

Experiencias

de centros estatales
y privados **2015**



Experiencias de centros estatales y privados 2015



Experiencias de centros estatales y privados 2015



© Instituto de Educación Santa Elena y cada uno de los autores, 2016.

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

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

www.santaelena.edu.uy

ISBN: 978-9974-8412-2-2

Coordinación: Carmen Di Nardo
Corrección: Alejandro Coto, Lucía Dutto Bravo y María Eugenia Martínez
Diseño gráfico: María Fernández Russomagno

Impreso y encuadernado en Mastergraf srl
Depósito legal

AUTORIDADES

CONSEJO DIRECTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Carlos Cossi

Nelly Méndez

Amparo Rodríguez

Lilián Uyterhoeven

CONSEJO EJECUTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Pablo Cayota

Luján Vázquez

Rosario Yeraci

DIRECTORES DE SECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

LAGOMAR

MONTEVIDEO

Carmen Di Nardo (*directora académica de Primarias*)

Ana Gabriela Rodríguez
Primaria

Teresa Barone
Primaria

Anbella Gurdek
Nivel Inicial

Verónica Larrosa
Nivel Inicial

Sergio Migliorata
Bachillerato

Horacio Ottonelli
Bachillerato

Carlos Purgat
Ciclo Básico

Eugenio Suárez
Ciclo Básico

Índice

Innovación y constancia: un maridaje necesario para el cambio educativo.....	11
Feria de Buenas Prácticas en Educación: otra buena práctica.....	15
El análisis de las prácticas como modalidad de investigación y formación: una <i>buen práctica</i>	19

Experiencias del Santa Elena

Educación Física. Programa Acuático, un estilo de vida.....	27
El lugar del juego en la clase de matemática.....	65
Museos: un puente hacia la creación.....	97
Por el camino de la escritura: hidrovía Paraná-Paraguay.....	133
Colonización de la región platense. El diseño de la ciudad de Montevideo. «Me parece que es mejor aprender así, viéndolo en persona».....	145
Desarrollo de la oralidad en inglés.....	167
Innovación en la evaluación de la lengua inglesa	175
Cónicas aplicadas a la arquitectura y a la tecnología.....	189
Matemática. Videos tutoriales. Ejercicios, problemas y temas explicados por adolescentes para adolescentes.....	201
Taller de argumentación.....	221
MirArte	235
La Escuela de Animación y sus aportes a la formación integral del adolescente.....	245

Experiencias de otros centros educativos

Con Lupita investigamos las plantas.....	265
EMPAPARTE: un proyecto pequeño, pero lo bastante grande para un verdadero empezar.....	279
Producción de libro de perfiles: <i>Personajes del Latino</i>	295

Puertas que hablan. La arquitectura de ayer y de hoy.....	305
Sembrando la semilla de la inquietud: proyecto de pedagogía museística.....	317
Leer y escribir en Ciencias Sociales. Producción de informes	327
Un momento de encuentro	337
Ginkana científica: resignificación de las actividades prácticas en ciencias a través del juego	349
Actuando e imprimiendo derechos.....	359
Desde <i>Multideportes</i> hacia <i>Actividad Física para la Salud</i>	371
Salidas didácticas al Centro de la ciudad y a medios de comunicación con un rol y miradas nuevas	385
Mi familia se integra a la vida del país.. Proyecto de enseñanza de la historia en tercero de Ciclo Básico	399
Pres y Diario	417
Periodistas y espías en la Primera Guerra Mundial	423
El concepto de democracia y su enseñanza en las clases de Historia	431

Innovación y constancia: un maridaje necesario para el cambio educativo

Pablo Cayota

Los datos objetivos del desempeño del sistema educativo uruguayo no son alentadores en general. Altos índices de repetición, rezago y desafiliación en la enseñanza media; inequidades pronunciadas sesgadas por contextos sociales; retrocesos en resultados de pruebas internacionales y nacionales; percepción social negativa sobre la calidad de la educación; insuficiencia en la tasa de reposición de docentes; altos índices de ausentismo docente y baja consideración social de la profesión.

Los docentes uruguayos no están satisfechos con el lugar profesional que ocupan actualmente. Los salarios siguen siendo bajos en términos comparativos, a pesar del enorme esfuerzo realizado en los últimos años. No obtienen el reconocimiento social de la profesión que desean. Son aún insuficientes los esfuerzos por encontrar respuestas colectivas y colaborativas en los centros donde trabajan. En general, los alumnos no aprenden lo que esperan, tampoco lo que los docentes se proponen ni aquello a lo que la sociedad aspira.

Es que de alguna manera están cercados en un círculo vicioso. Los cambios de paradigmas educativos que resultan del cambio de época, las transformaciones en las formas de aprender de los niños y los jóvenes, la pérdida del reconocimiento social hacia la profesión, los nuevos escenarios de aula producto de la complejidad social creciente, la falta de tiempo, espacio y apoyo para crear, imaginar y reelaborar las propias prácticas empujan a los docentes muchas veces a refugiarse en la reiteración de lo conocido en el hacer. Y esta aparente *zona de confort* en la que se instalan no es más que el empobrecimiento de las interacciones imprescindibles con las nuevas generaciones; es el momento en que solo importa *dar mi clase*, obviando que lo central en la educación es que los alumnos aprendan; es el inicio del proceso para que niños, jóvenes y docentes queden atrapados por el desencanto.

Reiteramos lo expresado en ediciones anteriores de esta publicación: el modelo, el formato de ejercicio profesional de la docencia en nuestro país está agotado.

Ser profesor por hora de clase y no por centro, ser maestra de dos turnos —y en ambos casos, con clases a tiempo completo todos los días—, es parte de un modelo laboral difícil de entender por colegas de otras partes del mundo. Y no me refiero solo a países poderosos, sino también a muchos de esta región.

Por ello, muchos de nuestros docentes están agotados. Desde el punto de vista emocional y desde el punto de vista académico.

Aunque los índices de pobreza e indigencia han disminuido de manera sustancial en los últimos años, la fragmentación social y cultural ha continuado profundizándose. En este escenario, el sistema educativo en general no ha logrado encontrar caminos para colaborar en la construcción de la equidad. Con dolor decimos que hoy en el Uruguay aprenden más los que tienen más y aprenden menos los que tienen menos.

Aunque todo esto es cierto y nos permite catalogar como de crisis la situación del sistema educativo uruguayo, sin embargo no es toda la verdad. Es cierto que hay intentos desde las autoridades para buscar caminos de mejora. Pero lo más significativo que sucede es que, frente a esta realidad preocupante, a lo largo y ancho del país hay maestros y profesores creativos, comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos, que frente a las dificultades e incertidumbres se hacen cargo del desafío que tiene la profesión en estos tiempos. Ante el cambio de época y la transformación de las formas de aprender, ellos imaginan, crean, prueban nuevas formas de enseñar recuperando lo mejor de la tradición profesional docente.

Eppur si muove parece ser la respuesta de muchos docentes ante la crisis educativa. En todo el país y en todos los subsistemas del sector estatal y del privado, hay iniciativas que se mueven.

Pero no son noticia, no están lo suficientemente conectadas entre sí y por tanto son invisibles ante la sociedad.

Los docentes siguen respondiendo a este esfuerzo de hacer visible lo invisible. La experiencia de intercambios que se producen en las distintas ediciones de la Feria de Buenas Prácticas en Educación organizadas por el colegio Santa Elena, en la que participan docentes de todo el país, del sector estatal y del privado, nos permite sostener que el germen de nuevos enfoques profesionales que dan respuesta a los desafíos del aprendizaje en nuestro país se está gestando más en una dinámica de red que respondiendo a una orientación centralizada. La sistematización de prácticas y su socialización han venido ganando terreno debido a diversas iniciativas que se han sumado en los últimos tiempos, desde diversos ámbitos.

En nuestro caso, a lo largo de las diferentes ediciones de la Feria hemos podido confirmar que las búsquedas de los docentes están recorriendo el camino del trabajo colaborativo, conjunto, entre más de un docente en el aula, en proyectos en clave interdisciplinar superando la falsa oposición entre asignaturas y áreas,

incorporando el mundo real como objeto de estudio, poniendo el foco en el hacer de los alumnos en sentido amplio, articulando adecuadamente la integración de competencias y contenidos y diversificando las trayectorias.

Estas pistas en el hacer que percibimos en el cuerpo docente nacional tienen semejanzas con las innovaciones que se están llevando adelante en otros sistemas educativos, como el finlandés o el catalán.

Sin embargo, si en nuestro país no cambia el modelo, el formato de ejercicio profesional docente, difícilmente estas pistas de transformación lograrán el impacto necesario para producir un cambio relevante en la globalidad del sistema educativo.

El cambio ha de implicar la construcción de colectivos docentes con ciertos niveles de estabilidad en sus centros, con tiempos para dar clase, para atender de manera personalizada a sus alumnos, para trabajar en proyectos comunes con sus colegas y para crear e imaginar escenarios que promuevan el aprendizaje.

El cambio en educación ha de ser sistémico. Debe involucrar aspectos curriculares, organizacionales, institucionales, económicos. Pero si no incluye la transformación del modo de ejercicio profesional docente, el cambio no llegará a las aulas.

Recuperar el prestigio de la profesión para reclutar a los mejores e iniciar un proceso de formación inicial que se haga cargo de los cambios en las formas de aprender de niños y adolescentes. Formar en servicio para actualizar a quienes ya están ejerciendo la profesión. Transformar las horas docentes en verdaderos cargos profesionales en cada escuela, en cada liceo, en cada centro de formación técnica. Recuperar la vocación por transformar la realidad y trabajar colectivamente con vocación de justicia. Son estas las condiciones necesarias para empezar a cambiar.

Parece utópico lograrlas, pero no lo es. Es el único camino. Sin buenos docentes no habrá buena educación. La innovación y la creatividad son tan necesarias como la constancia para construir profesionales solventes, audaces y comprometidos, pues no hay ni habrá soluciones mágicas. Hay atajos en el cielo, como decía el poeta, pero no los hay en la tierra.

Los maridajes bien ensamblados llevan mucho de vinculación y maduración. Quien no sepa trabajar con el tiempo, su constancia y sus procesos, seguramente no entiende nada de educación.

Feria de Buenas Prácticas en Educación: otra buena práctica

Carmen Di Nardo

Desde el año 2013 el Instituto de Educación Santa Elena promueve y desarrolla la Feria de Buenas Prácticas en Educación. La intención es hacer aportes significativos a la tan deseada, por toda la sociedad, mejora de la calidad de la educación; mejora que implica, entre otras cosas, la mejora de la práctica docente.

La respuesta extraordinaria de tantos docentes que se siguen sumando al proyecto nos permite identificar a la feria en sí misma como una buena práctica en educación, ya que ha logrado aportar significativamente a la promoción de nuevos aprendizajes.

La acumulación de experiencias educativas ricas e innovadoras que se ha logrado en el marco de nuestro programa ha demostrado la enorme disposición y entusiasmo de cantidad de docentes que se han sumado con convicción a este proyecto.

Todos han considerado y consideran a la feria como una excelente oportunidad para ofrecer con generosidad su experiencia como educadores, con el único propósito de servir a la causa de la educación. Son docentes uruguayos, del ámbito público y privado, cuyas ideas y buenas prácticas sirven de inspiración y/o pueden ser replicadas por otros colegas en otros ámbitos. La réplica nunca será idéntica: en cada actualización siempre estará presente el sello personal de cada docente, su creatividad e imaginación.

La Feria de Buenas Prácticas ofrece a los docentes participantes la posibilidad de construir vínculos profesionales y promueve las relaciones de intercambio entre las instituciones. Su principal valor radica en poner a disposición de los colectivos docentes lo que otros colegas y sus centros educativos mejor hacen.

Otro de sus propósitos fundamentales es generar reflexión y discusión sobre las prácticas con el objetivo de mejorarlas, asumiendo a la educación como un bien público que requiere del trabajo mancomunado de todos sus protagonistas.

La convocatoria a la feria lleva implícita la publicación de las producciones presentadas. Sabemos que documentar las experiencias y prácticas de aula es un modo de fortalecer y desarrollar pedagógicamente a los centros educativos y a sus docentes.

Las instituciones educativas están colmadas de formas de registro y documentación. Aunque los docentes muchas veces se muestran renuentes a escribir, permanentemente escriben planificaciones, informes de grupos y de alumnos, completan planillas...

La mayoría de las veces hacen todo eso por solicitud de sus superiores jerárquicos. Estas formas de registro, si bien son fundamentales para las diferentes dimensiones de la gestión de los centros y del sistema educativo nacional, no dan cuenta clara del pensamiento pedagógico y didáctico que predomina en la institución ni reflejan cómo se actualiza en cada aula el proyecto institucional. No son los materiales más adecuados para la reflexión y deliberación, que ayuden a la toma de decisiones para la revisión permanente que exige todo proyecto.

El proyecto curricular institucional se construye cotidianamente en las aulas, en el encuentro entre docentes y alumnos. Son los docentes los que imprimen, día a día, a través de sus decisiones, las características únicas de ese encuentro. La reconstrucción de sus prácticas a través de la narración permite que perdure lo más rico de la memoria pedagógica del proyecto curricular institucional, algo que fortalece a los centros educativos.

En cada centro, la recreación de este aspecto de la memoria pedagógica impide que muchas buenas prácticas se olviden y arrastren a ese olvido al saber pedagógico y didáctico que ponen en juego los docentes en la aplicación. Registrar las prácticas permite que permanezcan en la institución a disposición de otros maestros y profesores y, cuando se difunden fuera de la organización, otros docentes y otras instituciones se pueden beneficiar de los conocimientos acumulados.

Al decir de Gairín (2007), todas las organizaciones tienen una dimensión social, «por lo tanto, poner a disposición el conocimiento generado no es más que devolver a la sociedad» lo que de ella se recibe.

El fortalecimiento y el desarrollo de los centros educativos implican también el fortalecimiento y el desarrollo de los docentes. La investigación nos dice que la práctica de los docentes tiene más que ver con los conocimientos que el docente adquiere como alumno y con otros colegas en las instituciones en las que actúa que con los conocimientos teóricos.

La biografía escolar y su biografía como docente tienen tal peso a la hora de estar frente a una clase que su propuesta de aula muchas veces se relaciona muy poco y hasta se contradice con los saberes pedagógicos y didácticos que él mismo cree sustentar. Según Litwin (2008:32), «las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación».

Narrar una práctica permite hacerla objeto de análisis a la luz de la teoría. El propósito de este análisis crítico es poder reconstruirla, o sea, mejorarla y transformarla en una buena práctica.

La narración es una acción individual, que realiza el docente que la ejecuta y/u otro que la observa. El análisis es una acción colectiva, se realiza con otros colegas y muchas veces requiere que alguno de ellos tenga más experiencia y formación en la tarea.

Cuando los autores relatan una práctica de aula se cuestionan, se interrogan sobre los motivos que los llevaron a tomar tal decisión no prevista en la planificación, sobre suprimir o reformular otras. Traen a su memoria lecturas, dotando de sentido teórico al hacer. Se convierten en investigadores interpretativos de su propia práctica y, al ponerla a disposición de otros para analizarla de forma colaborativa, aumentan la conciencia reflexiva y la posibilidad de evaluación.

Nuevamente, como dice Sonia Scaffo en la presentación de la edición anterior, los docentes «entregaron versiones que han calificado como casi finales o la revisión de la última versión» (Scaffo, 2014:19). O sea, no hay narrativas acabadas ni modélicas, todas son perfectibles.

La selección de los proyectos o experiencias de nuestro colegio estuvo a cargo de los directores: Cecilia Barazza, Ana Gabriela Rodríguez, Carlos Purgat, Eugenio Suárez, Horacio Ottonelli y Sergio Migliorata, quienes a su vez apoyaron cada propuesta.

Los proyectos o experiencias presentados por otras instituciones fueron seleccionados por Beatriz Macedo, Beatriz Rodríguez Rava y quien suscribe. Juntas acompañamos el proceso de revisión de todas las propuestas, las internas y las externas.

El consejo ejecutivo de la institución —Rosario Yeraci, Luján Vázquez y Pablo Cayota— es responsable de la creación, desarrollo y continuidad de este proyecto.

En el Instituto de Educación Santa Elena continuamos esta iniciativa convencidos de nuestro aporte al desarrollo de una propuesta que —desde la misma práctica docente— busca incidir fuertemente en el logro de una educación de mayor calidad: el desarrollo profesional de los educadores y la mejora de las instituciones de las que forman parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GAIRÍN, JOAQUÍN (2007). Entrevista, en *Quehacer Educativo*, julio.
- JACKSON, PHILIP (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- LITWIN, EDITH (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- SCAFFO, SONIA (2014). «La narrativa en la sistematización de buenas prácticas educativas», en *Buenas prácticas en educación: Experiencias de centros estatales y privados*, Montevideo: iese.
- SUÁREZ, DANIEL H., OCHOA, LILIANA, Y DÁVILA, PAULA (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 «Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica» y Módulo 2 «La documentación narrativa de experiencias escolares». Buenos Aires: mecyt / oea.

El análisis de las prácticas como modalidad de investigación y formación: una *buenas prácticas*

Beatriz Macedo

El Santa Elena ha institucionalizado las *ferias de buenas prácticas* y la publicación de lo que allí comparte.

Se presenta la tercera edición de relatos de buenas prácticas que da cuenta del objetivo fundamental del proyecto: promover en todos los educadores el análisis de sus prácticas y la capacidad de relatar lo que tienen de distinto o significativo para, de esa manera, compartir con sus pares lo que sucede en sus aulas.

La experiencia no se limita a las prácticas del Santa Elena, sino que se invita a todas las instituciones a compartir lo que los educadores entienden que puede ser un factor importante para procurar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes que integran sus aulas.

De esta manera, entre realidades distintas —cada una con su singularidad, con su peculiaridad— se promueve un espacio de diálogo y construcción.

En estos espacios se muestra lo que pasa realmente en los centros educativos y de ahí la alta valoración que se les da. Las narraciones se nutren de los estilos que utilizan quienes realizan las experiencias, de los protagonistas, en función de sus formaciones, experiencias pedagógicas y marcos teóricos implícitos o explícitos.

Se usa el lenguaje de la práctica y las narraciones están conjugadas en el espacio y en el tiempo de las experiencias educativas a las que se hace referencia.

Como dicen varios autores, narrar una práctica educativa muestra la otra cara del currículo, aquella que da vida a lo que ocurre en cada una de las aulas. Se trata de dotar al currículo no solamente de sentido, sino de vida y de acción.

Esa narrativa supone varios aspectos importantes: en primer término, que el docente o el grupo de docentes se aleja de su práctica para poder analizarla y contarla. Esto implica, al decir de Frigerio, volverse «extranjero», más allá de que el *extranjero* sea el propio autor.

En segundo lugar, narrar no implica solo analizar desde afuera lo que ha pasado en la práctica, sino que se busca recrear el sentido de la experiencia.

En caso de prácticas desarrolladas por más de un docente, por pares o por equipos, esa narrativa da nuevos sentidos al quehacer profesional.

Hoy en día, el análisis de las prácticas pedagógicas se ha constituido en una *buena práctica* de formación en servicio, pues implica que los educadores estudien y resignifiquen su experiencia, los aprendizajes de los estudiantes (logrados o no logrados) y reflexionen sobre los dispositivos y estrategias utilizados. En definitiva, conlleva el análisis de la propia tarea y trayectoria profesional y de cómo se desarrolla y comprende el trabajo cotidiano.

Los educadores tienen mucha información para brindar a las autoridades nacionales y de las instituciones escolares sobre lo que sucede en sus clases, pero tienen pocas oportunidades de relatar en primera persona lo que hacen en sus aulas, lo que piensan y lo que sienten cuando lo hacen.

Este es uno de los motivos por los que las reflexiones que se suceden a partir de las narraciones de los educadores se consideran una fuente de investigación de gran significación y potencia: permiten desarrollar acciones de formación y desarrollo profesional. Se constituyen así en herramientas de discusión horizontal y promueven la formación en servicio a partir de una acción colaborativa.

Los relatos de los educadores permiten vincular la investigación con la formación en servicio. El análisis de las prácticas, más aún si se hace por escrito a partir del relato, se ha constituido en los últimos años en una línea de investigación prioritaria, ya que recupera el saber pedagógico de los docentes.

Toda innovación pedagógica parte del saber acumulado de los docentes. De ahí la importancia de que este saber sea explicitado, conocido y conscientemente analizado por los educadores.

La realidad educativa de hoy coloca a los educadores en situaciones de grandes desafíos, ya que se les pide más y mejor educación. Más y mejor educación para niñas, niños y jóvenes que están siendo formados en un presente y que actuarán en un futuro más o menos próximo, en realidades caracterizadas por grandes complejidades e incertidumbres. En esta situación, se puede decir que la educación está tensionada y que en el centro de esta tensión están los educadores. Los educadores, trabajando cada uno en su aula o integrando equipos, día a día

incorporan innovaciones con el fin de interesar a sus estudiantes, lograr la motivación para que de esa manera aprendan mejor.

Sin embargo, la mayoría de estas innovaciones quedan sin registrarse, sin conocerse, sin convertirse en un material que promueva la discusión y la indagación.

Contar una práctica implica aspectos mucho más importantes que el relato en sí mismo. Cuando un educador o un equipo docente narra una práctica, destaca ciertos aspectos, hace opciones que lo llevan a mencionar algunos aspectos y a omitir otros, pone énfasis en determinados momentos de su estrategia y secuencia la práctica de aprendizaje y enseñanza desde su vivencia. Así, se ve obligado a buscar y fundamentar sus opciones y a buscar los porqués de determinadas acciones.

En general el relato parte de su propuesta de enseñanza y de la secuencia utilizada para alcanzar determinadas competencias. A pesar de ello, ese abordaje permite analizar rica información acerca de los aprendizajes.

Escribir y reescribir acerca de lo que hizo en su práctica exige la reflexión, en soledad o en grupo. En ese proceso reflexivo no solamente se analiza lo que hizo sino, en especial, se mira desde un abordaje crítico.

Se ha estudiado además que el relato de las prácticas de aula dispara procesos de autoformación o formación entre pares, luego de los cuales los educadores ya no repiten la misma práctica de la misma manera. Entran en un proceso de formación que los lleva a cuestionar, a explicar a los otros y a ellos mismos el porqué de esa práctica y cómo se relaciona con los aprendizajes de sus alumnos.

Las prácticas narradas muestran el saber pedagógico que circula entre los educadores o, por lo menos, del docente que ha escrito. Ese saber pedagógico que se explicita en los relatos permite reconstruir los procesos que ocurren en las aulas.

En momentos en que mucho se habla de cambios y de innovaciones, hay que enfatizar que los educadores puedan reconocer lo que cada uno de ellos hace y cómo, a partir de ese punto de partida, pueden orientarse otro tipo de prácticas que permitan a los estudiantes acceder mejor a aprendizajes de calidad.

Los cambios pedagógicos, aquellos que ocurren en los lugares intencionales de aprendizaje, suponen de alguna manera solicitar a los educadores que hagan cosas distintas. Es poco probable que se logren si cada educador no está convencido de que este cambio supondrá mejorar lo que él hace cotidianamente. Este hecho no es menor, pues se asiste hoy a cambios importantes que tienen destacadas consecuencias para los docentes y sus maneras de pensar y *hacer* el aula.

Innovar, buscar nuevas prácticas, implica partir de lo que se viene haciendo, de lo que se conoce y se conoce bien, con el fin de buscar nuevos caminos para responder a situaciones y preguntas que todo educador se plantea: ¿Por qué solamente una

parte de mis estudiantes se interesa en mis clases? ¿Por qué solamente algunos aprenden? ¿Por qué solamente unos pocos se entusiasman con lo que pasa en las instituciones escolares y en las aulas? Y a estas preguntas les siguen las que dan origen a lo nuevo a partir de lo ya conocido: ¿Cómo podría hacer para que todos aprendan, para que todos se interesen y para que todos recuperen o sientan el gusto por aprender?

No hay modelos de buenas prácticas. Lo que es bueno en una situación educativa, pedagógica y didáctica puede no serlo en otra situación. De todas maneras hay algunas consideraciones comunes: el sentimiento en los educadores de que sus estrategias de enseñanza no están dando los resultados esperados; un cierto sentimiento, por qué no decirlo, de frustración al no lograr los resultados esperados; una gran motivación interna y/o promovida en el sentido de que es posible hacer cosas distintas; ciertas exigencias de los propios estudiantes de cambiar lo que sucede en las aulas; una gran divulgación de producciones que surgen de la investigación educativa y que llevan a los educadores a cuestionar y cuestionarse en función de estos nuevos conocimientos; un compromiso sincero del educador de buscar nuevas formas que se adapten mejor a sus alumnos.

Si bien no hay modelos a seguir, toda búsqueda de nuevas experiencias educativas pone al educador frente a determinadas preguntas que orientan el camino de su nueva práctica:

- ¿De qué aprendizaje espero que mis estudiantes logren apropiarse? Los aprendizajes que se deberían lograr deben estar claramente explicitados por los educadores.
- ¿Por qué estos aprendizajes son necesarios y pertinentes para mis estudiantes, cuál es el sentido que ellos tienen para la realidad de mis estudiantes?
- ¿En qué situaciones de la vida cotidiana estos aprendizajes están involucrados, cuáles son las características de estas situaciones?
- En función de esos aprendizajes, ¿cómo puedo diseñar estrategias de enseñanza que involucren a los alumnos, que los hagan sentir y vivir la situación? Sin duda aquí se tienden a alejar las situaciones que se crean y que tienen pertinencia solo en el contexto escolar, para entender que el aula debe ser invadida por los problemas que están fuera, que son los que sienten y les interesan a los estudiantes.
- ¿Qué áreas de conocimiento involucra la situación, qué grupo de educadores debe trabajar en conjunto, cómo y para qué?
- ¿Qué es lo distinto que estoy proponiendo en relación a situaciones anteriores, dónde radican los cambios?
- ¿Cómo voy a evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el efecto de los cambios y el nuevo dispositivo de enseñanza desarrollado?

- ¿En qué medida este nuevo dispositivo de enseñanza ha despertado el interés de los estudiantes, ha logrado cambiar su relación y su entusiasmo por participar de una situación como la propuesta?
- ¿En qué medida siento que estos nuevos dispositivos de enseñanza han cambiado las relaciones entre los estudiantes; entre los estudiantes y el grupo de educadores; entre estudiantes, educadores y conocimiento?

Esta búsqueda de nuevas formas de enseñar para que todos aprendan es como una moneda, tiene dos caras que deben resaltarse. Por un lado, la mayoría de las veces renueva el entusiasmo de los educadores y los ayuda a recuperar autoestima, al hacerlos conectar con el hecho de que no son simples *dadores de clase*, sino profesionales que reflexionan sobre lo que ocurre en su entorno pedagógico, que buscan en forma personal o colectiva nuevas maneras de hacer para beneficiar a sus estudiantes. La otra cara es el beneficio para los estudiantes, que forman parte de algo nuevo que se instala en el aula y que no puede dejarlos indiferentes.

Los educadores que se alejan de sus prácticas para reflexionar sobre ellas, tanto formando equipos pedagógicos o de manera individual, son capaces de interrumpir la cotidianidad de su quehacer pedagógico para, a partir de ahí, elaborar algo nuevo, pensar y entusiasmarse con instalar cosas nuevas. Así, rompen rutinas que podrían llevarlo al acostumbramiento. Si además estas experiencias se relatan, se permiten no solo la comunicación y la construcción entre pares, sino también valorar lo realizado.

Cada vez más la tendencia internacional es utilizar las narraciones como estrategias de formación en servicio y de desarrollo profesional. El educador se vuelve actor de su propia formación, ya que esta se desarrolla a partir de sus vivencias, de sus experiencias, reflexiones e investigaciones realizadas en su aula. El centro de la formación en servicio y del desarrollo profesional está en sus experiencias de enseñanza, en su saber práctico y sus narraciones pedagógicas vehiculizan y posibilitan el análisis de aspectos, muchas veces no documentados, de los procesos pedagógicos que tienen lugar en las aulas.

Se puede decir que la institución educativa, para orientarse cada día a la calidad y excelencia de la educación que brinda, forma a sus educadores para que sus prácticas permitan aprender más y mejor a todos sus alumnos. De la misma manera las propias prácticas, y en especial las buenas prácticas, son un mecanismo para formar a los educadores. Formar para mejores prácticas pedagógicas; partir de las prácticas para formar. De esta manera la práctica contada nutre la investigación, la relaciona con la formación y promueve la transformación.

No se trata de investigar sobre la práctica, se trata de transformar las voces contadas y escritas de los protagonistas en fuentes de investigación, basadas en las interpretaciones, en las indagaciones que han realizados los propios sujetos autores de la experiencia.

La experiencia, vivida en un lugar y tiempo determinado, con sujetos con nombre y apellido, situados en ese tiempo y en ese lugar, va a permitir ser indagada

no solamente por los protagonistas de la experiencia, sino, a partir de su reconstrucción, por otros invitados a la indagación.

Las diferencias son profundas, probablemente ambas modalidades son necesarias y en el escenario amplio de la investigación educativa hay lugar para ambas. Sin embargo, hoy se entiende que la investigación y la formación deben devolver las voces a los autores. Son esas voces, contadas, las que van a orientar la búsqueda de nuevas maneras de enseñar que permitan mejores aprendizajes.

Estas buenas prácticas derivan de lo que el docente ha hecho anteriormente, de todo su acervo cognitivo, pedagógico y didáctico; la novedad de la buena práctica surge de la historia de las prácticas anteriores.

La innovación, la búsqueda de mejores prácticas y, más aún, la disposición para contarlas, compartirlas, relatarlas, requiere de climas institucionales que habiliten, promuevan e incentiven en ese sentido.

El clima institucional está condicionado, entre otros aspectos, por la gestión pedagógica instalada en la institución. Hay instituciones cuya gestión se orienta a una buena organización y planificación de las clases que deben ser dictadas. Otras instituciones entienden que la gestión implica con mayor énfasis la gestión pedagógica para promover aprendizajes de calidad. La promoción de la calidad es un proceso que implica un trabajo permanente, de largo aliento y de continua reorientación. Es un proceso abierto, que pone el centro en los aprendizajes de los alumnos y, por lo tanto, de sus educadores, y que involucra a toda la comunidad educativa de la institución.

Para un educador no es lo mismo trabajar en centros educativos que instalan un tipo de clima institucional u otro. Hay que destacar que hay educadores que buscan día a día mejores prácticas más allá de donde estén trabajando, pero no es lo más común.

Santa Elena se ha caracterizado desde hace largos años por su preocupación en promover cada día una mejor calidad educativa. Esa característica no se limita al equipo directivo: empieza por el equipo directivo, pero se extiende a sus educadores. En Santa Elena, los educadores de cualquiera de los ciclos encuentran los espacios y los tiempos para atender la necesidad de la continua formación. En este caso, entrar en procesos de búsqueda de mejores prácticas.

La Feria de Buenas Prácticas es una de las tantas modalidades que esta institución promueve para entusiasmar a sus educadores y transmitirles la necesidad de caminar juntos en estos caminos de búsqueda. No es la única, pero incentivó a los docentes a contar sus prácticas, con todo lo que ello implica.

La propuesta surgió del equipo directivo y el consejo ejecutivo y creció con la actitud del equipo de directores, quienes están día a día con los educadores. Los

alientan, les brindan los espacios para que se expresen, y para que, con libertad y autonomía, busquen propuestas nuevas para que sus estudiantes encuentren nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento.

La Feria de Buenas Prácticas ha sido posible por una decisión que pedagógicamente se considera muy acertada y por la creación del clima indicado para entusiasmar a los educadores. No tiene como finalidad que los educadores imiten o «importen» prácticas que han dado buenos resultados, sino que se creó para generar ámbitos propicios para que los educadores tengan espacio y lugar para compartir con sus pares sus prácticas, las expliquen y repiensen.

Actualmente se puede decir que se ha convertido en una modalidad de formación entre pares de gran poder, tanto para los docentes que narran sus experiencias como para quienes conocen esas prácticas a partir del relato de los protagonistas.

Empezó con los educadores de Santa Elena, pero rápidamente, ante una evaluación positiva de la actividad y del impacto en la formación de los docentes, se abrió a todos los educadores del país. Esto demuestra que Santa Elena, además de tener una preocupación por mantener el clima formativo que todos sus educadores necesitan, apuesta a tejer lazos entre educadores que trabajan en distintos contextos, para que se generen modalidades colaborativas de formación entre pares. Esto es, la institución no solo se preocupa por el desarrollo profesional de sus educadores en beneficio de la formación de sus estudiantes, sino que abre sus puertas, como manera de contribuir prudente pero decididamente a mejorar la calidad de la educación nacional.

Experiencias del Santa Elena

Educación Física. Programa Acuático, un estilo de vida

**Cecilia Baraza, Cristina Santángelo,
Susana Pírez y Paola Morales
Colaboran: Rafael Codina, Jorge Gnazzo,
Ana Leite, Alejandro Infantozzi,
Mónica González, Ruth Apt**

01

FICHA TÉCNICA

Sector: Inicial, Primaria y Ciclo Básico.

Sedes: Montevideo y Lagomar.

Nombre del proyecto: Educación Física. Programa Acuático, un estilo de vida.

Nivel: Inicial, Primaria, Secundaria.

Clases: Inicial; Primaria y primer año de Ciclo Básico. Área: Movimiento, Educación Física, Programa Acuático.

Participantes: equipo docente de educación física acuática, direcciones de todos los sectores, maestra de nivel inicial auxiliar Paola Arévalo.

Programa Acuático: Cecilia Baraza, Ana Gabriela Rodríguez, Carlos Alberto Purgat, Anabella Gurdek, Verónica Larrosa, Cristina Santángelo, Susana Pérez, Fernando Rojo, Marcelo Vargas, Gustavo Caba, Irene Acosta, Irene Armand Pilón, Jorge Mosteiro, Paola Morales, Jorge Gnazzo, Alejandro Infantozzi, Mónica González, Rafael Codina, todas las maestras y auxiliares de Inicial de ambos colegios.

RESUMEN

Santa Elena se identifica con una barca en el agua. Nuestras instalaciones están ubicadas en zonas de influencia marítima. También, las familias que integran nuestra comunidad están mayoritariamente dentro de esta zona costera.

Nuestra experiencia tiene como objetivo lograr los vínculos adecuados con el medio ambiente acuático para generar estilos de vida saludables e integrados. Valorar el agua como elemento vital, de salud, de disfrute, de sustento y de deporte, en definitiva, de cultura.

Fuimos pioneros e innovadores al diseñar y aplicar programas de educación física desarrollada en el medio acuático, con contenidos iniciados en natación.

Pensamos que la natación no es suficiente, no garantiza un real conocimiento de posibilidades y de la seguridad en el medio ambiente hídrico. Por eso se crea el Programa Acuático IESE.

Nuestras estrategias articulan acciones de todos los sectores de ambas sedes, funcionarios, padres, profesores, maestras, coordinadores y otras instituciones.

La actualización, el perfeccionamiento docente y la evaluación permanente han generado el camino recorrido y trazado el que viene. Con la proyección de instalaciones propias, seguiremos avanzando en esta experiencia, en la que pretendemos no solo forjar estilos de vida activos y saludables en nuestros alumnos, sino también en nuestra comunidad Santa Elena. Porque el agua, quizás en algún momento o etapa de la vida, sea la única opción para mantener o recuperar nuestra salud.

Palabras claves: sociedad, salud, educación física, Programa Acuático, IESE, estilo de vida.

UN POCO DE HISTORIA PARA ENTENDER EL PROCESO

El primer Programa de Natación Santa Elena se inició en 1989, a raíz de un espacio en los tiempos pedagógicos de Extensión Horaria de los alumnos de 1.º a 6.º año escolar. A esto se le sumó la necesidad de actividad física para un desarrollo saludable, equilibrado y armónico, que a su vez fuera estimulante, llamativo y que incitara a la construcción no solo de valores, sino de habilidades que permitieran manejar el agua y las técnicas básicas de nado.

Se diseñó el primer programa de natación con clases de 30 minutos, dos veces por semana, con un máximo de diez alumnos por profesor. La propuesta fue sumamente exitosa.

En el año 1993 se implementó el Programa de Natación para Educación Inicial, dentro de lo curricular obligatorio, con clases de 30 minutos (dos por semana) y un máximo de entre cuatro y seis alumnos, según las edades, por docente. En primera instancia se atendió a los niños de entre 3 y 5 años; posteriormente se incorporó a los niños de 2 años.

El éxito continuó y en 1997 se incluyó natación como optativa para todos los alumnos de 1.º a 6.º año de Primaria, con un proyecto elaborado por Rosario Yeraci y Cecilia Baraza.

En el año 2000 se agregaron los primeros campeonatos pedagógicos intercolegiales (ENE) organizados con los profesores Jorge Costa y Gabriel Martinotti, junto al Club Banco República, con el entonces director del Departamento Físico, profesor Martín Martinotti. El Club Banco República siempre apoyó los emprendimientos innovadores de nuestro colegio, no solo en el Programa Acuático, sino también en gimnasia artística, atletismo, etc.

Con los años nos dimos cuenta de que natación no era suficiente, no nos aseguraba un eficiente manejo del agua y no cubría los intereses y expectativas de nuestros alumnos. Por lo tanto se implementó una adaptación de la propuesta, con mayor énfasis en el dominio del esquema corporal y del espacio acuático. Así surgió el Programa Acuático IESE. Los aprendizajes dejan de centrarse en las técnicas específicas de nado del deporte madre y las repeticiones para el logro de la condición física. Se comienzan a incluir más habilidades y destrezas, juegos y actividades libres y semidirigidas.

En 2005 se piensa en otros deportes acuáticos y se incluye introducción al *water polo*, que tiene una motivación extra, la pelota. Este deporte obliga a una mayor adaptabilidad al elemento, posee contenidos técnicos más eficientes para flotar y moverse, sin perder la visión global del espacio acuático. Esto permitió que se resignificaran aprendizajes: el niño y el joven incorporan más experiencia motriz acuática con sentido. Por estas modificaciones las clases pasaron de 30 a 45 minutos con la misma frecuencia semanal.

En 2006 se presentó un proyecto acuático para toda Secundaria de Lagomar (dentro de lo curricular obligatorio) que no se pudo llevar a cabo debido a la gran resistencia de los adolescentes a la exposición del cuerpo. Sobre ese tema estamos trabajando en el área de la Educación Física y queda mucho por hacer.

Sustituyendo a la primera propuesta se implementó el programa Sensibilización Acuática Optativa para alumnos de primer año de Ciclo Básico de Lagomar, el que se puso en práctica con éxito desde 2007 hasta la fecha. Este programa consta de una clase semanal de 60 minutos y abarca un amplio espectro de actividades y deportes acuáticos organizados en módulos. Se contempla también el traslado de los aprendizajes a los diferentes espejos de aguas naturales (playa de Lagomar y lago Calcagno) en el marco de las actividades especiales. En ellas se incluyen competencias pedagógicas y encuentros con otras instituciones. En el año 2014 se agrega Salvamento Acuático Deportivo.

MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN

Aquí se intentará fundamentar el valor de la educación física en nuestra sociedad, de la educación física desarrollada en el medio ambiente acuático y de cómo nuestra institución la despliega a través de su Programa Acuático IESE.

SOCIEDAD VERSUS ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Nuestra sociedad camina hacia el mínimo esfuerzo dentro del torbellino de las modas y del consumo. Basándonos en Bauman, diremos que nuestra función docente tiene el reto de emerger de lo que él denomina la *modernidad líquida* en pos de una sociedad más incluyente solidaria, integrada, en fin, más saludable, donde la cultura sea herramienta de ilustración y no generadora de nuevos deseos.

La globalización, la tecnología, el consumo, tienen como contrapartida la soledad, el egocentrismo, la poca profundización y duración no solo de las cosas y actividades, sino de la relación interpersonal. La actividad física y el deporte no escapan de esta tendencia.

Como vemos, todo lo relacionado con el cuerpo y el movimiento también es utilizado como elemento comercial y/o político. Se venden sociedades y personas «exitosas», «estatus», imágenes de cuerpos «ideales» y se genera el deseo de obtenerlos mediante el camino fácil y rápido. El significado de esta realidad tiene que ver, además, con la paradoja de la desvalorización-sobrevaloración del cuerpo y lo redituable que resulta. A cambio de obtener un cuerpo bello en forma rápida y sin mucho esfuerzo se recurre a los centros y clínicas estéticas y se gastan sumas

de dinero considerables. Estos cuentan con artilugios para suplir la actividad física, como los famosos electrodos, derretidores, congeladores o licuadores de grasa. Además hay cirugías plásticas que mutilan o deforman o dejan amplias zonas insensibles, arrastrando nervios capilares, ganglios linfáticos, etcétera. Se venden y se compran cada vez más los paquetes mágicos para ser bellos. No se valora la maravillosa maquinaria que tenemos como cuerpo. El movimiento-ejercicio es la llave de la producción de sustancias generadoras de salud, belleza y bienestar, pero claro, requiere de tiempo, esfuerzo y dosis adecuadas. El autoconocimiento y la disponibilidad son la base.

Por otro lado, el que opta por lo natural en pos de la estética quizás recurra a las ofertas de programas de actividades físicas y deportivas sin control. En el arrebatado de seguir lo novedoso también surgen combinaciones de todo tipo e invenciones. Aparecen múltiples gimnasios equipados atractivamente, dirigidos generalmente por personas, que sin conocimiento del cuerpo, su fisiología y mecánica del movimiento, dictan clases sin diagnosticar, corregir y sin saber qué es perjudicial para la salud y el buen desarrollo. También en el ámbito profesional deportivo vemos claramente el dominio del mercado: se priorizan los valores comerciales, no lo que beneficia al deportista. El rendimiento es sumamente redituable, por tanto es el *objetivo*. Aparece así desde doping hasta diseños de *fixtures* en beneficio de los medios de comunicación, entre otros escándalos, como en la FIFA.

No obstante, lo bueno de esta situación es que la promoción de actividades físicas para vender (imágenes, ropa deportiva, aparatos de gimnasia, programas físicos, nuevos deportes, etcétera), donde se visualiza belleza, éxito y bonanza, motiva de alguna manera a la gente a realizar actividad física, además del consumo. Es impresionante la industria existente en torno al cuerpo y no hay políticas nacionales que la regulen. Contribuye con esta situación no solo la tentación de lo fácil, sino la falta de conocimientos profundos.

A esto se le deben sumar los hábitos higiénicos, los que se generan en la educación, no solo en la formal, sino también en el ámbito familiar. Si no entendemos que la actividad física es un elemento primordial de desarrollo y salud caeremos en situaciones de desvalorización. Tenemos varios ejemplos. Entre ellos, el castigo a los jóvenes con la prohibición de hacer algún deporte. A nadie se le ocurre castigarlo con la prohibición de ir a clases de Historia, Inglés o Matemáticas.

También en el Estado, a pesar de que los programas oficiales fundamentan el valor del movimiento, en la realidad detectamos poco tiempo curricular destinado a desarrollarlo. Se suma la falta de instalaciones, materiales y supervisión en la materia. Los gimnasios y las canchas pueden faltar; las aulas, no... Creemos que no debe faltar ninguno.

ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

La salud bien entendida toma a la persona en su totalidad. Es ausencia de enfermedad. Es bienestar físico, psíquico y social.

Atender solamente la parte psíquica, dejando la física y social, nos disgrega y favorece el sedentarismo, las enfermedades como el sobrepeso, la obesidad, la diabetes, las cardiopatías, etcétera. También, como seres sociales, nos afecta la falta de interacción para generar vínculos con los pares y con el medio. Por tanto, también nos enfermamos de soledad, depresión, violencia, por no saber ser con uno mismo y con los otros y el medio ambiente. Miremos nuestra sociedad actual y veremos que estas afirmaciones son las que manejamos a diario.

La salud contempla el *equilibrio* entre la mente, el cuerpo, el trabajo, el descanso y el tiempo libre, entre actividades pasivas y activas. Siguiendo a Cutrera (1981, p. 13), cada vez es mayor la capitalización de horas libres. Es una tendencia bien definida en el mundo y postula el sano uso del ocio. A ese tiempo de ocio, este autor lo considera tan imprescindible como el trabajo, el sueño o la alimentación. No obstante, la calidad de vida también dependerá de que ese tiempo libre se emplee con equilibrio: actividades sedentarias y activas, en soledad y compartidas con otros.

El español Juan Antonio Ros Fuente, doctor en Educación Física, en su libro *Actividad física + salud: hacia un estilo de vida activo* (2007, p. 34) nos habla de la actividad física como una medicina fantástica. «Estamos sin duda ante la mejor medicina del siglo XXI, una medicina natural, que previene y combate las enfermedades». Aquí hace mención no solo desde lo físico sino también desde lo mental. La actividad física «es válida, según la dosis, para cualquier edad, se puede tomar en cualquier lugar (en casa, en la calle, en centros deportivos) y además nos ayuda a vivir más y mejor. ¿Hay quien dé más? Sin duda estamos ante la medicina fantástica».

EDUCACIÓN FÍSICA, VITAL PARA LA EXISTENCIA EN LA MODERNIDAD

Latidos, circulación, impulsos eléctricos... nuestro ser biopsicosocial es *movimiento*. La existencia humana es corporal y se expresa a través del movimiento, percibiendo y proyectándose al mundo desde y por el cuerpo. Sus dimensiones implican la comunicación, la cooperación, la historicidad, la libertad, la trascendencia, la imagen y el proyecto sociocultural como colectividad.

La educación física tiene como objetivo la educación del movimiento y la formación del esquema corporal. Su construcción saludable es sumamente importante, ya que no solo incide en el desarrollo desde el punto de vista biopsicosocial, sino que también *incide en el aprendizaje de técnicas instrumentales, como la lectura, la escritura y el cálculo.*

La educación física utiliza como herramienta de formación, de una manera sistemática, diversas actividades físicas, recreativas y deportivas, junto a agentes naturales como el aire, sol, agua y tierra.

Frente a la actual realidad social, como docentes del área de la formación del movimiento y la corporeidad tenemos un mayor compromiso: el de ilustrar promoviendo aprendizajes altamente significativos en cuanto al cuerpo y el movimiento, permitiendo actuar eficazmente en favor de la salud durante todos los estadios de la vida.

Esto implica generar hábitos higiénicos. Desarrollar el «gusto por la actividad física saludable» contribuyendo a la formación y el conocimiento del esquema corporal y el movimiento, a los efectos de analizar, probar, construir, *juzgar, clasificar* (Bourdieu, 1980), hasta lograr la capacidad de definir «qué cosas gustan y qué no, cuáles son útiles y cuáles no» (ibídem). Esto, a efecto de aplicarlas en beneficio propio y según la circunstancia.

Las utilidades son en referencia a la obtención de beneficios como la preservación de la salud biológica, psíquica y social. La salud social implica el saber ser y saber actuar consigo mismo y con el otro, motivo también de disfrute.

El Programa de Educación Física de Secundaria dice que «poder realizar uno o varios deportes en forma más o menos aceptable socialmente permite al adolescente autoafirmarse, demostrar su valía y aprender a compartir actividades colectivas y sobrellevar el triunfo y también el fracaso». Además aprende a *ser* socialmente, elemento también de disfrute: «placer de estar con el otro».

Si la actividad física, además de ser beneficiosa, es disfrutable, perdurará. Esto contribuirá a generar el buen hábito, lo que nos llevará al posterior estilo de vida, saludable o no. Eso va a ser lo que marque nuestro destino y lo que defina el buen o mal vivir... (Ros Fuentes, 2007). El estilo de vida contribuye aproximadamente con un 55 % a la salud. El resto viene determinado por la herencia, el sexo, la edad y el ambiente en el que nos desenvolvemos.

¿POR QUÉ EL AGUA?

La educación física no se completa si no contempla el medio ambiente en su concepción terrestre y acuática. El esquema corporal actúa diferente y también cambian los tiempos espaciales en cada uno de ellos.

Educación física: a través de dos medios	
Educación del esquema corporal por y para el movimiento	
Utilitario, recreativo, expresivo, deportivo, rendimiento	
Terrestre	Acuático
Habilidades motrices terrestres	Habilidades motrices acuáticas
Destrezas terrestres	Destrezas acuáticas

Excluir el medio hídrico tiene como consecuencia el no desarrollo del acervo motor y esquema corporal acuático, además de que no se cumple con el objetivo de aprender a interactuar con nuestro medio ambiente desde el punto de vista de la seguridad, la preservación y el disfrute.

El agua, además de ser parte del medio ambiente, tiene una superficie mayor que la terrestre. Consideramos el vínculo con el agua como algo especial para el ser humano. Tanto es así que no podemos vivir sin ella.

Nuestra vida se inicia en el tibio líquido del seno materno. La composición física del cuerpo adulto tiene un 65 % de agua.

El agua tiene *propiedades relevantes* que la diferencian del medio terrestre:

- Su ingravidez permite movimientos que en otro medio son imposibles.
- Elimina la sobrecarga de las articulaciones.
- Obliga a utilizar toda la masa muscular para el desplazamiento, lo que permite un excelente ejercicio.
- Se logran en ella trabajos aeróbicos muy completos.
- Favorece la oxigenación celular por la presión que ejerce en el organismo; es el único medio en que todos los ejes corporales se sitúan correctamente.
- La podemos utilizar como estimulante o como elemento de relax, dependiendo de su temperatura.
- Es utilizada con fines terapéuticos, por su ingravidez. Cada vez más se la utiliza como única opción.

Desde el punto de vista de la *seguridad*, movernos y actuar dentro de la naturaleza con seguridad y respeto combatiría otro flagelo: las muertes por asfixia por inmersión o ahogamiento. Compartimos el concepto de que «el ahogamiento es un significativo, complejo y multifacético fenómeno, que tiene en su corazón la forma en que los humanos interactúan con su medioambiente».

Según los datos del Servicio de Guardavidas de la Intendencia de Montevideo, en 2011 y 2012 los accidentes acuáticos ocurrieron con personas de cero a cinco años en un 4 %; de seis a 12 años en un 28 %; de 13 a 19 años en un 37 %; de 20 a 29 en un 15 %; de 30 a 66 años en un 16 % (Ortiz y Fungi, 2013).

ENTRANDO EN LA EXPERIENCIA

DEL PROGRAMA DE NATACIÓN AL PROGRAMA ACUÁTICO

Nos dimos cuenta de que con el Programa de Natación que diseñamos y aplicamos en su momento no lográbamos los objetivos que pretendíamos: generar un vínculo integrado, seguro y vital entre el individuo y el agua. La natación no era suficiente.

Partiendo de que la natación es un deporte, con las técnicas de crol, espalda, pecho, delfín y el quinto estilo (partidas y vueltas) se dejaba de lado una cantidad de posibilidades. Este deporte sería como el atletismo en tierra: no es suficiente, ya que dejaría de lado al básquet, vóley, gimnasia, etcétera. También la natación deja de lado otras actividades o deportes como waterpolo, surf, buceo, náuticos...

Por otro lado, desplazarse con las técnicas de la natación no significa estar adaptado, poder resolver situaciones de emergencia, saber sobre los factores naturales en aguas abiertas como vientos, corrientes, mareas, etcétera, que permitan sobrevivir o tener las precauciones para un manejo seguro.

En resumen: la natación no garantiza un real conocimiento de nuestras capacidades y limitaciones (no solo físicas, sino también psicológicas e intelectuales) que garantice un accionar seguro.

POR QUÉ EL PROGRAMA ACUÁTICO

Es más amplio y resignifica, desde la educación, al *agua*. Promueve la valoración y conocimiento de este medio, con sus limitaciones y posibilidades, desde el *ser* biopsicosocial. Trabaja la formación del esquema corporal acuático hacia una motricidad acuática, lo que es completar la educación y cultura. *Vincula* a la persona con el medio ambiente.

En nuestro sistema educativo falta el vínculo con el agua. Tanto es así que el Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria (CEIP) lo incorpora en su programa oficial recién en 2008. No obstante, no se ha logrado sistematizar en todas las escuelas y uno de los inconvenientes son los altos costos para llevarlo a cabo, sumado a los temores de algunas direcciones de Primaria. Pero si pensamos en términos de salud, prevención y seguridad, resultaría sumamente económico para la sociedad.

El *Programa de Educación Inicial y Primaria* de 2008 (p. 226) fundamenta claramente que «el abordaje de las actividades acuáticas desde la niñez resulta fundamental para dar al sujeto identidad y seguridad en el medio que lo rodea». Y agrega: «El agua permite al niño experimentar nuevas y variadas situaciones, descubrir sensaciones (táctiles, olfativas, cinestésicas) que contribuirán a enriquecer el desarrollo de su corporeidad y motricidad. Las actividades en el medio acuático implican vitales cuestiones de seguridad».

POR QUÉ EMPEZAR CON ESTE PROGRAMA EN LA PRIMERA INFANCIA

En esta etapa es muy importante, ya que contribuye a desarrollar aún más la motricidad, dada la característica de ingravidez del agua, lo que permite al niño un mejor traslado con más equilibrio que en el medio terrestre. Esto enriquece su motricidad y la elaboración de su esquema corporal, fundamental para incorporar otros aprendizajes, incluso los intelectuales. También destacamos que cuanto más temprano accedan a este medio mejor vinculados estarán, ya que nuestros primeros movimientos se iniciaron en el agua, dentro del seno materno.

De acuerdo con un estudio realizado en 2014 por científicos noruegos, *enseñar a nadar a bebés a partir de los dos o tres meses de vida no solo ayuda a los pequeños a flotar y bucear desde la infancia, sino que aumenta su equilibrio y su destreza física cuando crecen.*¹

En concreto, los niños que recibieron dos horas de clases de natación a la semana entre los dos y los siete meses de edad, al cumplir cinco años eran capaces de mantener el equilibrio sobre una pierna, saltar una cuerda, andar de puntillas, meter un gol dando una patada a un balón, etcétera, mejor que el resto de sus compañeros.

Los resultados muestran claramente que los bebés que aprenden a nadar siendo muy pequeños son mejores que el resto haciendo ejercicios de equilibrio y alcanzando objetos, concluye Hermundur Sigmundsson, coautor de la investigación y profesor de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU).

También existen razones médicas de relevancia para iniciar las actividades acuáticas desde la primera infancia. Quedan fundamentadas en el trabajo de la doctora María Delfina Pérez Aguinaga, pediatra, neonatóloga e intensivista, *Razones médicas para hacer actividades acuáticas desde la primera infancia:*

La clave para entender la importancia de la actividad acuática en la infancia es pensar que su práctica promueve el desarrollo de habilidades motoras, respiratorias, de coordinación y sociales que son las mismas que es necesario promover para asegurar un desarrollo integral de la salud de los niños.

