociales, compartimos la experiencia con las familias, a quienes les pedimos a través de la plataforma institucional que hicieran su aporte al grupo. Algunas de las respuestas que recibimos fueron:

*Las redes sociales pueden llegar a ser muy peligrosas. Nosotros como padres deberíamos hablar claramente con nuestros hijos de las cosas con las que se pueden encontrar, de los peligros que por allí transitan. Reflexionar con ellos, plantear situaciones que puedan presentarse y sobre todas las cosas decirles a ellos que pueden contar con nosotros frente a cualquier situación que se les presente y los incomode. Las redes sociales son hoy para nuestros niños y adolescentes un sitio donde se sienten cómodos, atrapados, les ofrece comunicarse con el otro de forma fácil. No podemos contra esto. Si de algo estamos seguros es de que tenemos que lograr que nuestro hijos se sientan contenidos.*

*Hola, la verdad que todo lo que es la computación hoy en día es muy necesario para todos, lo más importante como tú lo dijiste es hacerlo con responsabilidad y creo que por encima de todo nosotros como padres debemos estar presentes para poder tanto orientar sobre su uso como también para poder chequear qué es lo que hacen. Gracias por darnos este espacio de participación.*

Existe hoy un creciente número de estrategias didácticas o formatos de actividad en el aula que nos permiten integrar Internet en el currículo. Entre las que nos han resultado valiosas podemos señalar:

- La *cacería o caza del tesoro* promueve procesos de búsqueda de información. Consiste en una serie de preguntas y una lista de sitios web de los que se puede extraer o inferir la respuesta. Puede incluir una pregunta final que requiere que los alumnos integren los conocimientos en el proceso.
- La *webquest* es una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que obliga a usar habilidades cognitivas elevadas, fomenta el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica. Propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes —siempre consiste en producir algo— y un proceso para realizarla. Una *webquest* se concreta en un documento para los alumnos,

---

1 Conjunto de reglas para comportarse correctamente en Internet.



normalmente accesible a través de la web, que contiene introducción, descripción de la tarea y del proceso para llevarla a cabo, evaluación y una especie de conclusión.

- La *miniwebquest* se diferencia de la anterior en que es más acotada y aborda un contenido puntual. Sus componentes son el escenario, la tarea y el producto. Puede ser de descubrimiento, de exploración o de culminación.
- El *proyecto telecolaborativo* es un proyecto didáctico que utiliza significativamente Internet, ya sea para recoger y analizar información, para intercambiarla, para resolver problemas en forma cooperativa, etcétera. Se pretende que a través de Internet los alumnos, desde distintos lugares, se enfrenten a problemas reales trabajando coordinadamente.

La ofimática<sup>2</sup> se hace presente en forma cotidiana en nuestra labor. A modo de ejemplo se puede citar el proyecto “Herramientas de Office aplicadas a un proyecto de aula”, realizado en 6.º año. Partió del tema ineludible en el 2010: el Mundial de Fútbol de Sudáfrica. Se presentó a los alumnos a través de fichas de trabajo en las que se especificó la tarea a realizar y el programa a utilizar. Con la secuencia

<sup>2</sup> Las herramientas ofimáticas permiten idear, crear, manipular, transmitir y almacenar información necesaria en una oficina.

de actividades el alumno logró construir argumentos, analizar la pertinencia de los datos obtenidos, comunicar los procesos y los razonamientos empleados. Esta actividad abarcó no solo la búsqueda de información a través de guías y páginas sugeridas, sino que puso en juego los conocimientos que los niños ya poseían en cuanto al manejo de *software*: Paint, Word, Power Point y Excel (para cálculo de porcentajes, promedios y gráficas de resultados).

Como cierre de la actividad se propuso a los alumnos que, organizados en subgrupos, eligieran un tema afín al proyecto en el que aplicarían los conocimientos adquiridos y elaborarían una presentación que incluyera, además, fotografías y video. La evaluación de los resultados se hizo a través de la puesta en común, empleando para ello el cañón o el televisor de la clase y la dinámica de discusión.

Los contenidos programáticos trabajados fueron adquiridos con facilidad por los alumnos y comprobamos que la probabilidad y la estadística tuvieron sentido y utilidad para ellos.

Otra forma de utilizar dichos programas es proponer a los alumnos la elaboración de crucigramas, sopas de letras, diagramas. Esto permite profundizar en el empleo de dichas herramientas como tales y afianzar contenidos programáticos en áreas instrumentales, en especial en la tan desvalorizada ortografía y para el estudio de las ciencias, así como el usar el procesador de texto con toda su potencialidad para elaborar textos narrativos y argumentativos.

Algo que nos parece interesante cuando los niños hacen uso de las TIC es ver cómo a partir del registro que van acumulando en sus cuadernos crean su propio banco de direcciones útiles para ser consultadas en próximos proyectos y compartidas con sus compañeros.

Se hace notorio el cambio en la elección de los materiales cuando los alumnos deben hacer exposiciones orales en equipos y sustituyen la famosa cartulina por presentaciones en Power Point o Prezi.

La web 2.0 proporciona numerosos recursos, entre los que encontramos Pixton (una herramienta para crear cómics en una forma amigable y divertida), programas de Fotoefectos (que permiten generar simpáticos fotomontajes con la particularidad de poder compartirlos por correo electrónico), MyDocumenta, Symbaloo (generador de bitácoras de sitios web en línea), Educaplay (generador de juegos en línea), Taxedo (crea nubes de palabras y caligramas) y muchísimos más.

Como consecuencia de nuestra apropiación de la herramienta, hemos ido cambiando la modalidad de trabajo. Cabe destacar que el contar en las aulas con una computadora cuyo monitor es una pantalla de 42 pulgadas dinamizó las actividades propuestas por la utilización simultánea de pantalla, notebook, pizarrón y cuaderno de clase. Apuntamos así al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en cada uno de nuestros alumnos, generando caminos para la personalización de la educación y trayectos diferentes de aprendizaje para que cada uno rinda al máximo de sus potencialidades.

Al finalizar las actividades grupales, los alumnos pueden acceder a una *laptop* para seguir aprendiendo a su propio ritmo. Dichas propuestas de trabajo son coordinadas, elaboradas y publicadas en la plataforma de Intranet del colegio y también tomadas de páginas fiables de Internet.

Algunas de las direcciones que hemos tenido en cuenta a la hora de buscar recursos en la red uruguaya han sido:

- [www.ceibal.edu.uy](http://www.ceibal.edu.uy)
- [www.uruguayeduca.com.uy](http://www.uruguayeduca.com.uy)

En América Latina, Argentina y Chile han creado grandes portales de educación que pueden consultarse:

- [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
- [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)

Otros sitios interesantes en los que buscamos recursos pedagógicos o enlaces a herramientas digitales pertinentes son los portales educativos de la Organización de los Estados Americanos (OEA, [www.educoas.org](http://www.educoas.org)) y el de las Cumbres Iberoamericanas ([www.ciberamerica.org](http://www.ciberamerica.org)).

Para los alumnos con dificultades de aprendizaje se ha preparado una máquina de cada *rack* con programas y recursos pensados especialmente para ellos. Creemos y estamos comprobando que la tecnología puede ofrecerles el acceso apropiado a la educación ya que les proporciona entornos más flexibles y de igualdad de oportunidades en su formación.

Así, por ejemplo, a niños con dificultades motrices el usar la computadora para geometría los estimula e iguala emocionalmente con sus compañeros; ellos emplean el programa Geogebra y actividades tomadas del link <[www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/materiales educativos](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/materiales_educativos)>, entre otros. Ante discapacidades más severas, como colegio inclusor que somos, investigamos y utilizamos programas que apoyen según el caso.

Por ejemplo, Sebran es un programa que intenta apoyar el aprendizaje de las primeras letras y números. Ofrece una oportunidad educativa llena de exploración y diversión. Lexia 3.0 tiene como finalidad incrementar el aprendizaje y la rehabilitación del alumno y es adecuado para personas con problemas de lectoescritura. Funciona muy bien en casos de dislexia, afasia y trastornos generales del lenguaje (Asperger, discapacidad auditiva, disfasias, etcétera).

Se emplean también actividades JClick de acceso en la web o generadas especialmente, al igual que los libros interactivos Lim. Este tipo de recursos permite el entrenamiento de los alumnos en los temas seleccionados por sus maestros.

Otro recurso valioso para el desarrollo de la lectura comprensiva, dirigido a alumnos que se encuentran en fase de desarrollo del aprendizaje lector y sobre

todo a aquellos que tienen problemas de comprensión lectora, es el Fondo Lector, generado por la Junta de Andalucía.

También nos ha sido útil elaborar bitácoras por asignatura, como en el caso de Ciencias y Ortografía, entre otras.

Por supuesto que todo este uso nos permite a nosotras, las maestras, un seguimiento de los procesos de nuestros alumnos en forma personalizada y nos exige una actualización permanente para cautivarlos y mantener su interés. Los recursos que hoy nos proporciona esta valiosa herramienta son innumerables; poder hacer uso de ellos requiere dedicación e investigación permanente, para seleccionar aquellos que realmente permitan a los alumnos apropiarse de nuevos conocimientos o afianzar los ya adquiridos.



## PALABRAS DE LOS ACTORES

Para conocer el parecer de los actores de nuestro centro sobre la nueva modalidad de trabajo y la incorporación de las aulas móviles, realizamos encuestas en los tres órdenes que conforman el aprendizaje: alumnos, padres y maestros. Estos son algunos datos recogidos.

- Entre los alumnos, el 29% consideró excelente la experiencia del uso de Intranet, el 59% la consideró muy buena y un 29% la consideró buena.
- El 100% de los alumnos encuestados consideró útil el uso de la tecnología en el aprendizaje.
- Entre las razones por las cuales les resultó útil la incorporación de las TIC en el aula, mencionaron que son herramientas para buscar y ampliar la información, una experiencia motivadora para la ejercitación y una forma atractiva de incorporar conocimientos.

*Podemos aprender cosas nuevas... Encontramos otra forma de trabajar que no sea el cuaderno.*

*Entiendo más leyendo de una computadora que del cuaderno.*

*Hicimos pruebas en línea.*

*Pudimos hacer muchos trabajos en grupo utilizando la computadora y después los veíamos en el cañón. Fue redivertido.*

*Con Intranet todo era más ágil, todas las clases me sirvieron para manejar mejor mi computadora y me gustaría seguir con las clases de seguridad en las redes sociales.*

- En lo que respecta a los padres, el 87% conoce el trabajo de sus hijos en Intranet y también el 87% lo considera útil para el aprendizaje.

*Brinda apoyo a cada área de trabajo desde un lugar dinámico y diferente a la que estaba acostumbrado el alumno.*

*Creemos que este tipo de medio es muy interesante ya que nuestros hijos pueden hacer tareas más allá de los cuadernos.*

*Porque nuestros niños nacieron en la era tecnológica y para ellos es natural el empleo de estos recursos, y además es atractivo y se les hace más interesante el estudio.*

*Está muy bueno porque los padres podemos aprender con ellos.*

*Me parece que todo lo que ayude a una mejor comprensión de los temas es positivo. Además, el hecho de practicar distintos temas me parece genial.*

*Creo que es una buena forma de que se interesen por la tarea. Me gustaría participar más en la Intranet. Aún no lo he logrado pero me encantaría hacerlo.*

Como todos los años, para enmarcarnos en el plan de mejora continua se les pide a los maestros que realicen la valoración desde el área señalando *fortalezas y debilidades* vividas en él con respecto a su desempeño, a la actitud y el trabajo de los alumnos con la herramienta en cuanto a su quehacer —tanto individual como colectivo— y a los aportes del maestro didactizador.

De acuerdo a lo pautado, manifiestan:

- Que a lo largo del año han incorporado la herramienta en sus prácticas y gracias a ello han obtenido importantes logros. Abordan temas de diferentes áreas, tanto para generar como para fortalecer contenidos. La herramienta es utilizada como disparador, fuente de investigación, ejercitación y reafirmación de contenidos del grado.
- La interacción con el entorno no solo es local sino también a distancia. La Intranet del IESE ha permitido un mayor acercamiento docente-alumno-familia-entorno, donde los cuatro elementos educativos visualizan y acompañan los procesos que permitan la superación constante de nuestros alumnos. Además, da la posibilidad de que la familia del alumno esté *presente* en los trabajos que este realiza, ya que muchas veces desconoce el resultado del proceso educativo de su hijo.
- Con relación a sus alumnos, observan que continúan afianzando habilidades de años anteriores y se muestran interesados en la adquisición de nuevas herramientas. Siempre muestran muy buena disposición y motivación frente al área y las propuestas realizadas.
- En cuanto a los aportes recibidos, consideran que la orientación, junto con la búsqueda de recursos y la creación de actividades, siempre se enfocó a fortalecer los procesos pedagógicos, con creatividad e involucramiento en la temática curricular, para enriquecer los contenidos trabajados en clase.
- Consideran que es una herramienta que da la posibilidad de crecimiento no solo de los alumnos, sino también de los docentes, desarrollando diferentes estrategias y recursos que permiten avanzar en el aprendizaje.

## **EL FUTURO**

Teniendo en cuenta que la introducción de la tecnología en forma coherente con nuestra metodología de trabajo ayuda a garantizar la capacitación de los alumnos para una integración efectiva y crítica en la sociedad de la información, nos proponemos continuar en esta línea de acción.

Al haber obtenido satisfactorios resultados con estas propuestas didácticas, es nuestra meta lograr que lleguen a todas las clases de Primaria. Para esto creemos que será fundamental llevar el tema a las salas de docentes para compartirlas y discutirlos, así como publicar estas formas de trabajo innovador en este espacio.



**Proyecto de  
formación en servicio:  
Acompañamiento  
didáctico en el área  
de Matemática**

**Carmen Di Nardo, Silvia Hawelka,  
Beatriz Rodríguez Rava**

**05**



## FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: "Formación en servicio: Acompañamiento didáctico en el Área de Matemática"

Nivel: Educación Primaria

Clases/Grados: Todos los grados, de primero a sexto

Área/Asignatura: Matemáticas

Participantes: Carmen Di Nardo, Rossana Grippi, Norma Zirollo, Sandra Viroga, Karina Urrutia, Elizabeth Martirena, María José Klepsh, Marianella Galán, Loreley Rodríguez, Vanessa Nicodemo, Melita Luchinetti, Mabel Ribeiro, Lucía Luc, Mariela Freire, Marcela Marcilli, Mabel Rossano, Karen Suárez, Lourdes D'Angelo, Silvia Hawelka

Supervisión general: Beatriz Rodríguez Rava

## RESUMEN

Con el convencimiento de que el trabajo colaborativo favorece el desarrollo profesional, posibilitando la reflexión conjunta y generando avances en todos los sujetos involucrados en el sistema enseñanza-aprendizaje, la Dirección de la Institución Educativa Santa Elena promueve una modalidad de acompañamiento didáctico que denominamos de *intervención en cascada*.

Este trabajo intenta dar cuenta de cuáles fueron las razones para la creación del proyecto y su implementación, su fundamentación, qué acciones se realizaron para llevarlo a cabo y qué resultados se vienen observando desde su ejecución.

En la introducción se sintetizan los antecedentes y fundamentos que dieron origen al proyecto. Posteriormente se explicitan los objetivos y, en función de ellos, se describen las acciones o formas de intervención. Se ejemplifican dichas intervenciones y se recogen las voces de los participantes. También se menciona una breve evaluación y proyección desde lo actuado. Por último, se incluye el marco de referencia teórico, desde el que nos situamos tanto en relación con la formación en servicio como con la enseñanza de la matemática.

## PALABRAS CLAVE

formación docente en servicio, primaria, matemática, secuencias de aprendizaje, evaluación, espacios institucionales para la producción de conocimiento.



## I. INTRODUCCIÓN

Este proyecto respondió al objetivo general de la Institución Educativa Santa Elena (IESE) de mejorar la calidad de los aprendizajes en todos los grados escolares y atender a los resultados de las evaluaciones externas e internas, que en matemática distaban de los objetivos propuestos.

Obtener buenos logros académicos ha sido preocupación constante de la IESE, por eso la evaluación de aprendizajes forma parte de la cultura institucional. No solo la evaluación interna —o sea, la preparada por los docentes para sus alumnos—; desde hace un tiempo se realizan también evaluaciones externas.

Hace unos años, el Departamento de Evaluación de la Universidad Católica comenzó a evaluar los aprendizajes en 1.º año del Ciclo Básico y 4.º y 6.º de Bachillerato. En el primer corte obviamente se evalúan los conocimientos adquiridos en el ciclo primario, pero somos conscientes de que los saberes adquiridos en la escuela se reflejan mucho más allá, y se hacen presentes en los resultados de las evaluaciones de los niveles superiores.

Por otra parte, desde el año 2010 los alumnos de 3.º a 6.º de Primaria realizan la evaluación en línea propuesta por la Unidad de Evaluación del CODICEN.

Los resultados de todas las evaluaciones indicaban que matemática era un área a mejorar.

La preocupación por la formación docente también integra la cultura institucional. En este sentido, la institución ha apoyado y propuesto a sus docentes diversas modalidades, entre ellas la formación en servicio, práctica que tiene larga data.

Con respecto a matemática, en Primaria, en el año 2007, un grupo importante de las actuales maestras trabajaron con la Prof. Beatriz Rodríguez Rava, que es sin duda una de las profesionales que más han investigado y generado conocimiento didáctico para este nivel en el país. En el 2008, la citada docente trabajó con el equipo de Dirección. Esas instancias de formación proponían acordar un marco teórico para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar.

En los años siguientes se produjeron cambios en el plantel docente; se retiraron algunas maestras y se incorporaron otras.

En estos momentos el grupo de maestras de Primaria está integrado por docentes de varias generaciones, expertas y novatas que pueden enriquecerse mutuamente si tienen la oportunidad de compartir saberes, experiencias y entusiasmo.

Es preocupación constante de esta Dirección ayudar a superar el aislamiento, el trabajo en solitario de las maestras, promoviendo la cooperación y el aprendizaje entre colegas y favoreciendo así el desarrollo profesional individual. Para ello se procura generar tiempos institucionales para trabajar en equipo, planificar juntas, observar las clases unas de otras, tener instancias de discusión colectiva que

permitan que las docentes analicen y cuestionen su propia práctica a la luz de la teoría y puedan, en un momento, generar conocimientos didácticos.

Creemos que solo el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo permanente, permite no generar resistencia a las nuevas ideas y posibilita la innovación. Y sabemos que la calidad de los aprendizajes solo se mejora en conjunto y no en aulas aisladas.

Otra de nuestras preocupaciones es jerarquizar la carrera docente; por eso tratamos de que el colegio continúe siendo un espacio de formación permanente. El proyecto que presentamos es un ejemplo de ello.

Con el objetivo de profundizar en el área de Matemática y lograr una coherencia en lo disciplinar y didáctico, en el 2011, desde la Dirección, pensamos un proyecto que contemplaba trabajar con la Prof. Rodríguez Rava sobre Geometría, desde la perspectiva de la planificación institucional.

La modalidad de trabajo en ese momento tuvo instancias presenciales y no presenciales. Las primeras se realizaron en el mes de febrero y a mediados de año.

En febrero se trabajó sobre la planificación anual y actividades de aula, y quedaron planteadas las líneas de acción para el primer semestre. En el período no presencial que sucedió a estos encuentros, la profesora analizó las planificaciones de las maestras y realizó aportes que implicaban revisiones o modificaciones. De la misma manera, examinó y comentó las propuestas de evaluación del primer período del año realizadas por las docentes y estudió sus resultados.

En el encuentro de mediados de año se debatió sobre los resultados de la evaluación, se revisaron secuencias de actividades y se establecieron posibles líneas de acción para el resto del año. En la instancia no presencial que le sucedió, la Prof. Rodríguez Rava, Bettina, fue analizando la nueva secuencia correspondiente a cada grado e, igual que en la instancia anterior, realizando comentarios y sugerencias que fueron atendidos por las maestras.

En la evaluación final externa de aprendizajes (evaluación en línea) no hubo una mejora sustantiva de los resultados. Matemática continuaba siendo el área más insuficiente, y los resultados en geometría no eran buenos a pesar del trabajo sistemático realizado. No se observaba la evolución esperada de 3.º a 6.º año. De todas formas, comprobamos que los ítems con mayor porcentaje de aciertos correspondían a los contenidos más trabajados.

Al comparar ciertas propuestas de esta evaluación externa con las que efectuaron algunas maestras, veíamos que muchas respondían a diferentes enfoques didácticos. A modo de ejemplo, las maestras propusieron evaluar operaciones a través de la resolución de algoritmos. Así, un porcentaje aceptable de alumnos pudo resolver sumas de cuatro o cinco sumandos con números enteros y decimales, y sin embargo muchos no pudieron resolver las operaciones propuestas en la evaluación en línea. Era necesario revisar conceptos y actualizar propuestas.

En este escenario, la Dirección propuso a la maestra Silvia Hawelka, por su participación destacada en el Proyecto de Matemática, analizar juntas las contestaciones de los alumnos a las distintas propuestas y plantear posibles actividades para superar los obstáculos. Con este importante insumo y con el objetivo de analizar la evaluación, realizamos la sala docente mensual, que en ese momento era de dos horas al finalizar el horario escolar.

En la reunión compartimos todos los resultados y fundamentalmente los analizamos, con el objetivo de recoger elementos que nos permitieran revisar las propuestas de enseñanza. Nos planteamos no solo describirlos y explicarlos, sino también mostrar cómo podía ser utilizada esa información para contribuir al cambio.

Al finalizar el año 2011 y evaluar el desarrollo del proyecto se observó que aún no era suficiente el esfuerzo realizado. Sabiendo de la dificultad que presentan los docentes para trasladar al aula lo trabajado en los cursos de actualización (que, como vimos, realizaron muchas docentes de esta institución), quisimos dar un paso más con el modelo adoptado. La biografía de cada maestra, sus vivencias como alumna, los conceptos internalizados en años de formación y ejercicio, nos indicaron que se necesitaba un acompañamiento más próximo para llevar al aula la teoría. Ese andamiaje requiere de una figura que denominamos *tutor*.

Concebimos al tutor como aquel que de manera cercana y en cada situación particular apoya el desarrollo profesional de cada docente, ayudándolo a:

- tomar conciencia de la provisoriedad de los conocimientos y la necesidad de revisarlos de manera constante;
- construir el currículum adaptándolo a las necesidades de cada alumno, para facilitar el desarrollo de sus potencialidades;
- asumir la responsabilidad de la propia formación en el intercambio permanente con otros colegas.

De esta forma, junto con Bettina, pensamos comenzar el año 2012 con un proceso de formación profesional que llamamos *en cascada*: ella apoyaba la formación y el accionar de la maestra Silvia Hawelka y esta, a su vez, a las maestras.

La Prof. Rodríguez Rava planteaba así su objetivo: “Orientar el trabajo matemático en la Institución a través del apoyo a la formación y accionar de la maestra Silvia Hawelka”. El compromiso explícito era: “Toda la actividad de la maestra Silvia Hawelka (análisis de actividades, secuencias, intervenciones, talleres con maestros, producciones, etc.) será analizada y orientada sistemáticamente”.

La elección de Silvia respondió a su formación específica en el área, reconocida por Bettina y por el colectivo docente, que no solo identifica en ella ese saber, sino que también valora mucho su disposición al trabajo colectivo.

Nuevamente la Institución demostró su preocupación e interés por la formación permanente de los maestros y aumentó la carga horaria de las salas. Se realizaron

diez salas de cuatro horas un sábado por mes, de marzo a diciembre de 2012, sobre matemática. En ellas discutimos objetivos, contenidos y secuenciación de estos a lo largo del todo el ciclo escolar, opciones metodológicas y formas de evaluar. Se recomendó y proporcionó bibliografía.

Las salas fueron los mojones entre los cuales Silvia trabajó con las maestras en la planificación de actividades, respondió dudas, promovió reflexiones, entró a las clases a trabajar con los niños, a veces con la maestra y a veces sola.

Propuso que las maestras del mismo grado planificaran actividades de aula en forma conjunta y luego, al llevarlas a cabo, se complementaran en el rol docente y el de observadora, para analizarlas posteriormente.

Participó y en algún momento intervino en la instancia en que una docente invitó a los padres de sus alumnos a presenciar una clase de Geometría. De esta forma, las madres y los padres presentes, que fueron muchos, no solo asistieron a la presentación de un contenido de forma seguramente muy diferente de cómo se lo enseñaron a ellos, sino que vieron el trabajo colaborativo entre las docentes, lo que nos parece muy importante comunicar a las familias. Fue tal el entusiasmo que mostraron los niños que la actividad que le sucedió fue filmada y analizada en una sala docente.

Ese mismo año, se realizó el primer foro virtual, coordinado por Bettina, que tuvo un valor significativo como primera experiencia.

Destacamos, asimismo, la elaboración por las maestras de una evaluación de los aprendizajes en numeración, con un nivel conceptual muy diferente al de la realizada por ellas mismas el año anterior. La propuesta fue preparar una prueba que se pudiera convertir en múltiple opción pensando las posibles respuestas de los niños. Más que el producto, lo que se valoró fue el proceso de elaboración, ya que fueron instancias de verdadero aprendizaje colectivo. Esta actividad generó consultas e intercambios muy productivos entre las maestras, Silvia y Bettina.

Este año 2013 nos planteamos un nuevo desafío: documentar en forma narrativa prácticas docentes para reflexionar sobre ellas, transformarlas y cumplir el triple objetivo de mejorar los aprendizajes docentes, la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Desde la Dirección estamos firmemente convencidos de que por este camino nos estamos construyendo como un colectivo docente que se propone ampliar los saberes individuales; en este caso, saber más de la disciplina, más de su enseñanza, y a trabajar confiada y coordinadamente entre todas para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Por otra parte, confiamos en que las competencias adquiridas en este trabajo en colectivo se transfieran a las demás dimensiones de la actividad institucional.

Finalmente, con una mirada prospectiva, la decisión de adoptar esta forma de trabajo tiene el objetivo de promover la especialización de las docentes en distintas áreas. Y cuando esta especialización se realiza —como en este caso— con una práctica en servicio y con un tutor altamente calificado, estamos ante una nueva alternativa en la carrera docente, estamos innovando con la creación de una especialidad en la que el IESE seguramente será pionero.

## II. DESCRIPCIÓN

### SILVIA HAWELKA

Mi acercamiento a este proyecto comienza a fines del año 2011, vinculado a la evaluación en línea propuesta por ANEP que se realizó ese año en el IESE. Los resultados obtenidos en ella, si bien podrían considerarse aceptables, no conformaban, puesto que la Institución aspira a una mejora significativa en la calidad de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas.

La directora, Carmen Di Nardo, me propuso analizar los resultados y sus posibles causas. Al efectuar este análisis y teniendo presente la multicausalidad que se puede ver reflejada en una evaluación de este tipo, realizada en determinadas condiciones (en línea), era evidente de todos modos que había ciertas dificultades en relación con algunos contenidos que atravesaban todo el ciclo escolar.

Los resultados que llamaban más la atención eran los obtenidos en numeración y operaciones. La explicación que cobraba más fuerza se relacionaba con que los aspectos evaluados y el tipo de evaluación propuesta no coincidían con el tipo de actividades ni el tipo de evaluación que normalmente se realizaban en el aula.

Subyacía también el hecho de que tal vez no todos los docentes coincidían en el enfoque didáctico, y aun cuando lo compartían, ello no se veía reflejado en el trabajo áulico..

Compartí la preocupación y la necesidad de trabajar este aspecto en el colectivo y planteé algunas sugerencias concretas para abordar las dificultades detectadas en la prueba. Apuntaba fundamentalmente al tipo de actividades que podían realizarse en relación con esos contenidos que se mostraban como deficitarios.

En diciembre de 2011 surgió la propuesta de trabajar a partir del año siguiente como maestra referente en el Área de Matemática. Este era un rol sin antecedentes en la IESE y sin experiencia de mi parte. La Institución tomó entonces la decisión de contratar a la Prof. Beatriz Rodríguez Rava como asesora y acompañante del proyecto, por lo que pasamos a trabajar en un sistema de *tutoría de tutoría*.

La primera tarea a la que me aboqué, aun antes de comenzar los cursos, fue la redacción de un proyecto que especificara los objetivos que nos plantearíamos y cómo pensábamos llevarlos a cabo, en qué plazos y con qué estrategias.

## OBJETIVO GENERAL

**Colaborar en el desarrollo del Área de Matemática a través del acompañamiento a los docentes en el análisis, la planificación y la puesta en práctica de propuestas pedagógicas que permitan a los alumnos la construcción de aprendizajes significativos.**

Se hizo evidente aquí la necesidad de abordar el trabajo en varios niveles de interacción. En primer término, el de los docentes y el de los alumnos, a partir de intervenciones directas, ya fuera en las clases o en contacto personal con los docentes. Abarcando a ambos, en una forma más indirecta, un tercer nivel de intervención, dado por la supervisión de mi tarea por la Dirección y, fundamentalmente, por la orientación, supervisión y seguimiento de una especialista en la materia, la Prof. Rodríguez Rava.

Se plantearon de esta forma objetivos específicos en cada uno de estos niveles.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

### CON RELACIÓN A LOS DOCENTES

Generar espacios en los que los docentes puedan:

- Revisar sus concepciones sobre la matemática.
- Reorganizar y profundizar sus conocimientos matemáticos y algunos conceptos fundamentales elaborados por la didáctica de la matemática.
- Reconocer la necesidad de trabajar con un marco teórico de referencia que ayude a identificar las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática y la conceptualización de ciertos conceptos eje del nivel primario.
- Trabajar en ese marco y sobre estos obstáculos e ir consiguiendo cada vez mayor coherencia entre las prácticas y las teorías explícitas e implícitas de cada uno, así como una coherencia institucional en cuanto al enfoque y el tratamiento del área.
- Identificar la complejidad matemática y didáctica que implica el abordaje de los conceptos particulares de cada grado para poder tomar decisiones cada vez más acordes a las necesidades individuales y grupales y producir secuencias didácticas para los diferentes contenidos.
- Reflexionar, construir y compartir secuencias, selección de actividades, materiales, organización y gestión de clases.
- Analizar evaluaciones y trabajos de los alumnos como insumos para futuras planificaciones.

## CON RELACIÓN A LOS ALUMNOS

Generar condiciones para que los docentes puedan tomar decisiones didácticas que permitan a los alumnos:

- Utilizar en clase sus conocimientos, poniéndolos en juego para la construcción de conocimiento matemático.
- Reflexionar acerca de los problemas que se les plantean y emplear recursos pertinentes para su resolución.
- Reconocer errores para reelaborar procedimientos o resultados.
- Ser conscientes de sus estrategias personales y, cuando sea conveniente, utilizar las de otros, para lo cual será necesario comunicar e interpretar procedimientos y resultados y analizar su validez.
- Identificar las diferentes formas y usos de los recursos para resolver un problema, valorando también el intercambio de ideas, la confrontación y defensa de un argumento.
- Lograr una progresiva responsabilidad en sus producciones y su estudio que les permita disfrutar de la matemática y apreciar su valor formativo —perseverancia en la búsqueda de soluciones, consideración del error como oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento de su autoestima—.

En función de estos objetivos se realizan a lo largo del año las siguientes actividades:

## ACTIVIDADES CON DOCENTES

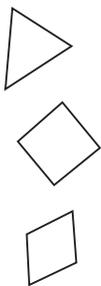
### ELABORACIÓN CONJUNTA DE EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS AL INICIO DEL 2012

Las evaluaciones diagnósticas se planifican en una sala docente en la que, reunidas por nivel, las maestras seleccionan actividades y fundamentan su elección en los conocimientos de los alumnos que esas actividades ponen en juego. Estas evaluaciones son digitalizadas por las propias maestras, que una primera instancia me las envían. Tras comentar cada una argumentando sobre su pertinencia y valor, las envío a la Prof. Rodríguez Rava, quien las devuelve con comentarios a mis comentarios y sugerencias sobre otros aspectos a tener en cuenta. Luego se realiza la devolución a las maestras.

A continuación se presenta un par de ejemplos en los que pueden observarse dos actividades presentadas por la maestra, mis comentarios (HA) y los comentarios de la Prof. Beatriz Rodríguez Rava (RR).

## ASPECTO A EVALUAR: GEOMETRÍA – PROPIEDADES DE LAS FIGURAS

**Aspecto a evaluar: Geometría – propiedades de las figuras**



Sus ángulos no son iguales

No tiene lados paralelos

Sus lados son iguales y paralelos

Tiene solo un par de lados paralelos

HA: Supongo que se les pedirá que unan la figura con la o las características correspondientes. ¿Sería conveniente agregar en la primera que no todos son iguales o no es necesario?

RR: Tal vez sí.

HA: Habría que ver qué tipo de triángulo es para saber si le corresponde una o dos características. Me parece que debería decir “sus lados opuestos son iguales y paralelos”.

RR: De acuerdo con tus comentarios.

HA: ¿Qué pasa si ponen como menor que 4081, 0481? ¿Se toma como correcto?

RR: Sí, debería tomarse como correcto salvo que en la consigna se explicita que el cero tiene que ser una cifra significativa, a los niños habría que decirles que no puede estar en el primer lugar.

HA: ¿Se está usando aquí el cero para marcar una posición vacía (0481)?

RR: Sí, pero en este caso no molesta pues lo que se quiere evaluar es el orden.

HA: Capaz que no tiene que ver con la actividad pero es una duda que me surgió.

**Numeración**

**Orden**

1. Usando las cifras que forman el número 4.081, escribe un número que sea:

Mayor que 4.081 -----

Menor que 4.081 -----

Mayor que 4.100 y menor que 4.800 -----

2. Al lado de cada número, escribe el número más cercano terminado en 2 ceros.

2.327 -----

6.358 -----

5.085 -----

7.246 -----

De la aplicación de estas evaluaciones diagnósticas cada maestra obtuvo insumos para elaborar el informe cualitativo de su grupo y el plan anual. El análisis nos permitió observar las necesidades de cada clase y en general de todo el sector. De esta forma pudimos establecer prioridades y planificar nuestra tarea.

## PREPARACIÓN Y GESTIÓN DE SALAS DOCENTES

Un sábado al mes, durante cuatro horas nos reunimos en sala docente todo el colectivo de Primaria. Dedicamos todo el tiempo —o casi todo, cuando había otros emergentes— al trabajo en matemática.

Antes de las salas, en reunión con la Dirección y con las sugerencias de la Prof. Rodríguez Rava, se toman decisiones acerca del tema con el que se va a trabajar en función de diferentes situaciones: dificultades observadas en los niños, dificultades propias de los contenidos, dificultades en la enseñanza, divergencias de enfoque entre los docentes. En algunas oportunidades se solicitó a las maestras que leyeran material bibliográfico antes de la sala; en otras, una vez informado el tema, se pidió que concurrieran con actividades para discutir.

Determinados los objetivos de la sala, esta se planifica en acuerdo con la Dirección y en función de las decisiones tomadas. Esa planificación se envía a la Prof. Rodríguez Rava, quien la enriquece en diferentes aspectos: profundización en el análisis de las actividades, aspectos a considerar en la discusión, sugerencias bibliográficas, de gestión, u otros aportes desde la mirada experta.

En las salas normalmente se trabaja en taller; se comienza en grupos pequeños, a veces integrados por docentes del mismo nivel y otras por docentes de diferente nivel, con actividades que posibiliten la discusión interna. Las discusiones surgidas en los grupos se retoman después en una discusión grupal. En este proceso se ponen de manifiesto las diferentes concepciones de las maestras, las discrepancias, las dudas, las necesidades de acuerdo.

Se presenta a continuación parte del diálogo mantenido vía correo electrónico con la Prof. Rodríguez Rava para preparar una sala docente.<sup>1</sup>

**[...] El próximo sábado tendremos sala en Primaria. Pienso comenzar por darle a cada grado una actividad de operaciones para que, a la luz de lo trabajado en la sala anterior y del material leído, puedan determinar el aspecto que se trabaja en ella, qué conocimientos de los alumnos se ponen en juego y cuál es el propósito de la actividad, posibles intervenciones (una o dos preguntas fundamentales, según la actividad) y posibles variables didácticas que pongan en juego otros conocimientos o que permitan trabajar un aspecto diferente. A partir de esa actividad que podrá formar parte de la secuencia, pensar actividades que aborden diferentes aspectos del mismo contenido. Esto como para modelizar lo que deberían pensar a la hora de elegir una actividad. Yo sugeriría que en los grados superiores comiencen por la división, ya que además es lo que más les preocupa [...].**

*[...] Me parece bien que continúes el trabajo con las operaciones y además aportes algunos elementos para el armado de secuencias de enseñanza.*

*Creo que hay que insistir en que la enseñanza de un contenido requiere de un trabajo pensado y sostenido. Esto implica que no puedo dejarlo librado a las actividades que voy encontrando "en el camino" (libros de texto, cuadernos de otros años, etc.). La secuencia no puede ser un juntadero de actividades.*

*Esto obliga al armado de secuencias que me marquen el rumbo.*

1 El texto en cursiva corresponde a lo escrito por la Prof. Rodríguez Rava.

- *¿Qué aspectos considerar en el armado de una secuencia de enseñanza?*
- *¿Cuál va a ser el objetivo de la secuencia? (¿Qué se pretende que sepan los alumnos una vez terminada la secuencia?)*
- *¿Cómo voy a organizarla? ¿Por aspectos del contenido? ¿Integrando distintos aspectos? ¿Mezclando tipos de números? (naturales y racionales).*

*A partir de la selección o elaboración de actividades:*

- *¿Cuál es el objetivo de cada actividad?*
- *¿Qué conocimientos se ponen en juego en cada una de ellas?*
- *¿Hay relación entre las actividades y los objetivos de la secuencia?*
- *¿Qué aporta de diferente cada una de las actividades que integran la secuencia?*
- *¿Cuál es el grado de complejidad que integran?*
- *¿Qué se reinvierte en cada actividad?*
- *¿Cuáles son las condiciones de realización de cada actividad?*

*Después de propuesta cada actividad en la clase, es de valor ir tomando nota sobre su funcionamiento. ¿Qué funcionó y qué no? Estos son insumos para agregar una actividad en la secuencia o modificar alguna de las que se tenían pensadas [...].*

El trabajo en sala docente fue un aspecto importante en la sistematización de este proyecto. Se generó un espacio de bajo riesgo en el que se pudo comenzar a pensar en colectivo. Esto fue observado en las producciones que se fueron generando, en la apertura de las maestras a comunicar sus experiencias, en intentar nuevas formas de gestionar o proponer las actividades. Había avidez por comentar lo que cada uno hacía u observaba en sus clases. Todo evidenciaba que se estaba comenzando a analizar las prácticas y se reconocía el valor de hacerlo.

## **COLABORACIÓN EN LA ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

El trabajo de taller realizado en sala docente, en el que a partir de propuestas de actividades se provoca el análisis y la discusión de los contenidos matemáticos y de aspectos didácticos, sirve de insumo para el armado de secuencias didácticas.

Muchas veces las actividades del taller se incluyen en la secuencia y las maestras reunidas en pequeños grupos, por lo general con las del mismo nivel, en la propia sala comienzan el armado de la secuencia. Se pide a las maestras que al planificar reflexionen en torno a estas cuestiones: el aspecto al que alude cada una de las actividades que van a incluir, con qué propósito se propondría, qué conocimientos de los alumnos se ponen en juego, cuál sería la gestión de la clase, cuáles serían las posibles respuestas de los alumnos, qué tipo de intervenciones haría.

Durante el armado de la secuencia, tanto en la sala como en los días sucesivos, en la medida de lo posible, intervengo en cada grado de manera personalizada realizando sugerencias y aportando material.

Una vez que las maestras consideran armada su secuencia, me la remiten por *e-mail*. Allí analizo cada actividad, discuto su validez, planteo dudas respecto al propósito y agrego comentarios en el trabajo elaborado por ellas. Con esos comentarios lo envío a la Prof. Beatriz Rodríguez Rava, quien reafirma o cuestiona los comentarios realizados por mí y los amplía. De esta devolución se toman las nuevas sugerencias y se implementa una devolución a la maestra creadora de la secuencia. Se completa así el sistema de intervención en cascada, por lo que las producciones didácticas van pasando por diferentes niveles de intervención. Así el sistema se ha constituido en una excelente modalidad de formación en servicio.

## **APLICACIÓN DE EVALUACIONES EXTERNAS, ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En el mes de julio se aplican las pruebas de evaluación en línea 2012 propuestas por ANEP, en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º grados.

Una vez analizados los resultados de manera cuantitativa y cualitativa —en la misma modalidad: primero por mí y luego por la Prof. Rodríguez Rava—, se planifica una sala. En esta se presentan a los docentes ciertos ítems de la prueba (en este caso los relacionados con operaciones, por ser el contenido con el que veníamos trabajando), y los respectivos resultados comparados entre los diferentes grados, con el propósito de provocar la discusión y tratar así de explicar los resultados obtenidos.

Se pone el foco en el contenido evaluado, la forma de presentarlo, los conocimientos que deberían tener los alumnos para contestarlo correctamente, los resultados obtenidos.

De la discusión se desprenden las diferentes concepciones que subyacen en las propuestas de trabajo de los docentes, la distancia entre lo que se plantea en el discurso y lo efectivamente trabajado en el aula, la necesidad de enriquecer las situaciones de aprendizaje, acuerdos institucionales respecto a contenidos prioritarios y su abordaje a lo largo del ciclo.

A continuación se presenta la planificación de la sala docente realizada.

## Objetivos

- Poner a las maestras en situación de valorar el instrumento de la evaluación en línea como un instrumento de evaluación formativa muy útil para la toma de decisiones en relación a la enseñanza.
- Propiciar un análisis conjunto de los resultados obtenidos en los ítems de la prueba relativos al contenido operaciones.
- Fomentar la necesidad de acuerdos que permitan obtener una coherencia institucional en relación al tratamiento de los contenidos matemáticos.

## Desarrollo

- Entregar a las maestras un cuestionario para que contesten por escrito, en el que se les pide opinión sobre el instrumento de las pruebas de evaluación en línea y su forma de aplicación.
- Recoger los datos y a partir de ellos provocar la discusión que permita valorar los aspectos positivos y negativos observados por las maestras, pero fundamentalmente centrar la atención en el valor del instrumento para la toma de decisiones.
- Presentar los ítems de la prueba relativos a operaciones con los correspondientes resultados obtenidos por grado.
- Analizar en forma conjunta los resultados buscando posibles explicaciones.
- Valorar la importancia de trabajar todos los aspectos de un mismo contenido y estimular una autoevaluación que permita visualizar si el trabajo en clase atiende a estas consideraciones.
- Generar la necesidad de priorizar contenidos por grado en lo que resta del año.

Las pruebas son aplicadas nuevamente en el mes de noviembre, después de este análisis y del trabajo realizado en los meses siguientes a su primera aplicación —el trabajo de las salas docentes, la aplicación de secuencias de enseñanza, la observación de clases dictadas por otros y fundamentalmente el trabajo diario de

los docentes en sus clases—. Los resultados obtenidos muestran un incremento importante de las respuestas correctas en todos los contenidos. Para el contenido específico de operaciones este incremento es, en promedio, de un 26,3%.

Por ejemplo en este ítem en tercer año se pasó del 60% como respuesta correcta en julio al 74,39% en noviembre.

<p>¿Cuáles de los siguientes números están en la tabla del 5?</p>  <p><input type="radio"/> A) 23 <input type="radio"/> B) 47 <input type="radio"/> C) 51 <input type="radio"/> D) 60</p>	<p>En el campamento organizamos un juego en equipos.</p> <p>En los equipos no se mezclan niños con mayores.</p> <p>Todos los equipos tienen la misma cantidad de personas y nadie queda afuera.</p> <p>Somos 36 niños y 28 mayores.</p> <p>Podemos formar grupos de:</p> <p><input type="radio"/> A) 4 <input type="radio"/> B) 6 <input type="radio"/> C) 7 <input type="radio"/> D) 8</p>
--	---

Para este ítem los resultados correctos en sexto año fueron 43,5% en julio y 72,14% en noviembre.

### **ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES EN EL ANÁLISIS DE CLASES GESTIONADAS POR OTROS DOCENTES**

En este aspecto se realizan dos tipos de intervenciones. En una primera instancia se constituye una pareja formada por dos maestras de diferente grado, con las que planificamos una situación sobre uno de los aspectos que venimos trabajando en las salas.

Se piensa la actividad a proponer y se realiza desde el punto de vista didáctico, en relación con su pertinencia en el momento del año, los conocimientos de los alumnos y los posibles obstáculos.

Se analizan las respuestas que pueden dar los alumnos, las posibles intervenciones docentes, la forma de gestionar la clase, en qué se pondrá el énfasis en la discusión, si se quiere llegar a una institucionalización del conocimiento o mostrar diferentes procedimientos de resolución.

Luego una maestra lleva adelante la propuesta en su grupo, mientras que la otra maestra y yo, más la directora, oficiamos de observadoras. Anotamos todo lo que nos resulte relevante en cuanto a la gestión, las intervenciones de los alumnos y de la docente, la forma en que circulan los conocimientos, las discusiones generadas.

Posteriormente volvemos a reunirnos y comentamos las impresiones que cada una tuvo, lo observado, las conclusiones a las que arribamos con respecto a los avances de los alumnos, el potencial o las variables que podríamos introducir en la actividad, los obstáculos que aparecieron y cómo seguiríamos el proceso iniciado.

Otra instancia que surge a raíz de la anterior se da con la filmación de una clase, ya que observamos que hay cosas que se nos escapan a la hora de tomar nota de lo ocurrido. Los pasos que seguimos son los siguientes:

- Se intercambian opiniones con la maestra sobre la actividad a proponer.
- Se lleva adelante la propuesta y se filma la actividad en su totalidad.
- Se pide a la maestra que llevó adelante la clase que, sin ver la filmación, describa por escrito la situación en que se dio la actividad y lo que ella recuerda.
- La filmación y la narración son compartidas en sala docente para su análisis por el colectivo.