Tiene además beneficios en la *ingeniería* más delicada del metabolismo de esos organismos en crecimiento, efectos sobre la presión arterial, el colesterol, la inmunidad... Para los portadores de hiperreactividad bronquial, asma u otras dificultades respiratorias o motoras o de autoestima, los beneficios resultan imprescindibles. También valoramos especialmente lo concerniente a lo postural, problema pediátrico que se presenta con más frecuencia de la que deseamos.

1 *Nadar* está orientado al deporte natación y los niños de esa edad no están maduros para aprender técnicas de nado como crol, espalda, pecho, etcétera. Por tanto, esta palabra se interpreta como *educación física acuática*.

El niño, sin ser portador de ninguna patología, por diferentes razones y en especial por la necesidad de cargar mochilas, adopta posturas de columna viciosas, que repercuten en la función respiratoria y otras áreas del desarrollo.

La actividad acuática es una de las más completas. Se ejercitan los músculos, la coordinación motora y el sistema circulatorio y respiratorio. Además, contribuye al desarrollo de la independencia y la autoconfianza del niño e introduce conductas de autocuidado y las convierte en hábitos.

Los niños, sean hiperactivos o no, tienen muchas energías que no siempre gastan en la escuela. La actividad acuática *ofrece un complemento divertido* y les permite sentirse cansados al final del día, lo que hace que puedan dormir mucho mejor.

PROGRAMA ACUÁTICO IESE

Este programa fue diseñado por el equipo docente de educación física del IESE. Se basa en los pilares de la educación, los lineamientos generales de nuestra institución y coincide con los objetivos de los programas oficiales.

Posee un diseño dinámico, sujeto a permanente revisión, con objetivos y sistemas de evaluación a corto, mediano y largo plazo.

Tiene como finalidad sensibilizar a los alumnos en todo lo referente a salud, medio ambiente, deporte, juego y tiempo libre. También, a la orientación de este último hacia actividades formativas que los dignifiquen. Desde esa representación se crean vínculos significativos entre el individuo y el agua.

Busca desarrollar habilidades y destrezas acuáticas básicas que permitan un accionar seguro e integrado en ese medio.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Nuestros alumnos están organizados por edades y niveles homogéneos.

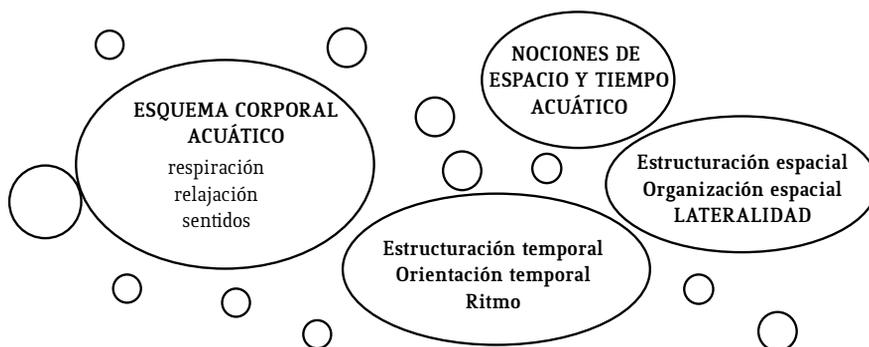
Sector	Edades	Nivel de aprendizaje	Duración de la clase	Frecuencia actividad	Cantidad de alumnos por docente	Coordinación específica	Coordinación general
Nivel Inicial	2 a 4 años 5 años	Principiante grado 1, 2, 3	30 minutos 45 minutos	2 veces por semana	De 3 a 6 alumnos por docente y 1 por nivel		
Primaria	6 a 8 años 9 a 12 años	Principiante grado 3 Intermedio Avanzado	45 minutos	2 veces por semana	De 6 a 12 alumnos por docente y 1 por nivel		
Secundaria	12 y 13 años	Principiante grado 3 Intermedio	60 minutos	1 vez por semana	10 a 12 alumnos por docente, dependiendo de los niveles (cuanto más bajo, más docentes)		

El área cuenta con un equipo docente de larga data, en permanente *renovación*, en el más amplio sentido de la palabra. Es uno de los puntos fuertes de nuestra institución.

El equipo está integrado por profesores de educación física, técnicos de natación, nado sincronizado y waterpolo. También se contrata a especialistas para dictar los módulos de surf, buceo y navegación. Las actualizaciones y perfeccionamientos docentes son parte de la estructura. Como todos los docentes, los de Educación Física también tienen tareas que van más allá del dictado de sus clases. Evalúan, planifican, coordinan acciones entre ellos, las maestras y auxiliares, además de actualizarse.

Hay una coordinación general que dirige, organiza, impulsa, coordina y evalúa todo lo concerniente al área del movimiento, en un marco de permanente perfeccionamiento. También hay una coordinación específica del Programa Acuático que respalda la actividad coordinando acciones con todos los que trabajan en el momento de dictar las clases: maestras, profesores, gerentes de los clubes. Informan y registran datos en forma periódica, para una posterior toma de decisiones conjunta.

Contenidos programáticos con los que se trabaja



Familiarización con el medio acuático
Mediante el trabajo de las familias de movimientos acuáticos y posiciones de mantenimientos



Introducción a las técnicas específicas de los deportes acuáticos



La valoración del agua, saber de sus límites y posibilidades (manejarse con seguridad) y conocer las distintas técnicas o bases de los deportes permitirá en el futuro seleccionar por disfrute y utilidad —ya sea en el ámbito de la recreación, deporte, salud, profesión, etcétera— la actividad más placentera y conveniente para la concreción de un estilo de vida seguro y saludable.

NIVELES DE APRENDIZAJE

Niveles	Grados	Objetivos
Nivel principiante	Grado 1	Familiarización con el medio, adaptación al agua. Aplicación de lo aprendido para continuar el proceso.
	Grado 2	Adquirir destrezas desarrollando nuevas coordinaciones, familias de movimientos acuáticos. Aplicación de lo aprendido.
	Grado 3	Seguir desarrollando y adquirir mayores destrezas con el aprendizaje de técnicas globales de desplazamientos aplicables a varios deportes acuáticos. Aplicación de lo aprendido.
Nivel intermedio	Grado 4	Perfeccionamiento de técnicas adquiridas en nivel 3, aprendizaje de nuevas técnicas (en forma global) en deportes acuáticos (3 estilos de natación), waterpolo, surf, nado con aletas, salidas, vueltas, buceo a pulmón libre con máscara y snorkel. Aplicación de lo aprendido.
Nivel avanzado	Grado 5	Perfeccionamiento de lo aprendido en nivel 4 e incorporación de nuevos contenidos (5 estilos de natación). Conocimientos teóricos prácticos. Aplicación de lo adquirido a diferentes situaciones tanto de juego, competencias, diversos planteos a resolver por el alumno.

ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

El nexo entre la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos es intrincado y variado, como la cantidad de situaciones y alumnos. Empleamos varias formas de llegar a ellos, tratando de que exista congruencia entre la acción y la intención, testeando continuamente cómo van aprendiendo e incorporando aprendizajes.

La enseñanza implica una sucesión de decisiones. A la hora de tomarlas tenemos en cuenta los siguientes factores: objetivos, organización de los alumnos, edades, niveles técnicos, organización de la actividad, tiempo dedicado a la tarea, contenidos programáticos, control, retroalimentación o *feedback*.

La metodología se adapta a los niños y a las situaciones específicas: descubrimiento guiado, libre experimentación, mando directo, propuestas basadas en las tareas, autoenseñanza, resolución de tareas, estilo recíproco, autoevaluación... Todo dependerá de lo que necesite cada niño y cada grupo para aprender.

EN EDUCACIÓN INICIAL

La forma que toma la organización didáctica de la tarea, la estructura y dinámica de la clase apunta a brindar una enseñanza casi personalizada, atendiendo a las necesidades de aprendizaje individual. Dada la naturaleza del niño a esas edades, el docente es el referente directo y maneja consignas cambiantes, de poca duración, que apuntan a satisfacer las necesidades de exploración y a poner en juego la fantasía de los niños. La propuesta se basa en la libertad de elección, el logro de autoestima, la búsqueda de autonomía y la seguridad personal.

EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Aquí se van incrementando los tiempos hacia lo grupal, con atención personalizada más acotada, dependiendo de cada niño y situación. Se profundiza en las familias de movimientos acuáticos con la incorporación de habilidades deportivas básicas y técnicas de nado.

Por diversos motivos e independientemente de la edad pueden surgir niños que tienen temor al agua (ingresos de niños sin práctica acuática previa o con traumas generados por malas experiencias). El miedo es la manifestación natural al desequilibrio, provocado por la presencia de una situación desconocida. Se respeta el tiempo que a cada uno le toma vencer el problema.

DESARROLLO

El Programa Acuático trata sobre el conocimiento y desarrollo de la disponibilidad personal pero con la particularidad de desplegarse en un medio diferente. Plantea la posibilidad de descubrir que se puede dominar el cuerpo en un medio no habitual, que ese dominio brinda seguridad y que jugar en el agua es una actividad totalmente placentera.

Se plantean situaciones que posibiliten la experimentación de las habilidades motoras y perceptivas facilitadas por la acción gravitatoria del agua.

El niño descubre el agua a través de formas naturales y espontáneas. Todas sus respuestas son válidas y seguramente son transferencia de sus experiencias motrices en otro medio. Se trabaja sobre el ensayo y error estimulando la búsqueda de la propia respuesta, incentivándolo para que sea mucha y variada.

Cuanto más tempranamente se le plantee la actividad, antes va a desarrollar confianza en el agua y aparecerán ciertas formas de equilibrio, respiración y propulsión. Al lograr realizar en el agua todas las acciones que se proponga, irá cimentando su autonomía. Aquí adquiere importancia la conquista del espacio inmediato, del espacio lejano y del tiempo concebido como sinónimo de tiempo vivenciado.

El primer objetivo es familiarizarse y establecer un vínculo placentero con el medio y el pasaje de la posición vertical a la horizontal y viceversa, y los niños lo logran de forma natural, cada uno a su propio tiempo. De esta manera inician el camino hacia el conocimiento del propio cuerpo, a la afirmación y desarrollo de la lateralidad, de equilibración, así como de la percepción espacio-temporal, percepción del ritmo, percepción olfativa, gustativa, auditiva y táctil. Luego de este paso logran desarrollar patrones y habilidades motrices que les permiten realizar coordinaciones corporales globales y/o segmentarias.

Partiendo de la base de que cada uno es constructor de su aprendizaje, el rol de nuestros docentes es guiarlos con planteos de situaciones problemáticas y situaciones facilitadas con propuestas abiertas que los lleven a la búsqueda de respuestas motoras adecuadas.

EL JUEGO

También se utilizan actividades jugadas propuestas por el docente y las que surjan de la imaginación y creatividad de los chicos, pensando en la clase de piscina como tiempo de alegría, diversión. A través del juego, el niño pone en acción todo su potencial, sus habilidades motoras y su modo de relacionarse con los objetivos, con nosotros y con el medio. A menor edad, es mayor la propuesta de aprendizajes en forma jugada.

A medida que el niño va creciendo utilizamos más el juego ejercicio sometido a reglas, que definimos de esta manera: «me divierto y hago ejercicio». Se utilizan mucho los desafíos como «¿quién es capaz de...?». A través del juego, poco a poco entramos en el mundo del deporte y se aprende a competir consigo mismo o con los demás. Para esto se deben aprender las reglas que definen el deporte elegido (este debe estar institucionalizado) y a realizar los gestos que lo identifican como tal o cual deporte. Es indispensable para el desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo y social, ya que con él se desarrollan habilidades y se aprende a respetar normas y a tener metas y objetivos. También para el mundo de la recreación, donde se aprende a reconocer el tiempo libre y a optar por tal o cual actividad.

EL MATERIAL DIDÁCTICO

Los materiales didácticos son flotadores, planchas, pelotas, cuerdas, flota-flota, aros, diversos objetos pesados, aletas, máscaras snorkel, tablas de surf, etcétera.

Se utilizan para descubrir el medio posibilitando gran cantidad de acciones e inmersiones en la clase. Son elemento que tanto favorecen instancias para agregar sobrecarga como facilitan los aprendizajes. Y se pueden convertir en los *juguets* usados individualmente o en combinación con otros. Facilitan, motivan, estimulan y se convierten en un referente más para determinar el espacio y lograr nuevos desafíos.

Educación Física Acuática

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA)	Introducir la cara en el agua		Abrir los ojos dentro del agua		Sople dentro del agua	
	EVAL.1					
	EVAL.2					
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN DE LA TEORÍA)	Vocabulario		De cabeza/vertical	De cabeza/horizontal	De cabeza/vertical	De cabeza/horizontal
	EVAL.1					
	EVAL.2					
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN DE LA INICIACIÓN)	Sin movimientos		Con movimientos		Alfombrilla flotante con movimientos y sin movimientos	
	EVAL.1					
	EVAL.2					
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN DE LA INICIACIÓN)	"Pared"		Flotador	Palanca	Inmersión	Respiración
	EVAL.1					
	EVAL.2					
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA ACUÁTICA)	Introducción al buceo		Introducción al snorkel			
	EVAL.1					
	EVAL.2					
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA ACUÁTICA)						
	EVAL.1					
	EVAL.2					

Técnicas de Nado

Pecho		1	2	3	4	5
	EVAL.1					
Mariposa		1	2	3	4	5
	EVAL.1					
Crol		1	2	3	4	5
	EVAL.1					
Espalda		1	2	3	4	5
	EVAL.1					
Comentarios						
						Firma

REFERENCIAS.

No corresponde X

No lo hace 1

En camino 2

Lo logra 3

Lo logra muy bien 4

HÁBITOS HIGIENICOS.

Se baña y se viste

ENTRADAS AL AGUA

De cabeza

Vertical

CONCEPTO FINAL.

Reconoce sus pertenencias

ADAPTACIÓN DE LOS ÓRGANOS FACIALES AL MEDIO ACUÁTICO E INMERSIONES

Rescata material del fondo

Abre los ojos

Se sumerge

Sople dentro del agua

Fecha: ___/___/___ Eval.1

___/___/___ Eval.2

FLOTACIÓN

Boca abajo

Boca arriba

Del. cambio de posición

Vertical

Flota sin movimiento

TRASLADOS-DESPLAZAMIENTOS

Iniciación a crol

horizontal boca abajo

horizontal boca arriba

horizontal boca arriba

horizontal boca abajo

horizontal boca arriba

1 Usa flotador

2 Usa flotador parte de la clase

3 No usa flotador

EVALUACIÓN

La evaluación es una herramienta de medición que empleamos de forma constante, tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos, según los objetivos.

Con ella tenemos una idea concreta del progreso global del niño y del grupo, *integrando aspectos que definen los contenidos* tanto procedimentales, actitudinales, como conceptuales. También es una excelente herramienta de aprendizaje y mediante su aplicación el alumno puede aprender autónomamente y demostrar que comprendió lo aprendido.

El programa tiene sistematizada la evaluación mediante planillas, carnés, fichas, formularios, además de cronogramas específicos y fijos en el tiempo.

Estas se realizan en los meses de marzo-abril, julio-agosto, octubre-noviembre, diciembre, y diariamente en cada clase.

CÓMO EVALUAMOS

Buscamos determinar cuáles son las características de cada alumno, con el objetivo de ubicarlo en su nivel. También adecuamos individualmente el nivel de partida general del proceso educativo.

Marzo-abril. Evaluación inicial (diagnóstico). Se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo y adaptar los indicadores de egreso de cada unidad didáctica del programa a cada situación.

1. Evaluamos el contexto a fin de definir los objetivos, según las posibilidades, condiciones y medios de realización, como base para elaborar la planificación anual.
2. Trabajamos muy fuertemente con la evaluación formativa, empleada al finalizar cada tarea de aprendizaje donde se recoge información de los logros obtenidos atendiendo dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, para implementar la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas.
3. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.
4. Valoramos y también empleamos la evaluación continua, ya que «ofrece al profesor, con un concepto dinámico de la perfección, la experiencia diaria con cada alumno, que beneficiará a los demás alumnos y a las futuras programaciones. Frente al sinsentido de marcarse objetivos a largo plazo, disponer de los medios y lanzarse a la tarea, esperando el resultado final» (Blázquez Sánchez, 1986).

- Las evaluaciones sumatorias las establecemos en julio-agosto y en diciembre, ya que nos permiten realizar un balance de la mitad del año (primer período de aprendizaje) y a fin de año cuando se finaliza la aplicación del programa. Evaluamos los progresos en función de los indicadores de logros establecidos en las etapas del proceso y de la finalización del programa.

En definitiva, con la evaluación los chicos toman conciencia de sus progresos, aprenden a medirse, a conocerse. Les permite apreciar *que pueden*, descubrir los *por qué* y los *para qué* de la actividad y cómo la pueden aplicar en otras circunstancias.

DATOS ESTADÍSTICOS DE LAS EVALUACIONES DE LOS AÑOS 2014 Y 2015

Sector	Objetivo	Porcentaje de logro	
Nivel Inicial Lagomar	2 años	Familiarización y disfrute	Con flotador 100 %
		Equilibrio, desplazamientos	Con flotador 100 %
		Desplazarse con cabeza dentro del agua	Con flotador 60 %
	3 años	Familiarización y disfrute	Con flotador 100 %
		Equilibrio, desplazamientos, entradas al agua, flotación vertical	Sin flotador 10 %
		Desplazarse con cabeza dentro del agua	90 %
	4 años	Familiarización y disfrute	Con flotador 10 %
		Equilibrio, desplazamientos, entradas al agua, sumersiones, flotación vertical, decúbitos, cambios de posiciones, zambullidas. Flechas	Sin flotador 80 % Flechas 60 %
		Desplazamiento con cabeza dentro del agua	99 %
	5 años	Familiarización, dominio del esquema corporal acuático y del espacio y tiempo acuático	100 % sin flotador
		Desplazamientos en diferentes decúbitos con y sin cabeza dentro del agua. Flechas	100 % Flechas 85 %
		Entradas al agua de cabeza	Sin asistencia 85 % Con asistencia 15 %

PRIMARIA

Sector	Objetivo	Porcentaje de logro	
Primaria	1°	Familiarización, dominio del esquema corporal acuático y del espacio y tiempo acuático. Trabajos con pelotas, introducción waterpolo. Flechas	99,9 % sin flotador
	2°		1 solo niño con flotador
	3°	Técnicas del deporte natación, global crol y global espalda.	50 %
		Participan en jornadas recreativas y encuentros deportivos internos y con otros colegios como opción	Internos el 98 % Con otros 65 %
	4°	Familiarización, dominio del esquema corporal acuático y del espacio y tiempo acuático. Introducción al: waterpolo, nado con aletas, snorkel/máscara, trabajos con ritmos, palmoteos, batidoras, nado inmerso, traslados de compañeros y materiales. Zambullidas de cabeza del borde	100 % sin flotador
	5°		
	6°	Flechas, salidas	Flechas 98 %, salidas 90 %
		Vueltas, crol y espalda	25 %
		Técnicas del deporte natación, global crol y espalda	100 %
		Técnicas del deporte natación, global pecho	60 %
		Técnicas del deporte natación, global mariposa	30 %
		Participan en jornadas recreativas y encuentros deportivos internos y con otros colegios como opción	Internos 94 % Con otros colegios 60 %

SECUNDARIA

Sector		Objetivo	Porcentaje de logro
Secundaria	1°	Técnicas del deporte natación	Crol y espalda: 100 %
	2°		Pecho: 48,6 % Mariposa global: 30 %
		Técnicas básicas del deporte waterpolo	75 %
		Técnicas básicas del deporte surf	98 %
		Técnicas básicas del deporte nado con aletas	99 %
		Técnicas básicas del deporte buceo a pulmón libre y con tanque	98 %
		Técnicas básicas de salvamento acuático, dinámica costera, seguridad	97 %
		Técnicas del deporte navegación	No se pudo realizar por falta de tiempo
	Participan en Campeonato de Salvamento Acuático Deportivo con otros colegios y clubes	90 %	
	Jornadas internas recreativas	95 %	

VARIABLES A TENER EN CUENTA

CON RESPECTO A LOS ALUMNOS

- Los alumnos que vienen de otros colegios pueden no tener experiencia acuática y comenzar de cero: se respeta sus tiempos. Los porcentajes más altos se dan en Secundaria.
- Las inasistencias por enfermedades afectan los resultados y hay años en que se enferman más que en otros. También inciden las inasistencias por actividades especiales del mismo colegio, como paseos, campamentos, etc.
- Los tiempos de los niños con alguna discapacidad tanto física como intelectual cambian los porcentajes de logros obtenidos. Sus tiempos son otros y se les respeta e incluye. No obstante esto no altera la propuesta hacia el grupo ya que se les enseña a trabajar de acuerdo con las posibilidades individuales, aprendiendo a aceptar las diferencias y a valorar el esfuerzo.

CON RESPECTO A LOS CONTENIDOS

- El factor tiempo hace que algunos contenidos programáticos no se puedan dictar, como el último módulo de navegar, en Secundaria, el cual necesita de los días sábados.
- Los campeonatos y encuentros también se realizan en días sábados y los niños optan por ir o no.
- Hay generaciones que llegan con menor o mayor nivel y eso altera los contenidos, que hay que adaptar tanto hacia arriba como hacia abajo.

TESTIMONIOS

«El Instituto Santa Elena, a través de su equipo docente y coordinación del Área de Natación, ha sido un apoyo altamente valioso para la construcción del Plan Nacional de Actividades Acuáticas, del Ministerio de Turismo y Deporte. Su Programa Acuático de Nivel Inicial se incorpora al citado documento por considerarse un ejemplo de viabilidad en su aplicación, demostrado por los resultados alcanzados en su comunidad educativa.»

La experiencia del IESE en el área acuática, así como sus objetivos, los cuales coinciden con el Plan, nos han llevado por el camino de comprender el medio acuático como una oportunidad de motivación para el aprendiz y un medio donde el docente puede desarrollar un amplio programa, cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de vida resaltando valores físicos, recreativos, cognitivos y preventivos.»

*Directora del Departamento de Natación
y Campamento de la Dirección Nacional de Deporte,
año 2007, Prof. Lilibiana Fernández*

«Como maestra de nivel 5 años, este año tuve la experiencia de compartir junto a los niños las actividades en el agua. Después de tantos años acompañando a los pequeños al club, me animé a entrar al agua y participar con gran emoción y placer ese tiempo junto a ellos. Invito a todos los docentes a formar parte de esta experiencia, que es muy gratificante, donde entra en juego lo afectivo, cognitivo y social.»

Maestra Rosario Guarino, de nivel 5

VOCES DE LOS ALUMNOS Y EXALUMNOS

Se realizaron entrevistas grabadas a varios alumnos. Estos son sus testimonios:

«Fue una experiencia muy linda, a mí me gustó mucho. Es un deporte que le tomé cariño por practicarlo tanto tiempo acá en el Colegio.»

«Es una experiencia que no se pueden perder porque es una actividad donde adquirís muchas cosas nuevas y diferentes que podés compartir con tus amigos.»

«Me acuerdo de muchas cosas divertidas (risa), me encantaba, y ahora las extraño mucho...»

«Hacíamos waterpolo, era más o menos una vez al mes. Estábamos todos reansiosos para que llegara esa clase, terminábamos muy cansados pero valía la pena. Recuerdo unas prácticas con tablas de surf que fueron muy divertidas.»

«Haber practicado y aprendido todos los estilos a lo largo de este tiempo. Las clases eran muy variables. No solo nos juntábamos con nuestro grupo de nivel sino que había ratos libres y otras instancias y juegos.»

«Las competencias estaban “de más”, se pasaban nervios, pero era otra instancia que estaba muy buena, porque todo lo que practicás en el año lo podés plasmar y demostrarlo en la competencia.»

«Cuando hacés competencias te sentís como importante.»

«Era superdivertido ir a navegar al Calcagno, te hacían remar afuera, te explicaban cómo hacer nudos y los cuidados a tener en el agua, luego remábamos en kayaks y botes de vela de a uno y de a muchos. ¡¡¡Demásss!!!»

«Me acuerdo de las clases abiertas con los padres. Estaba muy bueno porque esperabas a que llegaran tus papás para demostrarles todo lo que habías aprendido, que podías soplar abajo del agua, que podías agarrar cosas debajo de la piscina. Era muy divertido, yo lo disfrutaba mucho.»

«Yo me encariñe con el deporte y ahora lo extraño, porque es algo nuevo interactuar con otro medio como el agua, no es lo mismo que los deportes terrestres.»

«El esfuerzo de levantarse temprano y exigir a tu cuerpo sirve porque te quedás con muchas cosas, no solo el haber compartido con amigos, sino haber aprendido pila de cosas que están buenas y que después quieres seguir practicando. Está de más.»

«Me encantaba y me hubiera gustado mucho que siguiera en el liceo. En el Colegio fue donde conocí la natación y me regustó.»

«Me gustaba mucho nadar los estilos y sobre todo en espalda.»

«Además de que está muy buena la actividad, socializás con muchos compañeros. Yo, por ejemplo, nadaba con niños/as más grandes o más chicos, superdivertido.»

VOCES DE LOS PADRES

«Si de algo estaremos ETERNAMENTE AGRADECIDOS al Colegio Santa Elena es el amor que nuestras hijas tienen por el deporte, Florencia de 15 años y Virginia de 12 años.

Muy particularmente es de destacar el gusto por la natación, que siempre nos impresionó muchísimo.

Con apenas dos años, verlas entrar de la manito de esos profesores, que con tanto cariño y dedicación buscaban “inculcarles” el gusto por el agua y quitarles a los más temerosos el miedo, creemos que no tiene precio.

Disfrutamos desde las gradas y “a escondidas” cada uno de esos momentos.

Verlas crecer en la piscina, aprender todos los estilos, competir sanamente y desarrollarse físicamente es un valor agregado que hoy día apreciamos y reconoceremos por siempre.

A los queridos “profes” Cristina, Susana, Rafa, Fernando, Paola, Alejandro y tantos otros que en silencio se desempeñaron en forma sumamente profesional dejando el alma por nuestras hijas... ¡gracias, mil gracias!

Tengan la certeza de ... MISIÓN CUMPLIDA.»

Familia Barsamian Árraga

«Fue una hermosa experiencia compartir la alegría y el avance de nuestro hijo. Hubo un notorio crecimiento desde la primera clase hasta la última. Muy eficaz la forma en que los profesores les enseñan jugando. Nos gustó mucho también que nos hayan involucrado a los padres dejándonos interactuar y disfrutar con ellos en alguna oportunidad. Nuestro hijo fue siempre feliz a sus clases y para nosotros los papás una experiencia inolvidable. Gracias a los profesores y al Colegio por esta iniciativa.»

Virginia Manta e Ismael Viera, papás de Facundo, 2 años

«Este fue el tercer año en el programa de natación. Recuerdo el primer año, todavía de pañales, y es asombroso ver la habilidad adquirida en estos tres años.

Todo este tiempo no solo ha sido una actividad divertida para él y para nosotros, sino que además de ser una excelente actividad física, es una buena herramienta para defenderse en un medio que no es natural para el ser humano.

Felicitaciones a todos los que hacen posible este programa y gracias por la buena onda que han puesto todo este tiempo.»

Ariel Correa, papá de Mateo, egresado de nivel 4

«Participé del Programa Acuático Nivel Inicial en la clase inicial y final del curso... Estoy sorprendida y agradecida porque vi la evolución de mi hijo en tan solo un año. Lo veo desenvolverse en el agua con confianza, nadar sin ayuda, no tiene miedos, ha crecido enormemente con pleno disfrute. Gracias porque han sido parte de un aprendizaje que mi hijo disfrutará toda su vida. Gracias por hacer de la natación la actividad que motivó a Lucca durante todo el año. ¡Gracias por enseñarle disfrutando!»

Marisa Pereira, mamá de Lucca

«Desde hace 7 años formamos parte de la comunidad Santa Elena Lagomar y nuestros tres hijos han participado y disfrutado de la propuesta del Programa Acuático que el Colegio ofrece para Educación Inicial y para Primaria. Es muy lindo verlos avanzar año tras año y sentir que se afianzan en el agua. Y es hermoso poder compartir con ellos los espacios de matronatación y las instancias de actividad compartida con los padres dentro del agua. Como familia que vivimos cerca de la costa y que tenemos piscina en casa o en la casa de familiares y amigos, creemos fundamental que los niños aprendan desde temprana edad a saber manejarse en el agua. Que la disfruten con respeto, pero que no se paralicen frente a un accidente o situación difícil como puede ser una ola grande o una caída en la piscina. En el Santa Elena, desde chiquitos les enseñan a afrontar todas esas situaciones, aprenden a abrir los ojos bajo el agua y a flotar sin ningún miedo. Y eso nos da una gran tranquilidad.

Nos parece que es un programa completo, adaptado a cada edad y a las necesidades de cada niño, y no podemos más que felicitar y agradecer a los profesores que lo llevan adelante con tanto cariño y dedicación.»

Familia Silva Míguez

«Quisiera destacar la calidad docente en el área de deporte acuático. Nuestra experiencia ha sido riquísima en cuanto al cuidado y la seguridad que le brindaron a nuestros hijos, haciendo así posible preciosos logros para cada uno. El respeto por sus tiempos y lo atractivo de las propuestas son pilares en esta área.»

Erika Durán, mamá de Salvador, Delfina y Santino

«Solo tengo palabras de alabanza para con el Colegio y los profesores. Tengo dos experiencias muy diferentes para compartir con respecto al Programa Acuático, puesto que mis dos hijas, ambas participantes del programa desde nivel 2 de Educación Inicial, son muy diferentes. Mia, de 7 años, nació con espina bífida, no controla esfínteres y no puede caminar sola en el ámbito de la piscina (pues necesita de férulas para mantener el pie en posición). Ella desde el primer día en el Colegio participa del Programa Acuático. A pesar de gustarle el agua, siempre le dio un poquito de miedo estar sola, o mojarse la cara. Gracias al equipo de docentes, esa niña miedosa, en nivel 5 empezó casi que llorando si se mojaba la cara, pero a fin del mismo año terminó nadando con la cabeza dentro del agua y zambulléndose, todo mérito de sus profesores. Hoy día, ya en Primaria, sigue participando, es de sus actividades favoritas y ya ha competido con el Colegio en dos ocasiones, siendo esto motivo de orgullo para toda la familia. No solo le hace bien, cada día nada mejor, además de encantarle. La camaradería que tienen a la hora de compartir el viaje en la camioneta, de estar junto con niños de otras clases, hace de esta una experiencia única. Desde mi punto de vista como madre, también me sacó el sombrero por el Programa y sus profesores. Ellos hacen que Mia sienta que es una más, que no hay diferencias entre ella y sus compañeros, y me permiten acompañarla para que ella pueda participar. Por todo lo anterior, aprovecho esta oportunidad de compartir lo agradecida que estoy con los profesores y orgullosa de ser parte de esta familia, porque realmente ese es el sentimiento. Mi otra niña es Belén, de 4 años, asiste al Colegio Santa Elena desde nivel 2. Desde su primer año en Inicial, una de las actividades que más ha disfrutado (y en la que más ha avanzado) es en el Programa Acuático. No solo le encanta el agua, gracias a este programa, sino que día a día se ha superado en muchos sentidos. Uno puede pensar: sí, es importante que aprendan a nadar desde temprana edad. Yo ahora lo veo de otro punto de vista, porque a los cuatro años mi hija no solo sabe nadar sin ninguna asistencia, también respeta reglas de convivencia; desde temprana edad ya empezó a reconocer y cuidar sus pertenencias, a vestirse y desvestirse sola, además de respetar a sus compañeros. Es un placer verlos en el agua y fuera, cómo se respetan y se cuidan. Con respecto a los avances dentro de la piscina, es muy meritorio cómo los profesores logran establecer ese vínculo con los niños y ganarse su confianza, incluso con aquellos que a principio de año lloran y lloran por no querer entrar al agua. El Programa Acuático es una de tantas actividades que hacen que nuestra familia se sienta orgullosa de pertenecer a la familia Santa Elena.»

Mariana Loto, mamá de Mía y Belén Magadan

«La vivencia que ha tenido mi hijo en educación acuática en el Colegio ha sido de gran disfrute. Estos aprendizajes le han permitido desarrollar nuevas habilidades, destrezas básicas y mejorar sus posibilidades de relacionarse con el medio acuático. En el primer año de Ciclo Básico de Secundaria la propuesta ha sido de notable impacto y sensibilización, donde pudo aprender diversas actividades como waterpolo, surf, buceo. Pero lo más placentero fue vivenciar las jornadas en el lago Calcagno,

donde participó de forma activa en canotaje y remo junto a sus compañeros y docentes.»

Rosario Guarino, mamá de Federico Tambusso

«El tema de la piscina es muy importante para él, ya que le da autonomía y seguridad en el agua, que sepa flotar y desplazarse me deja tranquila a la hora de ir a la playa o cuando mi hijo va a un cumpleaños en clubes o casas donde hay piscinas. Me parece reimportante que esta actividad sea dentro de lo curricular obligatorio, así todos sus compañeros comparten la misma experiencia, lo que les permite interactuar en las mismas condiciones. Me gustaría que en Primaria también esté dentro del horario escolar y que sea obligatoria. Me encanta el trabajo y la dedicación de ustedes durante todo el año y la alegría que tiene mi hijo de realizar esa actividad.»

Natalia Primo, mamá de Gino Mazza, de 3 años

«La actividad de ustedes ha sido la mejor del año, ¡y esto lo digo sin cumplidos!»

Mamá de Luca Minola, de 4 años.

REFLEXIÓN FINAL

La actividad física debe ser tomada como una práctica regular y sistemática en la vida de todas las personas, sin distinción de edad, sexo, condición social u ocupación.

Los beneficios son múltiples en cuanto a salud orgánica, emocional y psíquica. Permiten al individuo afrontar la vida con una aptitud diferente, con mejor salud, fortaleciendo la eficiencia y la perseverancia, con sentido de honradez, responsabilidad y del cumplimiento de las normas. No importa tanto la cantidad de años que vivamos sino cómo lo vivimos.

En fin, permite que las personas como entes individuales tengan la vitalidad, vigor, fuerza y energía fundamentales para realizarse y cumplir con el grupo social al que pertenecen.

Y hay etapas o situaciones en la vida en que la única opción es *el agua...*

Somos conscientes de que en educación no se concluye, que hay que seguir caminando al compás de los tiempos, construyendo equipos, ideas, experiencias, reflexiones, métodos.

PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA...

Hoy se realiza	Proyección futura
Programa de nivel inicial, de 2 a 5 años, dentro de lo curricular obligatorio	Continuar incrementando la inclusión de los padres y maestras con y en el agua.
Programa acuático optativo de 1.º a 6.º año escolar	Lograr que el Programa Acuático sea hasta 3.º año de Primaria dentro de lo curricular obligatorio.
	Incorporar en el Programa Acuático optativo de 4.º a 6.º año escolar la posibilidad de trasladar la experiencia a la playa (ubicada frente al Colegio) con surf y nado con aletas.
	Incorporar remo y optimist en el lago Calcagno.
Programa de sensibilización acuática optativa con alumnos liceales de primer año de Secundaria	Incorporar en el Programa de Sensibilización Acuática Optativa de Secundaria a los alumnos de 3.º de Ciclo Básico a 6.º año de Bachillerato. Implementar espacios de preparación de campeonatos.
	Implementar un espacio y un Programa de Salud con Actividad Física Acuática para padres y docentes de la Comunidad Santa Elena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: tea.
- BAUMAN, Zygmunt (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUZER, Ethel (1964). *Juegos de recreación*, tomo 1. Buenos Aires: Ruy Díaz.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986). *La iniciación a los deportes de equipo. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- BOURDIEU, Pierre (1980). «La metamorfosis de los gustos», en *Sociología y cultura*, p. 186. México: Grijalbo/cnca.
- CRATTY, B. (1982). *El desarrollo perceptivo y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Cutrera, Juan Carlos (1981). *Técnicas de recreación*. Buenos Aires: Stadium.
- DARIN, Susana, y VIGNA, Romina (2013). «Gestión estratégica del conocimiento. Universidad y ntic's, desafíos y oportunidades en America Latina», *Historia Ensayos*, <portal.educ.ar/debates/eid/webcreatividad/Desarrollo %20social.doc 22>.
- DEL POZO, Hugo (1978). *Recreación escolar*, 3.^a edición. México: Avante.
- FALICOV, Estela, y LIFSZYC, Sara (2002). *Sociología*. Buenos Aires: Aique.
- FREIRE, Paulo (1971). *La educación como práctica de la libertad*, prólogo de Julio Barreiro, 3.^a edición. Montevideo: Tierra Nueva.
- GRASSO, Alicia (2008). «La palabra corporeidad en el diccionario de educación física», en *Portal deportivo*. La Revista, año 1, n.º 4, enero-febrero, issn 0718-4921.
- (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- HUIZINGA, Johan (1957). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- IGUARÁN, J. (1972). *Historia de la natación antigua y de la moderna de los juegos olímpicos*. Tolosa: Valverde.
- LE BOULCH, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1999). *Glosario de promoción de la salud*.
- ORTIZ, Ana, y FUNGI, Gustavo (2013). «Todos al agua», en *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, año 6, n.º 6, noviembre.
- REISCHLE, Klaus (1993). *Biomecánica de la natación*. Madrid: Gymnos.
- RODRÍGUEZ, L. (1997). «Historia de la natación y evolución de los estilos», en *Natación, Saltos y Waterpolo*, 19 (1), pp. 38-49.

- ROS FUENTES, Juan Antonio (2007). *Actividad física + salud. Hacia un estilo de vida activo*. Murcia: Novograf.
- Saavedra, José M., ESCALANTE, Yolanda, y RODRÍGUEZ, Ferran A. (2003). «La evolución de la natación», en *efdeportes.com, Revista Digital*, <<http://www.efdeportes.com>>, Buenos Aires, año 9, n.º 66, noviembre.
- SCHMITT, P. (1996). *Nadar, del descubrimiento al alto nivel*. Barcelona. Hispano-Europea.
- UNIVERSIDAD DE MURCIA, OpenCourseWare (s./f.). «Estilo de vida», <ocw.um.es/gat/contenidos/palopez/contenidos/estilo_de_vida.html> [consulta: 1.4.2016].

ANEXOS

Algunas definiciones y conceptos que ayudarán a entender con mayor profundidad este artículo.

SOCIEDAD

Para Durkheim, la sociedad es más que la suma de los individuos que la componen. La sociedad tiene una existencia propia que va más allá de la experiencia personal, porque existen, desde antes del nacimiento de cada individuo, formas reiteradas y consideradas correctas de comportamiento que se van transmitiendo de generación en generación.

Según Estela Falicov y Sara Lifszyc (2002, p. 187), «la sociedad es más un fenómeno cualitativo que cuantitativo». Implica formas de ser y actuar. Actualmente estamos inmersos en la modernidad, transitando la sociedad del conocimiento con la gran dicotomía del *desconocimiento* en cuanto nos damos cuenta de todo lo que no sabemos.

Para Bauman, la sociedad actual transita en la modernidad líquida, dentro de un capitalismo liviano, donde la posibilidad de una modernidad fructífera y verdadera se nos escurre como agua entre los dedos de la mano. La cultura concebida para ilustrar al pueblo hoy es un bien para seducir al público. Creando nuevas tendencias y gustos, generadoras de bienes como nuevos objetos de deseo para el consumo. Una sociedad de descarte para dar paso a lo *nuevo*, sin tiempos para socializar, profundizar, ni para la permanencia.

Esta sociedad consumista sume al hombre en la búsqueda de la permanente satisfacción e insatisfacción, obtención y descarte de bienes, donde el círculo vuelve a girar, generando nuevas metas y deseos, sin pausa y control, encerrando a cada individuo en sí mismo en su inmadurez y egocentrismo.

COMUNIDAD SANTA ELENA

La comunidad educativa Santa Elena, en este año 2015, cumple una trayectoria de 130 años de vida. Ella implica a todo el conjunto de personas que formaron y forman parte de nuestro entorno educativo e influyen en él. Desde los alumnos, familias, docentes y todos los funcionarios del colegio, en ambas sedes, más sus respectivos entornos y la sociedad toda.

Nuestro proyecto educativo y programas pretenden una educación integral y de calidad que permita a nuestros alumnos elaborar o formular sus propósitos de vida, llevándolos a la práctica en el ámbito individual, familiar y social.

Nos caracterizamos por ser democráticos, sensibles, solidarios, abiertos al cambio, con un relacionamiento basado en valores humanos cristianos de tolerancia, aceptación y valoración de la persona.

Nuestros docentes y alumnos entienden el proceso educativo como algo bidireccional, trascendiendo lo pedagógico, lo cual posibilita una acción educativa orientada a la mejora del mundo personal, intelectual y afectivo del educando.

La presencia y la labor del docente siempre han sido respetadas y llenas de credibilidad dentro de nuestra comunidad educativa, aun cuando las tendencias actuales de nuestra sociedad las cuestionen.

Específicamente en la educación física, por ser una disciplina de la *modernidad*, el IESE, con esta instancia, nos da la oportunidad de emerger de las múltiples y cotidianas «luchas» por hacernos conocer, entender y valorar, como agentes fundamentales en la formación integral de los alumnos.

EDUCACIÓN

Paulo Freire (1971) sostiene que «la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo». La educación tiene en el hombre y el mundo los elementos base del sustento de su concepción. La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y política.

EDUCACIÓN FÍSICA

Basados en varios autores y en la declaración de la FIEP entendemos a la educación física como parte de la educación, que utiliza de una manera sistemática el movimiento, las actividades físicas, recreativas y deportivas, que sumadas a la influencia de los agentes naturales —aire, sol, agua, tierra, etc.— contribuyen con el desarrollo armónico de las funciones y capacidades del cuerpo humano, físicas, sociales e intelectuales, las cuales le permitirían actuar consigo mismo, con los otros y con el medio ambiente. La educación física implica la formación del *esquema corporal*.

ESQUEMA CORPORAL

Según Le Boulch, el esquema corporal es «el conocimiento inmediato y continuo que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que nos rodean».

La construcción del esquema corporal saludable es sumamente importante, ya que incide en el aprendizaje de técnicas instrumentales, como la lectura, la escritura y el cálculo.

La educación física tiene como objetivo específico la formación corporal a través del conocimiento del propio cuerpo y la toma de conciencia de este y su desarrollo armónico en fuerza, potencia, flexibilidad. El otro objetivo es la educación del movimiento, a efectos de lograr la independencia del cuerpo y la disponibilidad con miras a la acción. La educación de todos estos aspectos de la motricidad humana, traducida en manifestaciones de la personalidad del niño, es lo que constituye la educación del esquema corporal.

Un esquema corporal disminuido influirá en una mala organización espacial, no permitirá un óptimo desarrollo espacio-temporal y la coordinación visomotora.

Desde el punto de vista holístico del sujeto, lo afectivo influye en el esquema corporal, como la inseguridad, la baja autoestima, la insociabilidad, y puede ser producto de percepciones disminuidas o de déficit motor. Los estados de ánimo y/o emocionales por situaciones vividas también se reflejan en el esquema corporal.

RECREACIÓN

Ethelbauer se refiere al término *recreación* así: «Cualquier ocupación puede ser justamente considerada recreativa siempre que alguien se dedique a ella por su voluntad, en su tiempo libre y que en ella se encuentre satisfacción íntima y oportunidad de recrear».

Hugo del Pozo manifiesta al respecto: «Recreación es la actividad física o mental que se realiza por propia iniciativa, con amplia libertad para crear y actuar; que produce satisfacción inmediata, solaz, alegría que aligera tensiones emocionales y que, a su culminación, deja una sensación profunda, agradable y sedante».

Cutrera piensa que «una actividad es considerada puramente recreativa cuando se efectúa libre y espontáneamente, con absoluta libertad para su elección, sin compulsión de ninguna naturaleza; se realiza en un clima y con una actividad predominantemente alegre y entusiasta; desinteresadamente, solo por la satisfacción que produce; da lugar a la liberación de tensiones propias de la vida cotidiana». Cutrera orienta y ve la recreación como una compensación y un reequilibrio con efectos beneficiosos, y altamente influyente en la calidad de vida de las personas, relacionada directamente con la cultura.

ACTIVIDAD FÍSICA

Según la OMS, *actividad física* son «todos los movimientos que forman parte de la vida diaria, incluyendo el trabajo, la recreación, el ejercicio y las actividades deportivas».

EJERCICIO

Se da cuando la actividad física se estructura y sistematiza con el objetivo de mejorar alguna de las funciones orgánicas.

JUEGO

Según Huizinga, el juego es una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, al mismo tiempo aceptadas libremente; es una acción que tiene el fin en sí misma y que va acompañada de tensión y alegría y con la conciencia de ser de otra manera a la que se es en la vida corriente.

El juego es equivalente a recreo, diversión, alborozo, entretenimiento, pero el niño también juega para descubrir, conocerse, conocer a los demás y a su entorno.

El juego es un derecho. Según la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada en la Asamblea General de la ONU, el juego es liberador de conflictos, ya que no toma en cuenta los problemas, incluso los resuelve. Es una actividad que provee motivación adicional. El juego es una actividad necesaria para los seres humanos y tiene suma importancia en la esfera social, puesto que permite ensayar ciertas conductas sociales; a su vez, es herramienta útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras, o afectivas, y todo esto se debe realizar de forma gustosa, sin sentir obligación de ningún tipo. Y como en todas las actividades, requiere disponer de tiempo y espacio.

DEPORTE

Es un conjunto de situaciones motrices e intelectuales que se diferencia del juego porque su fin es la competición con los demás o consigo mismo. Contiene reglas concretas y está institucionalizado.

NATACIÓN

Según la Real Academia Española se entiende por *natación* el hecho de trasladarse en el agua sin tocar el suelo, mediante los movimientos que se requieran de piernas, brazos o cuerpo.

Si comparamos esta definición con las de otros autores, vemos que aparecen términos como *energía*: «Avance voluntario en un líquido elemento, merced a las propias energías» (Iguarán, 1972), o incluso el término *sostenerse*, pero haciendo únicamente referencia al hombre: «Medio que permite al hombre sostenerse y avanzar en el agua» (Rodríguez, 1997).

Basándonos en los autores citados anteriormente, podemos definir la *natación* como «la habilidad que permite al ser humano desplazarse en un medio líquido, normalmente el agua, gracias a las fuerzas propulsivas que genera con los movimientos de los miembros superiores, inferiores y cuerpo, que le permiten vencer las resistencias que se oponen al avance».

También la podemos definir como *deporte*, y coloquialmente y en la praxis se entiende de esa manera. Por tanto, la natación es un deporte basado en una serie de gestos técnicos repetidos cíclicamente, cuyo objetivo primordial es desplazar con la mayor velocidad posible el cuerpo en el medio acuático. Existen cinco estilos: crol, espalda pecho, mariposa, salidas y vueltas. Este deporte está regido por la FINA, Federación Internacional de Natación.

«La FINA actualmente supervisa la competencia en cinco deportes acuáticos: natación, buceo, natación sincronizada, waterpolo y natación en aguas abiertas. A partir de 2013 se le dio alta al buceo como una disciplina emergente dentro de la FINA.² »

SALUD

Para la oms, «la salud es un estado de completo bienestar *físico, mental y social*, y no solo la ausencia de enfermedad o dolencia» (Ros Fuentes, 2007, p. 21). El estilo de vida contribuye aproximadamente con un 55 % a la salud, mientras el resto viene determinado por la herencia, el sexo, la edad y el ambiente en el que nos desenvolvemos. «La condición física representa el potencial del organismo para enfrentarse a los retos, desde el punto de vista físico, que se propone. Podemos definirla como la suma ponderada de las diferentes capacidades físicas de una persona».

Según la Organización Mundial de la Salud (1999) en el *Glosario de Promoción de la Salud* unos de los objetivos de la educación deben apuntar a educar en y para la salud, «La educación para la salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la *alfabetización sanitaria*, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de *habilidades personales* que conduzcan a la salud individual y de la *comunidad*.»

ESTILO DE VIDA

Para Mendoza (1994), «el estilo de vida puede definirse como el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un grupo».

2 Tomado de la Wikipedia, texto original en inglés: <<https://en.wikipedia.org/wiki/fina> >.

Casimiro y cols. (1999) definen *estilo de vida* como «los comportamientos de una persona, tanto desde un punto de vista individual como de sus relaciones de grupo, que se construye en torno a una serie de patrones conductuales comunes». Gutiérrez (2000) lo define como «la forma de vivir que adopta una persona o grupo, la manera de ocupar su tiempo libre, el consumo, las costumbres alimentarias, los hábitos higiénicos...».

El *Glosario de promoción de la salud* (OMS, 1999) define *estilo de vida* de una persona como aquel:

compuesto por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que ha desarrollado durante sus procesos de socialización. Estas pautas se aprenden en la relación con los padres, compañeros, amigos y hermanos, o por la influencia de la escuela, medios de comunicación, etcétera. Dichas pautas de comportamiento son interpretadas y puestas a prueba continuamente en las diversas situaciones sociales y, por tanto, no son fijas, sino que están sujetas a modificaciones.

El lugar del juego en la clase de matemática

Silvia Hawelka

02

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: «El lugar del juego en la clase de Matemática»

Nivel: Todos los niveles

Grados: Todos los grados

Área: Matemática

Participantes: Directora académica Carmen Di Nardo, Directora del sector Ana Gabriela Rodríguez, Maestra referente del área Silvia Hawelka, Maestras de grado: Marcela Marcelli, Lourdes D'Angelo, Karina Urritia, Mabel Ribeiro, Lucía Luc, Loreley Rodríguez, Marianela Galán, Vanesa Nicodemo, María José Klepsh, Elizabeth Martirena, Alejandra Domínguez, Karen Suárez, Melita Luchinetti

RESUMEN

Partimos de nuestra concepción de la clase de Matemática y qué entendemos por *hacer Matemática*, para explicar qué es para nosotros *jugar* en un contexto educativo, cuál es el lugar del juego en la clase de Matemática, qué posibilidades nos brinda, qué valores le apreciamos y, fundamentalmente, los aprendizajes que promueve en niños y docentes. Comentamos nuestra experiencia en este sentido e ilustramos con instantáneas algunos momentos que se dieron en la presentación.

Palabras clave: juego, aprendizaje, problema, interacción, explorar, representar, realizar conjeturas, intervención docente, reflexión, conocimiento, competencias.

INTRODUCCIÓN

Ana Gabriela Rodríguez

Directora de Primaria

Es real que la mirada acerca de la matemática que en general se tiene desde la escuela no siempre es coincidente con la de la familia. En algunos casos, incluso, es generadora de conflictos. Los padres tienden a creer que se debe enseñar y aprender de la misma forma en que aprendieron ellos. Pero la sociedad y el conocimiento han evolucionado, aun en ese corto período de tiempo, y también han evolucionado los modos de enseñar y aprender.

Solo por citar un ejemplo, uno de los aspectos matemáticos más valorados de la escuela, y cuya enseñanza se consideraba de las más importantes, era saber hacer cálculos; hoy, el cálculo es uno de los varios aspectos a considerar en la enseñanza de las operaciones. Actualmente adquiere mayor relevancia comprender y dar sentido a los conocimientos. Y sabemos también que eso solo se logra por medio de la producción de conocimiento matemático por los alumnos. De esta manera, la *actividad matemática*, y con ella la capacidad para resolver problemas, está en el centro de la enseñanza.

Esta constatación nos llevó a tratar de ayudar y acompañar a los padres en la comprensión de esta nueva perspectiva. A través de diversos encuentros, los padres siempre han sido informados de lo que se enseña a sus hijos y cómo se les enseña, con el objetivo de que pudiesen colaborar en sus aprendizajes, complementarlos, sin obstaculizarlos. Hablamos de las clásicas reuniones de padres en las que se da a conocer los contenidos del grado y la forma de trabajo.

Pero evidentemente eso no era suficiente. Además, fruto del estudio y capacitación de los docentes, de acuerdos institucionales que buscaron la coherencia para una mejor enseñanza y aprendizaje, y de las concepciones de los padres, se hizo necesario incorporar otras instancias de trabajo conjunto. Nos propusimos entonces amalgamar estas dos cuestiones: el trabajo matemático desarrollado con los niños y los docentes que habla de una *forma de hacer matemática* y estas diferentes miradas, desde la escuela y la familia.

Concretamente, invitamos a los padres a participar de una clase de Matemática con sus hijos. Debíamos contemplar la posibilidad de que, al observar el hacer de sus hijos, los padres comprendiesen cómo se trabajaba en la escuela. No sería abrir la clase para que ellos presenciaran el trabajo del maestro, ni tampoco una muestra del trabajo de los niños. La idea era que los padres se pusieran *en el lugar de alumnos* (en forma activa o como observadores) y vivenciaran lo que significa interactuar con el conocimiento matemático desde nuestro enfoque.

En salas docentes anteriores habíamos abordado el juego como estrategia de aprendizaje, por lo que nos pareció muy adecuado que las propuestas que se llevaran adelante en este trabajo con padres e hijos fueran precisamente en este contexto.

Iniciar este desafío llevó a que todos los actores se sintieran muy comprometidos con el trabajo y se generaran nuevas y ricas instancias de intercambio. Digamos que este fue el pretexto para intensificar en todas las clases el trabajo matemático, profundizar en las posibilidades y las formas de hacer matemática y cambiar la concepción tradicional de juego como entretenimiento por juego como posibilidad de aprendizaje. A partir de esta propuesta, de clases abiertas, en la que el juego era condición, surgieron de ahí en más otras que permitieron seguir avanzando en esta dirección.

Este trabajo se realizó bajo la tutoría de la maestra Silvia Hawelka, referente de Matemática en Primaria, docente altamente calificada, con formación específica en el área, con gran compromiso institucional y estupenda disposición para trabajar en equipo. Silvia trabaja desde el año 2012 con las maestras en la planificación de actividades, evacúa dudas didácticas y disciplinares, promueve la reflexión sobre las prácticas docentes y los aprendizajes escolares.

LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA

[...] No se trata solo de enseñar los rudimentos de una técnica, ni siquiera los fundamentos de una cultura: las matemáticas [...] son el primer dominio —y el más importante— en que [los alumnos] pueden aprender los rudimentos de la gestión individual y social de la verdad. Aprenden en él —o deberían aprender en él— no solo los fundamentos de su actividad cognitiva, sino también las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes: cómo renunciar a la autoridad, a la seducción, a la retórica, a la forma, para compartir lo que será una verdad común. [...] Soy de los que piensan que la educación matemática, y en particular la educación matemática de que acabo de hablar, es necesaria para la cultura de una sociedad que quiere ser una democracia. (Brousseau, 1991, p. 17)

Pareciera lógico pensar que si se quiere explicar el lugar del juego en la clase de Matemática cabría hacerse algunas preguntas, como por ejemplo, ¿por qué el juego?, ¿por qué Matemática?, ¿por qué jugar en un contexto educativo? Se intentará dar respuesta a estas interrogantes pero es justo decir que, para ello, estamos obligados a referirnos a algunos conceptos que pueden ser esclarecedores, en relación con lo que entendemos que es la actividad matemática en la escuela y qué aspectos, desde nuestra perspectiva, deben ser valorados a la hora de enseñar y aprender matemática.