El análisis conjunto de estas dos instancias (filmación y narración) realizado por todas las maestras favorece la discusión en cuanto a la forma de gestión y los factores a tener en cuenta en las propuestas de situaciones de aprendizaje. Por ejemplo: qué tipo de preguntas activaban los conocimientos de los alumnos, qué intervenciones se habrían podido hacer para permitir el avance de algún niño que planteaba una situación particular, qué característica tenía la actividad que posibilitó un alto grado de involucramiento y generó discusiones de aprendizaje.

No solo para la docente que lleve adelante la actividad, sino para todo el colectivo, constituye una forma más de pensar y analizar nuestras prácticas.

A continuación se presenta parte de la narración de la actividad realizada por la maestra.

## **Matemática – Geometría**

**4.º año, 2012**

### **Propósito**

**Caracterizar figuras geométricas del espacio (prisma de base cuadrada y hexagonal, cubo, pirámide, cilindro, cono, esfera) enumerando sus propiedades.**

### **Gestión de la clase**

**Se trabajó en equipos en la modalidad de juego.**

**Cada equipo recibió un cuerpo geométrico y un grupo de tarjetas. Cada tarjeta se correspondía con una característica de alguno de los cuerpos geométricos.**

**Las tarjetas se repartieron entre los miembros del equipo, de modo que a cada uno le correspondió la misma cantidad de tarjetas.**

Cada niño debió verificar si la leyenda de sus tarjetas se adecuaba a las propiedades del cuerpo geométrico que tenía en su mesa.

Los equipos analizaron si las tarjetas seleccionadas por cada alumno eran correctas.

Se anotó un punto por cada tarjeta bien seleccionada y se restó un punto por las que no correspondían.

Los niños pudieron incluir características que conocían y no estaban mencionadas en las tarjetas.

Cuando cada equipo finalizó su tarea, se inició la puesta en común.

### **Puesta en común**

Se colocó en el pizarrón una representación de cada uno de los cuerpos, para ir anotando las características aportadas por cada equipo.

De a uno, los equipos fueron desarrollando lo analizado. A medida que se verbalizaron las características, el resto de la clase iba verificando si la respuesta era la adecuada. Esta instancia habilitó la argumentación y confrontación de conocimientos.

Se fue conformando el legajo de cada figura, con todas las menciones correctas del equipo. Se anotaron los puntos totales.

## **ELABORACIÓN DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE UNO DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS DURANTE EL AÑO**

Se toma el contenido de numeración por ser el que más se ha podido trabajar en las salas docentes, atraviesa toda la escolaridad y está vinculado a otros contenidos.

La consigna es que antes de la sala docente cada maestra diseñe una actividad de evaluación del tipo de las de la evaluación en línea: actividad de múltiple opción, cuyas opciones consideran las posibles respuestas de los alumnos y una sola es la correcta.

Se les solicita que lleven esas actividades a la sala docente. Allí, reunidas por niveles, intercambian las actividades, las discuten y las adaptan a su nivel. Crean nuevas, contemplando aspectos vinculados al trabajo con numeración que no han sido considerados en las actividades presentadas.

Se muestran algunos de los ítems incluidos en la prueba que surgen de la elaboración anterior.

**La fracción como resultado de un reparto equitativo y exhaustivo**

**Propuesta para el alumno (1.º año)**

Gabriela tiene 5 alfajores. Los reparte en partes iguales y sin que sobre nada entre dos de sus amigas.

¿Cuánto le tocó a cada una?

- a) 2 alfajores
- b) 2 y  $\frac{1}{2}$  alfajores
- c) 1 alfajor y medio
- d) 3 alfajores

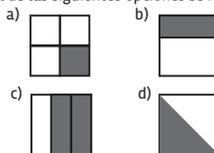
Respuestas (según la que seleccione, consideramos que)

- a) Realiza el reparto de manera equitativa sin considerar el resto.
- b) Correcta.
- c) Se da cuenta de que tiene que partir uno al medio pero realiza mal el reparto.
- d) Realiza el reparto como si tuviese 6 alfajores.

**Relación parte-todo en un marco gráfico**

**Propuesta para el alumno (2.º año)**

Señala en cuál de las siguientes opciones se ha coloreado  $\frac{1}{2}$



Respuestas

- a) Confunde  $\frac{1}{2}$  con  $\frac{1}{4}$  o no considera la cantidad de partes en las que se divide el todo.
- b) No considera que tiene que estar dividido en partes iguales.
- c) Toma las partes en que está dividido el todo como si fueran las partes que debe tomar.
- d) Correcta.

**Lectura de números decimales**

**Propuesta para el alumno (3.º año)**

Indica cuál de estas opciones corresponde a este número: cuatrocientos cincuenta y nueve décimos.

- a) 459,0
- b) 45,9
- c) 450,9
- d) 0,459

Respuestas

- a) Toma 459 como entero y al niño le alcanza con que haya coma para ser décimos.
- b) Correcta.
- c) Cree que se escribe como se lee.
- d) Al leer décimos piensa que todo debe estar después de la coma.

**Relaciones entre números decimales**

**Propuesta para el alumno (4.º año)**

**1,2      4,2      9,2      6,2**

¿Cuánto habría que agregar a estos números para completar otra unidad?

- a) 0,1
- b) 8
- c) 0,8
- d) 1,8

Respuestas

- a) Se da cuenta de que son décimos pero no reconoce cuántos.
- b) Sabe que son ocho pero no se da cuenta de que tienen que ser décimos.
- c) Correcta.
- d) Se da cuenta de que son ocho pero agrega los ocho décimos más la unidad que se quiere completar.

**Orden en los naturales**

**Propuesta para el alumno (5.º año)**

La maestra entregó talonarios a 4 niños para que los vendieran en su barrio.

- a) Sofía N° 10.201 a N° 10.500
- b) Martín N° 10.501 a N° 10.800
- c) Guzmán N° 10.801 a N° 11.100
- d) Estela N° 11.101 a N° 11.400

En el sorteo salió en N° 11.023. Indica quién lo vendió.

Respuestas

- a) y b) No reconocen al 11.000 como mayor de diez mil.
- c) Correcta.
- d) Observan que comienza con 11.000 y lo ubican entre los dos números que empiezan con once mil sin tener en cuenta el resto de las cifras.

**Composición de números naturales**

**Propuesta para el alumno (6.º año)**

Mariela tiene que pagar \$ 42.007. Solo tiene monedas de \$ 10 y de \$ 1. Indica las monedas que necesita

- a) 42 monedas de \$ 10 y 7 de \$ 1
- b) 420 monedas de \$ 10 y 7 de \$ 1
- c) 4.200 monedas de \$ 10 y 7 de \$ 1
- d) 42.000 monedas de \$ 10 y 7 de \$ 1

Respuestas

- a) Solo toma en cuenta las cifras sin considerar su valor.
- b) Confunde el valor de las centenas con el de las decenas.
- c) Correcta.
- d) Compone el número sin tener en cuenta el valor de las cifras.

Para la aplicación de la evaluación se acuerda que las maestras cambien de clase.

En la sala docente siguiente se analizan los resultados. Se comparten las impresiones acerca de la experiencia realizada y los resultados obtenidos, los cuales son presentados comparativamente a lo largo de todo el ciclo.

## ACTIVIDADES CON ALUMNOS

Las intervenciones realizadas en este nivel son las siguientes:

### PLANTEO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE A LOS ALUMNOS DE LOS DIFERENTES GRADOS

Se recurrió a diferentes modalidades. En algunos casos yo iba a un grado a proponer una situación y la maestra del grupo observaba; luego discutíamos lo sucedido. En otros casos acordaba previamente con la maestra algún contenido que le interesaba que abordase en su clase, analizábamos juntas la actividad que yo había seleccionado y luego de gestionada la clase por mí discutíamos lo sucedido.

A continuación se presenta una actividad de reparto equitativo para 2.º año. Es propuesta en el mes de abril, con el objetivo de explorar las estrategias que los alumnos ponen en juego sin haber trabajado previamente en ese curso situaciones de este tipo. La idea es ver de qué conocimientos disponen y cuáles ponen en juego.

#### Propuesta

**Carolina tiene 12 alfajores en una caja:**

**Quiere repartirlos entre sus amigos de tal forma que a cada uno le toque la misma cantidad y a ella no le quede ninguno. ¿Cuántos amigos tiene Carolina? ¿Cuántos alfajores le tocan a cada uno?**

#### Gestión de la clase

Se da un tiempo para que cada niño lo piense en forma individual y se les explica que deben dar dos respuestas: los amigos y el número de alfajores. Además, en la hoja deben mostrar cómo lo pensaron. Pueden utilizar dibujos, cuentas o escribirlo.

Luego pueden comparar con su compañero de grupo lo que les dio y cómo lo hicieron.

Por último se mostrarán los resultados obtenidos y los procedimientos realizados. Se pondrá énfasis en los procedimientos y se discutirán los correctos y los erróneos.

También se valorará que este problema no tiene una solución única y se tratará de vincular los procedimientos con los conocimientos que los alumnos ya tienen sobre la suma y la resta, la idea de mitad.

## Observaciones

Prontamente llegan los alumnos a una solución, debido seguramente al número elegido, que es un número pequeño. Las soluciones presentadas son:

- 2 amigos, 6 alfajores para cada uno. La explicación: los repartí a la mitad.
- 12 amigos, 1 alfajor para cada uno. La explicación: los repartí todos.

Frente a cualquiera de las respuestas dadas en forma correcta, se les pregunta si esa será la única posibilidad o si puede ser que haya habido un número diferente de amigos. Enseguida se dan cuenta de que eso es posible y comienzan una nueva búsqueda.

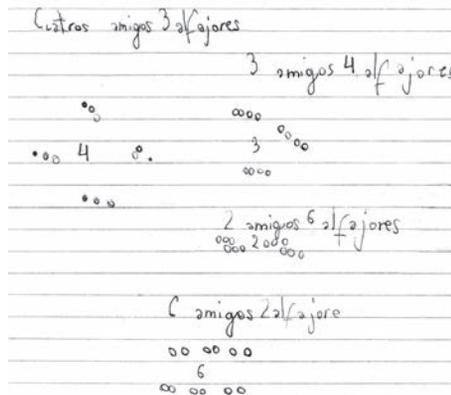
Los procedimientos que aparecieron fueron:

1. Pusieron el número 3, por ejemplo, representando a los amigos y alrededor en 4 filas colocaron los alfajores. Cuando se les pregunta cómo lo hicieron dicen que saben que 12 es  $4 + 4 + 4$ .
2. Otros dibujaron un número de muñequitos y comenzaron el reparto 1 a 1 asignándole un alfajor a cada niño. Algunos niños dibujaron los muñequitos al azar, empezando por cualquier número de muñequitos, y fueron probando. Otros comenzaron con un muñequito y fueron probando con 2, 3, 4, 5, 6, 7, y los que no servían los tachaban, ya fuera porque les sobraban alfajores o les faltaban para que cada uno tuviese la misma cantidad.
3. Otros dibujaban los 12 alfajores en una línea y luego iban dibujando muñequitos, en general al azar, e iban variando la cantidad de muñequitos. Después buscaban agrupar los alfajores de diferente manera para asignarle un montoncito igual a cada uno. Por ejemplo, si dibujaban 4 niños, veían de qué forma partir 12 en 4 grupitos iguales y probaban: 2 por grupito, 3 por grupito, hasta que daban con el que les quedaba justo. Lo hacían marcando con rayitas para separar o encerrando.

4. Otro niño anotó  $6 + 6 = 12$  y luego siguió probando diferentes cuentas y otras opciones, pero no pudo llegar más allá. Estaba empeñado en resolverlo con una cuenta pero no logró identificar, al principio, en la primera cuenta que hizo, que el 6 podía representar los alfajores y que los amigos eran 2. Creo que pensó en usar el 6 porque sabía que era la mitad de 12 (recién comprendió esto cuando vio los procedimientos que hicieron otros e hizo la producción que aparece en el ejemplo n.º 4). De todas formas, después de mucho rato de seguir buscando otra cuenta presentó otra posibilidad. Fue el único que la hizo y dijo: “Son 24 amigos y le doy la mitad de un alfajor a cada uno porque 24 es el doble de 12”.

5. Otro simplemente anotó: 2 amigos, 6 alfajores; 12 amigos, 1 alfajor; 3 amigos, 4 alfajores... Cuando se le pregunta cómo lo hizo dice: “Porque sumé números iguales hasta que me diera 12. El número eran los alfajores y la cantidad de veces los amigos a los que se los daba”.

### Procedimiento 1



### Procedimiento 2



### Procedimiento 3

Carolina.

ALFAJORES

Es a cada uno

2 alfajores cada uno

4 alfajores cada uno

6 alfajores cada uno

12 alfajores cada uno

24 alfajores cada uno

6 para cada uno

12 para cada uno

24 para cada uno

### Procedimiento 4

ALA CASA DE CAROLINA FUERON 2 AMIGOS LE DA 6 A CADA UNO.

$$\begin{array}{r} 6 \\ + 6 \\ \hline 12 \end{array}$$

UNA CASA DE 6 ALFAJORES A CADA UNO.

ALFAJORES

ALFAJORES

DARLE LA MITAD A CADA UNO. SON 24 AMIGOS

### Procedimiento 5

2 amigos 6 alfajores para cada uno

12 amigos 1 alfajor para cada uno

3 amigos 4 alfajores para cada uno

6 amigos 2 alfajores para cada uno

1 amigo 12 alfajores para cada uno

4 amigos 3 alfajores para cada uno

Luego se analiza con el maestro la actividad propuesta y lo observado. Se hacen sugerencias para continuar trabajando con el mismo contenido.

Se sugiere trabajar con diferentes situaciones de cálculo reflexivo:

- Repertorios de cálculo, aditivos y multiplicativos (en un primer momento por suma de iguales).
- A partir de una operación, ver cómo ese cálculo me puede servir para realizar otros.
- Lotería de cálculos.
- Juegos como el de la oca pero con diferentes intervalos que permitan trabajar con sumas sucesivas, restas sucesivas, aproximaciones mediante producto.
- Trabajar con las tablas de multiplicar y con grillas de decenas y de unidades; por ejemplo, de 2 en 2, de 4 en 4, de 3 en 3 (para descubrir regularidades en estas que ayuden a la memorización de los múltiplos de un número).
- Cálculos mentales en los que tengan que repartir en partes iguales cantidades pequeñas o repetir cantidades iguales.

Proponer problemas que tengan en cuenta los diferentes significados (reparto, agrupamiento, organización rectangular).

- Continuar proponiendo situaciones en las que tengan que analizar y argumentar sobre las diferentes formas de resolución, propias y de los compañeros.
- Proponer situaciones en las que el reparto no dé exacto y contemplar las posibilidad de seguir repartiendo o no.

## GESTIÓN CONJUNTA DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Esto se realizó fundamentalmente en las clases inferiores y en situaciones en las que el juego era una modalidad bastante utilizada. La maestra formaba grupos y seleccionaba el contenido. Algunas veces pensábamos diferentes situaciones para trabajar en forma de taller e íbamos rotando, la maestra y yo, por los diferentes grupos, para poder observar lo que hacían los niños, conocer su nivel de conceptualización y poder intervenir de una manera más individualizada.

Otras veces se planteaba una propuesta única y nuestra forma de participación en los grupos era la misma. Luego discutíamos con la maestra lo realizado y pensábamos otras actividades para plantear en otro momento, según lo que habíamos observado.

## LA FORMACIÓN EN SERVICIO<sup>2</sup>

### Beatriz Rodríguez Rava

Consideramos la formación en servicio como parte de un proceso que comienza en la formación inicial de maestros. Es un proceso recurrente que le permite al maestro incorporar nuevas miradas, reflexiones y análisis. Existe la idea de que alguien que egresa de los Institutos de Formación Docente lleva una titulación que deberá bastarle para todo su ejercicio profesional.

Desde la perspectiva en que nos ubicamos, la formación inicial dejó de ser una etapa cerrada, marcada por certezas y cuestiones definitivas, para transformarse solo en un primer paso cargado de provisoriedades.

*[...] el incremento exponencial de los conocimientos hace que lo que aprendemos en la formación inicial tenga una fecha de caducidad fijada. (Marcelo, 2001: 541-542).*

Esto nos lleva a concebir la formación en servicio como parte constitutiva del desempeño profesional.

Para Giles Ferry (1997), formarse es “adquirir cierta forma”. Una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma. La formación es una dinámica de desarrollo personal, no es la enseñanza o el aprendizaje; estos *entran* en la formación pero no *son* la formación.

La formación en servicio contribuye a la preparación sistemática para afrontar las tareas de la profesión. Esta formación, que abarca el desarrollo personal y el desarrollo profesional, se orienta a la revisión, renovación, profundización de conocimientos, actitudes y habilidades.

En toda instancia de formación en servicio existe una intención de incidir en el cambio de las prácticas de enseñanza de los docentes. Para ello es necesario el análisis teórico de estas prácticas y de las posibilidades de incidir en ellas. Esto obliga a considerar diversas cuestiones con relación a las prácticas:

- las concepciones y creencias del docente;
- las relaciones entre las teorías y las prácticas de enseñanza;
- la biografía del docente;
- las determinaciones sociales e institucionales sobre la actuación de los docentes;
- la pertenencia a una comunidad pedagógica con sus tradiciones;
- el papel del conocimiento en su tarea y la influencia que ejerce en sus prácticas el mayor o menor dominio de los contenidos.

---

<sup>2</sup> Lo desarrollado en este punto se basa esencialmente en: Rodríguez Rava y Xavier de Mello (2002) y Rodríguez Rava (2010, 2013).

## Las concepciones y creencias del docente

Las creencias se manifiestan en las decisiones y en las actuaciones de las personas. Al igual que las teorías implícitas y las rutinas, reducen la necesidad de detenerse frente a una exigencia de actuación y proveen la posibilidad de una respuesta inmediata. Los docentes están obligados por la dinámica de su trabajo a tomar decisiones y actuar rápidamente, lo que no podrían hacer si no dispusieran de un repertorio de actuaciones (rutinas y *saber hacer*) y elementos organizados para la rápida toma de decisiones (teorías implícitas y creencias).

Putman y Borko (1997) señalan que los profesores solo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darles sentido a través de la perspectiva de su propio conocimiento y sus propias creencias. Parecería entonces que no podrán aprender nuevas prácticas sin deformarlas para adaptarlas a sus visiones ya existentes.

## Las relaciones entre las teorías y las prácticas de enseñanza

La relación teoría-práctica es compleja en la profesión docente. En ese sentido, cabe preguntarse cómo se equilibran y entrelazan la teoría y la práctica en la formación del docente. Como afirman Diker y Terigi (2008: 118), la respuesta no es fácil.

*[...] porque a la complejidad de la relación en la actuación se agrega la dificultad para alcanzar acuerdos en las reflexiones y las propuestas que sobre este problema realizan los especialistas en el campo de la formación, en parte por las numerosas implicaciones epistemológicas del problema, pero también porque el debate mismo ha contribuido a oscurecer las posiciones en conflicto.*

Estas autoras, apoyándose en Carr, Contreras y Perrenoud, destacan la complejidad de la relación aceptando que probablemente la tensión entre ambas dimensiones podría no resolverse de manera definitiva. Pero al ser el centro de la tarea docente es necesario realizar el mejor esfuerzo para conseguir una buena articulación.

En el ámbito educativo tiene presencia la creencia de que son necesarias las intervenciones teóricas para que luego el maestro en soledad entrelace esos aportes con las cuestiones vinculadas a la práctica. Según Ángel Pérez Gómez (2010: 40), esta visión de la formación docente se ha apoyado históricamente “en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal”.

Para este autor, uno de los supuestos que subyacen a esta concepción es la existencia de una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica:

*Esta concepción ingenua y mecanicista a la vez considera que la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes. (Pérez Gómez, 2010: 40)*

Reconociendo la tensión en la relación teoría-práctica, sostenemos la necesidad de objetivar la práctica y tomarla como objeto de análisis con toda su complejidad. Consideramos que esto debe ser el centro de la formación de los maestros en servicio.

En ese sentido adherimos al planteo de Margarita Pansza (1986), quien propone desarrollar en los docentes una actitud “investigativa” que, en último término, consiste en saber detenerse frente a las distintas situaciones, interrogarlas e interrogarse. Como planteábamos con Xavier de Mello:

*[Este] es un proceso que vincula la práctica con la teoría y la reflexión sobre los hechos educativos, con las acciones que son capaces de transformarlos. Una actuación profesional que no reflexiona sobre la acción, tiende progresivamente a la rutinización de las prácticas. Para esta autora, el perfeccionamiento implica el análisis de la propia práctica a la luz de la teoría, superando el dualismo teoría práctica y considera que este enfoque de retroalimentación continua aporta a la profesionalización docente. (Rodríguez Rava y Xavier de Mello, 2002: 7)*

## **La biografía del docente**

Se constituye sobre los modelos de práctica que el maestro ha internalizado en todo su proceso de formación, desde la escuela primaria hasta la formación docente inicial. Estos modelos se convierten en referentes de su actuación.

En ese sentido afirmamos conjuntamente con Xavier de Mello:

*Hay otra dimensión que hoy es tomada en cuenta que es la propia experiencia escolar, los esquemas incorporados durante el período en que se fue alumno, a los cuales se vuelve frente a las incertidumbres de la práctica. Se considera que la biografía escolar de un sujeto es estructurante de las formas de actuar y pensar. Las experiencias asimiladas sin control consciente internalizan matrices que se constituyen como obstáculos para los cambios. (Rodríguez Rava y Xavier de Mello, 2002)*

Determinados conocimientos, que no están en un nivel explícito pero se expresan en la acción, forman parte de las biografías escolares de los sujetos. A esos conocimientos apunta el estudio de las *teorías implícitas*. Es necesario trabajar sobre la propia biografía para lograr ciertas transformaciones.

## **Las determinaciones sociales e institucionales sobre la actuación de los docentes**

Es pertinente comprender las restricciones que el contexto y las instituciones imponen a la acción de los docentes y analizar los márgenes de maniobra que ellos tienen. En ese sentido Robert y Rogalski (2002) identifican distintos componentes de las prácticas que inciden en ellas: personal, institucional y social.

El componente personal se logra captar en parte a través del diálogo con el maestro, pero hay determinados aspectos ligados al psiquismo que desde nuestro rol de docentes es imposible analizar.

Dentro del componente institucional podemos distinguir: la naturaleza de la matemática a enseñar, el marco programático, los acuerdos institucionales y los internos a las clases, los libros de texto que se utilizan, entre otros.

Existen contratos que condicionan el accionar del docente: contrato didáctico, contrato pedagógico, contrato escolar.

*En la escuela, docentes y alumnos se rigen por contratos, cuyas cláusulas definen lo que cada uno puede legítimamente hacer y define a la vez el significado de las actuaciones. El contrato didáctico es el conjunto de normas tácitas, que rigen la interacción de docente y alumno en relación a los objetos de estudio. Este a su vez está regido por un contrato más amplio y más visible, el contrato pedagógico, que regula las relaciones entre alumnos y profesores independientemente de los contenidos de estudio, y otro más general aún, el contrato escolar que es el que regula la institución educativa. Participar en la interacción educativa implica reconocer y aceptar los contratos que la gobiernan lo cual es difícil porque son contratos implícitos y muchas veces de imposible explicitación. (Rodríguez Rava y Xavier de Mello, 2002: 17)*

Y el componente social, que al decir de Masselot y Robert:

*[...] corresponde por un lado, al hecho de que el docente no está solo en la clase y que los alumnos, no solamente como grupo sino también como pertenecientes a grupos sociales, intervienen, y por otro lado, al hecho de que el docente no está solo en el establecimiento y que está sometido a sus exigencias, expectativas (incluidas las de los padres), algunas veces condicionantes que dificultan la interpretación de lo que se ha visto en la clase. (Masselot y Robert, 2007: 20-21)*

Los componentes personales, institucionales y sociales codeterminan el accionar de los docentes, por lo que también deben ser tenidos en cuenta en cualquier proyecto de formación.

## **La pertenencia a una comunidad pedagógica con sus tradiciones**

Según Gimeno Sacristán (1997):

*[...] las prácticas no se deducen solo de las iniciativas de los docentes, sino que también son el resultado de tradiciones mantenidas por los grupos profesionales, de las limitaciones que impone la propia configuración de las instituciones escolares, de su racionalidad organizativa interna y de la política y los medios de desarrollo curricular; posibilitadores y límites interpretados y mediatizados por la preparación cultural y profesional de los docentes. (Gimeno Sacristán, 1997: 89)*

Para Putman y Borko (1997), una de las dificultades en los cambios es que las escuelas desempeñan un fuerte papel como comunidades de discurso que introducen a sus maestros en la cultura y la forma de pensar tradicionales de la escuela. Si se aspira a que los docentes tengan éxito en la transformación de su pensamiento y su práctica, hay que darles nuevas oportunidades para construir nuevas comunidades de discurso profesional.

## **El papel del conocimiento en la acción de los docentes y la influencia que ejerce en sus prácticas el mayor o menor dominio de los contenidos**

El contenido es el corazón del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. El maestro y el alumno interactúan a través del contenido. El dominio que el docente tiene de un contenido —en nuestro caso, matemático— es lo que le permitirá identificar todos los aspectos de este, así como la relación con otros contenidos. A partir de ahí es que podrá hacer el recorte pertinente para su grado.

Por otro lado, es necesario considerar la distinción entre los contenidos y las actividades que se proponen para el trabajo con dichos contenidos. Pilar Lacasa (1994) plantea la importancia de esta distinción, “aunque en el aula actividades y contenidos se entrecrucen”. Sostiene además que las actividades no pueden analizarse independientemente de los contenidos. Esto exige considerar que los contenidos de enseñanza y las formas que adopta su enseñanza son inseparables.

*La forma pedagógica de la tarea y contenido de la misma son aspectos indisociables, son dos dimensiones de una misma realidad que se implican una en otra. (Gimeno Sacristán, 1989: 73).*

Esto hace que algunas tareas solo tengan sentido en el marco de algunas áreas de conocimiento. Desde esta perspectiva consideramos que no es posible describir tipos de tarea con carácter universal para cualquier contenido o para cualquier área.

Sosteníamos con Xavier de Mello:

*[...] cada objeto de conocimiento presenta un modo científico de producción, ciertos enfoques actuales del campo disciplinar a que pertenece, una significatividad social. Las representaciones que el docente se hace de todos esos elementos modifican el sentido de las prácticas de enseñanza. (Rodríguez Rava y Xavier de Mello, 2002: 22)*

## **La experiencia de formación en la institución**

Considerando todas las tensiones hasta acá descritas es que pudimos pensar en un modelo de formación en servicio y en las estrategias de trabajo a implementar.

En el caso que nos ocupa, se optó por un formato de formación en servicio que denominamos *en cascada*, en tanto supone la formación de una docente referente en la enseñanza de la matemática que interviene en simultáneo en la formación de los maestros de la Institución.

Existe la creencia de que uno se forma mientras desempeña su trabajo, pero siguiendo a Ferry, se entiende que la formación requiere un tiempo y un espacio particulares:

*Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para sus alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, solo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer... eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. (Ferry, 1997: 55)*

Esto es lo que se pretendió hacer en esta experiencia de formación: generar tiempos y espacios especiales para la formación de la maestra referente y para el colectivo de maestras de la IESE.

Apoyándonos en Ferry, partimos de la base de que en los espacios y tiempos de formación no trabajamos sobre la realidad; lo hacemos sobre las representaciones que cada uno tiene de la realidad. Es un espacio transicional. En ese sentido, la formación subordina la adquisición de saberes y habilidades prácticas al cambio de representaciones y actitudes en las situaciones de enseñanza. Este trabajo sobre las representaciones es lo que permite al docente, y en este caso también a la maestra referente, un distanciamiento crítico respecto al ejercicio cotidiano de su tarea.

Las instancias de formación significan un tiempo para poder analizar cuestiones que se juegan en las prácticas, tratando de identificar cuáles son las determinantes que las explican.

Es necesario pensar en este concepto de alternancia que Ferry describe de la siguiente forma:

*Se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento. Es decir que se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermediario, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación. (Ferry, 1997: 58)*

En el caso de esta experiencia, los escenarios de la formación en servicio proyectada por la Institución fueron las salas docentes, las reuniones con grupos de maestras y el espacio virtual. Estos espacios se constituyeron en encuentros con la práctica objetivada y puesta en el centro de la discusión. Las estrategias implementadas para el trabajo con las maestras fueron discutidas en el espacio virtual con la maestra referente en proceso de formación. Estas discusiones giraban en torno a: *¿Por qué optar por un taller a partir de un problema para las maestras? ¿Por qué optar por la descripción de una situación de enseñanza? ¿Por qué optar por un fragmento de un material*

*bibliográfico seleccionado?* Estas acciones de las prácticas de formación que llevaría adelante Silvia con el grupo de maestras se constituyeron en el centro de nuestro análisis y reflexión.

Al respecto, los intercambios con ella se potenciaban a través de una pregunta, de una afirmación o una sugerencia. Ese espacio de intercambio estuvo colmado de “¿y si...?”, “¿por qué no probar...?”, “¿con qué finalidad...?”, “¿y si las maestras dicen...?”, “¿y si se hubiera hecho...?”. Estas y otras interrogantes provocaban en Silvia reflexiones sobre lo que estaba haciendo o lo que pensaba hacer, y muchas veces se veía obligada a recurrir a bibliografía que se le iba sugiriendo de antemano o a demanda de ella.

En todos estos intercambios virtuales hubo permanentes aportes de Carmen, la directora del sector Primaria, que contribuían en gran forma desde la mirada institucional.

La modalidad de trabajo adoptada por Silvia y discutida en el espacio de formación virtual implicó el análisis previo de lo producido por las maestras o de los resultados de una evaluación. Esto le exigía posicionarse desde una perspectiva que le permitiera ver el trabajo matemático en el continuo del ciclo escolar. Así, por ejemplo, una de las primeras actividades desarrolladas con el colectivo de maestras fue la elaboración de evaluaciones diagnósticas al inicio del año 2012. Esto la obligó a reflexionar previamente sobre cuáles serían los aspectos centrales de los distintos ejes matemáticos a evaluar. ¿Cuáles serían las actividades que permitirían recoger insumos sobre los conocimientos que tenían los niños sobre el eje matemático? Posteriormente fue necesario elegir y diseñar una estrategia para trabajar con los maestros en la sala. Toda esta actividad formaba parte de su proceso de formación, ya que formarse es esencialmente acostumbrarse a hacer elecciones personales y realistas en el contexto en que se actúa.

A partir del análisis y la reflexión que realizaba Silvia, interveníamos para analizar lo producido por ella y también para aportar nuevos elementos para su formación como referente. En ese sentido, nuestras intervenciones no solo incursionaban en la dimensión matemática y de la didáctica de la matemática, sino en cuestiones teóricas que hacen a la formación en servicio considerando permanentemente las tensiones que se juegan en ella.

Otro de los puntos fuertes en el proceso de formación de Silvia fue la preparación y gestión de cada una de las salas docentes, que implicaban la selección de un contenido matemático a abordar y luego su análisis didáctico.

El análisis de un contenido matemático forma parte de lo que llamamos comúnmente *organización del contenido a enseñar*. Decíamos en un trabajo anterior<sup>3</sup> que esto supone:

- a. Un análisis matemático del contenido a enseñar, o sea, el estudio de dicho contenido y un rastreo de cuestiones históricas y epistemológicas relativas a él.

---

3 Rodríguez Rava (2005).

- b. Un estudio de todo lo referido a la apropiación por los niños, así como también de las concepciones de los alumnos con relación a dicho contenido.
- c. Identificación de su presencia en el sistema didáctico: en el programa escolar del grado y de otros, en los libros de texto, en las prácticas docentes habituales, etc.
- d. La definición de los objetivos que se propone el docente al trabajar ese contenido en el marco de determinada institución escolar. Es necesario también analizar cuáles son las orientaciones acordadas en este marco para el trabajo de dicho contenido.
- e. Un análisis de las competencias a desarrollar en los alumnos al trabajar dicho contenido matemático.
- f. La identificación de los diferentes aspectos involucrados en ese contenido matemático y sus relaciones con otros contenidos. Es necesario seleccionar y explicitar los aspectos que se pretende trabajar en cada grado.
- g. Un análisis de posibles actividades que se van a proponer para la enseñanza de dicho contenido (secuencias) con el correspondiente análisis didáctico.
- h. La explicitación de estrategias docentes que generen un escenario de aprendizaje de dicho contenido.
- i. La previsión de posibles formas de evaluación de dicho contenido.
- j. Un análisis de posibles materiales a emplear.
- k. Análisis de la bibliografía a utilizar por el docente.

A partir de esta organización era necesario decidir y diseñar la estrategia de trabajo con las maestras en la sala. Había que pensar una propuesta a partir de la cual surgieran algunas concepciones sobre la matemática, su enseñanza o su aprendizaje, y que estas se pudieran analizar y cuestionar desde nuevos enfoques integradores de aportes teóricos de la didáctica fundamental.

## **Con respecto al enfoque del trabajo matemático y los supuestos**

Sostenemos que la tarea de enseñar matemática está íntimamente vinculada a una concepción de matemática y a concepciones de enseñanza y de aprendizaje de esta.

Entendemos la matemática como un bien cultural y social por cuanto:

*[...] sus producciones están permeadas en cada momento por las concepciones de la sociedad en la que emergen, y condicionan aquello que la comunidad de matemáticos concibe en cada momento como posible y como relevante. (Sadovsky, 2005: 22)*

Pero también es un bien social,

*[...] porque es resultado de la interacción entre personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Las respuestas que plantean unos dan*

*lugar a nuevos problemas que visualizan otros, las demostraciones que se producen se validan según las reglas que se aceptan en cierto momento en la comunidad matemática. (Sadovsky, 2005: 22)*

Esta concepción de matemática como construcción cultural y social implica determinada concepción de enseñanza de la matemática.

Brousseau (1986) define la enseñanza de la matemática como un proceso centrado en la producción de conocimiento matemático en el espacio escolar.

En tanto espacio de producción, focaliza la acción en la modificación y reorganización de relaciones entre conocimientos, en el establecimiento de nuevas relaciones y en la permanente validación de estos.

En el mismo sentido, Sadovsky afirma:

*Concebir la clase como un ámbito de producción supone ya una toma de posición: respecto del aprendizaje, de la enseñanza, del conocimiento matemático, de la relación entre el conocimiento matemático que habita en la escuela y el que se produce fuera de ella. (Sadovsky, 2005: 18)*

*Enseñar Matemática es generar espacios que habiliten a los alumnos a "hacer Matemática" [...] en el sentido propio del término, construirlas, fabricarlas, producirlas. (Charlot, 1986: 1)*

Para ello es necesario proponer a los alumnos situaciones en las cuales el conocimiento a enseñar funcione como solución óptima. De esta manera los conocimientos que surgen de la propia actividad se cargan de sentido para los alumnos.

Desde esta perspectiva, sostenemos que se enseña matemática no por lo que el docente *da* sino por lo que habilita, por lo que promueve, lo que confronta, lo que rescata, etcétera.

En este marco debemos pensar que una situación que aspira a producir el aprendizaje de un nuevo objeto matemático tiene que ofrecer la posibilidad de establecer nuevas relaciones; que estas nuevas relaciones constituyen un punto de apoyo a partir del cual el docente ayudará a identificar algo nuevo, y que además es necesario generar una interacción sostenida a través de distintos tipos de actividades.

Desde esta perspectiva se plantea la modificación de la relación del alumno con el saber matemático, promoviendo experiencias valiosas desde el punto de vista intelectual que le permitan tomar conciencia de sus posibilidades de pensar y producir nuevas ideas.

Según Brousseau:

*El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo ha hecho la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta a través de las respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje. (Brousseau, 1986: 14)*

Podemos afirmar entonces que aprender matemática implica ese *hacer matemática*, contraponiendo esto a la idea de descubrir el conocimiento matemático. Esta es una idea muy instaurada en el espacio escolar y se basa en una epistemología platónica que sostiene que las ideas matemáticas tienen una existencia propia y es función del docente develarla. Desde esta postura “la verdad matemática le es dada a aquel que sabe ver, a aquel que tiene suficiente poder de abstracción”. (Charlot, 1986: 1)

A esta visión se opone la idea de *hacer matemática*, de producir conocimiento matemático. Esto exige un tipo de interacción diferente entre el sujeto que aprende (alumno) y el objeto matemático. Una interacción basada en el establecimiento de conjeturas, de pruebas, de nuevas relaciones, la realización de rectificaciones y confrontaciones, el surgimiento de nuevas preguntas, la producción de generalizaciones, etcétera.

Supone, al decir de Charlot (1986), un trabajo del pensamiento que construye los conceptos para resolver problemas, plantea nuevas preguntas y problemas a partir de conceptos así construidos, resignifica los conceptos al (y para) resolver nuevos problemas, generaliza y relaciona conceptos.

Los alumnos aprenden matemática cuando tienen la oportunidad de involucrarse intelectualmente con la actividad que un problema les propone. Este involucramiento exige que el niño, al igual que lo hace el matemático creador, plantee hipótesis, conjeture, rectifique procedimientos, generalice, etcétera, y de esta manera construya conocimientos matemáticos. Todo esto posibilita que la actividad matemática de los alumnos esté cargada de dudas e incertidumbres.

La construcción del sentido de un concepto matemático está determinada por el conjunto de prácticas que despliega el alumno.

*[Estas] van a estar configuradas, entre otros elementos, por: las elecciones que se realicen respecto de los tipos de problemas, su secuenciación, sus modos de presentación, las interacciones que se promueven entre los alumnos y las situaciones que se les propongan, las modalidades de intervención docente a lo largo del proceso de enseñanza. (Gobierno de Buenos Aires, 1999)*

Aprender matemática es construir el sentido de los conocimientos, y para eso la resolución de problemas y la reflexión en torno a ellos se constituye en la actividad matemática por excelencia.

Según Douady, R. (1984), saber matemática reviste un doble aspecto. Por una parte, es tener ciertas nociones, conocimientos, teoremas matemáticos para resolver problemas e interpretar situaciones nuevas. En esas situaciones las nociones y los teoremas matemáticos tienen estatus de herramienta, de recurso. Pero saber matemática también es identificar nociones y teoremas como elementos de un corpus científico y socialmente reconocido. Es formular definiciones, enunciar teoremas y demostrarlos. En este caso, las nociones, los teoremas tienen estatus de objeto.

La enseñanza de la matemática requiere, como dijimos, de situaciones didácticas que problematicen la relación entre el sujeto y el medio, por lo

que “un medio sin intenciones didácticas es claramente insuficiente para inducir en el alumno todos los conocimientos culturales que se desea que él adquiera” (Brousseau, 1986: 23).

Las situaciones didácticas ponen en juego diferentes tipos de relaciones entre el docente, el alumno y el saber. De acuerdo a las relaciones que se enfatizan, es posible identificar diferentes modelos o perspectivas didácticas. Según Charnay (1988), se pueden distinguir tres modelos didácticos.

- Un *modelo normativo* en el cual se prioriza la relación del docente con el saber, donde este se presenta como algo acabado y totalmente externo al sujeto que aprende. El alumno limita su tarea a escuchar, atender, ejercitarse y aplicar dicho conocimiento en nuevas actividades.
- Un *modelo incitativo* que centra su atención en la relación del alumno con el docente y el saber se presenta como fuertemente vinculado a situaciones de la cotidianidad. Prima el esfuerzo del docente por atender el interés del alumno, su motivación, dejando de lado, en muchas ocasiones, el saber.
- Un *modelo aproximativo* que centra su atención en la relación del alumno con el saber a través de situaciones generadas por el docente en las cuales el saber recupera un lugar perdido.

A partir de los aportes de la didáctica fundamental pretendemos instalar en el aula acciones propias de este último modelo, que promueve una relación diferente del alumno con el saber.

## **La enseñanza de la matemática como eje vertebrador de la formación de maestros**

Es necesario centrar la atención en el abordaje de cuestiones matemáticas que el problema de su enseñanza deja en evidencia. Para ello necesitamos considerar dos aspectos: uno vinculado a la forma de hacer vivir la matemática a las maestras y otro relativo las formas de evocar las prácticas de enseñanza.

En referencia al primer aspecto, podemos afirmar que el trabajo matemático llevado a cabo por la maestra referente apuntó a generar en las maestras concepciones nuevas de matemática, de su enseñanza y de su aprendizaje, abriendo la posibilidad de cuestionar las que ya poseen.

José Contreras (2010) afirma que el docente no solo enseña un saber, sino la relación con ese saber. En ese sentido, forma y contenido son partes constitutivas en el proceso de enseñanza y en el de formación, ya que de alguna manera la forma afecta al contenido. Verónica Edwards (1985) señala:

*[...] el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. [...] El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en*

*formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. [La forma en que se presentan contenidos matemáticos afecta su significado.] Además, tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos. (Edwards, 1985: 3)*

De esta manera, son las actividades que se proponen las que en mayor medida particularizan el proceso de enseñanza, las que ponen en acción los objetivos de la enseñanza de la matemática en la formación de las maestras. Sostenemos que las modalidades de trabajo durante las instancias de formación son determinantes sobre la formación misma.

Por otro lado, al considerar la enseñanza de la matemática en primaria como objeto de estudio, es necesario analizar de qué manera es posible evocar lo que allí sucede.

Consideramos que una de esas formas es la descripción de las prácticas instauradas. Esto supone el análisis de materiales que recogen las propuestas de enseñanza y aquellos que dan cuenta de las actividades que realizan los alumnos escolares en las instancias de trabajo matemático.

La producción y el análisis de propuestas de enseñanza, el análisis de planificaciones docentes, de diálogos entre maestros, las intervenciones del docente a partir del relato de algún episodio transcrito, el análisis de cuadernos de clase, de libros de texto, de programas informáticos empleados, de registros de clase, de procedimientos de los alumnos escolares son algunas de las herramientas que permiten evocar y captar la complejidad de la tarea del maestro.

Estas y otras fueron partes constitutivas del trabajo que Silvia fue realizando en el proceso de su formación. Por otra parte, desempeñar el rol de formadora de maestras dentro de la propia institución le permitió otras formas de acompañar a las maestras. El ingreso a las clases para trabajar directamente con la realidad, la posibilidad de nuclear maestras del mismo o de distinto grado según su intención, analizar las planificaciones o cuadernos de alumnos de manera sistemática, entre otros, permitió confrontar discursos y *haceres*, a la vez que intervenir puntualmente frente a demandas de las maestras.

En síntesis, se puede afirmar que tanto su formación en el rol de referente como la formación del colectivo de maestras tuvieron un acompañamiento que significó un enriquecimiento frente a otras modalidades de formación.

El camino quedó abierto; el compromiso de cada uno de los actores con su propia formación está instalado, y existe la voluntad de la IESE de dar continuidad al apoyo en esta línea de acciones.

## Referencias bibliográficas

- BROUSSEAU, G. (1986), *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática y Física.
- CONTRERAS, J. (2010), “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente*, n.º 68 (24, 2), AUFOP, Zaragoza.
- CHARNAY, R. (1988), “Aprender por medio de la resolución de problemas”, en C. PARRA e I. SAIZ (1994), *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires: Paidós.
- CHARLOT, B. (1986), “La epistemología implícita en las prácticas de la enseñanza de las matemáticas”, conferencia dictada en Cannes en el mes de marzo.
- DOUADY, R. (1984), “Relación enseñanza-aprendizaje”, *Cuaderno de Didáctica de la Matemática*, n.º 3, IREM, París VII (traducción para el PTFD, Buenos Aires).
- DIKER, G., y F. TERIGI (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, V. (1985), *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria*, México: Dirección de Investigación Educativa.
- FERRY, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- (1997), *Docencia y cultura escolar*, Buenos Aires: Lugar.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (1999), *Prediseño curricular para la EGB*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- LACASA, P. (1994), *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid: Visor.
- MARCELO, C. (2001), “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, n.º 2, pp. 531-559.
- MASSELOT, P., y A. ROBERT (2007), “Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques”, *Recherche et Formation*, n.º 56, pp. 15-31.
- PANSZA, M. (1986), “Sociedad, educación y didáctica”, en M. PANSZA, C. PÉREZ JUÁREZ y P. MORÁN OVIEDO, *Fundamentación de la didáctica*, México: Guernica.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2010), “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente*, n.º 68 (24, 2), AUFOP,

Zaragoza.

- PUTNAM, R., y H. BORKO (1997), "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en I. BIDDLE, T. GOOD y B. GOODSON (2000), *La enseñanza y los profesores*, Barcelona: Paidós.
- ROBERT, A., y J. ROGALSKI (2002), "Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche", *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 2, n.º 4, pp. 505-528.
- RODRÍGUEZ RAVA, B. (2005), "Análisis didáctico", *Quehacer Educativo*, n.º 72, pp. 25-33.
- (2010), "Matemática. Su enseñanza en el centro del debate", en *Una escuela dispuesta al cambio*, Montevideo: PAEPU, ANEP-CODICEN y BIRF.
- (2013), "Estudio del impacto del Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar en las prácticas de enseñanza de Matemática", proyecto de investigación, PAEPU, ANEP-CODICEN y BIRF.
- RODRÍGUEZ RAVA, B., y A. XAVIER DE MELLO (2002), "Fundamentación de un programa de formación en servicio para maestros de educación primaria en el campo de la enseñanza de la Matemática", trabajo final de curso de posgrado, FLACSO - Universidad Autónoma de Madrid - CIEP.
- SADOVSKY, P. (2005), *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.



### III. EL PROYECTO VISTO POR ALGUNO DE SUS ACTORES

#### KARINA URRUTIA – MAESTRA DE 6.º GRADO

En el año 2012 comencé a trabajar en el colegio con el gran desafío de ser maestra de grado de un *sexto año*. La verdad es que los temores e incertidumbres fueron muchos, ya que desde los conocimientos disciplinares y estrategias didácticas el último año escolar requiere mucha preparación. Comenzamos a caminar juntos haciendo camino al andar, preguntando a compañeras con experiencia en el grado, investigando literatura, y así fue como la maestra referente en matemática del colegio, Silvia Hawelka, acercó a la clase sus conocimientos, experiencia, propuestas desde el proyecto en matemática, estrategias e innumerables aportes.

Podría mencionar muchas instancias en que trabajamos juntas, con compañeras de grado, todo el equipo docente, con la directora de Primaria, la maestra Carmen Di Nardo, o con maestras de otros grados en dupla.

Me parece necesario destacar algunas instancias que han contribuido muchísimo al desarrollo práctico y teórico desde el Área de Conocimiento Matemático en mi clase.

Cuando empecé a elaborar el plan anual, mis paralelas me acercaron secuencias de actividades y secuencias de contenidos ya realizadas y trabajadas desde este proyecto en matemática. Fueron pensadas en conjunto, entre las maestras de sexto del año 2011 y la maestra referente en matemática. En ellas encontré un exhaustivo análisis didáctico que contemplaba las instancias a priori y a posteriori de su aplicación.

La preparación de evaluaciones con las paralelas, coordinando macroconceptos a evaluar en forma institucional, priorizando formas, conceptos y procedimientos tanto en las evaluaciones como en el desarrollo cotidiano de la enseñanza de la matemática, unificó y consolidó la enseñanza de ciertos ejes, como, por ejemplo, Operaciones y Numeración.

Plantear a los niños la misma modalidad de evaluaciones de 1.º a 6.º facilitó el diseño, la corrección y para los alumnos la familiarización con la modalidad evaluativa. También considero un gran aporte que a escala institucional se *pactara* qué evaluamos. Por ejemplo, coordinar que desde el eje Operaciones evaluaríamos y trabajaríamos prioritariamente el sentido de la división nos encaminó como colectivo docente. Lo mismo sucedió en el eje Numeración: intensificamos el trabajo con fracciones, valor posicional, regularidades y repertorio de cálculos.

A lo largo del año compartimos en las salas diferentes actividades. Una de ellas fue el cambio de roles: un grupo de docentes eran los alumnos y una maestra hacía la puesta en escena con su clase de matemática. Luego intentábamos entre todas, desde la enseñanza, mejorar esas prácticas, buscando ejemplos, posibles respuestas de los niños, dificultades en los registros; en fin, surgían cosas muy lindas.

En una de las salas Silvia nos propuso trabajar en dupla con una maestra que no fuera del grado. Para ello debíamos realizar una actividad de operaciones —contenido: *la división*—. En esa ocasión realizamos la actividad con la maestra de grado de tercer año, Vanesa Nicodemo.

Consistía en presentar, días antes de la aplicación, el plan de una actividad completa con el análisis didáctico correspondiente. Luego se discutía con la maestra Silvia y la actividad era mejorada en equipo por las tres maestras. Posteriormente se realizaba en la clase de la maestra que la había propuesto inicialmente.

Mientras se llevaba adelante la actividad, la maestra Vanesa y Silvia registraban aportes de los niños, intervenciones docentes, dudas de los niños, etcétera. Luego se socializaron verbalmente algunos ítems y días más tarde la clase fue presentada por la maestra referente en matemática en una narración escrita. Fue analizada detalladamente y surgieron aportes a tener en cuenta para próximas actividades.

Esta actividad puntual me aportó muchas cosas gratas, ya que, desde luego, todas pusimos lo que creíamos que era lo mejor, pero más tarde, al leer lo que habían dicho los niños o las intervenciones que yo había realizado, se me ocurrieron nuevas ideas para aportar a esos niños que habían quedado estancados o que podían un poco más. Pude contemplar de otra manera los diferentes niveles conceptuales que había en la clase. Aparte, no es menor el hecho de que me divertí muchísimo trabajando codo a codo con mis colegas.

Me es casi imposible mencionar todos los momentos compartidos construyendo este proyecto. Han sido variados, pero cada uno de ellos acercó a mi clase una nueva forma de pensar, enseñar y aprender la matemática.

## **ELIZABETH MARTIRENA – MAESTRA DE 6.º GRADO**

La participación en las salas docentes me ha permitido reflexionar sobre mi accionar docente en el aula, conocer con más profundidad la forma en que los niños acceden al conocimiento de los diversos contenidos matemáticos del currículo.

Por otro lado, los aportes que brinda el encuentro con otros docentes están siendo muy enriquecedores, dado que me están permitiendo adquirir una metodología de trabajo que intenta incentivar al alumno a una postura más reflexiva y crítica sobre distintos conceptos matemáticos.

## **MARIANELLA GALÁN – MAESTRA DE 4.º GRADO**

El trabajo de análisis y reflexión sobre nuestras prácticas matemáticas en el aula, desarrollado en estos últimos años, ha significado, personalmente, un importante aporte a mi postura a la hora de planificar y proponer actividades al grupo.

Han sido muy valiosas las instancias de planificación de secuencias y actividades, porque enriquecieron mucho nuestra tarea.

El análisis de las actividades presentadas por Silvia en los encuentros, identificando el aspecto a trabajar y el propósito didáctico de dicha actividad, me ha permitido seleccionar actividades más potentes para desarrollar los objetivos que me propongo:

- enfocar el objetivo de cada actividad hacia el desarrollo de estrategias de pensamiento, cálculo y resolución de situaciones, para que de esta manera puedan ser herramientas valiosas para el niño y pueda aplicarlas en la resolución de situaciones nuevas;
- lograr el desarrollo de esas estrategias a través de la problematización de los contenidos y los diferentes aspectos a trabajar.

También las instancias de planificación de actividades de evaluación fueron muy importantes para identificar aquellos aspectos que necesitan ser trabajados más en profundidad a lo largo de todo el ciclo escolar, para obtener así mejores resultados en los aprendizajes de los niños.

## **MARCELA MARCILLI – MAESTRA DE 1.<sup>ER</sup> GRADO**

El quehacer diario y los escasos tiempos hacen que el maestro de educación primaria no siempre encuentre oportunidad para compartir experiencias de enseñanza; por el contrario, suele trabajar en soledad, con sus dudas, con sus aciertos y sus errores. En general no es posible llevar a cabo el intercambio docente, aun sabiendo que es una rica experiencia que, llevada a la práctica, favorece y enriquece a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el año 2012, la Dirección del IESE Lagomar me ofreció estrenar el título en educación común tomando el grupo de primer año. Es todo un desafío el que plantean los contenidos y objetivos del grado, y el Área de Matemática no sería la excepción.

Afortunadamente, el mismo año nacía en el colegio el proyecto institucional en el Área de Matemática, de la mano de la maestra coordinadora Silvia Hawelka.

La docente propició instancias grupales entre colegas, en las que el intercambio de experiencias áulicas nos permitió reflexionar en grupo, afianzar conceptos y discutir estrategias. También esas instancias nos facilitaron la creación de secuencias en el campo de la numeración, al igual que planificar con las compañeras de nivel actividades conjuntas y nuevos formatos de evaluación, como el de múltiple opción.

En cuanto al trabajo directo con los niños en el aula, el proyecto se vivió desde dos aristas. La primera, con la maestra coordinadora como facilitadora de actividades matemáticas, que con un fuerte componente lúdico acercaba

al niño a los conceptos de una manera dinámica y divertida, abordando la matemática con diferentes recursos y en contextos diversos. La segunda, como dupla pedagógica, la cual permitió realizar actividades conjuntas y abordar ciertos contenidos en pequeños grupos, realizando la adaptación curricular correspondiente de acuerdo a los distintos niveles de conceptualización presentes en el aula, para atender más y mejor a la diversidad.

## **MELITA LUCHINETTI – MAESTRA DE 3.<sup>ER</sup> GRADO**

Como maestra practicante, pasé por muchas instancias de reflexiones individuales y grupales sobre prácticas docentes debido a que así es la formación de los maestros durante la carrera. Este hábito tan bueno de analizar y reflexionar las actividades personales y de otros debe instalarse con fuerza en las instituciones como algo natural y normal, propio de las prácticas cotidianas. En la medida en que esto se naturalice y se haga fuerte y más frecuente, cada actor involucrado abrirá las puertas de su aula para compartir con otros.

El proyecto de matemática nos brindó justamente eso: la posibilidad de compartir nuestras experiencias con el objetivo de criticarlas y mejorarlas. Me pareció muy interesante el intercambio real que se produjo entre los docentes involucrados. Cuando hablamos de *colectivo docente*, hacemos referencia a algo más que la suma de enseñantes; se requiere una dinámica específica para que este trabajo sea realmente de grupo, de colectividad. De esta manera, nosotros trabajamos desde este lugar con el propósito de mejorar nuestras prácticas a partir de un principio fundamental: la observación y posterior reflexión grupal del acto educativo.

El haber trabajado en grupo, analizando clases observadas, pensando en posibles caminos que podrían utilizar los niños para resolver propuestas de numeración, entre otras cosas, nos permitió ampliar el espectro y pensar más: no solamente planificar una clase sino también pensar en las posibles estrategias y errores de los niños. Asimismo considero que hay algo aún más importante de destacar, y es la formulación colectiva de lineamientos que pudimos realizar para trabajar en el área de Matemática y que permitieran darle al colegio lo que todo establecimiento educativo necesita: coherencia institucional.

## **VANESA NICODEMO – MAESTRA DE 2.<sup>º</sup> GRADO**

Las instancias del taller de matemática han sido una gran oportunidad para repensar la forma de encarar y desarrollar los temas en el aula, buscar nuevas ideas para potenciar mejores estrategias frente al aprendizaje y lograr que los niños puedan sentir que dicha área es abarcable.

Cabe agregar que se ha logrado un espacio para aunar criterios institucionales, que sirvan para dar una identidad como colectivo docente en el área.

## **LORELEY RODRÍGUEZ – MAESTRA DE 4.º GRADO**

La posibilidad de trabajar en salas docentes con coordinación en el Área de Matemática, me ha parecido extremadamente útil, por varias razones:

- Nos ha permitido pensar sobre nuestras prácticas, analizando los aciertos y errores en función de los objetivos.
- Nos ha facilitado el “encuentro” con autores, especialistas de la disciplina, y la reflexión sobre la conveniencia de elaborar nuevas estrategias de enseñanza.
- Ha significado un espacio donde profundizar sobre los aspectos a trabajar dentro de cada contenido y la búsqueda de procedimientos adecuados para desarrollarlos.
- Ha representado la posibilidad de planificar junto con el compañero de curso los propósitos y actividades que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando un intercambio enriquecedor.
- Ha viabilizado la discusión sobre los objetivos de enseñanza de algunos temas de la matemática, reconociendo la necesidad de lograr acuerdos entre el colectivo docente.
- Ha estimulado el análisis grupal de los resultados obtenidos en las evaluaciones, a fin de conocer hacia dónde debe orientarse el cambio para avanzar más en los aprendizajes.

El encuentro docente para trabajar sobre aspectos didácticos y disciplinares es, a mi parecer, imprescindible si se aspira a la calidad educativa. La oportunidad de hacerlo con la orientación de un compañero docente formado lo vuelve doblemente eficaz, por cuanto facilita la apertura a la consulta, al debate, a la escucha y al alcance de acuerdos.

Siempre dependerá de cada profesional docente su disposición para actualizarse y renovar sus prácticas. Capitalizar la posibilidad que se nos ofrece es una expresión de compromiso con el rol de enseñante.

## **MABEL RIBEIRO – MAESTRA DE 2.º GRADO**

Siempre viví la matemática como una asignatura difícil, aburrida, mecánica y monótona. Tuve oportunidad de asistir a talleres de actualización para buscar la motivación y cambiar mi concepción, y mi proceso fue lento pero seguro. Ahora me doy cuenta de que era resistente al cambio.

Hoy estoy en el camino y creo que he hecho un proceso que me permitió reflexionar sobre la enseñanza de la matemática. No es solo una cuestión de estudio y actualización: he entendido el sentido del trabajo matemático. Ahora me paro frente a la clase con otra actitud, esperando observar los conocimientos que tienen los niños, las diferentes estrategias que emplean para resolver las situaciones planteadas. Vamos juntos analizando y aprendiendo, tanto de los aciertos como de los errores. Todo esto lo vuelco después en futuras propuestas.

Este cambio se fue operando principalmente a través de los talleres que realizábamos en las salas docentes; allí analizábamos clases, actividades y contenidos, lo que me animó ir experimentando esas y otras propuestas en mi clase, para luego aprender a analizar y criticar mis propias prácticas.

Me doy cuenta también de que puedo atender la diversidad y valorar lo que cada uno realmente sabe. Me siento tan entusiasmada que aplico esta forma de trabajar en las otras áreas, es decir, intento que los niños reflexionen, comuniquen lo que piensan, analicen, sean críticos, capaces de aprender de los aportes de los otros.

Estoy convencida de estar en el camino adecuado, me siento motivada para seguir profundizando y continuar enriqueciendo mi práctica docente y, en definitiva, los aprendizajes de los alumnos.

## **IV. EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y PROYECCIÓN PARA EL AÑO 2013**

Oportunamente se llevó a cabo una evaluación de lo realizado durante el año 2012. Se destacan algunas cuestiones que vale la pena mencionar por considerarlas muy positivas.

- Se logró tener una mirada común en algunos aspectos didáctico-matemáticos, lo que promueve la necesaria coherencia institucional.
- Se comenzó a reflexionar en colectivo y a observar el beneficio de las producciones compartidas.
- Se lograron acuerdos en cuanto al tratamiento de algunos contenidos matemáticos para toda Primaria.
- Se comenzó a producir una transformación en el modo de gestión de la clase que favorece el análisis, tanto del docente como de los alumnos, quienes obtienen la posibilidad de expresar y hacer conscientes sus aprendizajes

Se proyecta para el año 2013 continuar e intensificar lo realizado en 2012 con buenos resultados.



# **El rol del profesor coordinador: un modelo de intervención para trabajar con la diversidad en el aula**

**Marcelo Taibo, Mónica Prior,  
Ricardo Carbajal, Ana Lía Fortunato,  
Carmen Llanes, Verónica Lorente,  
Silvia Otermin, Rosario Pérez,  
Gastón Romero, Natalia Sierra, Zelmira Terra**

**06**



## FICHA TÉCNICA

Sector: Ciclo Básico

Sede: Montevideo

Título del proyecto: “El rol del profesor coordinador: un modelo de intervención para trabajar con la diversidad en el aula”

Contenidos principales: Descripción de uno de los elementos constitutivos del modelo de educación personalizada que el liceo Monseñor Nicolás Luquese ha construido en las tres últimas décadas: el profesor coordinador de grupo.

Participantes: Ricardo Carbajal, Ana Lía Fortunato, Carmen Llanes, Verónica Lorente, Silvia Otermin, Rosario Pérez, Mónica Prior, Gastón Romero, Natalia Sierra, Marcelo Taibo, Zelmira Terra.

## RESUMEN

El liceo Monseñor Nicolás Luquese ha hecho históricamente una opción por la atención a la diversidad. Esta mirada inclusiva de los fenómenos educativos lo ha llevado a definir numerosas adaptaciones que han contribuido a permitir que muchos jóvenes pudieran desarrollar su potencial como aprendices y además compartir actividades con un grupo de pares. Entre varios dispositivos pensados para posibilitar el acceso de todos al conocimiento, se encuentra la creación de una figura particular de esta institución, que es el profesor coordinador. Cada grupo tiene un coordinador que cumple la función de articular las acciones tendientes a favorecer el desarrollo académico de los estudiantes, en estrecho vínculo con la Dirección de Ciclo Básico, los adscriptos, la psicóloga, los profesores y, por supuesto, las familias y los técnicos externos que atienden a algunos jóvenes. Este profesor centraliza toda la información sobre los estudiantes que, por su historia escolar o por diversas causas o circunstancias, necesitan una mirada detenida o enfocada. Propone estrategias de intervención al conjunto del cuerpo docente, interactúa con las familias a los efectos de coordinar acciones y realiza el seguimiento conjuntamente con la dirección y el adscripto para repensar la estrategia si es necesario. Este texto da cuenta de las diferentes funciones del coordinador y de las interacciones con los demás actores. Se presenta el relato del seguimiento realizado a un estudiante que requirió sucesivas adecuaciones. Por último, se comparten las opiniones de varios de los actores involucrados en esta experiencia.

## PALABRAS CLAVE

diversidad, inclusión, adaptaciones curriculares, estrategias de intervención, dificultades académicas.



## INTRODUCCIÓN

El proyecto que presentamos en este capítulo es fruto de un proceso de construcción colectiva y progresiva que se ha ido desarrollando a lo largo de las tres últimas décadas en el Ciclo Básico del Liceo Monseñor Nicolás Luquese.

Este liceo ha definido una política educativa integradora e inclusiva, que parte de la convicción de que todos los alumnos pueden aprender si se crean las condiciones apropiadas. En la base de esta decisión está el concepto de que el desarrollo avanza y se modifica a partir del aprendizaje, es decir, del cambio en los saberes y capacidades del individuo en interacción con otra u otras personas en un entorno adecuado. Desde esta perspectiva sociocultural, el espacio educativo cobra una crucial relevancia, al poder intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos los alumnos, más allá del punto de partida de cada uno. Todos pueden avanzar.

En la práctica, la educación inclusiva requiere considerar simultáneamente varios aspectos, ya que tan solo la decisión política de favorecer la integración de todos los adolescentes no basta. Marchesi y Martín (1990: 28 y 29) plantean que para alcanzar esta meta se hace necesario:

- un proyecto de centro que tenga como objetivo prioritario brindar una respuesta educativa a los estudiantes que puedan requerir alguna adaptación;
- la reflexión colectiva de los docentes sobre cómo adaptar el currículo en cada una de las etapas y ciclos;
- definir criterios de evaluación que permitan valorar los progresos y tomar decisiones sobre la trayectoria académica de los estudiantes de acuerdo al ritmo de desarrollo de cada uno;
- coordinar acciones entre el centro y los equipos psicopedagógicos, el centro y las familias, el centro y la administración de la educación, el centro y los componentes del propio centro (personal docente y no docente);
- introducir modificaciones en la organización del tiempo y del espacio cuando sea necesario.

**diversidad.** (Del lat. *diversitas*, -*ātis*).

1. f. Variedad, desemejanza, diferencia.

2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.<sup>1</sup>

La diversidad exige entender el contexto educativo como un escenario en el que simultáneamente confluyen alumnos con características diversas, que generan demandas distintas. Esta es una realidad instalada en nuestras aulas y, como claramente señala la definición de la Real Academia, no solo implica *diferencias*,

---

1 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22.<sup>a</sup> edición.

sino que también aporta *abundancia* y *variedad*, palabras con connotaciones vinculadas a la riqueza.

En efecto, trabajar en la diversidad ha significado para quienes formamos parte de este liceo una oportunidad de aprender y crecer como educadores. Los desafíos que cada día plantea esta realidad siempre cambiante nos obligan a hacer, a reflexionar con otros sobre lo hecho, a mirar la realidad a la luz de diferentes teorías o enfoques pedagógicos, a compartir diversas miradas, a ser más flexibles y creativos. Esta opción institucional nos enriquece como colectivo de educadores que también somos diversos.

Existen, además, poderosos motivos para que nos sintamos comprometidos con la *integración educativa*, ya que esta se asienta en criterios básicos de justicia e igualdad que la sociedad no puede soslayar, ni menos una institución educativa como la nuestra, con una fuerte tradición en valores. Por otra parte, “la integración, realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva para los alumnos [que presentan dificultades académicas], contribuye a su mayor desarrollo y a una más completa y normal socialización” (Marchesi y Martín, 1990: 22) y es muy positiva también para los demás jóvenes, quienes ejercitan actitudes de respeto, tolerancia, colaboración y solidaridad, pilares de la formación que promueve la institución.

Como señala Parrilla (2006):

[...] en el ámbito educativo, la inclusión implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión.

Esta doble tarea de, por un lado, incentivar la participación y el sentido de pertenencia de todos los alumnos y, por otro, retirar o modificar las condiciones que dejan a algunos por fuera del escenario educativo es un desafío que el liceo ha tratado de encarar mediante el desarrollo de variados recursos: la matriculación de alumnos que presentan algún trastorno de salud o aprendizaje, la inscripción de repetidores de otras instituciones, la inclusión del Departamento de Psicología, la incorporación de docentes especialistas en dificultades del aprendizaje para diagnosticar, los espacios de apoyo pedagógico para los estudiantes que los requieran, las horas de trabajo personalizado por asignatura, las tutorías, los niveles diferenciados en la enseñanza de lenguas extranjeras y la existencia de un profesor coordinador por grupo.

Durante los últimos treinta años hemos ido construyendo un modelo propio de intervención en el aula y fuera de ella, en el que el *profesor coordinador* tiene un rol fundamental, ya que es quien vincula a los diferentes actores que se relacionan a lo largo del año con los alumnos, buscando alcanzar la meta que nos proponemos: que todos puedan aprender, descubriendo y desarrollando cada uno su modo peculiar de acceder al conocimiento.

El rol del profesor coordinador surgió en la década de los ochenta. En ese período fermental, tanto en lo político como en lo institucional, los docentes del colegio evaluaron como necesidad que cada grupo tuviera un profesor como referente. Este profesor complementaba la labor del adscripto y la enriquecía con la visión del alumno desde el aula. Debía atender los problemas grupales y los individuales, organizaba tareas extracurriculares, centralizaba toda la información disponible de cada estudiante y se relacionaba con las familias cuando estas lo requerían para información o consulta. Si bien las acciones del coordinador involucraban a todos los integrantes del grupo, ya en esos momentos el desafío era el de “llegar a todos los alumnos”, reconociendo sus singularidades. Esta figura no estaba prevista por Enseñanza Secundaria, pero se la reconoció como necesaria para realizar un seguimiento asertivo de todos los alumnos.

Posteriormente, a finales de los años noventa, el rol del profesor coordinador experimentó dos cambios importantes.

Por un lado, al crearse un modelo de adscripción diferente en el sector, el trabajo del profesor coordinador se reorientó hacia el abordaje de situaciones más específicas, sobre todo de aquellos alumnos que manifestaban algún tipo de dificultad para adaptarse a la vida liceal, ya fuera por trastornos específicos de aprendizaje o por otros obstáculos que dificultaban su misión de aprender.

Por otro lado, se acentuó la dimensión colaborativa del rol creándose un *equipo de profesores coordinadores*, con reuniones periódicas que tenían por objeto aunar criterios para llevar adelante las estrategias de inclusión, compartir preocupaciones, estudiar autores y sistematizar instrumentos de seguimiento. En esta primera etapa del equipo, fueron valiosos los encuentros con dos profesionales (una psiquiatra infantil y una psicóloga) con quienes se discutía el enfoque dado a algunos casos (cf. Musetti y otros, 2001).

En la actualidad, el equipo de coordinadores está conformado por nueve docentes, uno por cada grupo del Ciclo Básico, la psicóloga del sector y el director. Lo integran docentes de larga trayectoria en la Institución, así como jóvenes profesores que hace relativamente poco que forman parte del plantel. La heterogeneidad del equipo está dada, además, por la diversidad de asignaturas en que los coordinadores son especialistas y por sus trayectorias académicas, que en varios casos incursionan en la temática de la diversidad y las dificultades del aprendizaje.

En la primera parte de este texto se da cuenta de las diferentes funciones del rol y de las interacciones con los demás actores. Se presenta, también, el relato del seguimiento realizado a un estudiante que requirió sucesivas adecuaciones. Por último, en la segunda parte, se comparten las opiniones de varios de los actores involucrados en esta experiencia.



# PARTE 1

## 1. DESCRIPCIÓN DEL ROL ACTUAL DEL COORDINADOR

Los coordinadores somos quienes en el liceo nos ocupamos del seguimiento académico de los estudiantes, con especial énfasis en los alumnos que por su historia escolar o personal, o por presentar trastornos que afectan las posibilidades de aprender, necesitan una mirada detenida, enfocada y “aumentada” que pueda contribuir al diseño de las adaptaciones que sean necesarias para habilitar el mejor desempeño posible de cada caso en particular.

El objetivo primordial que nos orienta es contribuir a la personalización de la enseñanza y de la evaluación, en el entendido de que todos los alumnos pueden aprender y desarrollarse si las condiciones reales son las adecuadas.

**Consideramos una *estrategia de intervención* a una acción, decidida en forma consciente y deliberada, que busca irrumpir en un proceso o estado para alterar su curso habitual a fin de adecuarse a una situación particular.**

Para alcanzar esta meta, los coordinadores centralizamos toda la información existente sobre los estudiantes que presentan *dificultades académicas*, ya sean informes, historia escolar, relatos familiares o datos médicos. Además, al ingresar al ciclo, observamos a cada alumno mediante la aplicación de pruebas diagnósticas y otros datos aportados por los docentes y el Departamento de Psicología, a fin de detectar si existen aspectos de su aprendizaje que se hallen obstaculizados y que no hayan sido diagnosticados durante la etapa escolar.

**Con la expresión *dificultades académicas* nos referimos a las dificultades de aprendizaje u otras situaciones o condiciones del alumno o su contexto que constituyan un obstáculo para acceder a los saberes y habilidades esperados en el año que está cursando.**

En la categoría *dificultades del aprendizaje* se incluyen aquellos trastornos que se manifiestan como dificultades en la adquisición y el uso del lenguaje oral y escrito, la motricidad, el razonamiento, las habilidades matemáticas, la atención y la capacidad de autorregular la actividad cognitiva y las conductas.

El análisis de la información obtenida nos desafía a pensar en profundidad sobre algunos casos y a poner a discusión del equipo docente del nivel correspondiente el diseño de la batería de estrategias más apropiadas para cada adolescente. Una

vez que se conversa sobre los alumnos y se arriba a acuerdos sobre las estrategias que se pondrán en marcha, los coordinadores realizamos un seguimiento de la intervención planeada, a los efectos de repensar otras acciones en caso de que lo proyectado no arroje el resultado esperado.

## 2. CÓMO SE LLEVA A CABO LA INTERVENCIÓN

Para obtener la información necesaria, diseñar y aplicar *estrategias de intervención*, los coordinadores interactuamos con otros actores que se ubican tanto dentro como fuera de la Institución: nos relacionamos con la familia del alumno y con los técnicos tratantes, si los hay, y también coordinamos acciones internas con la Dirección, los adscriptos, la psicóloga y el cuerpo docente.

### SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS QUE REQUERIRÁN SEGUIMIENTO PERSONALIZADO

En primer lugar, hay que determinar qué alumnos requieren un seguimiento especial desde la Coordinación. Para ello, durante el mes de febrero se realizan *entrevistas de ingreso* a todos los alumnos que se inscriben en primer año. Es una entrevista realizada por el adscripto del nivel o alguno de los coordinadores, en la que se toma un primer contacto con el alumno y su familia. Se obtienen algunos datos sobre la familia, los intereses del joven, su historia escolar, fortalezas, dificultades percibidas, diagnósticos pedagógicos o médicos. La presencia del alumno junto con sus padres permite conocer su grado de autonomía, su forma de expresarse, sus inquietudes, pero, al mismo tiempo, no siempre posibilita ahondar en aspectos que se perciben como problemáticos, sobre los que se deberá profundizar en otra oportunidad. La información obtenida y las impresiones surgidas de esta entrevista proporcionan muchas veces las primeras pistas para el posible acompañamiento.

Cuando se trata de estudiantes que cursaron primaria en el colegio, se cuenta con la información que consta en la historia escolar, junto con informes y apreciaciones de los docentes.

Por su parte, el Departamento de Psicología realiza un acercamiento a los jóvenes ingresantes utilizando técnicas proyectivas.

Además, para tener un conocimiento más profundo del desempeño académico de los jóvenes, la coordinación de primer año aplica una prueba de sondeo en lectura y escritura. Consta de la lectura individual de un texto de una página de extensión y una batería de ejercicios que exploran distintos planos de comprensión: evocación literal, construcción de inferencias e hipótesis, establecimiento de relaciones causales, ordenamiento de la secuencia temporal, capacidad de jerarquización y síntesis.

Los resultados de estas pruebas se contrastan con las informaciones previas ya obtenidas (en las entrevistas de ingreso y el legajo escolar), así como con los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas por los docentes.

De esta triangulación de información surgen, en ocasiones, indicadores que podrían señalar la presencia de una dificultad no detectada previamente en algún área, aspecto sobre el que se investiga a fin de confirmar o descartar la hipótesis.

Para definir qué estudiantes de segundo y tercer año requerirán un seguimiento más cercano, los coordinadores de esos niveles se reúnen con los coordinadores del curso anterior, con los adscriptos y la Dirección a fin de realizar el pasaje de información acumulada: informes, estrategias empleadas, vínculo con la familia, resultados obtenidos (cf. Anexo 1).

Toda esta información, sumada a la que surge de entrevistas que realizamos a la familia o a los técnicos, permite —al equipo formado por la Dirección, el adscripto del nivel, la psicóloga y el coordinador— definir qué alumnos requerirán una mirada especial y algún tipo de *adaptación curricular*.

## CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

Entendemos que las estrategias de trabajo con cada uno de los alumnos seleccionados deben ser construidas por el colectivo docente, con la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Por eso, en el inicio de los cursos, durante los meses de marzo y abril, se llevan a cabo reuniones con el equipo docente de cada nivel, adscriptos, psicóloga y Dirección. A estos encuentros los denominamos *reuniones de antecedentes y estrategias*.

**“Las adaptaciones curriculares son modificaciones de los distintos elementos del currículum, que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales” (Blanco y otros, 1996).**

En esta instancia, los coordinadores compartimos con los compañeros los datos que tenemos y que nos resultan relevantes para que todos podamos conocer y comprender qué le está sucediendo a ese estudiante, por qué no está pudiendo aprender o por qué no logra mostrar sus capacidades y saberes.

Además, en la presentación de los estudiantes seleccionados incluimos algunas estrategias de intervención que surgen de la información proporcionada por docentes de años anteriores, por los técnicos o por la familia. En ocasiones también incorporamos sugerencias que tienen origen en un saber práctico acumulado en

la Institución en todos los años que hace que venimos trabajando para generar un espacio donde todos puedan aprender. A continuación transcribimos un ejemplo de cómo se presenta la información en esta reunión de antecedentes y estrategias:

**Romina G.:<sup>2</sup> Presenta un trastorno específico del habla y del lenguaje (TEL mixto) secundario a una disfunción cerebral severa que provoca una interferencia en los procesos básicos del habla y posteriormente del aprendizaje. Recibe medicación neurológica, tratamiento fonoaudiológico y apoyo pedagógico. Su déficit lingüístico compromete los niveles semántico, léxico y morfosintáctico y se refleja tanto en la comprensión como en la producción de textos orales y escritos. Es fundamental la mediación del docente para que comprenda las consignas de trabajo. Conviene explicarle mediante enunciados breves y concretos lo que tiene que hacer y proporcionarle, siempre que sea posible, textos más sencillos y escritos adaptados a sus posibilidades. Sería bueno que estuviera en Tiempo Personalizado (TP) para tener un tiempo mayor para aprender y realizar tareas. Se adjuntan sugerencias formuladas por el equipo que la atiende. Se tramitará tolerancia.**

Por otro lado, los demás profesores aportan las observaciones que han podido hacer en esas primeras semanas de clase, así como los resultados que obtuvieron en las pruebas diagnósticas los estudiantes presentados. Esto nos permite ahondar en el conocimiento del alumno, saber cómo funciona en cada asignatura, conocer en forma directa sus fortalezas y debilidades, contrastar los aportes de los docentes con las informaciones que tenemos los coordinadores.

**Una adaptación curricular consiste en la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. También se denomina ajuste de la ayuda pedagógica a las adaptaciones curriculares, considerándolas como cualquier ajuste que se realice a la oferta educativa común para responder a necesidades educativas especiales (NEE).**

Todos estos datos, opiniones e incluso sensaciones nos permiten, como colectivo docente, tomar decisiones respecto a la forma de trabajar con cada uno de estos alumnos que requieren algún tipo de *adaptación*. Cada docente define qué puede hacer para ayudar a ese estudiante a aprender su asignatura. No hay

---

<sup>2</sup> Los nombres de los estudiantes han sido cambiados para preservar su identidad.

estrategias universales que sirvan a todos. Cada profesor las utiliza de acuerdo a las singularidades de su materia, a su afinidad o comodidad con la estrategia y a la forma en que ese estudiante en particular se relaciona con el docente y con los saberes de su disciplina. No obstante, compartir las estrategias utilizadas que resultan eficaces en cada caso suele ser sumamente enriquecedor para el equipo docente en su conjunto.

Otros momentos importantes en el proceso de construcción de estrategias son la primera y la segunda *reunión de profesores*, ya que en esas oportunidades se comparten las acciones llevadas a cabo por cada uno de los docentes, los resultados obtenidos y las problemáticas que van apareciendo y que hay que atender. Se redefinen abordajes, se rectifican rumbos y se llega algunas veces a nuevos acuerdos. La presencia de todos los profesores, cada uno con su visión particular del estudiante, es una muy buena oportunidad para repensar cada caso y, eventualmente, realizar los ajustes que sean necesarios.

Antes de las *pruebas semestrales* nos reunimos los coordinadores como equipo y acordamos de qué forma se realizarán las evaluaciones de los alumnos que requieren una adecuación, ya sea por una dificultad específica del aprendizaje o por condiciones inespecíficas que afecten sus posibilidades de enfrentar pruebas, mayoritariamente escritas, de todas las materias. Las opciones van desde la aplicación de evaluaciones diferenciales por sus objetivos, extensión o cantidad de ítems, hasta la exoneración de la prueba en algunas asignaturas o su transformación en una prueba oral o una actividad práctica domiciliaria, por citar algunos ejemplos. El rol de los coordinadores en estos casos es pensar previamente cuáles son las adaptaciones más adecuadas para nuestros alumnos y sugerir evaluaciones alternativas que se ponen a discusión del equipo docente. La decisión final de introducir una adecuación especial es del docente de cada asignatura, que sabe que cuenta con el apoyo del coordinador, el director, el adscripto, la familia y demás involucrados.

Sobre el final del año, procuramos con el conjunto docente pensar una estrategia de cierre que de algún modo sea coherente con lo que fue el proceso de ese alumno: qué pruebas deberá realizar, qué exámenes necesitará rendir, si sería oportuna la repetición en su caso.

Como se puede ver, las estrategias de intervención no son estáticas ni definitivas, sino que son fruto de un proceso de construcción colectiva, pero tienen la impronta individual de quienes las llevan a la práctica. Es un proceso muy dinámico, ya que continuamente va siendo monitoreado, revisado, evaluado y, si es necesario, reconstruido.

## VÍNCULO CON LAS FAMILIAS

Los coordinadores mantenemos encuentros con las familias de los alumnos a los que hacemos seguimiento académico. En esas entrevistas nos interiorizamos sobre cómo perciben los padres el proceso de aprendizaje de su hijo y cómo ven

su integración social. También tomamos conocimiento de situaciones familiares que pueden estar afectando su rendimiento.

Si como fruto de las pruebas aplicadas o de las observaciones realizadas por los docentes surgen dudas sobre la presencia de un trastorno de aprendizaje o de salud, solicitamos a la familia la realización de los estudios pertinentes (psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico, oftalmológico, neurológico u otros).

En los casos en que ya hay un diagnóstico, conversamos con la familia sobre el tratamiento que se está llevando a cabo, la frecuencia, la evolución observada en los años anteriores y quiénes son los técnicos tratantes, a los efectos de contactarlos si es necesario.

Las adaptaciones pensadas para ese alumno tanto en la enseñanza como en la evaluación son compartidas con los padres, ya que es fundamental lograr acuerdos que posibiliten que todos trabajemos en el mismo sentido, con coherencia y diálogo, privilegiando las necesidades y los tiempos del alumno implicado. Por este motivo, el apoyo familiar es central para que podamos alcanzar los objetivos que nos planteamos.

## **OTRAS TAREAS QUE REALIZAMOS**

Realizamos las gestiones necesarias para encaminar las solicitudes de tolerancia sugeridas por los técnicos que atienden a los estudiantes: nota de los padres, informes de desempeño liceal de los profesores de Idioma Español, Inglés, Matemática y Expresión Visual y Plástica (como Anexo 2 se adjunta la ficha que completan los profesores).

Preparamos junto con el adscripto del nivel las reuniones de profesores. Esto incluye hacer un relevamiento de las calificaciones y pensar, partiendo de los juicios de cada docente, una propuesta de juicio general que se pone a consideración de la asamblea.

A fin de año completamos una ficha con toda la información recabada sobre cada caso que estuvo en seguimiento, que incluye también todas las intervenciones que se realizaron (cf. Anexo 1).

En febrero nos reunimos con el coordinador y el adscripto del año siguiente para transmitir toda la información recabada haciendo énfasis en aquellos aspectos en los cuales hubo evolución y en aquellos aspectos en los cuales se debe seguir trabajando en el siguiente nivel.

## **ESPACIOS DE CONTENCIÓN Y CRECIMIENTO**

El coordinador no realiza su tarea en solitario, dado que también necesita sostén

y acompañamiento para enfrentar los desafíos que día a día se le presentan. El conjunto de coordinadores, junto con la Dirección y el Departamento de Psicología, conformamos un equipo de trabajo que tiene reuniones periódicas. En ese espacio mensual definimos criterios de trabajo, repensamos metodologías de intervención, estudiamos casos que se consideran paradigmáticos, diseñamos instrumentos para recabar información, estudiamos bibliografía referida a temas que surgen a partir de las situaciones que la realidad del alumnado plantea y compartimos nuestras inquietudes y preocupaciones.

### **3. EL MODELO DE INTERVENCIÓN EN ACCIÓN**

## **EL CAMINO QUE RECORRIMOS JUNTO A ISMAEL**

### **Presentación**

Ismael es un estudiante que cursó Ciclo Básico en la Institución. Es portador de un trastorno generalizado del desarrollo de tipo síndrome de Asperger. Manifiesta apego a rutinas de manera muy rígida y dificultad para aceptar cambios inesperados y para interactuar con sus pares y con los adultos que trabajaban con él. Posee intereses focalizados y un gran potencial cognitivo.

Durante primer año no le fue fácil la vinculación con sus compañeros, con sus profesores ni con la cantidad de asignaturas. Era muy frecuente que se desbordara de manera importante frente a las exigencias académicas, domiciliarias o de aula. Presentaba dificultades para organizarse y para aceptar tareas que no eran de su agrado. En los momentos de presión por actividades curriculares se cerraba de tal forma que era muy difícil entablar comunicación con él y que volviera a incorporarse a la actividad de la clase.

### **Estrategias**

Durante estos años el equipo docente pasó por un primer período de mayor dependencia de las pautas proporcionadas por los técnicos que trabajaban con él, y progresivamente, al ir conociéndolo, pudo diseñar estrategias propias. Tanto en el diseño de estrategias a llevar a cabo como en su implementación y revisión, fue fundamental el papel del coordinador, como articulador de las prácticas, así como de los adscriptos y la psicóloga del colegio. Sin lugar a dudas, uno de los desafíos era —considerando el objetivo mayor, es decir, su integración y desarrollo, tanto vincular como académico— lograr que, paulatinamente, Ismael pudiera disminuir la ansiedad que le impedía trabajar de manera adecuada a sus posibilidades.

Entre las estrategias que se utilizaron con Ismael se encuentran, por ejemplo, las siguientes:

- Fue necesario ayudarlo a interpretar adecuadamente el grado de exigencia requerido. Por ejemplo, ante un punteo de temas de escrito, se angustiaba y decía que nunca iba a poder estudiar todo eso. El acercamiento del docente, que lo ayudaba a ver cuáles de esos temas ya sabía, le permitía tener una visión más realista de la exigencia, serenarse y trabajar de forma adecuada para alcanzar el objetivo que se le planteaba.
- Se intentó fomentar y priorizar su participación oral en el trabajo de clase, aprovechando la calidad de sus aportes y su nivel de reflexión, de manera de fortalecer su autoestima y su lugar en el grupo.
- Se realizaron ajustes en el calendario de las pruebas semestrales y de las actividades finales. En algunas asignaturas, se redujo el temario de la prueba; en otras, se posibilitó la realización de una prueba oral o de un trabajo especial que incluyera contenidos de más de una materia.
- Se decidió adaptar el currículum acortando la jornada diaria para evitar la saturación y el cansancio que no le permitían rendir de acuerdo con sus posibilidades. Con este objetivo, se solicitó al Consejo de Educación Secundaria la exoneración en dos asignaturas.
- En situaciones de estrés, como podía ser un trabajo escrito o la realización de una lámina, se procuraba que Ismael tuviera un ambiente sereno para completar tareas que en situación de aula no podía realizar. En estas ocasiones fue fundamental el trabajo del adscripto, que lo acompañaba y lo guiaba en la realización de la tarea.
- Su asistencia a los campamentos propuestos por el colegio fue un factor que favoreció su integración. En primer año asistió solamente al primer campamento e hizo crisis por cansancio. En segundo, para prevenir esa situación, se le permitió descansar durante el día y no participar de todas las actividades previstas. En tercer año tuvo un comportamiento más autónomo, con un buen manejo de sus necesidades de descanso y tiempo personal, que no le impidieron disfrutar de las actividades grupales y colectivas.

En su trayecto por la etapa liceal, Ismael ha tenido una evolución muy positiva. Al calmar su ansiedad, pudo poner en juego su potencial y, progresivamente, fue adaptándose a la vida grupal, relacionándose más en los recreos e integrando grupos de trabajo en el aula.

El desafío fue buscar estrategias para acompañar su integración y desarrollo académico, así como lograr que incorpore hábitos de trabajo acordes con el nivel y su capacidad intelectual, de manera que pueda adquirir los conocimientos y las destrezas necesarios para seguir avanzando.

El trabajo con Ismael ha requerido plasticidad en las formas de enseñar y evaluar. Implicó que cada profesor se animara a explicitar sus limitaciones en el trabajo y en el vínculo con él y que tuviera la oportunidad de apoyarse en sus fortalezas y en las estrategias que sí daban resultado con otros colegas. Como equipo de educadores, tuvimos reuniones muy acaloradas y polémicas ya desde su ingreso, en las que pudimos compartir las debilidades que íbamos detectando, pero también nuestros miedos más profundos,

nuestros límites a la hora del encuentro con alguien que requería de la puesta en juego de todos nuestros talentos para intentar conectarnos. Tarea que, en definitiva, es la que hacemos con todos nuestros alumnos pero que en este caso requería encontrar un canal de comunicación diferente. De estos encuentros rescatamos siempre la capacidad de poner en palabras lo que se sentía y vivía, la capacidad de sostenerse y apoyarse unos a otros y la visión esperanzadora de que aquel grupo de docentes que trabajaba con Ismael haría todo lo posible por sacar lo mejor de él. Por este motivo, hoy podemos concluir que quienes trabajamos con Ismael fuimos haciendo el proceso junto con él.



## PARTE 2

En esta sección del capítulo, pondremos atención en un aspecto fundamental del trabajo de los coordinadores: su interacción con otros actores que están involucrados en estos procesos.

A través de sus testimonios, conoceremos sus consideraciones respecto al dispositivo implementado, cómo se involucran y cómo se sienten en el proceso de acompañamiento, qué dudas y aportes plantean.

La visión que desde distintos espacios se tiene de la acción de los coordinadores complementa la presentación del modelo y provee nuevos aspectos y desafíos para seguir construyéndolo.

### 1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: MIRADAS DEL CAMINO REALIZADO

El coordinador, a partir de 1997 y 1998, acompaña a aquellos alumnos que por algún motivo necesitaban una mirada especial a lo largo del curso. Es en el año 1997 que llega el Prof. Pablo Cayota a la Dirección del colegio y, luego de observar nuestra forma de trabajo desde la Coordinación, se propone un nuevo desafío para el grupo de coordinadores: trabajar juntos y formar un equipo [...]. La Dirección apostó a crear un grupo, un equipo de coordinadores, con criterios similares de abordaje. Para ello comenzamos a reunirnos dos veces por mes, una de ellas era con dos especialistas, la Dra. Psiq. Dora Mussetti (que en ese momento atendía a uno de nuestros alumnos de tercer año) y la Lic. en Psicología Madelón Rodríguez, que fueron trabajando junto con nosotros casos concretos. Se diseñaron pautas —hoy las llamaríamos *protocolos*— en las que acordamos desde dónde mirar al alumno, cómo hacerlo, qué datos resultaban relevantes a la hora de informar a otros docentes, y a partir de ellas pudimos diseñar posibles estrategias de abordaje.

Silvia, profesora coordinadora.

El tipo de acompañamiento que se hace a los alumnos y sus familias es una opción institucional. Es decir que no es mérito exclusivo de una persona o de un grupo que eligió hacer las cosas de determinada manera, sino que es fruto de años de experiencia, de reflexión sobre la práctica y de un trabajo serio, sostenido y responsable para encontrar respuestas nuevas a situaciones nuevas. Sin lugar a dudas, el acompañamiento personalizado es una “marca” de la institución, pero no se da por generación espontánea, sino porque los educadores hemos hecho nuestra esa opción y porque estamos comprometidos

con ella. Siento que la mayoría de las veces esa opción resulta gratificante, ya que a lo largo de los años he sido testigo de procesos muy interesantes en la evolución de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje importantes o en los resultados que hemos logrado acompañando situaciones emocionales complejas (tanto a nivel personal, familiar o vincular).

Natalia, adscripta.

En realidad, el trabajo con la diversidad es poder pensar en cómo el otro logra aprender, en que todos somos distintos a la hora de apropiarnos del conocimiento. Para los profesores es un cambio radical, pero una vez que emprendes el camino te llenas de satisfacciones propias y compartidas.

Rodolfo, profesor.

Trabajar con la diversidad ¿no es lo que hacemos todos los días? En la medida en que todos somos sujetos únicos y singulares, un aula que integre la diversidad no es más que un espacio donde las distintas necesidades, realidades y formas particulares de aprender estén contempladas. Y brindar herramientas y trabajar por una enseñanza de calidad para todos aquellos que por distintos factores podrían, potencialmente, quedar excluidos de ella es una tarea inherente a nuestra profesión.

Carolina, profesora.