Apoyándonos en Sadovsky (2005), consideramos la actividad matemática como una construcción social y cultural. Social porque surge de la interacción entre personas pertenecientes a una misma comunidad, y cultural porque sus producciones están influenciadas por las concepciones de esa sociedad y condicionadas por lo que la comunidad de matemáticos considera en ese momento importante. Ahora bien, los contenidos de enseñanza y los enfoques están ligados a las cuestiones históricas, políticas, culturales, religiosas y tienen entonces una fuerte finalidad cultural y social. Detrás de todo contenido de enseñanza hay una concepción política y esta es el tipo de ciudadano que se quiere formar. Las decisiones que se toman en cuanto a los contenidos, que hacen que

estos entren y salgan de la escuela, tienen que ver con decisiones políticas, en el ámbito que Chevalard denomina *noósfera*. Por estas y algunas otras razones, la premisa básica de nuestro enfoque es interpelar el sentido de los contenidos.

Apropiarse y reconstruir la cultura genera en los alumnos nuevos sentidos. Para eso es necesario garantizar prácticas en las que tengan una participación activa en la toma de decisiones. Esto debe estar acompañado y sostenido por una organización escolar en la que todos los actores sean partícipes, tomen decisiones, se comprometan, pronuncien su palabra y sean escuchados, garantizando prácticas democráticas. Este tipo de prácticas es la que desde nuestra institución se busca promover, además de la formación de colectivos, en donde es valorada la diversidad de saberes.

Siguiendo a Chevallard, Bosch y Gascón (1997, p. 29), enseñar matemática en la escuela es «una consecuencia de su presencia en la sociedad». Hablar de Matemática en la escuela, entonces, es hablar de qué es la matemática, qué es hacer matemática, cómo se hace matemática, para qué, a quiénes se la enseña y qué ideas sobre sí mismos se van formando los alumnos y los docentes al hacer matemática.

De esta forma, la idea es generar condiciones para que todos los estudiantes se apropien de contenidos matemáticos, pero especialmente del tipo de práctica que conlleva, los procesos de pensamiento necesarios y el interés por conocer lo que involucra dicha práctica.

La enseñanza de la matemática en la escuela, desde la perspectiva que adoptamos, colabora además en la formación de ciudadanos activos, productores de espacios de convivencia. Al promoverse la práctica del diálogo y la tolerancia, necesarios para debatir, exponer sus puntos de vista u opiniones, argumentar a favor de una idea, aceptar las ideas ajenas, se va generando una forma de participación en la que los alumnos adquieren un rol protagónico. Se generan así también capacidades y competencias necesarias para participar en una sociedad heterogénea, compleja, plural y cambiante.

Para todo esto es necesario que el colectivo docente se corresponda con un profesional de la educación, en el sentido de que el profesionalismo implica autonomía, capacidad para tomar decisiones, competencia teórico-práctica y, fundamentalmente, evaluar críticamente su propia acción.



LA CLASE DE MATEMÁTICA Y «HACER MATEMÁTICA»

«Hacer matemáticas es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en los universos matemáticos que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran y se reestructuran sin cesar.»
(Charlot, 1986)

En nuestra institución nos propusimos pensar la clase de Matemática como un lugar en donde los alumnos vivencien los derechos de pensar, hablar, escuchar las voces propias y de sus compañeros, expresen sus argumentos y acepten las opiniones y argumentos de otros para avanzar en las conceptualizaciones, propias y ajenas, en forma colectiva y colaborativa.



Como se mencionó en el apartado anterior, la matemática en la escuela conforma una realidad cultural, está constituida por objetos matemáticos, que son los conceptos, teorías, etcétera, y conllevan una práctica de enseñanza y aprendizaje para ser apropiados. Para que esto suceda creemos que necesariamente los alumnos necesitan *hacer matemática*.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de hacer matemática? Sabemos que el trabajo en Matemática necesariamente implica el trabajo con objetos de enseñanza (numeración, operaciones, geometría, etc.) y que con esos objetos es posible desplegar actividades y situaciones muy diferentes. Cuando hablamos de hacer matemática estamos pensando en que los alumnos se vinculen a cada contenido, tanto con ciertos aspectos asociados a esos contenidos como con ciertos tipos de prácticas que se relacionan con la actividad matemática. En este sentido, los contenidos están formados por los objetos de enseñanza y por las prácticas por medio de las cuales los alumnos podrían apropiarse de ellos.

Coincidimos con Charnay (1994, p. 58) cuando afirma que «haciendo aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas es como se permitirá a los alumnos construir el sentido. Solo después estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas».

Partimos también de la idea de que el sentido de un conocimiento se construye en interacción con las clases de problemas que se resuelven y sobre los que se reflexiona. Los niños no aprenden de una vez y para siempre, sino que van ampliando sus conocimientos en forma progresiva y a medida que abordan nuevos aspectos, nuevos recursos, nuevas clases de problemas en los que ese conocimiento es medio de solución.

Identificar un conocimiento funcionando en una cierta clase de situaciones no implica directamente que los alumnos lo reconozcan como herramienta útil o



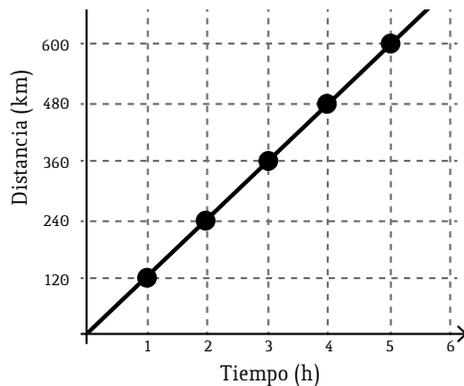
pertinente para tratar otro tipo de situaciones. Por ejemplo, aprender a resolver situaciones de reparto equitativo y exhaustivo, y que reconozcan en estas a la fracción como expresión de un reparto, no garantiza que recurran a la fracción para resolver un problema que implique obtener un número entero a partir de la parte o identifiquen a la fracción como una subdivisión de una unidad de medida, o que puedan ubicarla correctamente en una recta numérica.

Si los alumnos no pasan por diferentes tipos de problemas, no reflexionarán sobre los recursos puestos en juego en su resolución. De allí la necesidad de pensar en secuencias de enseñanza. Si pretendemos que los alumnos se vinculen con ciertas prácticas características de la actividad matemática, uno de los aspectos fundamentales se relaciona con la resolución de problemas. Un problema es tal, en tanto y en cuanto permite que los alumnos se introduzcan en el desafío de resolverlo a partir de conocimientos que dominan, pero les demanda, además, la producción de ciertas relaciones nuevas a partir de la búsqueda de una solución posible, aunque esta en un principio pueda resultar incompleta, incluso incorrecta.

«Problema es todo lo que, de una forma u otra, implica por parte del sujeto la construcción de una respuesta o de una acción que produce un efecto determinado. La noción de problema comporta, pues, la idea de novedad, de algo nunca hecho, de algo aún no comprendido.» G. Vergnaud (1983, p. 97)

Otro aspecto de la actividad matemática que se busca desplegar tiene que ver con *los modos de representación* que permiten atrapar las relaciones que se ponen en juego al intentar resolver un problema. Estas representaciones tienen varias funciones: son un punto de apoyo para elaborar estrategias de resolución, aportan a la identificación de ciertos aspectos de los conocimientos y son un excelente recurso para la comunicación. Las representaciones, propias o ajenas, convencionales o no convencionales, también son objeto de enseñanza. Por lo tanto, es esperable que crezcan y vayan adaptándose a los diferentes tipos de problemas y relaciones que se desarrollen. Por ejemplo:

Este gráfico representa la distancia recorrida por un automóvil a una velocidad constante.



Utiliza estos datos para completar la siguiente tabla:

Distancia en km		120				660	1080	1440
Tiempo en horas	$\frac{1}{2}$		$2\frac{1}{2}$	3	5			



La resolución de problemas, la elaboración de estrategias de resolución, la exploración, la producción de modos de representación son la fuente principal a partir de la cual los alumnos pueden llegar al *establecimiento de conjeturas* sobre las relaciones que subyacen a las tareas propuestas. Estas conjeturas son resoluciones o aproximaciones que deberán ponerse en debate para fomentar la elaboración de argumentos matemáticos que permitan estar seguros de que se estableció una cierta relación. Las conjeturas pueden ser elaboradas a partir de diferentes actividades propuestas; por ejemplo, puede ser a partir de una respuesta numérica a un problema, o a partir de la imposibilidad de llegar a una respuesta, o a partir de la cantidad de soluciones que se encuentran. También puede ser identificar una determinada relación, la posibilidad o no de determinar una medida, la existencia o no de proporcionalidad, o la existencia o no de una figura con ciertas condiciones. Por ejemplo:

Analicen si las siguientes afirmaciones son V o F.

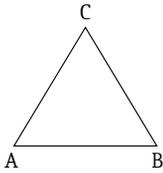
Es posible que en una división el dividendo sea 56, el cociente 13 y el resto 3.

En una división por 17, el resto nunca puede ser 19.

En una división con resto 4 y cociente 17 hay un único número para el dividendo.

Otro aspecto de la actividad matemática a tener en cuenta es la *validación*.

Esto tiene que ver con producir razones que permitan validar lo realizado, los resultados obtenidos de las conjeturas que se elaboraron. Esta actividad tiene por objeto fomentar un nuevo aspecto relacionado con la actividad matemática y es determinar en qué condiciones una conjetura podría ser cierta. Esto implica entre otras cuestiones poder establecer si lo que se identificó como válido para uno o varios casos particulares funciona también para cualquier otro caso que tenga las mismas condiciones. Por ejemplo:



El triángulo equilátero ABC es la «mitad de un rombo». ¿Será posible construir un rombo de manera que cualquiera de los tres lados del triángulo sea una de las diagonales del rombo? Si piensas que no, explica por qué. Si piensas que sí, ¿podemos estar seguros de que los tres rombos que resultan son iguales?

Este tipo de problema o desafío trata de iniciar a los alumnos en la generalización (que supera lo que en general se trata en la escuela primaria). En algunos casos la conjetura será válida para un determinado número de casos. En otros casos la validez de la conjetura podrá establecerse para todos los casos que cumplen con determinada condición y se podrá entonces presentar una ley, un procedimiento, una regla, una propiedad.



Forma parte también de la actividad matemática la *identificación de un modelo matemático* para que a partir de este se puedan producir o utilizar relaciones que tengan que ver con los conocimientos matemáticos disponibles o a elaborar, de tal

forma que los resultados obtenidos tengan que contrastarse con la problemática analizando su pertinencia. Por ejemplo:

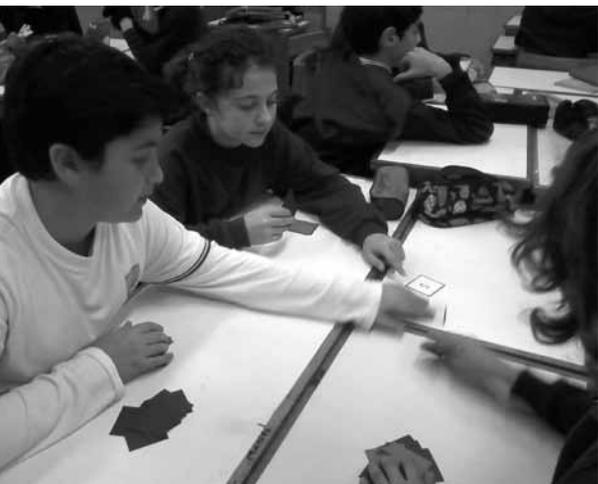
En el mercado tienen estos precios: 1 kg de bananas cuesta \$75, 3 kg de bananas \$210 y 5 kg de bananas \$325. ¿Es proporcional la relación entre la cantidad de bananas y los precios?

Otro tipo de actividad que se relaciona con la práctica matemática tiene que ver con promover situaciones que obliguen a *establecer relaciones entre conocimientos*, relaciones que en forma aparente no las tendrían. Por ejemplo, las relaciones entre el sistema de numeración y la medida; o entre las equivalencias entre las unidades de medida y la proporcionalidad.

Por último *reorganizar y sistematizar* el propio trabajo también es un aspecto a tener en cuenta en la práctica matemática. Se hace necesario reflexionar sobre los tipos de problemas propuestos o las relaciones que se fueron dando. De esta forma, plantear problemas aislados no hace posible la producción de conocimiento; es necesario un trabajo sistemático de varias clases en torno a determinadas situaciones para que los alumnos puedan organizar una y otra vez sus producciones, analizar las relaciones que pudieron surgir, dejar de lado ensayos erróneos y explorar nuevas aproximaciones. De allí la importancia de trabajar en secuencias en las que haya problemas que impliquen realizar verdaderas prácticas matemáticas y en las que se contemplen los aspectos del contenido que nos interesa que aprendan según el recorte realizado.

Además de tener claro a qué aproximaciones del contenido pretendemos que se acerquen, qué relaciones queremos que establezcan y qué tipo de estudio vamos a promover, tenemos que pensar cómo vamos a gestionar la clase para que lo anterior tenga lugar.

Siguiendo a Litwin (1997, p. 89), «la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados».



Debemos intentar que mediante el trabajo individual, con un cierto tipo de problemas, de los intercambios con los compañeros y con el docente, el análisis de lo realizado, se abra la posibilidad de que los alumnos avancen en conceptualizaciones, procedimientos y estrategias.

«Los intercambios entre pares obligan a hacer funcionar los conocimientos de otra manera. Establecer acuerdos cuando se trata de resolver conjuntamente, comunicar un procedimiento o una idea, tratar de comprender lo que el otro comunica, argumentar a favor o en contra de un modo de resolver o de una afirmación son procesos que promueven la aparición de explicaciones y la posibilidad de establecer relaciones nuevas que enriquecen los conceptos en cuestión.» Wolman y Quaranta (2013, p. 9)

Las producciones de los alumnos serán el insumo principal para las intervenciones del docente. En consecuencia, los problemas deberán permitir que afloren las concepciones de los alumnos. Será necesario entonces proponer actividades en las que sea posible un momento de exploración en el que el alumno se enfrente al desafío a partir de sus conocimientos disponibles, ya sea en forma individual o pequeño grupo. También habrá que proponer actividades en las que se pueda llegar a alguna definición y otras que sirvan para sistematizar o evaluar.



«La interacción sostenida del docente con los niños, basada en la reflexión sobre los problemas que ellos ya enfrentaron, contribuye a la elaboración de conocimientos que no surgen generalmente en el momento de la resolución de problemas.» Sadovsky, Etchemendy y Tarasow (2011, p. 24)

Será necesario también un espacio de intercambio colectivo en el que se puedan socializar los conocimientos, que los alumnos comuniquen o expliciten sus estrategias o sus modos de representación, no solo para que los demás las puedan conocer sino para que eventualmente puedan reutilizarlas. Pero también en este

espacio colectivo tendrán que aparecer las nuevas relaciones o las conjeturas que se hayan elaborado, así como la confrontación de los argumentos que circularon. Con la ayuda del docente se podrá arribar a conclusiones que tengan que ver con los conocimientos matemáticos que se pusieron en juego y el análisis que se hizo de ellos. En este espacio es posible también ir construyendo una especie de memoria de lo trabajado en donde se pueda recapitular, comparar procedimientos, comparar también conocimientos anteriores con los nuevos, de manera de ir tomando conciencia de las sucesivas y progresivas reorganizaciones del conocimiento estimulando un trabajo reflexivo que facilitará el estudio.



EL JUEGO EN UN CONTEXTO EDUCATIVO

*«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)*

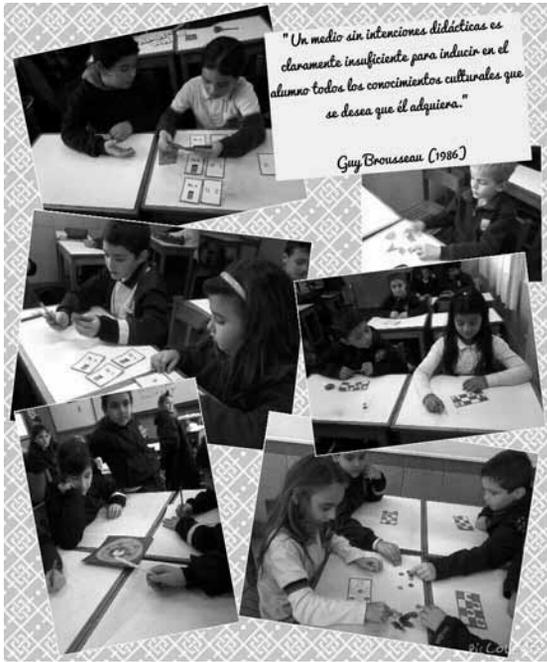
Nadie duda de que el juego es una actividad propiamente humana, ni de que está relacionado con el desarrollo y aprendizaje de los niños. Sin embargo, no todos entendemos lo mismo cuando hablamos del juego desde una perspectiva educativa. El juego es, entre otras cosas, una actividad libre y espontánea, es un modo de expresión, es una actividad placentera, es una forma de interactuar con la realidad y es, también, una actividad vivencial en la que la persona se compromete íntegramente. Esta tal vez sea una de las características más importantes desde la perspectiva educativa. Pero no todos los juegos tienen una funcionalidad educativa.

Piaget ha hablado en sus estudios de la relación entre la actividad lúdica y la estructura mental de los niños, de tal forma que considera que a través del juego el niño se enfrenta a problemas que debe solucionar, para encontrar un equilibrio entre el mundo que lo rodea y él mismo. «Los juegos ayudan a construir una amplia red de dispositivos que permiten al niño la asimilación total de la realidad, incorporándola para revivirla, dominarla, comprenderla y compensarla» (Piaget, 1985, p. 20).

Por su parte, Vigotsky (1986) establece que el juego es una actividad social que surge como necesidad de vincularse con los demás, y que en él se da el inicio el comportamiento conceptual. Según Vigotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia porque el niño dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias, pero la actividad lúdica es el motor del desarrollo en la medida que crea continuamente zonas de desarrollo próximo. Destaca el valor de la cultura y el contexto social en el proceso de aprendizaje, ya que si bien el niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje no actúa solo, sino que interactúa con la cultura y con otras personas.

A la luz de estos fundamentos podemos decir que el juego bien puede formar parte del ámbito escolar, pero digamos que puede ser un instrumento formativo si superamos el juego *que se hace* para darle prioridad al *para qué se hace*. Es decir, si estamos pensando en el juego como situación de aprendizaje y no como simple acción lúdica, pensamos en el juego como una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos. Estamos hablando entonces del juego como herramienta didáctica, ya que jugar no necesariamente implica que vaya a haber aprendizaje. Es necesaria una intencionalidad docente. Si bien los alumnos interesados por jugar se independizan de la intencionalidad docente para desarrollar la actividad, cada uno a partir de sus conocimientos, hay en ello diferentes propósitos; el alumno en general, si el juego se lo permite, busca

ganar, mientras que el docente busca que el alumno aprenda el contenido que está involucrado en el juego. Es precisamente la intencionalidad del docente la que diferencia el uso social del juego de su uso didáctico.



El juego como estrategia de aprendizaje tiene el valor de promover la descentración cognitiva y que los alumnos se muevan en la zona de desarrollo próximo. Cuando los niños participan de los juegos, ya sea en pequeños grupos o en grupos más amplios, necesariamente tienen que establecer relaciones entre su propia posición y la de los otros jugadores. Esto ya es un estímulo a la reflexión, pues tendrán que evaluar sus propios aprendizajes y detectar errores en la construcción de sus conocimientos, por ejemplo, si la estrategia pensada no les sirve para

jugar o ganar en el juego. Obviamente es ese uno de los momentos privilegiados de la intervención docente. Se hace indispensable la observación del docente para detectar estos momentos e intervenir. Esta intervención tendrá lugar tanto durante el desarrollo del juego como después de este. La reflexión posterior al juego permite la aparición de las relaciones imprescindibles para conectar el juego con los aprendizajes buscados. Esto es de vital importancia, ya que en la mayoría de las veces los alumnos no son conscientes de los procesos cognitivos que desarrollan mientras juegan y es el docente quien tiene que rescatar los momentos y las estrategias que utilizaron para resolver los conflictos a los que los alumnos se fueron enfrentando.

EL JUEGO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA

[...] lo que sobre todo deberíamos proporcionar a nuestros alumnos a través de las matemáticas es la posibilidad de hacerse con hábitos de pensamiento adecuados a la resolución de problemas, matemáticos y no matemáticos. [...] Del enfrentamiento con problemas adecuados es donde pueden resultar motivaciones, actitudes, hábitos, ideas para el desarrollo de herramientas apropiadas, en una palabra, la vida propia de las matemáticas. Muchos de estos elementos pueden adquirirse igualmente en el enfrentamiento con los problemas que constituyen los juegos matemáticos. (De Guzmán, 1989, p. 63)

¿Por qué jugar en la clase de Matemática? Como venimos desarrollando, el juego es un instrumento didáctico que puede ayudarnos a *hacer matemática* en la clase de Matemática.

Buena parte de las creaciones matemáticas han surgido o han tenido un componente lúdico, desde Pitágoras y su estudio de las configuraciones con piedras, pasando por Fibonacci, los juegos de azar del Renacimiento que luego tomaron Pascal y Fernet para desarrollar la probabilidad, o los duelos intelectuales para resolver ecuaciones de Cardano y Tartaglia, así como los problemas de Euler, o los estudios estadísticos que realizó Gauss a partir de jugar a las cartas. Podríamos decir que los matemáticos de todos los tiempos han utilizado el juego para realizar un trabajo intelectual a partir de ellos. Es que mediante el juego se pueden crear situaciones que permiten explorar, resolver problemas, reflexionar y construir ideas, actividades propias del quehacer matemático.

La matemática es un grande y sofisticado juego que, además, resulta ser al mismo tiempo una obra de arte intelectual que proporciona una intensa luz en la exploración del universo y tiene grandes repercusiones prácticas. En su aprendizaje se puede utilizar con gran provecho [...] posiblemente ningún otro camino puede transmitir cuál es el espíritu correcto para hacer matemáticas como un juego bien escogido. (M. De Guzmán, citado por Ricotti, 2011, p. 15)

Cabe puntualizar que la actividad matemática que potencialmente tiene un juego no está contenida en el juego mismo, sino que depende sustancialmente de las interacciones que a propósito del juego se puedan generar.

Problematizar la actividad matemática de la clase supone analizar cuáles son los procesos que dan lugar a la producción de conocimientos, qué características tienen sus problemas, qué papel juegan los contextos particulares, cómo se validan sus soluciones, cómo se conforman y evolucionan sus normas, cómo emergen y se desarrollan diferentes modos de representar los objetos, cómo se constituyen las teorías, cómo intervienen las interacciones sociales, qué papel juega el docente como actor diferenciado. [...] Problematizar la actividad matemática de la clase constituye a la vez una tarea matemática y didáctica: se trata de estudiar un tipo de actividad particular —la de la disciplina matemática— en la que está presente la intención de enseñar. (Sadovsky, 2005, p. 11)

Para generar este tipo de actividad el juego se convierte en un contexto ideal para el planteo de problemas. Posibilita que los alumnos elaboren estrategias matemáticas propias, realicen las representaciones que crean adecuadas, discutan con sus compañeros, expliciten y expliquen sus ideas, argumenten sus procedimientos y resultados, confronten sus producciones y acepten errores, críticas y otros puntos de vista.



Esto nos da paso a explicitar otra de las razones por las cuales el juego debiera tener lugar en la clase de Matemática. El juego posibilita tener en cuenta la diversidad cognitiva de los alumnos. Por un lado, porque diferentes estrategias dan cuenta de conocimientos diversos y de esa forma, en una reflexión colectiva, se podrá analizar cuáles son más convenientes por lo acertadas o económicas que resulten, permitiendo el avance en los modos de representación y las conceptualizaciones. Por otro lado, el juego permite ir variando su complejidad cambiando por ejemplo sus reglas o alguno de sus materiales y de esta forma ir adecuándose a los diferentes conocimientos que ponen en juego los alumnos.

Ahora cabría hacerse otra pregunta: ¿cuándo utilizar el juego en la clase de Matemática? Como hemos dicho, el juego debe estar inserto en una secuencia de enseñanza diseñada para el aprendizaje de determinado contenido, de manera que podrá ser utilizado para iniciar el trabajo con un conocimiento nuevo, para que un determinado conocimiento sea reutilizado o para evaluar si se produjo determinado aprendizaje. Incluso en una misma secuencia el mismo juego puede ser utilizado de diferentes maneras, según la complejidad con la que se proponga.

NUESTRA EXPERIENCIA





Comentaremos a continuación algunas de las situaciones de juego que fueron planificadas y llevadas a cabo en nuestra institución en el marco de las clases abiertas que dieron lugar a este trabajo. Si bien esta actividad se llevó adelante en todas las clases, hemos seleccionado dos de ellas, y una razón obvia es la extensión de este trabajo. Pero más allá de eso, la selección está fundada en las siguientes cuestiones primordiales: se corresponden con diferente nivel de enseñanza primaria, abordan dos contenidos que habitualmente son nudos gordianos en la transversalidad del ciclo primario —los números racionales y las equivalencias de medidas—. Por último, son actividades que pertenecen a diferentes momentos de la secuencia: una de ellas es una actividad de inicio y la otra es una actividad de recapitulación y avance. Posteriormente presentaremos también algunos de los juegos que fueron diseñados y utilizados para el trabajo cotidiano en las clases de Matemática, en relación con algún contenido específico que se pretendía que los alumnos aprendieran.

NÚMEROS RACIONALES EN SEGUNDO AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

En sintonía con el proyecto de Matemática que se viene llevando a cabo en la institución, ya explicado en la introducción de este artículo, se venía trabajando con las maestras de segundo año en una secuencia de enseñanza en torno al número fraccionario. Del Programa de Educación Inicial y Primaria del Consejo de Educación Primaria (ANEP) relativo al área para segundo año, se había realizado el

siguiente recorte de contenidos: las fracciones equivalentes y mayores a la unidad; la composición y descomposición de la unidad con medios, cuartos y octavos; la comparación y ordenación de fracciones: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$; la relación de equivalencia de fracciones conocidas.

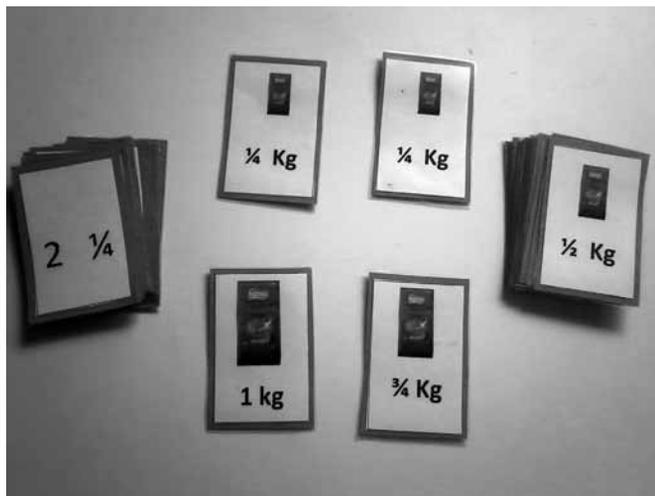
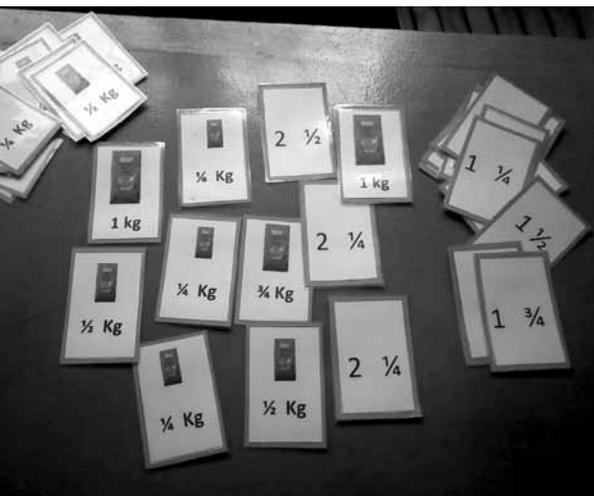
En reuniones previas con las maestras se trabajó sobre aspectos didácticos y matemáticos del contenido. Se discutió el recorte necesario para confeccionar la secuencia, los aspectos didácticos relacionados al contenido que se necesitaba tener en cuenta para el trabajo con los racionales, los que eran más adecuados para el grado, los tipos de actividades que podrían proponerse. A partir de allí las maestras confeccionaron una secuencia de enseñanza y comenzaron a ejecutarla.

Con la secuencia ya en marcha, una de las maestras me invitó a presenciar una clase para discutir luego lo que haríamos en la clase abierta. El propósito de esa clase era recapitular los conocimientos que habían ido construyendo los alumnos. Ya habían trabajado con una serie de situaciones de reparto equitativo y exhaustivo en donde la fracción resultaba como la expresión de ese reparto. En esta oportunidad, la maestra les entregó un papel cuadrado y les dijo que realizando un solo plegado tenían que conseguir que quedaran dos figuras iguales. Los niños lo hicieron e inmediatamente les preguntó: «¿cómo quedó dividida la hoja?». Los niños respondieron «a la mitad, en dos partes iguales». Luego les dijo que ella dibujaría en el pizarrón lo que habían hecho (un cuadrado con una paralela media y un cuadrado con una diagonal) pero quería que ellos expresaran con un número lo que representaba una de las partes obtenidas. Los niños escribieron $\frac{1}{2}$ y dijeron «un medio». Seguidamente la maestra dijo: «si quiero volver a tener la hoja entera, ¿cuántos medios necesito?». A lo que respondieron: «dos medios, dos mitades». «¿Y cómo podemos expresar eso con números?». Los niños escribieron « $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ ». «¿Esa es la única manera de expresarlo?». Los niños escribieron « $2/2$ » y también « $2/2 = 1$ ». Luego la maestra les entregó otro papel y les pidió que lo doblaran de tal manera que quedaran cuatro figuras iguales. Realizó el mismo proceso que con la hoja anterior y después, tomando una de las representaciones gráficas del cuadrado dividido en cuartos, pintó $2/4$. «¿Cómo podríamos expresar lo que acabo de pintar?». Los niños respondieron y escribieron « $2/4$ ». «¿Hay alguna otra posibilidad?». Escribieron « $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = 2/4$ ». Volvió a preguntar si había otra posibilidad. Los niños se quedaron mirando y les pidió que observaran lo que habían realizado anteriormente, señalando las representaciones de $\frac{1}{2}$. Inmediatamente los niños dijeron: «¡pintaste $\frac{1}{2}$!». Luego anotaron « $2/4 = \frac{1}{2}$ ». Posteriormente preguntó: «¿cuánto es la mitad de la mitad?». Los niños quedaron un poco desconcertados pero finalmente dijeron « $\frac{1}{4}$ ». Para finalizar, la maestra propuso una nueva situación: «Martín comió las $\frac{3}{4}$ partes de un chocolate. ¿Cuánto le quedó?».

Esta descripción que acaba de ser realizada tiene como objetivo ubicar al lector en los conocimientos que circulaban en la clase para poder entender las decisiones que se tomaron después en relación con el diseño del juego y su ejecución.

Con posterioridad a la clase presenciada nos volvimos a reunir las maestras de segundo año y yo, como maestra referente, con el objetivo de analizar esta clase

y planificar cómo seguir. Se tomó la decisión de preparar un juego en el que los alumnos tuvieran la posibilidad de componer fracciones a partir de otras, con el propósito de reutilizar los conocimientos que fueron elaborando y avanzar en el aprendizaje en el sentido de un saber hacer con esos conocimientos. El juego consistió en poner a los alumnos en situación de compradores y vendedores de paquetes de cocoa. Para ello se diseñaron dos tipos de cartas: unas con la representación de paquetes de cocoa de $\frac{1}{4}$ kg, $\frac{1}{2}$ kg, $\frac{3}{4}$ kg, y otras con los siguientes números acompañados de la unidad de medida: 1 kg, $1\frac{1}{2}$ kg, 2 kg, $1\frac{1}{4}$ kg, $2\frac{1}{2}$ kg, $1\frac{3}{4}$ kg, $\frac{3}{4}$ kg, $2\frac{1}{4}$ kg.



Se jugaría en equipos de cuatro niños, en donde alternativamente, por binas, cada grupo de dos tendría la posibilidad de ser a veces comprador y a veces vendedor. Cada bina contaría con un mazo de cartas con los paquetes de cocoa, con más de una de cada tipo (estos son los paquetes que venderían) y en el centro se colocaría boca abajo el mazo de cartas con la cantidad que se compraría. La bina que le tocara officiar de comprador debería dar vuelta una carta que correspondiera a la cantidad que se quería comprar y sus integrantes deberían decir en voz alta esa cantidad (lectura de números fraccionarios). La bina vendedora debería formar la cantidad solicitada con los paquetes disponibles. Los compradores deberían comprobar que lo entregado se correspondía con lo solicitado (validación a cargo de los alumnos). Esto obligaría a cada alumno en una primera instancia a ponerse de acuerdo con su compañero de bina sobre la cantidad a entregar y, luego, si había diferencias con la bina contraria en cuanto a lo que debían recibir, daría lugar a la confrontación, cuando tendrían que analizar y rectificar errores o defender con argumentos lo realizado.

Por otro lado, junto con los elementos del juego (cartas) se les entregaría una planilla en la que en cada partida tendrían que anotar la cantidad solicitada y cómo fue conformada.

N.º de partida jugada	Cantidad solicitada	Paquetes entregados

Se les aclararía que en la columna correspondiente a la cantidad de paquetes entregados debían anotar solo los números. Esta planilla tendría como objetivo ser utilizada en la discusión posterior al juego.

Una vez diseñado el juego discutimos con las maestras las posibles formas de resolución de los alumnos. Vimos que seguramente formarían las cantidades recurriendo a fracciones iguales; por ejemplo, 1 $\frac{1}{2}$ kg con tres de $\frac{1}{3}$ kg, o 1 kg con dos de $\frac{1}{2}$ kg o cuatro de $\frac{1}{4}$ kg. En esos casos, el maestro al circular por los grupos iría preguntando si esa es la única posibilidad, buscando con esta pregunta estimular el uso del conocimiento de que $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$. Vimos también que sería poco probable que recurrieran a formar 1 $\frac{1}{2}$ con dos de $\frac{3}{4}$. El maestro además circularía por los grupos tomando notas de las confrontaciones, errores y argumentaciones de los niños para retomarlos en la discusión posterior al juego.

Al pensar en esta discusión posterior acordamos que los alumnos pudieran manifestar cómo les había resultado el juego, e inmediatamente preguntaríamos, por ejemplo: ¿cómo resolvieron lo que debían entregar cuando les tocó 1 $\frac{1}{2}$ kg?, ¿algún grupo lo resolvió de otra manera?, ¿formaron todos lo mismo?, ¿cómo es posible? Con estas preguntas se buscaría que afloraran los diferentes procedimientos y, al preguntar si era lo mismo, necesariamente deberían argumentar sobre las equivalencias. También se discutió acerca de qué síntesis se podría hacer y entonces surgió que se realizarían preguntas del tipo: ¿cuántos paquetes de $\frac{1}{4}$ kg necesito para formar 1 kg? ¿Y de $\frac{1}{2}$ kg cuántos? ¿Cuántos paquetes de $\frac{1}{4}$ kg necesito para formar $\frac{1}{2}$ kg? Y si quiero formar 1 kg y solo tengo un paquete de $\frac{1}{2}$ kg, un paquete de $\frac{3}{4}$ kg y dos de $\frac{1}{4}$ kg, ¿cómo podría formarlo? ¿Es la única posibilidad? Con esta nueva problematización se podrían ir anotando las conclusiones a las que fueran arribando.

El juego en acción. El maestro organizó la clase en los grupos tal como se había planificado, se les entregó el material, se explicó el rol que cada uno tendría durante su desarrollo y se explicitaron las reglas de juego. Los niños comenzaron a jugar y surgieron, como se había previsto, confrontaciones en el interior de las binas y con la bina contraria. En algunos casos, las resolvieron entre ellos con argumentaciones del tipo: «está mal porque si ponés dos de $\frac{1}{4}$ kg y dos de $\frac{1}{2}$ kg, te pasás del kilogramo porque con dos de $\frac{1}{2}$ kg ya tenés 1 kg». En ese caso particular debían formar 1 kg, entonces la bina que estaba elaborando la respuesta dejó las dos de $\frac{1}{2}$ kg y tomó cuatro de $\frac{1}{4}$ kg y dijo: «lo puedo formar de dos maneras». Otras veces, el maestro debió intervenir, como por ejemplo, en un caso en el que tenían

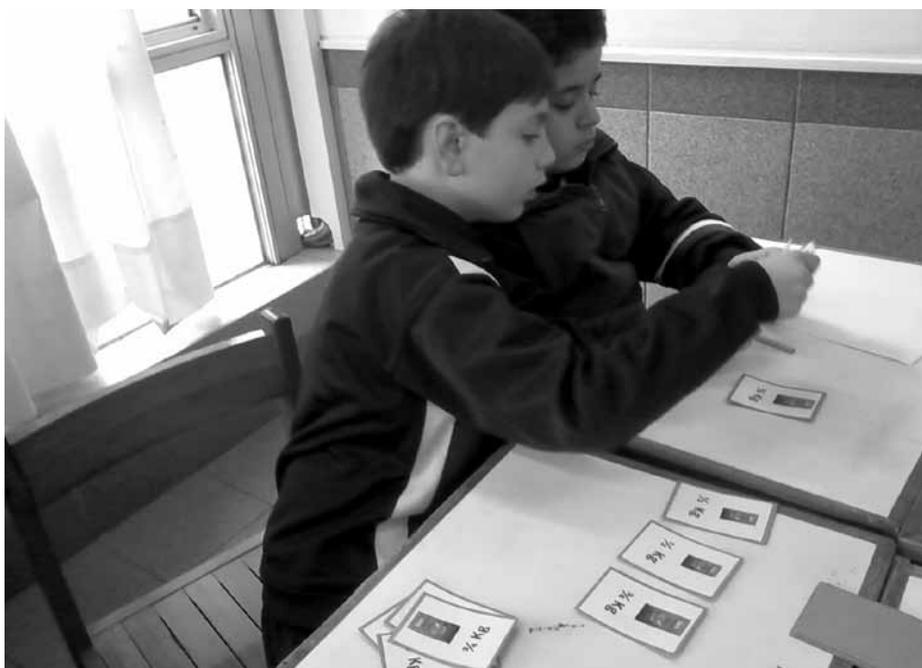
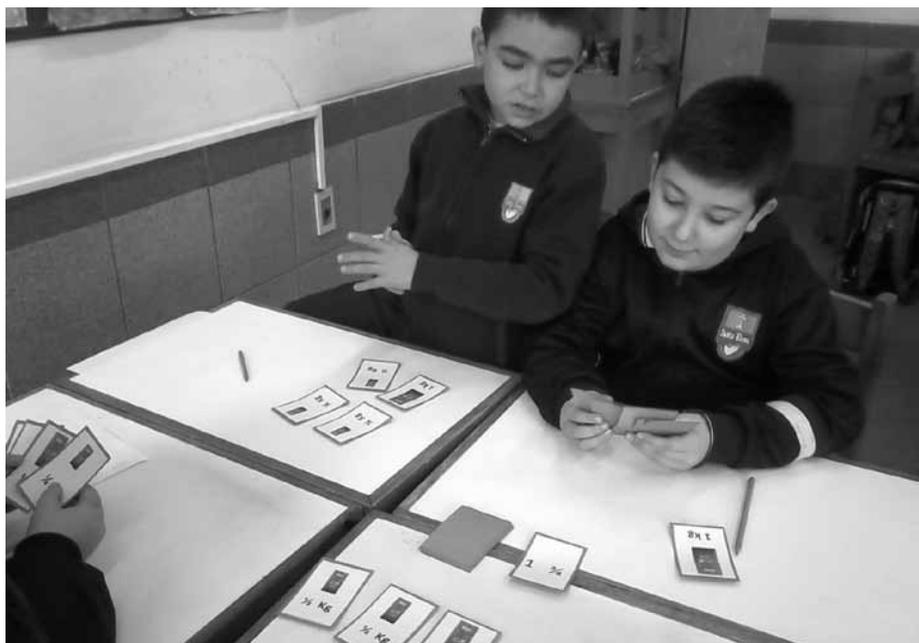
que formar $1 \frac{3}{4}$ kg y lo habían hecho con dos de $\frac{1}{2}$ kg, una de $\frac{3}{4}$ kg y una de $\frac{1}{4}$ kg. Cuando el maestro pasó por el grupo, vio que estaban anotando en la planilla, por lo que asumió que estaban de acuerdo. Para permitir que aflorara el error, preguntó: «¿Qué se forma con $\frac{3}{4}$ kg y $\frac{1}{4}$ kg?» Los niños respondieron: « $\frac{4}{4}$ ». «Y $\frac{4}{4}$, ¿cuántos kilogramos son?» «1 kg», respondieron los niños. «¿Y con dos paquetes de $\frac{1}{2}$ kg?» «1 kg», respondieron. «¿Cuánto tienen entonces?» Inmediatamente respondieron: «2 kg... Ah, entonces está mal. Nos sobra la de $\frac{1}{4}$ kg».

Una vez que se pasó a la reflexión conjunta sobre el juego realizado, algunos niños comentaron que al principio les había costado pero después se dieron cuenta cómo hacer. Un grupo comentó que habían ordenado los paquetes para saber cuáles debían utilizar (se referían a que ponían arriba uno de 1 kg, después dos de $\frac{1}{2}$ kg y debajo de cada uno de $\frac{1}{2}$ kg ponían dos de $\frac{1}{4}$ kg). Cuando pasaron al pizarrón a escribir las diferentes formas que habían utilizado, recurrieron a distintos argumentos; algunos representaban gráficamente las fracciones para mostrar que $\frac{2}{4}$ era lo mismo que $\frac{1}{2}$, por ejemplo, y otros recurrían a argumentos del tipo «como sé que $\frac{2}{2}$ es igual a 1, para formar $1 \frac{1}{2}$ kg necesito tres de $\frac{1}{2}$ kg», o «como $\frac{1}{4}$ es la mitad de $\frac{1}{2}$, para formar 1 kg con paquetes de $\frac{1}{4}$ kg necesito el doble de paquetes que si lo formara con paquetes de $\frac{1}{2}$ kg».

Para finalizar, el maestro hizo preguntas con la intención de dar un cierre. Estas preguntas eran del tipo de las que habíamos visto en la planificación que podrían hacerse y se anotaron las conclusiones en el pizarrón. Algunas fueron expresadas por los alumnos en forma de suma de fracciones y otras fueron escritas en lenguaje corriente; por ejemplo, «la mitad de $\frac{1}{2}$ es $\frac{1}{4}$, entonces necesito dos de $\frac{1}{4}$ para tener $\frac{1}{2}$ ». Apareció en esta etapa de manera explícita la intencionalidad didáctica del maestro en relación con el contenido a trabajar. Surgieron las relaciones y las denominaciones matemáticas, haciéndose consciente por el alumno lo que había



estado trabajando, de manera de tomar conciencia de un nuevo aprendizaje y poder vincularlo con los conocimientos anteriores que ya poseía. Por otra parte, las conclusiones a las que arribaron podrán ser recapituladas por el maestro en una nueva propuesta para ir generando avances, podrán ser reutilizadas por los alumnos en otras oportunidades como un conocimiento disponible, podrán servir también para reorganizar y sistematizar en relación con el conocimiento que se estuvo trabajando en la secuencia, e incluso podrán ir modificándolas en la medida que sean conocimientos provisorios y se vayan ampliando por la aparición de otros conocimientos.

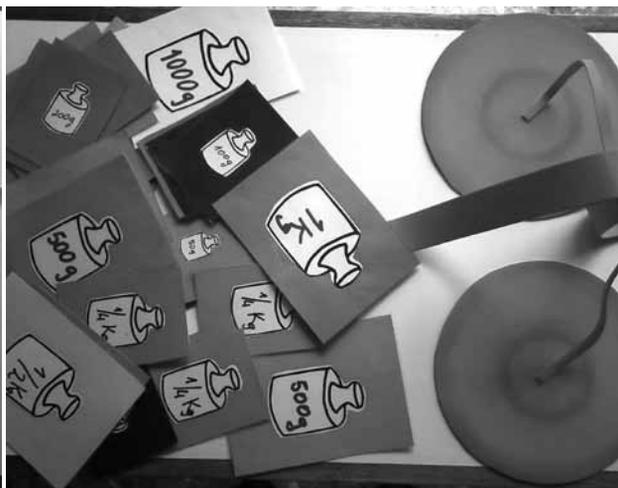
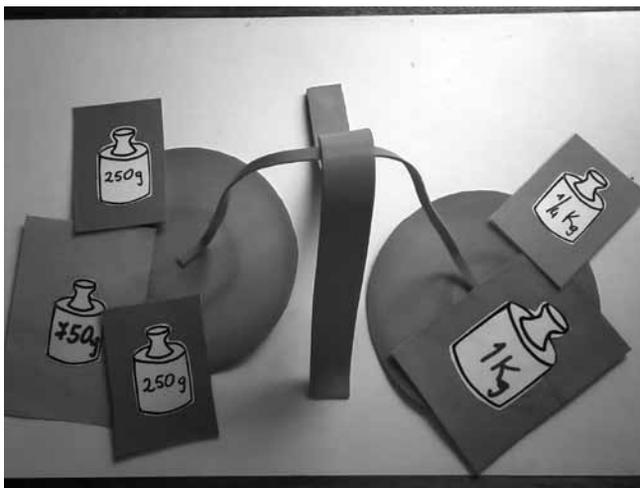


Una vez terminada la clase nos volvimos a reunir las maestras de segundo y yo, como maestra referente del área, para realizar un análisis que se desarrolló sobre la base de estas preguntas: ¿todos los niños participaron activamente de la propuesta?, ¿cómo vieron el intercambio en la interna de los grupos?, ¿y la discusión grupal?, ¿modificarían alguna cosa con relación al juego, al desarrollo, a las intervenciones docentes u otros aspectos?, ¿lograron los niños el trabajo cognitivo que se esperaba de ellos?, ¿qué porcentaje del grupo pudo establecer las relaciones que se pretendía?, ¿sería adecuado volver a realizar el juego en otra oportunidad?, ¿con qué fin?, ¿lo harían con todo el grupo?, ¿le harían alguna variante al juego?, ¿con qué propósito? En función de este análisis surgieron innumerables reflexiones pero, como conclusión, podemos decir que se decidió volver a utilizar el juego y continuar avanzando en la secuencia. También se decidió que la próxima vez que se realizara el juego el maestro organizaría los grupos según los diferentes procesos cognitivos de acuerdo a lo que observó. Así habría algún grupo de alumnos que podría jugar el mismo juego con total independencia; simultáneamente, a otros se les complejizaría el juego agregando nuevas cartas y habría otros con los que el maestro se sentaría a observar cómo juegan, como forma de saber el estado de conocimiento de los alumnos e intervenir con preguntas que provoquen el conflicto cognitivo que les permita avanzar.

MEDICIONES EN CUARTO AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

El relato sobre el juego que se presenta a continuación surgió del intercambio con las docentes en una modalidad de trabajo similar a la descrita en el caso anterior. En esta oportunidad, el recorte del contenido fue: La lectura y escritura de cantidades. Las medidas equivalentes (tomado del Programa de Educación Inicial y Primaria). Con anterioridad a la propuesta de juego las maestras habían trabajado una secuencia anterior con otros aspectos de la medida. Así, habían analizado la medida como una propiedad de los objetos, realizado mediciones efectivas, habían realizado estimaciones, todo ello utilizando los diferentes sistemas legales de medida. Con este estado de conocimientos se propusieron iniciar con el juego una secuencia que permitiera analizar las equivalencias entre las medidas de un mismo sistema. Se eligieron algunas de las diferentes unidades para medir la masa de un cuerpo. El propósito fue que pudiesen relacionar el kilogramo con sus submúltiplos. Evidentemente, en el tratamiento de la medida se buscaba también que aparecieran las relaciones con el sistema de numeración. Para ello se plantearon componer el kilo con fracciones, y luego, con la información de que 1 kg son 1000 g, realizar las equivalencias correspondientes. Entrarían aquí también en juego los conocimientos sobre proporcionalidad que manejaban los alumnos.

¿Cómo se pensó el juego? Se diseñó una balanza que luego se confeccionó en goma eva y diferentes pesas. Algunas de las pesas expresaban fracciones de la unidad —o sea, $\frac{1}{4}$ kg, $\frac{1}{2}$ kg, $\frac{3}{4}$ kg, $\frac{1}{5}$ kg—, otras expresaban esas mismas cantidades y otras en gramos.



El juego consistía en poner en un platillo de la balanza una determinada cantidad, que había que equilibrar colocando en el otro platillo las pesas necesarias para que ello sucediera, pero utilizando diferentes pesas.

Realizado el análisis previo de la actividad, se procedió al juego. Los alumnos estaban sentados en pequeños grupos y cada grupo disponía de una balanza y las pesas correspondientes. En un primer momento el maestro colocaba en cada grupo la cantidad que debían equilibrar y solo se les había dado las pesas expresadas en forma de fracción. Las maestras tomaron estas decisiones pensando en que de esa forma se familiarizarían con el juego, ya que era la primera vez que jugaban y había que interpretar la acción a la que conducía el material que, por otro lado, resultaba bastante atractivo. También pensaron que era una forma de conectar con los conocimientos que poseían sobre las fracciones, pues hasta ese momento la equivalencia entre unidades de medida no se hacía presente.

Los alumnos jugaron sin dificultad y luego de cada ronda se generaba el debate sobre lo realizado. En el interior de los grupos se produjeron intercambios de tal forma que entre ellos validaban lo realizado. Luego se exponía al grupo completo dando lugar a la confrontación y argumentación correspondiente. En un determinado momento, la maestra entregó nuevas pesas, esta vez las correspondientes a los gramos. Cuestionó acerca de cómo podrían jugar ahora con esas pesas, qué relación había entre el kilogramo y los gramos. Un niño respondió que 1 kg es lo mismo que 1000 g, que en el envase de jabón en polvo estaba escrito de las dos maneras. Con este dato, la maestra les cambió las reglas de juego diciendo que en un plato de la balanza debían colocar las pesas de los kilogramos y en el otro buscar equilibrar la balanza pero utilizando las pesas de los gramos. Necesariamente, los niños tuvieron que establecer equivalencias. La primera que surgió desde los grupos fue que $\frac{1}{2}$ kg entonces eran 500 g; a partir de allí establecieron otras equivalencias, como que necesitaban 10 de 100 g para formar 1 kg, entonces 100 g era la décima parte del kilo. En la discusión general se presentaron los



diferentes casos y cómo lo habían resuelto, de manera que mediante las diferentes intervenciones del docente pudieron ir sacando conclusiones y estableciendo las equivalencias correspondientes, incluso que la milésima parte del kilo era el gramo.



Al ser esta una actividad de inicio, se buscaba que los alumnos pudiesen realizar un trabajo de exploración trabajando con diferentes unidades de medida. En esta clase, entonces, pudieron elaborar ciertos conocimientos que les fueron útiles para resolver el problema planteado en el juego. Indudablemente significaba el puntapié inicial para el planteo de otras actividades tendientes a profundizar en ese contenido y en las relaciones con los otros conocimientos antes mencionados.

CONCLUSIONES

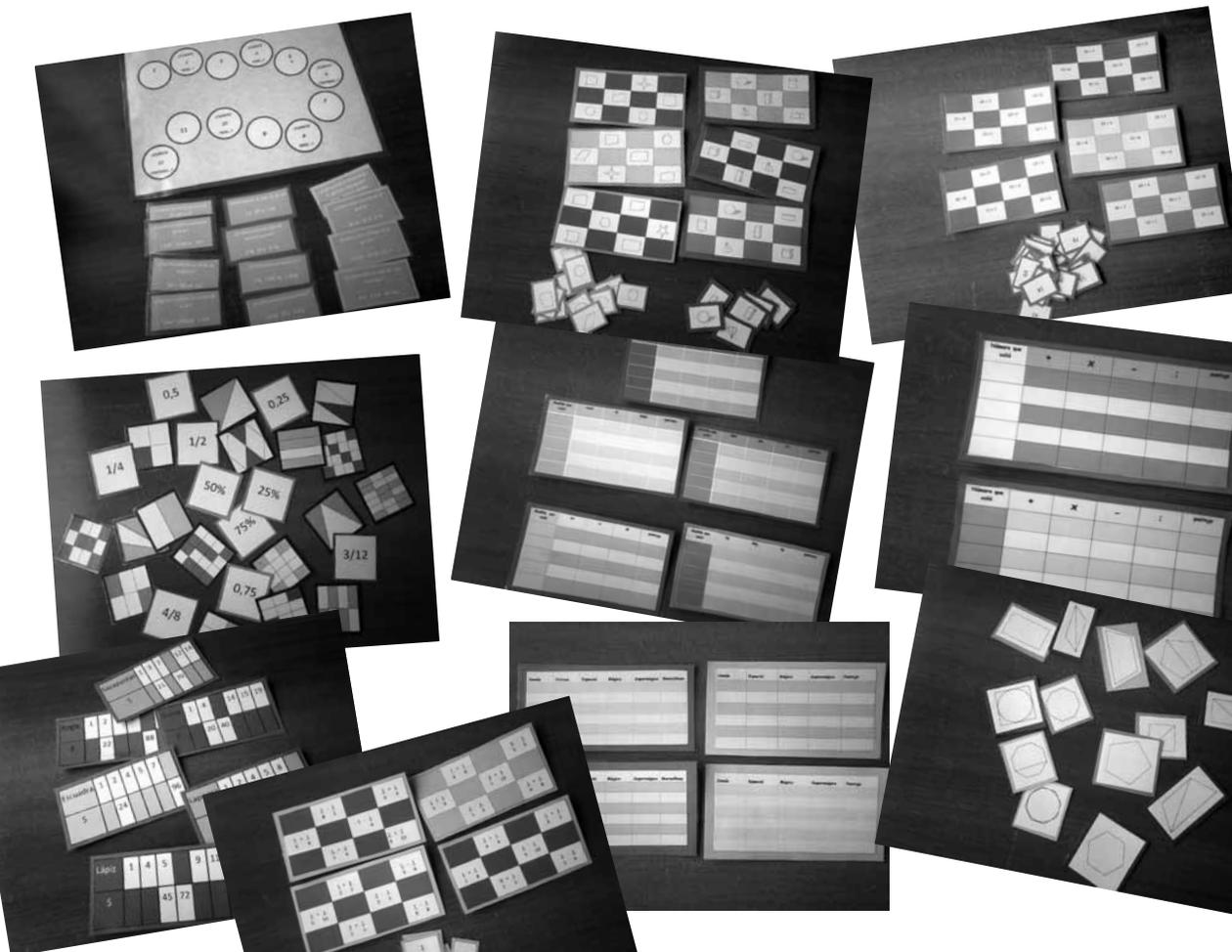
Buena parte de las conclusiones fueron presentadas en el transcurso del relato a partir del análisis que se hizo de las experiencias mostradas. Podemos agregar que la utilización del juego en la clase de Matemáticas constituyó un gran incentivo, tanto para los docentes como para los alumnos. Comenzó a instalarse en las clases de Matemática otra estrategia que aporta al aprendizaje matemático, *la reflexión a partir del juego*, permitiendo que afloren o se modifiquen conocimientos, que se discutan, que puedan hacerse síntesis parciales o finales, y que pueda reutilizarse dicho conocimiento, con la posibilidad de volver a jugar *enriquecidos*.