Lo que hemos percibido y sentido en estos años como fortalezas y queremos destacar es que el Santa Elena ve las dificultades de aprendizaje como un desafío y no como un problema. En segundo lugar, que es un compromiso que asumen y del cual se responsabilizan. Y por último, que tienen un equipo capacitado, comprometido y por sobre todas las cosas humano y afectuoso que sabe ponerse no solamente en el lugar del adolescente sino también en el de su familia.

Eduardo y Laura, padres de un alumno.

La fortaleza está en la apertura a la diversidad, en la calidez y el vínculo.

Liliana, psicopedagoga.

## 2. TRABAJO EN EQUIPO: UN PUENTE SOBRE EL MAR DE LA ALTERIDAD

Todos los roles se articulan gracias a una comunicación muy fluida. El director, los adscriptos y los coordinadores informan permanentemente sobre los alumnos y escuchan atentamente lo que uno quiera comentar o preguntar. La Dirección es receptiva a las propuestas; los coordinadores generan valiosa información que orienta nuestra labor docente, y además podemos contar siempre con los adscriptos.

Beatriz, profesora.

El acompañamiento es posible y eficaz gracias a un trabajo en red que se sostiene en lo interno y fuera de la institución en forma simultánea, involucrando a todas las personas que están directamente comprometidas con la evolución positiva del alumno. La visión que vamos forjando sobre cada alumno es producto del cruce de miradas de distintos actores que lo “conocen” desde lugares diversos (el aula, el hogar, un espacio terapéutico, un tratamiento de reeducación, etc.).

Natalia, adscripta.

Hay un buen nexo entre el coordinador y el resto de los profesores. En alguna oportunidad en que me acerqué a hablar directamente con otros docentes noté que ya les había llegado la información que le había planteado en un principio al coordinador. O sea que la coordinación funcionaba. Claro que la entrevista con el profesor también ayuda. Pero sí funciona el nexo.

Beatriz, madre de un exalumno.

Algo que observamos es que el orden y la planificación que tiene la Dirección y Administración del Santa Elena puedan ser mejor articulados entre los profesores y los técnicos externos para fijar las metas que el chico deba cumplir, en períodos cortos y también para las pruebas semestralmente.

Eduardo y Laura, padres de un alumno.

Los docentes trabajamos con información que nos brindan los coordinadores en las reuniones de antecedentes y estrategias. Para mí esa instancia es muy importante ya que se exponen todos los casos y se brindan sugerencias para el

trabajo en el aula. A lo largo de los años estas reuniones se han enriquecido. Además, contamos con un adscripto que nos apoya mucho y con un director que conoce a los alumnos y que es partícipe de sus procesos. Los técnicos muchas veces se han acercado a la Institución e incluso se han realizado talleres. Y por último, pero no menos importante, el trabajo diario con los alumnos, el pensar y repensar cómo guiarlos.

Rodolfo, profesor.

Entre los conceptos que destaco está la toma de decisiones compartidas. En el proceso de acompañamiento de cada alumno, vamos generando un conocimiento sobre él o ella que, a la vez que nos da certezas, nos genera incertidumbres. Como profesionales de la educación, debemos dar respuestas a las interrogantes que se nos van planteando en forma rápida, eficaz y responsable. El aporte de cada uno de los que trabajamos con los alumnos suele ser “iluminador” en ese sentido, ya que nos alejamos de visiones reduccionistas o subjetivas, para lograr una estrategia creativa y acertada de acompañamiento.

Natalia, adscripta.

Los vínculos familia - equipo terapéutico - equipo educativo se fueron afianzando desde el inicio. Que la institución permitiera que cada uno desde su lugar, desde su rol, fuera partícipe activo de este proceso contribuyó en gran medida a que cada uno se apropiara de los logros, pero también de los desafíos que implicaba, cada año, cada conflicto que surgía con esta experiencia de integración.

Karina, psicoterapeuta de un alumno.

### **3. PERSONALIZACIÓN DEL TRABAJO CON LOS ALUMNOS: UN CRUCE DE CAMINOS**

#### **INTERACCIÓN CON LOS DOCENTES Y CON LOS ALUMNOS. EL TRABAJO EN EL AULA**

En el primer año recuerdo que me costó entender el trabajo con la diversidad y cómo trabajaba la Institución con este tema. Ahora en todos los colegios y liceos se habla del trabajo con la diversidad y la adecuación de las propuestas,

pero hasta algunos años atrás esto no era tan así. A través de años de trabajo en el colegio y la experiencia, uno va conociendo, comprendiendo, involucrándose y creando herramientas de trabajo y de evaluación más apropiadas. Creo que no es una tarea fácil pero que sí nos hace crecer como personas y profesionales de la educación.

Beatriz, profesora.

Muchos docentes reciben como algo nuevo esto de trabajar con las dificultades de aprendizaje. Somos un colegio con un modelo innovador en el tema, pero hay que seguir trabajando. Es difícil para los docentes trabajar con la diversidad, porque implica trabajar a un mismo tiempo con estudiantes con ritmos, demandas y modalidades de aprendizaje distintas.

Rosina, adscripta.

Para trabajar con estos alumnos no hay recetas. Aquí aprendemos todos los días. El ensayo y error son fundamentales porque nos dan insumos sobre los métodos a emplear para obtener mejores resultados o a la hora de adaptar consignas. Las estrategias y la adaptación de consignas pueden variar todos los días. Por ejemplo, me cruzaba en la salida de clases con Marcelo [otro docente] y hablábamos e intercambiábamos sobre los métodos empleados. La información presentada por los técnicos para trabajar con estos jóvenes y todos los aportes teóricos nos dan seguridad, pero a la hora de aplicar ciertas estrategias nunca hay garantías.

Laura, profesora.

En una oportunidad se me sugirió que la evaluación semestral de una alumna de primer año con importantes dificultades en lectura y escritura fuera oral. La hicimos en clase mientras sus compañeros tenían la prueba escrita, un poco retiradas del resto para favorecer su concentración. Fuimos realizando la prueba, que consistía en varios ejercicios, de forma fraccionada, tomando pequeños recreos: ella contestaba algunas preguntas, después nos tomábamos unos minutos para que descansara, pensara y se organizara para responder el ejercicio siguiente, mientras yo contestaba preguntas de la clase; luego retomábamos la evaluación hasta el nuevo descanso, y así sucesivamente. Esta modalidad favoreció tanto a esta alumna como al resto del grupo. A ellos porque respondieron con gran compañerismo, respetando su tiempo sin interrumpir su tarea, y los obligó a ser más precisos con sus preguntas y a resolver más autónomamente los ejercicios, dado que yo no estaba a su entera

disposición. La experiencia marcó una pauta para los escritos subsiguientes, en los que cada vez necesitaron consultarme menos, resolviendo por sí mismos. En el caso de la alumna, sus resultados fueron muy superiores a las evaluaciones anteriores; se mostró con una fluidez que no lograba por escrito y arriesgó respuestas más reflexivas a medida que iba ganando confianza.

Carolina, profesora.

No podemos dejar de exigirles, ya que en algunos casos se quedan con la carátula de “tengo tolerancia y no hago nada”. Hay que tener mucho cuidado a la hora de trabajar, y por ellos mismos no podemos permitirles quedarse con el mínimo esfuerzo.

Laura, profesora.

Para todos los alumnos, estar en una realidad diversa los hace involucrarse con esas realidades y desarrollar el respeto hacia el otro y la capacidad de ayuda. En este momento se me ocurren varios ejemplos de alumnos que han apoyado a otros en sus procesos de aprendizaje.

Beatriz, profesora.

## **INTERACCIÓN CON LOS ADSRIPTOS DEL NIVEL**

Hasta el año 96 el profesor coordinador “se encargaba” de todo el grupo de alumnos, realizando junto con el adscripto el seguimiento y acompañamiento de todos los casos emergentes y también diseñando una estrategia grupal. Si bien el adscripto jugaba un rol importante, no era tan autónomo como lo es hoy, donde hay una complementación de roles muy asertiva. La apuesta de cambio fue, por decirlo de alguna manera, aprender a afinar la mirada, a especializarnos, a capacitarnos en acción y a ser creadores de teoría a partir de nuestras prácticas: aprender juntos qué mirar de esos alumnos que iban a configurar el o los casos a seguir por la coordinación, mientras del resto de los alumnos se encargaba el adscripto, que en el nuevo esquema iba a tener un papel más protagónico en cuanto a seguimiento del grupo.

Silvia, profesora coordinadora.

El rol del adscripto es múltiple. No solo es un observador (testigo) privilegiado de cada caso (por la cercanía física y emocional que debe tener con sus alumnos), sino también un mediador y un articulador fundamental del proceso. En tanto referente, es uno de los primeros actores en el modelo de intervención, pero no el único, ni siquiera el principal. Con frecuencia y debido a su rol, es al que le llegan las situaciones en primera instancia. Y, si bien debe dar respuesta inmediata cuando es posible, también debe saber mediar en las situaciones que se presentan más complicadas, orientar en distintos niveles (alumnos, familias, docentes, técnicos) y articular concienzudamente el modelo de intervención, reconociendo cuáles tareas le competen y en cuáles debe dar lugar a otros.

Natalia, adscripta.

Si bien el trabajo con algunos estudiantes insume más tiempo, desde la Adscripción, debemos estar atentos a no dejar de atender a todos los alumnos. Cada uno de ellos requiere un acompañamiento desde sus diferentes realidades. Todos los alumnos merecen ser atendidos y escuchados. Como adscripta, además, intento ayudar a los alumnos a valorar las diferentes potencialidades de cada uno y a respetarlas. Es una oportunidad de aprender y de crear nuevas formas de relacionamiento.

Rosina, adscripta.

Lo que me resulta más interesante es la síntesis del cruce de miradas de ambas figuras (adscripto y coordinador) respecto a la objetivación del caso que presenta un alumno, sus posibilidades, las limitaciones a las que nos enfrentamos (que son reales) y el mejor modo para que ese alumno transite por el proceso de enseñanza-aprendizaje con comodidad, sintiéndose exigido, valorado y querido.

Natalia, adscripta.

Lo principal es seguir formándonos sobre el tema, ya que es una política puesta en práctica por el colegio, siempre pensando en optimizar la tarea. La mayoría de los docentes lo tiene presente, pero hay que seguir trabajando con criterios comunes.

Rosina, adscripta.

## INTERACCIÓN CON LAS FAMILIAS Y TÉCNICOS

Considero muy importante el acompañamiento que fueron realizando a la familia y al adolescente en esta nueva etapa académica. Posibilidad de pensar estrategias flexibles cada año en función de las necesidades y el funcionamiento del alumno en ese momento.

Karina, psicoterapeuta de un alumno.

También había un gran trabajo por parte nuestra como familia. Apreciamos mucho el acompañamiento del colegio, siempre nos abrieron las puertas para todo lo que necesitamos, escuchándonos hasta en lo más mínimo. A veces con mejor resultado, a veces no tanto, siempre hicimos lo que se pudo. El acompañamiento familiar es primordial.

Beatriz, madre de un alumno.

La apertura del colegio es excelente. No solo abren las puertas para que cada uno pueda desarrollar su potencial, sino que se brindan y comparten los procesos. El trabajar juntos, aunque desde diferentes ámbitos, marca la diferencia. A nivel logístico, si bien con algunos docentes es espectacular la comunicación, ya sea personalmente, vía *mail* o con los trabajos de los blogs, con otros es más difícil. En este sentido es fundamental la articulación que realizan los coordinadores.

Liliana, psicopedagoga.

En cuanto a inquietudes de padres que acompañan a su hijo y que van aprendiendo en el camino con aciertos y tropiezos, tratando de desarrollar al máximo sus potencialidades curriculares, sugeriríamos, para lograr mayor fortaleza emocional, que al chico se le pudiera asignar una tarea dentro del grupo que sea capaz de desarrollar con responsabilidad, que quizás no pase por lo estrictamente curricular; tarea que pueda ser más o menos permanente o puntual (por ejemplo, ser capitán por un día).

Eduardo y Laura, padres de un alumno.

En Segundo Ciclo, en cuarto año, existe la figura del coordinador. Es decir, seguimos de una manera similar a Ciclo Básico. Pero en quinto no hay más profesores coordinadores, y la verdad es que nos faltó algo. Sí nos

encontramos con muy buena disposición de la Adscripción y el psicólogo, que nos aconsejaron muy bien, pero habría sido bueno y nos hubiera ayudado tener un profesor coordinador. Nos encontramos un poco solos. Porque ellos parecen muy grandes, pero son todavía muy inmaduros. Por lo menos para algunos casos, y que se los vaya ayudando de a poco a ser independientes.

Beatriz, madre de un exalumno.

Se ha podido establecer una comunicación bastante fluida entre el equipo de la Institución Educativa y el equipo terapéutico. Esta comunicación no solo ha incluido a la psicóloga y la Dirección del colegio (que es lo más frecuente), sino también el intercambio directo con coordinadores y adscriptos vía telefónica o por *mail*. Incluso pudimos participar en reuniones de profesores (lo cual valoramos muchísimo y ha sido un espacio de articulación fundamental para el proceso de integración del paciente).

Karina, psicoterapeuta de un alumno.



## PARTE 3

### SÍNTESIS

Hemos descrito aquí uno de los elementos constitutivos del modelo de educación inclusiva que el liceo Monseñor Nicolás Luquese ha venido construyendo: el coordinador de grupo. En el marco de una educación que apunta a escuchar, apoyar y comprender a cada alumno en su singularidad, la función del coordinador es estar atento a las necesidades de quienes, por diferentes causas y circunstancias, aparecen como más frágiles ante los requerimientos académicos del Ciclo Básico de la enseñanza secundaria.

El papel del coordinador consiste primordialmente en articular las acciones de todos quienes, formando parte del liceo, actuamos directa o indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un verdadero trabajo colaborativo en el que participamos los docentes, los adscriptos, el director, la psicóloga, la secretaria, funcionarios no docentes. Todos formamos parte de un engranaje que tiene como único fin favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin exclusiones.

Tal como planteamos en la introducción y como mencionan algunos de los actores involucrados en los testimonios que se presentan, esta opción por trabajar con la diversidad en nuestras aulas ha sido una oportunidad de desarrollo, aprendizaje y crecimiento de todos: los alumnos que encuentran las condiciones favorables para poner en juego sus potenciales; los alumnos que vivencian en el día a día la solidaridad, el trabajo cooperativo y el respeto a cada compañero con sus características únicas y especiales que lo diferencian de los demás; los docentes que buscamos, probamos, nos sorprendemos, nos desilusionamos a veces y siempre volvemos a comenzar; las familias que encuentran un espacio de apoyo y escucha en el que se sienten habilitadas a proponer, a cuestionar, a sugerir.

Este modelo de intervención pedagógica, pensado para sostener y acompañar a los alumnos, termina también contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los docentes en tanto se generan espacios de intercambio y de apoyo mutuo. El trabajo en equipo, la presencia siempre disponible de interlocutores a quienes trasladar dudas, angustias, preocupaciones o aciertos hace posible una progresiva sensibilización de todos ante las diferentes dificultades que nos toca enfrentar como grupo. Además, se ha ido produciendo un incremento de nuestros saberes tanto prácticos como teóricos. Los profesores, los adscriptos, la Dirección, los coordinadores, la psicóloga, aprendemos sobre la marcha, de nuestros aciertos y errores, de lecturas que compartimos, de talleres, pero sobre todo aprendemos de nuestros alumnos.

El rol del coordinador y la forma de trabajar con la diversidad en el liceo ha tenido la suficiente permeabilidad y flexibilidad como para ser sensible a las transformaciones e ir adecuándose a las demandas de una realidad siempre

cambiante. El trabajo en equipo ha posibilitado que los cambios se construyan entre todos, ya que se monitorea y evalúa en forma constante.

Como desafío nos planteamos seguir buscando estrategias creativas y flexibles para el trabajo con nuestros alumnos, con todos nuestros alumnos, incluso con los destacados, que también pueden ser estimulados a desarrollar más aún su potencial.

También consideramos importante continuar profundizando nuestra formación, así como asumir la responsabilidad de oficiar de multiplicadores entre nuestros colegas. En ese sentido, en 2012 organizamos un taller, con nuestros compañeros docentes, sobre el trabajo con la diversidad. Nunca antes los coordinadores habíamos asumido ese compromiso, que nos significó un verdadero desafío que vivimos con bastante nerviosismo. Fue una experiencia muy rica, que deberíamos repetir.

En la presentación de una investigación sobre instituciones educativas inclusivas, Moriña y Parrilla (2006: 519) plantean:

Estas escuelas, por otra parte, lejos de plantearse como organizaciones burocráticas mantienen un sentido de comunidad, con una misión clara que suele apoyarse en la existencia de todo un proceso de construcción conjunta y reflexiva del proyecto educativo de centro. En definitiva, la implicación y participación de toda la comunidad educativa en las metas y proyectos del centro asoma como uno de los rasgos genuinos en estas organizaciones. Otros aspectos como el liderazgo, la actitud y papeles de los docentes, el aprendizaje “colaborativo” y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para caminar hacia centros con una orientación inclusiva.

Creemos que hacia ese horizonte estamos caminando. Queda mucho por andar, pero nos guían los aprendizajes que fuimos haciendo en el camino ya transitado y el convencimiento de que el trabajo en la diversidad nos acerca cada día un poco más a un mundo más igualitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, R., y otros (1996), *Alumnos con NEE y adaptaciones curriculares*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCHESI, A., y E. MARTÍN (1990), “Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales”, en A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid: Alianza.
- MORIÑA, A., y Á. PARRILLA (2006), “Criterios para el desarrollo permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, n.º 339, pp. 517-539, Madrid.
- MUSETTI, D., y otros (2001), “Los estudiantes, los docentes y el aprendizaje”, *Revista Médica del Uruguay*, vol. 17, n.º 3, pp. 171-179, Montevideo.
- PARRILLA, Á. (1999), “Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, n.º 2, Universidad de Sevilla.
- TOMLINSON, C. (2005), *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, Buenos Aires: Paidós.

## ANEXOS DOCUMENTALES

### ANEXO 1.

#### FICHA DEL SEGUIMIENTO ACADÉMICO REALIZADO DESDE LA COORDINACIÓN

Nombre del estudiante	
Grupo	
Profesor coordinador	
Datos familiares relevantes	
Informes psicopedagógicos (enumeración de los informes disponibles y conclusiones fundamentales)	
Contacto con técnicos	
Síntesis del trabajo de la coordinación (acciones realizadas durante el año, informes solicitados, inicio de trámites de tolerancia y/o exoneración, etc.)	
Intervención psicológica	
Aspectos vinculares	
Evolución del estudiante durante el curso	
Fallo final	
Aspectos que deberán ser retomados el próximo año	

## ANEXO 2.

### INFORME DEL DOCENTE PARA SOLICITAR TOLERANCIA Y/O EXONERACIÓN

Datos del docente informante: _____
Nombre del docente: _____
Asignatura: _____
Datos del estudiante: _____
Nombre del alumno/a: _____ Grupo: _____

**Trabajo en clase** (fortalezas y debilidades, dificultades para captar o mantener la atención, ritmo de trabajo, cumplimiento de tareas, comprensión de las consignas y de los temas): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Producciones escritas** (ajuste a la consigna, dificultades detectadas en escritura o comprensión, en razonamiento y cálculo, en trazados, en el manejo del espacio): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Participación oral** (participación espontánea o requerida por el docente; frecuente u ocasional; pertinente y ajustada al tema): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Conducta y actitudes** (actitud frente a la tarea; receptividad a las orientaciones; vínculos con pares y docentes): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Otras observaciones:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Firma del docente:** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_



# Expedición Uruguay, caminos interiores

**Carlos Purgat, Sergio Migliorata,  
Lucía Arbiza, Magel González,  
Laura González, Marianella Bellini,  
Guzmán Hernández, Magela Grisoni,  
Javier Grezzi, Danilo Sosa,  
Manuel Pizzolón, Matías Conde**

07



## FICHA TÉCNICA

Sector: Ciclo Básico

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: “Expedición Uruguay, caminos interiores”

Nivel: Secundaria

Clase/s, grado/s grupo/s: Tercer año, tres grupos.

Área/s; asignatura/s: Todas las asignaturas, transversal, particularmente Geografía

Contenidos principales: El Uruguay del interior, cultura, sociedad, economía, historia, geografía. Convivencia, intercambio, solidaridad, recreación.

Participantes: Estudiantes de 15 años, equipo de docentes de 3.<sup>er</sup> año mayoritariamente y animadores exalumnos del Instituto.

Docentes: Sergio Falcón, Sergio Pintos, José Luis Ariseta, Gonzalo Carlone, Silvia Otermin, Lucía Arbiza, Marianella Bellini, Vivian Mikeliunas, Leonardo Pastorino, Rodolfo Sosa, Rodolfo Daguerre, Norma Díaz, Ricardo Yáñez, Javier Velázquez, Viviana Arbes, Mariel Loggia, Laura González, Fabián Sánchez, Ricardo Carbajal, Ruth Camargo, Lupe Espósito, Claudio Grisi, Mónica Bueno, Santiago Cammarotta, Carolina Lima, Lurde Morales, Magel González, Guzmán Hernández, Victoria Fuentes, Daniel Pintos, Matías Conde, Magela Grisoni, Javier Grezzi, Ana María Izquierdo, Gastón Carradori, Julio Sosa, Ignacio Franco, Elena Bonino, Matías Medeiros, Cristina Da Silva, Germán Vera, Analía Martínez, Natalia Sieira, Lorena Cánepa, Indra Míguez, Rodrigo Sancho, Sebastián Muñoz, Santiago González, Gastón Romero, Beatriz Silva, Rosario Suárez, Juan Estrades, Marcelo Taibo y Carlos Purgat.

Animadores: Nataly Pizzo, Camila Cabrera, Nicolás González, Lucía Saldías, Victoria Tucci, Santiago Pérez, Sergio Botto, Soledad Piazza, Diego Preliasco, Carolina Alonso, Lucía Machado, Danilo Sosa, Manuel Pizzolón, Micaela Leis, Danilo Sosa, Maira Vitale, Mariana Barceló, Giannina Ottavianelli, Luciana Di Lorenzo, Agustín Bosdanjián, Silvana Tagliaferro, Stephanie Hermosilla, Juan Pablo Novella, Patricia Catalá.



# 1. EXPEDICIÓN URUGUAY DESDE UN PROYECTO MARCO

**SERGIO MGLIORATA**

**DIRECTOR DE BACHILLERATO**

Hace dieciséis años y ante una circunstancia institucional, la eventualidad de un intercambio de los 6.<sup>os</sup> años entre las sedes del colegio matriz de las Hnas. Carmelitas de la Caridad-Vedruna, en la ciudad de Vic (Comunidad Autónoma de Cataluña, España), y nuestros colegios, administrados durante varias décadas por la misma congregación —hoy retornados a su identidad fundacional, es decir, a la gestión por una comisión de laicos—, el equipo de directores de Secundaria visualizó la oportunidad de amplificar el horizonte de la estrategia de jornadas y campamentos incluyendo, desde la misma matriz pedagógica, la experiencia del viaje.

Así surgió la estructuración pedagógica del viaje como una oportunidad de lejanía de la cotidianidad, una oportunidad para el reencuentro con la acumulación académica, a la puerta de salida del Bachillerato, y de cada uno consigo mismo, a través de la convivencia grupal en un contexto desafiante y convocante.

Visualizamos a Europa desde el inicio como el reencuentro con las raíces, allende los mares, de nuestra identidad nacional, lo que es también decir con las raíces de la genealogía de la mayoría de nuestros alumnos, así como el contacto orientado y asistido por sus docentes, con los testimonios materiales de las conceptualizaciones históricas, filosóficas, científicas, artísticas y políticas que constituyeron el contenido de doce años de formación sistemática desde el currículo de primaria y secundaria.

Por eso Europa, no por el intercambio con Vic (Cataluña), que finalmente se frustró, sino por la magnífica oportunidad de síntesis de lo acumulado por nuestros alumnos, durante años de trabajo profesional de decenas de maestros y profesores.

Europa juntos y cerrando el Bachillerato.

¿Por qué juntos y a Europa?

Juntos es obvio, Europa no lo es tanto.

Hace diecisiete años con este que nos hacemos la pregunta y durante ese excepcional período de la historia nacional y mundial —Torres Gemelas, crisis del 2002, Guerra de Irak, Afganistán, caídas de longevas dictaduras en la cuenca mediterránea, terremotos, tsunamis y catástrofes atómicas— hemos escuchado más de 750 respuestas adolescentes y 75 de los adultos que con ellos vivieron el viaje. Ningún otro itinerario vivido juntos nos hubiera podido dar la sensación de completud y síntesis personal y académica que nos permitió Europa.

Ese es el común divisor de todas las respuestas.

En estos dieciséis años viajaron tres de cada cinco alumnos del Bachillerato; recorrieron juntos más de 40 000 kilómetros terrestres, caminos de moros, cristianos y judíos, la ruta de don Quijote y el esplendor renacentista de los castillos del Loire. Navegaron el Gran Canal de Venecia y el estrecho de Gibraltar, para desembarcar en tierras africanas. Miguel Ángel les quitó la palabra en la capilla Sixtina y san Francisco desde su humildad se la devolvió en su tumba de Assisi. Atravesaron el Arco del Triunfo y pasearon por los Campos Elíseos. Se volvieron peregrinos en el camino de Santiago llegando a Compostela desde Lisboa y Porto. Se deslumbraron con Goya en el Prado y con Picasso en el Reina Sofía, pero por sobre todo, desde el Ponte Vecchio, desde la torre Eiffel, en la profundidad de las catacumbas romanas, ante el Big Ben londinense y en la Acrópolis de Atenas, contemplaron el espectáculo único de la humanidad y en él se vieron reflejados.

Se descubrieron en castillos, ferias, trovadores, monasterios e iglesias. Cuando entraron a la catedral de Toledo hicieron silencio interior y se vieron a sí mismos hace 700 años rezando en ella. Se descubrieron en el eterno Hombre y se identificaron con su lucha por trascender. Al igual que hace miles de años, estos adolescentes imaginaron, diseñaron y trabajaron construyendo un sueño, sintiéndose parte de las multitudes creadoras que han hecho al hombre digno hijo de Dios.

Por eso Europa. El esfuerzo para llegar siempre fue duro y largo, pero siempre valió la pena, como todo el que se hace por las cosas imborrables. No es una playa ni un atardecer, aunque los vivimos por decenas; es por sobre todo el espectáculo de una humanidad de la que somos parte por herencia y que se hace síntesis en nosotros al confrontarnos con sus luces y sus sombras.

¿Europa solamente?

América surgió de inmediato como la opción adecuada para los 4.<sup>os</sup> años. La progresión se instaló desde el momento fundacional. El predominio del contacto con la naturaleza y la permanencia de rasgos propios de una actividad campamental, aun en un contexto de viaje, fueron fácilmente encontrables en destinos de nuestra América. La aparición de América a la salida del Ciclo Básico y en la antesala del Bachillerato, cumpliendo también el rol de síntesis de aprendizajes, aparecía como coherente hasta en términos de currículo. El encuentro cara a cara con el otro y con el grupo, relevantes espejos ambos de sí mismo, tenía sus tiempos privilegiados en la programación de los destinos americanos. Así, las Misiones argentinas y paraguayas, las cataratas del Iguazú, las sierras Gaúchas, las costas y las serranías de Santa Catarina, la cordillera de los Andes, la Región Central de Chile, su metrópolis, Santiago, las costas del Pacífico, Isla Negra, Valparaíso, Viña del Mar, Rancagua y su Mineral El Teniente junto a la X Región, la de los Lagos, los volcanes y las grandes islas fueron y son los escenarios del diálogo de nuestros adolescentes con la geografía y los pueblos de nuestro continente.

A los pocos años de verificar, edición tras edición, que los 6.<sup>os</sup> y los 4.<sup>os</sup> vivían una muy potente experiencia formativa, nos lanzamos a diseñar una expedición en el Uruguay, el país del interior, con sus realidades urbanas y rurales, productivas y de servicios, el citrus, la minería, los arrozales, la producción ganadera y los niños, sus familia y los maestros rurales, signo e instrumento de ciudadanía en el interior profundo. Así surgió Expedición Uruguay para los 3.<sup>os</sup> años del Ciclo Básico y se completó la progresión: Uruguay, América y Europa.

El viaje como alegoría de la vida tiene la misma antigüedad que por lo menos los textos sagrados. Navegar, volar, caminar, trepar, llegar, descansar y seguir. Son los verbos predominantes en esta alegoría pedagógica que es Expediciones y Descubrimientos y, junto con ellos, los verbos que hacen nuestra humanidad: escuchar, compartir, expresar, observar, debatir, intercambiar. Expediciones es, en definitiva, otro de los espacios de este colegio que pretendió y pretende ser el lugar en que ellos, los alumnos, aprenden a leer, escribir, cantar y vivir los sueños que los hacen únicos, grandes y felices.



## 2. EXPEDICIÓN URUGUAY

**CARLOS PURGAT**

**DIRECTOR DEL CICLO BÁSICO**

En este contexto es que hace unos diez años, en el marco de Expediciones y Descubrimientos, nació Expedición Uruguay. De 1.º a 6.º año se escalonan las *salidas*, de modo que estas sean ascendentes y acumulativas. Todas tienen el objetivo de enriquecer y complementar los aprendizajes de aula: 1.º año, Expedición Montevideo; 2.º año, Expedición Canelones; 3.º año, Expedición Uruguay; 4.º año, Mercosur o Chile, y 5.º y 6.º conforman una unidad para culminar en una experiencia intercontinental, preferentemente en Europa.

Por tanto, Expedición Uruguay es ese eslabón del medio, que a su vez en su realización cierra la etapa del Ciclo Básico.

Es Expedición Uruguay parte de un proyecto específico, pero sobre todo lo es del ideario institucional Santa Elena. Es más, surge a partir de él.

Santa Elena es una institución humanista que concibe una pedagogía abierta, capaz de comprender que los procesos de aprendizaje no se disparan desde una sola razón, sino que, por el contrario, esto sucede a partir de una enorme multiplicidad de factores entremezclados. Factores unos genéticos, otros preestablecidos, pero que a la mayoría hay que inventarlos. Esto es lo más interesante y lo que da sentido a un proyecto educativo. Un instituto de educación que ha buscado por más de cien años estrategias y herramientas para educar ha tenido que inventarse muchas veces. Algunas de ellas haciendo cosas nuevas, pero la mayoría de las veces haciendo lo que ya se hace, pero mejor. Las prácticas educativas a través del tiempo fueron formando claramente a sus docentes, y sobre todo a la propia institución. La gente pasa, la institución sigue. El acervo acumulado hoy permite contar con una identidad en marcha, pero siempre en construcción.

En este andar, Expedición Uruguay es un invento más del Santa Elena, es una herramienta de educar que recorre caminos interiores de cada uno de sus actores y del Uruguay.

No es una excursión; es andar, llegar, quedarse, encontrarse, dejar y llevar. Adentrarse en su país con la idea de convivir con él, su gente y su realidad toda, de una forma planificada, con objetivos buscados, no es poca cosa, y mucho menos en esta etapa de los jóvenes. Es una formidable experiencia que nos enseña y nos hace sentir mucho.



### 3. RESUMEN

Expedición Uruguay es básicamente un viaje educativo por el interior del país de una semana de duración con estudiantes de 3.<sup>er</sup> año de liceo. Se realiza al finalizar el Ciclo Básico. Participan especialmente los docentes del curso y se va preparando durante todo el año. Se recorren unos 2500 kilómetros, visitando no menos de 12 departamentos, preferentemente los del norte. *Esquivamos* la costa por entender que, en general, es la más conocida. La idea es acercar a los jóvenes al Uruguay que menos conocen, llevarlos a lugares y situaciones que enriquezcan sus miradas sobre nuestro país.

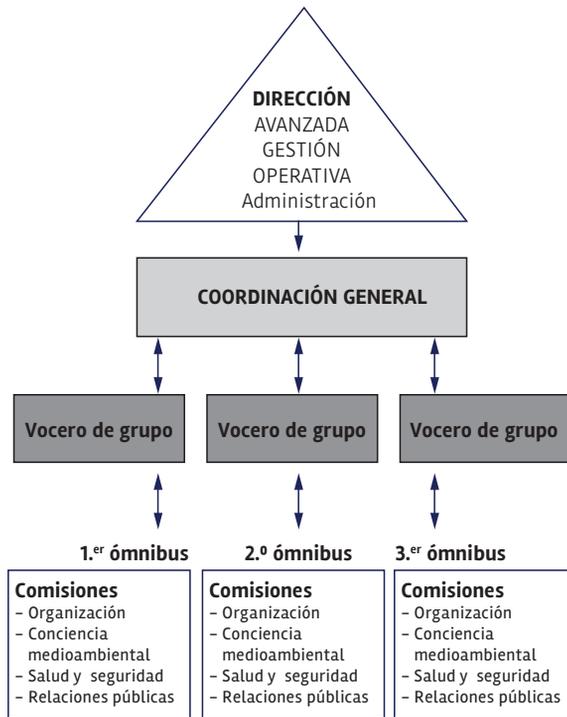
En el itinerario aparecerán el río, el monte, el arroyo, el cerro chato, la laguna y la naturaleza en su esplendor. Se sumarán la producción del arroz, de caña de azúcar, el frigorífico, la represa hidroeléctrica, la citricultura, la forestación y la minería. Estará presente la cultura: la música, las costumbres, el fenómeno de la frontera, la historia y las historias locales. Muy del proyecto son sus compromisos sociales y solidarios, que en gran medida le dan identidad, apoyando diversas obras y emprendimientos —entre otros, el asilo de ancianos de Villa Ansina—. Es impensable Expedición Uruguay sin la experiencia de intercambio con las escuelas rurales y todo el marco social y cultural que las rodea. Esto se complementa con el proyecto Ver el Mar, en el que los niños de las escuelas son recibidos en el sur por nuestra comunidad educativa. Por último, el itinerario tiene muy presente al Uruguay recreativo, en el que habrá muchas oportunidades para el juego, el deporte, la música y la diversión, en un ámbito que procura ser siempre educativo.

La organización se basa en grupos de pertenencia, comisiones con roles y tareas específicos, lideradas por docentes, que a lo largo de la travesía se ponen en acción. Todos tienen un lugar. Todos ocupan un sitio que la organización necesita. Esta funciona a partir de que todos cumplan su papel. La pertenencia a un grupo y desde este a la organización, la identificación con un rol y desde este también a toda la organización, hacen del proyecto un armado que da cabida a dos dimensiones muy profundas del ser humano: pertenecer y hacer. Ser alguien para los demás y ser útil.

En suma, Expedición Uruguay se identifica por su organización autogestionada entre docentes, animadores, exalumnos y estudiantes. Por un itinerario balanceado entre el estudio, la solidaridad y la recreación. Por diseñarse para el encuentro y la convivencia, hacia dentro y fuera. Por favorecer experiencias de formación permanente a sus docentes, que lo adoptaron como valiosa herramienta para llegar a los jóvenes. Por ser una propuesta alternativa a otros viajes estudiantiles, que deja huellas positivas. Y por haber logrado una aceptación y participación prácticamente unánimes en todas las generaciones durante diez años.

En el 2008, conjuntamente con Ver el Mar, fue declarado de interés por el Ministerio de Turismo y Deporte (resolución n.º 1306/08) y en el 2013 se concretó la décima edición.

## 4. ORGANIGRAMA



Un organigrama es la representación gráfica de la estructura de una empresa o cualquier otra organización. Representa las estructuras departamentales y, en algunos casos, las personas que las dirigen, esquematiza las relaciones jerárquicas y competenciales de vigor en la organización.

El organigrama es un modelo abstracto y sistemático que permite obtener una idea uniforme y sintética de la estructura formal de una organización.

- Desempeña un papel informativo.
- Presenta todos los elementos de autoridad, los niveles de jerarquía y la relación entre ellos.<sup>1</sup>

En todo proyecto un organigrama ordena y permite una gestión eficaz y con justa inversión de recursos, económicos y humanos. Es por eso que el organigrama de Expedición Uruguay, que al principio era tácito para todos, se ha ido perfeccionando y explicitando en roles y funciones.

1 Extraído de *Wikipedia*, <<http://es.wikipedia.org/wiki/Organigrama>>.

## LA DIRECCIÓN

Esta función está reservada para el director, que desde su “súper” visión planifica y guía toda la Expedición.



Si bien hay mojones que no se cambian porque forman la columna vertebral del viaje, año a año estos son corregidos en su dinamismo propio, con base en la experiencia recogida del año anterior.

Pongamos ejemplos. La primera etapa del viaje (Lagomar - quebrada de los Cuervos) es decisiva, azarosa y complicada, si se quiere, por todas las variables involucradas, y con el fenómeno climático como potenciador de imponderables, pero igualmente es insustituible en el itinerario.

En la quebrada originalmente el grupo pasaba la noche en carpas, hasta que por razones climáticas estas se debieron sustituir. Primero se durmió en un hotel en Treinta y Tres, reservado por si era necesario, y este último año se decidió alojarse en las cabañas de la laguna Merín, para evitar tanto el azar del clima como el costo de la reserva del hotel. De esta manera también amanecíamos en el lugar donde íbamos a desarrollar una actividad intensa y podíamos disfrutar de la laguna Merín en forma más completa. Todo esto fue pensado y replanificado año a año hasta encontrar una solución satisfactoria para las circunstancias.

Este ejemplo muestra muchas decisiones que se debieron tomar y muchas tareas que hubo que hacer antes, durante y después del viaje.

Las tareas previas al viaje están relacionadas con:

- Buscar los ómnibus adecuados (deberán cumplir con todos los requisitos legales de transporte y tener confort suficiente para pasar largas horas de traslado; contar con pantalla, audio, micrófono, heladera, etc.) y también choferes afines a las características del viaje —siete días y noches conviviendo con 100 personas, entre ellos 80 adolescentes—, con flexibilidad y opinión fundada sobre el cambio de ruta si es necesario.

- Promover con el coordinador del viaje, entre los alumnos de 3.º, el concurso del logo representativo para la generación que viajará, y hacer los contactos y mandar el original ganador a la empresa que estampa las remeras del viaje para los alumnos y los adultos.
- Contratar al médico que nos acompañará durante todo el viaje y coordinar las fechas de los Talleres de Salud y Seguridad para los alumnos que participen de esa comisión de trabajo.
- Establecer contacto con autoridades políticas y culturales (grupos folclóricos, guías) y empresariales locales para que tengan encuentros con el grupo y le cuenten de la historia, la riqueza humana y natural de la zona.
- Acordar el menú de la semana teniendo en cuenta el lugar donde estaremos, las actividades previstas para ese día, dietas especiales de algunos participantes por razones de salud, y sobre todo que la dieta sea equilibrada.
- Contactar, reservar y contratar alojamientos para todo el itinerario. Si bien ya hay una base de alojamientos establecida como satisfactoria en cada lugar, el dinamismo del viaje obliga a hacer cambios por diversas razones: cantidad de camas, espacio independiente para mujeres y varones, confort y limitaciones económicas.
- Planificar con las escuelas rurales toda la jornada de convivencia y captar sus necesidades para que puedan ser satisfechas en el trabajo con los jóvenes.

Ya en el viaje, la Dirección sigue teniendo funciones variadas, exigentes y de gran responsabilidad. En esta etapa esas funciones suelen entremezclarse con las de la Avanzada, ya que la supervisión se hace desde ese lugar.

- En el momento de la salida, chequear con todos los adultos acompañantes el cumplimiento de los roles asignados previamente. Junto con el coordinador, los encargados de ómnibus y los choferes, verificar que los ómnibus sean correctamente cargados y que los insumos previstos para el viaje estén en condiciones.
- Ya en el viaje encargarse de aprovisionar al grupo de los insumos necesarios y, junto con la Avanzada, prever y resolver imponderables.
- Resolver medidas disciplinarias, si es necesario, junto con el equipo de adultos.
- Chequear que cada etapa se cumpla de la mejor manera posible de acuerdo a lo planificado.
- Compartir chistes, anécdotas, experiencias, juegos y reflexión con adultos y adolescentes.

Ya de vuelta y con toda la experiencia sobre la mesa, las tareas están relacionadas con:

- Cerrar el balance económico.
- Enviar cartas de agradecimiento a los distintos actores que en el interior del país hicieron posible que el viaje se cumpliera.
- Registrar impresiones que se podrían rescatar para el año siguiente, etc.

## LA AVANZADA

La Avanzada no nació junto con el viaje. Fue posterior, fruto de la necesidad de optimizar los tiempos de las distintas etapas y cumplir cada una con fluidez y ritmo, evitando inconvenientes de última hora que modifiquen el clima y los objetivos.

En un coche que va adelante del resto de la Expedición viajan el director y un acompañante, *baqueano*<sup>2</sup> en el conocimiento del Uruguay profundo, quienes coordinan los aspectos prácticos; por ejemplo:

- Que los guías nos esperen en el lugar correcto. Muchas veces se debe modificar el itinerario o el horario y no se puede avisar con tiempo.
- Que haya la cantidad correcta de cubiertos y espacio en un almuerzo o cena. Supongamos que nos esperan para almorzar en un restaurante y están reservados los lugares —más de cien últimamente—. El encargado del restaurante organizó los espacios, pero la Avanzada se da cuenta de que la distribución no es adecuada para *supervisar de lejos* el comportamiento de los jóvenes, a fin de que se pueda comer distendidos y respetando a los demás comensales (nunca se exige que un lugar se cierre especialmente para la Expedición). Por otra parte, en el interior del país no siempre están preparados para recibir tanta cantidad de visitantes juntos, y además el lugar elegido no tiene que ver con el turismo tradicional. De ahí la importancia de una mirada experta que ayude y oriente en ese momento.
- Obtener las llaves de las habitaciones de un hotel para distribuirlas.
- Asegurar la comunicación entre las escuelas.
- Llevar a un expedicionario a un centro de salud, si es necesario, junto con el médico.
- Comprar elementos de última hora que se pueden haber roto o extraviado.
- Comprar y entregar a las comisiones meriendas o desayunos en el caso de

---

<sup>2</sup> Conocedor de rutas, personas, lugares. Compañero de conducción y conductor experiente. Gran cocinero y contador de historias.

que estos se hagan en la Expedición y no en un hotel contratado.

- Recibir a las autoridades y referentes de la cultura y presentarles a la Expedición y al colegio.
- Establecer con el coordinador y los voceros de ómnibus planes de contingencia para situaciones imprevistas (lluvia, rotura de ómnibus, rutas en mal estado, etc.). También, en comunicación estrecha con todos, proponer alternativas que beneficien al grupo. Una vez, por ejemplo, se extendió la jornada de piscina hasta la madrugada, ya que el clima lo permitía y los jóvenes ese día necesitaban más esparcimiento.

Como se ve, la Avanzada cumple un papel fundamental que le da a la Expedición ritmo, continuidad y fluidez para que los pequeños o grandes obstáculos que se presenten puedan minimizarse sin que alteren la dinámica, el espíritu, la concentración y el clima especial que se vive.

## GESTIÓN OPERATIVA

No es ni más ni menos que la ejecución de las decisiones que se toman, antes, durante y después del viaje. Estas son algunas de las funciones previas:

- Contratar hoteles, confirmar la cantidad de habitaciones en cada uno.
- Pedir a la Administración que se gire el dinero correspondiente a la reserva.
- Chequear la lista de insumos que se deberán llevar al viaje (agua, papel higiénico, hielo, botiquín, etc.).
- Confirmar el menú en cada etapa del viaje, el día, la hora y la cantidad de personas que viajan.

Ya en el viaje, le corresponde:

- Llamar para confirmar horarios de llegada, pagar los saldos restantes de bebidas, habitaciones, etc.
- Si es necesario, acompañar a la Avanzada a realizar compras y distribuir a los responsables.
- Registrar el dinero gastado y lo que se puede y debe gastar en cada etapa. Gestión Operativa es la *conciencia económica* del viaje.

Al regreso, su función principal es entregar a la Administración la relación de gastos para que esta cierre el balance general.

## LA ADMINISTRACIÓN

Junto con Gestión Operativa y la Dirección, la Administración lleva el control económico del viaje.

- Se realiza toda la actividad a distancia, antes, durante y después del viaje.
- Durante el viaje mantiene contacto directo con la Gestión Operativa.
- Resuelve, guía y autoriza pagos. Lleva un registro personalizado de cada expedicionario en cuanto a las rifas vendidas, el dinero entregado y el saldo. Se contacta con cada familia para mantener actualizada la *cuenta corriente* del viaje.
- Efectúa los giros necesarios para pagar reservas e insumos a proveedores (camisetas, almacén, regalos institucionales, gastos para animación, viáticos, etc.).

## COORDINACIÓN GENERAL

Es una función estratégica. El lugar que ocupa en el organigrama y las tareas que tiene a cargo muestran que su rol proporciona el equilibrio y la fluidez del viaje.

El coordinador, que no por casualidad es el adscripto del curso, se vincula directamente con toda la Expedición. De esa manera le toma el pulso a cada sector y convive con los expedicionarios, vivenciando con ellos cada momento.

- No viaja en el auto de la Avanzada, sino que comparte el clima del ómnibus y las relaciones que allí se dan entre los adultos y los jóvenes, entre los jóvenes y entre los adultos. Participa activamente de cada instancia de disfrute, reflexión y conocimiento.
- También es el contacto más directo de que disponen los padres para tener noticias de sus hijos.<sup>3</sup>
- No participa en ninguna comisión con alumnos, pero libremente actúa en todas.
- Marca lineamientos para los voceros de ómnibus y se reúne con ellos antes de cada partida para corroborar el itinerario, enviar a través de ellos mensajes a los alumnos, verificar hora de llegada, ruta y actividades de los animadores en el ómnibus.
- Establece la ruta con los choferes y la comunica a la Avanzada.

---

3 Se les pide a los alumnos que no lleven celular, para disfrutar íntegramente del viaje. La relación de los jóvenes con el celular no se limita al sms o la llamada; hay muchos otros servicios y funciones que les quitan tiempo, independencia, participación e identificación con el grupo y las actividades. Al principio esta consigna no se cumple al 100 %, pero durante el viaje vamos conquistando a los expedicionarios para lograrlo. De ahí que sea necesario que los padres cuenten con otra vía de comunicación.