Por otra parte, los docentes se sintieron más implicados en el proyecto y pudieron comprobar que el juego era un excelente recurso para hacer matemática. Que con el juego resulta más fácil la atención a la diversidad, el trabajo en pequeños grupos se vuelve más participativo y las interacciones entre los alumnos se ven enriquecidas, ya que demandan una participación tanto individual como grupal. Incluir el juego en una secuencia de enseñanza puede tener varios propósitos, como iniciar el trabajo con un nuevo conocimiento, reutilizar conocimientos aprendidos o evaluar el aprendizaje. Fueron también parte de las cuestiones que se valoraron. Se advirtió que, en general, en los juegos la validación está dada por el propio juego. También que —dependiendo del juego y de la repetición de este— tener que jugar varias partidas permite ir modificando en el transcurso de la actividad las estrategias que se utilizan e incluso la memorización de ciertas estrategias que resultan óptimas para la resolución, por ejemplo, de cálculos.

Para los alumnos el juego resultó una forma atractiva y divertida de aprender. Estimulados por la competitividad, la búsqueda de estrategias se multiplicó, la reflexión sobre lo realizado hizo consciente los procesos y las estrategias utilizadas, y, al tener que defender su posición para resultar ganadores, obligó a poner en palabras lo actuado y argumentar sobre ello favoreciendo la toma de conciencia y la reflexión, muchas veces teniendo que buscar relaciones con los conocimientos de los que se disponía y avanzar a partir de ellos.

Por último, el trabajo en los grupos y la necesidad de poder jugar o no, así como la posibilidad de perder o ganar, puso a los alumnos frente a la necesidad de reconocer sus errores, aceptarlos y buscar la forma de superarlos para poder jugar o encontrar una estrategia ganadora. Esto los llevó a tener que tomar decisiones y comprometerse con estas. Los puso también frente a la necesidad de pronunciar su palabra y aceptar las ideas de sus compañeros, valorando la diversidad de saberes y aprendiendo a respetar la posición del otro, en un hacer democrático que los favorece en su construcción como ciudadanos.

Para finalizar es preciso comentar que a partir de este trabajo se hizo más presente en todos los grados la utilización del juego y su inclusión en secuencias de enseñanza. A continuación se presentan algunas fotografías de juegos diseñados y utilizados en otras oportunidades.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROUSSEAU, G. (1991). «¿Qué pueden aportar a los docentes los diferentes enfoques de la didáctica de la matemática?, segunda parte», en *Enseñanza de la Ciencias*, revista de investigación y experiencias didácticas, 9 (1), pp. 10-21.
- (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física.
- CHARLOT, B. (1986). «La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas», conferencia dictada en Cannes, marzo.
- CHARNAY, R. (1994). «Aprender por medio de la resolución de problemas», en PARRA, C., y SAIZ, I. (comps). *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*, pp. 51-64. Buenos Aires: Paidós Educador.
- CHEVALLARD, Y., BOSCH, M., GASCÓN, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- DE GUZMÁN, M. (1989). «Juego y Matemática», en *Suma*, revista sobre enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, n.º 4, pp. 61-64.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1985). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Planeta.
- RICOTTI, S. (2011). *Juegos y problemas para construir ideas matemáticas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SADOVSKY, P. (2005a). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SADOVSKY, P. (2005b). «La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática, Reflexiones teóricas para la educación matemática», en: ALAGIA, H., BRESSAN, A., y SADOVSKY, P. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, pp. 9-68. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SADOVSKY, P., Etchemendy, M., y Tarasow, P. (2011). «Las interacciones en el aula a propósito de la relación entre diferentes sentidos de una operación aritmética», en *Nova Escola*, edición especial. San Pablo, Brasil: Abril.
- VERGNAUD, G. (1983). «Actividad y conocimiento operatorio», en Coll C. (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*, pp.91-104. Madrid: Siglo XXI.
- VYGOTSKY, L. (1982). «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 85, pp. 27-32. Versión castellana de la conferencia dada por el autor en el Instituto Pedagógico Estatal en 1933, Leningrado.
- WOLMAN, S. y QUARANTA, M (2013). «Una perspectiva didáctica», en *Enseñar Matemática en la escuela primaria*, serie Respuestas, pp. 5-14. Buenos Aires: Tinta Fresca.

**Museos:
un puente
hacia la creación**

Cecilia Baraza, Adriana Mairet

03

FICHA TÉCNICA

Sector: Primaria

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Museos, un puente hacia la creación

Clases: Primero a sexto años

Asignaturas: Artes Visuales, Lengua

Participantes: Docentes de Primaria

Docentes participantes: Mariela Pastor, María Luisa Boragno (1.º año); Daniela Lenkauskas, Carolina Maceiras (2.º año); Sandra Vidal, María Alejandra Suárez (3.º año); Virginia Balboa, Gladys Miranda (4.º año); Alejandra Meyer, Gabriela Cuña (5.º año); Teresa Barone, Silvana Saavedra (6.º año), profesora de Plástica Josefina Del Castillo.

Coordinación: Mtra. Dir. Cecilia Baraza, Mtra. Did. Adriana Mairet

Compaginación de textos, ilustración y diseño: Mtra. Did. Adriana Mairet

RESUMEN

A partir del análisis crítico de nuestras prácticas educativas, el colectivo docente decidió plantear durante el año 2014 la necesidad de un trabajo sistemático en el área del conocimiento de Lengua y Artes Visuales en forma conjunta.

Año tras año sentimos la necesidad de mejorar nuestra propuesta. En este marco elaboramos el proyecto «Museos, un puente hacia la creación», dirigido a conocer, a través de las visitas a los museos, el patrimonio cultural de nuestro país, bienes tangibles e intangibles relacionados con el pasado de sus habitantes, y asimismo dirigido a elevar el nivel de las producciones escritas de nuestros alumnos en todos los grados.

Somos conscientes de que las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas, y son empleadas a lo largo de la historia con diversas finalidades. Entre otras cosas, se constituyeron en instrumentos transmisores de conocimiento, útiles en tiempos en que la mayoría de la población era analfabeta y servían como verdaderas narraciones visuales de la cotidianidad.

Según el Consejo Internacional de Museos de la UNESCO, un museo es una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, difunde y expone los testimonios tangibles e intangibles de las comunidades humanas y su entorno para la educación y el deleite del público que los visita.

Junto a nuestros alumnos nos introdujimos en el mundo de los museos para descubrir ese universo de creatividad y transformarlo en inspiración para la producción de narraciones, descripciones, y explicaciones y análisis de las diferentes obras.

El empleo de la herramienta informática ocupó un lugar relevante en la producción personal de esos textos. Generar una bitácora con las producciones permitió a nuestros alumnos realizar tantas reescrituras como fueran necesarias a partir de las orientaciones del docente, para mejorar y alcanzar una correcta comunicación escrita.



El desarrollo de talleres de expresión plástica y manualidades de volumen acompañó, como a lo largo de la historia, la comunicación visual de lo vivenciado y aprendido, poniendo en juego la creatividad de nuestros alumnos.

Las producciones se vieron plasmadas en una publicación que involucró el trabajo realizado por todo el sector.

Las familias participaron de un concurso para la creación de un logo que identificó a la publicación.

De los trabajos presentados, este es el que se seleccionó como más representativo del título elegido.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en este proyecto fueron:

- Generar estrategias didácticas orientadas al mejoramiento de la comunicación escrita, profundizando en las técnicas narrativas y la creatividad a través del arte como producción cultural que tiene la estructura de los lenguajes.
- Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artísticos culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos.
- Contribuir a la formación integral del educando, incluyendo la capacitación como usuario que le permita la adquisición de nuevas técnicas y habilidades en el uso de las TIC.

La lista de los museos seleccionados por la temática de cada nivel muestra la coherencia con los contenidos programáticos.

- 1.º Museo Torres García

- 2.º Museo de Arte Precolombino e Indígena
- 3.º Museo Antropológico
- 4.º Museo MuHAr
- 5.º Museo Nacional de Artes Visuales
- 6.º Palacio Legislativo

Entre las actividades llevadas a cabo podemos destacar:

- Planificar e instrumentar un proyecto de escritura por grado vinculado a las visitas realizadas.
- Talleres de expresión plástica y manualidades de volumen.
- Encuesta para la elección del nombre de la publicación.
- Selección del material a incluir.
- Edición.
- Socialización de las producciones.

Para poner en práctica este proyecto se necesitaron diferentes tipos de recursos:

- Económicos, para las salidas didácticas y compra de materiales para los talleres de plástica.
- Material informático.
- Máquina fotográfica.

La evaluación se realizó a lo largo de los talleres y con la exposición final de las creaciones de los alumnos, en la Feria. En las voces de los maestros de cada grado los acercamos aún más a nuestro proyecto.

PRIMER AÑO

Los contenidos de Lengua que abordamos en primer año fueron: la descripción en la narración, la ubicación temporal en el marco del cuento, los organizadores temporales («había una vez», «un día», «después»), el enunciado, segmentación de palabras, el punto final.

La visita al Museo Joaquín Torres García fue el eje disparador para despertar la motivación e inspiración de los niños y comenzar a trabajar en la creación de un texto narrativo.

Las secuencias de actividades fueron pensadas y seleccionadas para seguir avanzando en la adquisición de la lectoescritura abordando los contenidos programáticos del curso. El énfasis fue puesto en la producción de textos con

coherencia y pertinencia, insistiendo en la segmentación adecuada de las palabras y una correcta puntuación.

Desde la visita al museo, emprendimos juntos el viaje. Dejamos volar la imaginación y dimos la oportunidad de crear y generar espacios donde cada uno pudiera expresar lo que sentía y pensaba.

En el área de Conocimiento Artístico, se propusieron actividades en el plano bi y tridimensional, relacionadas con el artista. Nos focalizamos en los símbolos, su interpretación, las figuras geométricas, los colores primarios y secundarios. Se creó un espacio para la elaboración de un símbolo personal finalizando con una puesta en común.

En el área de Informática, las actividades fueron variadas: cuentos interactivos, ordenación de secuencias, creación de personajes en el programa Paint con el empleo de figuras geométricas.

A partir de la creación de esos personajes, cada grupo de primer año elaboró en forma colectiva la trama y el nudo de un cuento. Compartimos a continuación las producciones logradas en cada grupo.

EL SUEÑO MÁGICO. 1.^{ER} AÑO A

En una gran ciudad vivían Emma y Mariana con sus padres. Un día mientras hacían los deberes tocaron el timbre. Eran sus abuelas que habían llegado de un largo viaje con muchos regalos.



Las abuelas les contaron sobre sus aventuras y ellas les dieron muchos besos y abrazos.

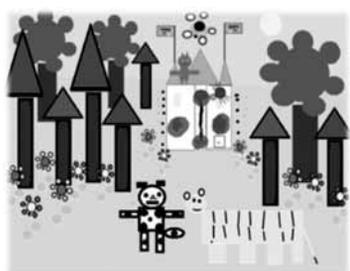
A la hora de abrir los regalos saltaron de alegría. ¡Era lo que tanto querían!

Emma abrió su regalo y allí estaba mirándola Pandy, un hermoso osito Panda.

Cuando Mariana abrió el suyo se encontró con Pulguita, un tigre amarillo.

Salieron a la vereda a jugar con sus peluches y se divirtieron toda la tarde.

Al llegar la noche se durmieron abrazadas a sus nuevos amigos y tuvieron el mismo sueño:



¡Pandy y Pulguita eran dos animalitos de verdad!

Juntos llegaron a un bosque.

Las niñas no tenían miedo porque sus nuevos amigos las protegían.

Caminaron un largo rato y detrás de unos árboles encontraron un castillo encantado.

Se fueron acercando poco a poco y vieron un vampiro y una araña que vivían en él...

UN DÍA DE AVENTURAS EN EL ZOO. 1.^{ER} AÑO B

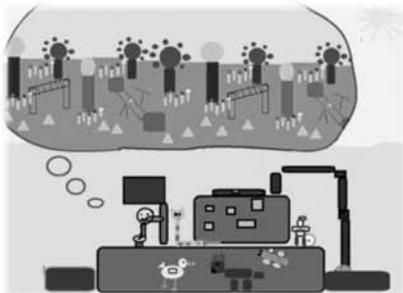


Un día de primavera, Sofía lleva a su hija Catalina al zoo.

Madre e hija juntas van de la mano para pronto llegar.

Pero lo que era pura alegría, cambia de pronto, ¡quién lo diría!

¡Qué alboroto hay en el zoo!



Los animales no estaban en sus jaulas, estaban todos reunidos.

Sofía y Catalina se acercan para averiguar lo que estaba sucediendo.

La jirafa estiraba bien arriba su cuello y miraba a todos diciendo:

—¡Basta de estar aburridos y tristes! Tengamos un día de aventura.

Todos los animales a la vez dijeron:

—Estamos de acuerdo.

El pato hizo su aparición diciendo:

—Yo conozco un parque de diversiones con juegos para animales que queda en una isla, no muy lejos de aquí.

Al escuchar todo Sofía interrumpe:

—Nosotras los podemos ayudar. Tengo un amigo capitán de un barco que los llevará a todos.

—¡Genial! Gritaron a la vez.

Así fue, al día siguiente Sofía y Catalina fueron a buscar a los animales.

De a poco fueron subiendo. La última fue Doña Pata.

—Listos para zarpar —dijo el capitán.

Todos iban felices e imaginando el parque en el cual jugarían tanto.

Pero de pronto el barco empieza a moverse muy fuerte, las olas eran cada vez más grandes y en una ola muy alta el barco pegó un salto y todos cayeron al agua, menos la jirafa que por tener su cuello largo los ayudó a salir del agua. Y así continuaron su viaje hacia el parque...

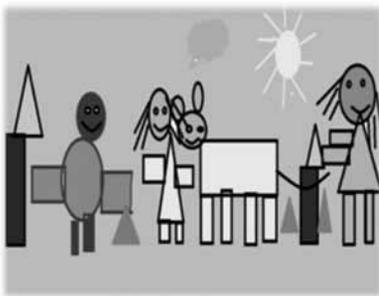
Continuando con la propuesta, cada niño pensó y escribió el desenlace de la historia con el procesador de textos Word.

Los sucesivos borradores en donde se trabajaron los contenidos propuestos fueron supervisados permanentemente por las maestras, y se realizaron las correcciones pertinentes. Cada producción se fue guardando en una carpeta como testimonio de los avances logrados.

Y estos fueron algunos finales creados por los niños.

EL SUEÑO MÁGICO

Te cuento, cuento que...



El oso, el tigre y las niñas siguieron caminando y llegaron al castillo.

Tocaron la puerta.

La araña y el vampiro estaban muy contentos porque nadie los visitaba.

Los invitaron a pasar.

Se hicieron amigos y jugaron todos juntos.

FIN

Juan Ignacio Sánchez.

Te cuento, cuento que...



¡¡¡Ohh!!! dijo Pandy. ¡El castillo está encantado!

Se acercaron poco a poco y cuando llegaron a la puerta tocaron ¡toc toc!

Nadie contestó. Cuando abrieron la puerta no podían creer lo que vieron.

Una araña los saludó.

Entraron a una habitación. Había un letrero que decía: NO SUBIR LAS ESCALERAS.

Igual las subieron.

Tendríamos que no haber subido —dijo Mariana.

Estaba muy oscuro.

Parecía que el vampiro y la araña desaparecían pero en realidad se estaban descongelando por el calor.

Pulguita gritó:

—¡Son buenos! ¡El vampiro y la araña son buenos!

Y así, Emma, Mariana, Pandy, Pulguita, el vampiro y la araña se hicieron amigos.

Como la araña y el vampiro ahora tenían muchos amigos, el castillo se desembrujó.

Las niñas se despertaron.

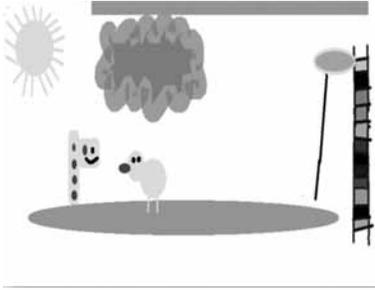
Había sido solo un sueño y se volvieron a dormir.

FIN

Victoria Moreira

UN DÍA DE AVENTURAS EN EL ZOO

Te cuento, cuento que...



Llegaron al parque que se imaginaron y estaban felices.

Había tantos juegos lindos que no sabían para donde ir. La primera en salir corriendo a jugar fue la jirafa y después salieron todos.

Luego de un rato largo se dieron cuenta que tenían hambre y se juntaron a comer. Sofía y Catalina los invitaron con alfajores y chocolates.

Los animales le pidieron al capitán del barco que los fuera a buscar al otro día de mañana. Se quedaron la noche jugando.

FIN

Franco de Almeida

Te cuento, cuento que...



Llegaron al parque de diversiones y la jirafa se quedó jugando en el pasamano y en el tobogán. Todos se divertían.

A la tarde se comieron una rica merienda con alfajores de chocolate.

Sofía y Catalina volvieron en el barco al zoo, para avisar que los animales estaban en ese parque de diversiones. También les dijeron que a la noche regresarían.

FIN

Noelia Delgado

SEGUNDO AÑO

La visita al Museo de Arte Precolombino e Indígena (MAPI) realizada por los alumnos de segundo año fue vivida con una intensidad especial, por lo atractiva que resulta esa propuesta. Y se constituyó en el disparador para un trabajo constante y secuenciado.

Tuvo dos instancias. En la primera se recorrieron las instalaciones y se participó de un taller de cerámica. En la segunda, presenciamos la obra de teatro *Tukano y el libro de todas las historias*.

La temática «indígenas» surgió como resultado de las visitas. Nuestros niños investigaron las formas de vida de los diferentes grupos indígenas, su vestimenta, alimentación, arte, creencias, según los contenidos de Ciencias Sociales.

La creación de historietas presentó un doble propósito: dar respuesta a un contenido específico del área de conocimiento de Lengua inmerso en el programa escolar del grado y motivar a nuestros alumnos con el recurso informático seleccionado.

La secuencia de trabajo propuesta para ello fue la siguiente:

- Conocer e incursionar en el programa MECC.
- Formar pequeños grupos de trabajo (de tres o cuatro niños).
- Cada grupo decidió la temática de su historieta: niños indígenas jugando, caza de animales de la megafauna, un día de pesca, la recolección de frutos, etc.
- Se propuso la elaboración de los escenarios (viñetas) y la incorporación en estos de los personajes que participan en la historia.
- Escribir la voz del narrador —externo— en PowerPoint focalizando el trabajo en la organización del texto, su coherencia, la concordancia gramatical y variedad lexical. Los alumnos realizaron borradores sucesivos, atendiendo a las correcciones del maestro, hasta llegar al producto final.
- Elaborar los diálogos en Word poniendo especial énfasis en el uso de los signos de exclamación e interrogación y las onomatopeyas.
- Diseñar la tapa de cada historieta con el programa Paint.
- Imprimir y organizar el libro de historietas.
- Taller de arte con elaboración y decoración de vasijas de arcilla.
- Presentación del material elaborado por nuestros alumnos en la feria organizada por el sector.

TERCER AÑO

El punto de partida para tercer año fue la visita al Museo Antropológico. Los niños se sintieron enriquecidos visualmente y motivados para la propuesta.

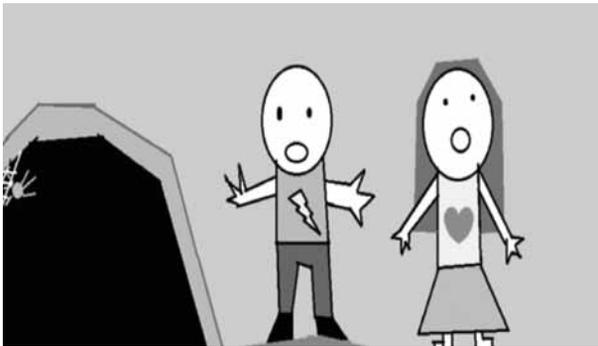
En el área de Lengua se comenzó con la presentación de distintos textos observando primeramente que todos tenían en común la función comunicativa.

Se trabajó con textos narrativos seleccionados por el maestro evidenciando las distintas partes: presentación (lugar y momento), trama o nudo, desenlace o final.

En forma individual y finalmente en grupos, se realizaron las producciones usando el procesador de texto Word como herramienta. Sucesivas reescrituras, atendiendo las correcciones y sugerencias de las maestras y de los compañeros, fueron mejorando el nivel de esas narraciones. Las ilustraciones fueron creadas con Paint.

Algunos ejemplos:

Sofía y Guillermo van al museo



Había una vez un niño llamado Guillermo que iba a ir a la casa de su prima Sofía. Cuando Guillermo llegó a la casa de Sofía, lo invitó a ir al Museo.

Llegaron al Museo y vieron un esqueleto, cosas hechas con arcilla, lanzas y una fuente.

Después fueron a jugar a la fuente y sin querer apretaron un interruptor, se abrió una puerta secreta y se pusieron nerviosos pero les picó la curiosidad, así que entraron. Cuando entraron vieron que la cueva era muy oscura y grande, pero al final de la cueva había un lugar supersecreto.

Se emocionaron tanto que no se dieron cuenta que quedaron atrapados en la cueva. Ven un ducto de ventilación y se les ocurre escapar por ahí.

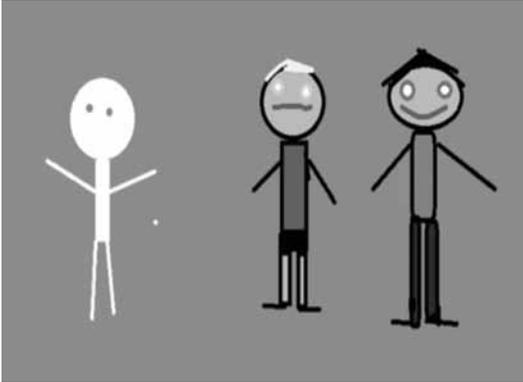
Entonces se trepan, entran al ducto y escapan por ahí. Después salen por el ducto del Museo y escuchan una voz que les dice:

—Despierten, despierten.

Y ellos se despiertan y se dan cuenta de que todo fue un sueño.

Sofía, Guillermo y Naomi

Un día en el museo embrujado



Un día Juan y Carlos fueron al museo embrujado. Carlos vio a un esqueleto y también una momia. Sin embargo Juan observó con detenimiento a un indígena que se movía sigilosamente y tenía una boleadora en su mano derecha.

De pronto estos restos arqueológicos cobraron vida y los rodearon. Los amigos empezaron a correr en círculo y no podían salir

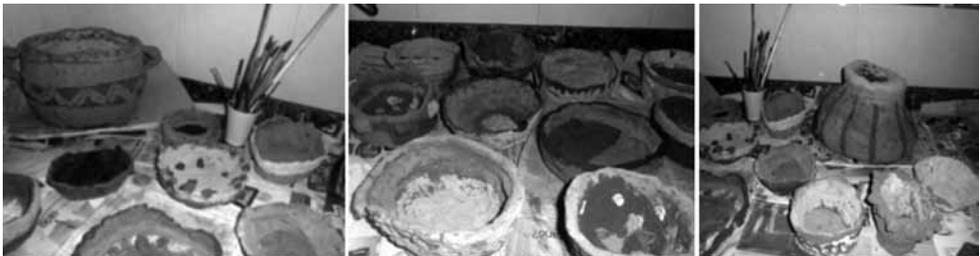
porque estaban atrapados. Entonces decidieron pensar una estrategia para escapar del museo.

Mientras Juan los distraía a todos, Carlos tomó su gancho de escalador y le tiró a las piernas del indígena.

En ese momento Carlos salió corriendo y detrás Juan. Lograron escapar antes que los restos llegaran a la puerta. Cerraron la puerta con un golpe y quedaron atrás todos los restos del pasado.

Alejandro y Joaquín C.

En el área de Conocimiento Artístico, inspirados en la visita al Museo Antropológico, modelaron vasijas en barro como lo hicieron grupos prehistóricos que habitaron las zonas litoraleñas y ribereñas de los ríos Paraná y Uruguay desde Salto hasta la desembocadura del Río de la Plata y el Santa Lucía. Los cacharros fueron decorados imitando los dibujos de aquellas poblaciones indígenas.



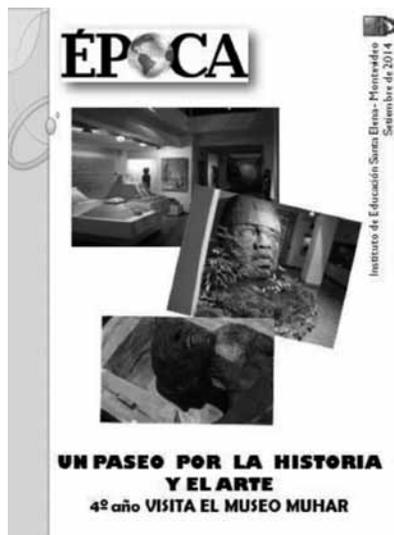
CUARTO AÑO

La visita al MuHAR de este año sensibilizó al grupo de cuarto año frente a elementos de las diversas culturas americanas y se constituyó en el disparador de una serie de actividades.

Estimulados por el aspecto sensorial a través de la apreciación de distintas obras visualizadas, nuestros alumnos lograron plasmar producciones escritas y creaciones artísticas de excelente nivel.



El proceso se fue extendiendo durante el año con propuestas cada vez más elaboradas y abordando los contenidos en particular del área de Lengua. El trabajo sobre las diferentes estructuras textuales, la coherencia y cohesión, la riqueza y adecuación del vocabulario, puntuación, ortografía, estuvieron siempre presentes.



En una primera instancia los niños debieron recabar información sobre el museo seleccionado. Uno de los recursos empleados fue la búsqueda en Google con la computadora, mediante una guía de investigación, en la cual se incluía links con direcciones web. A partir de esta se diseñó el editorial de la publicación, incluyendo imágenes de la fachada edilicia, el plano y las distintas salas del museo. Se les propuso además la creación de una tapa de revista que se diagramó con el programa PowerPoint.

Seguidamente se propuso crear una narración descriptiva del museo utilizando el procesador de textos como herramienta.

Esta forma de trabajo permitió ir guardando

en carpetas individuales los trabajos escritos y recuperarlos para realizar correcciones sin perder los originales. La valiosa estrategia le permitió a cada niño visualizar sus progresos individuales y colectivos.

Los textos fueron ilustrados con dibujos realizados con Paint o con imágenes extraídas de la Web.

Transcribimos algunas de estas producciones:

Una noche en el Museo MuHAr



Una tarde de abril, los alumnos de cuarto año del Colegio Santa Elena vinieron de visita a mi Museo, el MuHAr.

Al principio vieron el famoso calendario Azteca, que siempre es el más visitado de todo el Museo.

Luego vieron mis templos, mis collares y mis accesorios. La verdad, los niños quedaban impresionados de tantas palabras nuevas que estaban aprendiendo.

¡Ah! y me olvidaba soy Pierina, la hija del emperador del Imperio Inca.

Eso me encanta, porque... siempre nos muestran a mí y a mi padre. Yo estoy junto a él en el Museo. Él también está en las buenas e incluso en las malas; como todo padre... ¿no?

Le digo a mi padre que quiero salir, conocer un poco este maravilloso país, que está cruzando la puerta y me espera con los brazos abiertos.

Mi padre me dice que hay mucho peligro allí afuera, porque lo que pasa en el Museo de noche queda entre nosotros y el sereno.

Ya se hacía de noche. Las visitas de a poco se iban yendo cada uno para su casa.

¡Ah perdón, me olvidaba! No les conté. En el Museo, cuando ya no queda nadie, todas las cosas cobran vida. Entre todos hacemos una fiesta con el famoso sereno Willy. Él siempre nos trató bien, menos el primer día que se puso como loco, que nos empezó a correr a todos. Fue muy gracioso....

Hoy estamos con un problemón. El calendario Azteca se perdió y mi padre está como loco. Mi mamá se está contagiando de mi padre, y Willy hace lo posible por tranquilizar a todos; pero lo peor no es la pérdida, es que el calendario Azteca es lo que controla a la momia.

O sea la momia desapareció y la momia es lo que más quieren ver las visitas; o sea que sin la momia no hay visitas y sin visitas no hay diversión y sin diversión me aburro y sí, me aburro.

¡Bueno! Me estoy contagiando de mi padre y en este tiempo es lo que menos quiero.

Por suerte todos están tranquilos, porque la verdad, nadie quiere mucho a la momia. Es demasiado creída. Ella piensa que todo el mundo gira alrededor de ella y lo que más le preocupa siempre es ella, ella y todavía más, ella.

Hoy es la primera vez que salgo a las calles de Montevideo para buscar el calendario Azteca y me gusta mucho.

Todo es un desorden, pero igual lo encontramos en un desagüe. Al encontrarlo todos dijimos a coro:

—¡Si, lo encontramos, síiiii!

Menos mi padre, que como siempre, no quiere cerca a la momia. Él piensa que es una muy mala influencia para mis hermanos y para mí; es que lo es, pero a veces se pasa.

Ahora todos están muy felices y mi padre está en su lugar como todas las cosas del Museo. Ya a la mañana, el Museo estaba lleno de gente, y escuchamos que el Santa Elena, que nos cayó tan bien, va a volver y estamos muy felices. La momia está en su lugar y, como ya les dije, el Museo está lleno de gente, incluido las visitas.

Estamos sin palabras. Todo gracias a mi padre y a Willy, que ya todos estamos acostumbrándonos a las maravillosas y tontas locuras de ellos dos.

Pierina

El misterio del museo MUHAR



Una noche fui al Museo MUHAR con mis amigas Agustina, Abigail, Avril, Margarita y Paola.

Estábamos recorriéndolo, cuando Abigail gritó: —¡Ahhhhh!

Agustina le dijo: —¡Ay Abigail no grites! ¿Qué te pasó?

Entonces Abigail señaló con la mano una cabeza gigante, y yo le contesté: —Abi tranquila, sólo es un monolito.

De repente, misteriosamente la cabeza se empezó a abrir. Paola, acercándose a esa escultura, dijo: —Entremos.

Avril vio en la oscuridad una silueta que se acercaba a todas nosotras. Margarita trató de ver quién era y nos dijo: —Es una persona, no la veo muy bien —y todas dijimos: —¿Quién será?

Seguíamos intentando ver quién era y apareció aún más cerca...

Nos dijo que era la guía del Museo, que no podíamos entrar allí y se fue.

Todas nos fuimos. Veíamos pirámides hechas miniatura, y llegamos a una parte del Museo donde había una momia; dimos vueltas alrededor de ella en silencio.

De pronto, las luces se apagaron y la momia se levantó lentamente. Todas salimos corriendo y se cerró la puerta.

Abigail dijo: —Es el final chicas. —Todas dijimos que sí, pero la momia nos llevó a una puerta llena de telas de araña y la señaló. Margarita dijo: —Entremos, no hay ninguna guía que nos descubra. —Todas nos pusimos de acuerdo y entramos.

Allí vimos un montón de cosas raras, casuchas, y lo que parecía un templo. Se nos acercó una indígena igual a Abigail y nos dijo: —Han llegado a un nuevo mundo. Están todas ustedes, pero indígenas, o sea que yo soy como tú —le dijo a Abigail y para demostrarlo: —sé que te llamas Abigail.

Ella llamó a un grupo de cinco amigas que se ponen en frente a nosotras. Una de ellas dijo: —Me llamo Sofía—, otra dijo: —Yo me llamo Paola—, otra dijo: —Me llamo Agustina— y otra dijo: —Yo me llamo Margarita y ella Avril.

Todas nos quedamos sorprendidas y Abigail dijo: —Esto parece un mundo paralelo—, Agustina dijo: —¿Por qué no nos vamos? Ya es tarde—. Todas nos ponemos de acuerdo. Prometemos volver alguna vez y nos vamos. Cuando llegamos, la momia estaba en su lugar, lo que nos pareció muy raro. Nos fuimos del museo a la casa de Paola.

En su casa pensamos que la cabeza gigante era otra puerta que llevaba al mismo mundo que la puerta de la momia. Aún así vamos a volver a visitar a aquellas niñas.

Sofía R.

QUINTO AÑO

En quinto año la propuesta a trabajar fue «El arte de escribir». Consideramos que durante esta etapa escolar debemos plantear en nuestras aulas actividades que permitan promover una interacción entre lectura y escritura y al mismo tiempo reflexionar sobre el uso lingüístico durante el proceso de textualización.

Es necesario aproximar a los alumnos a la escritura como herramienta para organizar el conocimiento, toma de notas, elaboración de fichas biográficas, resúmenes, entre otros.

Mientras escriben, los niños deben tomar decisiones sobre diversos aspectos de la construcción textual. Nuestro desafío es acompañarlos en este proceso mediante la reflexión de asuntos tales como: adecuación del registro a las características del destinatario, la inclusión de ejemplos para aclarar conceptos, los tiempos verbales.

Planificar la escritura implica la elaboración de varios borradores, por lo que las TIC se presentan como herramientas facilitadoras del proceso de escritura. La *reescritura* con un soporte digital acelera la apropiación del género discursivo y los acerca a la corrección ortográfica y gramatical dentro del marco de la construcción del texto.

Luego de la visita al Museo de Artes Visuales, donde pudieron apreciar la evolución de la pintura uruguaya a través de las obras de Juan Manuel Blanes, Federico Saenz, Petrona Viera, Pedro Peralta, entre otros, trabajamos en la elaboración de un *informe colectivo* de la visita a partir de los aportes de las producciones individuales de los alumnos. Simultáneamente, abordamos aspectos vinculados a la textualidad.

Después de realizada esa reconstrucción, surgió la necesidad de aproximarse a los artistas, conocer la época en la que vivieron, en la que enmarcaron su obra y de qué manera sus vivencias influyeron su forma de pintar. Para ello nos acercamos a la *biografía* como texto narrativo.

Así surgieron preguntas como: ¿qué sabes sobre las biografías?, ¿para qué sirven?, ¿qué aspectos debes considerar para elaborarla? Estas se constituyeron en preguntas claves para activar los conocimientos de los alumnos.

Como recurso para responder a estos cuestionamientos trabajamos con una *actividad interactiva en línea*. En ella se planteaban distintas propuestas secuenciadas para realizar un abordaje integral del tema.

- *Primera actividad*: ¿Qué sabes sobre las biografías? Se constituyó en el disparador de preguntas claves que sirvieron para activar los conocimientos de los alumnos.
- *Segunda actividad*: ¿Qué información entregan las biografías? Los alumnos leyeron una biografía del actor y director de cine Charles Chaplin. De esa manera se acercaron al género biográfico y conocieron algunas de sus características.

- *Tercera actividad:* La vida de Roberto Matta, pintor chileno. Los alumnos leyeron su biografía y reconocieron los distintos momentos de esta.
- *Cuarta actividad:* Los alumnos escribieron una biografía de un/a compañero/a teniendo en cuenta lo incorporado en las actividades mencionadas anteriormente.

Proyectándonos a la actividad de cierre nos abocamos a la elaboración de un *folleto informativo* sobre la visita al Museo de Artes Visuales atendiendo a las distintas etapas del proceso de escritura:

- *Planificación.* Los alumnos situaron comunicativamente su texto, se plantearon el propósito de lo que iban a escribir, la temática, su rol y presencia dentro de lo que escriben y las características del destinatario para quien escriben.
- *Escritura.* Basados en la etapa anterior, los alumnos escribieron sus textos de manera personal y evitando errores.
- *Revisión.* Los alumnos, de manera individual y luego colectiva, leyeron su producción, aplicaron pautas de revisión para detección de errores en el contenido y progresivamente en la forma de lo escrito, destacando los elementos que debían ser mejorados. Este trabajo se realizó con la supervisión del docente.
- *Reescritura.* Los alumnos modificaron parcial o totalmente lo escrito, tanto en los contenidos como en la forma, atendiendo a las sugerencias planteadas por las docentes.
- *Publicación.* Etapa también conocida como socialización de lo escrito, en la que los alumnos compartieron (transfirieron) sus producciones, logrando una interacción con la comunidad discursiva y cumpliendo con la acción social del texto.



El recurso informático cumplió un papel importante en todo el proceso. Cada alumno creó una carpeta donde fue guardando las diferentes reescrituras realizadas sobre los documentos.

Se enfatizó en el uso de Intranet para el empleo de los recursos en línea previamente seleccionados y se utilizaron buscadores para recabar información. Dentro de los programas en línea utilizados Wordle les permitió realizar la portada de la publicación del nivel.

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos parte de la producción lograda.

EDITORIAL

Museo de Artes Visuales

El martes 17 de junio visitamos el Museo de Artes Visuales, el cual tiene más de un siglo de creación, siendo hoy en día un importante museo de arte del país. En este lugar aprendimos y apreciamos que cada pintor tiene su propio estilo para pintar. Hay a quienes les gusta pintar con colores vivos, otros con colores oscuros, algunos son más detallistas con los rostros de las personas, etc.

Entre las colecciones más relevantes se encuentran las de Juan Manuel Blanes, Carlos Federico Sáez, Pedro Figari, Rafael Barradas, Joaquín Torres García, Petrona Viera, José Cúneo. Entre los cuadros que más nos gustaron encontramos Candombe, pintado por el famoso Pedro Figari Solari, quien pintaba personajes del candombe, en colores muy vivos. También nos encantó Recreo, de Petrona Viera, Un episodio de la fiebre amarilla, de Juan Manuel Blanes, Torre de Babel, de Pedro Peralta, entre otras. El museo se creó el 10 de octubre de 1911 y empezó a funcionar en el ala izquierda del Teatro Solís pero luego se le asignó un nuevo lugar en el Parque Rodó en un modesto galpón. Desde que se instaló allí se realizaron varias reformas que lo fueron mejorando. El edificio estaba viejo y tenía humedades y goteras y las obras se estropeaban, debido a ello se fue ampliando y mejorando.

El museo cuenta con cinco salas de exposición, una sala de conferencias, una biblioteca y un jardín especialmente diseñado por el paisajista uruguayo Leandro Silva Delgado.

Equipo de trabajo: Agustín Milnitsky, Mateo Baico, Micaela Rodríguez, María Victoria Nocerino, Lucía Veggia y Santiago Lemus.

Conociendo a Petrona Viera



Su nombre es Petrona Viera Garino, nació el día 24 de marzo de 1895 en Montevideo. Sus padres fueron Feliciano Viera y Carmen Garino.

A los dos años se le descubrió una enfermedad llamada «meningitis» que la dejó sordomuda, por lo que tuvo que aprender con una maestra especializada en leer los labios y hacerse entender con gestos, llamada Madame Madeleine Larnaudie.



A los 18 años descubre su vocación, comenzando sus estudios artísticos. Fue la primera mujer uruguaya artista plástica profesional.

En 1915 Vicente Puig la inicia en las técnicas del dibujo y la pintura.

Desde 1922 Guillermo Laborde fue su maestro y consejero, cuyas enseñanzas la acercaron a la corriente planista.



La pintura planista se hace en base a planos de color, cuyos bordes interactúan y aparecen más o menos facetados.

Tan importante es la figura como el fondo, el color se usa casi puro sin claroscuro. El dibujo tiene pocos detalles.

Pintó muchas cosas: retratos familiares, juegos infantiles, paisajes y una serie de desnudos.

Usó diferentes técnicas: óleo, acuarela, grabados sobre madera y metal.

En 1926 tuvo su primera exposición y mucha gente aceptó las pinturas de Petrona.

Muere el 4 de octubre de 1960.

Equipo de trabajo: Daniel, Diego, Gallo, Gasteasoro y Agustina

Análisis de la obra *El recreo*



Petrona pintaba las formas, no los detalles de las figuras como ser los rasgos de un rostro o los dedos de una mano. Buscaba que la figura fuera una forma de color y que quedara recortada por los bordes, sin describirlas con precisión. Ella usaba diferentes técnicas: óleo sobre lienzo, acuarelas, grabados sobre madera y metal. Sus pinturas utilizan el planismo, una modalidad de la pintura uruguaya entre los años 1920 y 1930. Petrona utilizó la pintura como medio de comunicación, porque su discapacidad

(sordomuda) limitaba su forma de expresarse. Petrona fue la primera pintora de éxito en el Uruguay. Es la introductora de los niños en la pintura nacional. Los temas elegidos por ella son distintos a los típicos de los planistas, ya que prefirió pintar escenas cotidianas. Pintó: retratos de familiares, juegos infantiles, paisajes y unas series de desnudos. Según algunos estudiosos Petrona logra captar la luz

en sus cuadros. Entre los años 1920 y 1930 había un ambiente de prosperidad que transmite a través de los colores. Su profesor durante 20 años fue Guillermo Laborde. La obra El recreo fue realizada en 1924. La técnica utilizada es la del Óleo con soporte en tela y las medidas son 86 x 90cm.

Es una de las obras más emblemáticas de su producción. En esta creación hay 7 niñas que juegan a «Martín pescador». Las niñas disfrutan alegres en un espacio sencillo. Esta obra se puede ver en el Museo Nacional de Artes Visuales, ubicado en el Parque Rodó. El título El recreo abarca varias obras cuyos temas refieren a los juegos infantiles.

Equipo de trabajo: Tomás Dufur, Florencia Paz, Felipe Garbero, Juan Pablo Esteva y Lucía Riera

En el área del Conocimiento Artístico, nuestros alumnos disfrutaron de una propuesta con la tallerista utilizando la técnica del modelado con enduido.



SEXTO AÑO

En sexto año elegimos el Palacio Legislativo. Si bien no es un museo, tiene las características para ser puesto en valor, o sea, musealizado, por ser un pilar tangible de nuestra democracia y una valiosa obra cultural y patrimonial de nuestra ciudad.

Al llevar el proyecto del sector al grado, nos propusimos:

- Lograr que los alumnos adquirieran dominio de códigos que les permitieran una adecuada comunicación con sus semejantes en pleno siglo XXI, priorizando el uso de la tecnología.
- Incentivar la lectura activa y lograr que interactuaran con diferentes portadores de texto (afiches, documentos, etc).
- Fomentar el trabajo colaborativo tanto en producciones escritas como en la búsqueda de información y creaciones artísticas.
- Lograr la apreciación, sensibilización y valoración del Palacio Legislativo como elemento y pilar de la democracia, y descubrir asimismo el valor cultural del recinto al acercarlos a diferentes formas artísticas y a sus autores.
- Al estar involucrados en otro proyecto de aula «Qué alegría, tenemos ahijad@s», compartir con estos, sus familias y demás integrantes de la comunidad educativa las producciones realizadas en el trimestre.

Sabiendo que teníamos que enfatizar nuestro trabajo en el área de Lengua, establecimos dar prioridad a los siguientes contenidos programáticos del curso:

- Texto descriptivo
- Texto narrativo.
 - * El diálogo. El guión: discurso directo.
 - * La voz del narrador.
- Texto persuasivo: el afiche.
- Coherencia y cohesión en el texto escrito. Los nexos condicionales y la distribución.
- Los signos de puntuación.
- El verbo
 - * Tiempos: Pretérito perfecto e imperfecto. Imperativo.
 - * Concordancia.
- Enriquecimiento de vocabulario. Sinónimos.

Para llevar adelante este proyecto y cumplir con los objetivos que nos planteamos, comenzaron a surgir una cantidad de ideas y actividades que nos demandaron un profundo análisis y selección valorativa para no excedernos en el tiempo estipulado y, sobre todo, para quedarnos con las propuestas más adecuadas y atractivas para nuestros alumnos.

Así, planteamos a los alumnos la visita virtual y real al Palacio Legislativo; incentivamos su oralidad —antes, durante y después de la salida didáctica—; les presentamos textos modélicos para leer y analizar grupalmente y también en forma individual; los alentamos a expresar sus ideas por escrito; los ayudamos a ser críticos de sus trabajos y también de los realizados por compañeros (críticos positivos y constructivos, no criticones). Se los acercó a diferentes manifestaciones artísticas: durante la visita, con recursos informáticos y en actividades de expresión plástica desde la clase y con el apoyo de una tallerista que trabajó con ellos en dos oportunidades.

Es importante destacar que en el grado (sexto A y sexto B), los alumnos están acostumbrados a trabajar juntos con frecuencia y a organizarse en subgrupos integrados por niños provenientes de ambas clases.

Describimos a continuación cómo se desarrollaron las actividades, dentro y fuera del salón de clase.

1. Visita al Palacio Legislativo. Realización de la visita guiados por un funcionario del Palacio.



2. Narración descriptiva del Palacio: «Eres guía en el Palacio...»

Al regresar de la visita surgieron los comentarios sobre el recinto, los nuevos conocimientos adquiridos y las impresiones personales. Fue entonces que se les propuso la actividad de escritura en forma individual y en hojas, para facilitar la supervisión de las maestras; luego los niños realizaron una primera reescritura usando laptop y el programa Word, de Office. En sucesivas jornadas se fueron mejorando las narraciones, tanto en su forma como en su contenido. Cada producción se fue guardando con un nombre nuevo (por ejemplo, Palacio1, Palacio2...), para dejar una copia testimonial de los avances conseguidos hasta alcanzar el producto final. Se socializaron algunas narraciones en las voces de sus creadores y entre todos los alumnos eligieron una de estas para enriquecer e insertar ilustraciones alusivas.

La producción final inició el capítulo de sexto en el libro del sector.

Visita al Palacio Legislativo

Narrador: Era un día nublado cuando 6.º año fue a visitar el Palacio Legislativo. Al llegar el grupo, los recibió Marisa, la guía.

Marisa: ¡Hola! Mi nombre es Marisa. ¡Bienvenidos! Hoy seré su guía. Acompañenme por aquí, por favor.

Narrador: Los niños y sus adultos acompañantes siguieron a Marisa a través de una escalera hasta llegar a un enorme, lujoso y muy cuidado salón.

Marisa: Hemos llegado al Salón de los Pasos Perdidos.

Niño: ¿Por qué se llama así?

Marisa: Porque es un espacio tan amplio y vacío que cuando caminas, tus pasos parecen que se pierden; hacen eco. En esta sala se pueden apreciar 52 tipos de mármoles y también granitos, basaltos y pórfidos, todo proveniente de la zona este de nuestro país. Si observan las puertas de las antecámaras de Senadores y Diputados, sobre ellas, coronándolas, hay dos hermosos vitrales diseñados por el italiano Giovanni Buffa. Uno representa la «Justicia» y el otro el «Trabajo». Debajo de ellos hay esculturas de los cuatro símbolos del Escudo Nacional que fueron realizados por José Belloni. También, sobre las mismas puertas, hay relieves que ilustran importantes hechos de nuestra historia. Fueron tallados en yeso por el escultor nacional Edmundo Prati.

Niño: ¿Y qué son esas imágenes que están sobre las otras puertas?

Marisa: Son miles de baldocitas de colores de 1cm de lado que juntas forman mosaicos. El que está sobre la puerta del Vestíbulo de Honor representa las Ciencias, y el que está sobre el Salón de Fiestas, las Artes. También son obra de Buffa.

Narrador: De pronto, los niños, que estaban sentados en el piso, escucharon unos fuertes pasos provenientes de la escalera por donde habían subido. Asomó una fila de soldados; cada uno se detuvo frente de los que ya estaban en el salón, pronunciaron algunas frases que para los niños eran inentendibles y cambiaron lugares entre ellos.

Marisa: ¿Alguien sabe quiénes son estos soldados y qué hacen?

Niño: ¡Son los Blandengues!

Marisa: No, son del Batallón Florida y su función es custodiar el Palacio Legislativo. También aquí se guarda el libro más importante del país, que contiene las actas de la Declaratoria de la Independencia. Junto a él se encuentra el ejemplar original de la Primera Constitución de la República Oriental del Uruguay. Muy bien, continuamos con la siguiente sala.

Narrador: Continuando con el recorrido Marisa y los niños llegaron a visitar el inmenso salón donde sesiona la Cámara de Senadores. Al ingresar la guía los invitó a tomar asiento.

Marisa: Estamos en la Cámara de Senadores. Aquí trabajan sus 30 miembros, elegidos directamente por el pueblo en las elecciones nacionales. Es presidida por el Vicepresidente de la República, que tiene voz y voto siempre y cuando no esté ocupando temporalmente la presidencia de la República.

Niño: ¡Qué interesante! ¡Miren! En cada lugar hay un micrófono.

Marisa: ¡Así es! Observen delante de la mesa del presidente se ubican los taquígrafos. Ellos son los encargados de registrar todo lo que se trata en cada una de las reuniones.

Niño: Donde estamos nosotros ¿quienes se sientan?

Marisa: Este lugar está reservado para el público que desea presenciar la sesión, a este sector se le llama «Barras», también hay un espacio destinado a la prensa.

Niño: ¿Ahora vamos a la Biblioteca? Nos contó la maestra que es la segunda más importante del país.

Marisa: Sí, vamos hacia allí. ¡Es verdad! Cuenta con un gran número de publicaciones que ustedes también pueden leer en Sala. Se dieron cuenta como en todos los espacios hay ventanas que permiten la entrada de luz natural, luz que ilumina los hermosos vitrales que adornan este espectacular edificio.

Narrador: La guía les explicó brevemente que los vitrales tuvieron sus antecedentes en Pompeya y Herculano como parte del decorado de lujosos palacios y villas. Son composiciones decorativas formadas por piezas de vidrio unidas con plomo que se

colocan en puertas y ventanas. En silencio el grupo ingresó en la Biblioteca. La guía tuvo que ausentarse unos minutos, fue entonces cuando los niños inspirados por el entorno que los rodeaba comenzaron a dejar volar su imaginación.

3. Elaboración de un cuento de aventura y misterio desarrollado en el Palacio Legislativo. Como primera actividad se les presentó una sopa de letras con vocabulario pertinente al contexto de escritura, que se adjuntó al cuaderno y fue un *banco de vocablos* a emplear en sus redacciones.

Cada niño creó un cuento y las maestras fuimos supervisando su realización. En la hora de lectura recreativa de la clase fueron socializados. Se tomó uno de ellos como modelo para hacer el análisis de la narración desde el punto de vista morfosintáctico.

A esta altura los niños estaban muy motivados para escribir y querían seguir haciéndolo, por lo que se les propuso iniciar uno juntos. Y mientras una compañera registraba las ideas en el pizarrón, un compañero lo hacía en una laptop, para facilitar las correcciones y las reescrituras futuras. Una vez que el comienzo del cuento quedó pronto, los niños se reunieron en subgrupos y con lápiz, papel y laptop se pusieron a crear su historia. Fuimos corrigiendo las narraciones con cada equipo, directamente en pantalla. Varios días dedicaron a sus producciones y a la elección del título por consenso, hasta lograr el acabado que conformaba a los escritores y que deseaban leer a sus ahijados.

Finalizada la etapa de creación los unimos bajo el título «Un comienzo... seis historias», y seis flechas con los títulos elegidos por los niños invitaban al lector a continuar la aventura. Y pasaron a integrar la publicación colectiva de Primaria.

Un comienzo... seis historias

Un día de tormenta, un grupo de escolares visitaron el Palacio Legislativo.

Al llegar una funcionaria los recibió, les dio la bienvenida y les dijo que ella los acompañaría durante toda la visita. Comenzaron juntos el recorrido y después de transitar por varios corredores accedieron al Salón de los Pasos Perdidos.

Todo les parecía sensacional ya que hasta habían podido ver el cambio de guardias, cruzarse con varios Senadores y Diputados y charlar con ellos.

Entraron a la biblioteca y quedaron sorprendidos por la cantidad de libros que allí se encontraban y el mobiliario de madera que había.

De tanto caminar y subir escaleras, los niños comenzaron a sentirse cansados y, tres de ellos, Nicolás, Claudia y Leonardo, se recostaron en un mueble. Sin querer, uno de ellos tocó un libro con el codo, libro que resultó ser la palanca de una puerta secreta.

Y entonces... Pág. 5

Y minutos después...

Puerta se abrió... Pág.

En realidad... Pág. 9

Fue entonces

Veamos uno de los finales creados:

Puerta se abrió... Pág.

Puerta que se abrió silenciosamente y dejó a los tres niños sorprendidos al ver cómo giraba y los dejaba del otro lado de la pared, en un lugar desconocido y sin su grupo.

Leonardo, que era el más valiente de los tres niños, animó a sus compañeros a recorrer un pasillo oscuro con una luz en el fondo. Caminaron hacia esa luz misteriosa y de repente... ¡plaf!... un fuerte golpe se oyó y una sombra siniestra pasó velozmente delante de sus ojos.

Asustados, siguieron su camino y se encontraron con un Espíritu que gritó al verlos: —¡por fin llegaron! —ya que hacía más de un siglo que estaba solo.

Los niños creyeron que era el Padre Larrobla, aquel Sacerdote que habían visto en el famoso cuadro de los Constituyentes de 1830, pero eso no podía ser; intentaron esconderse gritando como niñas, pero el Espíritu se acercó a ellos y con mucha tranquilidad les explicó que hacía muchos años que vivía ahí y que ese edificio era la sede del Poder Legislativo.

Caminando y recorriendo el Palacio les explicó además que, según la Constitución de la República Oriental del Uruguay los tres Poderes del Estado: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, son los que dirigen la vida del país. Y que el Poder Legislativo es el encargado —a través de sus Senadores y Diputados— de elaborar y aprobar las leyes.

Los invitó a entrar en la sala donde sesiona la Asamblea General y a sentarse en las barras para apreciar el vitral que engalana el recinto y sus antiguas butacas.

Antes de despedirse les mostró el vestíbulo de honor y de pronto comenzaron a ver como las imágenes cobraban vida, saliendo de los cuadros y haciendo una cosa que nadie podía creer... ¡bailaban!, hasta que uno se cayó y provocó un fuerte ruido. Ese ruido era el sonido de la puerta del dormitorio del valiente Leonardo.

Al final, todo había sido un sueño pero muy raro ya que al encontrarse en el Colegio los tres niños conversaron y se sorprendieron porque habían soñado lo mismo.

Y... la historia no terminó, ya que días después se encontraron al fantasma en el patio de recreo...

4. Lectura, análisis y creación de afiches. Los niños salieron a *cazar* afiches por las carteleras del Colegio, observando textos, imágenes, colores. Luego trabajaron con una propuesta colgada en la intranet de la Institución. Y finalmente crearon afiches del Palacio Legislativo —para lo cual también se reunieron en subgrupos— con el fin de promocionar su visita en el Día del Patrimonio y los expusieron en el salón de actos del Colegio. Como los niños tienen Inglés y Portugués en sexto año, escribieron los afiches en esos idiomas y por supuesto en su lengua materna.

5. La actividad de Arte fue para los niños —y así nos lo transmitieron— «la parte más divertida del proyecto y con la que aprendimos mucho sin sentir que era trabajo».

Después de la visita y de acercarnos a los vitrales y los mosaicos, comenzamos a profundizar en la temática. Nos concentramos especialmente en la técnica del vitraux. Se colgaron actividades en la intranet y se hicieron muchas investigaciones sobre estilos haciendo uso de internet.

Recibimos a la tallerista Josefina y durante dos talleres realizamos vitrales. Para estos, organizamos ocho equipos. En un primer encuentro se diseñó en papel el dibujo y luego cada integrante aportó su hoja de acetato de tamaño A4, que fue colocando sobre el dibujo; con pintura relieve lo calcó y dejó secar. A la semana siguiente todos pintaron las superficies interiores.

La actividad les gustó mucho y varios niños siguieron practicándose en la técnica en sus hogares. Finalizada la exposición se desarmaron los vitrales y cada niño se llevó su hoja-vitral.



Al finalizar el proyecto pudimos evaluar positivamente los avances logrados en los aprendizajes de la mayoría de los alumnos. Los niños mejoraron sus producciones escritas y, sobre todo, escribieron con más interés, ya que lo hacían con una finalidad: compartirlas. Fue muy bueno verlos también preparar su stand para la exposición en forma verdaderamente colaborativa.

La puesta en común de las actividades realizadas fue gratificante para todos. La lectura de las producciones escritas y la exposición de librillos, afiches y vitrales ante ahijados compañeros de otras clases y de sus familias agregaron valores a la tarea que tuvo como cierre cálidos aplausos de los asistentes.

Cabe destacar que varios librillos quedaron al finalizar el curso en las bibliotecas de aula de sexto y que, al iniciar un nuevo año lectivo, los alumnos, en la hora de lectura recreativa, siguen disfrutando de la lectura de las producciones creadas un año atrás.

EXTENSIÓN HORARIA

El grupo de extensión horaria está integrado por alumnos de 1.º, 2.º y 3.º que amplían su tiempo de permanencia en la Institución en horas de la mañana. Frente al proyecto del sector «Museos: un puente hacia la creación», las docentes del grupo elaboraron una propuesta de trabajo que incluyó las áreas de Lengua, Arte e Informática.

En primer lugar, se hizo explícita la consigna: realizar un cuento colectivo para presentar en la Feria del libro y hacer su representación plástica.

El proceso se inició con la lectura de varios cuentos vinculados con el arte, entre ellos «Carlota y Mona Lisa», «Degas y la pequeña bailarina».

A continuación, respetando la estructura narrativa (presentación, nudo y final), nucleamos a los niños en tres subgrupos con aproximadamente igual número de integrantes pensando en un trabajo cooperativo interclases. Cada grupo estuvo compuesto por niños de los tres grados: distintas edades y puntos de partida en cuanto a sus procesos de aprendizaje en un determinado momento y frente a una misma herramienta informática.

A cada subgrupo se le propuso escribir una parte del cuento: a unos, el comienzo con «Había una vez...»; al segundo, el nudo: «Pero un día...»; y al tercero, el final: «Al final...».

Para realizar esta tarea, los niños tuvieron que ponerse de acuerdo en varios pasos: qué iban a escribir, cómo hacerlo; qué personajes secundarios continuaban en la historia y cuáles no; buscar nexos adecuados entre las tres partes; qué iban a dibujar con el programa Paint, cómo hacerlo, si dibujarían una sola imagen o varias representativas del cuento, etcétera.

En este proyecto de preescribir, escribir y reescribir, las conversaciones entre ellos fueron enriquecedoras para todos. Tenían que respetar las posibilidades de cada integrante y de cada subgrupo, esperar los turnos, entender que la idea del otro era valiosa.

Durante la escritura en Word fue necesario identificar las dificultades que impedían expresar las ideas: falta de vocabulario, escritura al tipeo muy lenta, desconocimiento de algunas grafías por los más chicos, buscar las palabras adecuadas de lo querían expresar, seleccionar las ideas primarias y las secundarias. Debían separar en párrafos, una vez finalizada la expresión de una idea, y asegurar la coherencia y cohesión del texto.

Finalmente, se trabajaron con las docentes los aspectos metacognitivos de la escritura, es decir: análisis de la adecuación de las ideas, revisión de la organización y presentación del contenido y corrección de aspectos morfológicos y sintácticos.



Por último, se plasmó la producción con un trabajo plástico colectivo: la imagen del payaso del cuento realizado con técnica de pintura y collage.

Como docentes, nos sentimos gratificadas por el resultado en cuanto a los aspectos creativos de la escritura y arte combinados, el respeto de los procesos personales por cada uno de los integrantes de los grupos, la valoración y disfrute de un trabajo cooperativo y el desarrollo de una comunicación escrita y plástica para expresar el mundo interior de cada niño integrándolo con la del otro.

He aquí nuestra producción.

Mi amigo payaso

Había una vez un museo que tenía muchas cosas antiguas: cuadros y estatuas.



Pero un día un cuadro de un payaso cobró vida. Salió de su lugar, quiso recorrer el mundo, comenzar su aventura y alegrar a muchas personas. Quería visitar muchos países y conocer mucha gente.

Las demás estatuas y cuadros del museo cobraron vida también. Entonces...

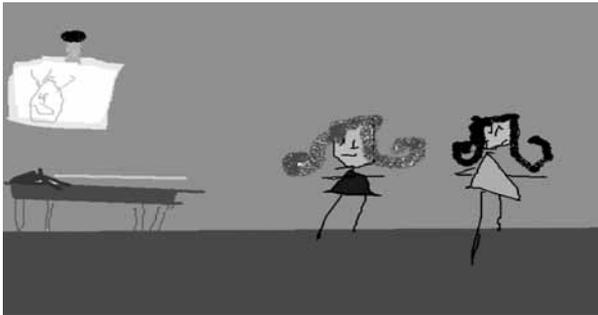
El payaso que salió del cuadro, molestó a todos los del museo que querían ponerlo en su lugar. Fue por todo el museo a molestar. Un guardia de seguridad lo vio, lo atrapó y se dio cuenta que era el payaso del cuadro. Lo puso donde pertenecía y nunca más volvió a hacer bromas.

Vino una estatua de las que molestó y le dijo: «No tienes que hacer bromas que molesten a los demás». Entonces hizo bromas sin molestar en el cuadro, porque estaba solo.

Cuando estaba solo en el cuadro, dijo: «Me aburrí, voy a salir». Y cuando salió, el museo estaba cerrado, y todos los personajes de los cuadros y estatuas estaban a punto de salir, y al hacerlo, saludaron al payaso. Él sonrió y les dijo gracias.

Salió por la ventana pero se cayó con cuadro y todo.

Al otro día, Selena, que pasaba cerca del museo, encontró un cuadro de un payaso y se lo llevó a la casa. La madre le dijo: «Hija, ¿qué tienes?».



«Es que encontré un cuadro de un payaso y me lo quiero quedar, ¿puedo?».

La madre dijo que sí, pero que si era muy grande lo pusiera en el living.

Después Selena llamó a sus amigos y amigos para invitarlos a su casa.

Cuando llegaron la madre abrió la puerta, vio a sus amigos y les dijo: «Hola». Y ellos dijeron: «Hola, qué tal, ¿podemos pasar? Y la madre dijo que sí.

Cuando entraron al cuarto de su amiga vieron un enorme cuadro hermoso y le preguntaron por qué estaba ahí y de dónde lo había sacado. Selena les dijo: «Es que encontré este cuadro y me lo quise quedar. Mi madre me dejó y justo entra en mi cuarto, así que me lo quedo. ¿Les gusta?». Y sus amigos dijeron que sí.

Cuando sus amigos se fueron, Selena vio que el cuadro cobraba vida. Entonces el payaso le dijo: «Hola, qué tal» y Selena pegó un grito. La madre la oyó y fue corriendo a ver qué pasaba.

Selena estaba riéndose con el cuadro y la madre dijo: «¿Qué te pasa? ¿de qué te ríes?».

Y la niña dijo: «Es que el payaso es muy gracioso». La madre pensó: ¡qué raro!, pero me alegre.

Entonces Selena invitó de nuevo a sus amigos y volvieron. La madre abrió la puerta, fueron al cuarto y vieron que el payaso estaba sentado en la cama.

Se rieron mucho. Después la madre llegó, vio al payaso y dio un grito de susto.



Selena dijo: «Sí, mamá. Es una larga historia. Ahora que lo sabes, lo sabes».

Y todos fueron a tomar helados con el payaso y fueron felices para siempre.

Y fueron amigos también.

Fin

En nuestras evaluaciones en el aula y en sala docente comprobamos que el proyecto fue exitoso porque los alumnos lograron:

- Aprender a mirar.
- Valorar el patrimonio nacional y universal.
- Poner en práctica los procesos que le permiten profundizar en los diferentes modelos de escritura.
- Exponer oralmente los conocimientos acerca de los temas abordados y expresar con vocabulario pertinente a la temática sus impresiones personales.
- Disfrutar de sus creaciones y de las realizadas por sus compañeros del sector Primaria.
- Poner en juego la creatividad personal en los talleres de expresión plástica mediante el empleo de distintas texturas y materiales.
- Adquirir las destrezas requeridas en el empleo de las variadas herramientas informáticas empleadas, valorando y explorando las posibilidades que estas proporcionan.

En nuestra proyección del proyecto, pensamos encaminarnos hacia una planificación por competencias que promueva en el niño el planteo de situaciones problema ante el arte y la escritura.

Como cada año lectivo las maestras realizamos el plan de salidas didácticas, en las que buscaremos abrir el abanico de agentes de la cultura y lugares a redescubrir. Esperamos que nuestros alumnos egresen de Primaria con un mayor bagaje lingüístico y cultural que colabore con el objetivo institucional de formación integral de los educandos.

Por el camino de la escritura: hidrovía Paraná-Paraguay

Marianela Bellini

04

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria, Ciclo Básico.

Sede: Lagomar.

Nombre del proyecto o experiencia: Por el camino de la escritura: hidrovía Paraná-Paraguay.

Autora: Marianela Bellini.

Grado: Tercer año.

Asignatura: Ciencias Geográficas.

RESUMEN

La siguiente práctica didáctica surge del interés en generar estrategias para que los estudiantes puedan adquirir procesos y técnicas que les permitan desarrollar trabajos escritos de calidad según su edad. La intención es que en el proceso del proyecto de trabajo se realice una producción de texto en la que utilicen lenguaje técnico y disciplinar, que haya rigurosidad en los contenidos y una redacción coherente y personal.

En este tema, hidrovía Paraná-Paraguay, van a adquirir conocimientos disciplinares de carácter transversal, que serán trabajados durante el año. Implica que sepan diferenciar entre reserva, recurso y riqueza, y que manejen el concepto de desarrollo sustentable. Por otro lado, que interpreten para qué, por qué y cómo se manejan los recursos. Además, implica conocer la reserva de flora y fauna del Pantanal, considerar los recursos hídricos y edáficos, interpretar la función de los puertos, su categorización y su repercusión socioeconómica, así como el concepto de cuenca hidrográfica y su funcionamiento de sistema abierto.

Se presenta así una estrategia didáctica para que los alumnos puedan analizar y reflexionar sobre problemáticas actuales de índole social, territorial y ambiental. Se espera que el tema seleccionado y la forma de trabajarlo despierten el interés por leer y escribir sobre él.

La evaluación se hará durante todo el proceso de trabajo, considerando las diferentes etapas necesarias para poder lograr una reflexión final y personal del caso estudiado.

El planteo surge desde la asignatura Geografía para alumnos de tercer año del ciclo básico, con los que comparto una carga horaria de un módulo semanal.

INTRODUCCIÓN

Prof. Carlos Purgat **Director de ciclo básico**

Esta iniciativa que la profesora Bellini llevó a cabo con estudiantes de tercer año de liceo es un ejemplo de cómo se puede implementar, en un salón de clases, una dinámica que ofrece una enorme cantera de recursos al aprendizaje significativo. Y, más que nada, lograr que de verdad los estudiantes protagonicen sus propios procesos de aprendizajes.

El tema de estudio, la hidrovía Paraná-Paraguay, es convertido con maestría en un gran pretexto para convocar a los actores a realizar y pensar su papel en la obra. Un enorme emprendimiento material sobre una red hidrográfica concreta implica una intervención artificial de alto impacto. Este impacto es variable. Pega sobre una gama muy amplia de aspectos ambientales, sociales, económicos, culturales e intereses de todo tipo.

El Estado, las empresas, los pobladores y organizaciones sociales son los protagonistas que intervienen en el debate sobre la viabilidad de esta obra. Los estudiantes se enrolan en representar estos estamentos organizados para dar sus puntos de vista. Para poder fundamentar primero hay que conocer, estar informados, elaborar, pensar, comparar, proyectar, ponerse en lugar de los otros.

En la vida hay que tener conocimientos, pero es muy importante aprender qué hacer con ellos y, por ejemplo, poder elaborar una opinión propia sobre las cosas que pasan. Este proyecto va en esa dirección.

IMPORTANCIA DEL TEMA

La actividad consiste en realizar un debate sobre las ventajas y desventajas de la hidrovía Paraná-Paraguay para los países de la cuenca del Plata.

Para llevar a cabo el debate los estudiantes deben representar a diferentes actores sociales involucrados de alguna manera en el proyecto de la hidrovía. Deben expresar sus puntos de vista y dar argumentos para confrontar con otras opiniones.

Este tema involucra intereses sociales, ambientales y económicos. Con la ampliación de la hidrovía Paraná-Paraguay, desde la ciudad de Asunción hasta Puerto Cáceres se debe desecar parte del Pantanal.¹ Por otro lado, se favorece el

1 El Pantanal tiene 250.000 km². Es el humedal más extenso del mundo. Es compartido por Brasil, Bolivia y Paraguay. Es un bioma de gran biodiversidad. La vida animal y vegetal dependen de las fluctuaciones del nivel del agua. También es un regulador hidrológico de la cuenca del Plata.

comercio desde el corazón de América del Sur, el Mato Grosso, hasta el océano Atlántico.²

Uruguay juega un papel importante en el proyecto desde el punto de vista estratégico, con el puerto de Nueva Palmira como puerta de salida hacia ultramar.

FORMA DE TRABAJAR EL TEMA

El grupo se subdivide en equipos, cada uno representa a un actor social. Los actores sociales son: los empresarios, el Estado, los pueblos ribereños, una ONG ambientalista y los medios de comunicación.

Hay dos instancias de trabajo previas al debate:

1. Lectura: Se trabaja con documentos sobre el Pantanal, con el marco jurídico de la hidrovía y con documentos relacionados a Bolivia y Paraguay y su salida al mar. Son textos seleccionados del libro de estudio de Geografía de tercer año. Además, se les brindan enlaces (*links*) relacionados al tema. Ellos deben indagar en páginas de Internet, periódicos y consultar a personas que por su trabajo o estudio se relacionen con el tema. Es importante que haya búsqueda, selección y estudio de la información, la cual será considerada en la clase por el docente. Se les explica a los estudiantes las razones por las que utilizamos determinada información y descartamos otra. Deberán siempre citar o hacer referencia a las fuentes de información, lo que implica formar conciencia de que la información no existe sino ligada a un punto de vista, que debe declararse para que el lector cuente con insumos que le permitan construir su propia posición.

2. Escritura: El grupo elabora un texto escrito con las principales líneas de acción, fundamentos y contenidos, que será el apoyo para la argumentación oral del debate. A su vez generará un sentimiento de seguridad sobre la posición que debe defender. No se trata de un texto para ser leído, sino de un registro de argumentos y citas, a la manera de un *ayuda memoria*. Por lo tanto el formato de la escritura será resuelto por el propio grupo, para que sea funcional a la actuación. El docente explica cuáles son los pasos a seguir para realizar un texto argumentativo y les facilita un modelo que les sirva de apoyo. Se hace hincapié en el uso de conectores u organizadores del discurso tales como: *en primer lugar, por otra parte, por el contrario, en conclusión*. También se trabaja sobre los métodos que necesitan aplicar: comparar, argumentar con sus palabras, convencer de la validez de su posición y expresar el trabajo en primera persona.

2 La megaobra de ingeniería hidráulica aumenta el tráfico fluvial, disminuye tiempos y riesgos de navegación, mejora la capacidad y la gestión operativa de los puertos y reduce el costo de los fletes. Permite aumentar la capacidad comercial dentro y fuera de la región.

EL DEBATE

En el debate, los estudiantes se disponen formando una mesa redonda, de modo que puedan explicar su posición mirando a los otros actores sociales, tanto para confrontar como para apoyarse en la discusión. El docente explica cuáles son las reglas que se deben respetar para trabajar de forma organizada. Se determina un tiempo de participación por cada uno y un tiempo grupal. Se explica que en el debate primero se presenta el tema, se expone la posición, luego se discute (se deben respetar los turnos) y finalmente se llega a concluir (se sintetiza lo expuesto).

El docente, junto al alumno, plantea la relevancia del tema, presenta a los participantes y modera la discusión. Cada grupo tiene un tiempo de entre tres y cinco minutos para exponer en la primera ronda. Luego se sigue por orden de pedido de oratoria.

A medida que se desarrolla el debate, se generan nuevas incertidumbres, se generan respuestas ambiguas, se ve la complejidad del tema, lo que motiva que los estudiantes deban profundizar en la lectura. El docente registra en una libreta para retomar en la próxima clase sobre las dudas y confirmar que hayan indagado sobre estas dudas. El debate se realiza en un módulo de 80 minutos de clase.

LA CLASE DE CIERRE

ESCRITURA PERSONAL

Se utiliza un módulo para que los estudiantes escriban un informe personal. En el texto reflexionan sobre los contenidos y sobre la forma de trabajarlos. En una clase previa se explica cómo se debe elaborar un informe, cuáles son las partes que se deben considerar. Se les presenta un texto modélico de un informe disciplinar. El trabajo escrito de carácter personal requiere que el estudiante tenga conocimientos del tema y la libertad de expresar con sus palabras lo que aprendió, lo que piensa sobre el tema y sobre la forma de aprenderlo. Esto se verá plasmado en la actitud enunciativa con la que relatarán su informe.

Para ayudarlos en la elaboración se les brinda una guía con los puntos más relevantes.

PAUTAS PARA LA REDACCIÓN DEL INFORME:

- Presentar el tema.
- Explicar cuáles son los objetivos del proyecto de la hidrovía.
- Describir la importancia del Pantanal.

- Contar la posición de cada uno de los actores involucrados en la hidrovía y en su territorio.
- Desarrollar de forma más detallada la posición que corresponde al grupo al que se pertenece.
- Conclusiones personales:
 - + ¿Qué opinión tienes como ciudadano sobre el proyecto de la hidrovía?
 - + ¿Con qué actor social te identificas y por qué?
 - + ¿En qué se benefician o perjudican los países de la cuenca del Plata?
 - + ¿Qué piensas sobre las ventajas que tiene para Uruguay? ¿A quiénes favorece? ¿Cómo? ¿Por qué?
 - + ¿Qué consecuencias tiene sobre el ambiente?
 - + ¿Cuál es tú opinión sobre debatir en clase un *caso problema*?

Es importante que tengas en cuenta estos puntos para organizarte, tú puedes cambiar el orden, suprimir algunos ítems o agregar otros.

LA TAREA DEL DOCENTE

Se realiza un sondeo del material preparado en el que se explica en qué puntos deben profundizar. Se destacan los materiales bien seleccionados y se evalúa cómo trabajó cada uno de los grupos.

En la clase del debate se escuchan las intervenciones, se saca nota sobre lo que cada grupo expone y sobre los argumentos que utilizan. Se puede observar el funcionamiento del grupo, cómo actúa cada alumno, quién tiene la iniciativa, quién se cohibe incluso en grupos pequeños, quién tiene la inquietud por profundizar en el tema o quién no colabora.

Es interesante observar a los estudiantes desde otro foco, desde una posición más «alejada», siendo ellos el centro de atención y el docente va dirigiendo, organizando las intervenciones y haciéndoles entender que deben escucharse y esperar el turno para expresar su posición. Desde este rol el docente se permite apreciar las intervenciones y emociones de los educandos y les permite a los estudiantes conocerse también desde sus convicciones.

Se destaca el apasionamiento con que los adolescentes toman el papel que deben representar y la defensa comprometida con el actor social.

Terminado el debate y la entrega del informe personal, se resaltan en el pizarrón todos aquellos conceptos, contenidos e información que manejaron y se reflexiona sobre lo que aprendieron y sobre cómo lo aplicaron. También, sobre sus momentos de argumentación y sobre las incertidumbres frente a las situaciones problemas.

ANEXO

ALGUNOS TRABAJOS PRESENTADOS POR ALUMNOS

1. INFORME DE UN ESTUDIANTE QUE PERTENECE AL GRUPO DE LOS EMPRESARIOS:

«Se planteó la posibilidad de construir una hidrovía que se prolongaría desde la ciudad de Asunción hasta Puerto Cáceres, posibilitando la salida al Atlántico a Bolivia y Paraguay, habilitando el paso de barcos a gran escala, lo cual facilitaría el comercio de América Latina.

Esto no se puede realizar sin aviso, ya que causaría tanto consecuencias positivas como negativas. Para realizar este proyecto habría que desplazar a los pueblos ribereños y también este proyecto puede traer consecuencias ambientales, como la desecación del Pantanal.

Los actores sociales que están en contra del proyecto son la ONG y los pueblos ribereños.

No están de acuerdo porque a los pueblos ribereños los desterrarían y también provocaría una desecación del Pantanal, causando un gran impacto ambiental.

Por otro lado los productores y el Estado están de acuerdo, ya que brindaría una gran ventaja económica.

Nosotros los empresarios estamos completamente de acuerdo con el proyecto ya que produce un gran número de ganancias y facilita la movilización de nuestros productos y también en el caso de Bolivia y Paraguay les da la posibilidad de comerciar con el mundo.

En lo personal estoy de acuerdo con el proyecto ya que nos daría una gran ventaja económica a Uruguay con Nueva Palmira como puerto de salida.

Trabajar en grupo fue difícil pero divertido.»

2. INFORME DE UNA ALUMNA QUE REPRESENTÓ LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

«En clase debatimos sobre la posible extensión de la hidrovía Paraná-Paraguay. Se presentaron las defensas de los diferentes actores sociales que actúan en este proyecto, los ambientalistas (ONG), los empresarios y productores, los pueblos ribereños y el Estado. Cada uno presentaba lo que consideraba los pro y contra de las consecuencias que podría causar el proyecto».

«La situación o el problema es la existencia de un posible riesgo ambiental y algunos actores sociales están en contra de que se realicen las reformas. El Estado plantea que se desarrolle el comercio económico, es decir, más producción y más comercio. Al preguntarles cómo financiarían las obras respondieron que el Comité Intergubernamental aún está en busca del financiamiento, pero que seguramente sea internacional. También tienen en cuenta el impacto ambiental que podría causar. Se modificaría el caudal de los ríos Paraná y Paraguay. Una consecuencia es que el Pantanal deje de absorber el agua en épocas de lluvias y de esta forma se podrían provocar inundaciones. A su vez afectaría también a la agricultura, porque al secar el Pantanal se perderían muchos minerales. Los pueblos ribereños (que se basan en la pesca y en recursos naturales) serían desplazados cuando los empresarios y productores comiencen con las obras. Los empresarios les darán trabajo y viviendas mientras se esté en este lugar y cuando las empresas se vayan por alguna razón, las viviendas quedarían allí y las personas podrán seguir viviendo allí, pero la agricultura estaría perdida.»

«Por otro lado los ambientalistas dicen que en América del Sur se gasta muchísimo dinero en hacer represas y modificar los caudales mientras que en el Norte se gastan millones de dólares para recuperar los espacios naturales y humedales. De todos modos, los empresarios dicen que los argumentos de los ambientalistas son solo hipótesis.»

Conclusiones

«En mi punto de vista yo no haría la hidrovía porque me parece que entramos en una mirada muy capitalista, que lo único que nos importa es ganar más y más, sin importar las otras personas, que les cambiaríamos totalmente su estilo de vida, que debe ser muy complicado. De seguro los productores y empresarios tengan muy buenas razones para hacer este proyecto, ya que favorecería a los países que participan, incluyendo a Uruguay y a su economía, que si tuviera un bienestar económico nos beneficiaría a nosotros en algún aspecto. De todos modos, sigo con mi opinión de que es un proyecto que se debería pensar dos veces y ver todos los aspectos que podrían ser negativos.»

«A mí me interesó mucho el tema, pero el actor social que nos tocó a nuestro grupo (medios de comunicación) me pareció bastante aburrido y difícil, porque no lográbamos hacer preguntas ya que cuando se nos ocurrían preguntas estaban orientadas a un tema que no tenía nada que ver con lo que se estaba hablando. También nos pasó que cuando teníamos para hacer una pregunta se fundamentaba en la defensa. De todos modos, me pareció muy divertido dar el tema en forma de debate, fue muy dinámico.»

CONCLUSIONES SOBRE EL DEBATE Y LA ESCRITURA

El debate da la oportunidad de trabajar desde una postura crítica, sobreponiéndose al estudio memorístico.

El caso real permite reflexionar sobre la complejidad de la situación y comprender por sí mismos que las sociedades deben lograr la solución más adecuada.

En el momento del debate necesitan escucharse y ponerse en el lugar del otro, lo que genera una conducta de tolerancia frente a las diversas visiones.

Disponen del tiempo de la clase para escribir sobre el tema, pensar en lo que consideran certidumbres y pensar en las dudas que van surgiendo mientras reflexionan y argumentan.

Profundizan la lectura en busca de nuevas respuestas y sintetizan la información.

Entienden que las problemáticas socioterritoriales tienen explicaciones multicausales.

Los estudiantes pueden redactar con pensamientos propios, reflexivos y críticos, con lenguaje técnico y disciplinar.

DESDE LO PERSONAL

Me permitió escucharlos apreciando sus sensibilidades, especialmente en las intervenciones en las que se apoderan las emociones y se enojaban o alegraban frente a sus propias posiciones. Fue una verdadera satisfacción como docente estar en una clase como un moderador asombrado de las intervenciones y del apasionamiento de sus alumnos.

El tema elegido tiene relevancia social y es un caso que sirve como ejemplo de otros que están en discusión en nuestro país, en nuestro continente y en nuestro mundo; aspectos sobre los que seguir reflexionando...

«Tengo una sensación rara, entiendo que trabajé pero siempre con el mismo tema», fue el comentario de una estudiante. Trabajar el mismo tema en varias clases generó cierto temor de no avanzar sobre nuevos conocimientos. Esto me permitió retomar las ideas de los alumnos y reflexionar sobre algunos puntos de mi práctica didáctica, como demostrar cuáles eran los conceptos trabajados y sobre todo cómo ellos se estaban preparando para pensar frente a una situación problema y escribir sobre esta. También, en el marco del debate, debí trabajar con los periodistas para ayudar a formular preguntas más estratégicas y críticas, de modo de lograr escribir un artículo periodístico.

En años anteriores, trabajando sobre este tema, la práctica estaba centrada en los contenidos, con una versión esquemática de la realidad, basada en el texto de estudio. Se lograba un aprendizaje memorístico y repetitivo, con escasa producción propia y significativa.

Concluyo que los adolescentes, más allá de los conocimientos referidos a la disciplina de la geografía, lograron adquirir técnicas para argumentar, debatir, aprendieron a buscar y seleccionar información, pudieron expresarse libremente. Lograron crear ideas, se sintieron protagonistas de una situación cercana y, sobre todo, buscaron soluciones que sintetizo parafraseando a una alumna «es un proyecto que se tiene que pensar dos veces».

BIBLIOGRAFÍA

- ACHKAR, M., DOMÍNGUEZ, A., y PESCE, F. (2013). *Cuencas hidrográficas del Uruguay Situación y perspectivas ambientales y territoriales*. Montevideo: Redes.
- CASI, I., y CASTRO, G.(2010). *Territorios en construcción 3*. Montevideo: Contexto.
- DAVINI, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- GOJMAN, S., y SEGAL, A. (1998). «Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la “trastienda” de una propuesta», en Aisenberg, B., Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- GONZÁLEZ, J., NÚÑEZ, J., GARCÍA, M. (s./f.). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Quehacer Educativo* (8.2012). «La identidad y las identidades» un tema para las Ciencias Sociales.
- QUINQUER, D. (2001). «El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales» en *La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula*. Revista Iber, n.º 28. Barcelona: Graó.
- WASSERMAN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ZENOBI, V. (2009). «Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza», en INSAURRALDE, M. (coord.) *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

WEBGRAFÍA

- Globo Repórter, «O Pantanal Documentário», <www.youtube.com/watch?v=4VZe78tNzGU>.
- ONG Intercâmbio Cultural & Social, «A trilogía de Pantanal matogrossense», <www.youtube.com/watch?v=sMkuapyiQGg>.

Colonización de la región platense: el diseño de la ciudad de Montevideo

«Me parece que es
mejor aprender así,
viéndolo en persona»

Carmen C. Llanes

05

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: Colonización de la región platense, el diseño de la ciudad de Montevideo. «Me parece que es mejor aprender así, viéndolo en persona»

Nivel: Ciclo Básico

Clase: Segundo año

Asignaturas: Historia, Geografía

Participantes: Maida Sofía Vilela, Carmen C. Llanes, entre otros

Responsable de la escritura: Carmen Llanes

RESUMEN



Esta actividad es una más de tantas similares que realizamos los docentes con la intención de vivenciar, motivar y provocar la búsqueda del conocimiento por nuestros estudiantes. Por lo cual, aunque no se presenta como novedosa, sí es una síntesis de experiencias recogidas en el desarrollo de muchas salidas didácticas, que busca trascender la propia salida y propone un cambio de escenario, para descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de *motivación* (Perrenoud, 2000). En este artículo se recogen los aprendizajes realizados en la colaboración

con los colegas con quienes hemos compartido esta actividad a lo largo de los años, y que han aportado su mirada para hacer más rica y novedosa la propuesta.

La actividad consiste en encontrar las pistas que el tiempo ha dejado en el espacio en el cual convivimos. Se trata, además, de que la realidad cotidiana sea la que nos brinde los elementos a investigar y trabajar, contrastando con los planteos académicos.

El desafío es plantear la búsqueda de ese tiempo y ese espacio en el territorio, en la nomenclatura con la que convivimos. Nos planteamos un recorrido por zonas y barrios de la ciudad que nos presenten las huellas del pasado, y de los usos que del suelo se hicieron en los distintos momentos históricos: desde aquel pasado habitado por población originaria, hasta la constitución de los espacios de la ciudad tal como la vemos hoy.

A partir de esta serie de acciones buscamos visualizar en los elementos gráficos utilizados cotidianamente en clase (mapas, imágenes digitales, fotografías, pinturas, grabados, etc.) su correspondencia con la realidad.

Se plantea a los estudiantes la indagación —a manera de cacería informativa— de los elementos que nos presenta la ciudad y que nos dan indicios de los conceptos trabajados o por trabajar de manera teórica.

Los adultos nos proponemos el desafío de realizar una actividad integradora de miradas. Que las asignaturas, desde su especificidad, aporten elementos para la construcción de saberes propios. Que los aportes disciplinares nos ayuden a construir las síntesis a las complejidades que proponemos a los estudiantes. Y, finalmente, que el trabajo concluya en productos; que lo observado, lo indagado, lo consultado, lo reflexionado contribuya a ser parte fundamental de un producto original, propio de los estudiantes.

PRESENTACIÓN

Eugenio Suárez

Director de Ciclo Básico

Cada vez que atravesamos los límites del aula se multiplican los desafíos. Salir, alejándonos de la pizarra y el marcador, y tomar rumbo hacia otros escenarios también nos enfrenta a una multiplicidad de oportunidades.

Desde el ómnibus y en el recorrido es donde comenzamos a descubrir y a mirar con otros ojos imágenes que probablemente no nos habían llamado la atención o no conocíamos.

La actividad coordinada por las asignaturas de Historia y Geografía propone un recorrido distinto por Montevideo, una búsqueda de huellas del pasado y una comunicación con el presente, con jóvenes que van a construyendo y compartiendo conocimientos a medida que avanzan por su ciudad.

Es también un viaje hacia el pasado, hacia los orígenes del San Felipe y Santiago de Montevideo que todavía muestra algunos rincones de aquella etapa original. Es una actividad donde la historia y la geografía de la ciudad son descubiertas paso a paso, donde nuestros jóvenes imaginan, recrean y reflexionan estableciendo puentes entre la clase, el libro y la experiencia de transitar por sus calles como curiosos investigadores.

Comunicar esta *buena práctica*, divulgarla, también tiene sentido en tanto nos acerca y nos permite sumar miradas, nuevas ideas, renovarnos en el encuentro con otras propuestas que parten desde el aula y amplían horizontes.

Por ello, y por lo que significa esta práctica, nos parece adecuado citar a estos dos embajadores de las letras para sintetizar con su poesía el espíritu de una experiencia de descubrimientos y de construcción de ciudadanía, un mojón significativo de un recorrido en el que nuestros jóvenes irán avanzando hacia horizontes más amplios y distantes.

«Me parezco al que llevaba el ladrillo consigo para mostrar al mundo cómo era su casa.»
Bertolt Brecht

*«[...] por eso cuando vuelva
a mi tierra mis gentes y mi cielo
ojalá que el ladrillo que a puro riesgo traje
para mostrar al mundo cómo era mi casa
dure como mis duras devociones...
viva como un pedazo de mi vida
quede como ladrillo en otra casa»*
Mario Benedetti

PARTE 1



La situación de contexto en la que nos encontramos es que, en general, habitamos los espacios sin visualizar en ellos las transformaciones humanas producidas a lo largo del tiempo. Incorporamos los paisajes, los usos de los espacios sin pasarlos por el pensamiento, el cuestionamiento. Para trabajar en un espacio de aula realidades externas a él (el espacio geográfico, el tiempo pasado), se hace necesario tener mucha imaginación (imágenes) y conocimiento práctico (vivencias).

Hoy nos encontramos con adolescentes invadidos de imágenes y prácticas virtuales, pero no tantas vivencias propias de tránsito en el espacio físico, en el que la configuración del espacio urbano se ha fragmentado y

descentralizado. Por lo que a pesar de la facilidad existente para las comunicaciones y el transporte, los estudiantes no tienen un conocimiento profundo de los barrios y territorios de la ciudad que habitan. Generar entonces ese conocimiento previo de los espacios es lo que nos proponemos. De manera que, luego, un abordaje de mayor complejidad no se haga solo desde la abstracción memorística, sino desde aquella visualización y experimentación que realizaron.

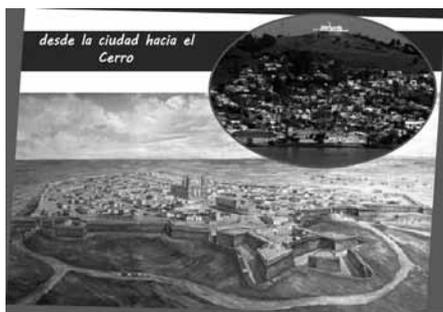
Los encuadres tradicionales que hacen al espacio físico donde se produce el abordaje de temáticas históricas que vienen dados, son *estructurantes* naturales de cómo los estudiantes se acercan a los saberes: *el aula* (un programa, un docente que propone, una pizarra, materiales, tareas). Al buscar desarrollar experiencias como esta, buscamos que se produzcan efectos similares a los que se producen en otros contextos: la flexibilidad, lo experiencial, lo singular (Zavala, 2014), en tanto entendemos que estas prácticas acercan a los participantes de manera natural al conocimiento, a la construcción de saberes genuina y adaptada a su realidad.

Abordar temas en el aula, cuyo prejuicio es «ese tema ya lo di en la escuela», nos enfrenta al desafío de externalizar el preconcepto. Objetivarlo, *re-conocerlo* y generar nuevas preguntas. Que esas preguntas respondan a nuevos problemas, emanados de la desnaturalización de los usos de los espacios y de la nomenclatura. Y a partir de ello lograr el acercamiento de los jóvenes al objeto de aprendizaje desde un lugar de mayor involucramiento.

De esta forma, cambia el vínculo que los estudiantes tienen con el aprendizaje que van procesando. El espacio físico donde se produce el contacto con las fuentes no es un laboratorio o aula al que se traen contenidos a través de abstracciones (textos,

imágenes, pizarras, etc.). Se trabaja in situ con los espacios. Se los visualiza, se los transita, se los manipula. Y las abstracciones que es necesario hacer, se producen luego de haberlos vivenciado.

Nuestros programas de asignatura (Geografía, Historia) plantean el estudio de la colonización de nuestro territorio a través de la introducción y explotación de sus recursos, los episodios históricos sucedidos en el proceso hasta la constitución del Estado independiente.



Estos abordajes suponen una capacidad de abstracción para concebir el pasado, para imaginar ese espacio y su configuración actual.

La propuesta didáctica interdisciplinar referente al reconocimiento de la actual ciudad de Montevideo tiene de alguna forma la intención de generar una reflexión sobre espacios donde las funciones y las percepciones se

desvían en relación con los lugares comunes donde la vida humana se desarrolla y se desarrolló en el momento en que esta vanguardista ciudad latinoamericana fue fundada, cuando tenía una funcionalidad bien distinta a la actual y un objetivo geopolítico relevante para la historia de nuestro país.

Su rol en el espacio geográfico platense, su vínculo con las otras ciudades de la región, el papel ocupado por su puerto y los ríos, su muralla y la relación con la campaña son todos elementos en el escenario que la configuran con un protagonismo particular en diversos momentos, marcados por hitos históricos en el derrotero de la conformación del Uruguay como Estado nación.

Sin embargo, con el correr de los años y de los momentos históricos, Montevideo se ha visto transformada, resignificada y reconfigurada en sus distintos espacios hasta desembocar en el momento actual de la *globalización* económica, donde las ciudades se han transformado, a decir de Harvey, en ciudades *fragmentadas*.

El abordaje de la temática es realizado teniendo en cuenta al territorio como un espacio culturalmente ocupado, al cual corresponde un tiempo específico. Todo territorio se define a través de señalamientos puntuales, lugares físicos significativos que dibujan una geografía simbólica; y, desde una escala más micro, la ciudad es centro de disputa, de encuentros y desencuentros, desde un enfoque cultural, hermenéutico.

Se busca identificar en ese mismo territorio a las distintas individualidades, ya sean personas, entes o instituciones, localizadas en un mismo territorio pero construido de maneras distintas para cada involucrado. Se forma así una territorialidad actual, que dista de la originaria pero sigue estableciendo con esta puntos de contacto.

Se pretende generar una lectura independiente y autónoma del propio espacio vivido por los estudiantes, recolectando información en nuevas fuentes y realizando también un análisis exhaustivo de la ciudad.

Promovemos la multiplicidad de puntos de vista a través del trabajo multidisciplinar, invitando a participar en esta propuesta a todas las miradas que se puedan sumar a un trabajo que pretende un abordaje complejo.

Finalmente, se busca generar un aprendizaje significativo en los estudiantes desde una visión crítica de la realidad integrando elementos históricos, geográficos y observaciones reflexivas de la realidad.

LA PREVIA

Esta actividad se ha ido integrando al cronograma académico del nivel 2 del Ciclo Básico en el Colegio Santa Elena de Montevideo. Se propone como una actividad conjunta del nivel, a la que año tras año se integran otras actividades que agregan mayor riqueza a la acción.



Se coordina de manera que en la misma salida se pueda tener una visión global de la ciudad y se pueda realizar una caminata por alguno de los territorios emblemáticos de la ciudad colonial (Ciudad Vieja, Prado, Cerro, recorte costero de la ciudad). Resulta fundamental, en este aspecto, el involucramiento de la Adscripción para

resolver todos los aspectos logísticos (permisos de los adultos responsables, locomoción, coordinación de las instituciones a visitar, acompañamiento en la salida).

En el trabajo de aula previo se deben haber abordado aspectos conceptuales, tales como: concepto y origen de las ciudades, fundación y espacios de las ciudades coloniales, funciones y actividades económicas de las ciudades, cartografía y representaciones gráficas del espacio geográfico.

En relación con el trabajo cartográfico previo, se manejan mapas del espacio geográfico que abarca la hoy llamada *área metropolitana*, que coincide aproximadamente con el área jurisdiccional de las autoridades coloniales de Montevideo (Barrios Pintos, 1971). Así, es posible trabajar sobre las características físicas del territorio (topografía, hidrografía, geología), reconocer el uso que se

les daba a los territorios circundantes a las ciudades coloniales (las dehesas, el ejido, los propios); y en particular los usos que se les dio en Montevideo (solares urbanos, chacras y estancias), los barrios que se han conformado recientemente y su derrotero histórico hasta la actualidad. Se hace énfasis en los espacios en los que se ubica el centro educativo. A modo de viaje en el tiempo, se les propone imaginar qué estaría sucediendo un día como hoy hace X cantidad de años en este mismo sitio. Por ejemplo, citamos para el caso del Buceo, la ocupación de los pueblos originarios, el origen colonial de su denominación, su rol en la Guerra Grande y su vínculo con La Unión, el Cerrito de la Victoria y la campaña en ese período.

DURANTE



La actividad se instrumenta en una jornada de trabajo. Se trata de que ese día el espacio de aprendizaje cambie el escenario. Los objetos de enseñanza serán buscados fuera del aula, en otro espacio de convivencia, donde la distensión y la cercanía sean facilitadores del vínculo educativo.

Las actividades se pautan con anterioridad a la salida, de manera que la recolección de información se dé durante todo el recorrido del trayecto en ómnibus, simulando que, si estuviéramos viajando en el tiempo, estaríamos yendo desde las zonas de las estancias, cruzando el límite de *los propios*, hacia la propia ciudad.

La visión de la fisonomía general de la ciudad se da a partir de las siguientes actividades:

- Recorrido por la rambla. Se trata de un recorrido en vehículo, visualizando los espacios externos a la ciudad colonial, los usos que del suelo se fueron haciendo a lo largo del tiempo y la fisonomía que fueron adquiriendo hasta hoy estos espacios. Una visualización completa de esta perspectiva se da en el recorrido de este a oeste, hasta la cumbre del Cerro de Montevideo. A través de este trayecto se registra la visión directa de cada uno de los barrios de la ciudad comunicados con el recorte costero (Buceo, Pocitos, Barrio Sur y Palermo, Ciudad Vieja, Aguada, Capurro, La Teja, Cerro), su funcionalidad (económica, comunicacional, residencial) y la fragmentación socioeconómica que presentan en la actualidad.
- Visión panorámica del territorio (desde la Torre de las Telecomunicaciones de Antel, desde la cumbre del Cerro de Montevideo). Se trata del acceso a una vista de 360° de la ciudad. Se pueden visualizar los sectores y su funcionalidad actual, la fisonomía de los barrios.

Pero también se pueden contrastar los espacios de la ciudad colonial graficados en el plano que acompaña la recorrida, con lo que se va observando en directo, y reconocer en los barrios actuales el origen del asentamiento colonial, las funcionalidades económicas y su vínculo con la configuración física del territorio.

Para conocer y reconocer el espacio vivenciándolo, es necesario que una de las acciones de esta *clase al aire libre* sea una caminata. En esta se produce el contacto con el espacio, con la construcción humana, con las personas que circulan. En ella también transcurre un tiempo a escala humana, que permite el diálogo, la duda, la consulta, la respuesta, la indagación. Se propone hacer la caminata en alguno de los barrios que por su vínculo con el espacio colonial nos permita reconocer, a través de algunos hitos monumentales, el paso del tiempo. A continuación, proponemos dos.

La Ciudad Vieja. La llegada a la ciudad se hace a los pies de la muralla (en la puerta de la Ciudadela). Ayudados por un plano de la ciudad colonial y una foto aérea actual, nos disponemos a recorrer a pie los espacios que habitaban y transitaban los antiguos pobladores de San Felipe y Santiago: la Ciudadela, los portones de San Juan y San Pedro, el Cubo del Sur, los restos de muralla que se encuentran a flor de tierra, las bóvedas, la Plaza Matriz, los edificios coloniales que quedan en la Plaza Mayor (Cabildo y Catedral), la Plaza Zabala (el fuerte viejo). En todo el trayecto se les desafía a la recolección de datos mediante pistas que van encontrando en la observación de los escenarios o atendiendo a los relatos de la guía (rol ocupado por las docentes). Esta recolección de datos se registra por escrito o en imagen (haciendo uso de aparatos electrónicos de que disponen, cuyo uso se les estimula). Además de brindar datos históricos acerca de los espacios y edificios que vamos recorriendo, se ameniza con algunas anécdotas y escenas de vida cotidiana de los habitantes de Montevideo en la época colonial, revolucionaria e independiente (Schinca, 1997), y sobre las transformaciones operadas en el espacio urbano.



Algunas de las muestras específicas en las que hemos participado son:

- Museo Histórico Nacional: recorrer a manera de trayecto cronológico, a través de objetos y obras pictóricas, los episodios más sobresalientes de la historia nacional. Se pueden tomar como objetos de enseñanza las obras originales expuestas en el museo (de Juan Manuel Blanes, Pedro Blanes Viale, José Luis Zorrilla de San Martín, entre otros).
- Espacio Cultural Al Pie de la Muralla: visita guiada «De Cubo a Cubo» siguiendo la línea de las murallas del Montevideo colonial, partiendo desde el Cubo del Sur hacia las Bóvedas en la Rambla 25 de agosto,

trayecto en el cual se presentan relatos, música y observación de restos patrimoniales de la época colonial.

- Teatro Solís: visita guiada que recorre las instalaciones del teatro, en la que participan actores que intervienen sosteniendo artísticamente el estímulo del visitante.
- Museo del Carnaval: en una muestra permanente conserva, exhibe y difunde los objetos y tradiciones que forman parte de la que se reconoce como máxima fiesta popular uruguaya; también se realizan visitas guiadas o talleres educativos.
- Museo Torres García: acercamiento a la obra del artista a través de visitas guiadas especializadas o actividades educativas específicas.
- Museo Gurvich: contacto con la obra de José Gurvich a través de la muestra que presenta el museo.
- Centro Cultural de España: se trata de un espacio promovido por la Cooperación Española en Uruguay para el acceso a las artes escénicas, plásticas, música, historia, etcétera, que además pone a libre disposición multiplicidad de espacios de manera permanente o coordinando actividades especiales.
- Museo Andes 1972: a través de una muestra de objetos e imágenes se reconstruyen a modo testimonial los sucesos del accidente aéreo del equipo de rugby Old Christians en la cordillera de los Andes; a través de una visita guiada, se brindan fundamentos científicos para la sobrevivencia en esas condiciones.



El Prado. La caminata toma como eje el arroyo Miguelete. Ayudados por un plano de la zona en la época colonial, se lo recorre reconociendo elementos de la geografía física del territorio, casas emblemáticas de distintos momentos históricos (colonial, decimonónico y principios del siglo xx), monumentos biológicos e históricos, parques e hitos urbanos, casas de personalidades científicas, culturales y políticas. Al tratarse de un territorio muy amplio, es importante realizar una buena selección de espacios a visitar y resulta importante contar con un vehículo para trasladarse rápidamente de un sector a otro. También se brinda información que permita realizar el trabajo de seguimiento cartográfico, la

recolección de datos e imágenes, amenizando con anecdotario de época (Schinca, 1997). En este caso, se pueden analizar las transformaciones en el espacio y un

ejercicio de imaginación para suponer un ambiente mucho menos intervenido por el hombre de lo que hoy se visualiza.

Algunas de las muestras específicas en las que hemos participado son:

- Museos: Juan Manuel Blanes (visita a la muestra permanente de obras emblemáticas del artista), Museo Nacional de Antropología (visita de la colección de arqueología, etnografía y folklore), Museo de la Memoria (visita a la muestra de objetos e imágenes de sucesos acontecidos en el marco de la última dictadura militar que sufrió nuestro país).
- Parques: Prado y rosaleda, Jardín Botánico, Jardín Japonés.
- Edificaciones emblemáticas: Cocheras de Buschental, Rural del Prado, Centro Cultural Las Duranas (ex Criolla).
- Casas quinta de Javier de Viana, Santos, presidencial, Dámaso Antonio Larrañaga (Cambadu), Piñeyrúa, Soneira, Berro.
- Iglesias de la Inmaculada Concepción del Paso del Molino, Capilla Jackson, Nuestra Señora del Carmen.
- Viviendas de personalidades de la cultura y la historia: Clemente Estable, Dámaso Antonio Larrañaga, Carlos Vaz Ferreira, Donato Racciati, Lauro Ayestarán, Dumas Oroño, Sergio Curto, Felisberto Hernández.

El Cerro. La actividad se inicia con la ascensión a la cumbre del Cerro de Montevideo. Desde allí se visualiza el entorno. Ayudados por un plano de la ciudad, se reconocen espacios, fisonomía de los distintos componentes de la ciudad (áreas residenciales, áreas industriales, zonas rurales), se observan aspectos físicos (topográficos, hidrográficos, el recorte costero). A partir de esa observación, se identifican los aspectos y modificaciones en el tiempo, desde el momento de la colonización, y el rol estratégico de la ciudad y su entorno. Pero también las modificaciones que se fueron viviendo en el transcurso del tiempo hasta hoy: imaginando acontecimientos concretos, períodos de transformación económica (industrialización) y social (inmigración) del país. En la práctica, es importante contar con locomoción para realizar esta visita, pues el tiempo y esfuerzo de traslado y ascensión puede distorsionar la planificación.



Algunas de las muestras y espacios que se pueden aprovechar son:

- Museo Militar José Gervasio Artigas: si bien la muestra consiste fundamentalmente en armamento del siglo XIX y XX, posee algunos

elementos interesantes de cartografía en exposición. No obstante, lo más atractivo de esta propuesta es la recorrida por el propio edificio (el originario es de fines de siglo XVIII y el primer faro del Río de la Plata, con la fortaleza, de principios del XIX), desde el cual se puede tener la panorámica más adecuada de la ciudad. Es la única fortaleza de las proyectadas y ejecutadas por españoles para Montevideo que aún se conserva.

- Calles del Cerro: un recorrido por el barrio nos hará evocar el origen de la Villa Cosmópolis (1834) a través de su nomenclátor, haciendo referencia a esa corriente migratoria que tímidamente se iniciaba y fue tan fuerte sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.
- Frigoríficos: se pueden recorrer los espacios donde estuvieron ubicados los frigoríficos, hoy esqueletos fantasmales o remodelaciones transformadas que parecieran pugnar por dos modelos económicos: depósitos de contenedores o el Parque Tecnológico e Industrial (donde micro, pequeñas y medianas empresas, cooperativas y emprendimientos autogestionados tienen su espacio para el desarrollo de iniciativas innovadoras, de contenido tecnológico y de calidad).
- Rambla y parque Vaz Ferreira: se puede recorrer toda la rambla costera observando desde cerca la fisonomía barrial, las edificaciones y la costa. Se puede llegar hasta el Memorial de los Desaparecidos, donde se encuentra un doble muro de vidrio en el que se inscriben 174 nombres, inaugurado en 2001 en ocasión de celebrarse un nuevo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948. El entorno brinda un espacio amplio y verde absolutamente aprovechable para la distensión, la tranquilidad y la reflexión.

A POSTERIORI

La idea de realizar la salida, como se ha visto, no se agota en esa jornada. Antes implicó un trabajo de abordajes previos y, sobre todo, de realizaciones posteriores.

La recolección de información en la salida persigue la intención de mantener a los estudiantes activos, realizando acciones de las que luego deben dar cuenta. Uno de esos productos es la entrega de la pauta de observación que fueron elaborando a lo largo de toda la salida, a modo de *registro escrito*, al bajar del ómnibus de regreso del paseo.



Pasados los días, se continúa trabajando la información, los registros y las vivencias, dando más tiempo al procesamiento de las adquisiciones que se pudieran haber producido.

Algunos de los productos que hemos logrado, a partir de trabajos grupales, han sido:

- Simulación de una empresa turística que debe promocionar una visita a la Ciudad Vieja, en la que se recoge la presentación de los edificios emblemáticos y sus antecedentes históricos en folletos y afiches.
- Audiovisual con algunos de los aspectos relevados en la visita sobre las transformaciones experimentadas a través del tiempo: actividades económicas en el tiempo, usos del suelo en la ciudad, personajes y habitantes a través del tiempo, edificios emblemáticos y su transformación.
- Maqueta que represente la ciudad colonial y sus aspectos económicos, sociales, culturales y políticos.
- Presentación de productos de carácter expresivo cuyas temáticas podrían ser: el territorio que será Montevideo; Montevideo recién habitada (siglo xvii) y sus alrededores; ciudad colonial amurallada (siglos xviii-xix); Ciudad Vieja, barrio turístico; Ciudad Vieja, barrio de servicios; Ciudad Vieja y puerto de Montevideo; el Prado hasta principios del siglo xix, la zona de las chacras; el Prado balneario y las quintas en el siglo xix; el Prado y sus personalidades; Montevideo y su entorno (incluyendo el Prado y el Cerro) a través del tiempo; Cosmópolis; el Cerro industrial; derechos humanos; etc.
- Presentaciones dramatizadas de escenas de la ciudad colonial (para desarrollar en Taller de Teatro).
- Registro gráfico de edificios de la Ciudad Vieja, que son luego transformados con un programa informático como ejercitación de geometría (Matemática).
- Presentación de obras y biografías de personalidades de diversas áreas de la cultura mencionadas a lo largo de la visita.
- Preparación de la visita con una etapa de investigación previa, sobre los centros de interés en que se quiera puntualizar. Se divide el grupo en equipos según esos centros de interés. Cada equipo se encarga de llevar adelante la visita guiada a esos lugares, de manera que las explicaciones y las actividades in situ estarán a cargo de sus propios compañeros, alternando los equipos en el rol de *guía*.
- Y tantas otras actividades que la creatividad nos pueda despertar a los docentes y a los estudiantes.