- Se reúne, si es necesario, con los voceros de cada ómnibus para tomar una medida disciplinaria con algún alumno o grupo.
- Coordina las comisiones para que actúen en tiempo y forma.
- Está en contacto permanente con la Avanzada para chequear modificaciones de última hora.
- Se reúne con el encargado de Animación y los animadores para coordinar las actividades lúdicas y de grupo.
- Se levanta temprano, toma mate, toca la guitarra y canta con los jóvenes; juega al fútbol, se baña en la laguna Merín, en la quebrada de los Cuervos y se tira de todos los toboganes en Acuamanía; comparte y vive la experiencia única de las escuelas.

## EL VOCERO DE GRUPO

Es el adulto que oficia de comunicador oficial entre los adultos que toman las decisiones en el viaje y los jóvenes expedicionarios en el ómnibus. Como la Expedición lleva tres ómnibus, hay tres voceros con similares funciones.

Sabemos que las indicaciones para todos deben ser claras, concisas y breves para poder cumplirse fácilmente. Esto evita que se transmitan mensajes contradictorios o que se interpreten indicaciones de diversas maneras, creando confusión en los jóvenes y complicando el clima del viaje. Por eso al vocero le compete, además:

- Transmitir, comunicar, y hacer cumplir las indicaciones que se acuerdan con el coordinador antes de cada partida y de cada llegada.
- Recibir inquietudes de los jóvenes y canalizarlas debidamente.
- Hacer cumplir las pautas de convivencia en el ómnibus (lugar donde se pasan muchas horas), las cuales se establecen con los adultos que viajan en él. Por ejemplo: volumen de la música, manejo de dispositivos de audio y video (para evitar desperfectos lo harán los animadores), cuidado de asientos, baño, vocabulario, higiene del bus, etc.
- Organizar las comisiones para que se realice el trabajo de equipo que corresponda al momento: repartir desayuno, merienda, agua, vasos, bolsas de residuos, etc.

## LAS COMISIONES

### **Comisiones**

- Organización
- Conciencia medioambiental
- Salud y seguridad
- Relaciones públicas

## ORGANIZACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

- Hará de soporte al encargado de la cocina y de la logística.
- Colaborará y estará a la orden del jefe de cocina en toda instancia en que se requiera y muy especialmente en los momentos de descarga y carga de implementos de campamento. Cuando haya que cocinar y/o servir alimentos se encargará de la organización.
- Se ocupará del suministro de agua.
- Gestionará, organizará y motivará todas las actividades de servicio que puedan darse durante la Expedición.
- Velará siempre por el respeto, el cuidado y la protección del medio ambiente en todo momento y lugar —alojamientos, ómnibus, playas, piscinas, fábricas, escuelas, etc.—.
- Buscará formas creativas de sensibilizar y recordar en todo momento sobre el cuidado medioambiental.
- Es recomendable que vaya realizando un relevamiento, fotográfico o escrito, de qué tipo de flora y fauna van observando a lo largo del recorrido.
- Estará atento a que toda la delegación respete las consignas establecidas en el contrato de convivencia. Si percibe anomalías en estos acuerdos, canalizará el problema al profesor coordinador, quien tramitará las medidas educativas que entienda pertinentes.
- Organizará los ingresos y la permanencia en los restaurantes y las visitas que se realicen.
- Con la Comisión de Relaciones Públicas, organizará todo lo referente a los presentes institucionales e individuales para las escuelas rurales y el Asilo de Ancianos de Ansina.





## SALUD Y SEGURIDAD

- Tendrá a su cargo toda situación vinculada a la salud de los integrantes de la delegación.
- Realizará un seguimiento para asegurarse la debida alimentación de todos y pondrá en conocimiento del profesor coordinador las eventuales dificultades que se presenten.
- Tendrá a su cargo el botiquín y se hará responsable de su cuidado. Estará atenta a toda indicación que pueda darle el médico que acompañará la Expedición.

- El médico a cargo llevará la documentación personal de todos los participantes. Tendrá los contactos de los servicios médicos del interior.
- Prestará atención respecto a la protección solar, indicando, motivando y recordando las conductas saludables cuando haga falta.
- Intentará persuadir sobre la importancia de un buen descanso para disfrutar mejor las oportunidades que brindará la Expedición.
- Esta comisión estará especialmente atenta a los aspectos vinculados a la seguridad, particularmente en aquellas actividades más expuestas a riesgos, como los baños en piscinas, lagunas y ríos, el descenso a la quebrada de los Cuervos, etc. Para estos casos es deseable que previamente presente ante todos un plan de seguridad, que podrá incluir implementos como flotadores o cuerdas.

## **RELACIONES PÚBLICAS, DOCUMENTACIÓN Y REGISTROS**

- Presentará a nuestra delegación ante otros en cada instancia que lo requiera.
- Entregará los presentes y agradecimientos en todos los encuentros y lugares por donde pase la Expedición.
- Prestará atención a la imagen institucional que Expedición dé a cada momento, especialmente en las instancias en que nos exponamos a diferentes expresiones culturales.
- Tomará fotografías, hará registros escritos y recibirá folletería y presentes en nombre de la delegación.
- Confeccionará mapas del Uruguay donde se pueda ir registrando el camino realizado. Recibirá apoyatura y orientación de los docentes de Geografía que integren la delegación.
- Junto con la Comisión de Organización se encargará de preparar los presentes individuales e institucionales para las escuelas rurales y el asilo de ancianos de Ansina.

## **ANIMACIÓN Y DEPORTES**

- Procurará movilizar al grupo con espíritu de alegría y optimismo en todo momento.
- Organizará y liderará los espacios de juego y recreación. En especial, tendrá una activa participación en el armado y la ejecución de los fogones.

- Estará atento a los vínculos interpersonales, a las relaciones conflictivas, a las excluyentes y a las exclusivas, y a la debida integración de todos los jóvenes.
- Se encargará de cuidar y mantener en condiciones el material deportivo.
- Colaborará con el comunicador educativo en las dinámicas que se implementen en los ómnibus y en todo lugar en que se consideren convenientes.
- Elaborará un plan de juegos para desarrollar en las escuelas rurales.
- Presentará propuestas sobre qué materiales de juegos y de deportes convendría llevar a las escuelas rurales.

## 5. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE EXPEDICIÓN URUGUAY

### PEDAGÓGICOS

El aula es un espacio disparador de procesos cognitivos que ocupa un lugar central en los aprendizajes. Un centro educativo no puede desconocer el lugar principalísimo que debe ocupar; de lo contrario, el centro carecería de sentido. Es más, toda experiencia o actividad realizada fuera del aula por un centro de estudios debe tener origen y seguimiento desde ese lugar.

No obstante, sabemos que no se aprende solo en el aula. La vida ofrece escenarios de aprendizaje múltiples por todas partes, y aun más y mejores cuando estos forman parte de un plan con objetivos predeterminados. La cuestión es generar aprendizajes.

De esto se trata Expedición Uruguay. Es una práctica educativa centrada en el aprendizaje. Nace en el aula. Se macera, elabora y se proyecta desde un proceso que los estudiantes y docentes realizan durante los cursos del año.

En 3.<sup>er</sup> año de liceo, el programa de Geografía se pasea por todo el Uruguay. Página tras página recorre los aspectos pasibles de estudio. Y los jóvenes lo estudian, dan parciales y también exámenes. Ese Uruguay del libro es el que también pretendemos alcanzar en este proyecto de inmersión. En el libro no está todo, pero lo que está lo encontramos y el resto lo vivimos.

Lo de Geografía es lo más claro y sirve de ejemplo, pero de hecho todas las asignaturas del currículo de 3.<sup>er</sup> año participan desde algún ángulo en el proyecto. Disponer de un escenario ampliado fuera del aula otorga al docente un vehículo innovador, desencadenador permanente de variables estimulantes.

Observar sobre el paisaje en vivo lo estudiado le provoca al estudiante la satisfacción de cosa constatada. “¡Qué bueno, eso lo dimos en clase!”.

### JUEGOBÚS

Para reafirmar estos conocimientos, jugamos a Juegobús (torneo del saber). Esta actividad lúdica interactiva pretende proporcionar información, ordenar y articular saberes de los jóvenes con la experiencia del itinerario. La propuesta es fruto del acumulado y de los aportes de los docentes y exalumnos, entre los cuales puede destacarse a Matías Medeiros y Giannina Ottavianelli. En estos últimos años Mathías Conde es quien se ha hecho responsable de motivar, organizar y liderar Juegobús.

En un sentido amplio es una actividad que pretende acompañar a los expedicionarios en todo momento durante el viaje, especialmente en los tiempos en el ómnibus. A

cada uno se le entrega al comienzo una carpeta que contiene una “revista” y lapicera. Esta propuesta tiene una dimensión personal, ya que cada joven decide cuándo y cómo toma contacto con los materiales, y una dimensión grupal, ya que podrá participar del Juegobús con compañeros.

La “revista” tiene varios artículos con información básica sobre las zonas que se recorrerán: producción, la historia, leyendas y personalidades oriundas del lugar. También incluye entretenimientos: tatetí, buscar las diferencias, acertijos, etc.

El Juegobús tiene como base un audiovisual con un formato de programa de preguntas y respuestas, al que se suman conductores presentes en el ómnibus. Se producen seis videos, los cuales coinciden con las etapas del itinerario. Cada video narra la historia e informa sobre la producción y aspectos curiosos de cada departamento. Desde el video se plantea una serie de preguntas a los grupos de expedicionarios, quienes tienen un minuto para responder. El juego llega a su fin cuando el video presenta las respuestas correctas y los conductores del juego en el ómnibus dan los puntajes por grupos.

## CONCURSO DE DISEÑO DEL LOGO

Todos los años los estudiantes de 3.<sup>er</sup> año del Ciclo Básico participan en la elaboración del diseño del logo que llevarán sus remeras, orientados por el docente de Educación Visual y Plástica. Pueden hacerlo individualmente o en equipo. El logo ganador se elige por votación de los tres grupos de 3.<sup>o</sup>.

El trabajo ganador es estampado en las camisetas que ese año llevarán los expedicionarios, además de ser usado como símbolo en las actividades que se vayan realizando durante el año. Habrá cinco colores de camisetas: uno por comisión de pertenencia y otro para los docentes.

Con el concurso se busca:

- Ofrecer a los jóvenes una oportunidad de aprendizaje y de participación creativa y artística sobre un aspecto de fuerte valor simbólico en Expedición Uruguay.
- Permitir los estudiantes que adquieran experiencia en instancias de este tipo.
- Obtener un símbolo gráfico capaz de representar hacia dentro y hacia fuera a Expedición Uruguay y contribuir a su identidad.

Vale compartir una anécdota. El grupo folclórico Tarumanes, que nos brinda un recital en Tacuarembó, se presentó en Cosquín (Córdoba, Argentina). Como no tenían remera propia que los identificara, usaron la que Expedición Uruguay les había obsequiado. En las fotos aparecen todos como Expedición Uruguay.

## PASTORALES

La dimensión pastoral del colegio es el conjunto de acciones sistematizadas para anunciar la buena noticia de Jesús resucitado y el amor de Dios Padre, promoviendo un ambiente donde se vivan los valores de fraternidad, apertura, solidaridad, amistad, exigencia y se disfruten los dones del Reino de Dios, la alegría, el encuentro, la gratitud. Todo ello desde cuatro aspectos complementarios: el clima pastoral, el anuncio explícito, la celebración y el servicio.

Expedición Uruguay ofrece una oportunidad de convivencia en un momento de la adolescencia extremadamente particular. Son los 15 años, en plena encrucijada de caminos y en el cierre mismo del Ciclo Básico, junto con los docentes y animadores universitarios.

La convivencia *hacia dentro* es la primera que hay que atender. Todos deben tener su lugar, para lo cual es necesario un modelo social que integre a todos, pero a la vez reconozca las naturales afinidades interpersonales. La pertenencia a la totalidad se construye desde los pequeños grupos de amigos. Desconocerlo en esta etapa es ir directamente contra el objetivo de integrar.

Los pequeños grupos de pertenencia se forman tras un rol. Espontáneamente fluyen las afinidades, pero se ordenan según las funciones para las cuales el proyecto convoca: Animación y deportes, Salud y seguridad, Organización y medio ambiente y Relaciones públicas. El hecho de que cada uno pueda sentir que está con sus amigos, pero además con una misión que cumplir para todos, hace que se sienta contenido por su grupo y a su vez reconocido por lo que hace. Bien trabajado esto, contribuye notablemente a la organización y la convivencia.

La conformación de equipos antes y durante el viaje es una costumbre constituida. Esto vale también para los docentes, piezas insustituibles de todo el tinglado, que permiten que se sostenga la estructura. La labor de equipo entre estos es una necesidad organizativa, pero sobre todo en atención a los desafíos educativos.

También Expedición Uruguay tiene un lugar para los animadores. Son exalumnos que realizan el curso para animadores que brinda el colegio, instaurado en el marco de Tiempo Joven.

Generalmente los animadores pasaron por Expedición Uruguay cuando cursaban 3.º año de liceo, por lo que lo sienten como una forma de revivir la experiencia que hicieron como alumnos.

Al animador exalumno corresponde generar un vínculo más horizontal con los alumnos, ser un nexo entre alumno y profesor. Su lugar le permite entender las problemáticas y el sentir de los alumnos desde un punto de vista distinto al del docente. También cumple un papel fundamental en la integración de los adolescentes, buscando que ninguno quede por fuera.

Los animadores se encargan de llevar adelante la mayoría de las actividades

lúdicas, de transmitir alegría en los viajes en ómnibus, así como de ayudar con la organización de los tiempos libres. En este marco, también coorganizan actividades recreativas y deportivas, en conjunto con el equipo de Educación Física que también integra la Expedición.

Como es conocido, Expedición Uruguay tiene un fuerte contenido didáctico, en el cual los animadores aparecen en un rol de acompañamiento, de impulsar el aprendizaje y destacar la importancia de cada lugar al que se visita. Además, el equipo se encarga de llevar adelante el Juegobús.

Cada animador tiene asignada una comisión, en la que también participa activamente durante toda la semana, estimulándola a cumplir con su rol y con cada actividad que se le asigna.

Pero este viaje es muy amplio en contenido, y además de los aspectos lúdico y didáctico hay momentos para reflexionar e interiorizar los sentimientos tan fuertes que emergen (por ejemplo, en las visitas a las escuelas rurales y el asilo, o simplemente al compartir con los compañeros de todo el año y los nuevos conocidos, así como con cada lugar y paisaje que se descubre). Los animadores apoyan fuertemente y con convicción el aspecto pastoral del viaje, como acompañantes y moderadores en las reflexiones que se van suscitando.

La segunda convivencia buscada es la que se da *hacia fuera*. Durante la travesía, constantemente nos encontramos con otros. Aunque el Uruguay es pequeño, las realidades sociales que existen en su interior son muy diversas. En estos encuentros dejamos cosas nuestras y nos llevamos otras. Esto es intercambio.

## SOLIDARIOS

Un componente indispensable en todos los procesos educativos es despertar en nuestros jóvenes el compromiso para con la sociedad en que viven. La educación no es para *dentro de uno*, sino para *sacar de uno*. Aprender mucho sí, pero ¿qué hacer con lo aprendido?



Lograr en los estudiantes protagonismo social, rebeldía por lo injusto y sensibilidad por los menos favorecidos es un deber de ciudadanía. Expedición Uruguay lo tiene entre sus prioridades. Se colabora con varias organizaciones sociales en distintos puntos del país, para las cuales se trabaja durante el año.

La primera expedición visitó una escuela rural y actualmente son cinco las escuelas involucradas en el proyecto. Este es hoy uno de los puntos más importantes de la Expedición, no solo por el trabajo que implica, sino por la huella que deja en sus actores. La visita a las escuelas rurales implica:

- Trabajar para recolectar fondos (por ejemplo, con el lavadero de autos).
- Ejercer el padrinazgo (sobre este tema nos ocupamos en la sección siguiente).
- Planificar y ejecutar tareas que aporten alguna mejora al local escolar.
- Planificar y ejecutar actividades recreativas con los niños.
- Dar lo mejor de cada uno.



Para las escuelas nuestra visita también implica muchas cosas:

- Acercar a muchos padres, quienes junto con el maestro y algunos niños se ocupan de preparar a la escuela para la visita.
- Contar con la posibilidad de que los niños se vinculen, compartan anécdotas y experiencias con nuestros estudiantes.
- Vivir con orgullo su identidad y tener la oportunidad de compartir con nosotros parte de su cultura.
- Estimular la apertura hacia horizontes más amplios, animándolos a seguir estudiando.
- Recibir un aporte para mejorar la actividad escolar.

## **PADRINAZGOS: LAS MOCHILAS**

Como tantos otros aspectos que hacen a la identidad de Expedición Uruguay, este se ha ido formando, creciendo y madurando a lo largo de los años.

Siguiendo las normas de buena conducta, al llegar de visita a un lugar se debe tener una atención con los anfitriones. Al comienzo los presentes fueron exclusivamente para las escuelas (materiales didácticos, libros, juguetes), pero... los niños y sus familias también nos reciben. Un año llevamos golosinas, otro año fue un juguete, luego se hizo una colecta de artículos escolares y juguetes nuevos, que se distribuyeron al llegar.

Finalmente en el año 2007, como forma de apoyar la función de la escuela rural, estimular a los chicos al estudio y apoyar a los padres, pero también aumentar el compromiso de nuestros alumnos en acciones solidarias, llenas de sensibilidad y empatía, creamos esta figura de padrinzos y madrinazgos.

A fines de setiembre, profesores de la Comisión de Organización se ponen en contacto con las maestras de las escuelas rurales que se van a visitar y les solicitan la nómina de los niños que asisten a clase. Una vez que se reciben los listados se elabora la planilla que se muestra a continuación.

Cada alumno expedicionario elige un niño de la escuela que va a visitar y arma una mochila con útiles escolares (más juguetes y golosinas), que le va a entregar de forma personal, transformándose en su *padrino* o *madrina*.

Ómnibus A			
Pueblo Clavijo			
Niño/a	Padrino/madrina	Niño/a	Padrino/madrina
Lucas (Nivel 4)		Braian Gastón (3.º año)	
Nilson (Nivel 4)		Braian T. (3.º año)	
Bianca (Nivel 5)		Santiago (3.º año)	
Junior (Nivel 5)		María (4.º año)	
Tatiana (Nivel 5)		Gian (4.º año)	
Axel (1.º año)		Santiago T. (4.º año)	
Agustín (2.º año)		Brisa (5.º año)	
Juan (2.º año)		Natalia (5.º año)	
Héctor (2.º año)		Jennifer (5.º año)	
Ivana (2.º año)		Martín (5.º año)	
Eliana (2.º año)		Franki (5.º año)	
Flavia (2.º año)		Diego (5.º año)	
Victoria (3.º año)		Kevin (5.º año)	
Angie (3.º año)		Pablo Damián (6.º año)	
Pablo Javier (3.º año)		Ángeles (6.º año)	
Costas de Caragatá			
Niño/a	Padrino/madrina	Niño/a	Padrino/madrina
Valentina (6 años)		Belén (10 años)	
Kemi (6 años, niña)		Dahiana (12 años)	
Soledad (7 años)		Karem (12 años)	
Renato (7 años)		Camila (9 años)	
Los Vázquez			
Niño/a	Padrino/madrina	Niño/a	Padrino/madrina
Micaela (6 años)		Mariano (11 años)	
Andrea (8 años)		Antonella (10 años)	
Kelin (8 años)		Genaro (12 años)	
Eliana (10 años)			

Algunos años se mandaron hacer bolsitas de TNT gruesa con cordones para colgarlas en la espalda como mochilas. Se elige un color por escuela para facilitar la identificación. En el 2012 contamos con el apoyo de una fundación que compró mochilas escolares, a las que se agregó un listón de color identificatorio de la escuela y el nombre del niño receptor.

Hacia fines de octubre, se organiza una jornada (generalmente en Catequesis) donde se presenta a los alumnos esta parte del proyecto. Se explica la actividad, se los invita a armar una mochila, se entrega el kit básico de materiales didácticos sugerido, eligen el/la niño/a a apadrinar, se les entrega la mochila para ser completada y se fija un día como fecha límite para devolverla completa al liceo.

### **Kit de materiales didácticos**

Esta es la lista de materiales que proponemos para formar las mochilitas que llevaremos de obsequio a los niños de las escuelas rurales de Tacuarembó que tú apadrinarás/amadrinarás.

Fuera de ella debes poner el nombre del niño que elegiste y su edad. Es importante que la entregues antes del jueves 24 de noviembre.

**2 cuadernos**

**2 lápices de escribir**

**2 lapiceras**

**2 gomas de borrar**

**1 sacapuntas**

**1 caja de 6 marcadores**

**1 caja de 12 lápices de colores**

**1 mazo de papel glacé**

**1 tijera**

**1 cascola**

**1 plancha de *stickers***

**1 libro**

**1 juguete**

**Golosinas (no chocolate)**

Como la cantidad de niños en las escuelas es mayor que la de los expedicionarios, se extiende esta actividad a los docentes y animadores, así como a todo funcionario docente o no docente de la Institución, de Primaria o Secundaria, que quiera apoyar este proyecto, ya sea solos o en grupos de dos o tres.

En el año 2012 se armaron 133 mochilas de las cuales 75 fueron hechas por los alumnos, 21 por docentes y animadores expedicionarios y 37 por 57 funcionarios. De esta forma el proyecto se vuelve transversal, moviliza a todos los sectores y, ante el cierre del año lectivo, genera un clima de solidaridad compartida, alegría y compromiso ante una realidad que procuramos cambiar un poquito.

## **RECREATIVOS**

Si lográramos agregarle a la educación mayores experiencias gratificantes, quizá facilitaríamos aprendizajes que a priori parecen muy difíciles. En este proyecto se intenta generar un cúmulo de aprendizajes entremezclándolos con el disfrute, ya sea frente a elementos culturales o por la diversión misma.

La recreación es parte vital en toda la andanza. El agua es un componente esencial desde el primer día. El calor de esa época del año y los lugares seguros de baños nos permiten ese disfrute constante. Además, percibimos que la inmersión en el agua hace milagros. El grupo descarga ansiedades, se relaja y habilita una convivencia distendida.

*Los viajes son los viajeros.  
Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos.*

Fernando Pessoa (1888-1935), poeta portugués

## **6. EL PROGRAMA**

El programa de Expedición Uruguay es el resultado de más de diez años de trabajo, evaluaciones y ajustes permanentes que el equipo de docentes realiza año a año. Todos los contactos con proveedores de servicios y referentes del interior del país son realizados por nosotros mismos, en forma directa y personal. No contratamos a ninguna agencia de viajes ni de turismo.

Para seleccionar la empresa de transporte se evalúan aspectos que faciliten la actividad: coches con pantallas de tv, buen audio con micrófonos, baños, aire acondicionado, en buenas condiciones mecánicas, con seguros y todas las garantías necesarias para un viaje de esta naturaleza. Y lo principal: conductores idóneos para este tipo de actividades con jóvenes durante tanto tiempo. Solicitamos una reunión previa con ellos para interiorizarlos del proyecto, de su lugar en él y de los detalles del itinerario, y en esa ocasión les entregamos camisetas de Expedición Uruguay, como símbolo de su incorporación al proyecto. El efecto es inmediato.

### **DÍA I**

El colegio Santa Elena de Lagomar tiene dos puertas. Una da sobre la rambla costanera, que posee un estacionamiento amplio, y la otra puerta da sobre la calle de atrás.

El domingo a las seis de la mañana el equipo de docentes y animadores debe estar en el colegio para organizar la partida de Expedición Uruguay. Los padres llegan con sus hijos por la puerta sobre la rambla, se despiden y los jóvenes son recibidos por docentes y animadores asignados a esa función, que registran asistencias y les dan los detalles del protocolo de embarque. Luego todos se reúnen en el salón de actos, donde son recibidos por animadores y coordinadores de ómnibus que van ambientando y repasando las consignas de la partida. Sobresale el colorido que dan las flamantes remeras de la Expedición. Cada comisión y cada grupo de pertenencia lleva un color diferente. Los docentes, el negro.

Se busca que la partida sea organizada y transmita seguridad desde el principio. Esto baja ansiedades en todos y genera contención. Los padres ya se fueron y el embarque se hace con orden, sin tumultos, sin abrazos y pegotes interminables.

Se parte con destino a la quebrada de los Cuervos, departamento de Treinta y Tres. Se desayuna en los ómnibus. Las comisiones comienzan a actuar. Este trayecto

se inicia con cierta excitación que luego va disminuyendo, sobre todo después del desayuno, hasta que la calma invita a un breve sueño reparador. Se hace una parada en una estación de servicio de la ciudad de Minas.

Sobre las doce, tras cruzar por sobre el río Olimar y llegar a la ciudad de Treinta y Tres, la delegación para en la parroquia San Salvador, a pocas cuadras de la ruta. La comisión encargada hace entrega de ropas, alimentos e insumos que el proyecto aporta todos los años para las obras sociales que esta parroquia desarrolla en esa ciudad. Allí nos hemos quedado en alguna oportunidad en que el clima nos impidió hacerlo en la quebrada. Es un plan B.

Para llegar a la quebrada de los Cuervos hay que ir por la Ruta 8, pasar unos 15 kilómetros la ciudad de Treinta y Tres y girar hacia la izquierda por un camino de tosca. A medida que se avanza, surge un paisaje de sierras y valles verdes que relaja la vista, como ocurre a veces frente al mar. Son unos 25 kilómetros de camino serpenteante, con bajadas y subidas pronunciadas. Imposible no despertarse.

La quebrada de los Cuervos pertenece al Sistema de Áreas Protegidas del Uruguay. Es un parque con algo más de cuatro mil hectáreas de sierras, arroyos cristalinos y una increíble variedad de especies vegetales y animales. Revolotea una variedad de pájaros negros que se parecen a los cuervos, pero no lo son.

Se almuerza en el *camping*, se arman las carpas (algunos no tienen ni idea de cómo) y se concreta una primera reunión en un lugar con sombra. La profe de Geografía y el guía experto local repasan, en una charla amena, las características de la quebrada y de todo aquello que la hace tan especial. En las indicaciones se prioriza todo lo que refiere a la seguridad y cuidado del medio ambiente.

Todos con gorros y cantimploras iniciamos la caminata con entusiasmo. Lo primero son sendas entre los montes naturales, sin nada en particular. Luego la



vegetación se va espesando y se llega a un primer mirador, donde nos detenemos. La asombrosa vista de todo el valle muestra en sus puntos más bajos un hilito azul; es el arroyo Yermal Chico. Aquí comienza la gran aventura. El descenso es tremendo. Son más de cien metros en picada entre rocas y ramas del monte, agarrados de una cuerda colocada como baranda del sendero. Tiempo atrás no existían tales cuerdas y teníamos que llevar una propia, de la cual íbamos tomados en fila india mientras la gravedad nos empujaba hacia abajo. Aquello sí que era codo con codo, brazo con brazo, manos que se estiraban para ayudar al compañero. Bajábamos todos o no lo hacía nadie.

Superado el primer acantilado comienza a notarse otro clima, otra vegetación. Mariposas de colores intensos salpican el verdor del monte, cada vez más alto y frondoso. El sendero ya no es tan empinado y se puede caminar. Como se sigue descendiendo, la caminata se aligera, pero hace más calor. Se cruzan pequeños arroyos que bajan desde las enormes paredes de roca. Al rato el monte ya es selva, desaparece el cielo y todo se oscurece. La senda es un túnel de techo verde y ecos de voces provienen de todos lados. El resto es silencio misterioso.

El nuevo ambiente comienza a meterse en el cuerpo y hasta da algo de inquietud. Más de uno agradece en su intimidad el andar acompañado. Las bromas de los



varones se entremezclan con gritos de algunas chiquilinas. Se va sintiendo la respiración, los helechos brotan por todos lados, el piso es húmedo, no hay brisa, el cansancio físico hace pesar las piernas, el calor ya aprieta y la oscuridad, que no afloja, empieza a preocupar. Y es en este trance que ocurre lo inesperado: de golpe estalla la luz. Aparecemos en un claro enorme. El impacto es instantáneo y hay que dar unos segundos para que la vista que se recomponga. De a poco se va absorbiendo tanta exuberancia. Desde lo hondo de aquel lugar se termina de comprobar que se está frente a un corte abrupto en medio de la selva y las sierras. Dos tribunas enormes de selva aparecen enfrentadas y se elevan hacia lo más alto, como rindiendo homenaje a un arroyo cristalino que las divide y que con elegancia tranquila se escurre a sus pies entre las piedras. Allá bien alto, en las gradas, un grupo de palmeras parecen aplaudir el espectáculo. Los “cuervos” revolotean en el cielo como papelitos negros arrojados por la tribuna. Es sencillamente asombroso.

Las charlas y los ecos se callan y dan paso a una calma indescriptible. Desaparecen el peso del túnel, el agobio del calor y las sombras. Hay sensación de cosa liberada. La brisa y el sol acarician la cara.

Es instintivo: todos buscan tocar el agua. Primero las manos y la cara; después son chorros por todo el cuerpo. Unos la salpican y otros la sostienen entre sus manos. La beben, se olvidan de las cantimploras, ¡es tan fresca y limpia! Todas las sensaciones parecen volver al cuerpo, pero con renovada frescura y la tibieza del sol. Uno quiere instalarse para siempre ahí. Es un exquisito momento de inmersión total en la naturaleza.

La partida es más fácil. Los cansancios se olvidaron. La gratificación vivida da el impulso para seguir andando.

Recreación en el *camping*, duchas, reuniones de comisiones y cena de campamento. Mucho humo y un fuego entre las carpas indican que hay que arrimarse.

Las comisiones hacen sus trabajos, se tranquiliza el campamento, se calman las últimas voces que bromean en alguna carpa y se impone el *toque de queda*. A dormir.

## DÍA II

Hay amaneceres de ciudad, de campo, de mar, pero el de carpa y en la quebrada de los Cuervos tiene sobre ese horizonte amanecido toda la carga de la aventura vivida. Eso hace que todo se sienta especial. Hasta los pájaros cantan mejor.

Desarme de carpas y abordaje a los ómnibus, que en fila yacen con las bocas de sus bodegas bien abiertas, para engullirse todo. Nos vamos para la laguna Merín.

El desayuno es otra vez a bordo. Comisiones que se movilizan y voceros del ómnibus que plantean cosas. Se proponen juegos y videos para entretenerse y aprender.

Ruta 8 hasta la ciudad de Treinta y Tres y desde ahí por la 18 hasta Río Branco, unos 170 kilómetros.

El paisaje cambia, las sierras van quedando atrás hasta desaparecer para dar lugar a llanuras verdes, interrumpidas por grandes espejos de agua. Son tajamares que se forman cuando enormes terraplenes interceptan a los arroyos que otrora andaban libres por los campos. El agua acumulada es llevada por canales que desembocan en campos cultivados de arroz. Estos deben estar inundados porque es la forma en que el arroz se desarrolla.

Montículos finos y largos de tierra separan parcelas de agua. Se arquean entre el arrozal formando figuras geométricas según la topografía. Se llaman *taipas*. Alguien debe dedicarse a cuidarlas porque son fáciles de erosionar y frágiles: al primer desborde se rompen y el agua arrasa con todo. Desde la ruta puede verse la silueta del taipero, con botas y pala al hombro. Es un oficio sacrificado: tiene que conducir el agua por los canales adecuados, expuesto al rayo del sol, a la lluvia, el viento, el barrial, los mosquitos y, sobre todo, a los insoportables tábanos, moscas gigantes que molestan todo el tiempo y no pican, apuñalan. Los tábanos prefieren a la vacas, pero cuando estas escasean no tienen inconveniente en dar con un taipero. La del taipero es una lucha en soledad, allá en el medio de la nada. Oficio que curte el cuerpo y el espíritu.

El fenómeno del arroz tiene esa dimensión social que poco se ve porque está perdida en la inmensidad de los campos, pero es en gran medida la labor de este oficio, que también nos da la posibilidad de tener un plato de arroz blanco sobre la mesa.

En este trayecto, si las condiciones lo permiten, mediante videos y exposiciones en los ómnibus se plantean esta y otras temáticas, propias de nuestro interior.

Se alcanza la Ruta 26 y a los pocos kilómetros damos con la fronteriza ciudad de Río Branco, de unos 20 000 habitantes. A unos 15 kilómetros más se llega a la amarronada y faustuosa laguna Merín.

Un complejo de cabañas municipales está disciplinadamente ordenado entre las callecitas tranquilas y bordeadas de árboles. Nos esperan, se siente aún el olor a pasto recién cortado, hay arreglos de flores en canteros diseminados por el predio. El propio alcalde de Río Branco se ha ocupado de que estén cuidadas.

La distribución de cabañas está preestablecida, todos saben cuál es el número de la que ocuparán, quiénes y cuántos. Luego de muchos años de observación, estamos habilitados a realizar algunas anotaciones sobre cómo se alojan los varones y cómo las mujeres.

Los varones se ponen ansiosos, esperan como perritos moviendo la cola a que un profesor por fin les tire las llaves. Todos las quieren, a pesar que hay un encargado. El tropel se encolumna arrastrando valijas, mochilas que se descuelgan de los hombros, manos y brazos que no alcanzan para todo. Quieren lanzarse a

correr, tropiezan, se pisan los cordones de los sobres de dormir... Lo único que saben más o menos es que van tras alguien, no saben muy bien quién, que agarró las llaves. Terminan unos en cabañas de otros, algunos dando tres vueltas a la manzana porque no encuentran su rebaño y los más despistados tocando timbre en la casa de un vecino. El inmediato olor a extremidades inferiores en esas varoniles cabañas hace que algunos salgan expulsados tras una pelota para el campito mientras otros quedan tumbados sobre cualquier cosa que encuentren.

Al volver del fútbol es algo más que olor a patas. Alguno no tiene mejor idea que echar desodorante por doquier, y ya que uno tira, otro también. El infantilismo generalizado provoca una guerrilla de aerosoles. A cierta altura de la situación, menos mal que no se les da por prender fósforos, porque aquello es altamente inflamable. Pasan un momento y lo interesante es observar la capacidad de adaptación que manifiestan. Se van “ambientando” a ese bien democrático ecosistema. Todos respiran equitativamente lo mismo. Tienen los ojos rojos y saltones, pero están contentos. Solo que no entienden por qué un profesor que viene del aire libre con solo abrir la puerta se cae de espaldas.

Ellos arman un truco, se retan, gritan, juegan pulseadas que terminan en revolcones por el suelo. Uno termina debajo de una mesa, otro, de la heladera. Están ahí disfrutando *ser grandes*. Los varones tienen la necesidad del contacto físico, se agarran, empujan, juegan como chiquillos aunque tengan unos lomos tremendos. Es así que vuelan puertas y lo que se interponga. Y cuando se los llama al orden aparecen las caritas de ángeles degollados. “¡¡Yo no fui!!”, “¡¡Solo estábamos jugando!!”, más una larga y muy coleccionable lista de explicaciones o más bien de sonidos guturales.

A la hora de partir, todos salen con las valijas llenas, pero no tienen ni idea de lo que llevan dentro. Al regreso a sus casas, luego de una semana en este estofado, nadie podrá encontrar un par de nada ni reconocer prenda alguna. “¿Estás seguro de que es tu valija?”, “Sí, maaa, ¿no ves que es negra?!”.

El elenco femenino también ofrece un espectáculo interesante. Una vez que les tiraron sus petates de las bodegas, quedan estupefactas frente a aquella montaña multicolor formada por enormes bultos. Sus bultos. Sobresalen ruedas para arriba, manijas sacadas, carteras entreveradas, mochilas abiertas, un taco que perforó el lomo de una valija, planchitas colgadas de un bolso chico y más. Superadas las primeras impresiones, se prosigue con la etapa de las cinchadas. Las más audaces comienzan por tironear de algo que se parece a su bolso, y al rato es montonera entreverada. Gritos algo sofocados por el esfuerzo extremo, pedidos de socorro que provienen de algún túnel formado en el montículo, cabecitas que asoman de entre las maletas. La montaña comienza a moverse.

Cuando ellas llegan a sus cabañas, los varones ya están jugando a la pelota. Al tomar posesión de las cabañas da inicio la tercera etapa, que será, por lejos, la más cautivante para un antropólogo. El muy levado índice per cápita de ciertos insumos femeninos en tan reducido espacio da pie a lo inevitable: problemas. De

entrada nomás tienen que resolver cuatro asuntillos: 1) ¿Cómo hacer funcionar a la vez diez planchitas, diez secadores y la recarga de otros tantos celulares si solo hay dos enchufes? 2) ¿Cómo dormir diez chicas (porque todas quieren dormir juntas) en una camita tipo cucheta? 3) ¿Cómo hacer entrar en un solo baño 150 frasquitos y potes de cremas de enjuague, champúes, desodorantes, perfumes, peinetas y el correspondiente arsenal cosmético? 4) ¿Cómo hacer desaparecer aquella tremenda alimaña (pequeña arañita que alguien dice haber visto) que está localizada allá arriba, en el vértice superior, a la derecha de la alfajía, detrás de..., en la esquinita que...? Mientras tanto los celulares no paran de sonar, vibrar y estallar en músicas estridentes. Pero por suerte las negociaciones traen soluciones. A eso del amanecer, cuando comienza a colorear, se arriba finalmente a una serie de acuerdos básicos. Es entonces, que alguien se acerca a la cabaña y les golpea la puerta. “¡¡Buen día, chicas, es hora de partir!!”



Sobre la laguna Merín hay un pueblito de no más de mil habitantes. La mayor parte de las casas son de alquiler, sobre todo para la temporada de verano. Últimamente, dicen, vienen muchos brasileños a descansar en las tranquilas orillas del lado uruguayo.

Cada cabaña debe prepararse su almuerzo. A tales efectos, un docente referente y la comisión asignada distribuyen la materia prima para que todos puedan elaborar la comida. Las cabañas están equipadas con todos los implementos de vajilla y cocina como para hacerlo con comodidad. Docentes y animadores las recorren para evacuar las consultas y dudas que surgen de este novedoso desafío de tener que cocinar. Por ejemplo, cómo se hierven los panchos, cómo se pela una manzana y sobre todo cómo se sacan de una lata los duraznos. Dificultades extremas que agitan los espíritus, pero que le ponen un condimento especial al mejor almuerzo del mundo: panchos, puré y ensalada de frutas.

Este almuerzo tiene algo de hogar, olor a comida en casa, vapores. Todos colaboran en la elaboración. Sentarse en torno a una mesa a comer tiene el encanto de los buenos momentos de toda familia. Y ellos son, a esta altura, una familia.

La tarde se convierte en juegos y recreación. Cuando se hace con chicos del liceo público de Río Branco, aún mejor. El comienzo es en el entorno de las cabañas. Primero se recibe a los gurises de aquel liceo, que son también de 3.<sup>er</sup> año. Son bienvenidos bajo palio, aplausos y algarabía mediante. Hay que ver los ojazos que ponen al descender del ómnibus, mirando para un lado y otro como diciendo “¿Qué es esto? ¡Nos han emboscado!”. Todo resultará genial.

Al comienzo se muestran timoratos, cuesta adelantarse al desconocido, aunque el clima divertido ayuda. Al rato es una ronda gigantesca, animada con dinámicas y cantos. Nadie tuvo tiempo siquiera para ponerse tímido, ya están todos mezclados saltando y corriendo tras una pelota. Después el colorido pelotón de gurisada se desplaza hacia la laguna. La caminata de unas seis cuadras va alargando la columna hasta que se parezca a una gran manifestación. Los vecinos la miran con cierto asombro. El caminar junta a los jóvenes y sobre todo los hace hablar. Se amigan, se pasan direcciones, se provocan curiosidades mutuas.

Ver la inmensa laguna es también recibir en la cara el fuerte viento, que siempre está. Por su color tierra, se parece a un enorme campo arado, muy parecido a nuestro “mar” de la Ciudad de la Costa. En su suave ondular, las aguas parecen terrones salpicados por las máquinas de labranza. La laguna Merín es realmente marrón, lo que contrasta con el celeste con que los manuales de geografía la señalan en el mapa.

Es una de las mayores reservas de agua dulce del continente. Muchas arroceras la succionan y hay años en que sus niveles bajan preocupantemente. Las aguas provienen de un sinnúmero de arroyos y ríos de su cuenca. Sirve de límite con la República Federativa del Brasil, cuya orilla apenas se ve, y eso gracias a las tenues cortinas de eucaliptos que sobresalen a lo lejos.

Los juegos se despliegan por los generosos arenales de las orillas. Se forman grupos por doquier, fuera y dentro del agua. Uno puede adentrarse en la laguna hasta cansarse, sin que el agua le llegue siquiera a la cintura. La reparadora merienda se comparte. A esa altura el grupo parece de un solo liceo.

El sol baja por entre los pinos señalando la pronta finalización de la jornada recreativa. Vienen las despedidas y la delegación del liceo de Río Branco se va. Se siente el hueco que deja, pero solo por un rato, porque se armó ya el clásico partido de fútbol entre los profes y los varones de 3.º. Generación tras generación corre la leyenda de este gran clásico deportivo. Estos tiernos chicos entran al terreno temblando y aplastados por las glorias de años que los profes traen a sus espaldas. El mito es terrible. Hay gurises que ni se animan a jugar, prefieren estar de suplentes hasta que se les vaya el estupor. Se ofuscan, no pueden tolerar que les hagamos un caño. No pueden concebir que estos viejos panzones corran y les jueguen de igual a igual. Cuando viene un gol, luego de una prolija triangulación, se quieren morir. Algunos casi lloran. El invicto, de cualquier modo y precio, sigue por siempre en pie. Nos divertimos de lo lindo.

Las chicas siguen muy entretenidas en sus cabañas.

La cena de esta noche nos reserva un momento exquisito. Nos dirigimos a la pizzería El Hornero, caminando unas cuadras. Se inauguró un año con nosotros, y la excelencia en la atención y en la calidad de sus pizzas nos hace reincidir en esta peregrinación nocturna. Hay buena música, con pantalla y todo, y tenemos invitados: por lo general comparte la cena con nosotros el señor alcalde de Río Branco. Con la Junta Local de esta ciudad, Expedición Uruguay siempre ha mantenido una muy cordial relación. En una de las paredes centrales de la sala de reuniones de la Junta, luce una placa: "A la Junta Local de Río Branco, agradeciendo su hospitalidad en el 5.º aniversario de Expedición Uruguay". Todos los años la Comisión de Relaciones Públicas le hace entrega de un presente de la delegación.

En esta tradicional cena damos lugar al festejo de todos los cumpleaños que caen en la semana de viaje, casi siempre cumpleaños de 15. Para que el festejo sea sorpresa hay que *raptar* literalmente a los cumpleañoseros, que pueden ser uno, dos o más. Para sacarlos del medio hay que inventar un pretexto, que para peor debe ser creíble. La inventiva no tiene límites. Se involucra a familiares y, por supuesto, a compañeros. Mientras tanto la Comisión de Animación y Deportes ha estado armando el escenario en la pizzería, desde bastante antes de la llegada de la delegación. Globos, tiras de colores y decoraciones varias dan clima de fiesta. Se cuenta, como es lógico, con la complicidad del personal del local.

La llegada de los hasta entonces desconcertados cumpleañoseros desde las tinieblas de la noche cerrada hace que estallen la gritería, la música y el *que los cumplas feliz*. Ver sus rostros desencajados como si hubieran ido al matadero genera en el auditorio, que a esa altura es todo cómplice, la feliz satisfacción del deber cumplido. Alguien dice algo alusivo, se muestran fotos y presentaciones, todo de sorpresa. Suena el infaltable vals y la música se hace cargo de la situación. A juicio de los veteranos, las cumbias son un exceso. Algún año pondremos también el ingenio para "raptarlas".

La noche en las cabañas es a veces llamativamente plácida. Los gurises están cansados y se duermen rápido, mientras algunas chicas siguen discutiendo asuntillos pendientes.

### DÍA III

Los insumos para preparar el desayuno se reparten entre todas las cabañas. Al ratito se perciben aromas a café con leche, chocolatadas y pan tostado.

Uno de los repechos arduos de toda la semana tiene que ver con las despertadas y sobre todo con lograr que se esté en hora sobre los ómnibus para partir. Todo un ejercicio en el que puede observarse un escenario con increíbles coreografías.



Así, a primeras horas de la jornada estamos llegando al gran puente Mauá, que nos espera tendido sobre el río Yaguarón. Este río traza el límite entre Uruguay y Brasil, separando las ciudades de Río Branco y Yaguarón. Sus aguas transcurren mansas porque están ya cerca de descansar en la enorme laguna.

El río separa pero el puente une. Este puente lleva el nombre del barón y luego vizconde de Mauá, el banquero y empresario brasileño Irineo Evangelista de Souza, que nació en la vecina ciudad de Yaguarón en 1813. Actualmente Mauá es un municipio del estado de San Pablo, con una población mayor de 400 000 habitantes.

Este puente, el primero internacional que tuvo el Uruguay, fue inaugurado en 1930. Es una obra de arte. Va posándose en una fila de arcos que dan la sensación

de cruzar el río al galope, dando saltos hasta llegar a la otra orilla. Si bien es también ferroviario, hoy solo pueden pasar vehículos y peatones. Al transitarlo parece algo abandonado, le crecen yuyos en los rincones donde nadie pisa, le falta pintura. Pero a cierta distancia se lo ve exuberante. Los chicos se maravillan, sacan fotos en cantidades, de a uno, dos o los que vengan. Es la postal para una foto grupal.