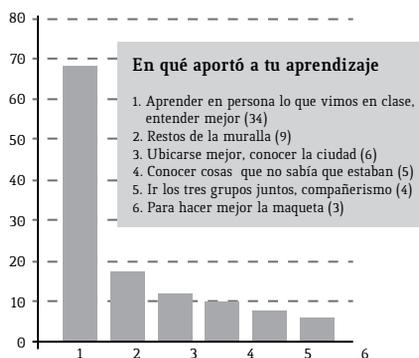
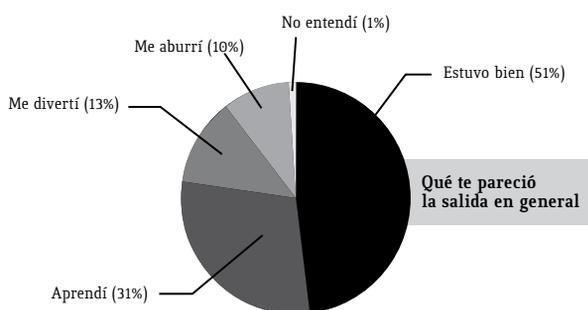
PARTE 2

RESUMEN: LOS PROTAGONISTAS

Tener en cuenta la palabra de los jóvenes participantes de la jornada nos parece fundamental para tomar real dimensión de lo realizado. Además, para que en futuras instancias contemplemos mejor los aspectos mejorables según la opinión de los destinatarios directos de la acción.

Así entonces, proponemos a los estudiantes una pauta de evaluación de la jornada, a la que llamamos «Clase abierta al aire libre recorriendo la ciudad». La condición de esa pauta es que sea sencilla (fácil de completar, para que a nadie resulte muy trabajoso), relativamente amplia y con opciones cerradas (tratando de contemplar una gama realista de posibilidades), pero que además brinde posibilidades de expresión genuina (con espacios no obligatorios para expresarse en libertad y sin necesidad de firmar) y redactada en primera persona (para facilitar la identificación con lo expresado).

Como resultado del análisis, las visiones positivas («estuvo bien», «aprendí» o «me divertí») predominan ampliamente sobre las negativas («me aburrí» o «no entendí»). Presentamos a continuación algunos de los resultados obtenidos en 2015 (que no varían sustancialmente de los de otros años).



Ante el planteo de sugerencias, siempre predominan las respuestas con ideas y propuestas vinculadas al aprendizaje (ir a espacios que no pudimos visitar, repetir actividades similares o, en los aspectos negativos, poder *escuchar mejor*, participar en todas las actividades, o que sea más larga la salida). Ello nos hace pensar en que instancias de acercamiento diversas al conocimiento promueven la «sed» por conocer más.¹

1 «No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber» (Meirieu, 2007).

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Al ver bien donde estaba cada lugar y caminar
 en vez de verlo en una foto

¿Para la próxima me gustaría...
 Me gustaría...

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 tocar las cosas de muralla, lo que es muy importante.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 tocar las cosas de muralla, lo que es muy importante.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Al ver bien donde estaba cada lugar y caminar
 en vez de verlo en una foto

¿Para la próxima me gustaría...
 Me gustaría...

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 aprender muchas cosas nuevas porque era la primera vez que iba a un museo.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 aprender muchas cosas nuevas porque era la primera vez que iba a un museo.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Al ver bien donde estaba cada lugar y caminar
 en vez de verlo en una foto

¿Para la próxima me gustaría...
 Me gustaría...

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 tocar las cosas de muralla, lo que es muy importante.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 tocar las cosas de muralla, lo que es muy importante.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Al ver bien donde estaba cada lugar y caminar
 en vez de verlo en una foto

¿Para la próxima me gustaría...
 Me gustaría...

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 tocar las cosas de muralla, lo que es muy importante.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

¿En qué te pareció la salida? (puedes elegir hasta 2 opciones)
 Estuvo bien Me aburrí Aprendí No entendí Me divertí

Lo que más me gustó fue
 tocar las cosas de muralla, lo que es muy importante.

Lo que menos me gustó fue
 que me aburrieron un poco el museo, lo charlo.

¿En qué aportó a tu aprendizaje una clase como esa?
 Solo en especial, me aburrí, y fue una forma de estarlo disfrutando.

¿Para la próxima me gustaría...
 Que al ir abanicando etc., me divierta, y que me interese más el estudio.

¿Le contaste a alguien lo que hicimos?
 Siempre les cuento a mi familia, y a mi profesor.

COMPAÑEROS QUE ACOMPAÑAN

Como dijimos al comienzo, esta actividad es posible porque ha interesado y varios docentes han participado. No solo en la salida propiamente dicha; también desde otro lugar: en la clase con los elementos recolectados en la salida, o en «el afuera» en la organización previa. A modo de ejemplo, recogimos uno de esos aportes:

«Los alumnos seleccionan una foto de las obtenidas el día de la salida y la reproducen usando el programa Sketchup. La finalidad es contribuir al desarrollo visual y espacial de la percepción de las tres dimensiones. De esa forma, todos los conceptos geométricos en el espacio se visualizan con mayor claridad.»

Alicia, profesora de Matemática



PARTE 3

Algunos aprendizajes que nos ha dejado a los docentes el trabajo en experiencias como estas son los siguientes:

Construir el conocimiento desde otro vínculo con lo cotidiano. Poder aplicar estrategias como la planteada redimensiona las fuentes de la construcción del saber. Desarticular la idea de que «una salida didáctica es un paseo»: no solo es pasear, es encontrar otros escenarios de aprendizaje. Poner valor a los espacios que por naturalizados ignoramos como fuente de conocimiento. También desarticular la idea de que «una salida didáctica es aburrida»: se trata de un aula al aire libre, donde nos podemos encontrar para conocer y reconocernos actuando de manera distinta. Los actores del hecho educativo nos ubicamos en otros espacios del *aula*, donde la horizontalidad, la cooperación, la duda, la equivocación, el compartir, el humor, el habla y la escucha tienen un lugar diferente. Así también, enseñantes y enseñados intercambian lugares, pues algunos de los conocimientos puestos en juego estarán en alguno los docentes pero otros estarán en los estudiantes.



Colaborar en la formación de ciudadanía. Charlot (2008) dice que «adquirir saber permite asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual se vive, comunicarse con otros seres y compartir el mundo con ellos, vivir ciertas experiencias y así volverse más grande, más seguro de sí, más independiente». Cuando nos planteamos el desafío de que nuestros

estudiantes *adquieran saber*, está presente también el desafío de involucrarlos en el mundo, de que se lo apropien y actúen en él. Que se transforme en una experiencia de vida, que se redimensiona y pasa a ser parte de su identidad. «Aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, su concepción de vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los demás» (Charlot, 2008).

Una experiencia como esta colabora a que los estudiantes se posicionen como sujetos activos de su ciudad. Ser ciudadanos implica hacerse parte del espacio que se habita, conocerlo, apropiárselo. El contacto con territorios no conocidos, la observación más consciente del entorno, son movilizaciones que buscamos realizar de manera teórica desde las aulas. Poder darles el tiempo y el espacio para que lo hagan directamente, in situ, genera una vivencia mucho más cercana y vital que moviliza realmente los saberes y permite provocar aprendizajes (Perrenoud, 2000). En ciudades que han tendido a la fragmentación, donde la comunicación aumenta pero la circulación por el espacio urbano se reduce, que los jóvenes conozcan y transiten barrios diferentes a los que residen termina

siendo una experiencia de construcción de ciudadanía. Mostrar que la ciudad es mucho más que el espacio circundante; que nuestros vecinos son mucho más que quienes veo cotidianamente; que la vida urbana tiene un origen social y económico determinado y es fruto de las circunstancias históricas. Y no solo mostrarlo, sino vivenciarlo para redimensionarlo y poder analizarlo con espíritu crítico.

Desafiar a la construcción de productos con base en los saberes propios.

Aportar a los aprendizajes es un desafío en cada emprendimiento docente. Al decir de Ana Zavala (2006), «caminar sobre los dos pies implica tanto el *qué* aprendemos como los *por qué*, los *cómo* y los *para qué*. Y teniendo en cuenta ambos aspectos: los conocimientos



históricos y las prácticas mediante las cuales accedemos a ellos». Los aspectos conceptuales abordados de manera teórica se contrastan y buscan en la realidad directa, poniendo en juego entonces diversas formas de obtener adquisiciones. Si a los saberes propios, adquiridos de manera vivencial, se los convoca nuevamente en el momento de resolver una situación nueva, los aprendizajes se ponen en juego efectivamente. La situación nueva es el producto al que se llega a posteriori de la salida. Si en esta se produce la experiencia de resolución a partir de los saberes adquiridos (en la vivencia, en la puesta en práctica, en los aportes teóricos), entonces habremos logrado aportar a la construcción de aprendizajes. Y estos, que se producen en el nivel de la memoria afectiva, son aprendizajes verdaderamente significativos para los estudiantes (Charlot, 2008). La intención del producto posterior no es solo ejercitar lo inmediato a modo de actividad evaluatoria. Es la puesta en juego de un verdadero desafío: que deban resolver una situación nueva con todas las adquisiciones que poseen. Por eso, la actividad no debe ser solo un cuestionario más. Debe presentarse una pauta que la oriente pero que dé lugar a la creatividad de los estudiantes. Debe plantear un problema a resolver: qué materiales usar, qué contenidos presentar, con quiénes realizarlo, cómo distribuir roles y responsabilidades, dónde y cómo ampliar información, cómo resolver las dificultades que se van presentando. Como dice Perrenoud, la presentación de un desafío, resuelto con éxito, retroalimenta positivamente los aprendizajes hechos por el protagonista.

TRABAJOS CITADOS

- BARRIOS PINTOS, A. (1971). *Montevideo. Los barrios I*. Montevideo: Nuestra Tierra.
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FOUCAULT, M. (1984). «Des espaces autres», conferencia pronunciada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo de 1967, en *Architecture, Mouvement, Continuité*, n.º 5, octubre. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, publicada en *Astrágalo*, n.º 7, septiembre de 1997, pp. 46-49.
- HARVEY, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- MEIRIEU, P. (2007). «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender» (J. C. Cervós, entrevistador), en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 373, noviembre.
- MÉNDEZ, R. (1998). «Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global». *Ariel Geografía*, n.º 373, noviembre.
- PERRENOUD, P. (2000). «Aprender en la escuela a través de proyectos; ¿por qué?, ¿cómo?», en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, n.º 3, 2000, pp. 311-321. Santiago de Chile.
- SCHINCA, M. (1997). *Boulevard Sarandí. Memoria anecdótica de Montevideo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ZAVALA, A. (2014). «Otras aulas, otras historias. La enseñanza de la historia en el salón de al lado», en *Cuaderno de Historia*, 11, pp. 7-15. Montevideo: Biblioteca del Bicentenario, Biblioteca Nacional, MEC.
- (2006). «Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza», en *Praxis Educativa*, pp. 87-106. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Desarrollo de la oralidad en inglés

Cecilia Álvarez Dell'Acqua

06

FICHA TÉCNICA

Sector: Ciclo básico y bachillerato

Sede: Lagomar

Nombre de la experiencia o proyecto: Desarrollo de la oralidad en inglés

Nivel: Principiantes a avanzados

Área: Inglés

Participantes: Estudiantes y la docente Cecilia Álvarez Dell'Acqua

Responsable: Cecilia Álvarez Dell'Acqua

RESUMEN

La práctica educativa que aquí se expone tiene un énfasis particular en la oralidad del idioma inglés. Es indiscutible que trabajar bien con el idioma involucra el correcto y profundo desarrollo de habilidades como la escritura, la correcta lectura y el desarrollo de la oralidad. Son innumerables los factores que hacen que esta última habilidad sea de las más complejas de enseñar y desarrollar en el alumno.

Cuanto mayor es el alumno más consciente es de la capacidad de cometer errores, especialmente al expresarse en una lengua extranjera. Por esto, en la búsqueda de alternativas a la práctica habitual de preguntar directamente en clase al joven — lo que lleva en muchos casos a caras de pánico, ente la duda de si lo que dirá será correcto y pronunciado debidamente— se me ocurrió un espacio privado, donde el estudiante sintiera la libertad y tranquilidad de no estar siendo observado ni juzgado palabra tras palabra, ni por mí ni por sus pares. De allí surgen lo que he dado en llamar: «Recorded speaking homework», es decir: deberes grabados y las «citas rápidas».

PRESENTACIÓN

Viviana Arbes

Coordinadora del Departamento de Idiomas,
Santa Elena Lagomar

La profesora Cecilia Álvarez Dell'Acqua asume como prioritario el uso de una de las herramientas más importantes al aprender un idioma, la comunicación.

Estas técnicas de *speaking* por ella explicadas en el presente artículo son, a mi entender, un gran incentivo para el aprendizaje de una segunda lengua. Hablar es intercambiar, relacionarse, compartir y también saber escuchar.

Normalmente, la manera rutinaria de evaluar esta habilidad no es muy motivadora. Sin embargo he visto cómo la profesora conduce a sus alumnos a experimentar y a ingeniarse para resolver situaciones solamente con la palabra. Esto los provoca a estar preparados para una habilidad demasiado importante en una segunda lengua.

INTRODUCCIÓN

DESARROLLO DE LA ORALIDAD: «SPEED DATING»

Hace años, en una película, vi una escena en la que hombres y mujeres solteras concurrían a un lugar donde tenían la oportunidad de tener citas rápidas. Se sentaban frente a frente por tres minutos y al sonar de una campana las damas se trasladaban al lugar que tenían a su derecha, de modo de conocer al siguiente caballero.

De repente me encontré pensando: «¿Por qué no tenemos “citas rápidas” entre alumnos, con la finalidad de interactuar con la mayor cantidad de compañeros posibles, teniendo en cuenta los tiempos de la clase?».

Partiendo de esa base, comencé a poner en práctica las «citas rápidas». En ellas los alumnos mueven sus mesas de modo tal de quedar enfrentados. Les doy la consigna y comienzan el intercambio de ideas y a la voz de «change» se trasladan hacia el asiento que tienen inmediatamente a la derecha, enfrentándose así, a un nuevo compañero. Obviamente se produce un murmullo que puede ser ensordecedor pero a los ojos del alumno la situación le sirve para permanecer en el anonimato. En la dinámica no notan que yo camino alrededor, escuchando en detalle lo que dicen.

He comprobado que esta práctica aumenta la confianza del alumno, pues su voz se pierde en el murmullo. Asimismo, no hay excusa ni posibilidad de no participar, pues siempre ha de haber un compañero esperándolo.



DEBERES GRABADOS

Ya sea un curso orientado a la preparación de un examen internacional o no, los «deberes grabados» me ofrecen, como docente, la posibilidad de brindarles a los alumnos una atención personalizada, más allá del aula, para desarrollar la oralidad del inglés.

Si bien es el idioma usado para comunicarnos durante la clase, se necesitan instancias individuales que exceden los pocos minutos que habitualmente tenemos en grupos numerosos.

Esta práctica tuvo su origen en *mi* necesidad de asegurarme que absolutamente *todos* los alumnos tuvieran la oportunidad de expresarse y, a su vez, de recibir de mi parte una corrección detallada. Convengamos que, en particular en los cursos de preparación de exámenes internacionales, esto colabora con el desarrollo de la confianza del alumno al usar el inglés.

¿QUÉ SON?

Los deberes grabados consisten en explicitar en la clase la consigna. Por ejemplo: «Compare y contraste las siguientes imágenes durante dos minutos y explique por qué imagina que las personas están disfrutando de la experiencia».

Las imágenes que recibe el alumno son entregadas en la clase o, en muchas ocasiones, forman parte del libro que se utiliza en el curso:



Suelo otorgar un plazo de siete días para que el alumno envíe su grabación vía correo electrónico, WhatsApp o mensaje privado de Facebook. Una vez que recibo las grabaciones, las descargo y escucho. Mientras, tomo notas rápidas de cosas a mejorar o destacar. Mi respuesta llega al alumno por la misma vía que usó.

EJEMPLO DE DEVOLUCIÓN



De esta manera el deber grabado toma igual relevancia que aquel que es entregado en papel. Al mismo tiempo, creo una carpeta para cada alumno donde conservo todas sus entregas. Eso se convierte en un *virtual portfolio* que documenta el progreso del estudiante.

LO QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE DECIR:

Si hay alguien cerca está de menos. (Ignacio Otero, 4.º Cambridge)

Para los speaking está mejor usar la compu. (Martina Di Barbieri, 4.º Cambridge)

¡¡A mí me gusta la compu para todo!! (Martín Fajardo, 4.º Cambridge)

Yo prefiero grabarme hablando que tener que hablar con alguien. (Camila Gómez, 4.º Cambridge)

No me siento observado y si me mando un error, ¡ya fue! (Manuel Sapriza, 5.º Humanístico)

REFLEXIÓN FINAL

Llevo ocho años implementando estas técnicas y, humildemente, siempre han sido muy útiles (más considerando la particularidad de que se trata de una lengua extranjera).

Me ha permitido moderar al verborrágico y conocer al tímido y así lograr una visión clara del desarrollo de la oralidad de cada uno de mis alumnos.

Más recientemente he incorporado todo avance tecnológico que ha surgido (WhatsApp, Facebook, diccionarios online en sus celulares, etcétera) y que los alumnos utilizan día a día. Encuentro en las nuevas tecnologías una manera amigable antes que un método hostil y procuro usarlas en mi beneficio y en el de los estudiantes.

No cabe duda de que con creatividad y dedicación estas técnicas se pueden adaptar no solo a Inglés sino a otras asignaturas.

Innovación en la evaluación de la lengua inglesa

Alejandro Rivero

07

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato.

Sede: Montevideo.

Nombre de la experiencia o proyecto: Innovación en la evaluación de la lengua inglesa.

Autor: Alejandro Rivero.

Clase: Sexto año (orientación Arquitectura-Ingeniería).

Asignatura: Inglés.

RESUMEN

LA GÉNESIS DE UNA NUEVA EVALUACIÓN DE LA LENGUA INGLESA

En 2014 comenzó para mí un nuevo desafío como educador. Habiendo sido encargado de un grupo (6.º curricular de inglés, orientación Arquitectura) se me presentó un camino cuyo final exitoso no hubiera sido posible sin depositar un redoblado compromiso y un marcado impulso creativo.

La descripción del escenario propuesto resultará esclarecedora. Luego de un breve período de diagnóstico en el que empleamos herramientas que mostraran el potencial académico grupal e individual (producciones escritas, breves entrevistas, estímulo de producciones orales espontáneas), descubrimos que este se encontraba algo disminuido. Algunos estudiantes tenían dificultades en el área de lectoescritura, situación que impactaba en el proceso de adquisición de la lengua extranjera y afectaba tanto el ritmo de aprendizaje como la precisión gramatical y ortográfica. El cúmulo de conocimientos previos de cada estudiante era diverso. El tiempo de trabajo disponible (120 minutos semanales) podía no ser suficiente para compensar esta situación. Esta realidad académica dificultaba nuestro trabajo si pretendíamos destinar tiempo extra al repaso, trabajar con devoluciones personalizadas y completar tareas tendientes a generar una base común de conocimientos sobre la cual comenzar a trabajar en búsqueda de un nivel A2/B1 –según la CEFR (Common European Framework of Reference) y/o la eventual preparación de la evaluación internacional Preliminary English Test de la Universidad de Cambridge–. La motivación de los alumnos, a su vez, no estaba ajena a la necesidad de un impulso. Es por eso que pensamos en una planificación exclusiva para este grupo y una evaluación acorde.

Palabras clave: evaluación, innovación, comunicación, tecnología.

INTRODUCCIÓN

Rosario Lazaroff

Coordinadora del Departamento de Inglés,
Montevideo–Ciudad de la Costa

La evaluación es una pieza clave de la enseñanza. Proporciona al docente información relevante sobre cómo aprende el alumno y le da elementos para ayudarlo a mejorar sus procesos de aprendizaje.

La forma creada por el profesor Rivero se inscribe en el enfoque pedagógico que sostiene que la evaluación debe tomar en cuenta las necesidades, capacidades y habilidades de cada estudiante. Pone simultáneamente en juego disciplinas diversas que resultaron perfectamente complementarias para el objetivo buscado y recoge el hecho comprobado de que utilizar los talentos naturales conduce siempre a un aprendizaje más provechoso y feliz.

La propuesta resultó motivadora e inspiradora y a la vez fue eficaz para evaluar el desempeño de sus alumnos en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

PARA COMPRENDER MEJOR: EL ROL DEL PLACEMENT TEST Y LA NIVELACIÓN (STREAMING) EN NUESTROS CURSOS DE INGLÉS

En el sistema de nivelación implementado por nuestra institución, los alumnos toman una prueba de diagnóstico al comienzo de su carrera liceal (Placement Test). Luego del análisis de los resultados, son propuestos para el nivel más adecuado entre tres disponibles (Curricular, High y Cambridge). De cualquier forma, no es extraño que estudiantes con alguna debilidad académica cursen el nivel curricular —más accesible en cuanto a contenidos y de menor carga horaria— conviviendo en el aula con quienes exhiben otras competencias lingüísticas, más en consonancia con los conocimientos previos esperados.

LA REALIDAD DE NUESTRO CURSO CURRICULAR

Si bien los niveles en cada curso presentan objetivos específicos, sugeridos por la institución o las autoridades de la educación, entendimos que las dificultades de aprendizaje encontradas (diagnosticadas o sospechadas) y la carencia de conocimientos previos en nuestro grupo nos obligaban a diseñar una planificación diferente para promover aprendizajes que estuviesen al alcance de las posibilidades del conjunto del alumnado y que reforzaran la motivación, además de ser justa tanto con los estudiantes de desempeño descendido como con aquellos de rendimiento satisfactorio.

¿QUÉ PLANIFICACIÓN TRAZAMOS?

Decidimos continuar trabajando sobre los aspectos gramaticales, vocabulario y funciones del lenguaje para consolidar habilidades lingüísticas y competencias comunicativas situadas entre los niveles A2/B1, pero con la certeza de que los resultados obtenidos podrían ser dispares debido a las situaciones mencionadas anteriormente. Debíamos asimilar y aceptar la complejidad de la realidad académica desde la que partíamos y reflexionar profundamente para diseñar el proceso más provechoso y justo para los estudiantes, así como la mejor forma de medir los logros y evaluar la incorporación de conocimientos.

Conscientes de que cada estudiante lograría diferentes niveles de asimilación de saberes, pensamos en enseñar los contenidos de una forma relativamente homogénea en el aula, impartiendo los mismos conceptos en el mismo grado de dificultad para todos. Priorizamos las habilidades comunicativas, es decir, la capacidad de transmitir un mensaje y comunicarse e interactuar, la precisión gramatical y la ortográfica. Esto nos llevaría a la necesidad de articular una nueva forma de evaluar para permitir que los estudiantes demostraran, en una propuesta diversa a la tradicional evaluación sumativa final, qué podían hacer o qué sentido podrían darle a lo aprendido, expresándolo bajo los mismos criterios comunicativos con los que aprendieron el idioma.

DE LA GESTACIÓN Y DESARROLLO DE NUESTRO PROYECTO. FUNDAMENTOS O RATIONALE DETRÁS DE LA PROPUESTA

En consonancia con una práctica reflexiva en la tarea de enseñar, donde la innovación entendida como la transformación de la propia práctica y el análisis de sus resultados y beneficios juega un papel preponderante en la creación de nuevos sentidos para nuestra praxis, decidimos incluir en nuestra planificación los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales propuestos por las autoridades de la enseñanza (nivel B1 del CEFR), pero enfocarnos en las habilidades comunicativas tal y como son entendidas en la práctica del Communicative Language Teaching (CLT).

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING Y SUS DIFERENCIAS CON ANTERIORES MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA

El método (o *approach*) CLT es un modelo que describe el lenguaje como una herramienta y no una finalidad en sí misma. La enseñanza del idioma no debe entenderse como la mera interpretación y memorización de aspectos gramaticales y léxicos inconexos, sino como partes que, articuladas, habilitan la comunicación en torno a nociones (tiempo, ubicación, frecuencia, cantidad, secuencia, etcétera) y funciones (realizar un pedido, plantear una queja, intercambiar opiniones,

concordar o discordar, formular ofrecimientos, sugerencias). La capacidad del estudiante de expresar estas nociones y emplear el lenguaje para estas funciones culturales es lo que ocupa a quienes enseñan bajo esta modalidad; no el dominio de estructuras gramaticales y léxicas como un fin en sí mismo y sin una aplicación social. CLT es la metodología que entendimos más apropiada para nuestro alumnado, sin abandonar prácticas y procedimientos didácticos que pueden ser descritos en otros métodos y que pudiéramos considerar oportunos y/o necesarios.

Podemos poner de relieve algunas diferencias entre CLT y otros métodos, en especial The Audio-Lingual Method, modelo que presenta bases científicas y teorías del lenguaje, aprendizaje y procedimientos especialmente antagónicos al primero:

Audiolingualism	Communicative Language Teaching
Atiende primero las formas y las estructuras del lenguaje.	Atiende primordialmente el significado del lenguaje.
El lenguaje no es necesariamente contextualizado.	Se contextualiza el uso de la lengua, conectándolo con situaciones de la vida real.
El estudio de la lengua implica aprender gramática, vocabulario y sonidos.	El estudio de la lengua implica aprender a comunicarse.
Se busca el dominio de las estructuras del lenguaje.	Se busca la comunicación efectiva.
Es necesario alcanzar una pronunciación lo más parecida posible a la de los hablantes nativos.	Una pronunciación comprensible resulta satisfactoria.
Solo se intenta la comunicación en la lengua hablada luego de intensa práctica gramatical y léxica.	Se puede impulsar la comunicación desde los comienzos del proceso de aprendizaje.
El objetivo deseado es la competencia lingüística.	El objetivo deseado es la competencia comunicativa (lo que el estudiante necesita saber para poder comunicarse efectivamente).
Las estructuras del lenguaje se incorporan mediante una enseñanza explícita de sus interrelaciones.	Las estructuras se internalizan mediante el esfuerzo por comunicarse efectivamente.
Se prioriza la precisión como objetivo principal.	Se puede medir la precisión pero pierde relevancia frente a la fluidez y competencia comunicativa aceptable.
La interacción se produce entre los estudiantes y máquinas o materiales supervisados.	La interacción se da entre estudiantes o con otros hablantes de la lengua que puedan interpretar exitosamente sus intentos de transmitir un mensaje.
Se deben evitar los errores a toda costa.	Se va perfeccionando el uso de la lengua mediante ensayo y error. Los errores son parte natural del aprendizaje.
El docente controla la forma en que los estudiantes trabajan y la forma de aplicar el lenguaje.	El docente permite y estimula cualquier tipo de interacción que implique una utilización efectiva del lenguaje y una comunicación exitosa.

Lejos de pretender resaltar los posibles vicios del Audiolingualism en referencia a otros enfoques (ya que en sus bases científicas conductistas y procedimientos didácticos encontramos herramientas muy efectivas para la enseñanza) queremos remarcar la idoneidad de CLT para los objetivos con este grupo en particular. En este recuadro hacemos una especial referencia a aquellas características de dicho método o *approach* que signaron los intercambios, tareas y trabajos propuestos en clase para construir nuevas competencias lingüísticas.

EL ROL DEL ESCRITO EN NUESTROS CURSOS DE INGLÉS.

¿POR QUÉ NECESITAMOS OTRA FORMA DE EVALUAR?

Las evaluaciones periódicas que habitualmente se implementan en el aula de inglés son escritas dotadas de un formato específico sugerido por las autoridades de la enseñanza. Consiste en diversos ejercicios de comprensión auditiva (15% del total del puntaje, aproximadamente), comprensión lectora (20%), ejercicios de vocabulario (20-25%) y producción escrita (35-40%). Todo el escrito debe girar en torno a un tema común que oficie de hilo conductor y puede servir a fines diagnósticos, formativos o sumativos, dependiendo de la intención del docente. Si bien este formato puede ofrecer al estudiante la posibilidad de ejercer sus competencias comunicativas a través de la escritura, área que está claramente privilegiada como se puede deducir por su puntuación total, no favorecería nuestros propósitos, ya que era allí donde los estudiantes presentaban dificultades. Es claro que podíamos diseñar evaluaciones personalizadas adecuadas a las posibilidades de cada alumno pero ello implicaba la ideación de muchas pruebas diferentes, tarea que consumiría demasiado tiempo. El escrito tradicional, además, no contempla la producción oral, área que queríamos emplear exclusivamente en la evaluación.

DE LA ARTICULACIÓN DE LA NUEVA EVALUACIÓN

Durante el proceso de planificación y articulación de una idea que permitiera trabajar y evaluar a los estudiantes con el mismo criterio de enfoque en habilidades de comunicación, comenzaron a surgir elementos que, a la postre, terminarían dando forma y sentido al proyecto final. No tardé en descubrir las buenas cualidades artísticas de estos estudiantes que, cursando la orientación Arquitectura, plasmaron en las paredes del salón de clase sus diseños y dibujos. Observando esta realidad, se hizo evidente que sería una buena idea combinar estas habilidades con una producción de lenguaje que sirviera para acreditar conocimientos.

Imaginamos entonces la posibilidad de crear una evaluación en video, centrada en el relato de los momentos más importantes de la vida de los estudiantes, ilustrados con diapositivas dibujadas por ellos mismos y exhibidas con sus propias

manos (ver figs. 1 y 2); todo esto sería registrado con tecnología de la que todos disponemos hoy día: cámara digital, web o celular. Debían acompañar esto con un relato hablado que contuviese aspectos gramaticales y vocabulario específicos del curso. Para flexibilizar este punto (nos enfocábamos en las habilidades comunicativas y no en la precisión gramatical u ortográfica) brindamos a los estudiantes la lista completa de aspectos gramaticales esenciales con la opción de seleccionar tres para incluir en el relato. Las instrucciones precisas del trabajo fueron transmitidas a través de nuestro blog (bitácora virtual) de clase, <english6ia.wordpress.com> (ver fig. 3).

Buscando aliviar la ansiedad de estudiantes que podrían mostrarse inseguros con la aparición en un video, marcamos como *conditio sine qua non* la obligación de exhibir únicamente las diapositivas y el relato.

DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN PENSADA

- Incorporación de conocimientos ligados específicamente a la orientación seleccionada por los estudiantes para conjugarlos con un elemento afectivo y motivador (narración de momentos importantes de la vida de los estudiantes) y la comunicación en inglés. Esto formaba la base de la prueba.
- Consonante con criterios comunicativos; se admitía una pronunciación comprensible y un uso de la gramática y vocabulario que permitieran al docente comprender el mensaje.
- Flexible en cuanto a medición de macrohabilidades. Ponía en juego únicamente elementos de oralidad, favoreciendo a los estudiantes con dificultades de lectoescritura.
- Tuvo elementos sumativos y formativos: era una evaluación sumativa en tanto buscaba generar una calificación que acreditara el curso, dar cuenta de los logros obtenidos (*accountability*) e informar a los estudiantes de su grado de aprovechamiento, a la vez que mantenía encendida la motivación que genera en los estudiantes trabajar con esta obligación en el horizonte. Es formativa en tanto forma parte del proceso de aprendizaje y busca generar un nuevo sentido para la lengua estudiada; sentido que los propios alumnos descubrirían en el proceso de la prueba, aplicando su creatividad, esfuerzo e impronta personal para crear un mensaje novedoso.
- Persiguió un aprendizaje concreto: el empleo de los aspectos gramaticales, vocabulario y nociones del lenguaje aprendidos durante el curso, en el contexto de la comunicación efectiva de una pieza de información que debía ser articulada y ensamblada por vez primera, generando un

mensaje con significado conectado a la vida real, útil y relevante tanto para los estudiantes que lo describían como para los interlocutores que apreciaban el trabajo. Dicho esfuerzo creativo servía de ensayo para el empleo de la lengua en situaciones comunicativas genuinas, donde se debe crear significado conectando distintos elementos gramaticales y léxicos, muchas veces espontáneamente y por primera vez.

- Sin límites de producción. Si bien la consigna implicaba la inclusión de determinadas estructuras gramaticales y vocabulario en el relato, el estudiante talentoso podía ir más allá, añadiendo elementos que perfeccionaran, adornaran y mejoraran su producción sin límites, lo que propiciaba aprendizajes y favorecía el acto comunicativo. Contemplaba entonces las necesidades de los alumnos desfavorecidos por dificultades como las de aquellos que se comunicaban con facilidad.
- Generó conciencia en cuanto a la utilidad del idioma, posicionando a la asignatura en un sitio más privilegiado. Nos permitió acercarnos a la inclusión de la lengua como materia específica desde la concientización de su relevancia a nivel global, de la manera en que se permea en todos los aspectos de nuestras vidas.
- Permitió la realización domiciliaria. Los 80 minutos que hubiesen sido necesarios para su aplicación en el aula pudieron ser destinados a la introducción o repaso de conceptos.



Fig. 1. Un estudiante relató con esta diapositiva su experiencia en la escuela primaria.



Fig. 2. Diapositivas que ilustran momentos importantes de la vida de los estudiantes.

6TH IA CURRICULAR

Midterm Test - Sketch Your Life!

Hello students!

In this post you'll find the guidelines for the take-home midterm test.

Although it's simple and easy to understand, it'll demand some basic commitment and effort.

Since you are future architects and know the art of sketching very well, the aim of this task will be to sketch the key moments of your life and then display the images on camera as you tell the story of your life. Of course, you'll need to include certain grammar points in your story to help articulate it. These key structures are:

- **Past simple** (e.g.: I started school when I was 6).
- **Present perfect with just / still / yet / already**: (I have already finished my guitar lessons)
- **Present perfect continuous** (I have been living in this place for 9 years)
- **Passive voice** (I was invited to the party).
- **Relative clauses** (In that moment, I met the girl/boy who is now my girlfriend/boyfriend)
- **Used to** (I used to study Portuguese when I was a kid)
- Any other structures you may know that could enrich the story are welcome

Please note that your speech **should last between 4 and 5 minutes**. Again, choose the key moments of your life to sketch (A4 printer sheets recommended), stack them up in order, and start displaying them on camera as you tell the story of your life (in 5 minutes). Make sure you display the drawings on a neat, tidy surface! No coloring is necessary, just your true commitment to creating good sketches. **Save your work in a common video file format (such as .AVI).**

Additional notes:

1. In case you need to exercise any of the structures mentioned above, check the **'blogroll'** menu for useful online practice sites.
2. In this same menu you are given a common English verbs list, in case you need to know the past simple or past participle forms of a given verb.
3. **This task is due on Sunday**. We are going to discuss the media used to hand in the project during this week.
4. If you need extra vocabulary, check the PET Vocabulary List PDF File (also found in the blogroll menu).

Good luck! We are sure you'll live up to the challenge!

Regards,
Alejandro

Fig. 3. Instrucciones recibidas por los estudiantes en el sitio web de la clase.

CONSIDERACIONES SOBRE LA UTILIDAD Y LAS VENTAJAS DE LO TRABAJADO

La vinculación de la tarea con una habilidad característica de los estudiantes de Arquitectura y la adición de un elemento con una importante carga afectiva —como el relato de los momentos más importantes de la vida— fortalecía el compromiso de los estudiantes con la propuesta, quienes la hallaron atractiva e interesante de completar. Resolvimos así el impacto de la eventual priorización de otras obligaciones académicas, como la preparación de evaluaciones de asignaturas pertenecientes al núcleo específico de la orientación (debe comprenderse que la evaluación se inscribía en el período de pruebas finales). Todos los estudiantes, sin excepción, entregaron el trabajo y cumplieron con la consigna propuesta.

El formato de la tarea, además, implicaba la realización y compleción domiciliaria, de forma que podían salvarse las dos horas que tradicionalmente se destinan al escrito y utilizarlas para el repaso o introducción de nuevas estructuras gramaticales y vocabulario. Los videos fueron entregados a través de medios de almacenamiento digital, mayoritariamente memorias USB.

Esta modalidad de evaluación resultó especialmente efectiva para la acreditación de conocimientos a través de la expresión oral. Ayudó a los alumnos con dificultades en el área escrita y permitió a los más talentosos ir más allá y añadir elementos que adornaran, perfeccionaran y complementaran lo que solo servía para cumplir correctamente con la consigna.

Los resultados arrojados por la novedosa forma de evaluación fueron, según nuestra valoración, positivos. Los estudiantes lograron acreditar conocimientos elementales y llegaron incluso más allá de lo esperado, sorprendiendo con su desempeño en algunos casos. Estudiantes con facilidad para el lenguaje, así como algunos con dificultades, incluyeron elementos que sobrepasaban lo requerido para la aprobación de la tarea. Consideramos también que, con esta propuesta, se honró en buena medida la vocación de la institución de asimilar el uso de la tecnología en nuestro trabajo, llevándola a un nuevo compartimiento de nuestra labor educadora. Nos resultó particularmente satisfactorio dotar a la evaluación de un nuevo sentido, que trascendiera la forma tradicional de acreditar conocimientos y que ofreciera al estudiante una doble posibilidad: fortalecer sus posibilidades de promoción del curso y una utilización del idioma conforme a criterios comunicativos, esenciales en un mundo globalizado donde el estudio de una lengua extranjera como mera forma de gimnasia mental resulta insuficiente o carece de sentido en nuestro tiempo.

Entendemos que los estudiantes valoraron la actividad como positiva y demostraron entusiasmo a la hora de completar la tarea, involucrándose rápidamente con su cumplimiento.

Invitamos a otros docentes a emular, modificar y perfeccionar esta modalidad, aplicando sus propios criterios creativos y complementando nuestra propuesta con elementos surgidos de sus propias necesidades y propósitos.

BIBLIOGRAFÍA

PERRENOUD, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

RICHARDS, Jack, y RODGERS, Theodore (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR).

SHEPHARD, Lorrrie (2006). *La evaluación en el aula*. México: INNE.

Cónicas aplicadas a la arquitectura y a la tecnología

Laura González y Alicia Avelino

08

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: Cónicas aplicadas a la arquitectura y a la tecnología

Nivel: Bachillerato

Clases: Sexto año MD (Arquitectura) y sexto año FM (Ingeniería)

Asignaturas: Matemática I y Matemática II.

Participantes: Estudiantes de ambos grupos, generación 2014.

RESUMEN

Ha sido siempre un objetivo para nosotros darle a nuestros estudiantes la oportunidad de trabajar más allá de los límites del programa curricular. Desafiarlos, verlos crecer.

Asimismo, tuvimos la oportunidad de asistir al II Encuentro de Intercambio de Experiencias Didácticas de los Docentes de Facultad de Ingeniería, en el que docentes universitarios remarcaron la importancia de que los jóvenes desarrollaran la competencia de trabajar en equipo, cualidad necesaria para esa actividad profesional.

Decidimos entonces poner en práctica un proyecto colaborativo cuyo objetivo fuera permitir que los estudiantes desarrollaran la habilidad de trabajar en equipo y vincularan las cónicas estudiadas en el curso de Matemática con la arquitectura, el diseño y la tecnología. Organizamos el trabajo en fases guiadas por el docente a cargo del grupo, que cumplió un rol de tutor en la investigación que llevaron a cabo los estudiantes.

El proyecto se desarrolló durante el año 2014 y trabajaron todos los estudiantes de los grupos involucrados, divididos en subgrupos.

Se realizaron actividades de carácter teórico y práctico, buscando la formalización matemática de los conceptos involucrados así como su posible aplicación en el diseño arquitectónico y el desarrollo de nuevas tecnologías.

Palabras clave: trabajo colaborativo, cónicas, aplicaciones tecnológicas, matemática, diseño.

PRESENTACIÓN

Sergio H. Migliorata

Director de Bachillerato

Desde hace más de diez años el Bachillerato del Instituto Santa Elena de Ciudad de la Costa ha innovado en la búsqueda de las mejores opciones pedagógicas para introducir a nuestros alumnos en el método y la práctica de la investigación en las diversas áreas del conocimiento, con el claro propósito de propiciar la identificación, la apropiación y el desarrollo de competencias tales como la resolución autónoma de situaciones problema, la capacidad de integración de diversos saberes y el trabajo en equipo.

Las profesoras González y Avelino, integrantes de esta dilatada historia de búsquedas pedagógicas y didácticas, lograron con su esfuerzo de orientación, soporte y coordinación que sus alumnos vivieran efectivamente el proceso de aplicación a la realidad cotidiana de principios otrora reservados a presentaciones propias de la historia de la evolución del pensamiento matemático o aun, integrados al listado de enunciados, clasificados temáticamente y aplicados en ejercicios tan teóricos por abstractos como los propios enunciados.

Por el contrario, la ruta diseñada por Laura y Alicia aunó la identificación del problema histórico —cuya solución fueron estas figuras geométricas con sus propiedades— con sus aplicaciones actuales que permiten solucionar otras situaciones contemporáneas con los mismos principios y propiedades que les dieron origen, aplicadas a la tecnología y al diseño arquitectónico.

La ruta supuso también el esfuerzo mancomunado del colectivo de estudiantes y el desarrollo de habilidades de realización material, de construcción de modelos, así como de comunicación para la presentación pública del camino recorrido.

En definitiva, un excelente prototipo pedagógico y didáctico en el que las cónicas dejaron de ser un mero capítulo del programa para ser la oportunidad de vivenciar el diálogo entre la problemática que aporta el vínculo con el entorno y las soluciones teóricas que a partir de aquella se identifican y que en su aplicación implican una nueva práctica. En definitiva, uno de los caminos recorridos por el ser humano en el ejercicio de su dominio responsable de su realidad.

LA EXPERIENCIA

¿CÓMO TRABAJÓ 6.º DE INGENIERÍA?

La asignatura Matemática II de 6.º FM es un curso de Geometría en el que se aplican los métodos sintético y analítico para la resolución de problemas geométricos. Particularmente, se destaca el estudio de las cónicas.

En el momento en que propusimos el proyecto a los estudiantes, desarrollábamos en clase el estudio de la parábola. Además, ya conocían las tres cónicas como secciones planas con una superficie cónica.

Los objetivos del proyecto se explicitan a continuación:

El objetivo general de este trabajo es que ustedes identifiquen las aplicaciones de la propiedad de reflexión de las cónicas en instrumentos tecnológicos que resuelven distintas necesidades.

Como objetivos particulares nos planteamos que:

- *Estudien las definiciones de las cónicas. Como lugares geométricos y como secciones planas.*
- *Aporten datos sobre el origen histórico de estas curvas.*
- *Reconozcan las superficies de revolución que generan la parábola, la elipse o la hipérbola.*
- *Expliquen el enunciado y desarrollen la demostración de la propiedad reflexiva para cada cónica.*
- *Identifiquen y luego expliquen el funcionamiento de instrumentos tecnológicos que usen esta propiedad.*
- *Apliquen el procedimiento de elaboración de uno de estos artefactos tecnológicos y produzcan el modelo.*

Los estudiantes (18 alumnos) se organizaron en tres subgrupos de trabajo, uno por cada cónica.

Para cumplir con los objetivos planteados organizamos la tarea en fases, que fueron monitoreadas por el docente.

Los estudiantes investigaron, desarrollaron las demostraciones matemáticas y elaboraron los modelos en tiempos extraaula y utilizamos el tiempo de aula

para hacer el seguimiento, es decir, revisar los borradores, ajustar detalles, dar sugerencias, corregir las demostraciones.

Cada fase de trabajo estuvo acompañada de una rúbrica de valoración, lo que le permitió a cada equipo conocer exactamente qué condiciones definían desde la excelencia hasta la insuficiencia de su producción.

Cada equipo tuvo, en cada fase, una devolución detallada de su desempeño. Para ejemplificarlo veamos una de las fases y su correspondiente rúbrica.

Fase 2

Duración: *Una semana (fecha de entrega: 13 de junio)*

Contenido: *Enunciado de la propiedad reflexiva de la cónica seleccionada y explicación de su uso en el instrumento tecnológico elegido. Aquí surgirá la necesidad de definir el cuerpo de revolución asociado a esa cónica.*

Producto final: *Cada grupo debe elaborar un ppt o prezi en el que se muestre cómo se genera la superficie cónica a partir de la curva elegida, se explique el enunciado de la propiedad de reflexión y su aplicación tecnológica. Esa presentación debe contener imágenes que ilustren la propiedad y también podrá contener una animación o applet generada por ustedes en geogebra o una ya existente.*

Rúbrica de valoración

Aspecto evaluado	Nivel excelente	Nivel alto
<i>Receptividad y compromiso con la propuesta</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Cumplen con el plazo — Realizan una presentación original, bien diseñada, con colores atractivos y música de fondo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Cumplen con el plazo — Realizan una presentación original, bien diseñada, con colores atractivos.
<i>Creatividad e iniciativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Las imágenes y/o applets son atractivas y permiten entender el funcionamiento del instrumento elegido 	<ul style="list-style-type: none"> — Las imágenes son atractivas y permiten entender el funcionamiento del instrumento elegido
<i>Manejo de conceptos</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Describen con claridad cómo se genera el cuerpo de revolución y lo muestran con imágenes y/o animaciones. — Escriben el enunciado de la propiedad de reflexión correctamente, empleando lenguaje matemático preciso. — Describen correctamente su aplicación tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> — Describen con claridad cómo se genera el cuerpo de revolución pero no lo muestran con imágenes y/o animaciones. — Escriben el enunciado de la propiedad de reflexión correctamente, empleando lenguaje matemático preciso. — Describen correctamente su aplicación tecnológica

Aspecto evaluado	Nivel medio	Nivel bajo
Receptividad y compromiso con la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> — No cumplen con el plazo — Realizan una presentación original, bien diseñada, con colores atractivos 	<ul style="list-style-type: none"> — No cumplen con el plazo — Realizan una presentación poco elaborada (diseño básico)
Creatividad e iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> — Las imágenes no son atractivas o no permiten entender el funcionamiento del instrumento elegido 	<ul style="list-style-type: none"> — Las imágenes no son atractivas y/o no permiten entender el funcionamiento del instrumento elegido
Manejo de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> — Describen con claridad cómo se genera el cuerpo de revolución pero no lo muestran con imágenes y/o animaciones. — Escriben el enunciado de la propiedad de reflexión sin usar lenguaje matemático preciso, aunque no denotan errores. — Describen correctamente su aplicación tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> — No describen con claridad cómo se genera el cuerpo de revolución — Escriben el enunciado de la propiedad de reflexión con errores — Describen correctamente su aplicación tecnológica

Los artefactos seleccionados fueron:

Un *motor Stirling solar casero* que funciona por combustión externa. Al calentar el gas se expande moviendo el pistón. En este caso se buscó calentar el gas con la concentración de los rayos solares utilizando disco Stirling (paraboloide de revolución).



Una *mesa de billar elíptica*. Para ganar en el juego propuesto era necesario conocer la propiedad reflexiva de la elipse.



Una *luminaria o artefacto que tuviera un reflector hiperbólico*. Se buscó optimizar la iluminación de un lugar específico.

¿CÓMO TRABAJÓ 6.º DE ARQUITECTURA?

Este grupo tenía solo siete alumnos, por lo que se decidió armar un único equipo.

En primer lugar se trabajaron, siguiendo el programa del curso curricular, los conceptos de parábola, elipse e hipérbola, sus definiciones, ecuaciones cartesianas y propiedades.

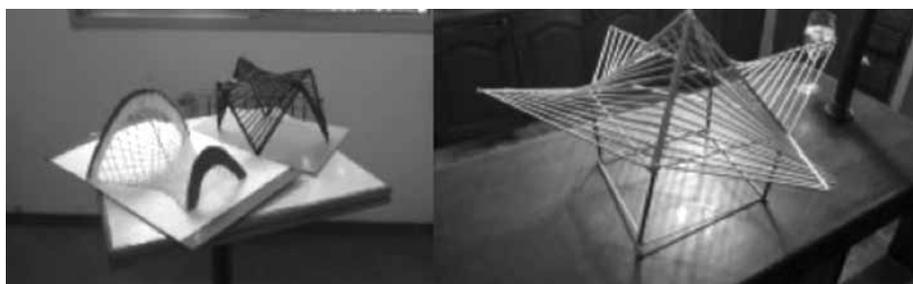
Partiendo entonces del supuesto «no podemos reconocer aquello que desconocemos», se le pidió a los alumnos de 6.º MD que investigaran la incidencia de las cónicas en el diseño de diversas construcciones arquitectónicas.

En esta investigación surgió la necesidad de definir superficies tridimensionales generadas a través de las cónicas (cuádricas) y, en particular, las superficies regladas.

A partir de ahí salió naturalmente su relación con las construcciones arquitectónicas, en especial con algunos temas estudiados en Historia del Arte y Comunicación Visual como son las obras de Antonio Gaudí, Santiago Calatrava y Oscar Niemeyer.

Los alumnos eligieron algunas de las construcciones de estos y otros arquitectos y profundizaron sobre los beneficios de estas estructuras desde el punto de vista del diseño y la estructura. Posteriormente elaboraron una presentación en Powerpoint con todo el material procesado.

Como siguiente etapa de este trabajo, se les pidió que elaboraran al menos cuatro maquetas de techos de parrilleros en las que se utilizaran estas superficies regladas.



En este proyecto quedó pendiente, por falta de tiempo, la elaboración de un techo a escala real en el patio del colegio usando como modelo una de las maquetas elaboradas.

Por último, ambos grupos se reunieron junto con docentes del colegio para presentar a los demás alumnos sus respectivos trabajos. Se logró una interacción sumamente enriquecedora, en la que expusieron los resultados de sus investigaciones y presentaron sus producciones. Cada equipo hizo una exposición oral en la que describieron su trabajo, a la que agregaron videos, fotos y un Powerpoint.

OPINIONES DE LOS ACTORES

Al finalizar todas las etapas del trabajo se les pidió a los jóvenes que contestaran un cuestionario de autoevaluación sobre su trabajo y la experiencia. Estas son algunas de las respuestas:

«Aprendí a trabajar en equipo. No soy una persona que admire este tipo de trabajos grupales pero logré darme cuenta de muchas ventajas de este método a la hora de encarar una investigación.»

«Las últimas etapas fueron las más divertidas, desde la realización del prototipo hasta la hora en que hubo que reunir todas las entregas y organizarlas para dar la presentación final.»

«Aprendí que ocupar el rol de líder, como rol fijo es muy agotador.»

REFLEXIÓN FINAL

Los estudiantes sintieron que vivieron la experiencia de investigar en profundidad un tema matemático saliendo de los límites que impone el trabajo de aula. Fueron generadores de conocimiento.

Asimismo les fue posible conocer el proceso histórico del surgimiento de las cónicas y observar la riqueza de los procesos de construcción de este conocimiento matemático, que fue la respuesta a problemas como la duplicación del cubo.

En el estudio de ese proceso histórico pudieron ver cómo la propiedad de reflexión de las cónicas es aplicada para resolver problemas tecnológicos; entonces fue posible la reinención guiada del conocimiento matemático. Esto permitió que el estudiante cambiara su visión de una matemática preelaborada por otra donde es posible construirla.

En cuanto docentes, sentimos que contribuimos a desarrollar en nuestros estudiantes habilidades o herramientas que generaron autonomía y el tan necesario trabajo en equipo, y promovimos cambio de actitud hacia el aprendizaje de la matemática.

Se trató de una experiencia de aprendizaje conjunto, que nos permitió crecer como equipo de trabajo. Esperamos que sea una oportunidad para en el futuro desarrollar proyectos interdisciplinarios.

BIBLIOGRAFÍA MANEJADA POR LOS ESTUDIANTES

STEWART, James (2010). *Precálculo. Matemáticas para el cálculo*. Mexico: Cengage Learning, ISBN: 978-607-481-826-0.

LEHMANN, Charles (1990). *Geometría analítica*. México: Limusa.

CÓLERA, OLIVEIRA Y FERNÁNDEZ (2010). *Matemáticas II Bachillerato*. Madrid: Anaya.

FERNANDEZ VAL, Walter (2001). *Geometría analítica y álgebra*. Montevideo: Kapelusz.

<<http://conicas.joseantoniocuadrado.com>>

<<http://sitios.usac.edu.gt/seccionesconicas>>

**Matemática.
Videos tutoriales.
Ejercicios, problemas y
temas explicados
por adolescentes
para adolescentes**

**Carlos Buela
Rocío León**

09

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato.

Sede: Instituto de Educación Santa Elena, Montevideo.

Nombre de la experiencia o proyecto: Matemática. Videos tutoriales.

Nivel: primer año de bachillerato (4.º año de Secundaria).

Grado: 4.º 1, 4.º 2 y 4.º 3.

Áreas, asignaturas: Matemática e Inglés.

Participantes: Alumnos de primer año de bachillerato (80 estudiantes).

Matemática: Carlos Buela y Rocío León.

Inglés: Departamento de Inglés del Instituto de Educación Santa Elena.

RESUMEN



En este documento se detallan las características de la experiencia que se lleva a cabo en Matemática desde el año 2014 con los grupos de primer año de bachillerato del Instituto de Educación Santa Elena de Montevideo. Esta experiencia consiste en la realización de videos tutoriales por parte de los alumnos, en los cuales los estudiantes explican un ejercicio, un problema o un tema de Matemática, tal como se lo explicarían a un compañero de su misma edad.

Somos conscientes de que la palabra «tutorial» puede no ser del todo adecuada, ya que puede implicar algo así como un conjunto de instrucciones o recetas para poder hacer algo, cualquier cosa: desde una torta de chocolate a una ecuación diferencial. Es importante aclarar entonces que el centro de este proyecto no es el producto final (aunque lo consideremos muy importante e intentamos que los videos tengan la mayor calidad posible), sino el proceso que desarrollan los alumnos para poder llevarlos a cabo. Es impresionante ver cómo evolucionan, ordenan sus ideas y estructuran el desarrollo de un tema. Cómo, al tratar de explicarle algo a otro, en realidad se lo explican a ellos mismos, que son los primeros beneficiados.

Si, además, alguno de estos videos resulta útil a algún estudiante y le permite aproximarse a la comprensión de un tema, maravilloso. Todos nos aproximamos por caminos diferentes, todo vale, todo aporta, no deberíamos desechar ningún recurso disponible.