Dejando atrás los caseríos de Río Branco, seguimos por la Ruta 26, que entre esta ciudad y la de Melo tiene unos tramos que son de los más bellos que existen en el Uruguay. Cuando la temporada ha sido lluviosa, las laderas de las sierras lucen con un verde suave increíble. La ruta va esquivando los picos y busca paso por entre los valles que se muestran enjardinados, con una distribución tan prolija de rocas, verdes, arroyos y montes naturales que parece haber sido planificada. Se ve el arroyo que arranca allá a lo alto, por entre las sierras, y a medida que desciende comienzan a acompañarlo en sus quebraditas una serie de arbustos que luego se tornan árboles tupidos que se amontonan a su paso como queriendo atraparlo. Pero el arroyo se escurre por entre piedras y raíces y continúa su andar cristalino. La garza rosada vigila atenta y en una pata los movimientos en el agua. De vez en cuando se acerca y lanza un picotazo. La carretera es una fina e interminable cinta metálica que sube, baja y viborea por entre todo.

Vamos hacia Melo, capital de Cerro Largo, ciudad histórica y de frontera, fundada en 1795 para frenar el avance lusitano, que actualmente tiene alrededor de 50 000 habitantes. Pero pocos kilómetros antes de llegar nos desviamos de la ruta para descender hasta la Posta del Chuy. Es este un paraje que encierra un rincón de historia para nuestro país. Lo conforma un conjunto de construcciones de tipo colonial levantadas a mediados del siglo XIX con piedras del lugar a orillas del arroyo Chuy. Este arroyo impedía la circulación de carretas y diligencias que se dirigían a la frontera y no había cómo pasarlo. A dos vascos franceses se les ocurrió entonces acordar con el Estado para construir un puente a cambio de cobrar peaje por su uso. Fue el primer peaje del Uruguay y el primer contrato de concesión de obras públicas que registra la historia nacional. Así funcionó hasta 1917, en que lo tomó definitivamente el Estado.

En este encantador lugar, arrinconado por el arroyo y su monte, existe hoy un museo que replica una pulpería de la época, con lugares para alojamiento, descanso de animales, corrales de piedra donde pastaban tranquilos los caballos. Nuestros ávidos estudiantes se interesan más por los lúgubres y misteriosos sótanos, sobre todo la cárcel, ubicada en un lugar oscuro y un tanto tétrico. Se ven marcas dejadas por presos a lo largo de muchos años y se cuentan leyendas sobre los temibles matreros que estuvieron prisioneros entre sus paredes. Una de ellas dice que en alguna noche de luna se aparece en ese lugar, como fantasma salido del monte, un cuchillero con facón ensangrentado, buscando vengar algún crimen de antaño. La aparición es precedida por un fuerte olor a azufre. Los del lugar, apenas se percatan, deben abandonar la zona de inmediato.

En una oportunidad, la División de Cultura de la Intendencia de Cerro Largo nos recibió con la posta ambientada como en el siglo XIX, con personajes caracterizados y distribuidos en las distintas funciones. El pulpero, un gaucho acodado al mostrador, otro tomando mate, una china cocinando... A primera vista eran maniqués rígidos y con vestuario de época. Hasta polvo tenían encima. En cierto momento, un grupito de varones se dirigió ruidosamente hacia el lugar preferido, la cárcel, en la típica actitud: unos queriendo asustar a otros, empujones, bromas sobre gauchos malos y competencia sobre quién era más valiente. Siempre con lo truculento, ellos querían emoción. Y la tendrían. Se adentraron de a poco en las tinieblas de aquella cárcel hasta casi no ver más. El lugar comenzó a imponer respeto y ya no hablaban tanto. El intenso olor a humedad, a azufre, el piso desparejo, la poca visibilidad y los cuentos previos tensaban el ambiente. El silencio ya era un poquito difícil de soportar. Y en el momento de mayor angustia, una mano, salida silenciosamente de las tinieblas, se posó en la nuca de uno de los chicos. Tras un segundo de estupor contenido, el estallido de un *¡¡Ahhhh!!* fue atroz. En un segundo se chocaron todos en la puertita de salida y aparecieron a la luz con ojos desencajados. Les brotaba el pavor. Y lo peor era que alguien aún los seguía. Era el maniqué disfrazado de matrero, que también asustado por el susto de los otros, salió corriendo campo afuera. Por la zona de la pulpería pasó algo similar: el pulpero estornudó y provocó una huida en estampida, esta vez liderada por una profesora.

Al hombre del interior, y sobre todo del campo, le gusta *abusarse* del capitalino. Lo toma como inocente en estas materias y lo curte a cuentos, casi todos inventados. Es parte de la cultura rural con la cual nuestros jóvenes se cruzan en estos días.

Se almuerza en un excelente local en la posta, preparado para recibirnos. En las últimas oportunidades no hemos almorzado allí, sino en un espléndido local de campo a la salida de la ciudad de Melo. En ambos casos el servicio es contratado por proveedores gastronómicos del lugar.

Mientras la digestión hace su proceso, a la sombra de los árboles, se concretan reuniones por comisiones. Se colorean los jardines con rondas de sentadas en el pasto que dialogan preparándose para uno de los mejores momentos de la expedición: las escuelas rurales.

La conexión con las escuelas viene de antes; durante el año se ha trabajado con ellas en todo un programa de intercambio. Estas se ubican por las zonas de Caraguatá y Villa Ansina, en el departamento de Tacuarembó.

Son cinco las escuelitas que nos esperan con todo pronto. Ya desde lejos se las ve vestidas de fiesta y con carteles de bienvenida colgados por los alambrados.

Nuestra delegación tiene que dividirse en cinco, lo que exige un operativo en el que intervienen camionetas de la zona que contratamos para realizar los traslados que se alejan más de la ruta. Los ómnibus no siempre tienen pasaje en algunos caminos rurales y hay escuelitas que quedan metidas hasta 10 kilómetros tierra

adentro. Es parte de la aventura y así la viven nuestros jóvenes, que se sorprenden yendo por esos caminitos de dos huellas, cara al viento por entre los campos, en los que solo los ven pasar ovejas y vacas. Los vados de los arroyos frenan la marcha de la camioneta, que sigue su andar hasta ser interceptada por un pelotón de jinetes con banderas y vestimenta de gauchos en medio del camino. Están vestidos de verdad, esa es su ropa. Son la vanguardia de niños y padres que salieron a recibirnos para luego escoltarnos hasta la escuela. Al encontrarse con nosotros uno de los caballos, un zaino enorme, se retoba, exigiendo al jinete. El gaucho que lo montaba, un peón de estancia, luego nos explicaría que el redomón se pone como loco cada vez que al jinete le “entra un mensajito”.

Las clases son de mañana, pero hoy es un día especial. Estuvieron semanas preparando todo para recibir al colegio. Con las túnicas blancas relucientes y las moñas azules impecables, todos los escolares (doce en total) se aprestan para la bienvenida en rigurosa fila en la puerita sobre el alambrado. La formalidad observada a cierta distancia termina desparramándose en abrazos con los recién llegados.



Se inicia así una de las jornadas más memorables de la expedición. Lo que viene luego y dura hasta el amanecer es todo convivencia entre vidas y culturas, en un marco mágico de ternura. La cultura rural hace síntesis en su escuela para mostrarse al visitante, se luce, se pinta para salir. Se recitan versos, suena la guitarra y el humo de la leña prendida se entremezcla entre la gritería de niños y adolescentes en juego.

## DÍA IV

Una experiencia que cala hasta los huesos. Eso es lo que nuestros jóvenes sienten en el momento de las despedidas, luego de un desayuno con todo casero, apenas amanece. La partida no es fácil, pero hay que partir. En la puerita, apiñadas, las palomitas blancas quedan revoloteando sus manos al aire mientras la camioneta va siendo tragada por las lomas y sus verdes. Quedó el sabor a algo bueno. Algo que de algún modo seguirá.

Promediando la mañana los cinco grupos se reúnen en la localidad de Villa Ansina, frente al santuario de Don Orione. Es un momento de encuentro y comunicación entre todos y de profunda oración y agradecimiento a Dios de los alumnos que adhieren a la vivencia de la fe. Aprovechamos para sentarnos un rato y ponerle algunas palabras a lo vivido. Las reflexiones fluyen naturales y en tropel. No hay que forzar nada, todo está a flor de piel.

Contiguo a la capilla está el asilo de ancianos que la Obra Don Orione gestiona en la villa. Son ancianos desposeídos de todo que han sido recogidos en los lugares menos esperados: bajo un puente, en el monte o en una placita de pueblo. Todos tienen algo en común: el abandono. Siempre la Expedición se da un momento para compartir con los viejitos. Ellos lo valoran enormemente, se emocionan y se ponen a hablar sin pausa. Aparecen los infaltables cuentos de campaña, a los que se *prenden* de inmediato nuestros gurises, formando un auditorio espontáneo.

Para muchos, la experiencia es impactante. Las situaciones en las que estas personas han vivido o sobrevivido y la profunda soledad que arrastran conmueven hasta el más insensible.

Son las diez de la mañana y se emprende el camino hacia la zona de Minas de Corrales, por la Ruta 29. Este pintoresco pueblito, colgado en las sierras, data del último tramo del siglo XIX, cuando en el lugar se instaló la compañía francesa que extraía oro. Su nombre se lo dieron los yacimientos y los corrales de piedra donde se encerraba el ganado. Debajo del pueblo todavía se encuentran los viejos túneles y galerías, memorias de la extracción del oro en el pasado. Actualmente se encuentra operativa una gran empresa que a cielo abierto extrae el mineral de las profundidades de la roca. Por las paredes de un gigantesco agujero, descienden y ascienden en espiral decenas de camiones cargados de rocas. Es tan profundo el hoyo que los camiones apenas logran verse cuando llegan al fondo. El escenario

produce en nuestros jóvenes emociones contrapuestas: por un lado, fascinación por lo que el hombre es capaz de hacer con la tecnología; por otro, cierto horror por el destrozamiento del medio natural. El entorno está ocupado por maquinaria pesada, las instalaciones de la empresa y viviendas. Evidentemente la mina es una incrustación violenta en un paisaje que rebosa vegetación, sierras y valles verdes.



A unos kilómetros nos encontramos con los restos de la primera represa hidroeléctrica del continente, la de Cuñapirú, sobre el arroyo del mismo nombre. La locura por el oro también trajo al Uruguay emprendimientos de este tipo. Se cuenta que a lo largo de este arroyo se encontraban trocitos de oro. Ese metal que hizo hacer tantas cosas al ser humano en todo el planeta, acá en Uruguay también tuvo y tiene lo suyo.

Muy cerca, desde la carretera, podemos apreciar la majestuosidad que nos ofrecen los cerros chatos. Lo curioso del fenómeno topográfico es que esos cerros no terminan en punta como cualquier elevación, están como decapitados. La cima, a unos trescientos metros de altura, es una meseta bien chata, en la que tranquilamente se puede hacer una cancha de fútbol. Sin embargo, nuestros jóvenes observaron con agudeza que sería problemático ir a buscar la pelota cada vez que saliera de la cancha. No faltó quien propusiera a los profesores (según con la sangre en el ojo) jugar la revancha del partido de la laguna arriba, en el cerro chato, porque para llegar había que trepar y así llegarían cansados. Buen intento, pero sigamos con las explicaciones del fenómeno geológico.

Al mediodía se arriba al Frigorífico Tacuarembó, que todos los años nos recibe para almorzar y luego mostrarnos la actividad de la planta industrial. Los funcionarios

son muy amables y transmiten gran apego a la tarea que realizan desde hace tantos años en esta empresa.

La ciudad de Tacuarembó, capital departamental, tiene unos 50 000 habitantes. La palabra *Tacuarembó* proviene del guaraní y alude a una 'caña tacuara' que se 'bambolea'. La tacuara es una planta típica de la zona, que crece en lugares húmedos.

Nos dirigimos al balneario Iporá —también del guaraní, 'aguas hermosas'— para pasar la tarde en este lugar. Ocho kilómetros al norte de la ciudad se encuentra este paraíso escondido detrás de los bosques de pinos y eucaliptos y de las ondulaciones de los terrenos. Ningún elemento de la naturaleza emerge agresivo. Un lago grande yace en el medio del paisaje, logrando que todo se ordene a partir de él. Es una acuarela cuyos colores se suavizan y en algún lugar se entremezclan con timidez, como pidiendo permiso al color que sigue. Parece que todo está en su sitio y eso calma y distiende. La paz ha ocupado el lugar. El agua del Iporá es tibia, relajante. El tiempo de baños es un placer. Desde el agua se aprecia aún mejor ese entorno que la naturaleza pintó en un día de inspiración.

Más tarde, juegos y deportes van ayudando a decantar las formidables experiencias vividas. Todo es convivencia. Compartimos la merienda, un mate, un bizcocho o un vaso de agua fresca a la sombra de los pinares. Pero el tiempo pasa demasiado rápido y el sol ya se metió detrás de las ondulaciones y los bosques.

Esta noche dormiremos en el Gran Hotel Tacuarembó, de un diseño muy adecuado para nuestra delegación. Acordamos con sus funcionarios algunas disposiciones que favorezcan la operativa del alojamiento y los desplazamientos del grupo. Más de cien personas a la vez no es algo habitual para un hotel del interior del país. Uno de los acuerdos es el retiro de todos los teléfonos de las habitaciones. Lo que buscamos es evitar que durante la noche se estén llamando incesantemente unos a otros o, lo que es peor, a habitaciones que no son de nuestra delegación, porque llaman al azar como si todo el hotel fuera de ellos. También se retiran las bebidas alcohólicas de las heladeritas. Son medidas preventivas que colaboran en la construcción del clima deseado.

Luego de la cena, en la sala de fiestas del hotel, tenemos acordado un espectáculo de música folclórica con el grupo Tarumanes (en guaraní, 'árbol parecido al olivo'), muy representativo de Tacuarembó. Es un clásico. Todos los años reeditamos el evento. El grupo lo integran cinco artistas, vestidos con ropaje gauchesco rigurosamente negro. Entre sus instrumentos musicales hay guitarras, bombo, acordeón y batería.

El arranque del espectáculo es formal. Nuestros jóvenes están sentados ordenadamente en el salón, el grupo en el escenario y ¡se va la primera! La zamba, la chamarrita y la milonga se suceden cantándole a la nostalgia, a la muchacha que se fue a la ciudad, al taipero y a Don José. No es la música de nuestros jóvenes del sur, y mucho menos la que vienen escuchando en los ómnibus, pero es la de

los caminos de tierra adentro. Al principio ponen cara de *a ver qué es esto*, pero después van *entrando* porque alguna canción alguna vez la escucharon o sus padres la escuchan. El grupo invita a arrimarse a algún guitarrista o instrumentista y al ratito hay cincuenta adolescentes en el escenario entreverados con los Tarumanes, tocando y bailando canciones de las de ellos y de los demás también. Todos se mezclan en bailongo espontáneo. Los gauchos bailan rock, cumbia y lo que venga. La gurisada también.

Se pasa un lindo momento y luego hay que ir a descansar.

## DÍA V

Desayuno en el hotel y salimos hacia la ciudad de Artigas, primero por la Ruta 5 al norte, para luego girar a la izquierda y tomar la Ruta 30. Desde el asfalto de la ruta llama la atención la densidad forestal. Pinos y eucaliptos cubren las sierras ordenados en filas, bajan y suben colina tras colina hasta perderse en los lejanos horizontes verdes.

El panorama cambia abruptamente en el paraje de la llamada *subida de Pena*. La Ruta 30 viene acompañando en una geografía suavemente ondulada y de repente surge en el paisaje un paredón de sierras. La ruta se inclina hacia arriba en un repecho increíble. Rugen los motores por un buen rato hasta llegar a lo más alto, donde es todo diferente: cambió la vegetación, no hay más árboles, no hay sierras y la ruta se vuelve recta, solo bordeada por rocosos campos pelados llenos de ovejas. Es como pasar de golpe a otra dimensión. A la vera del camino se observan trozos de cubierta de camiones, quizá recuerdos de la gran trepada.

La ciudad de Artigas se aparece en un valle más verde, luego de las estepas amarillentas que aburren un poco el andar. El verdor resurge y el poblado anuncia civilización. Esta ciudad tiene alrededor de 40 000 habitantes. Es la capital departamental más alejada de Montevideo, a unos 600 kilómetros de distancia. La bordea el río Cuareim, que a su vez sirve de límite con Brasil y desemboca a unos 130 kilómetros, a la altura de Bella Unión, en el gran río Uruguay. El puente de la Concordia une Artigas con la ciudad brasileña de Cuareim, de unos 20 000 habitantes.

Uno de los atractivos del departamento de Artigas es el de la piedra amatista, resultado de un fenómeno geológico de millones de años. Existe en varios lugares en el mundo y es apreciada al menos desde el antiguo Egipto. Le han atribuido diversos poderes energéticos y encantos de todo tipo. Lo cierto es que también la tenemos en Uruguay, y en Artigas radica su reinado. Docentes de la UTU de la ciudad se dedican horas a mostrarnos un fantástico taller de estas piedras, con muchos trabajos de sus propios estudiantes. Nuestros jóvenes observan con admiración cómo chicos de su edad son capaces de hacer esas artesanías tan bonitas. Compran piedritas, collares y cadenas (“Esto para mi vieja”, “Aquello para la abuela”...). Ya extrañan. Cuando piensan en sus casas se ponen melancólicos, hasta tiernos

parecen. Después, sobre los ómnibus, ruedan piedritas debajo de los asientos y por el pasillo.

Por la Ruta 30 se continúa hasta la localidad de Tomás Gomensoro, unos 120 kilómetros hacia el lejano oeste. Este pueblo, de unos 3 000 habitantes, homenajea con su nombre a un presidente de mediados del siglo XIX. La zona se caracteriza por la producción ganadera, de caña de azúcar y de arroz. Más hacia Bella Unión, a unos 30 kilómetros, aparecen verdeando los campos las plantaciones de hortalizas y legumbres. También se diseminan en las lomas estructuras de palos y lonas que blanquean el paisaje. Finos y largos, parecen gusanos gigantes pastando en las praderas. Son los invernáculos en los que se producen hortalizas y legumbres a contraestación. Hay algunos viñedos y las plantaciones de caña de azúcar se intensifican hasta dominar el panorama.

A solo dos kilómetros de Gomensoro está el local de remates Itacumbú (del guaraní, 'piedras que estallan'), que también es sede de la Federación Rural de la zona. Un antiguo casco de estancia, un conjunto de casas con techo de chapa a dos aguas, galpones amplios, generosos parrilleros y el conjunto rodeado de una gran variedad de árboles que protegen con su sombra y dan intimidad al lugar. A pocos pasos, los corrales por donde desfila el ganado, y frente a ellos unas gradas de madera desde donde, seguramente, en tiempos de remate se levantan manos y voces de compras y ventas.

Nos esperan con un asado. No es cualquier asado, sino de los que se hacen solo en Tomás Gomensoro, según el asador. Sobre la parrilla se ve un único y enorme trozo de res. Uno se pregunta si *eso* dará para todos. Al rato de recibir calor de las brasas, comienzan a aparecer costillas peladas por sobre el resto. Cuando termina de hacerse, lo dan vuelta por media hora más. Le retiran las costillas enteras y totalmente limpias, que dejan una enorme manta gruesa de carne jugosa y supertierna. Los aplausos al asador no esperan hasta el final ni respetan protocolos: suceden a cada rato y en cada mesa. Es realmente algo exquisito, totalmente fuera de lo común.

Las ensaladas frescas y bien presentadas terminan por convertir a este almuerzo en una verdadera fiesta gastronómica. Por lo general las comidas en el interior son generosas, frescas, no dan la impresión de que te regatean o que te están *pasando* con algo. Hay mucha franqueza, que para el malpensado puede resultar inocencia. La postura de la gente del interior es generosa frente a cada cosa y actividad que hagamos. La amabilidad y la humildad a veces conmueven. El respeto y la sencillez con que nos tratan, dejan a más de uno preguntándose muchas cosas.

Haciendo la digestión nos dirigimos al pueblo mismo de Gomensoro para visitar la planta arrocerá que la empresa Saman tiene en la localidad, según hemos coordinado con sus gerentes. Nos esperan con un plan organizado de la visita, de modo que nuestros jóvenes puedan recibir una experiencia enriquecedora de todo el proceso

productivo del arroz. El esmero de los responsables de la gestión de la planta y el gusto con que hacen la tarea infunden interés en los



estudiantes, que espontáneamente preguntan y quieren saber todo. El recorrido se hace ameno. Impresionan la maquinaria, el tamaño de los silos y sobre todo el volumen de arroz que la planta procesa. Algunos imitan la costumbre del gerente y terminan masticando granos para probar su sabor natural.

Siempre tienen una atención con los visitantes, a quienes también regalan paquetitos de arroz. Nuestra Comisión de Relaciones Públicas, a esa altura ya experta, también despliega sus presentes con discursos de agradecimiento.

Todos contentos viajamos a otra de las plantas representativas de la zona: ALUR. Esta es un símbolo socioeconómico de la región norte de Bella Unión, una industria potente que en los últimos años tuvo un extraordinario desarrollo por el que diversificó y amplió su producción. Históricamente produce azúcar de caña, pero en la actualidad fabrica además etanol, alimento para ganado y electricidad. Sin duda es el buque insignia del trabajo y el progreso en estos pagos tan castigados por la pobreza y la necesidad durante siglos. Una región bastante olvidada para la mayoría del país, alejada de casi todo y habitada por no menos de 20 000 personas. De todo este contexto nuestros jóvenes se interiorizan también con material audiovisual que llevamos en los ómnibus.

La tardecita nos sorprende llegando a las termas del Arapey, al norte del departamento de Salto. Es un lugar renombrado pero muy poco conocido por la inmensa mayoría de nuestra delegación. Los que alguna a vez viajaron a las termas fueron hasta la ciudad de Salto, a más de 70 kilómetros.

Las termas del Arapey llevan el nombre del río a cuyas orillas se encuentran. Fueron descubiertas sin querer, allá por la década del treinta, buscando petróleo. Este es el primer complejo termal que tuvo el Uruguay.

Luego del trajinar del día, con una temperatura cercana a los 40 grados y el cansancio acumulado, es como caminar destrozados por el desierto y llegar a un oasis. De lejos se observa una llamativa mancha verde en el apenas ondulado valle del Arapey. Es la arboleda y la vegetación variada que circunda las piscinas termales. Las construcciones emergen cuando se está más cerca, todas ellas en armonía con el tranquilo lugar. En el que nos alojamos, las cabañas enjardinadas rodean a las piscinas. A los pocos minutos de llegar, bandadas de adolescentes con batas blancas invaden los jardines y sobre todo pueblan las piscinas. El agua

termal, la brisa del atardecer suave y la calma inducen a un relajamiento cercano al sueño. Oportuno tranquilizante.

La cena se siente como muy necesaria. El apetito quedó aún más declarado después de las aguas amigables y el tiempo sin prisa compartido en conversaciones amenas, unos acodados en algún borde de piscina, otros sentados a la orilla con las piernas en el agua, otros tendidos en las cómodas reposeras blancas del jardín.

La noche es de las que pasan más rápido: lo único que está organizado es ir a dormir. A esta altura de la travesía no hay ya tanta necesidad de insistir sobre la importancia del descanso, porque antes de que terminen las explicaciones y consignas para el día siguiente ya están dormidos.

## DÍA VI

Esta vez no hay apuros porque la hora es nuestra, no nos corre el depender de otros. Las despertadas son lentas, en algunos casos muy lentas. El afloje generalizado quiere continuar, pero hay que seguir.

Para los chicos hay una motivación en el horizonte de la jornada, se viene algo que les fascina.

El desayuno es plácido y reconfortante. No faltan los primeros mates del día, bien amarguitos y espumosos, que no tienen inconveniente en mezclarse con los fiambres, jugos de naranja y yogures.

Por la Ruta 3 seguimos hacia el sur, hacia la ciudad de Salto. Apenas una hora y poquito después nos desviamos para continuar por la costanera sobre el río Uruguay. Primero para tener una panorámica sobre la represa de Salto Grande y apreciar con los jóvenes semejante obra de ingeniería. Un enorme paredón de hormigón armado que detiene al río y lo levanta para luego hacerlo caer por 14 vertederos entubados de 40 metros de altura. El agua que cae desde esos tubos termina dando sobre hélices que producen electricidad. Al pie del paredón el agua se revuelve como si estuviera hirviendo, antes de retomar su marcha río abajo en busca del mar.



Los ríos recorren a veces miles de kilómetros. Hay tramos en que parecen más locos, andan más rápido, a veces hasta saltan. El río Uruguay es así. No se ve ningún *cielo azul que viaja*; más bien una majestuosa culebra rojiza que se mueve entre la inmensidad de las mesopotámicas superficies verdes. La brisa le sacude el lomo, que al brillo del sol parece de escamas. Su meta es el mar, porque es ahí donde finalmente podrá descansar.

La costanera salteña es espléndida. Combina el monte natural del río con árboles traídos de otros lares. Acompaña al gigante en sus caprichos, gira en sus giros, se endereza en sus rectas, algún arroyo que le entra le cambia el ritmo, pero siempre lo sigue desde sus orillas.

Por momentos sus barrancas se elevan mostrando el enorme tajo en la tierra que el río le viene haciendo desde millones de años atrás. Cuando el monstruo se recuesta hacia un lado, emerge un paredón de piedra y tierra colorada que parece detenerlo y luego empujarlo para que vuelva a su lugar y prosiga su marcha.

En cierto lugar, en el Salto Chico, el río da un saltito. Es hasta ridículo que algo tan monumental dé ese saltito. De hecho, le da gracia a tanta monotonía de agua. El agua se arremolina en las piedras con intención de tragárselas; los ruidillos que provocan los torrentes saltarines dan lugar a un verdadero concierto, mientras algún sauce deja caer sus clinas hasta remojarse.

Cuando el río baja mucho, asoman todas las piedras a respirar. Queda al descubierto una fila de rocas que insinúa un camino. Por ese lugar pasó Artigas cuando el Éxodo, porque había bajante y porque era el lugar adecuado. Acampó del otro lado, donde desemboca el arroyo Ayuí, a resguardo del peligro portugués.

Nuestros jóvenes sobre la barranca, de cara al río y a la brisa que viene del sur, sienten que están ante un escenario donde disfrutan de un espectáculo sin igual.

Salto es una ciudad de unos 120 000 habitantes, la más poblada del interior. Cruzando el río está su hermana, Concordia, de unos 200 000. La región es la de más alta concentración demográfica de la cuenca del Uruguay.

Salto es coqueta, cuidadosa, delicada en sus calles y plazas. Se transita con tranquilidad. Solo la aglomeración de motos en las nohécitas, sobre todo en la calle Uruguay, impide caminar. Allí las motos no tienen más remedio que andar despacio.

Concordia es más ruidosa, agresiva, algo impulsiva. El tránsito es atropellado; los semáforos parecen solo una decoración vial que recuerda una época en la que ordenaban el tránsito. Sus niños preguntan en Salto por qué los coches se detienen frente a una luz roja y entonces hay que explicarles. ¡¡Qué ciudad atrasada es Salto!!

Las dos se sienten capital de algo, no está claro de qué, pero sus pobladores tienen *aire capitalino*, experimentan el orgullo propio del que está *arriba*. Tampoco se sabe de qué. Son dos ciudades unidas por sus diferencias y sus necesidades, pero también por la historia y el afecto mutuo, que solo se olvida en los partidos de fútbol.

A toda ciudad edificada junto a un río le encanta construir sobre la ribera una avenida *costanera* ('la calle que va por la costa'), que será su paseo preferido y motivo de orgullo. En Salto, la costanera es una hermosura. Se prolonga por kilómetros: empieza antes y termina después de la ciudad. En verano, luego de una jornada de 40 grados, a la tardecita se puebla de gente con sillitas plegables, termos y mates. El río invita.

Entre Salto y Concordia compiten por quién tiene mejor costanera, cuál es más linda. Salteños van a pasear cruzando el río y muchos concordienses pasan a este lado. Se miden de lo lindo.

A unos ocho kilómetros al sur por la Ruta 3 llegamos al río Daymán, poquito antes de que se entregue al Uruguay. Recostado sobre él nos encontramos con el complejo termal del Daymán, el más grande y desarrollado del Uruguay. Este también es fruto de la búsqueda de petróleo, allá por la década de los cincuenta. Petróleo no se encontró, pero sí agua caliente. En el entorno de las termas se han instalado todo tipo de alojamientos y servicios colaterales. Es una pequeña ciudad, con sus avenidas, ferias, restaurantes y servicios de transporte. En una época a las termas se iba solo en invierno, pero ahora funcionan todo el año.

Es para nuestros jóvenes un lugar algo más conocido; muchos han estado o al menos saben que existe. Lo que más les interesa es Acuamanía; de hecho, ya vienen fantaseando con los toboganes por los que se va a tirar.

A media mañana estamos ya dentro del complejo Acuamanía. Hoy es la fiesta del agua. Los gurises arrancan con un furor increíble, corren por todos lados como teniendo miedo de perderse algo o de llegar tarde. Los toboganes más altos tienen 20 metros, y ellos se mandan por la escalera, saltando escalones a toda velocidad, llegan bufando a



lo más alto y se arrojan por el canal con agua. Unos llegan abajo escupiendo agua, otros con el traje de baño de bufanda. Manotean para acomodarse aquello como pueden y ¡dale que va otra vez!

Un par de horas con este ritmo y aparecen señales de cambio. Ya no hay corridas, caminan, hasta charlan. Son capaces de permanecer en una piscina un buen rato charlando entre ellos. La mitad de los varones, en su locura inicial, no se pusieron protector solar y más de una espalda comienza a colorear. Es ahora que se acuerdan del protector, cuando les arde todo el cuerpo o sienten el olor a churrasco que sale del lomo del compañero. Son felices. En medio de chorros de agua, ríos lentos, salpicadas y puentecillos se desparrama entre ellos un júbilo que los conecta desde la alegría.

En la tardecita tienen su tiempo de feria. En los entornos del lugar donde nos alojamos existe una feria de artesanos, muy apropiada para el momento de

nuestros gurises. Ya casi al final del viaje les entra la *ternura* por mamá, papá, los hermanitos, y la lista prosigue según las circunstancias de cada familia. Eligen chucherías pensando en alguien. Es un momento de melancolía y también de bromas (“¡¡Hasta al atorrante de mi hermano le llevo algo!!”, “Esto puede ser para la nona. Voy a preguntarles a las profesoras porque no sé lo que les gusta a las viejas!”). Los docentes también se acuerdan de los suyos y solicitan asesoramiento para sus compras.

La cena es de las más tranquilas. Acuamanía insumió mucha energía y abundan los bostezos.

En este contexto, una vez no tuvimos mejor idea que contratar de sobremesa una obra de teatro que era una excelente recopilación histórica de los personajes habidos en Salto a través del tiempo. El elenco era estupendo; la coreografía, espectacular; la obra, toda para nosotros. Promediando la actuación el silencio era total, salvo por algunos ronquidos. Al día siguiente, al pedirles la evaluación, casi no sabían que habíamos asistido a una obra de teatro.

Con este síndrome, no entendieron la orden de ir derecho a descansar, porque ya dormían.

## DÍA VII

Cuesta mucho despertar a un adolescente, pero despertar a una legión de adolescentes que tienen encima siete jornadas como estas es algo titánico. Cosquillas en los pies o plumitas en las narices son métodos absolutamente perimidos. Los *linchamientos* y dada vuelta de colchones surten algún efecto. En el desayuno aparecen tan dormidos que muerden los platitos en vez del pan y mezclan café con yogures. Pero ahí están, estoicos y valientes expedicionarios, otra vez prontos para partir.

A esta altura mejor no hacerles algunas preguntas como: “¿Tenés la valija ordenada?”, “¿Llevás todas tus cosas?”, “¿No te habrás olvidado de algo?”. No entenderán nada de esas ridículas interrogantes. Es mejor preguntar: “¿Tenés tu valija?”, “¿Cómo te llamás?” o, ya sobre el ómnibus, “¿Seguro que querés viajar así?”. Porque alguno subió con pijama, otro se trajo la almohada, aquella tiene solo una media, un cepillo de dientes asoma en el bolsillo de la remera, el grandote del fondo anda con zapatillas de colores y tamaños distintos... Es recomendable no describir y mucho menos analizar los peinados que se exhiben en tan particular momento.



En estas condiciones llegamos a la meseta de Artigas, a unos 40 kilómetros al sur de la ciudad de Salto. Con patriótica convicción subimos a pie el empinado cerrito chato que da justo sobre el río Uruguay. En él se encuentra el monumento a Artigas, una enorme escultura sobre una especie de obelisco.

Esta meseta es una rareza de la geografía, porque por lo general las elevaciones descienden al acercarse a la costa, mientras que esta asciende. Es un enorme terraplén que esta característica convierte en un mirador espectacular y un punto estratégico por excelencia. Desde él se puede mirar hacia los cuatro puntos cardinales y avizorar hasta muchos kilómetros de distancia, tanto hacia el lado uruguayo como hacia el argentino. Artigas la tuvo clara. Enfrente está la provincia argentina de Entre Ríos, que fue su aliada, aunque no siempre sus caudillos lo fueron. Esta artiguista provincia rinde honor al prócer en el nombre de calles, escuelas y plazas de sus ciudades. Es emocionante comprobar que la bandera provincial, que luce orgullosa en las fachadas de sus edificios públicos, es precisamente la de Artigas.

Las ideas artiguistas se desparramaron por la Mesopotamia argentina —Entre Ríos, Corrientes y Misiones—, e incluso llegaron más allá, hasta Santa Fe y Córdoba. Contarles estas cosas a nuestros jóvenes desde ese mágico lugar tiene un tremendo significado. Más cuando lo estudiaron en Historia justamente este año que están terminando.

Por primera vez, estos jóvenes atan muchas cuerdas sueltas sobre el tema que arrastran desde la escuela. También lo han hecho en muchos lugares visitados en estos días, pero este tiene una carga especial. Se culmina el momento cantando todos juntos, con las voces que quedan, la canción *A don José*.

La marcha prosigue por Ruta 3 hasta pasar la ciudad de Paysandú, donde se gira a la derecha por la 24, rumbo a Fray Bentos. Otra vez se destacan los montes forestales, cortados de vez en cuando por amarillos trigales o verdes cuadros de plantaciones de soja.

Se divisan ya las enormes chimeneas y construcciones de la planta de celulosa, que irrumpe frontalmente en los campos. Parece el campamento de un gigante. Detrás está la ciudad de Fray Bentos.

El fenómeno de la producción de celulosa se conversa con los chicos, pero sentados a la orilla del río, con vista a la planta industrial. Cuando sonaban fuerte las controversias con los vecinos de Gualeguaychú, motivaban a plantear muchas inquietudes y preguntas que los docentes canalizaban hacia aprendizajes deseados. No se aprende solo de celulosa y de sus procesos de producción, sino además del muy complejo fenómeno social, económico y hasta “patriótico” que generó la construcción de esta planta. Un descomunal entrevero de sentimientos, ciencia, nación, patria, economía, leyes, derechos, trabajo, árboles, ambiente, todo sobre el tinglado de la gran planta de la discordia.



Visitar el Museo de la Revolución Industrial fue adentrarse en un capítulo de la historia que suena como si fuera inglesa, pero es nuestra. Es la memoria de un montón de situaciones que vivió la humanidad. Son las máquinas que desafiaron a las manos del hombre, que le ofrecieron trabajo pero también se lo quitaron, que generaron ganancias y miserias.

En los inmensos galpones se podía imaginar el hormigueo de obreros en plena faena. El frigorífico Anglo fue una planta modelo en su época y le dio al Uruguay prestigio internacional con los productos cárnicos ahí envasados.

El almuerzo a orillas del río nos permite un corte en la jornada y a su vez acercarnos a conocer al principal balneario fluvial del país: Las Cañas. Lo del nombre se puede entender apenas se empieza a recorrer: hay innumerables cañaverales de tacuara. Este río Uruguay no parece el que vimos más al norte. Está enorme y manso. Invita a entrar.

Estamos de regreso, es el último día y se siente en el ambiente la ansiedad por llegar. Pero la idea no es solo llegar: queremos llegar a Montevideo en tren. Mientras tanto, en el camino, muchos jóvenes van haciendo las evaluaciones escritas.

En la localidad de 25 de Agosto, departamento de Florida, nos bajamos de los ómnibus para subirnos al tren, esta vez todos juntos, en un vagón. Los ómnibus nos esperarán en la Estación Central.

Estos pocos kilómetros en tren se convierten en el tramo más especial de toda la Expedición. Por una parte porque estamos llegando al fin de una experiencia intensamente vivida en la semana, porque vienen las emociones de separarse o de *despegarse*. Porque se acerca el reencuentro con las familias, a las que extrañaron mucho, sobre todo en la última parte. Y sobre todo por sentir estas cosas estando todos juntos.

Ninguno de nuestros jóvenes ha viajado en tren en Uruguay. El ferrocarril es parte de la historia del país, no solo por llevar y traer a su gente, sino por su papel en el desarrollo de la economía y en la consolidación del Estado. También contribuyó al centralismo capitalino, que desde su puerto inyectó a la red ferroviaria su propia vitalidad. Esta red es una mano abierta: todos los tendidos confluyen en Montevideo.

La Estación Central es un lugar de encuentro. Cuánta historia entre esas columnas, de despedidas y de abrazos entreverados con los sonidos metálicos que producen los trenes cuando se acurrucan en sus andenes.

Así fue la llegada. Un mar de alegría por todo, por lo hecho, por lo que nos quedó y por los reencuentros.

## 7. CONCLUSIONES

La harina es un polvillo blanco que por sí sola no sirve casi para nada. Comienza a tener sentido si se la junta con otras cosas. Cuando a eso se le suman manos, se puede llegar a algo importante. Y si se le pone afecto, seguramente mejor será el resultado.

Expedición Uruguay es algo así. Si al cúmulo de cosas que se hacen no se le aportaran criterios y muchas manos, no tendría mayor sentido. Quizá sería solo un viaje. Y sobre todo si no se lo cargara de un montón de afecto no tendría para nada el gusto ni la aceptación que hasta ahora ha despertado.

En esta experiencia se ha intentado que todos tengan un lugar. Que cada cosa hecha tenga un significado y que, a su vez, recorra los paisajes interiores de cada uno.

Decenas han sido los docentes protagonistas, en todos los aspectos, de este proyecto. Lo magnífico es que sienten que les pertenece. Lo han construido pieza por pieza y lo mejor es que no se termina. No solo se aprende en el aula; crear otros escenarios de aprendizaje es un hermoso desafío.

Más de mil estudiantes del Santa Elena se han mojado en el Yermal Chico y en la laguna Merín. Han dormido en el piso de un aula de la zona de Caraguatá o Ansina. Se han metido por senderos inimaginables pero reales.

Recorremos un itinerario lleno de gente y de escenarios. Lo hacemos juntos, vamos con quienes queremos ir y también con aquellos que no hemos elegido. Buscamos encontrarnos con otros y nosotros, con lo que llevamos y con lo que somos.

Expedición Uruguay prueba que a los buenos momentos hay que inventarlos. Se construyen. Que al buen día no lo define el clima, se lo hace uno. Que una maravilla de la naturaleza podemos no verla si no tenemos desde qué. Un paisaje no es solo lo que se ve, sino también lo que somos capaces de sentir.

## **8. LOS CAMINOS SIGUEN**

Esta experiencia educativa comenzó un día, hace diez años. Se consolidó andando. Obtuvo una adhesión formidable. Se transformó, fue innovándose. Sumó a todos. Son más de mil los jóvenes que han participado y no menos de sesenta los docentes.

Desde una síntesis de tantos años y de tantas manos que amasaron y cabezas que pensaron, se llega a una herramienta educativa extremadamente potente.

Son muy satisfactorios los logros, pero más aún lo que la experiencia promete. Esta herramienta está viva, se mueve, no está terminada.

## 9. TESTIMONIOS

Expresiones de estudiantes extraídas de evaluaciones escritas:

*Fui creciendo en la semana, adquirí muchos conocimientos y viví momentos maravillosos. (Lucía)*

*Quiero agradecer a todos los que me acompañaron en Expedición Uruguay. (Ignacio)*

*Esta experiencia no la cambiaría por ninguna. (Facundo)*

*Fue una experiencia rápida, extrema y genial. (Juan Andrés)*

*Abrí mi corazón para vivir nuevas experiencias. (Sofía)*

*Me sirvió para conocer más Uruguay y crecer culturalmente. Hubo mucho color, mucha alegría en esta expedición, lo cual sirvió a tener amigos. (Marcos)*

*Una experiencia única, muy disfrutable, con mis mejores amigos y conocí nuevas personas. Una gran experiencia vivida con el gran grupo. (Maxi)*

*Me sentí integrada. (Pilar)*

*En todos estos días formamos una amistad. (Florencia)*

*Sinceramente me encantó, fue única. Me divertí mucho y me sentí bien. Gracias por todo. (Belén)*

*Me encantó. Compartimos la emoción. (Romina)*

*Hice más amigos, hasta de unos profesores y pude conocer más a otros. (Federico)*

*Viví la confianza, alegría, honestidad y compañerismo. Gracias a Expedición pude conocer a algunas personas desde su punto mental y psicológico. Me pude expresar con los que no les tenía confianza. (Camila)*

*Fue una forma de tener más conocimiento de nuestra cultura, pero en forma divertida. (Rosina)*

*Es difícil escribir el disfrute total. (Federico)*

*Fue una experiencia inolvidable, que en mí todavía no terminó. Lo extraño todo. (Agustina)*

*Me encantó este viaje, va a ser inolvidable, hablé con gente que nunca pensé que iba*

*a hablar y en mi opinión todos aprendimos a aceptar al otro con sus diferencias. Estuvo buenísimo. (Camila)*

*Fue lo más diferente que viví. La experiencia en la escuela no la puedo contar por lo que sentí, no me alcanzan las palabras. Si tuviera que elegir tres días de mi vida, uno sería ese. Uno vive ese momento que siempre esperó, de creerse totalmente feliz. (Natalia)*

*A mi gusto hubo demasiadas charlas. (Sebastián)*

*Fue integración con personas conocidas y no conocidas. (Mateo)*

*La pasé muy bien, no pasé hambre ni aburrimientos. Algo inolvidable. En la escuela fue el momento más emotivo, cuando llegamos y saludamos a cada niño me emocioné y me gustó mucho. (Guzmán)*

*Me gustó la escuela rural, el campo y el agua. (Germán)*

*Gracias por el amor, cariño y comprensión. (Fátima)*

*Que esto estaba muy pero muy organizado, porque está pensado muy bien para nosotros. Gracias por todo. (Diego)*

*Fue algo lleno de sorpresas, aprendí en forma distinta, aprecié de otra manera lugares que ya conocía. Todas las actividades tenidas son insuperables, pudimos disfrutar de todo intensamente. (Malena)*

*Algunos abrieron su corazón para que llegáramos y nos quedáramos ahí [en las escuelas], es algo que no he de olvidar. (Joaquín)*

*Fue una experiencia inolvidable y eso que me rompí la nariz en la laguna Merín. (Guillermo)*

*Me sentí feliz. (Lara)*

*Me encantó vivir absolutamente todo lo que viví. (Micaela)*

*Lo de la escuelita fue superior. Nunca imaginé que iba a disfrutar tanto. (Camila)*

*¡¡Aguante Expedición Uruguay!! Fue máximo. Me sentí unido a los demás y como un igual. Quizá aún más con gente que no son mis amigos. (Santiago)*

*Quiero que el que lea esto sepa que Expedición está muy tremenda. (Agustina)*

*Fue una sonrisa enorme toda la semana, y más grande en la escuela. (Vicky)*

## UN TESTIMONIO MÁS...

Los preparativos y la necesaria coordinación entre los dos liceos Santa Elena hacían necesario el intercambio por *mail* de aspectos de organización y detalles que surgían en la marcha. Pero no faltó el humor, y a modo de ejemplo va esto que logramos recuperar de las memorias.

*Día a día su honorable gallardía y abdicación al prójimo maravilla mi sentir.*

*Sir Fabián ya fue destinatario de misiva similar a la vuestra.*

*Sobre el tópico “lapiceras” comparto su buen gusto... por lo que proceda...*

*Saludos*

*Su servidor Don Ricardo del Carbajal*

El 19 de noviembre de 2008 9:29, Dirección Secundaria Santa Elena escribió:

*Le he enviado misiva con el formato de lapiceras (presentes que en la ventura hemos de entregar), si usted bendice dicha propuesta, confirmaremos el pedido al comerciante burgués.*

*Respecto a vuestro plan, mostraré a Sir Fabián el papiro por usted enviado, y según su parecer, procederemos.*

*Entérese mi señor, que han quedado confirmadas las dos computadoras que fueran solicitadas oportunamente y luego autorizadas por el Alto Triunvirato Real.<sup>4</sup> Una irá por el Castillo de Lagomar y otra por el de Montevideo. A cargo de tan alta como extraña tecnología, irá el joven y estimado caballero Don Matías. De inmediato me comunicaré con su majestad Don Juan III,<sup>5</sup> a efectos de que disponga el retiro del valioso objeto cuando su sabiduría lo entienda pertinente. De más está advertir sobre el cuidado que supondrá andar con el aparato, en la ventura, no solo en cuanto a que pueda hacerse pomada. Lo será también en tener prudencia, en no inducir a herejías a la tierna y muy juvenil caballería andante. No quisiéramos tener, por el bien de nuestra almas, contratiempos con el Santo Oficio.*

*Su servidor. Don Carlos*

---

4 Consejo Ejecutivo de la IESE, compuesto por tres miembros.

5 Prof. Juan Estrades, director de Secundaria Montevideo.

*SENT: Wednesday, November 19, 2008 7:53 AM*

*SUBJECT: Re: plan de trabajo para la jornada del 27*

*En cuanto Sir Fabián lo disponga así procederemos.*

*Saludos*

*Don Ricardo*

*El día 19/11/08, Dirección Secundaria Santa Elena*

*Mi muy estimado conde:*

*Vuestro plan de la jornada me parece perfecto.*

*Cuando vuestra merced disponga, le ayudaremos a informar al resto de los caballeros andantes.*

*Su servidor Don Carlos*

*SENT: Tuesday, November 18, 2008 7:34 PM*

*SUBJECT: plan de trabajo para la jornada del 27*

*Les envío un punteo de lo acordado para trabajar el jueves 27.*

*Modifiquen, mejoren, amplíen, etc.*

*Fabián: si te parece detallar algo de la dinámica que propondrás... dale*

*Dir. Carlos Alberto... con la sabiduría que lo caracteriza... proponga lo que crea conveniente.*

*En cuanto crean que esté pronto, se lo enviaríamos a todos los docentes, ya sea por mail o personalmente... lo que crean más conveniente.*

*Saludos.*

*Don Ricardo*





# **Sector Bachillerato Sede Montevideo**

**Horacio Ottonelli Porcile**



## INTRODUCCIÓN A LOS PROYECTOS DE BACHILLERATO SEDE MONTEVIDEO

Los dos trabajos que se presentan a continuación evidencian cabalmente, entre otros, uno de los rasgos de identidad que los educadores del Bachillerato de IESE de Montevideo hemos venido desarrollando en nuestra labor cotidiana.

*Este es la búsqueda de relacionar la construcción del conocimiento y el desarrollo didáctico y curricular en estrecha vinculación con el contexto y con el ejercicio de un modo de ciudadanía activo y productivo.*

Desde el año 2006, en que este Bachillerato se constituyó como un ciclo específico dentro del Instituto, les hemos propuesto a las familias la siguiente formulación:

**La etapa del Bachillerato es un precioso período caracterizado por:**

***La construcción de una identidad personal, que llamamos búsqueda vocacional, que supone un auténtico autoconocimiento.***

***La selección de una serie de valores, virtudes y sentidos, es decir, cosas importantes por la cuales vale la pena vivir.***

***El desarrollo de una serie de habilidades, competencias y conocimientos fundamentales para la vida adulta, que habilitan para continuar estudios terciarios o universitarios, o para una mejor inserción en el campo laboral.***

***La exploración y elección de un camino de estudio y profesional.***

***La creación de grupos de compañeros y amigos, algunos de los cuales podrán ser para toda la vida.***

***En síntesis, son los primeros pasos de un camino personal, que no quiere decir solitario; por el contrario, significa comenzar a decidir quién quiero ser, con quiénes quiero ser y para qué quiero ser.***

***El Bachillerato es un tiempo de decisión, pero fundamentalmente un tiempo para aprender a tomar decisiones, que procuramos acompañar desde una orientación cristiana.***

Esta perspectiva involucra todas las asignaturas y los espacios educativos de las diversas orientaciones académicas y formativas.

En este contexto, la labor de los educadores cumple un papel clave en la generación de las condiciones y la disposición de los medios para que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollen con una perspectiva de *profundo involucramiento y activa participación y gestión de los estudiantes*.

Las experiencias que se nos presentan a continuación posibilitan la construcción de tramas significativas entre:

- *texto literario, ciudad, experiencia compartida, patrimonio urbano y cultural*, en el primer caso;
- *estudio, argumentación, atención a la realidad sociopolítica, aceptación de reglas de juego y labor de equipo*, en el segundo caso.

En síntesis: un rol especialmente activo y productivo de docentes y estudiantes en el descubrimiento, la construcción y la resignificación del conocimiento, la realidad y el saber.

El trabajo de aula, la formación de animadores, la conformación de grupos pastorales, el acompañamiento personal, los talleres y campamentos, etc., y la vida cotidiana liceal, constituyen la fragua donde estos propósitos se moldean y modelan a sus protagonistas, educadores y estudiantes, *todos nosotros en nuestra común condición de aprendices*.





**Montevideo,  
otras miradas,  
otra ciudad  
Bachillerato,  
sede Montevideo**

**Gabriel Fraga**

**08**



## FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: “Montevideo, otras miradas, otra ciudad”

Nivel: Bachillerato

Clases/grados: 6.º SH, MD, AE, FM (no excluye otras opciones)

Áreas/ asignaturas: Literatura

Contenidos principales: Recorrida por el Centro de la ciudad a partir de pautas creadas en la planificación interdisciplinaria. La experiencia será la de la revelación intelectual y espiritual de lo urbano percibido en su dinamismo sincrónico y diacrónico, desde distintos enfoques, y la comunicación posterior a través de producciones y eventos diversos.

El punto de apoyo de la actividad está en la poesía ciudadana de Baudelaire, en la experiencia de lo urbano que yace también en Poe y en el modo peculiar de situarse y expresar lo urbano del vanguardismo artístico: revelación de lo bello en lo efímero de la ciudad; revelación del *hombre de la multitud* que, en el misterio de su ser urbano, jamás *se deja leer*; revelación de lo ilógico, absurdo, caótico, simultáneo, del acontecer urbano.

Los alumnos tendrán como objetivo primordial, pues, vivenciar esa belleza y ese misterio en su andar por el Centro de la ciudad, capturarlo y transformarlo en hecho social, artístico, científico.

Participantes: P. Tripaldi y G. Fraga.

## RESUMEN

El presente documento tiene como propósito describir una actividad pedagógica que fue llevada a cabo por alumnos y docentes del último nivel de Bachillerato de la sede de Montevideo del Instituto de Educación Santa Elena (IESE), en el área de Literatura. Tuvo entre sus metas la de producir una situación vinculante entre lo artístico (lecturas parciales de Baudelaire, Poe y estudio de las vanguardias artísticas de comienzos del siglo xx) y lo real urbano de referencia para los alumnos.

Como primera etapa de la actividad se actualizaron la lectura y la reflexión en torno a diversos textos literarios y no literarios trabajados en el aula, lo que sirvió de sostén teórico para la experiencia. Como segunda etapa, se realizó la experiencia posterior de los modos de captación del dinamismo urbano —la consigna fue, para los alumnos, captar lo esencial o bello en lo efímero del dinamismo de la ciudad

a través de la observación y de los registros fotográficos llevados a cabo durante la actividad—, la que se desarrolló a lo largo de gran parte del Centro de la ciudad.

Se definen, además, los lineamientos para una tercera etapa que habrá de implicar la transformación de la experiencia en acontecimiento estético y artístico a través de la reelaboración de los registros y los modos de comunicación de la experiencia a los pares de otros niveles de bachillerato.

Finalmente, en la descripción de la actividad, se integran opiniones y sugerencias de los alumnos participantes recogidos a partir de un cuestionario formulado después de la actividad, así como conclusiones prospectivas.

## **PALABRAS CLAVE**

Bachillerato, Baudelaire, literatura, arte, poesía, paisaje urbano, ética ciudadana.

*Los poetas nos ayudarán a descubrir en nosotros un goce de contemplar tan expansivo, que viviremos, a veces, ante un objeto próximo, el engrandecimiento de nuestro espacio íntimo.*

Gaston Bachelard

## INTRODUCCIÓN

Los cursos correspondientes al nivel de tercer año de Bachillerato poseen una ventaja comparativa respecto a cursos de otros niveles: sus posibilidades de integración interdisciplinaria en una etapa de la vida escolar de mayor madurez académica del alumno. Sin embargo, esa ventaja tiene como contrapartida un alumnado que mayoritariamente no confronta su mundo escolar con el mundo externo. Su relación extramuros es tímida y excepcional. Tampoco cuenta con una experiencia vívida e intelectual de su *ser urbano*, del entorno no inmediato, del más allá de su red de pertenencia y de sus circuitos de actividad, los que suelen ser a menudo cerrados y excluyentes.

Es la anterior constatación la que estimula a pensar modos de conectar el universo interior del alumno con aquel otro que se vuelve esquivo en su etapa liceal. En este sentido, partimos de la convicción de que el arte es un gran articulador de miradas, de formas de pensar y sentir el mundo. En al Área de Literatura,<sup>1</sup> precisamente, los alumnos se enfrentan a autores que expresan artísticamente la experiencia humana desde una peculiar visión. En este sentido, la experiencia *Montevideo, otra mirada, otra ciudad* se inspira en uno de los autores más importantes del curso: Charles Baudelaire. La cosmovisión de este autor, su concepción del arte, su noción de *modernidad* entendida como *la facultad de ver en el desierto de la gran ciudad no solo la decadencia del hombre, sino también una belleza misteriosa y hasta entonces no descubierta*, constituyen el núcleo inspirador de la experiencia.

La *revuelta* vanguardista de las primeras décadas del siglo xx continúa de formas diversas la perspectiva del poeta francés, con el agregado de implicar prácticamente a todas las artes e invitar, también, a los estudios sociales y a la filosofía. Es en el marco de esta última afirmación que es posible darle a la actividad amplitud interdisciplinaria.

Otro aspecto significativo, y que da sentido integral a la actividad, está ligado a las cualidades intrínsecas del Instituto de Educación Santa Elena<sup>2</sup> (sede Montevideo),

---

1 En Uruguay la enseñanza de la Literatura, como asignatura específica, forma parte del plan de estudios desde el tercer año del llamado Ciclo Básico de Educación Secundaria (alumnos de entre 14 y 15 años de edad) hasta el último año de Bachillerato (alumnos de entre 17 y 18 años de edad). A diferencia de otros países, el enfoque predominante de la enseñanza de la Literatura es más estético que artístico, y gira en torno a autores y obras antes que a la enseñanza de la lengua materna.

2 El Instituto de Educación Santa Elena está dedicado a los niveles primario y secundario del sistema educativo uruguayo. Es uno de los colegios católicos más antiguos de Uruguay, fundado en 1885.

el que ha tenido una vocación integradora a lo largo de su historia en diversos planos, y particularmente en su apertura a los universos sociales externos, próximos y no tan próximos. Esa *ética ciudadana* fundada en valores muy queridos para el colegio, que consiste en la convicción de que el sujeto es en relación con un *otro* y en tanto sujeto social, que crece y se transforma en el vínculo y el compromiso desde una postura humanista cristiana, es soporte ideológico de la experiencia. Es posibilidad, también, de construir *una misma historia tejida con múltiples hilos*, un *poder contar y poder contarse* individual y colectivamente para configurar una *identidad narrativa* (Ruiz Silva, 2012) que reúna al alumno en su ser individual, en su ser generacional y ciudadano, y a la institución educativa en su dimensión sincrónica y diacrónica.

El itinerario a llevar a cabo permitiría integrar, en línea con lo anterior, algunos núcleos temáticos que pueden ser destacados como posibilidad de trasvasamiento temático y disciplinar (el encuentro entre distintas asignaturas, como Historia, Historia del Arte, Visual y Diseño, Estudios Sociales y Económicos, es altamente realizable). Por ejemplo, núcleos que provisoriamente llamaremos *Ética ciudadana y arte*, *Ética y estética*, *Cosmovisión y arte*, *Comunicación visual y paisaje urbano*, *Arquitectura de la historia*, *Reconstrucción del espacio histórico*... El universo temático es amplísimo y debe ser acotado para volver viables las experiencias a planificar (tal vez pensarlo en términos de *etiquetas* o *palabras clave* sea un buen punto de partida para el intercambio entre las diferentes asignaturas).

A continuación, de acuerdo a lo anunciado, describiremos la actividad en sus distintas etapas (se incluirán opiniones de los alumnos que participaron) para, finalmente, verter las conclusiones de los docentes responsables referidas a la actividad realizada, pero también a cambios y mejoras en futuras ediciones.



## DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

### UNA NOTA PREVIA: SU FLEXIBILIDAD

La descripción que sigue mostrará, por un lado, una desventaja (no haber podido completar la actividad de acuerdo a lo planificado), pero, por otro lado, habilitará otra conclusión: tanto en su preparación, en su desarrollo, como en su cierre, la actividad así concebida puede ser alterada y adaptable sin modificar la sustancia del emprendimiento, lo que es muy valioso cuando los imprevistos, cambios de agenda o instancias curriculares dificultan o frustran este tipo de iniciativas (en el Apéndice incluimos la planificación de la edición 2013 en formato afiche, en la que podrá apreciarse dicha flexibilidad).

La actividad se realiza de acuerdo al siguiente orden:

### PREPARACIÓN

1. En clase, se plantean las consignas y los objetivos básicos de la actividad. Se actualizan los contenidos trabajados en el curso que funcionarán como sustrato teórico.
2. Los alumnos se organizan de acuerdo a la opción de Bachillerato a la que pertenecen. Deben asistir con cámara fotográfica y libreta de notas.
3. Se coordina la salida para la mañana de un sábado, por dos motivos: la configuración particular del Centro en ese momento de la semana y el hecho de que ese día suele haber actividades culturales especiales en la plaza Matriz.

### DESARROLLO

1. El punto de encuentro y de partida es la escalinata de la Biblioteca Nacional; el de llegada, la plaza Matriz. Entre un punto y el otro se realizará el desplazamiento a pie; la idea es el contacto físico y visual lo más directo posible (construir una *sinestesia* de lo urbano, en un sentido baudeleriano), remontando el Centro de la ciudad, reconstruyendo una evolución cronológica invertida, desde lo nuevo hacia lo antiguo. El avance tendrá, parcialmente, un itinerario *planificadamente azaroso*, inspirado por *El hombre de la multitud*, de Poe.



2. Se han determinado previamente ciertas escalas: las plazas mayores con sus entornos particulares. Una de las consignas es ir visualizando cómo el Centro no es uniforme sino diverso y cómo la cercanía al casco antiguo de la ciudad va construyendo nuevas configuraciones humanas y arquitectónicas.
3. Se les pide a los alumnos, a lo largo del trayecto, que estén atentos al *paisaje humano*. Tienen libertad para registrar todo aquello que consideren significativo.
4. Ingresamos en la Biblioteca Nacional. Los alumnos quedan sorprendidos de su historia (logramos que una funcionaria dedicara unos minutos para narrar los orígenes de la Biblioteca, narración que también da cuenta de lo que era Montevideo hacia 1815). La mayoría nunca había visitado la Biblioteca, por lo que conocer su modo de funcionamiento fue toda una revelación (hay que recordar que tampoco conocían el Centro o que, de conocerlo, jamás lo habían transitado a pie).
5. En la caminata hacia el casco viejo de la ciudad nos detenemos en la plaza Fabini y descendemos al Subte Municipal, donde se desarrolla una muestra internacional de artistas audiovisuales cuya temática central es la experiencia urbana. Hay instancias interactivas que los alumnos experimentan con libertad.
6. Continúa el itinerario. Como si fueran turistas en su propia ciudad, observan edificios, observan a la gente... Pasamos la puerta de la Ciudadela intentando imaginar el pasaje como si fuera hecho doscientos años atrás (buscamos darle cierta solemnidad a este pasaje explotando también sus connotaciones simbólicas). Llegamos a la plaza Matriz, donde conocen la feria de antigüedades y curiosidades y la peatonal Sarandí. Observamos el diseño de la plaza, la Catedral y el Cabildo, así como el Club Uruguay.
7. Compartimos el almuerzo. La idea original era un picnic, pero no puede ser así, por lo que se realiza el ágape en comercios de la zona.

## CIERRE

1. La tarea posterior inmediata será la de seleccionar las imágenes que los alumnos y docentes a cargo consideren más adecuadas a la consigna y al espíritu de la actividad. Las imágenes pueden ser retocadas con una finalidad artística, si así lo desean los autores.
2. Los alumnos pensarán un título para cada fotografía e, inspirados por la propia imagen, la acompañarán de un texto breve (puede ser en verso o prosa, propio o ajeno). Ambos, texto e imagen, deberán guardar una

relación temática entre sí y con los contenidos generales de la actividad o particulares de una disciplina.

3. Como paso siguiente, se hará una selección definitiva. Las fotografías serán impresas en formato mayor y en papel de alta calidad para ser expuestas en los corredores de la Institución, en el sector de Bachillerato (la idea es realizar una intervención sorpresiva dirigida a adultos y alumnos de primer y segundo año del nivel).
4. En los días siguientes de iniciada la exposición todos los alumnos de Bachillerato realizarán una votación para determinar las dos o tres obras más destacadas.
5. Finalmente se cierra la actividad con una publicación en formato semejante al libro que integre las imágenes/textos, fragmentos de otros textos, fotografías recordatorias de la experiencia (contenido a definir de acuerdo a las asignaturas que participen).



## LOS PROTAGONISTAS Y LAS VICISITUDES DE LA EXPERIENCIA

La descripción anterior pretendió dar cuenta de los contenidos de la actividad en sus tres etapas: preparación, desarrollo y clausura. En este apartado nos centraremos en cómo impactó en los alumnos a partir de sus propias conclusiones (esto a riesgo de incurrir en algún tipo de redundancia), así como en la atmósfera y sus cambios a lo largo de la travesía.

Como fue dicho, la mañana del sábado, a las diez, nos dimos cita en la escalinata de la Biblioteca Nacional. Ese era el punto de partida previsto. Desde allí comenzaríamos el recorrido hasta el casco antiguo de la ciudad, en particular, la plaza Matriz. Por fortuna, era una agradable mañana primaveral. El número de alumnos fue de quince, y dos el de docentes. Con actitud festiva y alegre, propia de una actividad no obligatoria con impronta de paseo, aunque sin olvidarse de la tarea pactada y de cámaras y materiales para el registro (“... el ir predispuesto a ver nuestra ciudad de otra forma, prestando atención a cada detalle para así poder relacionarlo con lo aprendido”, al decir de un alumno), comenzó la segunda etapa de la actividad: la travesía espaciotemporal a lo largo del Centro de nuestra capital.

Entre las consignas, una era la más difícil de articular: la de *asedi* los espacios, *tomarlos* por sorpresa. Así ocurrió con la Biblioteca Nacional. Ingresamos en ella con la intención de captar su atmósfera y su peso cultural vivo. Solo tres alumnos habían entrado allí alguna vez. Al ingreso, una funcionaria nos detuvo en principio, para no solo dejarnos mover con libertad en la Biblioteca, sino también oficiar de guía. Su entusiasmo por contar la historia de la institución sobrepasó nuestros objetivos, corrompió parcialmente nuestros planes, pero los alumnos la escucharon primero con interés y luego con algo de respetuoso aburrimiento. Una opinión de uno de los alumnos lo ilustra: “Como más interesante —si interesante es aquello que me aportó nuevos conocimientos—, fue la visita a la Biblioteca Nacional, pero aun así me causó un poco de aburrimiento (tal vez por la guía, y lo extenso del tiempo que se tomó)”.

A partir de allí, a caminar. Hubo que discutir acerca de si avanzaríamos en ómnibus (los más perezosos lo proponían) o a pie. Se recordó a los alumnos el espíritu de la actividad y que, en cierta forma, optar por la comodidad del ómnibus



la desvirtuaría. Por lo tanto, renovado el acuerdo, nos echamos a andar rumbo a la Ciudad Vieja, pero deteniéndonos en las escalas pautadas, representadas por las plazas mayores del Centro. Fue sorprendente la actitud de los alumnos: prontos para el registro, mirándolo todo, buscando hallar en lo más aparentemente insignificante su aura particular, como *espectadores compenetrados*, sensorialmente alertas. Sin duda fue este el meollo de la actividad, y así fue experimentado: “Creo que, en el momento, sí trate de verla de otra forma [la ciudad], observar cada detalle, los niños, los ancianos, las caras de las personas, el ritmo que cada uno lleva. Y usualmente todavía miro los detalles, aunque uno sigue en su ritmo y se olvida de parar, creo que la actividad sirvió para eso”.



La caminata llevó más de dos horas. Detenciones en las plazas o frente a algún evento en las veredas o esquinas que convocara la atención de los alumnos, los que ya estaban ordenados en grupos que avanzaban cada cual a su ritmo. Si bien hubo diversas paradas, la experiencia del Subte Municipal encajó perfectamente en la actividad. Para todos los alumnos fue ingresar en un lugar sorprendente: descender a un espacio subterráneo desconocido para ellos en el que se desplegaban actividades múltiples que poseían afinidades muy estrechas con la nuestra. Los alumnos participaban en el Subte como espectadores y actores de espacios destinados al arte figurativo o abstracto, o al fílmico, por ejemplo, a la producción de dibujos o *collages*, a ingresar en misteriosos artefactos... Alrededor de ellos, en ese pequeño espacio urbano subterráneo, se desplegaban imágenes de otros espacios urbanos que pedían ser atendidos como ellos estaban atendiendo el paisaje urbano que momentos antes recorrían sobre la avenida. Y además, con un espíritu lúdico que generaba un entusiasmo particular: “Por otro lado cuando bajamos al Subte —nunca había bajado—, me pareció divertido, capaz sin mucho contenido histórico, literario, etc. Pero fue un lindo rato, para conocer algo que no conocía, y hacer cosas diferentes como dibujar, o formas en las sombras, por ejemplo —cosas que no las hacía hace años—”.

Más adelante, la plaza Independencia, con su mausoleo y la puerta de la Ciudadela. El ingreso al casco antiguo de la ciudad debía ser a través de la puerta, intentando imaginar el pasaje de aquellos que habitaban la Banda Oriental hacia 1800, buscando *sentir y darle sentido* a nuestro paso. Transitamos la cuidada y bonita peatonal Sarandí hasta la plaza Matriz, con sus comercios, su feria de antigüedades, el Club Uruguay, el Cabildo, la iglesia Matriz y todos los detalles, en especial, que los alumnos procuraban elevar a acontecimientos extraordinarios en ese centro de todos los centros de nuestra ciudad, en el que el paisaje humano se hacía denso, variopinto, hasta exótico a veces.

Compartimos, así, el final del paseo intentando realizar el picnic programado, que por falta de organización lamentablemente acabó siendo un almuerzo compartido en un local comercial. Otro aspecto que estaba en el programa de la actividad y

que no se dio, pero por razones ajenas a nosotros, fueron los eventos artísticos callejeros, que junto con el picnic habrían sido el cierre perfecto de esta etapa de la actividad. Sin duda, un factor más que se debe tener en cuenta para una segunda edición mejorada de la experiencia.

## EVALUACIÓN PROSPECTIVA

La actividad desarrollada creemos que fue exitosa en términos generales en cuanto a sus fundamentos, a su desarrollo y los efectos sobre los alumnos, pero lo fue de manera parcial respecto a su alcance, pues tuvo limitaciones sobre todo en aspectos organizativos. La limitación mayor estuvo vinculada a su postergación (estaba prevista para el mes de agosto y no para octubre, cuando efectivamente ocurrió) y a la coincidencia con actividades institucionales de los alumnos (Escuela de Animación), lo que impidió a muchos de ellos participar. En definitiva, lo menguado del número de participantes, así como la imposibilidad por el calendario académico de cerrar la actividad como estaba previsto en la tercera etapa descrita más arriba, confluyeron para restarle vuelo.

Los alumnos valoraron mucho la experiencia e hicieron recomendaciones muy interesantes con miras a futuras ediciones (cf. cuestionarios transcritos en los Anexos documentales). Es destacable que todos señalaron que con mayor organización el emprendimiento habría sido significativamente más rico, como se desprende de las opiniones extractadas de los cuestionarios —“Como primera vez realizada, estuvo buena, pero creo que se podría poner un orden a las actividades, y tener claro a dónde dirigirse, y en qué (ómnibus, o caminando), capaz agendar previamente visitas guiadas”, o “La actividad en general estuvo buena, aunque pienso que con más organización antes de la misma hubiera estado mejor...”—. Incluso detectaron espacios de comunicación interdisciplinarios que reafirman, en nuestra opinión, la potencial apertura de la actividad a otras miradas, así como reforzarla con el uso de las redes sociales.

La tercera etapa prevista originalmente no tuvo lugar. El tiempo lectivo —ese *oscuro enemigo*, al decir de Baudelaire— impidió su desarrollo pleno. Han faltado esas *tensiones que genera la interlocución*, al decir de Ruiz Silva (2012). De todos modos, el camino recorrido creemos que es muy fértil, muy rico en posibilidades (como se señaló, la propia naturaleza de la actividad permite articularla con una plasticidad sumamente ventajosa a la hora de su implementación en un año escolar siempre cambiante). Y, en definitiva, en tanto práctica educativa, de posibilidades se trata y de su mayor aprovechamiento para convertir esas posibilidades en acontecimientos pedagógicos.

## ANEXOS DOCUMENTALES

### ALGUNOS REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE ALUMNOS<sup>3</sup>

#### SELECCIÓN DE IMÁGENES CAPTADAS A LO LARGO DE LA ACTIVIDAD Y REELABORADAS DE ACUERDO A LAS PAUTAS BRINDADAS PREVIAMENTE

*En ciertos estados del alma casi sobrenaturales, la profundidad de la vida se revela entera en el espectáculo, por ordinario que sea, que tenemos ante los ojos. Este deviene su Símbolo.*

Charles Baudelaire, *Mi corazón al desnudo*



3 Lamentablemente no se incluyen títulos y autores de estos trabajos por la ausencia de registro, debido a la imposibilidad de clausurar la actividad como estaba previsto cuando fue concebida.

## DISEÑO DEL CUESTIONARIO ENTREGADO A LOS ALUMNOS

### Seguimiento de la actividad *Montevideo: otra mirada, otra ciudad*

Responde *todas* las preguntas del cuestionario (es importante que lo hagas completo). Hazlo a continuación de donde dice “RESPUESTA”.

#### Cuestionario:

1. ¿Qué relaciones crees que hubo entre la actividad y el curso de Literatura de sexto? ¿Con qué temas del curso la puedes relacionar?

RESPUESTA:

2. ¿Qué te suscitó más interés al realizar la actividad?

RESPUESTA:

3. ¿Qué te suscitó menos interés?

RESPUESTA:

4. ¿Qué cambiarías de la actividad si la realizaras otra vez?

RESPUESTA:

5. La idea original era, como cierre de la actividad, “reelaborar artísticamente” las fotografías tomadas en la actividad, insertar un título y acompañar a cada una de un texto temáticamente asociado, exponerlas “tipo galería” en el colegio y finalmente publicar una selección (esta sería el producto de la votación efectuada entre los alumnos de 4.º y 5.º año y de 6.º que no hubieran participado de la actividad). ¿Agregarías o quitarías alguna de estas partes? ¿Cuáles?

Respuesta:

6. ¿Qué otras asignaturas crees que podrían acompañar la actividad? ¿Por qué?

RESPUESTA:

7. A partir de la actividad, ¿consideras que produjo algún cambio en ti en el modo de pensar la ciudad? Si la respuesta es afirmativa, indica brevemente cuáles.

RESPUESTA:

8. Puntúa la actividad del 1 al 10, siendo 1 el extremo negativo y 10 el extremo positivo.

RESPUESTA:

Finalizado el cuestionario, recuerda guardar los cambios y envíasele a Gabriel Fraga como archivo adjunto a través de Facebook o a la siguiente dirección: [aulico.uy@gmail.com](mailto:aulico.uy@gmail.com). Muchas gracias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÍSTUR, J. (1986), *Literatura del siglo XX*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BACHELARD, G. (1990), *La poética del espacio*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUDELAIRE, Ch. (1957), *Les fleurs du mal*. París: Garnier Frères.
- (2009), *Mi corazón al desnudo*, Madrid: Visor.
- ECO, U. (2004), *Historia de la belleza*, Barcelona: Random House-Mondadori.
- (2007), *Historia de la fealdad*, Barcelona: Random House-Mondadori.
- DE MICHELI, M. (1979), *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Madrid: Alianza Forma.
- POE, E. A. (1970), “El hombre de la multitud”, en *Edgar Allan Poe: Cuentos/1*. Madrid: Alianza.
- RUIZ SILVA, A. (2012), *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, Buenos Aires: Paidós.

## APÉNDICE

### TRANSCRIPCIÓN PARCIAL DE CUESTIONARIOS COMPLETADOS POR ALUMNOS<sup>4</sup>

#### ALUMNO I

1. ¿Qué relaciones crees que hubo entre la actividad y el curso de Literatura de sexto? ¿Con qué temas del curso la puedes relacionar?

RESPUESTA: La relación más directa que recuerdo es con Baudelaire, y sus “detenciones” para observar lo que pasaba a su alrededor, seguramente hayan relaciones con otros de los autores estudiados, pero en este enero no vienen a mi cabeza.

2. ¿Qué te suscitó más interés al realizar la actividad?

RESPUESTA: Como más interesante, si hablamos de interesante como algo que me aportó nuevos conocimientos, fue la visita a la biblioteca Nacional, reconozco que me aportó, pero aun así me causó un poco de aburrimiento (tal vez por la guía, y el extenso tiempo que se tomó). Por otro lado, cuando bajamos al “Subte” (nunca había bajado), me pareció divertido, capaz sin mucho contenido histórico, literario, etc. Pero fue un lindo rato, para conocer algo que no conocía, y hacer cosas diferentes como dibujar, o formas en las sombras, por ejemplo (cosas que no las hacia hace años).

3. ¿Qué te suscitó menos interés?

RESPUESTA: Cuando bajamos al Mausoleo, creo que es un “tour” un tanto trillado, que no tiene mucho para ver, solo hacer reír a los pobres blandengues. Sin olvidarnos que ni los restos del prócer estaban en la fecha que fuimos. Tal vez lo evitaría.

4. ¿Qué cambiarías de la actividad si la realizaras otra vez?

RESPUESTA: Como primera vez realizada, estuvo buena, pero creo que se podría poner un orden a las actividades, y tener claro a dónde dirigirse, y en qué (ómnibus, o caminando), capaz agendar previamente visitas guiadas, y agregaría lugares como teatros, radios, o ex cines (en caso de ser posible), es decir lugares que a veces nos resultan más interesantes, porque se mechan con la actualidad.

5. La idea original era, como cierre de la actividad, “reelaborar artísticamente” las fotografías tomadas en la actividad, insertar un título

---

<sup>4</sup> Los cuestionarios están aún siendo procesados, dado que su realización se dio al finalizar los cursos y en víspera de las vacaciones de verano, pedidos además a alumnos que egresaron del Instituto por haber culminado bachillerato.

y acompañar a cada una de un texto temáticamente asociado, exponerlas “tipo galería” en el colegio y finalmente publicar una selección (esta sería el producto de la votación efectuada entre los alumnos de 4.º y 5.º año y de 6.º que no hubieran participado de la actividad). ¿Agregarías o quitarías alguna de estas partes? ¿Cuáles?

RESPUESTA: La idea me parece buena, para esto se necesita hacer la actividad a mediados de año, y así poder contar con el tiempo suficiente. Si tuviera que agregar algo (solo una idea, en cuanto la votación) se podría hacer vía internet, ya que se suelen prender más los pibes de hoy en día, pero además tal vez se puede iniciar la organización de la actividad en la red, logrando que quienes participan elijan los lugares, suban las fotos ahí mismo, y si se empieza con tiempo a lograr entusiasmar a los grupos, para que haya mayor asistencia (en nuestra salida hubo poca).

6. ¿Qué otras asignaturas crees que podrían acompañar la actividad? ¿Por qué?

RESPUESTA: Indudablemente Historia podría agregar información a la mayoría de los lugares a visitar, tal vez un poco de Derecho, para poder complementar en caso de ir al Palacio Legislativo (por ejemplo), pero no creo que sea una materia fundamental en acompañar la actividad.

7. A partir de la actividad, ¿consideras que produjo algún cambio en ti en el modo de pensar o percibir la ciudad? Si la respuesta es afirmativa, indica brevemente cuáles.

RESPUESTA: No creo que haya causado en mí ningún cambio. Pero creo que aprendí un poco más (sobre todo en la biblioteca, ya que una persona ajena al grupo contó cosas que no sabía). En cuanto a un cambio en percibir la ciudad, puede que se haya dado en entrar a nuevos lugares, que he pasado mil veces, y los he ignorado, ahora sé que existen, y sé lo que contienen.

8. Puntúa la actividad del 1 al 10, siendo 1 el extremo negativo y 10 el extremo positivo.

RESPUESTA: 8

## ALUMNO II

1. ¿Qué relaciones crees que hubo entre la actividad y el curso de Literatura de sexto? ¿Con qué temas del curso la puedes relacionar?

RESPUESTA: A mí me recordó mucho el tema del poema los ciegos, en donde veía en lo más inusual algo poético, recorrer la ciudad y ver que también en ella se pueden encontrar grandes cosas.

2. ¿Qué te suscitó más interés al realizar la actividad?

RESPUESTA: La caminata por la ciudad vieja y el museo que entramos que tenía todas cosas raras que no recuerdo su nombre.

3. ¿Qué te suscitó menos interés?

RESPUESTA: La Biblioteca; creo que la charla fue un poco extensa.

4. ¿Qué cambiarías de la actividad si la realizaras otra vez?

RESPUESTA: Haría una merienda compartida.

5. La idea original era, como cierre de la actividad, “reelaborar artísticamente” las fotografías tomadas en la actividad, insertar un título y acompañar a cada una de un texto temáticamente asociado, exponerlas “tipo galería” en el colegio y finalmente publicar una selección (esta sería el producto de la votación efectuada entre los alumnos de 4.º y 5.º año y de 6.º que no hubieran participado de la actividad). ¿Agregarías o quitarías alguna de estas partes? ¿Cuáles?

RESPUESTA: No, creo que está bueno así; también podría ser de forma grupal y con una recompensa, así se vuelve algo más “competitivo” y se aprenden más.

6. ¿Qué otras asignaturas crees que podrían acompañar la actividad? ¿Por qué?

RESPUESTA: Si se entrara al cabildo, por ejemplo, o lugares más históricos, se podría sumar Historia.

7. A partir de la actividad, ¿consideras que produjo algún cambio en ti en el modo de pensar o percibir la ciudad? Si la respuesta es afirmativa, indica brevemente cuáles.

RESPUESTA: Yo, por un tema de que había ido solamente una vez a la ciudad vieja, por lo que me gustó volver a recorrerla.

8. Puntúa la actividad del 1 al 10, siendo 1 el extremo negativo y 10 el extremo positivo.

RESPUESTA: 9

### ALUMNO III

1. ¿Qué relaciones crees que hubo entre la actividad y el curso de Literatura de sexto? ¿Con qué temas del curso la puedes relacionar?

RESPUESTA: Creo que se relaciona con Baudelaire y sus poemas, que se caracterizaban por utilizar la temática de la ciudad con todas sus características.

2. ¿Qué te suscitó más interés al realizar la actividad?

RESPUESTA: El ir predispuesto a ver nuestra ciudad de otra forma, prestando atención a cada detalle para así poder relacionarlo con lo aprendido.

3. ¿Qué te suscitó menos interés?

RESPUESTA: Creo que la actividad en general estuvo buena, aunque pienso que con más organización antes de la misma hubiera estado mejor. Es decir, todo me interesó, aunque podría haber sido aún más interesante o con más lugares para ver.

4. ¿Qué cambiarías de la actividad si la realizaras otra vez?

RESPUESTA: Como dije anteriormente le daría más organización, y especialmente marcaría pautas antes de realizarlas, una especie de guía para prestarle más atención a determinadas cosas.

5. La idea original era, como cierre de la actividad, “reelaborar artísticamente” las fotografías tomadas en la actividad, insertar un título y acompañar a cada una de un texto temáticamente asociado, exponerlas “tipo galería” en el colegio y finalmente publicar una selección (esta sería el producto de la votación efectuada entre los alumnos de 4.º y 5.º año y de 6.º que no hubieran participado de la actividad). ¿Agregarías o quitarías alguna de estas partes? ¿Cuáles?

RESPUESTA: No, pero sí divulgaría más la idea.

6. ¿Qué otras asignaturas crees que podrían acompañar la actividad? ¿Por qué?

RESPUESTA: Tal vez se podría incluir Historia, y darle un enfoque histórico no solo literario.

7. A partir de la actividad, ¿consideras que produjo algún cambio en ti en el modo de pensar o percibir la ciudad? Si la respuesta es afirmativa, indica brevemente cuáles.

RESPUESTA: Creo que en el momento sí traté de verla de otra forma, observar cada detalle, los niños, los ancianos, las caras de las personas, el ritmo que cada uno lleva. Y usualmente todavía miro los detalles, aunque uno sigue en su ritmo y se olvida de parar creo que la actividad sirvió para eso.

8. Puntúa la actividad del 1 al 10, siendo 1 el extremo negativo y 10 el extremo positivo.

RESPUESTA: 7, no es mala, pero a mi gusto le faltó más organización.

## ALUMNO IV

1. ¿Qué relaciones crees que hubo entre la actividad y el curso de Literatura de sexto? ¿Con qué temas del curso la puedes relacionar?

RESPUESTA: creo que hubo una relación con el tema dado de vanguardias artísticas ya que observamos una galería la cual considero muy vanguardista como también el haber buscado capturar imágenes “no convencionales” en donde uno debía salirse de lo común. por todo esto es que creo que la actividad consistió romper con el esquema por lo tanto ser más vanguardistas.

2. ¿Qué te suscitó más interés al realizar la actividad?

RESPUESTA: me gusto todo en general, el hecho de sacar fotos me divirtió mucho. lo que más me interesó fue el hecho de poder compartir esa actividad la cual pocas veces se puede realizar, como también el que sea en la ciudad vieja, que me resulta lindo el ir de mañana y poder apreciarla.

3. ¿Qué te suscitó menos interés?

RESPUESTA: lo que menos me interesó fue el haber perdido mucho tiempo en la biblioteca nacional, por más de que no haya sido planificado y se haya dado sin querer.

4. ¿Qué cambiarías de la actividad si la realizaras otra vez?

RESPUESTA: lo que mencioné anteriormente.

5. La idea original era, como cierre de la actividad, “reelaborar artísticamente” las fotografías tomadas en la actividad, insertar un título y acompañar a cada una de un texto temáticamente asociado, exponerlas “tipo galería” en el colegio y finalmente publicar una selección (esta sería el producto de la votación efectuada entre los alumnos de 4.º y 5.º año y de 6.º que no hubieran participado de la actividad). ¿Agregarías o quitarías alguna de estas partes? ¿Cuáles?

RESPUESTA: no quitaría nada, me resulta bárbaro el hecho de ponerle un título y un texto que se asocien. me parece que se deberían hacer más de estas actividades ya que se ponen en práctica un montón de cosas y que hacen más divertido los temas como también a mi parecer si se aplicaran en más temas, quedarían más claros, porque se ponen en práctica y experimentan nuevas cosas.

6. ¿Qué otras asignaturas crees que podrían acompañar la actividad? ¿Por qué?

RESPUESTA: historia y dibujo ya que podrían aplicar cierta información necesaria, como darle un punto de vista más histórico a las cosas como

también más artístico. podría también agregársele el hecho de tener que representar esta foto también en un dibujo o continuar la imagen a través del dibujo como también con cierto valor histórico.

8. A partir de la actividad, ¿consideras que produjo algún cambio en ti en el modo de pensar o percibir la ciudad? Si la respuesta es afirmativa, indica brevemente cuáles.

RESPUESTA: no.

9. Puntúa la actividad del 1 al 10, siendo 1 el extremo negativo y 10 el extremo positivo.

RESPUESTA: 9.

## PROPUESTA PARA EL AÑO 2013 (FORMATO AFICHE)



**Montevideo, otra mirada, otra ciudad**  
Fecha: Sábado 15/6/2013  
Participan: 6º Años

**Preparación**  
Se formarán 10 equipos de 6 alumnos aproximadamente cada uno (en algunos de ellos se distribuirán alumnos de Minnesota). Cada equipo se pondrá un nombre motivado por la actividad.

**Equipamiento**  
Cámara fotográfica / Libreta de apuntes / Bolso para guardar objetos

**Objetivos**  
**Montevideo en el foco**  
Tirada de 10 fotografías en blanco y negro o sepia por equipo (cada una con un título simbólico); de esas 10, 2 fotografías serán reelaboradas artísticamente.  
Además, cada grupo deberá hacer una toma de la Puerta de la Ciudadela buscando darle un enfoque propio (también en blanco y negro). ¡Será la portada del trabajo del equipo!

**Montevideo en sus objetos**  
Cada equipo irá recolectando objetos, registrará su contexto, para su futuro collage.

**Montevideo en una palabra**  
Los equipos interrogarán a transeúntes pidiéndoles una palabra que defina, para cada uno de ellos, a Montevideo.

**Montevideo en sus manos**  
Fotografían y entrevistan a los personajes de la ciudad: oficios y empleos.

**Montevideo entrevistado**  
Los alumnos entrevistan, filman, editan su propio documental.

**Itinerario**  
Inicio: 10:00 hs  
Lugar de encuentro: escalinata de la Biblioteca Nacional.  
Instituto Adolfo Vázquez Acevedo (IAVA)  
Plaza de los 33  
Centro de Exposiciones de la IMM  
Plaza Libertad  
Plaza Fábini o del Entrevero – Subte Municipal  
Plaza Independencia  
Plaza Matriz  
Cierre: 14:30 hs  
Mercado del Puerto. Almuerzo compartido. Fin de la actividad.

**Presentaciones de trabajos de cada equipo**  
Sábado 3/8/2013

**Exposición de:**  
Fotografías / Documentales / Collages

**Concurso y Premio:**  
Los alumnos de Bachillerato votarán para definir los mejores trabajos en rubros: fotografía, collage, documental. ¡Los ganadores recibirán un premio!



**Debates  
Bachillerato,  
sede Montevideo**

**Mauricio Kur**

**09**



## FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Montevideo

Nombre del Proyecto: Debates

Clases/grados: 6.º

Áreas/asignaturas: Estudios Económicos y Sociales

Contenidos principales: El debate como herramienta

Participantes: Alumnos y docentes

## RESUMEN

El proyecto Debates está enmarcado en mi actividad como docente en el Bachillerato de la sede Montevideo del IESE. Tiene lugar especialmente en el curso Estudios Económicos y Sociales, de 3.º año de Bachillerato, cuyo programa oficial permite llevar adelante un proyecto de investigación y tratar temas generales de los siglos XX y XXI.

A partir de esta conjunción entre temas de interés general y la realización de proyectos de investigación por los estudiantes, continúo desarrollando con los grupos un proceso de sistematización de prácticas de trabajo académico que comenzaron el año anterior, en los cursos de Sociología y Educación Ciudadana.

La experiencia procura rescatar el valor educativo del debate, en el sentido de discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas. Esta orientación busca que los estudiantes discernan entre el debate como herramienta para la argumentación y los usos frecuentes que reducen su alcance a un cruce de opiniones o a una confrontación *per se*, sin cuidar su fundamento en conocimientos ni las herramientas argumentativas que lo regulan.

Asuntos de interés general sobre acontecimientos de impacto en la sociedad contemporánea dan origen a la selección de los temas a debatir. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación, tanto para buscar información y preparar el debate como para implementarlo y comunicarlo, constituyen soportes potentes, que integran las herramientas informáticas de que dispone el colegio y las que los estudiantes aportan.

La experiencia se orienta a que los estudiantes realicen aprendizajes relevantes y con sentido, desarrollen competencias argumentativas y de trabajo en grupo, con énfasis en la formación ética y ciudadana.

## PALABRAS CLAVES

debate, argumentación, trabajo grupal, herramienta tecnológica, aprendizaje.



# PARTE I

## DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO



Un debate, en el sentido cabal del término, es una práctica no sistematizada en el ámbito educativo. Al incluirlo en la actividad de los estudiantes he buscado brindarles las herramientas mínimas que les permitan, primero, comprender qué es un debate y, luego, valorar su utilidad.

Hasta el momento de sistematizar la actividad he notado que los estudiantes concebían al debate como un simple intercambio dialéctico de ideas sobre un tema determinado, sin mayor fundamento. Para algunos, la experiencia no iba más allá de lo que habían visto en televisión con ese nombre o lo que ellos se imaginaban de un debate.

En consecuencia, lo primero que busco es que sean capaces de discernir entre un mero cruce de opiniones y un debate, cotejando ejemplos reales de uno y otro. Por ello el objetivo fue que los estudiantes revisaran su sentido inicial sobre el debate y pudieran reconocerlo como una herramienta que no solo les permitirá desempeñarse mejor en su futura vida académica, sino que también les servirá para su desarrollo personal.

En ese proceso de cotejar casos, los estudiantes desarrollan la comprensión sobre los requerimientos de un debate.

En primer lugar, prepararlo requiere una elaboración en función de su contenido, los objetivos que se persiguen, el público destinatario, las condiciones concretas

de realización. Por ello, los temas que podrán debatirse se proponen, en primer lugar, por intereses personales y grupales, ya que las coincidencias entre los estudiantes —a pesar de sus diferencias sobre cuestiones de actualidad— son muy significativas. Luego se produce una decantación casi natural al vincular esos temas con el programa oficial de la asignatura, que establece como propósitos:

- *Desarrollar habilidades específicas del pensamiento social, respetando la diversidad de fuentes/enfoques.*
- *Fomentar la curiosidad, la capacidad para considerar y proponer soluciones alternativas a los problemas a estudiar.*
- *Realizar proyectos de investigación en su contexto, en el marco de un aprendizaje cooperativo. [...]*

En cuanto a la metodología, señala:

*Según los fundamentos que explican la existencia de esta nueva asignatura es importante tener en cuenta los intereses de los alumnos, como las características del contexto liceal a los efectos de realizar una adecuada planificación de las actividades, que deben concretarse con un enfoque interdisciplinario.*

*El trabajo grupal y en proyectos, además de habilitar un proceso cooperativo de aprendizaje, posibilitará no solo la incorporación de conocimientos académicos, sino también habilidades y destrezas desde el aporte de las Ciencias Sociales.*

*El estudio de casos y la resolución de problemas abiertos requieren la disponibilidad de diversos indicadores. Estas estrategias permiten trabajar contenidos procedimentales y actitudinales a través de: investigaciones documentales, salidas de campo y observación participante, logrando tomar contacto con la realidad.*

*El Programa se basa en la autonomía del docente, quien seleccionará y jerarquizará con criterios pedagógicos y disciplinares los contenidos de este. Con flexibilidad, los incorporará cuando lo considere conveniente, en función del proyecto de investigación orientado según los intereses de los estudiantes y de acuerdo a su contexto regional. [...]*

*[La asignatura se abordará] desde la Economía, la Sociología, la Historia y la Geografía.*

El temario incluye:

*Niveles de análisis de las Ciencias Sociales*

- *Indicadores socioeconómicos y de calidad de vida y su representación espacial.*

- Micro y macroeconomía.
- Mundialización y globalización.
- Políticas comerciales internacionales y el papel de los organismos internacionales: GATT, OMC.
- Sistema monetario internacional.
- Empresas transnacionales.
- La regionalización económica: MERCOSUR y otros,
- Breve reseña de las teorías económicas contemporáneas.