«Tu video me ayudó mucho, gracias :D». Ese fue el primer comentario que tuvimos en nuestro canal de Youtube, enviado por Valentina, quién sabe desde qué país. En las páginas siguientes les contaremos la historia de este proyecto. Esperamos que, como a Valentina, les sea útil.



Palabras clave: matemática, videos, tutoriales, Youtube.

INTRODUCCIÓN

Horacio Ottonelli

Director de Bachillerato

Es un placer presentar este trabajo de los colegas que ha sido para nosotros una experiencia de aprendizaje y de enriquecimiento, a la vez que de contagio de su entusiasmo pedagógico.

Este proyecto tiene *algunas particularidades*, entre las que destacamos:

a) quizá lo más evidente sea el uso de *herramientas digitales* al alcance de los adolescentes, pero ahora, puestas al servicio del aprendizaje, como los videos tutoriales, los celulares y *smartphones*, etc. Pero estas son solo las herramientas.

b) la finalidad del trabajo es doble, *autoaprendizaje y cooperación con el aprendizaje de otros*: beneficio propio y servicio a los demás.

c) **ruptura de los límites del aula**: Utilizando criterios de responsabilidad y de protección de la identidad de los estudiantes, se abre una ventana nueva: el espacio virtual de Youtube. Además se contribuye al aprendizaje de usuarios remotos y desconocidos.

d) **iniciativa personal y progresiva cooperación entre educadores**: el trabajo comenzó por iniciativa de una educadora que supo compartirlo con sus colegas. A partir de allí supieron generar juntos una dinámica de producción colectiva enriquecida. Esa dinámica terminó involucrando a educadores en matemática e inglés. La diversidad ha sido fuente de riqueza: en modalidades personales, itinerarios de formación académica, experiencias de trabajo previas, etcétera.

e) **mejora progresiva de la experiencia**: de un año a otro se ha mejorado el sustento pedagógico, tanto en su nivel práctico como en su sustento teórico. La apertura de los docentes a compartir su trabajo, la sistematización y los registros cuidados, la búsqueda de la mejora continua han sido rasgos específicos de esta experiencia.

Este *proyecto representa cabalmente el ambiente profesional y académico que vamos construyendo entre los educadores de nuestro bachillerato* y por lo tanto expresa, como tantas otras prácticas, la cultura docente que compartimos. Esa cultura se caracteriza por:

Hacer del bachillerato *una experiencia de aprendizaje riguroso, basada en una dinámica productiva y creativa por parte de los estudiantes*. Esta producción de videos se viene a sumar a los debates, a la producción artística (canciones, obras de teatro y plástica), los proyectos de investigación, la construcción de vínculos entre

textos literarios y espacios urbanos, la creación de proyectos empresariales, la participación en grupos de animación y comunidades de voluntariado pastoral, etcétera.

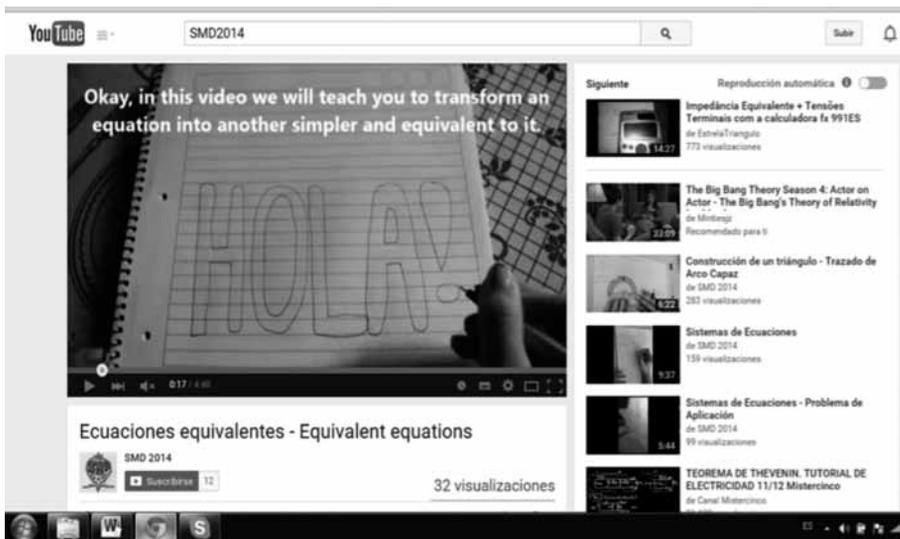
Ello ha hecho que en bachillerato «estudiar implica producir con otros»: *una experiencia de aprendizaje creativo y cooperativo*.

Hemos superado hace rato las dinámicas enciclopédicas de otrora, sin abandonar la exigencia del estudio, la lectura y la escritura en sus dinámicas clásicas, pero adecuándolas a las nuevas realidades de la sociedad del conocimiento vigente.

Enseñar implica correr y asumir riesgos: explorar caminos nuevos, incorporar lenguajes y recursos que los estudiantes a veces conocen mejor que los adultos, hacer con otros colegas, exponer la tarea rompiendo la estructura del aula como «caja negra», publicar lo realizado o presentarlo en foros o ferias.

La docencia en esta experiencia colectiva nos está implicando *salir de los límites del propio centro educativo y vincularnos con el mundo exterior*: a veces visitando otras instituciones, conociendo a profesionales o participando de los mundos creados por la redes digitales o virtuales, para hacerlas más virtuosas.

Por último, como colegio de vocación cristiana, entendemos esto como una forma concreta y específica de un centro educativo de *comunicar buenas nuevas, como parte de la buena noticia que nos inspira*.



PUNTO DE PARTIDA

El proyecto comenzó en 2014 y está en pleno desarrollo. Consiste en la elaboración, por parte de los alumnos de cuarto año, de videos tutoriales que abarcan casi todo el programa de matemática de primer año de bachillerato y muestran la resolución de diversos ejercicios hechos en clase a lo largo del año. En esos videos los estudiantes tratan de explicarles a sus compañeros cómo resolver un problema determinado.

La idea surgió gracias a la iniciativa de un alumno. En una búsqueda de nuevas estrategias para movilizar a los estudiantes y acercarlos a la matemática, se utilizaron diversos recursos: durante la primera mitad del año 2014 se les suministraron a los alumnos materiales de apoyo de todo tipo, entre otras cosas, videos tutoriales. Y a principios de junio, uno de los alumnos de cuarto realizó un pequeño video con su teléfono celular para explicarle a sus compañeros cómo trazar un arco capaz. Lo subió al grupo de Whatsapp y tuvo un éxito inmediato, al otro día no quedaba alumno de cuarto que no hubiera visto el video y los comentarios eran muy elogiosos: «profe, ahora sí entendí todo, está genial el video».

En el momento de felicitar al autor por su iniciativa, nos enteramos de que los primeros videos tutoriales de matemática que él había visto eran los que se habían suministrado desde el principio del curso como material de apoyo. Y por lo visto no se conformó con ser un simple espectador: se apropió de ese recurso y fabricó su propio material de estudio y demostró además un espíritu solidario.

Antes de comenzar con el repaso para el primer parcial se propuso a los alumnos la idea de llevar a cabo este proyecto, inspirado en la iniciativa de este compañero y, sobre todo, en sus espectaculares resultados: elaborar entre todos una videoteca que les resultara útil a ellos mismos para evaluar sus propios aprendizajes apropiados y que además pudiera servirles a los alumnos que ingresaran el próximo año a cuarto. Un legado para la próxima generación.

La idea fue muy bien recibida. Nos pusimos a trabajar y el 12 de octubre de 2014 comenzó la difusión de los videos tutoriales a través del canal de Youtube «SMD 2014» (SMD, Sitio Matemático Diferente). Puede verse en <<https://www.youtube.com/channel/UCwWsHPY0vXT0P1a1WVZQVgw>>.

De los 20 videos realizados en 2014, por diversas razones solo se han subido 10 al canal, que ya cuenta con más de 1700 visitas y con 15 suscriptores. En 2015 ya comenzamos a trabajar y planeamos crear entre todos unos 24 o 25 videos más. Por otra parte estamos trabajando con los docentes de Inglés, ya que les agregaremos subtítulos en ese idioma (esto último también fue idea de un alumno).

Este proyecto se va reelaborando sobre la marcha, alimentándose de sugerencias e iniciativas de alumnos y profesores. Más allá del producto final (que es imperfecto, ya que son videos hechos por adolescentes para adolescentes), el proceso que los

equipos realizan para poder llegar a publicar el video es muy rico. Trabajo en equipo, solidaridad, liderazgo, desarrollo académico, creativo, técnico... Y darse cuenta de que solo comprendemos algo cuando podemos explicárselo a otro.

ETAPA 1

El primer año el trabajo demandó dos etapas para algunos equipos, tres para la mayoría y cuatro para unos pocos.

ETAPA 1. 2014: 14/07 al 29/08 – A mediados de julio, finalizadas las vacaciones, se suministró a los 14 primeros equipos una propuesta: se les solicitaba que grabaran un video explicando un determinado ejercicio que se había visto en clase. Se les pidió que el video tuviera un título (debían partir de una situación explícitamente definida), una presentación del problema a resolver, la explicación de cómo lograban resolverlo y, finalmente, una identificación con el seudónimo del equipo y eventualmente un logotipo. Podían incorporar una banda sonora de fondo al inicio o al final del video. Se especificó que no debían aparecer ni los rostros ni los nombres de los autores: solamente podrían verse las manos escribiendo o dibujando y se escucharían las voces explicando el ejercicio. Estas últimas condiciones se consideraron excluyentes, para proteger la privacidad de alumnos que, además, son menores de edad. No se dieron demasiadas indicaciones para no coartar la creatividad de los alumnos. Se les dio plazo hasta el viernes 29 de agosto para entregarlo.

ETAPA 2. 29/08 al 16/09 – A principios de setiembre se realizó la corrección de los 14 videos y se entregó a cada equipo un comentario, escena por escena, en el que se indicaba todo lo que había que mejorar. Se detectaron varios problemas a solucionar:

a) A pesar de que se había pedido que los videos tuvieran título, muy pocos lo incorporaron. Se fundamentó entonces la importancia de que cualquier trabajo que se presente lleve un título adecuado.

b) La presentación del problema fue obviada en muchos casos. Algunos videos comenzaban abruptamente, sin introducción. Otros realizaban una lectura rápida, sin apoyo visual y no mostraban la letra del problema en la pantalla. Se explicó que en un video lo más importante es la imagen y que el sonido es secundario. Se les pidió que hicieran el ejercicio de ver el video sin sonido para comprobar si de todas maneras podía entender de qué se trataba. La sugerencia fue que apareciera el texto que presentaba el enunciado del problema, mientras uno de los integrantes del equipo lo leía claramente, dando tiempo al espectador para asimilarlo.

c) En la resolución del problema (el aspecto más importante del trabajo) se presentaron dificultades de todo tipo, sobre todo en la precisión del lenguaje

utilizado. Si bien se trata de un producto hecho por adolescentes y para adolescentes, y que la idea era que hicieran de cuenta que la explicación estaba dirigida a un compañero de clase, las imprecisiones eran demasiadas. En la corrección se hicieron las aclaraciones correspondientes: «aquí donde dicen [...] deberían decir [...]». También hubo problemas con el ángulo elegido para filmar: en muchos casos las manos tapaban lo que se escribía o impedían ver cómo se había realizado un trazado con regla y compás.

d) Con respecto al sonido, en algunos casos había demasiado ruido de fondo y en otros casos el «locutor» hablaba a toda velocidad. Se sugirió tener a mano un pequeño guión, de modo que logran un discurso calmo y claro. También se les pidió que, en lo posible, grabaran en un lugar silencioso o aislado acústicamente.

e) La iluminación también resultó un tema a mejorar. A veces era escasa o se producían reflejos, o era excesiva y el papel blanco «quemaba» la imagen. O la sombra de la mano no permitía entender lo que se escribía. O dibujaban con lápiz y no se veían los trazados. Se pidió que hicieran el ejercicio de ver el video tal como realmente era y no como ellos pensaban que era. Se vio la enorme diferencia entre lo que uno recuerda haber grabado y lo que realmente queda registrado. Se sugirió que mostraran el video a otro compañero que no integrara su equipo para que les diera su opinión objetiva.¹

f) Muchos videos no tenían seudónimos, o peor aún, aparecían nombres y apellidos, a pesar de que se les había solicitado que no fuera posible identificar a los autores. Solo unos pocos eligieron seudónimos, diseñaron logotipos o elaboraron créditos con datos de la banda sonora de fondo, por ejemplo.

Una vez realizada la corrección, equipo por equipo, se estableció que el plazo para entregar los videos definitivos sería el martes 16 de setiembre, un día antes de que la generación partiera en su viaje de fin de cursos.

ETAPA 3. 16/09 al 03/10 – Aquí la mayoría de los equipos entregó los videos definitivos, con todas las correcciones incorporadas. Se dio un nuevo plazo hasta el viernes 3 de octubre para corregir algunos videos que todavía presentaban problemas. En este período también finalizó la asignación de los temas de los seis equipos restantes, integrados por alumnos que pudieron elaborar los videos rápida y eficientemente. Incluso a dos de estos equipos se les explicaron dos temas que se darían más adelante (ecuaciones exponenciales y logarítmicas) y filmaron los videos en una hora puente. A los otros cuatro equipos se les habían asignado los temas a medida que eran desarrollados en clase.

ETAPA 4. 03/10 al 10/10 – Dos equipos necesitaron una cuarta etapa para cumplir con el proyecto, pero no pudieron lograr un resultado aceptable. Se decidió abrir un canal de Youtube para subir los videos. A cada equipo se le pidió que

1 El fenómeno de la percepción es muy complejo, el cerebro nos tiende trampas a veces. Se desarrolló brevemente este tema, que han visto este año en filosofía (teoría de la Gestalt), lo cual permitió sumar otras relaciones interdisciplinarias.

manifestara si estaba de acuerdo con la posibilidad de que su video fuera publicado en ese sitio. Se les dio unos días para que lo pensarán y tomarán la decisión como equipo, y luego se armó la lista definitiva con los videos que habían logrado un nivel aceptable y que además habían sido autorizados por los alumnos. Se eligió el nombre del canal de Youtube y el logotipo, que fue diseñado por uno de los alumnos.

Comenzó la difusión de los videos tutoriales a través del canal de Youtube «SMD 2014» (SMD: Sitio Matemático Diferente), el domingo 12 de octubre: <<https://www.youtube.com/channel/UCwWsHPY0vXT0P1a1WVZQVgw>>.

ETAPA 5. 13 y 14 de octubre: se entregaron las evaluaciones de manera personalizada a cada equipo. Se les entregó una grilla donde se calificaba cada uno de los aspectos desarrollados en el video tutorial. Los equipos realizaron una autoevaluación muy honesta y en general estuvieron de acuerdo con la calificación. Se realizó un debate en el cual se reflexionó acerca de lo aprendido en esta experiencia.

ETAPA 2

A partir de la experiencia de 2014, en 2015 se encaró el proyecto de manera diferente. La generación de 2015 estuvo compuesta por 80 estudiantes y se les pidió a los alumnos que formaran equipos de tres. Una diferencia es que este año los equipos pueden estar integrados por estudiantes de cualquiera de los grupos. Toda la generación trabaja en este proyecto, con la ventaja para el alumno de que si su mejor amigo quedó en otro grupo, puede formar equipo con él para este trabajo. Esto es posible este año porque los dos profesores de matemática de cuatro trabajamos en conjunto.

De las cinco horas de clase que tenemos en la semana, dos de ellas se destinan primordialmente a la clase práctica. En esas dos horas trabajamos los dos profesores juntos en cada grupo. Eso nos ha permitido llevar adelante el curso de este año con una gran coherencia y esperamos que los resultados de este trabajo en equipo sean muy buenos para los estudiantes. Además destinamos una hora semanal específicamente a desarrollar este proyecto y coordinar tareas (esta experiencia de trabajo es tan importante que merecería un capítulo aparte).

El proyecto comenzó a desarrollarse desde el principio del curso. A medida que vamos terminando los temas del año, procedemos a sortear entre los equipos que se postulan, los ejercicios, problemas o temas que tendrán que desarrollar en cada video. Cada equipo debe realizar un video a lo largo del año y es un trabajo obligatorio. La calificación de los videos se considerará a fin de año, otorgando algún punto más en la nota del parcial final (de 10 a 12 dos puntos, y de 7 a 9 un punto), e incidiendo en la nota final de promoción de cada alumno. Al momento de la finalización de la redacción de este artículo hemos terminado

completamente tres temas y sorteamos los primeros dieciocho videos. Los seis primeros videos ya están terminándose y a medida que van quedando listos se los sube al canal de Youtube.

Se les indicó a los alumnos que primero deberían redactar el guión. Este es el verdadero centro del proyecto: es enorme el esfuerzo que realizan los chiquilines para expresar correctamente el tema que les toca desarrollar. A pesar de que se les suministran ejercicios y problemas que ya fueron vistos en clase, una cosa es resolver un problema y otra es explicárselo a otro para que lo entienda... Y el valor de la tarea es que traten de hacerlo solos. Después de la primera entrega del guión, los docentes los guiamos: los corregimos y les indicamos las imprecisiones que puedan tener, trabajamos con ellos para que lleguen a un buen resultado. Revisamos con ellos la estructura lógica que van construyendo.²

Luego de aprobado el guión, los alumnos realizan la traducción al inglés y los profesores de inglés corrigen los subtítulos. Mientras tanto, los chicos van realizando el video. Nos presentan el video sin subtítulos, volvemos a corregirlo y recién después de aprobado por los profesores de matemática se incorporan los subtítulos en inglés.

Luego de revisarlo una vez más, para determinar si hay algún error de tipeo en los subtítulos y si estos quedaron correctamente sincronizados, finalmente se los sube a Youtube.

Con respecto al desarrollo del tema correspondiente a cada video, nos parece importante realizar algunas puntualizaciones. A pesar de ser el verdadero centro del proyecto, ya que si el tema está mal desarrollado todo lo demás pasa a segundo plano, no es lo único que cuenta en una producción audiovisual. Pero en los hechos es lo que demanda más tiempo y esfuerzo.

En palabras de Jean Piaget:

En cuanto a los problemas relativos al necesario (aunque no suficiente) papel del lenguaje en el perfeccionamiento de las estructuras operatorias, al nivel de las operaciones formales o hipotético-deductivas es donde ellas pueden encararse con más claridad, pues estas operaciones no recaen ya sobre los objetos mismos como operaciones concretas, sino sobre proposiciones, sobre hipótesis verbalmente enunciadas. Las operaciones proposicionales que se constituyen, pues, de los 11-12 años a los 14-15 están, luego, manifiestamente más ligadas al ejercicio de la comunicación verbal, y no se alcanza a ver cómo pueden desarrollarse, o más bien, cómo podrían consumir su desarrollo sin el empleo del lenguaje. (Jean Piaget [1985]. «El lenguaje y las operaciones intelectuales», en Introducción a la psicolinguística. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 68).

2 Debemos aclarar que algunos detalles menores se dejan pasar. Se trata de adolescentes y la frescura de su lenguaje le imprime a estos videos un sello característico.

A partir de esto que Piaget expresa con tanta perfección, e inspirándonos en él para ordenar nuestras ideas, rescatamos lo siguiente:

- No podemos explicar algo que no comprendemos.
- El desarrollo de la capacidad de abstracción está ligado al desarrollo del lenguaje.
- El lenguaje es un instrumento para el conocimiento.
- El procesamiento sintáctico es un prerrequisito para el pensamiento formal.

Por todo esto consideramos tan importante el esfuerzo que realizan los alumnos para elaborar el guión del video.

La grilla o rúbrica de evaluación les fue suministrada este año desde un principio, de manera que todos los elementos a considerar en la producción del video estuvieran explicitados de manera bien clara. A pesar de esto, varios videos han tenido que rehacerse casi totalmente. Solo un equipo de los primeros seis tomó en cuenta todas las puntualizaciones realizadas y pudo elaborar un video de muy buena calidad en muy pocas etapas.

La rúbrica consta de seis puntos y, a pesar de todo lo dicho acerca de la importancia del desarrollo del tema, la calificación que recibe este ítem no tiene un peso mayor en la nota final, ya que consideramos que en una producción audiovisual debe existir un equilibrio entre todos los elementos que la componen. Por supuesto que esta no es una verdad absoluta, y que el criterio para evaluar los videos puede ser cambiado en una próxima etapa.

A continuación se copia la rúbrica o grilla de evaluación utilizada por los docentes y también por los alumnos que realizan su autoevaluación al entregar su video.

GRILLA DE EVALUACIÓN

Se detallan los criterios convenidos para realizar la evaluación de los videos tutoriales de Matemática. La descripción de cada categoría puede verse en la página 2. El puntaje máximo es de 120 puntos, lo cual equivale a una calificación de 12. Cada equipo realizará además su autoevaluación. Se consideran seis aspectos a evaluar, según se especifica en la siguiente tabla:

Ítem	Insuficiente	Aceptable	Muy bueno	Excelente
a) Título / Introducción	5	10	15	20
b) Desarrollo	5	10	15	20
c) Subtítulos en inglés	5	10	15	20
d) Sonido	5	10	15	20
e) Iluminación	5	10	15	20
f) Créditos	5	10	15	20
Totales	30	60	90	120

Ítem	Insuficiente	Aceptable	Muy bueno	Excelente
a) Título / Introducción				
b) Desarrollo				
c) Subtítulos en inglés				
d) Sonido				
e) Iluminación				
f) Créditos				
Totales				

Observaciones: críticas, sugerencias, impresiones, aclaraciones, etc.

A) TÍTULO / INTRODUCCIÓN:

- 5. No tiene título o no tiene introducción. El video comienza de manera abrupta.
- 10. Título pobremente elaborado o introducción que no permite al espectador entender de qué se trata el video.
- 15. Título claro y correctamente elaborado o introducción leída con voz calma y clara y con adecuado apoyo visual.
- 20. Título que presenta un diseño creativo y que logra captar la atención del espectador o introducción entretenida y que motiva al espectador a continuar viendo el video. Este ítem incluye al anterior.

B) DESARROLLO:

- 5. Desarrollo con imprecisiones y evidencias de vacíos en los aprendizajes de los autores.
- 10. Desarrollo con alguna imprecisión pero que demuestra adquisición de aprendizajes convenientes.
- 15. Desarrollo correcto, sin imprecisiones y que demuestra apropiación de aprendizajes suficientes.
- 20. Desarrollo que demuestra apropiación de aprendizajes significativos, con explicaciones amplias y entretenidas.

C) SUBTÍTULOS EN INGLÉS:

- 5. Traducción con más de un error, con tipografía inadecuada o falta de sincronización con el discurso oral.
- 10. Traducción con un error o con algún desajuste puntual en la tipografía o en la sincronización.
- 15. Traducción correcta, sin errores; tipografía y sincronización adecuadas.
- 20. Traducción correcta y precisa, completa y sin errores, tipografía adecuada y sincronización perfecta.

D) SONIDO:

- 5. Sonido con interferencias, ruido ambiente; discurso apresurado y con dicción poco clara.
- 10. Sonido con alguna interferencia, discurso aceptablemente inteligible.
- 15. Sonido sin interferencias, discurso calmo y claro, buena dicción, perfectamente inteligible.
- 20. Sonido sin interferencias, discurso perfectamente inteligible, entretenido y atrayente.

E) ILUMINACIÓN:

- 5. Iluminación escasa o excesiva, con reflejos y/o sombras que dificultan la visualización.
- 10. Iluminación escasa o excesiva en algunos momentos, con algunos reflejos y/o sombras.

15. Iluminación correcta, sin reflejos ni sombras. Imagen clara en todo momento.
20. Iluminación correcta, sin reflejos ni sombras. Efectos visuales creativos y atractivos.

F) CRÉDITOS:

5. No tiene créditos, no figura el seudónimo, el video termina de manera abrupta.
10. Apenas presenta un saludo final pero no figura el seudónimo del equipo.
15. Créditos completos, trabajo identificado con el seudónimo del equipo.
20. Créditos completos, seudónimo, logotipo y banda sonora que brindan un adecuado final.

TEMAS DESARROLLADOS EN LOS VIDEOS TUTORIALES DE MATEMÁTICA, 2014³

SISTEMAS DE TRES ECUACIONES LINEALES CON TRES INCÓGNITAS

1. Resolución y verificación de una ecuación lineal.
2. Ecuaciones equivalentes. Transformaciones de una ecuación. Dos ejemplos.
3. Resolución y verificación de un sistema de tres ecuaciones lineales con tres incógnitas. (*)
4. Resolución y verificación de un problema aplicando sistemas de tres ecuaciones. (*)

GEOMETRÍA PLANA

5. Ángulos en la circunferencia. Ángulos inscritos. Ángulo al centro. Arco capaz. (*)
6. Construcción de un triángulo aplicando arco capaz. (*)
7. Construcción de un triángulo.
8. Resolución de un problema de lugar geométrico. Ejemplo 1.
9. Resolución de un problema de lugar geométrico. Ejemplo 2.

³ Los videos marcados con un asterisco ya fueron publicados.

FUNCIONES RACIONALES

10. Dominio, raíces y signo de una función racional.
11. Estudio analítico y representación gráfica de una función homográfica.
12. Cómo hallar una posible expresión analítica de una función homográfica conociendo su raíz, su ordenada en el origen y las ecuaciones de sus asíntotas. (*)
13. Factorización. Aplicación del teorema de descomposición factorial. (*)
14. Resolución y verificación de una ecuación racional. Ejemplo 1.
15. Resolución y verificación de una ecuación racional. Ejemplo 2.
16. Resolución de una inecuación racional.

TRIGONOMETRÍA

17. Resolución de triángulo y cálculo de su área aplicando teoremas del seno y del coseno. (*)
18. Aplicación de los teoremas del seno y del coseno. Determinación de la fuerza neta sobre una partícula. Suma de vectores. Trigonometría y física. (*)

FUNCIÓN EXPONENCIAL Y FUNCIÓN LOGARÍTMICA

19. Resolución y verificación de una ecuación exponencial. (*)
20. Resolución y verificación de una ecuación logarítmica. (*)

TEMAS DESARROLLADOS EN LOS VIDEOS TUTORIALES DE MATEMÁTICA, 2015⁴

En este segundo año se trata de rehacer los videos que no pudieron subirse al canal en el año 2014 y también se intenta ampliar la videoteca con más ejercicios y problemas, además de comenzar a desarrollar temas.

Pretendemos crear 24 o 25 videos en este año. Los siguientes son los videos que están en proceso en el momento de redactar este informe. Los restantes 6 o 7 videos del 2015 abarcarán el resto del programa de matemática de cuarto año: funciones racionales, exponenciales y logarítmicas. Estadística y Probabilidad, que son temas que serán dados al final del año, no podrán tener sus videos por ahora, ya que no dan los tiempos para elaborarlos.

⁴ Los videos marcados con un asterisco ya fueron publicados.

SISTEMAS DE TRES ECUACIONES LINEALES CON TRES INCÓGNITAS

1. Resolución y verificación de una ecuación lineal.
2. Ecuaciones equivalentes. Transformaciones de una ecuación: Dos ejemplos. (*)
3. Posiciones relativas de dos planos.
4. Resolución y verificación de un sistema de 3 ecuaciones lineales con 3 incógnitas.
5. Resolución y verificación de un problema aplicando sistemas de tres ecuaciones. (*)
6. Resolución y verificación de un problema aplicando sistemas de tres ecuaciones.

GEOMETRÍA PLANA

7. Trazados varios: Mediatriz, bisectriz, altura, mediana. Elementos notables de un triángulo.
8. Construcción de un triángulo. Ejemplo 2.
9. Construcción de un triángulo. Ejemplo 3.
10. Resolución de un problema de lugar geométrico. Ejemplo 1.
11. Arco capaz. Definición. Trazado.
12. Ángulos en la circunferencia. Resolución de un problema.

TRIGONOMETRÍA

13. Círculo trigonométrico. Seno, coseno y tangente de un ángulo en todos los cuadrantes.
14. Círculo trigonométrico. Relación pitagórica y relación entre seno, coseno y tangente.
15. Demostración del teorema del seno.
16. Demostración del teorema del coseno.
17. Aplicación del teorema del seno.
18. Aplicación del teorema del coseno.

LOS ALUMNOS TIENEN LA PALABRA

«La idea de hacer videos me parece muy buena y constructiva, ya que ayuda a los otros. Creo que hubiese sido bueno que nos enseñaran a subtítular los videos».

«Está bueno el proyecto porque si no entendemos un tema, es otra forma, además de Tutoría, de entender un tema. Nos pareció que los subtítulos fueron innecesarios y alargaron y complicaron el tiempo de trabajo. Esto hizo que el trabajo perdiera el encanto, las ganas, etc. Nos pareció bueno que lo pudiéramos hacer con personas de otros grupos. Hay algunos videos de años anteriores que no se entienden. Capaz que con palabras más comunes se entiende más, con nuestras palabras».

«Es más entretenido y divertido desde un video, se hace más moderno».

«Me gustaría que los videos tengan más nuestro lenguaje, o sea, no usar palabras tan formales».

«Ayuda a responder dudas y sirve bastante, aunque se podría complementar con una página web con cosas interactivas con el usuario».

«En mi opinión, la producción del video podría ser una alternativa para las personas a las que, por ejemplo, les fue mal en el escrito y no le haya quedado claro el tema, sería bueno que esa persona haga el video, porque para los otros puede ser una complicación o que se acumule con más tareas, cuando en realidad no lo necesitan».

«Los videos están buenos, sirven para comprender más el tema dado en clase :D»

«Me gusta porque es un espacio donde se pueden subir videos hechos por los alumnos, no solo esos que están hechos por los docentes».

«Habría que compartir el canal en redes sociales como Facebook, para que tenga mejor accesibilidad. Y exigir que los videos tengan una buena calidad mínima y que sean prolijos (sin marcos negros)».

«Me gustaría que los videos sean cada vez mejor elaborados, en cosas como la visualización, la luz, el sonido. También que haya más creatividad. Los videos están buenos para entender mejor el tema y además es muy divertido grabarlos. También me parece que a los videos les falta más promoción para que más gente los vea».

«Yo creo que los videos son una buena idea, es parte del curso, como un proyecto del año. Y creo que cada alumno tiene que estar integrado en un grupo, que no sea algo que lo hagan solo algunos. Así como está, está perfecto».

«Está buena la idea porque los videos tutoriales son muy útiles y es fácil entenderlos (siempre y cuando se hagan bien, claro). A mí no me molesta mucho el lenguaje

que utilizan, creo que es entendible. No se me ocurre qué se podría modificar, simplemente ir mejorando en la elaboración, porque siempre se puede mejorar. En conclusión, la idea está rebuena y la considero superpráctica».

«A mí me parece que este trabajo nos da una buena oportunidad para levantar la nota, y no nos complica, ya que nosotros tenemos facilidad para editar y trabajar con videos».

«Estaría mejor tener un canal propio con nuestro lenguaje».

REFLEXIONES FINALES Y PROYECCIONES HACIA EL FUTURO

Esta es una experiencia muy gratificante y disfrutable. Insistimos en que este proyecto se va reelaborando sobre la marcha, alimentándose de sugerencias e iniciativas de alumnos y profesores. Podría ampliarse utilizando el canal para filmar los prácticos de física, química o biología... Podríamos trabajar en conjunto con otros niveles e incluso con otras instituciones... Tal vez dé origen a otro canal, de los estudiantes, con videos elaborados en su «propio lenguaje» y probablemente sin subtítulos en inglés.

Queda pendiente una evaluación y puesta en común con todos los que han participado de este proyecto para tratar de ver qué cosas han sido positivas, cuáles no han funcionado y qué se nos ocurre para mejorar esta experiencia. En las opiniones de los alumnos ya aparecen algunas sugerencias muy valiosas y seguramente muchas serán incorporadas.

Las posibilidades son enormes. Creo que para todos (docentes y estudiantes) se trata de un desafío y como todo desafío es estresante, pero nos hace crecer a todos. Adolescentes colgados todo el día de su celular descubren que en realidad no saben usarlo bien. Descubren las posibilidades que les brindan los *smartphones* y van aprendiendo a explotarlas. Aprenden también a «sacar» los videos de los teléfonos y a pasarlos a la computadora, algo que parece muy sencillo pero en la práctica no lo es tanto. Descubren que solo comprendemos algo cuando se lo podemos transmitir a un semejante. Los videos elaborados hasta ahora son productos imperfectos pero entrañables. ¡En el futuro lo haremos mejor!



Taller de argumentación

**Carla Rosso
Pablo Drews**

10

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato.

Sede: Lagomar.

Nombre del proyecto o experiencia: Taller de argumentación.

Autores: Carla Rosso, Pablo Drews.

Nivel: Bachillerato.

Grado: Primer año.

Asignaturas: Filosofía, Lenguaje.

Participantes: Alumnos de primer año de bachillerato.

RESUMEN

El siguiente artículo se enmarca en la experiencia de buenas prácticas en educación y trata sobre el curso de argumentación que se dicta en primer año de bachillerato del colegio Santa Elena de Lagomar.

Se entiende que la capacidad argumentativa es esencial para que los sujetos se construyan como seres autónomos, capaces de decidir y tener el proyecto de vida que quieran para sí mismos. El curso pretende colaborar a que los estudiantes que egresan de bachillerato puedan evaluar sus alternativas y tomar decisiones a partir de hacer un uso consciente del lenguaje.

En primer lugar se presenta el curso a grandes rasgos y se expone la metodología de trabajo. A continuación se profundiza en los diferentes contenidos que se trabajan en el curso. Finalmente se señalan los aspectos más desafiantes, la producción escrita de argumentos en un ensayo y el desarrollo del debate.

Palabras clave: curso, argumentación, razonamiento.

PRESENTACIÓN

Sergio H. Migliorata

Director de bachillerato

A pesar del título, el camino que los autores les propusieron a sus alumnos no fue elemental ni obvio. Por el contrario, les ofrecieron la posibilidad de probar, demostrar, convencer... en definitiva, de argumentar y de hacerlo de forma cooperativa.

Este bachillerato, a partir del aporte de los profesores Rosso y Dreus, tuvo el privilegio de organizar un espacio para la expresión y la interlocución de las ideas y sentimientos de los adolescentes y para su canalización a través del conflicto organizado por las leyes de la lógica.

Alumnos de los grupos de cuarto año han podido, desde hace unos años, profundizar su comprensión de la lengua como instrumento al servicio de la comunicación.

Avanzaron en desbrozar sus opiniones de otras dimensiones del discurso, las distinguieron y, tan importante como eso, experimentaron la búsqueda de justificaciones. Construyeron discursos verbales y escritos en los que expresaron y discutieron ideas y defendieron posturas personales. Finalmente bucearon en sus opiniones rastreando los orígenes, las fuentes de su pensamiento. En definitiva, tuvieron una nueva oportunidad de seguir creciendo en ciudadanía.

INTRODUCCIÓN

El manejo de la capacidad discursiva es una herramienta básica para el desarrollo de los sujetos como seres autónomos. Pensamos en formas discursivas diversas y, en el desarrollo de competencias, la de argumentar es central para que los sujetos puedan tener opiniones propias y para que, además, puedan ser conscientes de sus concepciones y de cómo ellas moldean su ser y los posicionan frente a los demás.

Pensamos en un curso de argumentación que pueda introducir a los estudiantes en el reconocimiento y uso de este tipo de discurso. El curso parte del reconocimiento y definición de una tipología textual y del trabajo sobre la consciencia a la hora de leer un texto. El objetivo es avanzar hasta trabajar con textos propiamente filosóficos, aunque el trabajo se inicia con argumentos de todo tipo. Cuando se logra pasar a una mayor complejidad, se pretende que los estudiantes sean capaces de elaborar pequeños argumentos, rebatir argumentos del docente o de compañeros y elaborar un ensayo argumentativo.

EL TRABAJO EN EL AULA Y EL RECONOCIMIENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Las clases se organizan a grandes rasgos en tres partes. En la primera se presentan los conceptos teóricos a trabajar o se recuerda en qué se está trabajando. Cuando se presenta un tema nuevo se realiza un ejercicio en el pizarrón donde se ve la aplicación de lo que se trabajó teóricamente. Por último, se plantean ejercicios en los que los estudiantes, tanto en grupo como solos, resuelven una situación por sí mismos.

La estrategia del trabajo en clase se basa en un escalonamiento, desde ejercicios de reconocimiento de textos cortos y simples hasta textos más extensos y complejos. Para introducir a los estudiantes en el texto argumentativo se presentan fragmentos en los que se pueden visualizar la forma y la función de un argumento. Para ello es necesario que puedan diferenciarlo de otros tipos de textos, como el informativo, que cumple otra función.

Veamos el siguiente ejercicio:

Lea los siguientes textos e indique para cada caso:

a) Tema del que trata el texto

b) ¿Qué tipo de texto es? Justifique.

c) En caso de ser argumentativo, señale tesis y razones.

1) Después del golpe en Brasil, las inversiones extranjeras fluyeron abundante y rápidamente. Cuatro años después del golpe, el capital extranjero, sobre todo de Estados Unidos, había asumido el control del sector privado: el 100 % de la producción de automóviles y de neumáticos, el 90 % de la producción de cemento, el 80 % de la industria farmacéutica, el 60 % de las empresas que producen recambios para coches y más del 50 % de la producción química y maquinaria. Lo que nos da la pauta de que el dueño de ese capital, Estados Unidos, estaba detrás del golpe.

2) Según la cuarta encuesta nacional de hogares sobre consumo de drogas, la droga más utilizada es el alcohol, seguida por el tabaco —cuyo consumo ha registrado entre los jóvenes de 12 a 17 años una leve disminución respecto a la encuesta realizada en 2001— y los tranquilizantes y antidepresivos. Respecto a las drogas ilegales se supo que el 13 % de la población las ha consumido alguna vez y la mitad de esa cantidad lo hizo en el último año.

El trabajo con argumentos requiere como condición de posibilidad la comprensión lectora. Este punto es esencial y un eje transversal del trabajo del curso. Los

estudiantes deben ser capaces de leer el texto y entender de qué está hablando y qué intenciones tiene el autor.

En filosofía trabajamos un texto argumentativo no como un artilugio para engañar a los sujetos, sino como una herramienta para pensar y para pensar con otros. Así, argumentar implica construir un discurso consistente y coherente donde se fundamenten opiniones. Para ello es fundamental que sean lectores competentes.

Hacer preguntas sobre el tema, el tipo de texto y las intenciones del autor son una forma de ejercitarse. Acto seguido deben identificar la tesis, que puede estar señalada con indicadores lingüísticos o quizá de forma implícita, en cuyo caso debemos agregarla (Guinovart, 2008). El reconocimiento debe hacerse desde la tesis a las razones y luego razón por razón y el vínculo entre sí.

En este caso es importante que se identifique la intención del primer texto, que no es meramente informativa del golpe de Estado en Brasil. La clave se encuentra en la última frase del texto: «lo que nos da la pauta de». Sugiere que el autor, a partir de ciertos datos, pretende guiarnos hacia una línea de pensamiento. En el segundo texto, en cambio, se describe una situación sin indicar ni agregar un juicio de valor u opinión sobre el consumo de sustancias.

El espacio de argumentación se piensa como un lugar donde diferentes áreas del conocimiento pueden integrarse. Argumentar no es un ejercicio exclusivamente filosófico, sino que se argumenta en las diferentes ciencias, en el arte. En nuestras vidas en democracia argumentamos, no siempre de forma ordenada y consciente, pero lo hacemos. Este taller pretende hacer consciente esta práctica y busca la reflexión sobre ella.

¿QUÉ ES UNA ARGUMENTACIÓN?

En las conversaciones, en los diálogos con los amigos, en los textos escritos y, por supuesto, en las aulas de todos los ciclos formativos de la enseñanza, nos encontramos con enunciados que suelen tener ciertos elementos o patrones. Es el caso de la argumentación. Podemos decir que un argumento o argumentación se diferencia de otros patrones de organización de enunciados, como los descriptivos y los narrativos, en que quien argumenta organiza los enunciados de «tal manera que un enunciado es respaldado por otros enunciados» (Pereda, 2013: 73). A los enunciados que respaldan los llamaremos *premisas* o razones. Estas, en una argumentación, se ofrecen para fundamentar una afirmación con el objetivo de convencer a alguien. En cambio, al enunciado respaldado lo nombraremos *conclusión*. Tenemos así los componentes que constituyen los patrones o elementos de una argumentación. Por un lado, la tesis, opinión o conclusión que se quiere defender; por otro lado, las razones o premisas que respaldan dicha conclusión. Y, sin duda, un tercer punto muy importante es la relación entre las premisas y la conclusión que denominaremos *razonamiento*. Por lo pronto, en este escrito entenderemos por *argumentación* al

conjunto de opiniones inferida a partir de una o más razones (Guinovart, 2010). En otras palabras, sostendremos que argumentar significa brindar un conjunto de razones en apoyo de una conclusión (Weston, 2005).

Es importante saber que existen diferentes formas de organizar los argumentos, es decir, que existen varios tipos de relación de respaldo entre las premisas y la conclusión. Por ejemplo, en este curso se abordan los argumentos deductivos, los inductivos y los analógicos. Por cuestiones de espacio, veamos uno de estos, tal vez el más conocido y trabajado, el *argumento deductivo*.

LA ARGUMENTACIÓN DEDUCTIVA

Para ejemplificar y trabajar sobre razonamientos deductivos se coordina con la asignatura Literatura el comentario y análisis del cuento de Edgar Allan Poe *Los crímenes de la Calle Morgue*, así como la novela de Agatha Christie *Asesinato en el campo de golf*. Previo al análisis del cuento se les presenta casi como un juego, a partir de propuestas de resolución ficticia de crímenes, la operativa de los razonamientos deductivos que requieren el uso de esas mismas estructuras lógicas a las que luego se les dará nombre.

Se les propone el siguiente ejercicio:

A continuación se realiza una descripción completa de un caso policial. Usted deberá descubrir las claves para resolverlo. Lo retamos a identificar al asesino y al jefe de la banda:

Los siete canallas

La alarma se apagó. Llegó el informe de que había caído un pescado escogido del submundo. El profesor Fordney abandonó su laboratorio a medianoche para dirigirse a la jefatura y prestar apoyo al jefe de Homicidios, el inspector James Kelley. Un notorio hampón había sido asesinado, y habían arrojado el cadáver en la puerta de su propia casa, en un temerario desafío a la policía.

Los interrogados guardaron un sombrío silencio. Kelley y Fordney se negaron a dar a la prensa otra información que no fuera la siguiente:

Están detenidos siete criminales, entre ellos el jefe de la banda y el verdadero asesino. Son Eli Rickel, apostador; Sylvester Zych, cacique barrial; Rudolph Vock, exconvicto; Ned Baskin, guardaespaldas; Monte Montalto, el rey de las máquinas tragamonedas; Eddie Croft, agitador, y Joe Gorski, matón.

Eli Rickel, Monte Montalto y el asesino son los más despiadados de todos. Fordney los cree responsables de al menos cuatro asesinatos no esclarecidos que se produjeron en los últimos siete meses.

Rudolph Vock, Joe Gorski y el jefe fueron juzgados por el asesinato de Big Jake Kilroy, en San Francisco pero fueron sobreseídos.

Sylvester Zych y el asesino eran amigos tan íntimos que recientemente habían despertado las sospechas de Vock y Gorski, quienes previnieron al jefe.

El asesino y Ned Baskin eran socios en un gran número de fraudes. Baskin tiene un ojo de vidrio. Se cree que el asesino tiene una fortuna en bancos brasileños.

El jefe y Montalto tienen como amantes a dos coristas de un espectáculo musical de éxito.

Recientemente, el jefe y Eddie Croft hicieron un viaje de «observación» a la ciudad de México.

Eli Rickel y el jefe cumplieron una condena juntos en la prisión estatal de Waupun.

Este ejercicio permite trabajar la capacidad de discernir entre los datos relevantes y aquellos que no lo son. La lectura de cada frase debe ser atenta para identificar que los personajes del relato nombrados junto con la figura del jefe y/o asesino deben ser descartados. Así, sin ser conscientes, realizan un proceso deductivo de corte disyuntivo para establecer quién es el jefe y quién el asesino. Se procede a teorizar sobre esos procesos y darles nombre. El reconocimiento de razonamientos deductivos en primer año de bachillerato es costoso en un inicio dado que los estudiantes tienen dificultades para abstraerse del contenido concreto para poder encontrar la forma, por lo que es necesario abordar múltiples y variados ejemplos. Una vez que se ha incorporado la idea de necesidad para el vínculo premisas-conclusión, se presenta un fragmento del cuento para el trabajo en pequeños grupos. Se comenta el cuento y su temática y se procede al análisis de los razonamientos.

El siguiente párrafo es un fragmento del cuento de Poe que se mencionaba anteriormente. En él se observa claramente la presencia de indicadores que auxilian a los estudiantes en el reconocimiento de los variados razonamientos. En primer lugar se plantea la distinción entre los argumentos que se presentan y el vínculo entre ellos. Para esto es necesario identificar el argumento al que finalmente se pretende llegar. Luego de identificar cada argumento se procede a analizar su forma y asociar cada contenido con una letra. Este ejercicio presta especial atención a la disyunción y al condicional como formas del pensamiento. La disyunción maneja alternativas y descarta opciones. El condicional trabaja con la idea de relación antecedente-consecuente.

Mentalmente, trasladémonos a ella. ¿Qué es lo primero que hemos de buscar allí? Los medios de evasión utilizados por los asesinos. No hay necesidad de decir que

ninguno de los dos creemos en este momento en acontecimientos sobrenaturales. Madame y Mademoiselle L'Espanaye no han sido, evidentemente, asesinadas por espíritus. Quienes han cometido el crimen fueron seres materiales y escaparon por procedimientos materiales. ¿De qué modo? Afortunadamente, solo hay una forma de razonar con respecto a este punto, y este habrá de llevarnos a una solución precisa. Examinemos, pues, uno por uno, los posibles medios de evasión. Cierto es que los asesinos se encontraban en la alcoba donde fue hallada Mademoiselle L'Espanaye, o, cuando menos, en la contigua, cuando las personas subían las escaleras. Por tanto, solo hay que investigar las salidas de estas dos habitaciones. La Policía ha dejado al descubierto los pavimentos, los techos y la mampostería de las paredes en todas partes. A su vigilancia no hubieran podido escapar determinadas salidas secretas. Pero yo no me fiaba de sus ojos y he querido examinarlo con los míos. En efecto, no había salida secreta. Las puertas de las habitaciones que daban al pasillo estaban cerradas perfectamente por dentro. Veamos las chimeneas. Aunque de anchura normal hasta una altura de ocho o diez pies sobre los hogares, no puede, en toda su longitud, ni siquiera dar cabida a un gato corpulento. La imposibilidad de salida por los ya indicados medios es, por tanto, absoluta. Así, pues, no nos quedan más que las ventanas. Por la de la alcoba que da a la fachada principal no hubiera podido escapar nadie sin que la muchedumbre que había en la calle lo hubiese notado. Por tanto, los asesinos han de haber pasado por las de la habitación posterior.

Como podemos ver en el texto, el autor, luego de establecer que los asesinos son de carne y hueso, y que por tanto deben haber escapado por algún medio, estudia y medita sobre qué medios fueron utilizados para la evasión. Una vez que acota los ambientes de la casa a investigar desecha la posibilidad de salidas secretas y, paso siguiente, se dedica a manejar alternativas: las puertas, la chimenea y las ventanas. Luego de que por medio de una disyunción llega a las ventanas, precisa por cuál de ellas huyó el asesino. Este cuento permite poner en práctica el reconocimiento de las estructuras que se trabajaron de forma aislada en un contexto más amplio y unas entrelazadas con otras en un proceso único de razonamiento. El detective descarta cada opción haciendo uso de formas condicionales, donde a partir de la negación del consecuente deduce la negación del antecedente.

El trabajo con el tipo de razonamientos que componen los argumentos permite coordinar con distintas asignaturas vinculadas con ciencia. Así, los estudiantes pueden formarse una visión más amplia de cómo es el procedimiento científico, ya que las proposiciones de la ciencia deben ser justificadas por razones. En esta etapa se puede trabajar con el área de las ciencias naturales para mostrar cómo el método científico es una aplicación de diversos tipos de razonamientos, tanto deductivos como no deductivos.

A medida que se avanza en el curso se desafía a los estudiantes a construir argumentos sobre algún tema polémico, como por ejemplo la baja de la edad de

imputabilidad penal, y defender dos posturas, a favor y en contra de la baja, así como intercambiar argumentos con otros compañeros y acotar el argumento, ya sea una respuesta que complemente la del otro o que la replique. El objetivo de este tipo de actividades es no solo comenzar a pensar en clave de argumentos, sino también pensar empáticamente y de forma colaborativa. Pensamos mejor con otros, cuando pensamos en lo que de valioso tiene el punto de vista del otro podemos reformular nuestras ideas. Es un ejercicio racional de juego limpio.

A MODO DE SÍNTESIS:

EL ENSAYO ARGUMENTATIVO Y EL DEBATE

Uno de los objetivos del curso se vincula con la producción de textos, en este caso la redacción de un ensayo de corte argumentativo. El ensayo se plantea como un esfuerzo por pensar un tema polémico desde un hilo de pensamiento, donde se sopesen argumentos y se decida cuáles presentar primero y cómo estructurar el cuerpo del discurso para que sea convincente y consistente. El desafío de escribir un texto pensando en la globalidad del tema exige que se desarrolle una estrategia y se desplieguen las capacidades valorativas para seleccionar argumentos.

Lo primero es informarse sobre el tema a discutir en el ensayo. Argumentar es una actividad que tiene como requisito fundamental el conocimiento del tema del que se está tratando. Argumentar es una forma de investigar: no se pueden presentar razones para defender una postura sin saber del tema. Argumentar no es reforzar prejuicios y disfrazarlos de pseudorrazones que no son más que afirmaciones del sentido común.

En nuestra experiencia hemos coordinado con la asignatura Historia para debatir acerca del peronismo y su carácter de régimen conservador. Si no se coordina con otro docente es importante asegurarse de que se le dedicará el tiempo necesario para que los estudiantes conozcan el tema planteado. Debemos recordar siempre guiarlos en las búsquedas que realizan. Las actividades de investigación requieren de mucho esfuerzo. Sugerir sitios de donde puedan extraer información, sean páginas de universidades o bibliotecas, puede evitar que se formen ideas en base a fuentes erróneas. En el caso mencionado, junto a la profesora de Historia se planteó la elaboración en grupos de un ensayo donde los estudiantes tomaran postura y desarrollaran sus ideas, justificándolas.

Hemos seleccionado temas para argumentar como, por ejemplo, la discusión librada en el año 2014 en Uruguay sobre la baja de la edad de imputabilidad. Los problemas a discutir no tienen por qué ser estrictamente curriculares. Se pueden traer temas que se discutan en la sociedad y se analicen desde diferentes disciplinas en clave argumentativa. Los estudiantes deben comprender que el liceo no es un ámbito ajeno a lo social y deben incorporar que parte del oficio del estudiante consiste en tener cierta idea de lo que pasa en el mundo. Si pensamos

en el perfil de egreso, o sea, en qué tipo de estudiante queremos formar, es central para la pertinencia del liceo como institución educativa formar para la vida y para que los estudiantes puedan ser participantes activos de la sociedad, lectores competentes, capaces de formarse opiniones por sí mismos.

Luego de definido el tema se deben definir los términos para establecer desde qué parámetros se dará la discusión. El cuerpo del ensayo consiste en argumentos que intenten convencer al lector de por qué el régimen peronista se ajusta o no a esa definición de ser un régimen conservador. Los docentes de ambas asignaturas evalúan los conceptos históricos que se presentan y la forma en que se realiza la presentación.

Este ejercicio es fundamental para la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes. Pensar en cómo pararse frente a un tema implica un ejercicio de reflexión. Además, defender una postura ante otros implica evaluar qué nos llevó a tomar esa postura e intentar transmitir eso de forma clara, para que los lectores puedan ver qué nos llevó a pensar como pensamos, por qué es razonable afirmar lo que afirmamos.

El trabajo cobra relevancia como acto educativo porque consta de varias instancias de presentación en las cuales los estudiantes deben reformular lo hecho en función de las correcciones y comentarios de los docentes. Esto obliga a revisar las posturas o quizá conceptos que fueron incomprendidos. La comprensión de las correcciones y posterior reformulación de las propuestas indica que los estudiantes ponen en práctica habilidades críticas.

Por último, con el curso se busca el desarrollo de la oralidad, para lo cual se propone el ejercicio de un debate. Este intercambio de razones toma sus insumos de los temas sobre los cuales se ha tratado en los ensayos. Un debate no es una discusión espontánea donde cada uno intenta imponerse frente a los otros. Es por ello que se debe trabajar con temas acerca de los cuales los estudiantes hayan realizado una reflexión previa. El objetivo es no solo mejorar la elaboración de la oralidad, sino también el pensamiento creativo. En el momento del debate los estudiantes cuentan con una batería de argumentos que ponen en juego, pero deben ver cómo y en qué momento. Además de la presentación de sus posturas ya pensadas, deben escuchar a sus compañeros y contestar en función del discurso del otro, lo que requiere de un ejercicio de reflexión en el momento y de invención para pensar la mejor forma de responder.

Las pautas del debate deben ser claras. Se comienza con una breve presentación de posturas por parte de cada grupo. En nuestra experiencia se debatió sobre el peronismo y sobre la baja de la edad de imputabilidad. Luego se da comienzo al intercambio. Es importante el rol de los docentes para ordenar y regular las interacciones. Se fija una hora de finalización del intercambio y finalmente se evalúa la experiencia. Los docentes realizan una devolución sobre el desempeño de cada grupo, basados en los parámetros establecidos en las pautas.

Esta instancia permite introducir ciertos aspectos retóricos dentro de la argumentación relativos a la presentación de los argumentos. No solamente interesa el aspecto conceptual y el contenido de los argumentos, sino también la forma en que lo decimos.

Entendemos que uno de los mayores desafíos en un curso de argumentación para adolescentes consiste en reflexionar sobre el lenguaje que usamos para expresarnos, en la medida en que las palabras que utilizamos para comunicarnos, expresar ideas, emociones, deseos, están dotadas de contenido que determina nuestro carácter, la manera en cómo nos relacionamos con los otros y nuestra mirada del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- GUINOVART, Raquel, y ALOISIO, Carlos (2010). *Las claves de la argumentación*. Montevideo: Paideia.
- PEREDA, Carlos (2013). «Teorías de la argumentación», en León Olvié (ed.). *Racionalidad epistémica*. Madrid: Trotta.
- WESTON, Anthony (2005). *Las claves de la argumentación*. Madrid: Ariel.