#### *Análisis socioeconómico del Uruguay*

- Breve introducción al análisis de la evolución económica en el Uruguay.
- El papel del Estado.
- Concepto de crecimiento y desarrollo.
- El Uruguay agropecuario, industrial, cultural y de servicios.
- Economía y trabajo en el Uruguay actual: la división técnica, social y espacial del trabajo.
- Precarización social y las nuevas formas de apropiación y gestión territorial.
- Procesos urbanos de inclusión y segregación socioterritorial.

Por lo señalado, y teniendo en cuenta los intereses particulares de cada orientación (Humanística, Económica, Matemática, Medicina, Arte), los selecciono mediante una votación de la clase. La decisión final del tema elegido siempre recae en mi persona, buscando armonizar todo lo señalado.

Los temas seleccionados para los debates grupales en los años 2012 y 2013 han sido los siguientes:

1. Elecciones presidenciales de Estados Unidos.
2. Planes de inclusión social.
3. Mercosur, ¿Uruguay debe permanecer en él?
4. Uruguay, ¿país de industrias o de servicios?
5. Baja de la edad de imputabilidad.
6. Lavado de dinero en Uruguay
7. ¿Uso de medicamentos o medicina natural?
8. Uso de células madre en tratamientos médicos.

9. Consecuencias de la política armamentista de Corea del Norte.

10. Uso de armas: ¿libre o restringido?

En segundo lugar, se trata de comprender que el debate es una actividad reglada. Una vez que los estudiantes aceptaron participar en un debate con las reglas que se les presentaron, se procedió a la selección de temas, buscando captar el interés de los estudiantes y, a la vez, ser consecuente con el programa oficial.

Las herramientas que esta técnica permite utilizar son variadas, desde el uso de diferentes tecnologías y recursos argumentativos hasta lo más básico, como es la conformación de grupos.

En este punto busco que los grupos no se formen simplemente por afinidad. Si bien ello es importante para un buen trabajo de equipo, la práctica me ha demostrado que en muchos casos los mejores compañeros de curso no son los mejores integrantes de un equipo de argumentación. Además busco que las clases se integren en sus relaciones interpersonales, por lo cual conformo grupos mixtos (si el número de estudiantes lo permite), dado que en un debate la perspectiva femenina y la masculina son normalmente diferentes y complementarias. En todo caso, lo positivo en esta experiencia es cómo los estudiantes tratan de superar los obstáculos de relación, luego de los recelos iniciales, cuando no han podido compartir el grupo con el amigo. Es importante que acuerden los tiempos de reunión, amalgamen intereses y, sobre todo, consigan trabajar y funcionar en equipo. Los grupos normalmente tienen tres integrantes como máximo y todos ellos deben participar en al menos una de las instancias preparatorias y las orales, a fin de que todos los integrantes de cada grupo se involucren activamente en la presentación y el desarrollo de la actividad.

Los complementos tecnológicos que utilizan para sus argumentaciones van desde el tradicional Power Point hasta el Prezi,<sup>1</sup> un recurso para hacer presentaciones que puede catalogarse como más actual, aunque no es más que una variante de las herramientas que hoy utilizamos. Es una aplicación simple, cuyo uso se puede aprender en menos de una hora, que permite exposiciones menos tradicionales, pues el resultado que se logra es similar a una película en la cual los elementos de cada pantalla —sean imágenes, videos, texto— no tienen por qué tener un orden preestablecido ni lineal, ni tampoco esquemas previos. La narración acompañará siempre el ritmo que el presentador quiera darle y no a la inversa —nosotros acompañar la presentación—, al estilo del Power Point.

Aquí vemos como ejemplo unas diapositivas de una presentación en Power Point:

Con los temas y los grupos conformados, preparamos el cronograma de presentaciones. Todos los grupos cuentan con un mes para elaborar sus argumentos. En esa fase trabajo con ellos, orientándolos sobre criterios para la

---

1 En su página oficial, <<http://prezi.com>>, se observa que existen tres tipos de cuentas, una de las cuales es libre y gratuita.

búsqueda y selección de la información, la organización del debate en función de las reglas y tácticas de la argumentación y sobre criterios para la presentación.

<p>“Lavado de activos en Uruguay”.</p>	<p>Introducción</p> <p>Algunas definiciones previas...</p>
<p>Lavado de dinero.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lavado de dinero (también conocido en algunos países como lavado de capitales, lavado de activos, blanqueo de dinero, blanqueo de capitales o legitimación de capitales) es el proceso a través del cual es encubierto el origen de los fondos generados mediante el ejercicio de algunas actividades ilícitas.</li></ul> <p>Fuente: <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Lavado_de_dinero">es.wikipedia.org/wiki/Lavado_de_dinero</a></p>	<p>Paraíso fiscal.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Paraíso (del latín <i>paradisus</i>) es un lugar ideal, una utopía o un sitio con condiciones muy satisfactorias y placenteras. El adjetivo fiscal, por su parte, está vinculado a lo perteneciente o relativo al fisco (los organismos públicos que se dedican a la recaudación de impuestos o el tesoro público).</li></ul>
<p><b>ESCENARIO DEL TRATADO. LA CIRCUNSTANCIA URUGUAYA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El tratado se inscribe en la tendencia mantenida por Uruguay de suscribir tratados de intercambio de información tributaria y de prevención de la doble imposición a los efectos de alinearse en la política de la OCDE y cumplir con los requerimientos del fórum de transparencia fiscal internacional.</li></ul>	<p>El presente Acuerdo se sumará tras su ratificación a los ya vigentes con Hungría, Francia, México, Suiza, España, Alemania, Liechtenstein, Portugal y Ecuador. Hay Acuerdos y Pre Acuerdos firmados con Finlandia, Italia, Holanda, Reino Unido, Bélgica, Malta, Rumania, Corea del Sur, Malasia, Canadá, India, Australia. Se proyecta un Acuerdo con Brasil.</p>

El período de preparación permite un intercambio entre los grupos a medida que gradualmente se van involucrando más en la actividad durante el proceso de elaboración de sus argumentos. En esta fase todos tienen intervención en estos espacios de intercambio. Veamos un ejemplo:

En uno de los grupos, se planteó la interrogante de si en un debate podían mentir o utilizar información falsa. Llegaron a la conclusión de que sí era posible, pero con el riesgo de que los auditores y/o el oponente se dieran cuenta, lo que llevaría al descrédito del expositor y su grupo. En el transcurso de las presentaciones esto ocurrió en uno de los grupos y quedó en evidencia, y fue tenido en cuenta en la evaluación de los espectadores y expresado en la devolución.

Este aspecto de la veracidad y el engaño apuntala la consideración de la ética del debate y da pie para los cruces multidisciplinares que estas actividades permiten.

El día del debate, los grupos se presentan a la hora establecida y con vestimenta formal, requisito que los estudiantes incorporan en forma automática, sin que sea necesario que el docente lo plantee, ya que a su juicio eso les da más veracidad y seriedad a sus argumentos. Se aprecia aquí parte de lo lúdico que aún tiene esta actividad.

Al finalizar el debate, siempre los estudiantes intervienen en la evaluación de la experiencia y autoevalúan su participación individual y colectiva.



## ESTRUCTURA DEL DEBATE

El formato de la actividad:

- a. Selección de dos grupos por tema. Cada uno de ellos asume la defensa de una posición que en principio, a los ojos de los estudiantes, era antagónica.
- b. La moderación es realizada por el profesor.
- c. Sorteo previo al comienzo para determinar el orden de las presentaciones.
- d. Exposición de argumentos, con la posibilidad de utilizar soportes técnicos de respaldo. Tiempo de la exposición: 15 minutos para cada grupo.
- e. El segundo grupo, al efectuar su exposición, con las mismas reglas, trata de no refutar argumentos esgrimidos por el primer grupo.
- f. Etapa de intercambio entre los grupos sobre los argumentos manejados. Establecemos la posibilidad de realizar hasta cinco preguntas por grupo, y se asignan dos minutos para responder a cada pregunta efectuada.
- g. Espacio para que los estudiantes que participan como espectadores formulen preguntas, con las mismas reglas para la respuesta.
- h. Posibilidad de repreguntar. Regla del intercambio: en ningún caso se permite argumentación teórica que no se relacione con la pregunta planteada.
- i. Conclusiones de cierre de cada grupo. Tiempo disponible: cinco minutos por grupo.
- j. Evaluación de los argumentos escuchados por los espectadores, quienes indican cuáles los han convencido más y por qué. Luego del primer debate por clase, los alumnos plantearon que debía haber un ganador, cosa que se incorporó. La decisión se basa en los contenidos, en la forma de argumentación y la solidez de la presentación. Tiempo: diez minutos.
- k. Devolución del grupo a los equipos participantes del debate y escucha a estos, que comparten su experiencia.
- l. Devolución de la actividad por el docente, quien señala los aspectos relevantes apreciados, lo que se podría mejorar y lo que vio como novedoso.

## REFLEXIONES TEÓRICAS

El debate es un modo de discusión formal y organizado que presenta como elemento central el enfrentar dos posiciones sobre determinado tema, opuestas o no (ello dependerá en cada ocasión del tema elegido). Lo que sí debe estar presente es el intercambio de opiniones críticas, fundamentadas —en el acierto o en el error—, con respaldo. En algunos casos el debate se efectúa frente a un público, pero siempre con la dirección de un moderador.

Cada postura debe exponer su tesis y sustentarla por medio de argumentos y contraargumentos sólidos y claros. Busca con ello despertar el interés del público, pero no solo con la intención de que este forme su opinión, sino para tratar de convencerlo de que sus argumentos son los mejores.

Por ello afirmo que en el debate hay por lo menos tres partes: los participantes (a quienes no califico, como hacen algunos autores, de *proponente* y *oponente*), el moderador o director y el público.

En este caso, los participantes son grupos. Estos siempre deben ceñirse al tema establecido, aunque es preciso dejar un margen para la improvisación, dado que de antemano no se conocen los elementos que respaldan los argumentos del otro equipo y se tratará de refutar.

Es clave que el debate se desarrolle con calidad y fluidez, y ello va a estar directamente relacionado con la capacidad de escucha y contraargumentación, así como del conocimiento de los participantes.

El rol del moderador es vital, pues sobre él recae la responsabilidad de dirigir el debate y de que este se desarrolle de acuerdo con las reglas preestablecidas y aceptadas por los debatientes. Es quien en todo caso da inicio y concluye el debate.

Se parte de la base de que el moderador también debe conocer del tema, tener capacidad de análisis y mantener en todos los casos la imparcialidad y la tolerancia que lleven a que el debate se desarrolle en forma armónica. También debe encargarse de que el público modere sus reacciones.

Por lo señalado, en el ámbito liceal, y más precisamente en Bachillerato, el debate es una herramienta pedagógica de utilidad cuando se busca desarrollar habilidades críticas, así como ampliar y facilitar la comprensión de un tema determinado.

Las primeras experiencias en torno al debate en el aula se dan a diario, ya que en las discusiones hay intercambio dialéctico entre los alumnos, aunque ese debate tiene características menos formales que las señaladas.

El debate no solo permite apreciar las diferentes posturas de los alumnos al docente, sino a los propios compañeros, y en esto radica lo sustancial de la experiencia.

Se puede afirmar, entonces, que el debate es una práctica habitual en el aula, pero que se desarrolla de manera informal y en la mayoría de los casos ni se la

identifica como tal. En ese sentido debería ser más explotado, dado que fomenta el pensamiento crítico, así como el respeto y la tolerancia ante opiniones diferentes.

En cuanto a la estructura, se debe precisar que las reglas del debate se establecen por anticipado entre los participantes y el moderador. Algunas pueden variar, pero otras estarán presentes necesariamente: el comienzo o apertura, la exposición de argumentos o cuerpo del debate, la sesión de preguntas y respuestas entre los debatientes y del propio público, y la conclusión o los argumentos de cierre.

Siempre el comienzo estará a cargo del moderador, quien introduce el tema, lo presenta, señala el porqué de la elección y su importancia actual. Luego presenta a los grupos y a sus integrantes, y también las posturas de cada uno de ellos. Es muy importante que también le explique al público cuál será la dinámica, y en algunos casos reiterará a los participantes las reglas previamente establecidas.

La exposición de argumentos está a cargo de los participantes, y es entonces cuando se comienza ya a discutir sobre el tema.

Se deben exponer los argumentos y contraargumentos, así como toda la información adicional que ayude a la discusión. Primero se presentan los argumentos de cada grupo para luego pasar a la etapa de preguntas y respuestas, que busca, entre otras, cosas ver la capacidad que tuvo cada equipo de escuchar al otro, de entender lo que le plantea el público y de improvisar ante preguntas que estén vinculadas al tema pero no necesariamente relacionadas con la información que ellos utilizaron para preparar sus argumentos.

La etapa de preguntas y respuestas muchas veces ayuda a que el público termine de formarse una opinión y de inclinarse por una u otra postura. Pero, por otro lado, es en esta etapa cuando los grupos participantes pueden aclarar sus argumentos, reforzar sus puntos débiles y remarcar los del otro grupo. Como se dijo, las preguntas pueden estar a cargo del moderador, del público o de los mismos participantes.

La conclusión o cierre del debate es un breve resumen de los argumentos principales, así como un mensaje final de cierre destinado al público.

No necesariamente debe haber un ganador o una posición predominante. Ello dependerá del tipo de debate elegido.

Se puede establecer entonces que antes del debate se requiere:

1. Seleccionar a los grupos participantes y elegir un tema de interés que pueda generar posiciones antagónicas.
2. Preparar los contenidos teóricos.
3. Designar al moderador.
4. Formar grupos a favor y en contra de los planteamientos.
5. Preparar el material de apoyo (imágenes, textos impresos o presentación mediante computadora).

Durante el debate se deben seguir las siguientes reglas generales:

1. Iniciar presentando las posturas y los participantes e introducir al tema, todo ello a cargo del moderador.
2. Además, el moderador es quien concede la palabra a cada uno de los grupos o a un representante de cada posición, siempre en forma ordenada.
3. Es quien también se encarga de llevar adelante la sesión de preguntas y respuestas.
4. Asimismo, el moderador controla y hace cumplir el tiempo de los participantes e intenta que nunca hablen dos o más personas simultáneamente.

## PARTE II

### EL PROYECTO EN ACCIÓN, PALABRAS DE SUS PROTAGONISTAS

Para establecer la pertinencia o la utilidad de una técnica como el debate se requiere conocer qué opinión de dicha actividad tienen sus protagonistas.

A continuación se transcriben las opiniones de los estudiantes, vertidas días después del primer debate efectuado en el 2013. Se les plantearon tres preguntas, sin aviso previo, con el único requisito de que sus repuestas fueran honestas y espontáneas.

Veamos las preguntas y sus repuestas:

#### ¿QUÉ TE PARECIÓ POSITIVO DE LA ACTIVIDAD?

*El debate me pareció algo nuevo, una experiencia nueva. (Rafaela)*

*Se formó una atmósfera donde intercambiamos distintas opiniones sobre el tema. (Priscila)*

*Los compañeros de verdad se informaron sobre el tema y lo defendieron como si estuvieran convencidos. (Ramiro)*

*La discusión fue como una confrontación real. (Santiago)*

*Yo quería ingresar en un equipo apenas comenzó. (Sofía)*

*Me gustó. Nunca había participado en uno. (Carolina)*

*Es positivo. La discusión con respeto... (Gonzalo)*

*La forma de expresarse de los grupos... (Sebastián)*

*Nos es beneficioso en el sentido de aproximarnos más a la verdad sobre un tema. (Santiago)*

#### ¿QUÉ FUE LO QUE MENOS TE GUSTÓ?

*Lo que no me gustó fue estar en contra del tema, porque me resultó difícil defenderlo. (Rafaela)*

*La vestimenta y los comentarios fuera de lugar... (Facundo)*

*Hubiera cambiado el cómo vinieron vestidos. (Carolina)*

*El tema, ya que no estaba de acuerdo con la posición que tenía que defender. (Marcela)*

*No me gustó el cierre. No queríamos un empate, queríamos ganarle al otro, para que fuera aún más real. (Mariana)*

*El tiempo que se le dio. (Juan)*

*Que todos sepan del tema a tratar. (Nicolás)*

*Por más que era del público, debería haberme preparado e informado más sobre el tema también. (Gonzalo)*

*Defender posiciones contrarias. (Alejandro)*

*Tener que reunirme varias veces, y no utilizar todos los argumentos que preparamos. (Agustina)*

*Que en algún momento se tornó redundante. (Sebastián)*

*Que los equipos se hablaran por encima. (Micaela)*

## **¿QUÉ TE APORTÓ Y QUE CAMBIARÍAS?**

*Me aportó información de un tema que no conocía más que el título. Cambiaría que el debate en mi equipo se tendría que haber tomado más en serio y capaz que hubiera sido mejor vestírnos más formalmente y pararnos para hablar. (Rafaela)*

*Me aportó una idea de lo que es la interna de un debate. (Verónica)*

*Me aportó la vivencia. Tuvimos que organizarnos con mis compañeros, saber cómo presentar argumentos... (Marcela)*

*Me aportó que todos los puntos de vista, con la argumentación adecuada, pueden ganar. (Virginia)*

*Me gustaría más intercambio al hablar, una especie de ping-pong y no tanta argumentación. (Nicolás)*

*Me aportó nuevos conocimientos y una nueva experiencia. (Rodrigo)*

*Cambiaría que uno hable a la misma vez que habla otro compañero. (Agustín)*

*Me aportó información sobre el tema. (Andrés)*

*Las ganas de debatir cuando me toque a mí. (Lucía)*

*Me aportó ver dos opiniones distintas. (Micaela)*

Las expresiones de los participantes del debate son claras y espontáneas, por lo cual me eximo de cualquier comentario, por más que varias de ellas me han llevado a la reflexión y a modificar las estructuras de los debates futuros.

El hecho de tener que defender una posición contraria a sus convicciones personales, planteado en algunos comentarios, es algo en lo cual se trabaja antes de seleccionar el tema. Ellos tienen claro, por más que no compartan el criterio, que la postura a defender se asigna en forma aleatoria, por lo cual esa posibilidad es muy factible.

En mi opinión, es muy positivo que ellos sean críticos de la actividad y que se cumplan muchos de los objetivos propuestos: el trabajo en equipo, la argumentación, el saber escuchar al otro y el saber respetar los tiempos de cada uno.



## PARTE III

### SÍNTESIS

La utilización de esta herramienta a lo largo de diferentes años y cursos, con la incorporación gradual de innovaciones sugeridas por los alumnos o por mi propia experiencia, me ha demostrado que el debate es una herramienta muy importante en el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes.

Su uso no debe tomarse a la ligera ni banalizarse, ya que los aportes que la sistematización de esta herramienta nos brinda son muy variados y enriquecedores, no solo en el plano curricular.

El debate no es una mera confrontación de opiniones, sino también una oportunidad de aprender a trabajar en equipo, a utilizar y dinamizar el tiempo, a improvisar. Pero quizá el aprendizaje más importante sea el de escuchar y ser escuchado, y con ello poder influir en el otro, según la seriedad y solidez de sus argumentos, el ser respetado y el respetar al otro como ser diferente. Como señala Bauman:

*[...] el respeto pertenece a la familia de las actitudes morales y, del mismo modo que el resto de la moralidad, su necesidad y su obligatoriedad no pueden “demostrarse” de forma discursiva. El respeto hacia el otro es un valor y, como en el caso de otros valores, solo es posible construir un argumento a su favor y tratar a continuación de convencer a los oyentes de las virtudes de aquel apelando a la conciencia moral de esa audiencia a fin de convencerla de que lo adopte y lo aplique a la hora de elegir su propia actitud hacia otros seres humanos [...]. (Bauman, 2012: 110)*

Es por ello que los docentes no debemos perder la oportunidad de utilizar esta herramienta, tan rica en posibilidades, so pretexto de que es una pérdida de tiempo o que es poco serio que estudiantes de 15 a 17 años pretendan debatir con responsabilidad.

Estoy convencido de que esta herramienta podría deparar varias sorpresas a los docentes si la empleáramos con más frecuencia y sin preconceptos propios de los adultos. Como señaló Lucía:

*Es una actividad diferente dentro de las actividades del liceo; permite expresarnos de una manera diferente, más abierta, permite expresar lo que pensamos, mostrar un poco más quienes somos, nuestra templanza, nuestra forma de reaccionar, y la rapidez con la que podemos dar nuestra opinión ante las opiniones contrarias.*

## ANEXO DOCUMENTAL

Links de presentaciones utilizadas por los estudiantes como respaldo de sus debates: <[http://prezi.com/r\\_dlbwhghhcv/debate-no-a-la-baja/](http://prezi.com/r_dlbwhghhcv/debate-no-a-la-baja/)>, <<https://www.youtube.com/watch?v=dx4dN3BYQX8>>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. (2012), *Esto no es un diario*, Buenos Aires: Paidós.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 22.<sup>a</sup> edición, <<http://www.rae.es/drae>>.

RUIZ SILVA, A., et al. (2012), *La formación de la subjetividad política*, Buenos Aires: Paidós.

Tutorías entre pares: <[http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/libro\\_tutorias\\_segunda%20impresi%C3%B3n.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/libro_tutorias_segunda%20impresi%C3%B3n.pdf)>.





**Una historia  
de tu historia,  
sede Lagomar**

**Luis Lorenzo Lerena**

**10**



## FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: “Una historia de tu historia”

Nivel: Bachillerato

Grado: 6.º

Asignaturas: Literatura

Contenidos principales: La escritura y su relación con la memoria personal y colectiva, la técnica narrativa, el taller de escritura, mejoramiento del lenguaje escrito y acercamiento al estilo, lectura.

Participantes: Prof. Luis Lorenzo Lerena, grupo de estudiantes de sexto año, familias

## RESUMEN

*Escribe una historia de tu historia* tiene como primera función salvar la memoria personal compartiéndola con las nuevas generaciones, para que los jóvenes puedan vivenciar primero a través de la recopilación de anécdotas de sus antepasados los hechos que nuestras familias desean salvar del tiempo y los olvidos, pero principalmente apropiarse de estas historias y recrearlas dentro de la técnica narrativa con su propio lenguaje adolescente, como forma de compartir y enseñar a sus compañeros este tejido de vivencias que fue construyendo una sociedad, una época, una manera de entender el mundo.

No rescatar la memoria de nuestros antepasados obliga a la siguiente generación a recomenzar sin referencias o, lo que es peor, a considerar que no son necesarias, sustentando la modalidad de una sociedad apoyada en la inmediatez, donde las circunstancias parecen adquirir una levedad sin repercusiones. Por eso es tan importante integrar a las nuevas generaciones a la memoria colectiva, porque ello no solamente genera el arraigo en el fortalecimiento del vínculo sino que se aprende de la experiencia de vida. De lo bueno y de lo malo, porque para construir un cuento sobre una historia real no siempre será necesario que el autor comparta el pensamiento y las decisiones de su personaje, sino que también aprenderá a exponer con objetividad, para que el lector sea quien saque sus propias conclusiones.

Historias de amor, de trabajo, de migraciones, de guerras y decisiones que cambian el resto de una vida. Ejemplos de humildad y de arrogancia, de errores y desaciertos, de esfuerzos y logros que a veces quedan acotados a la memoria de un brindis familiar, humanidad construyéndose en esos días irrepetibles que le han tocado vivir.

Más que un taller de narrativa, es un espacio para traer al presente las vivencias que pudiesen generar un modo de ser social, familiar, individual de sentir el concepto de identidad. Todas las historias que constituyen la memoria personal suelen perderse con el correr de las generaciones porque quedan dentro de la memoria oral, que suele ser caprichosa. Y si bien un país está conformado en patria por la historia en común de los grandes episodios que lo construyeron, también es el encuentro de una sensibilidad, de un modo de vida que es el resultado de la cultura de generaciones que lo fueron componiendo, un concierto de muchas voces que eligieron un mismo lugar para vivir.

## **PALABRAS CLAVE**

Bachillerato, cuentos, historia, intergeneracional, memoria, sociedad.

## INTRODUCCIÓN

Una institución educativa es una permanente y ordenada generación de oportunidades, con relación a fines que se vinculan al desarrollo de la calidad humana de los individuos que la integran. En particular, el año lectivo 2007 se inició bajo la impronta de san Francisco de Asís y de su pensamiento instalado en el patio del colegio como lema para la acción: “Empieza por hacer lo necesario, luego lo que es posible, y de pronto te encontrarás haciendo lo imposible”.

Fueron decenas los proyectos pedagógicos que procuraron alimentar de oportunidades el tránsito de nuestros jóvenes por la vivencia de Francisco.

Así nació, desde la cátedra de Literatura de nuestro Bachillerato, el proyecto *Reconstruye tu historia. Escribe una historia de tu historia*.

Más de sesenta jóvenes de los tres niveles del Bachillerato inician un recorrido que los lleva a su pasado a través del diálogo intergeneracional.

Las generaciones se encuentran entretejiendo recuerdos y narraciones. Algo revive, dimensiones y personajes casi olvidados renacen y se instalan en el hoy de esas familias, ingresando desde el encuadre familiar y a partir del aula, hacia la identidad personal de ese investigador adolescente. Viajes hacia sí mismos, pero también hacia los otros, sus pares, sus compañeros de clase. Cada uno de ellos se amplifica y complejiza ante los otros.

Nada ni nadie queda intacto. Todos resultan tocados por la vida que fue, pero que renace hoy cargada siempre de valores, principios, amores, rechazos, cobardías y heroicidades.

Tampoco la narración recuperada de los recuerdos familiares llegó intacta al curso de Literatura. El docente convocó y orientó a una relectura por parte de su alumno, investigador y cronista que tuvo así la oportunidad de verse/leerse en el espejo de su propia historia.

Ojalá que este libro incite a otros a recuperar *historias de su historia*, permitiendo una vez más que el tronco apolillado del olmo seco de Machado tenga una rama reverdecida. Lo del título: *otro milagro de la primavera*.

Prof. Sergio Migliorata

Director de Bachillerato

Instituto de Educación Santa Elena / Lagomar



## PRÓLOGO

### VIAJES Y ARRAIGOS DE LA MEMORIA

“Pensar el mundo es como hacerlo nuevo.”

Antonio Machado

Creo que los libros nacen de las preguntas. Llegan para hacer preguntas.

Desde ríos profundos, difíciles de rastrear, las nacientes de la memoria se nutren como raíz silenciosa y esencial. Desde un manantial siempre presente muchas veces inadvertido. Conformado dentro de grandes y pequeños eventos, circunstancias de muchos y propias, para apropiarnos de un territorio, la geografía de las emociones de lo vivido, el conocimiento de las emociones para dar sombra y fruto.

El trabajo se inició como un ejercicio que aportara al estudiante de Bachillerato el mejoramiento del lenguaje escrito y el acercamiento al estilo.

El lenguaje como oficio, pero emparentándose con el estilo como proceso de vida que se podía encontrar cotidianamente en sus propios abuelos.

Pero ante todo contar. Contar para reconstruir, para volver a comprender, contar para encontrarse con algunas claves que andan a flor de tierra y van conformando nuestra memoria e identidad.

Suele decirse que la literatura trata siempre los tres eternos temas: la vida, el amor y la muerte; seguramente por allí se encuentre la infinitud de senderos que habitan al hombre.

Se trató de encontrar entonces algunas de esas claves en nuestros antepasados, intentando alcanzar las raíces más lejanas que construyen este colectivo de apellidos.

Si el año lectivo comienza por una lista de clase, la convivencia y el lugar común transforman a los compañeros de clase en un grupo humano.

Con la trascendencia que abarca este término: grupo humano como vínculo en el tiempo.

¿De dónde llegan esos nombres, cómo va creciendo el ramaje de una familia, qué historias vienen guardando, arraigando, protegiendo en el tiempo y del tiempo? Este libro nació sin saber que culminaría como tal, desde las preguntas.

Sin duda alguna que diversidad era la primera respuesta. Y diversidad, como sinónimo de riquezas, es síntoma de aportes y, en consecuencia, de sorpresa permanente desde y hacia el prójimo.

Luego, cómo transformar los relatos escuchados en sus propias palabras. ¿Cómo conjugar el lenguaje de otras generaciones con el discurso de la adolescencia?

Hablar por sus palabras sobre ese bosque de historias lejanas, de sentimientos complejos, como son los que despierta el recuerdo. Y en esta arboleda otra rama atractiva es la manera de entender y de recomponer la memoria. Escuchar la memoria viva de los antepasados, pero escuchar esa historia desde el pensamiento del joven.

Un caudal de historias que comenzaba a surgir desde cuadernos de caligrafías frescas y desprolijas. Lo primero que llamó la atención fue la sed de contar. Como si se hubiera abierto un baúl al que no se le había prestado atención. Y ahora, ya abierto, era imprescindible mostrar a los demás su contenido. Algo parecido a setiembre, cuando los brotes muestran su urgencia y en su crecimiento demuestran su origen.

Pero también descubrir que sabían contar, porque contar está en nosotros. Es parte de nuestra identidad, nuestra señal de humanidad. Por otra parte, nuestros abuelos, con ese deseo y trascendencia que tiene compartir fragmentos de sus vidas y sus experiencias que temen se puedan perder con su existencia. Saben que es una forma de volver a vivir y continuar viviendo en la memoria. Tejiendo identidad. Los adultos fueron convocados a la memoria y esperaban a sus nietos con un arsenal de historias.

O mejor con las palabras de Antonio Machado en el poema "A un olmo seco": "Mi corazón espera también, / hacia la luz y hacia la vida, / otro milagro de la primavera".

Razón de su existencia: que las historias no se pierdan con las generaciones, para lo cual es necesario que construyan desde cada persona la trama que nos convierte en humanidad.

La idea de tratar de alcanzar la memoria más profunda como pedernal en las primeras anécdotas en clase se transformó en fogón de abuelos, pero alcanzó también a los padres que llegaban con la memoria de sus vivencias que son para nuestros jóvenes historias ya lejanas en el tiempo. Y considerando que en este país tan joven toda historia a la vuelta del siglo se vuelve parte del origen del país, tienen razón.

Otro disparador del trabajo fue en realidad el resultado de una discusión circunstancial acerca del mundo adolescente y el vacío de identidad.

¿Existe un vacío de identidad nacional en nuestros adolescentes?

Todos sabemos que es imposible caminar hacia cualquier futuro, individual o colectivo, sin conocimiento del pasado, porque el presente está destinado a volverse pasado y desde allí se convierte en palabra.

Todos los libros desde su origen han tratado de reunir la memoria, de convocarla para conformar identidad, sentimiento común, conciencia crítica.

El libro, soporte de humanidad, se conforma con la aventura de lo vivido.

Todas las culturas han buscado tallar su identidad a través del tiempo, es la mano que nos saluda desde la pintura rupestre hasta el libro de los libros en los rollos de la memoria, el ideograma milenario de la China donde se pinta el pensamiento o los pictogramas de nuestra América.

Todos han tenido algo en común: recordar, viejo y sabio concepto de volver a pasar por el corazón.

Todos es la suma de todas las edades.

Por eso no es casual comenzar por nombrar desde todos, porque de todos son los libros. El libro es el comienzo de la democracia.

Al pie del fogón de la memoria comenzaron a contar.

Como desde el origen tribal. Desde las primeras convocatorias del fuego.

Contando para revivir, para comprender, para encontrarnos.

Es la creación en sí misma. Y es darse cuenta de que en el trabajo creativo es más importante el proceso que el resultado, porque el resultado es circunstancial y el proceso se atesora. También este conjunto de textos es proceso, y en él subyacen las mejores preguntas.

Los inviernos de la rama que aguarda, es también la que se prepara.

Diversidad de búsquedas de estilos y calidades, proceso. Razón por la cual el libro no es una selección de cuentos sino una ventana abierta a escuchar lo que tienen para compartir.

Así surgieron las lecturas. Tomarnos un tiempo para escucharnos. Era también estar dispuesto a exponer, sabiendo que la revisión colectiva del texto, los aportes de los compañeros en la técnica de taller, para mejorar sintaxis, estilo, redacción, estructura, era un delicado balance entre proponer y escuchar, en aprender a aportar ideas con tanto respeto como afecto y en aprender a recibirlas desde el mismo ámbito. Esta colectivización de la creación tuvo momentos que podrían ser motivo para otro cuento sobre los cuentos.

La clase fue también la espera de los momentos para contar. Para escucharnos a nosotros mismos en la voz del compañero de aula. Esta persona circunstancial que compartía un año lectivo, el compañero de todos los días presentaba historias que lo ubicaban en otra proyección más profunda y más cercana.

Se comprendía mucho más que un apellido, se comprendía una manera de pensar el tiempo.

Pero también los silencios.

Estos fueron verdaderamente intensos. Estaban los silencios perezosos, que había que sacudir y saber esperar, para ver si de aquella rama caía algún fruto. Pero estaban los silencios de las historias que no se pudieron escribir, que no se

debían escribir. Algunas se compartían en el encuentro del salón desde los viejos consejos de Shakespeare —hay que ponerle palabras al dolor—. ¿Y los silencios de las historias que ni siquiera se querían o se podían compartir? Aprender a contar desde uno mismo. Ser semilla en el viento. Es cuando el silencio habla y dice mucho más que la palabra.

En esta diversidad creció este monte.

Hablaban de nosotros mismos a través de la memoria de los abuelos o padres, de retazos de vida muy uruguaya o historias lejanas, pero ante todo creciendo de humanidad, tal vez por la perspectiva de observar, desde un tiempo que hace a nuestro tiempo. La memoria. Aquel desembarco, aquel amor que juntó y proyectó sueños en el presente de los que estaban escuchándose.

Tiempo y distancias, convocados por la palabra en el proceso de la construcción de la memoria. La memoria emotiva, que alcanza mucho más que una fecha y un evento. Las ventanas de las miradas y los afectos.

Viajes, mundos, realidades y sueños, éxitos y miserias, esperanzas y misterios, pánicos y felicidades, en este estuario de la memoria que nos va construyendo una identidad. Somos quienes somos, porque venimos de arraigo y viaje, para poder conjugar el futuro desde esta pluralidad de realidades.

Ser parte de la trama que hace a la arboleda.

Lo del comienzo. Un libro que nace desde las preguntas.

Entremos al sendero que nos proponen estos jóvenes. Para escuchar las más altas ramas de la vida, ellos se aferran al origen.

Prof. Luis Lorenzo

Docente de Literatura del Bachillerato

Instituto de Educación Santa Elena / Lagomar

## PARTE 1

### ALGUNAS CONSIDERACIONES Y APRECIACIONES METODOLÓGICAS

Partimos siempre desde la memoria. Memorial. A veces el tiempo pule la memoria y a veces la chantajea. Razones tendrá. Sabíamos que es una diosa y que tiene nombre: Mnemosine. Así se la reconocía en la antigua Grecia, para identificar el poder de algunos aedos para cantar recordando la historia. También sabemos que como toda diosa es bastante caprichosa, con lo cual consigue no solamente que la historia siempre se revise desde su mirada personal, sino que también esté plagada de olvidos.

El primer paso para escapar de sus caprichos fue la escritura. De allí el enojo del faraón egipcio al entregarse ese poder divino a las manos de los mortales. Jeroglífico: *hieros*, 'sagrado'; *glyphhein*, 'grabar'.

En consecuencia, en la propuesta de *Escribe una historia de tu historia* la primera función es salvar la memoria personal, porque de no compartirse finaliza con el ciclo de vida, obligando a la siguiente generación a recomenzar sin referencias. Por eso los viejos son empecinados entusiastas de recordar, no solo por lo vivido, sino porque saben que se aprende contando. La literatura está en este encuentro. Es la posibilidad de revivir, a través de las palabras, la historia, la sociedad, los sentimientos, las experiencias y los sueños que construyeron y sostuvieron una familia, un colectivo tribal, y desde allí a este presente. Aristóteles sostenía, refiriendo a la tragedia, su cualidad purificadora a través de la catarsis, compartiendo el dolor en la ficción antes que padecerla en la realidad. Función preventiva del arte y por demás saludable. Si el agón es la lucha, nuestros protagonistas tienen mucho que contar porque son los primeros en la lucha. Nuestros antepasados han construido vidas en base a voluntades, esfuerzos, tragedias y alegrías, el conjunto de pasiones que justifican el tiempo que nos toca vivir. "El hombre es el hombre y sus circunstancias", afirmaba Ortega y Gasset.

Vidas únicas e irrepetibles, cada historia que se pierde es un desencuentro con el mundo. Desde allí comenzamos a trabajar. Cada historia vale por sí misma porque es la experiencia humana que abarca desde su trascendencia en la comunidad hasta la otra punta, donde las circunstancias pueden llevar a una vida sin grandes sobresaltos, aprendizajes ni crisis. De cada una de ellas debemos aprender. Ningún camino es el mismo, pero los senderos que otros trazaron nos ayudaron a cruzar montañas y ríos. Y así fuimos llegando para constituirnos en uruguayos. En consecuencia, partimos de la premisa de que ninguna historia se debía desestimar, porque la identidad de un país no solo se construye de proezas y celebraciones, sino también de carencias y abandonos. Lo relevante está en la mirada que podemos dirigir a cada experiencia de vida.

Los personajes grises de Juan Carlos Onetti son un aporte sustancial acerca de la recreación de un fragmento de la sociedad uruguaya y su alarmante deterioro.

También se aprende del espanto.

La segunda razón es la de ser país recién nacido. La historia se está comenzando a escribir. Si pensamos que apenas han pasado doscientos años de las instrucciones del 13, por cierto que queda mucho por contar. Con una ventaja: nuestro origen es el mundo. El país de las diversidades étnicas y culturales. Paisito embudo, recibió la experiencia de las más lejanas culturas. Ideologías, religiones y costumbres desembarcaron en aluvión a lo largo de estos doscientos años. Que no se pierda. La seña de identidad está construida por el pensamiento y las manos que levantaron desde el Palacio Legislativo hasta el ranchito lejano en medio de la inmensidad. Y en cada uno de ellos hay una mesa, mesa de los encuentros con nosotros mismos. Comuni3n de cercanías en cada historia que pasa de padre a hijo, de maestro a alumno, de persona a persona.

Estamos hechos de historia, quiéranlo o no, somos trascendencias, incluso a pesar de nosotros mismos. Nuestra mejor religi3n es religarnos con nuestro origen, y esa riqueza nos permitió vadear las incertidumbres, los miedos y algunos peligros. Y si no fue ni será garantía de felicidad, por cierto otorga algunas herramientas para el camino. Si no podemos evitar las roturas, al menos nos van contando cómo remendarlas. Las enseñanzas del pasado nos permiten ser más seguros de nosotros mismos, revalorizar nuestras propias capacidades, afirmarnos en algunas certezas, como también sabernos responsables del legado que nos entregaron.

Así comenzamos el trabajo cada año. Preguntando. La anécdota, por menor que sea, está circunscribiendo tiempo y lugar. Desde allí comienza el proceso de corte periodístico, donde el alumno deberá indagar cómo era el mundo en el contexto de ese antepasado. Porque la historia pudo haberse desarrollado en cualquier esquina, lugar de trabajo, hogar o desarraigo, pero era parte de un barrio, de un país y de un mundo. Un mundo que ha cambiado y, por lo tanto, el alumno solamente puede comprender la magnitud de las circunstancias cuando comprende el contexto en que se desarrollaron.

Si bien, como dice Enrique Cadícamo en “Por la vuelta”, “la historia vuelve a repetirse”, las circunstancias cambian y los desenlaces suelen ser diferentes.

A los quince años el mundo es un desafío de pasiones y caminos por andar. Pero son sueños de un tiempo que vendrá. Nuestros antepasados lo recorrieron y lo saldaron de acuerdo al momento y las posibilidades del contexto. “El mismo amor, la misma lluvia, el mismo... el mismo loco afán”. Solamente en su contexto se comprenden hondamente sus razones. De hecho cada uno de nosotros venimos cambiando y seguramente con la experiencia de hoy podríamos, tal vez, evitar algunos de los accidentes de ayer, pero el contexto del pasado era la norma con que nos tocó vivir y actuamos en consecuencia.

Algo tan sencillo como la vestimenta es el resultado de las normas, las costumbres y el modo de relacionarse. Por lo tanto, estar atento al contexto de la historia es saber si la calle era empedrada, si el tranvía era a caballito, si las noticias

llegaban por telegrama, o si pedir la mano de la novia era un momento de honda trascendencia, nerviosismo y sudor. Cuando dar la mano era dar la palabra y la palabra era su honra y su razón de ser. Comprender más que la anécdota, los hechos socioculturales y políticos que la rodean hace del recuerdo un reconocimiento del tiempo que le tocó vivir a nuestro protagonista.

La segunda parte del trabajo se fundamenta en la construcción literaria con la información recabada. A través de la técnica en la elaboración de un cuento se consigue descubrirse al espejo. Mirarse en sus palabras.

El abordaje del relato es mucho más que la instancia de un escrito, porque es presentar y representar a través de sus expresiones a las personas que se convierten en protagonistas no desde la ficción caprichosa, sino desde el encuentro intergeneracional, porque hasta lo fantástico tiene un pie en la historia y otro en la ley de la gravedad. En la literatura por más que me alejo siempre me estoy remitiendo al origen.

Desde el momento en que el personaje comienza a existir ya está reclamando su espacio en las normas que lo construyen. El lector sabe qué puede y no puede esperarse de él, porque lo inesperado es apenas una perspectiva que no se había considerado. Al pasar de la anécdota recabada a la construcción del cuento, se manifiestan las reglas propias de la historia que están abordando y deben respetar en consecuencia para otorgar el rasgo de verosimilitud indispensable.

Pero el encanto de la recreación está en la posibilidad de darles a esos personajes un contexto, de acuerdo a la información de época y a su propia libertad creativa para dar mayor y mejor luz a su historia. Entonces el joven se apropia de la vieja historia. Una buena lustrada para unos zapatos viejos y a la calle de nuevo. Si bien la mayor parte de las veces el alumno opta por la historia que más lo conmueve, lo divierte o le deja una enseñanza, y sus padres, abuelos o descendientes más lejanos se convierten en referentes o motivos de orgullo, debemos considerar también que es sumamente valiosa la posibilidad de abordar la historia de una persona con la cual nuestro joven alumno no se identifique o incluso le genere rechazo, porque deberá confiar en el lector crítico que sacará sus propias conclusiones sin necesidad de la perspectiva o el punto de vista del narrador, cuando toda adjetivación del narrador va en detrimento de la libertad de juicio del lector.

Este tal vez sea uno de los mayores desafíos que se les puede pedir a nuestros adolescentes. Contar sin juzgar. Exponer con la única convicción de confiar en la capacidad crítica del lector. Es la etapa de separar narrador de autor. Y esto los consolida a ellos como lectores críticos. “Yo no sé muchas cosas, es verdad, / pero me han dormido con todos los cuentos, / y sé todos los cuentos”, afirmaba León Felipe.

La etapa final está destinada al trabajo de estilo. Dura batalla. Y, por lo tanto, imperdible. Manejo del lenguaje y modo de expresión. Territorios de avances y retrocesos, de principios y concesiones. Allí es donde comenzamos a aprender

que estamos frente a una nueva generación, con nuestra valija que venimos acopiando, atesorando y protegiendo en el tiempo y del tiempo. Podemos orientar, pero no dirigir. Aconsejar, pero no legislar. Los únicos límites territoriales se dirimen en cuanto al lenguaje como un ser vivo y cambiante que debe respirar, pero nunca agonizar por falta de palabras. Y volviendo al tango, recordemos aquel lenguaje lunfardo que a través de su transgresión nos otorga filosofía de vida, mirada crítica sobre el mundo y hasta ilusionada y romántica. No siempre el mundo de la retórica elocuente es el territorio de la verdad. Así como no siempre hay que abaratar los conceptos con vulgaridades declamadas de perfil arrabalero.

Su modo de expresión es el reconocimiento de su proceso de vida. A un escritor le puede llevar gran parte de su obra encontrar su propio estilo. El joven está haciendo sus primeros intentos de identidad e individualidad dentro del heterogéneo mundo de la comunicación en que nos toca vivir.

Ese producto *cuento* expresa un encuentro entre la historia lejana y el lenguaje cercano. Una obra construida con el peso de la historia y la frescura del joven. Cuando se apropian de la historia a través de sus palabras, entonces se convierte en “la expresión de una intuición lírica que conmueve emotivamente al intelecto”, según palabras de Benedetto Croce acerca de la estética.

En esa estética de la comunicación está también la construcción del ciudadano con la capacidad de opinar desde la reflexión conceptual y la interiorización de experiencias de vida para transformarlo a su vez en el legado. Por eso debemos cuidarlo y acompañarlo tanto. Porque nos vamos convirtiendo en parte de su historia.

## **PARTE 2**

### **RELATOS DE LOS ESTUDIANTES**

La particularidad de este proyecto nos ha llevado a optar por componer esta segunda parte del capítulo con los relatos creados por la totalidad de los estudiantes participantes de la experiencia.

En el DVD que integra esta obra, con el título *Una historia de tu historia*, se incluyen editadas todas las historias que han resultado del proceso presentado en esta experiencia.



Aunque estamos en un escenario de crisis mundial, Uruguay ha continuado un sostenido proceso de crecimiento y diversificación de su economía, con altos niveles de inversión y gasto público y privado, con una de las tasas de desempleo más bajas de las que se tiene registro y un descenso pronunciado de la pobreza y la indigencia.

Las últimas investigaciones indican, sin embargo, que cerca de 400 000 personas que pertenecen a la clase media baja tienen riesgo de caer en la pobreza ante una eventual crisis que disminuya las asistencias directas del Estado. Esta vulnerabilidad solo sería disminuida con políticas sociales vinculadas a la vivienda y la educación.

Aunque a veces parece olvidarse, la educación debe ser parte activa de los procesos de construcción de la equidad y de disminución de las vulnerabilidades sociales. Si bien, como decía Julio Castro, “la escuela sola no puede”, el papel de educar le es irrenunciable, aun en condiciones adversas. Seguimos creyendo, con Paulo Freire, que es posible la pedagogía del oprimido y que la educación, desde su especificidad y en articulación con otros actores y políticas, debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