MirArte

Sylvia Rodríguez Inzaurrealde

11

FICHA TÉCNICA

Sector: Secundaria

Sede: Lagomar

Nombre del proyecto: MirArte

Nivel: Bachillerato

Clase: Tercer año, Matemática y Diseño

Asignatura: Historia del Arte

RESUMEN

El presente artículo describe la experiencia educativa llevada a cabo en tercer año de Matemática y Diseño de Bachillerato del Instituto Santa Elena de Lagomar, denominada por los propios estudiantes MirArte.

El proyecto tenía como objetivo aprender a mirar y hacer consciente la acción de la mirada como herramienta de conocimiento. Surgió en el marco del programa de Historia del Arte para ese nivel, que abarca un ambicioso recorrido por diversas manifestaciones artísticas, desde la prehistoria hasta la actualidad.

De acuerdo con el programa, «teniendo en cuenta que el análisis del objeto y de la obra de arte cambia según las miradas, el docente conduce al estudiante al encuentro de motivaciones para explorar los diferentes campos del conocimiento del arte».¹ Esta idea estuvo presente en el momento de plantear y conducir el proyecto.

Una de las necesidades intrínsecas de la disciplina es que los estudiantes visiten museos y muestras, y recorran la ciudad, para ponerse en contacto directo con la producción artística, con los lugares encargados de su exposición y cuidado y con el espacio que ellos habitan y la arquitectura que lo puebla.

La mirada para la reflexión, la comprensión y el aprendizaje es una de las herramientas fundamentales en Historia del Arte y sobre la cual debemos trabajar de manera transversal a lo largo del curso; de allí el nombre del proyecto.

Palabras clave: arte, arquitectura, mirada, aprender a mirar.

1 Programa de Historia del Arte, Reformulación 2006, diversificación científica, opción Matemática y Diseño.

PRESENTACIÓN

Sergio H. Migliorata

Director de Bachillerato

Aparece como una propuesta de lectura de los espacios arquitectónicos y expresivos de diversos rincones urbanos definible como una auténtica sinécdoque.

La parte por el todo... De eso se trata. Ver la totalidad desde la focalización de la mirada en sus partes. El gusto por el detalle casi perdido para la mirada cotidiana. Mirar el arte...

Un esfuerzo de rescate de las realizaciones monumentales desde las herramientas del boceto y la fotografía. Dos disciplinas que suman para la exposición de lo mirado y rescatado.

INTRODUCCIÓN

«Si su vida cotidiana le parece pobre, no la acuse, acútese a usted de no ser lo bastante poeta para suscitar sus riquezas». Raine Maria Rilke

Para la realización de la primera prueba semestral se planteó a los alumnos una instancia presencial y otra semipresencial. Esta última consistía en una visita al Museo de Historia del Arte de la Intendencia de Montevideo y a la iglesia de los padres carmelitas en el Prado. En ambos casos debían obtener fotografías para luego analizarlas a partir de los contenidos trabajados en clase.

En el caso del MuHAr, se pondrían en contacto con réplicas de obras de la antigüedad clásica, en tanto que en la iglesia de los padres carmelitas podrían observar una construcción que, si bien pertenece a 1929, responde al estilo medieval, gótico.

Ambos contenidos fueron trabajados en clase. Los estudiantes plantearon que no conocían esa iglesia, lo que nos permitió reflexionar sobre cuántas construcciones pasaban desapercibidas cuando se circula por los diferentes espacios de la ciudad en nuestra vida cotidiana, y problematizar, entonces, la relación entre *ver* y *mirar*.

A partir de esa inquietud se planteó como proyecto hacia fin de año un recorrido por diferentes espacios no conocidos o poco conocidos por los estudiantes. Para ello se elaboró una lista de obras arquitectónicas y finalmente se optó por trabajar con la iglesia de los padres carmelitas, el Hospital Italiano, la iglesia del Sagrado

Corazón de Jesús en el Cerrito, el Cementerio Central, el Hotel del Prado y la iglesia de Cristo Obrero en Atlántida. La elección comprendía distintos períodos históricos, estilos, funciones de los edificios, y ello permitiría reflexionar sobre distintos aspectos de la construcción del espacio urbano durante los siglos XIX y XX, al tiempo que posibilitaría, a través de la historicidad de esos vínculos, acercarse a la relación de la sociedad con la religión, la muerte, el esparcimiento.

La recorrida involucraba un relevamiento fotográfico desde distintos ángulos, atendiendo a la diversidad de detalles presentes en las obras, para luego permitir un trabajo de análisis en clase con las imágenes tomadas.

Cada estudiante eligió uno de los lugares para visitar y fotografiar. Finalmente, el grupo seleccionó un conjunto de imágenes para imprimir y realizar con estas una muestra en un lugar público.

La elaboración del afiche, la instalación y presentación de la muestra estuvieron a cargo de los estudiantes. La muestra se realizó en la Cátedra Alicia Goyena el 5 de noviembre de 2014. Participaron: Micaela Arduino, Mara Bernasconi, Luciana Pintos, Facundo Doval, Facundo Casseta, Sofía Lorenzo y Luciana Pintos.



FUNDAMENTACIÓN

DESDE LO DIDÁCTICO Y LO DISCIPLINAR

La enseñanza de la Historia del Arte como disciplina necesita de la imagen. Es imposible entrar en contacto con la antigüedad clásica, por citar un ejemplo, y describir sus obras de arte sin poner en contacto a los alumnos con imágenes de estas. La imagen es necesaria para describir y analizar. Esto nos lleva a reflexionar sobre la *mirada* y cómo *cultivarla*, en tanto herramienta de trabajo.

Asimismo, el acto de enseñanza se desarrolla en una dimensión espaciotemporal en la que docente y alumnos se encuentran insertos y que es diferente a la de la creación del objeto de estudio: cuándo y dónde se produjo el arte medieval, por ejemplo. La historia trabaja siempre con *otro*, en los límites del saber en torno a un objeto definitivamente ausente (De Certeau, 1993). Ese *otro* en la historia del arte es el artista, las sociedades que construyeron y habitaron esos espacios. Por ello, debemos partir de los códigos perceptivos con que vemos en la actualidad una obra de arte, que no son los mismos del momento en que fue producido ese objeto artístico.

¿Cuál es el rol de la historia del arte en la comprensión de ese otro? Como señala Otto Pächt, muchas veces el contemplador sin formación histórica no sabe por dónde comenzar, porque el objeto artístico se presenta extraño, sin sentido. Podríamos asimilar esa experiencia con la que se siente al tratar de entender un texto en un idioma desconocido, cuya comprensión requiere de aprender el vocabulario, la gramática y la sintaxis de ese idioma. En el caso de la obra de arte debemos conocer previamente las convenciones, los usos y las formas de la época en que aquella surgió y que nos son ajenas.

Los modos de representación son maneras de ver y de pensar. La cuestión es cómo familiarizarnos con esos hábitos visuales que cada sociedad construye a lo largo del tiempo y que varían con este; es la disciplina *historia del arte* la que ubica al objeto artístico en perspectiva histórica, sacándolo de su aislamiento y estableciendo las vinculaciones con el pasado y el porvenir (Pächt, 1986).

En la reflexión sobre ver y mirar nos planteamos que, si bien es común confundir ambas acciones, en realidad se trata de prácticas diferentes: la primera es una acción estrictamente sensorial con la que reconocemos los objetos, en tanto que mirar es una acción mediada por el entendimiento. En el mirar actúan la inteligencia, la comprensión, la sensibilidad y el juicio; la mirada es personal y única, y se construye a partir del bagaje previo que posee el espectador.

En la actualidad nos encontramos expuestos a una sobreinformación en imágenes, que reducen el campo de la mirada —a diferencia de lo que comúnmente se cree— concentrándola en el presente, negando el tiempo como variable necesaria y, en consecuencia, negando también la temporalidad pasada o futura.

Asimismo, la experiencia directa es necesaria en todo acto de aprendizaje de cualquier disciplina y lo es también en el caso de la arquitectura, de la escultura, de la pintura. Es fundamental promover la vivencia de la experiencia *cara a cara*. A pesar de que contamos con medios técnicos que nos permiten representar y reconstruir nuestro espacio arquitectónico, dicho acto no se asemeja a la experiencia de percibir en vivo los espacios. La imagen, por más fiel que sea en la representación de la realidad, nunca la podrá sustituir. La memoria visual es una herramienta fundamental para la comprensión de la arquitectura, y se construye a partir de la integración del concepto de *escala* y del aporte global de nuestros sentidos (Mejía Vallejo et al., 2012).

El mar de imágenes en que nos encontramos insertos y la inmediatez con que accedemos a la información nos llevan a un «esfuerzo nulo que supone el plantearse almacenarla para su posterior utilización». A la misma velocidad y en el mismo grado en que hemos ganado en cantidad de datos, hemos perdido en la calidad de la información real que podemos extraer de estos. Es lo que Benjamin ya advertía en 1936: «las imágenes llegan a nosotros mediante un esfuerzo nulo y, por lo tanto, al llegar y no ser procesadas, se desvanecen» (Benjamin, 2003).

Las ciudades son los espacios construidos en que los hombres vivimos, trabajamos, nos divertimos, nos vinculamos y construimos nuestra identidad individual y colectiva. A lo largo de la historia las ciudades han sufrido transformaciones que involucran múltiples variables.

Para Montevideo, los siglos XIX y XX fueron fundamentales en la conformación de la ciudad. De ahí la necesidad de trabajar, reflexionar y problematizar estos aspectos con estudiantes que eligieron una orientación que los conduce hacia la arquitectura o el diseño.

OBJETIVOS

El objetivo del proyecto es aprender a mirar y hacer consciente la acción de la mirada como herramienta de conocimiento, desarrollar la sensibilidad estética, promover procesos de reflexión, favorecer el desarrollo de estrategias metacognitivas.

EL PLAN DE TRABAJO

Se eligió para el trabajo del proyecto la hora de clase de los días lunes. Se armó un cronograma en el que cada estudiante debía llevar sus fotografías y argumentar la selección realizada para las tomas. Entre todos se elegirían las imágenes más representativas en función de los objetivos del trabajo.

El trabajo se cumplió cabalmente. Luego se eligió el nombre de la muestra que debería dar cuenta del objetivo del trabajo: MirArte.

Finalmente se imprimieron las fotografías y se coordinó el día y hora de la muestra.



EVALUACIÓN

Los aspectos a ser evaluados son el compromiso con el proyecto, el cumplimiento, la aplicación de los contenidos trabajados en clase y la fundamentación de la elección realizada. Este último punto es esencial, en tanto debemos ser capaces de fundamentar nuestras prácticas y, en la medida que lo hacemos, también somos más conscientes de los porqué y los para qué, al tiempo que ello nos dota de mayor independencia.

LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS

«Me resultó muy interesante porque conocí cosas que estaban allí, yo pasaba siempre y nunca las había visto, y fue como descubrirlas».

«Siempre pensé que los cementerios eran lugares donde solo habían tumbas. Nunca creí encontrarme con tanto arte, sobre todo escultórico».

«El ver las esculturas del cementerio me hizo pensar en el poder adquisitivo de quienes están allí, porque no cualquiera puede pagar por una escultura de esas».

«Yo vi las imágenes por primera vez y dije: “esto es Montevideo”, así nunca lo había visto».

CONCLUSIÓN

La experiencia resultó altamente positiva: era la primera vez que se implementaba e implicó aprendizajes de cómo mejorarla. Más allá de algunos inconvenientes, se debe destacar el compromiso con el que los estudiantes abordaron el proyecto. Se movilizaron hasta lugares bastante lejanos de su residencia; en algunos casos tuvieron que ir dos veces o con la ayuda de familiares que los acompañaron; y trabajaron fuera de horario de clase para cumplir con el cronograma.

BIBLIOGRAFÍA

BENJAMIN, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.

DE CERTEAU, Michel (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

MEJÍA VALLEJO, C. E., MERI DE LA MAZA, R. M., DELTELL PASTOR, J. (2012). *La intensificación de la mirada como herramienta de conocimiento*. 4.^{as} Jornadas Internacionales sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo, <<http://hdl.handle.net/10251/14907>>.

PÄCHT, Otto(1986). *Historia del arte y metodología*. Madrid: Alianza Editorial.

RICOEUR, Paul (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.

TOMEIO, Daniela (2012). *Las ciudades. Arte, arquitectura y diseño en los siglos XIX y XX*. Montevideo: Ediciones de la Plaza.



La Escuela de Animación y sus aportes a la formación integral del adolescente

**Sergio Boragno, Daniel Guerrero,
Analía Martínez, Germán Vera**

12

FICHA TÉCNICA

Sector: Bachillerato

Sede: Montevideo

Nombre del proyecto: «La Escuela de Animación y sus aportes en la formación integral del adolescente»

Autores responsables de la escritura: Lic. Sergio Boragno, Daniel Guerrero, Lic. Ps. Analía Martínez, Téc. Germán Vera.

Área: Escuela de Animación

Participantes: Alumnos de primero, segundo y tercer año de Bachillerato.

RESUMEN

La Escuela de Animación se propone, entre otras cosas, ser un espacio de referencia pensado para y por nuestros alumnos. Con énfasis en la experiencia de servicio, en las actividades dentro del colegio y fuera de este, acompañando a los animadores en su proceso de madurez y desarrollo espiritual.

El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de los aportes de la Escuela de Animación al desarrollo y formación integral de los alumnos de bachillerato del Instituto de Educación Santa Elena de Montevideo. Se analizan estos temas desde los distintos espacios que propone la Escuela de Animación.

Entendemos que uno de los pilares de la propuesta se encuentra en la implementación de los talleres semanales (encuentros con los alumnos). En estos se trabajan contenidos teóricos como: el animador y su rol educativo, conceptualizaciones de juego, actividades de campamento, etapas evolutivas en relación con el juego. También se estimula la socialización entre los participantes, a quienes la convivencia en estos talleres les genera un fuerte sentido de pertenencia y de apropiación del espacio.

De esta manera, la teoría y la práctica se conjugan de tal forma que nos permite entender al estudiante como un animador en formación que, al ser protagonista del espacio, comparte sus cualidades y conocimientos con otros y transita activamente la formación.

En la implementación de estas prácticas recreativas se posibilita el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, el disfrute, el trabajo en equipo, la tolerancia y la empatía.

En síntesis, este artículo describe la diversidad de propuestas que se desprenden de la Escuela de Animación y cómo estas aportan complementariamente a la formación integral de nuestros alumnos.

PRESENTACIÓN

Horacio Ottonelli

Director de Bachillerato

El trabajo que se presenta a continuación fue realizado por los educadores integrantes de la Escuela de Animación del Colegio con sede en Montevideo.

Este espacio educativo cumple un rol significativo en la propuesta educativa del colegio, tanto como actividad opcional de la currícula como en el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia institucional para los estudiantes que participan en la propuesta.

En dicho ámbito tienen lugar aprendizajes básicos del área de la recreación y el uso del tiempo libre, pero también de habilidades sociales, actitudes y valores fundamentales del proyecto educativo institucional.

La preparación adquirida por los participantes tiene una doble finalidad: contribuir a su formación personal y maduración como animadores y animadoras, y constituirse en un medio de servicio a los demás, dentro y fuera del colegio. De ese modo, los jóvenes estudiantes de bachillerato tienen la posibilidad de participar en la conducción de actividades educativas y de colaborar en actividades institucionales cargadas de alegría y sentido festivo.

Los centros educativos necesitan contar con ámbitos y propuestas que habiliten el protagonismo de los estudiantes y que definan encuadres complementarios al trabajo académico de las aulas y los laboratorios tradicionales. Así es como la acumulación de saberes de las llamadas *educación formal* y *educación no formal* podrán combinarse y potenciar la capacidad educativa y pedagógica de nuestros centros educativos en general.

Esta sistematización que presenta el equipo de la Escuela de Animación permite, por un lado, conocer las características de una experiencia educativa sumamente rica para el Instituto de Educación Santa Elena que, al igual que otras de similares características, está llamada a enriquecer la vida de todos los centros educativos de nuestro país. Por otro lado, servirá a los educadores responsables de la experiencia como *plataforma reflexiva* para proyectarse al futuro con creatividad, acompañando los procesos de desarrollo y renovación asumidos por la institución en su globalidad.

EMPIEZA EL JUEGO...

CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA

Dado la etapa evolutiva de los animadores en formación consideramos necesario realizar algunas conceptualizaciones al respecto. Es un momento de la vida de suma importancia y oficiará como pilar de cada sujeto.

Podríamos comenzar con el hecho de que la adolescencia no era siquiera considerada como tal antes del siglo XVIII, aproximadamente. Antes de esto, se pasaba de ser un niño a tener las actividades y obligaciones de un adulto, por lo que la etapa evolutiva del adolescente como tal no tenía lugar.

En el siglo XVIII surgió una nueva noción de la infancia y, con ella, algunos filósofos comenzaron a dar luz a nuevas ideas y concepciones. Es el caso de J. J. Rousseau, leído en Amorín (2008), quien proponía que la niñez y la juventud tenían derecho a ser consideradas como etapas, con características merecedoras de valoración y de respeto.

Un largo camino se ha recorrido en todo este tiempo y mucho se ha discutido acerca de qué debe definirse como adolescencia y qué edad abarca.

La Organización Mundial de la Salud establece que la adolescencia es el periodo que va desde los 10 a los 19 años de edad, sobre la base de criterios circunscriptos a cuestiones inherentes a la maduración y madurez sexual y reproductiva.

Algunas características destacables de esta etapa tan particular son los cambios que surgen en el cuerpo, en la conducta y en el comportamiento, una reestructuración del yo y de la identidad, y la constitución de nuevos ideales. Surge una necesidad de autoafirmación, así como de autonomía e independencia intelectual y emocional.

Se produce una fuerte integración social en el grupo de pares y tanto la aceptación como la socialización toman roles preponderantes en la vida de un adolescente. Los grupos actúan como agentes de socialización permitiendo practicar conductas, habilidades y roles que contribuirán a la construcción de su propia identidad.

Es una etapa de toma de decisiones y de ir marcando el rumbo de la vida social, sexual, ideológica y vocacional. Es un momento en donde se van descubriendo los propios sentimientos y motivaciones, y donde surgen nuevos intereses.

Hoy en día no se habla siquiera de *la adolescencia*, en singular, ya que existen distintas adolescencias, tomando en consideración que cada una de ellas es un producto y una construcción sociocultural (Amorín, 2008).

Así es como llegamos a los adolescentes en particular con los que nos encontramos en bachillerato del Instituto de Educación Santa Elena de Montevideo.

En este punto nuestra intención es explicar qué significa ser un animador y cómo este adolescente animador se enmarca en la formación académica de una institución educativa católica con su propio sello identitario.

Vayamos de a poco; comencemos por definir qué es un animador y cómo concebimos a un animador de la Escuela de Animación:

Un animador es un alumno que ayuda y acompaña al grupo en su crecimiento, dirigiendo, coordinando, pero no dominando, ya que no va ni delante ni detrás del grupo; acompañando conjuntamente, siendo como un integrante más... Un animador del Santa Elena está capacitado para guiar y compartir experiencias inolvidables, transmitiendo valores a través de sus propias actitudes y prácticas, siendo un ejemplo para que el niño o adolescente aprenda, sabiendo que él también se enriquece. (Elaboración grupal, taller de la Escuela de Animación, 2001)

Ciertamente, el animador es un estudiante que se forma en aspectos que conciernen a la recreación. Nos referimos a un alumno que tiene la tarea de motivar, cuestionar, favorecer, facilitar, cohesionar y ayudar al grupo a caminar. En otras palabras, el animador es el que anima.



Jornada recreativa en Educación Inicial de Santa Elena.

Nos parece importante mencionar que, desde el comienzo de la formación, llamamos a los jóvenes participantes como *animadores*, ya que no consideramos que sea una formación de la que se egresa. Es un proceso que habilita a descubrirse, que es dinámico y, por lo tanto, lo que allí se da, cada uno lo va procesando con sus tiempos y en función de diversos factores: sus experiencias anteriores, su compromiso con el espacio de animación, sus gustos e intereses.

Tomar esta postura de no esperar el fin del proceso para «titular» animadores nos ayuda mucho a generar el sentimiento de pertenencia en los estudiantes. Ellos son parte de la Escuela de Animación, son los animadores del Colegio y por tanto son quienes, en compañía de posanimadores y coordinadores, llevan adelante las actividades recreativas del Colegio; siempre teniendo en cuenta que son parte de un proceso formativo.

En el mes de marzo, apenas comenzados los cursos lectivos, los alumnos de Bachillerato reciben la invitación para integrarse y participar en la Escuela de Animación. La propuesta va dirigida a todos los alumnos para formarse como animadores y de esta manera participar en campamentos, salidas educativas, jornadas, servicios, etcétera, mientras recorren el camino formativo en los talleres. Pueden ingresar teniendo como requisitos indispensables tener ganas y demostrar un compromiso sostenido con el espacio.

¿Qué queremos decir con esto? Cualquier alumno que lo desee puede ser animador. Una de las riquezas de este espacio reside en la heterogeneidad de personalidades y perfiles de alumnos que se integran, lo que potencia la propuesta.

A medida que el animador se sigue formando y participando de las actividades en el propio colegio, se transforma en una especie de *espejo* donde los alumnos más chicos se reflejan, colocándolo en un lugar de referencia. Ayudados por la cercanía generacional, el animador siempre funciona como un interlocutor o nexo muy efectivo y cercano entre los educadores y los animandos.

Entendemos a la formación como un espacio que aporta conocimientos y posibilidades en todos los sentidos, desde los formadores a los estudiantes y viceversa, enriqueciendo también a la Escuela de Animación.

Desde el aspecto educativo, la animación tiene como una de las finalidades ayudar a madurar a las personas y a los grupos. Genera un proceso de crecimiento que transforma: implica responsabilidad de la persona, lo hace sujeto activo, crítico y creativo para buscar aquello que más contribuye a su desarrollo. Así, entendemos al espacio como un facilitador para el desarrollo de las capacidades. También el animador ayuda en la formación y organiza a los grupos, o sea que apoya a otros también en su formación. El animador vive este servicio como una vocación y dedica mucho de su tiempo libre para ejercer esta actividad.

Nos preguntamos: ¿por qué creemos que la Escuela de Animación contribuye a la propuesta del Colegio? Hoy vemos y entendemos a este espacio como

complementario del proceso de formación integral que el Colegio busca y brinda a sus estudiantes. Dicha complementariedad desafía a ofrecer propuestas distintas a las existentes que, a la vez, se enmarquen dentro de la propuesta institucional, compartiendo la misión y visión del Colegio. Por este motivo, la Escuela de Animación se plantea ocupar determinados espacios necesarios para la integralidad de la propuesta global del Colegio.

En términos de soluciones, las instituciones de educación formal —y el Santa Elena entre estas—, pueden incrementar los espacios donde los estudiantes se sientan parte, que les permitan sentirse protagonistas de su proceso formativo y donde la socialización tenga un lugar importante.

La dinámica diaria de los jóvenes en el tránsito educativo los introduce, por momentos, en intereses muy antagónicos entre los que logran andar de forma satisfactoria en el proceso educativo, y por lo tanto acompañar las currículas, y los que no logran, por diversas razones interesarse por estas. Creemos que a cualquiera de estos dos *tipos* de estudiantes una propuesta que brinde la posibilidad de nuevos intereses les permitirá salir de la dinámica mencionada, dentro de la misma institución, para buscar otras formas de estar y así conectarse con su desarrollo desde un lugar distinto.

De aquí parte la necesidad de la existencia de un espacio fuera del aula donde se desarrollen otras competencias. Un espacio que permita potenciar las capacidades de los participantes, valorarse a sí mismos y a los otros, expresarse, compartir valores y descubrir habilidades, haciendo consciente que lo importante del proceso de formación es el crecimiento personal.

Nos parece importante explicar por qué denominamos al espacio como *escuela de animación*. Para esto veamos primero la palabra *escuela*. Su etimología proviene del griego antiguo (*skholé*), por mediación del latín *schola*. Curiosamente el significado original en griego era ‘tranquilidad, tiempo libre’, que luego derivó a ‘aquello que se hace durante el tiempo libre’ y, más concretamente, ‘aquello que merece la pena hacerse’, de donde acabó significando ‘estudio’ (por oposición a los juegos). Posteriormente desembocó en ‘centro de estudio’.

Cualquiera de estos significados, y también su suma, muestran la importancia de la palabra *escuela* en nuestro nombre, como un espacio pensado para el tiempo libre, que entendemos tiene valor ocupar, donde se estudian y aprenden formas de ocupar ese tiempo con propuestas positivas, pensadas desde la animación y la recreación; propuestas que tienen como actividad central el juego, que permite recrear acciones que conviertan el tiempo libre en un tiempo de disfrute y aprendizaje.

La *animación* está vinculada con el movimiento, y cuando nos movemos *hacemos*. En este caso, nuestro movimiento es con y para otros, y refiere a impulsar, generar, motivarse con esos otros.

ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES

Según el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), «toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones pagadas». Así pues, comprendemos la actividad recreativa como una porción esencial de la vida humana, que tiene como características primordiales el ocio y su realización en el tiempo libre de la persona.

El término *ocio* está revestido desgraciadamente con características peyorativas impropias de su significado y emparentadas con las nociones de *ociosidad*, de pérdida de tiempo y de falta de creatividad. El ocio es un fenómeno complejo, sobre el que muchos pensadores han sabido teorizar. Lanfant (1986), leído en Martínez (s/f, pp. 80-81), entiende por *ocio* «un conjunto de actividades institucionalizadas o en vía de institucionalizar que se instauran dentro del tiempo libre».

Por su lado, Jaume Trilla Bernet (1997), citado en Lema (1998) aporta que «el ocio es una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada, cuyo desarrollo resulta placentero al individuo». Este pensador entiende el tiempo libre como la porción de tiempo social que queda luego de cumplir con el trabajo y otras obligaciones, abierta a cualquier ocupación que decida el sujeto.

Con este panorama más claro, vamos a adentrarnos en el término *recreación* hasta llegar al juego como herramienta fundamental de esta actividad.

Según los estadounidenses Kraus, Carpenter y Bates (1975), citados en Lema (1998), la recreación puede ser contemplada como una actividad, una experiencia o una condición emocional que se produce en el individuo como resultado de participar dentro de ciertos límites de motivación personal.

Uno de los principales teorizadores sobre técnicas y actividades lúdicas y recreativas, y de quien nos nutrimos para muchos de nuestros talleres, es el argentino Juan Carlos Cutrera. Él entiende a la recreación como «el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre, con tendencias a satisfacer ansias psicoespirituales de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización» (Cutrera, 1993, p. 7).

Desde hace muchos años se ha escrito sobre el juego. La primera obra que trató específicamente el tema fue *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, en Holanda, en 1938. En ella el autor logró sistematizar algunos conceptos que fueron luego paradigmas para el estudio y fuente conceptual para innumerables emprendimientos recreativos.

Allí, Huizinga (1938, p. 217) dice:

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

La definición madre del juego abarca muchos de los aspectos que hacen a esta actividad tan significativa. Marca que es algo voluntario, con límites de tiempo y lugar y con reglas acordadas y necesarias. Compartimos que el juego tenga un fin en sí mismo pero también lo creemos una potente herramienta en toda práctica educativa.

Por otra parte, nos quedamos con el cierre de la definición. Creemos que Huizinga describe de manera formidable las sensaciones que acompañan al jugar: *tensión* y *júbilo*. Va más allá del resultado o de cuál sea el juego, habla del estado del ser humano en juego.

Por último, el autor habla de *la conciencia de ser de otro modo que en la vida real*. Esto también nos acerca a la definición. Cuando vemos a nuestros estudiantes jugando, vemos actitudes, formas de ser, valores que se desprenden de la actividad que no habían salido a la luz en situaciones de aprendizaje formal.

«El juego es cosa seria» (Fernández, 2003, p. 21). Cada juego, por simple que sea, contiene valores, ideologías y tendencias. Siendo un elemento que engloba al ser humano en su dimensión corporal, espiritual y en sus creencias, nos ponemos *en juego* en cada instante. Salen a la luz los valores que cada uno posee y nos da la posibilidad de trabajar e inculcar muchos más.

Según Guillermo Brown, en su trabajo para la Primera Bienal del Juego, existen en el juego valores negativos (usó el término *de muerte*) como el individualismo, la agresión y la desconfianza; y también existen valores *liberadores* como la cooperación, la solidaridad, el respeto, la comunicación, la aceptación y la confianza.

De esta forma, nosotros entendemos que el juego puede oficiar como liberador del miedo al rechazo o a la desvalorización y debemos promover el interés en la participación para motivar este resultado.

En su libro *¿Para qué estamos jugando?*, Ana Gabriela Fernández (2003, p. 88), expresa:

El juego moviliza, es acción, es dinámica, se opone a la quietud, a la inacción y por esto ya es un elemento distorsionante de nuestra sociedad. Si apostamos al juego reconociendo todas estas capacidades estaremos apostando a una relación diferente del ser humano entre sí y con la realidad.

Juan Carlos Cutrera (1993) comenta dos tendencias: la *instrumentalista*, que propone que la recreación y el juego son instrumentos para alcanzar determinado objetivo, y tienen importancia cuando contribuyen al desarrollo de otras habilidades. Y la *fundamentalista*, que propone que el juego y la recreación son elementos esenciales y constitutivos del hombre, tienen valor en sí mismos: importa el jugar por jugar, más que el desarrollo de otras capacidades.

Nos interesa remarcar que no nos paramos en ninguna de estas tendencias, sino que tomamos aportes de ambas sin entenderlas como contrarias. Para nosotros, el juego es un instrumento y tiene su fundamento en sí mismo.

LA ESCUELA DE ANIMACIÓN



Celebración del día del animador, junio de 2015.

En la organización y estructura actual de la Escuela de Animación existen tres roles bien diferenciados: 1) los coordinadores como responsables de todas las actividades; 2) los posanimadores, exalumnos, que ya transcurrieron el camino como animadores, y que por sus distintos perfiles son invitados a integrar un proceso de tres años. A ellos los une un fuerte compromiso y cariño con el espacio; 3) los animadores, que son los estudiantes que participan del espacio.

OBJETIVO GENERAL

Ofrecer un espacio de formación, encuentro, participación y servicio a jóvenes comprometidos con la propuesta educativa del Colegio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Capacitar a los jóvenes en el área conceptual y práctica de la recreación, trabajando básicamente con la estructura de taller.
- Dar elementos técnicos y conceptuales a los jóvenes con los que estos sean capaces de apoyar y enriquecer, principalmente, las actividades recreativas de la institución.

- Crear un espacio de pertenencia en el cual puedan crecer como grupo, haciendo énfasis en valores como solidaridad, comunicación, integración, compromiso, responsabilidad, ternura.
- Resaltar las cualidades diferentes que cada persona tiene para brindarle al grupo y al espacio.

Planteamos la formación en animación en tres años, y es una de las actividades opcionales de Bachillerato. Todos los estudiantes pueden sumarse al taller en cualquiera de los años, ya que creemos que el espacio como tal es importante, más allá de la cantidad de tiempo que se participe.

El taller consiste de un espacio semanal, con una duración de una hora y media. Contamos con un amplio lugar físico de referencia: el salón de actos, que nosotros denominamos el Salón de la Alegría. Existe una planificación a largo plazo, que se reformula, a medida que transcurre el año, en conjunto con los posanimadores.

La formación de tres años se divide por niveles. Los estudiantes de cuarto año conforman el primer nivel del espacio, y los alumnos de quinto y sexto componen el segundo nivel. Estos dos grupos responden a etapas distintas. Cuarto año está ingresando a Bachillerato, tomando el primer contacto con el segundo ciclo y las nuevas experiencias que ello implica. Además, se estará acercando a la animación, por lo que necesitará adquirir los elementos y herramientas básicas de la propuesta.

Quinto y sexto, con uno y dos años de experiencia, requerirán de un espacio con otras características, que profundice en el crecimiento personal y grupal y que acompañe la vivencia propia de esta etapa, el egreso y el descubrimiento de la vocación personal. Este grupo posee herramientas para, además de colaborar en actividades del Colegio, volcarse fuera de este en actividades de servicio.

DEFINIDO POR LOS PROTAGONISTAS

Estas son algunas de las definiciones que aportan exalumnos que formaron o forman parte de la Escuela de Animación y describen los aspectos más salientes del espacio:

«Lo defino como uno de los pocos espacios que conozco en donde cada uno se muestra como es; desde su lugar, único e irrepetible, va haciendo de lo que es animación; la Escuela de Animación es eso, algo creado cada martes y en cada actividad por los mismos que lo integran».

A. Aranco, actual posanimador (entrevista personal, junio de 2015)

«Un espacio de aprendizaje y experiencias donde se espera toda la semana para que llegue la hora del taller de animación para sorprendernos con las propuestas de todo tipo».

G. Tiscornia fue posanimador (entrevista personal, junio de 2015)

«Es muy difícil darle una definición a animación, creo que abarca muchos aspectos a la vez. Es diversión, aprendizaje, un encuentro contigo mismo o con alguna parte que no conocías y el espacio te permite hacerlo, un encuentro con otras personalidades que te aportan y proponen algo nuevo».

S. Garagnani fue posanimadora (entrevista personal, junio de 2015)



Servicio recreativo en la Escuela Guatemala: talleres de animación.



Celebración-taller de los 15 años de la Escuela de Animación.

PRIMER NIVEL

En los talleres del primer nivel nuestra intención es conformar el grupo y lograr un acercamiento a los conceptos de la recreación. En una primera instancia se trabaja con técnicas basadas en dinámicas de integración y grupales para fortalecer y crear un compromiso de los estudiantes con el grupo y el espacio y, en lo conceptual, herramientas de apoyo para el trabajo práctico a través de fichas.

SEGUNDO NIVEL

En el segundo nivel tenemos como objetivo que los talleres sean más vivenciales. Además, estamos en un momento ideal para que los animadores empiecen a realizar las prácticas que complementan el proceso formativo. Así, planificamos muchas actividades y damos comienzo al servicio recreativo.

La Escuela de Animación, en consonancia con la misión y la visión de la Institución, tiene muy presente en su planificación una tarea de servicio de carácter recreativo hacia fuera del Colegio. Los animadores realizan entre los meses de julio y setiembre encuentros con alumnos de escuelas públicas —actualmente en la escuela Guatemala, ubicada en el barrio.

Entendemos que el servicio implica ser solidario con otros y que, al mismo tiempo, produce satisfacción y crecimiento recíproco. Esto implica no solo dar, sino también ser consciente de que vamos a recibir del otro y que allí es donde se produce el verdadero encuentro de servicio. No creemos en un servicio que surja por interés ni en aquel que busca simplemente ayudar dando aquello que nos sobra. Interpretamos que la solidaridad nos enriquece a todos e implica que mi felicidad personal está ligada a la felicidad de los demás; entonces decimos que mi felicidad será *consecuencia* de la felicidad de los otros y viceversa. Esta manera de ser solidario implica desprendimiento y entrega de todas las partes involucradas y nos genera alegría, paz y crecimiento.

Por todo esto es que trabajamos con los estudiantes la idea de que no vamos a la escuela a cambiar la realidad de cada alumno, sino que buscamos con estas propuestas acercarlos un momento de disfrute y juego. También vamos en búsqueda de experiencias enriquecedoras y significativas.

Las grandes temáticas de nuestras planificaciones se apoyan en los contenidos teóricos planteados por autores como Juan Carlos Cutrera. Algunos de estos contenidos son: ocio, tiempo libre y sociedad, concepto de recreación, organización y conducción de actividades recreativas, características psicológicas de los niños y la evolución de los juegos según edades. Así también, los grupos, sociogramas y grupo de pares, actitud positiva, actividades que conforman el programa del campamento, definición de juego, los juegos cooperativos, el campamento como herramienta educativa, pedagogía del juego, dinámicas de consenso, cada actividad tiene un plan B, entre otros.

Por otro lado, hemos creado algunos talleres según las necesidades que observamos o que los animadores nos remarcaban como importantes. Por ejemplo, vínculos animador-animando, ¿cómo se nos ocurren las ideas? y ¿cómo establecer límites?

ACTIVIDADES QUE FUERON PARTE DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DE ANIMACIÓN EN LOS DISTINTOS SECTORES DE LA INSTITUCIÓN

Desde hace varios años participamos en jornadas y salidas didácticas de Educación Inicial con niños y padres. Con el transcurso del tiempo estas actividades generaron un espacio denominado Talleres Lúdicos.

«La intervención de jóvenes en el sector es una invasión de alegría y espontaneidad; ellos se presentan con una motivación y un entusiasmo cada viernes, que se transmite en el ambiente y eso llega a los alumnos, que lo viven como un momento de fiesta».

V. Larrosa, directora de Educación Inicial,
Instituto Santa Elena de Montevideo (entrevista personal, junio de 2015)



Jornada recreativa en Educación Inicial, en Santa Elena de Montevideo.

Los Talleres Lúdicos tienen como objetivo *acercar* a nuestros alumnos más pequeños con los más grandes, con la mediación del juego. Nuestros animadores asisten una vez por semana con una propuesta y luego de desarrollarla, nos incluimos en distintas actividades que las maestras están llevando adelante con cada grupo.

En Primaria, desde hace muchos años acompañamos los paseos o salidas de fin de año y las jornadas de juego previas a las vacaciones.

Participamos activamente de los campamentos de primer y segundo año de Ciclo Básico. Estas actividades son las que los animadores esperan con mayor ansiedad, ya que realizamos la motivación, la planificación de cada momento y el acompañamiento de los grupos.



Campamento de Animación. Arequita, 2015.

De tercero a sexto años, la participación de Animación continúa en los campamentos, con la diferencia de que ya no participan animadores sino que las propuestas son implementadas por el coordinador con posanimadores del espacio.

Específicamente en tercero hay una fuerte presencia de la Escuela de Animación desde la mitad del año en adelante. Como un espacio de juego y reconocimiento de los intereses de los estudiantes, desde 2013 hemos implementado el taller «Impulso lúdico», un primer acercamiento a las actividades lúdicas y recreativas, actividad con características propias que no se encontraban en la propuesta del sector. Además, este espacio contribuye a propuestas transversales de la generación, como el proyecto Expedición Uruguay y Recrearte.

En Bachillerato se participa en la coordinación y realización de jornadas y campamentos de los tres niveles. En estas instancias participan coordinadores y posanimadores del espacio.

La Escuela de Animación también participa en actividades institucionales como el Día de la Familia.

En las diferentes actividades los alumnos se ven desafiados a trabajar en equipo, con distintas realidades sociales y etarias. Las experiencias abarcan un gran rango de edades que van desde la primera infancia hasta la adultez.



Campamento de animación Arequita 2015.

Tenemos tres actividades propias del espacio que son pilares durante el año y nos posibilitan juntarnos, seguir conociéndonos, intercambiar, jugar y, por qué no, celebrar. Estas son: el Día del Animador (actividad propuesta desde el equipo coordinador), el Campamento Taller de Animación (todos los animadores, divididos en equipos, se encargan del programa del campamento, y existen momentos de evaluación y de autoevaluación) y la fiesta de cierre del año, que denominamos PitOscar (en torno a una ambientación particular, cerramos el año festejando).



EL JUEGO FINAL...

Este texto intentó recorrer los aportes de la Escuela de Animación a la formación integral de los estudiantes, describiendo sus propuestas y objetivos, entendiendo que esta es una buena práctica educativa y que puede ser replicada en otras instituciones con la impronta particular, poniendo el foco en los y las jóvenes, tomando sus aportes y permitiendo generar en ese espacio un lugar de encuentro de y para ellos.

La Escuela de Animación se presenta principalmente como un espacio habilitador de encuentros para todos aquellos estudiantes que lo deseen. Con objetivos alineados con la propuesta global de la Institución, que la coloca como un espacio más que se propone aportar complementariamente a la formación integral de los adolescentes.

Entre los objetivos que mencionamos, ocupa un lugar importante la formación de animadores. Oficia siempre como disparador, pero sabiendo que ese espacio va más allá y que tiene la función de habilitar y facilitar que los participantes descubran nuevos intereses a través de la socialización. Y también que es un espacio para descubrimiento de sí mismos, que les permite verse en movimiento realizando una tarea distinta con un grupo de pares, frente a grupos de niños/as, acompañados por un equipo de docentes y que así permite el desarrollo de capacidades o habilidades que aún no habían encontrado.

En este camino, que ya lleva 18 años de vida, a los coordinadores del taller nos sigue desafiando la idea de motivar jóvenes en torno a propuestas educativas que contengan el juego como motor de nuevos aprendizajes.

Cada año, todos los que formamos parte de la Escuela de Animación, manifestamos un fuerte compromiso con el espacio, que se expresa con diferentes sentimientos, principalmente al momento del egreso. A modo de cierre queremos compartir una de las formas en la que esto queda reflejado.

Carta de la generación 2010 a la Escuela de Animación

Gracias es lo primero que pensamos cuando decimos Animación, porque durante estos tres años fue tanto lo que este espacio nos brindó que no podemos dejar de agradecer. Todos nos acordamos de aquellos primeros talleres de cuarto, en los que no teníamos ni idea de qué era esto, no sabíamos lo grandioso que es y lo admirables que son las personas que lo integran. Nunca nos imaginamos que íbamos a disfrutar tanto venir los martes y mucho menos que estos martes los íbamos a extrañar tanto, incluso antes de que terminaran. Animación fue una gran experiencia para todos, que no hubiera sido lo mismo sin cada una de las personas que estuvieron. Cada martes, cada jornada, cada campamento, cada juego, cada danza, cada persona, cada momento fue único y especial. Por esto, todo va a quedar guardado en nuestros corazones para siempre. Es inevitable que nos marchemos pero queríamos dejar nuestra huella, como ustedes nos marcaron a nosotros. Te queremos muchísimo Animación. ¡Mil gracias!

Nos parece muy importante hacer un reconocimiento a todos los coordinadores, posanimadores y animadores que a lo largo de estos 18 años han pasado por el espacio y han hecho de él lo que es hoy.

Del mismo modo, agradecemos a las direcciones de cada uno de los sectores, a los adscriptos, profesores, maestras, exalumnos, funcionarios no docentes del Colegio que semana a semana, en cada taller como en cada campamento, jornada y salida, nos posibilitan y facilitan desarrollar esta práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORÍN, D. (2008). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*, serie Cuadernos de Psicología Evolutiva, tomo I. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

CUTRERA, J. C. (1993). *Técnicas de recreación*. Buenos Aires: Stadium.

ONU (10.12.1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <www.un.org/es/documents/udhr>.

FERNÁNDEZ, A. G. (2003). *¿Para qué mundo estamos jugando?* Montevideo: Punto y Raya.

HUZINGA, J. (1938). *Homo Ludens*. Países Bajos.

LEMA, R. (1998). «Recreación, tiempo libre y educación», en *Prisma*. Montevideo: UCUDAL.

LEMA, R. (1998). *Definiciones clásicas de la recreación*, material interno de Licenciatura en Recreación Educativa. Montevideo: UCUDAL.

MARTINEZ, G. (s/f). *Descripción teórica del ocio*. Montevideo.

Experiencias de otros centros educativos

**Con Lupita
investigamos
las plantas**

Verónica Rosselli, Carolina Prato

13

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Jesús María, Montevideo

Nombre del proyecto: Lupita investiga el mundo de las plantas: el tallo.

Nivel educativo: Inicial, nivel 5 años.

Clases: Tres grupos de cinco años.

Áreas: Ciencias Naturales, Lengua.

Asesoramiento en el área: Silvana Fraccaroli, Virginia Sanguinetti.

Participantes: Niños del nivel 5 años, Verónica Rosselli, Carolina Prato, Luz Melgar, Mariela García, padres invitados de la generación.

Responsables: Maestras Verónica Rosselli y Carolina Prato.

INTRODUCCIÓN



Nuestro trabajo se enmarca en el área de Ciencias Naturales, dentro del proyecto institucional anual «Cienciando» que se realizó durante 2014 en el Colegio Jesús María de Montevideo. El proyecto surgió por la necesidad de capacitarnos en el área y de trabajar en un enfoque basado en el modelo de investigación. Al comienzo parecía un reto bastante complicado, pero no imposible de abordar. Lo más interesante y motivador, al mismo tiempo, era la posibilidad de comenzar a pensar en nuestros propios procesos, plantearnos entre las maestras qué queremos enseñar, por qué, para qué, qué queremos que aprendan los niños. Teníamos claro que hoy por hoy los niños manejan una gran cantidad de información con un solo clic y que no enseñamos ciencia

transmitiendo información o siguiendo rigurosamente los pasos del método científico. A medida que nos fuimos capacitando, cada día era un desafío pensar qué procesos queríamos generar en nuestros niños. Descubrimos que lo más difícil era pensar en las preguntas generadoras de nuevas preguntas investigables que nos llevaran al intercambio y al debate entre pares.

Los *protagonistas* de la presentación del trabajo que mencionaremos fueron los niños del nivel 5 años. ¿Quién fue Lupita? Fue el personaje hilador del año, quien nos acompañó integrando el área de las Ciencias Naturales con otras áreas del conocimiento.

DIAGNÓSTICO DE PARTIDA...

Tomamos como objeto de estudio los órganos de las plantas y comenzamos a plantearnos una serie de preguntas acerca de cómo abordar el tema. Empezamos por analizar las ideas previas existentes y encontramos que la mayoría de los niños conocían las diferentes partes de una planta, pero absolutamente todas aparecían con el tallo erguido. Un 90 % de los alumnos dibujaron plantas con flor y un 10 % representaron árboles. Basados en las diferentes hipótesis, los niños nos fueron mostrando el camino. Así entonces, nos focalizamos en una parte de las plantas: *el tallo*.



¿QUÉ ES UNA PREGUNTA INVESTIGABLE?

Es aquella que desencadena el proceso de indagación, encerrando un problema a resolver, estimulando el pensamiento divergente, mediante la confrontación de ideas, debates y diálogos. De este modo, desestructura lo que el niño dice, piensa, percibe o le dicen.

A partir de este problema surgieron las *primeras preguntas investigables*:

- ¿Cómo se presentan los tallos en las diferentes plantas?
- ¿Todos los tallos se presentan de la misma manera?

¿POR QUÉ PARTIMOS DE LAS PREGUNTAS INVESTIGABLES?

Porque apuntamos a la ciencia basada en el *modelo de investigación*, que responde a la *enseñanza por indagación*. En esta se promueven la construcción de contenidos, tanto conceptuales como metodológicos, utilizando preguntas y problemas como motor de aprendizaje. A través de esto se busca generar en el alumno un conflicto que le permita formular hipótesis, experimentar, discutir, etc. Entran en juego *palabras clave* como *indagar, confrontar ideas, describir, comparar, relacionar, secuenciar*. Para responder a este modelo, las actividades a su vez requieren estar secuenciadas.

¿QUÉ DEFINE UNA SECUENCIA DE TIPO INDAGATIVO?

El término secuenciación no debe confundirse con el de distribución de los contenidos en cada ciclo. Esto puede hacerse, y de hecho se hace con frecuencia... Secuenciar implica definir unos criterios explícitos y fundamentados que orienten la forma de presentar y progresar en el tratamiento de los contenidos educativos. Para Eigenmann (1981), una secuencia es una serie formada por diferentes elementos que presentan relaciones mutuas y constituyen una sucesión. Son, pues, los criterios de seriación y sucesión y las relaciones que se establecen entre los elementos de la secuencia los que la definen. (Del Carmen, 1993)

GUIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA, SUGERIDO POR LA ORIENTADORA EN EL ÁREA

- *Organizador* de la secuencia: tema o contenido, habilidad, pregunta, etc.
- Planteamiento del *problema*: pregunta investigable.
- Formas de *resolución* (actividades secuenciadas).
- *Evaluación*: ¿cómo nos vamos a dar cuenta de que los niños aprendieron?

OBJETIVOS:

- Reconocer a las plantas como seres vivos que poseen un cuerpo con sus órganos.
- Aprender que hay partes que no siempre son fáciles de visualizar y diferenciar.
- Identificar el tallo en diferentes plantas (clasificar, relacionar, comparar).
- Aprender acerca de la función del tallo en las plantas.

Y el tallo, ¿dónde está?



EVALUACIÓN: ¿CÓMO NOS VAMOS A DAR CUENTA DE QUE LOS NIÑOS APRENDIERON LO QUE NOS PROPONEMOS?

- Sabrán identificar los tallos en diferentes plantas, comparándolos.
- Responderán acerca de las funciones del tallo, desmitificando la idea del tallo siempre en vertical como sostén, y reconocerán la variedad que existe en la naturaleza.
- Observando tallos podrán pensar o reflexionar acerca del medio en el que viven o crecen.



FORMAS DE RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA PLANTEADO: RECORRIDO DE ACTIVIDADES

Actividad n.º 1. Indagación de ideas previas acerca de lo que sabe el niño sobre las plantas.

Surgieron aquí diversas *hipótesis*, expresadas espontáneamente por los niños.

«El pasto es una planta que está acostumbrada a que la pisen».

«Las plantas se agachan para tomar el agua».

«El cactus tiene pinchos y no pétalos, que no es lo mismo».

«Las plantas trepadoras se trepan y no tienen patas, se enroscan como un rulo, en la ventana del patio vimos una, en el recreo...».

«Las plantas tienen diferentes partes: raíz, tallo, hojas y pétalos».

Pudimos comprobar que la mitad de los niños clasificó las verduras por un lado y las plantas por el otro, como categorías diferentes. Aquí se abrió un nuevo debate. Identificamos las partes en las diferentes verduras y se volvieron a hacer preguntas: ¿tiene raíz?, ¿tiene hojas?, y los tallos, ¿dónde están?

Actividad n.º 2. Dibujar una planta		
Aspecto a planificar	Pregunta guía	
Propósito/ Objetivo	<p>¿Qué buscamos que los niños aprendan en esta actividad?</p> <p>¿Qué problemas se van a plantear durante la propuesta?</p> <p>¿Sobre qué van a pensar?</p>	<p>Buscamos aquí indagar ideas previas acerca de lo que sabe el niño, de las diferentes partes de las plantas y cómo se llama cada una de ellas.</p> <p>Se plantea el problema a pensar... ¿Todos los tallos son visibles en las plantas?</p> <p>¿Están siempre erguidos?</p>
Consigna de trabajo	¿Qué van a hacer los niños durante la actividad?	«Dibujar una planta con todas sus partes, las que vemos y las que quizás puedan estar más ocultas». Puesta en común.
Reflexión didáctica sobre la propuesta	Después de la ejecución de la actividad... ¿qué pasó desde la enseñanza y desde los aprendizajes?	La totalidad de los niños dibujan plantas con el tallo fino y erguido. A partir de aquí pudimos realizar nuevas preguntas acerca de la presentación del tallo, si todas tienen flores, si el tronco es tallo (tallos leñosos), etc.

Actividad n.º 3. Observación directa de diferentes plantas		
Aspecto a planificar	Pregunta guía	
Propósito/ Objetivo	<p>¿Qué buscamos que los niños aprendan en esta actividad?</p> <p>¿Qué problemas se van a plantear durante la propuesta?</p> <p>¿Sobre qué van a pensar?</p>	<p>Observación directa de diferentes plantas para identificar los tallos.</p> <p>Queremos que los niños aprendan que el cuerpo de las plantas presenta partes que no siempre son fáciles de reconocer y diferenciar, como los tallos, los que no siempre se presentan erguidos.</p>
Consigna de trabajo	¿Qué van a hacer los niños durante la actividad?	<p>En grupos, se dispondrán en mesitas plantas y láminas de plantas con diferentes tallos.</p> <p>¿Dónde creen que está el tallo?</p> <p>En otra instancia, salir de recorrida por el patio del colegio y proponer tomar fotos de los tallos y luego, en el jardín de sus casas, utilizando las tabletas, para mostrar en clase al día siguiente.</p>

A partir de la actividad de los niños realizada en casa con las tabletas, lo abordado en clase y la información traída por ellos, se generó la instancia para comparar, relacionar y debatir sobre algunas afirmaciones. Algunas de ellas expresaron: «no todas las plantas son iguales», «algunos tallos son finos y otros gruesos». Estas se registraron en papelógrafo, utilizado como memoria didáctica a lo largo de todo el proceso.

Actividad n.º 4. ¿Las verduras son plantas?		
Aspecto a planificar	Pregunta guía	
Propósito/ Objetivo	<p>¿Qué buscamos que los niños aprendan en esta actividad?</p> <p>¿Qué problemas se van a plantear durante la propuesta?</p> <p>¿Sobre qué van a pensar?</p>	<p>Los niños generalmente relacionan a las verduras solo dentro de la categoría alimentos. Queremos que aprendan que las verduras son plantas y que no es tan fácil identificar sus partes. Los niños pensarán dónde está el tallo en cada verdura que se les presenta.</p>
Consigna de trabajo	<p>¿Qué van a hacer los niños durante la actividad?</p>	<p>Primero se suministran a los niños imágenes de plantas y de verduras para que clasifiquen según su criterio. Se les planteará ese problema para justamente generar una nueva pregunta: ¿qué es lo que ustedes observan para explicar que las verduras son o no son plantas?</p> <p>Una vez identificada cada verdura vemos cuáles son sus partes y dónde están sus tallos.</p> <p>Luego de esta actividad se visualizan los tallos de verduras reales.</p>

Actividad n.º 5. Observación directa. El tallo bajo la lupa		
Aspecto a planificar	Pregunta guía	
Propósito/ Objetivo	¿Qué buscamos que los niños aprendan en esta actividad? ¿Qué problemas se van a plantear durante la propuesta? ¿Sobre qué van a pensar?	Una vez identificado el tallo, se observan diferentes tallos con la lupa, algunos como el del cartucho y otros de plantas acuáticas, tallos de enredadera o rosales, tallos de árboles de citrus, verduras. Se harán cortes para observar su interior. Los niños deberán comparar y pensar acerca de las semejanzas y diferencias entre los tallos (más fino, grueso, largo, corto, color, textura, aroma, etc).
Consigna de trabajo	¿Qué van a hacer los niños durante la actividad?	Observación directa con lupa en talleres de rotación. En la siguiente clase se retoma con un cuadro de doble entrada, comparando los diferentes tallos.
Reflexión didáctica sobre la propuesta	Después de la ejecución de la actividad... ¿qué pasó desde la enseñanza y desde los aprendizajes?	Los niños continúan con deseos de investigar. La lupa significó un atractivo en el proceso de observación.

Actividad n.º 6. Función del tallo a partir de un experimento		
Aspecto a planificar	Pregunta guía	
Propósito/ Objetivo	¿Qué buscamos que los niños aprendan en esta actividad? ¿Qué problemas se van a plantear durante la propuesta? ¿Sobre qué van a pensar?	Queremos que los niños aprendan que el tallo cumple la función de transportar el alimento a las demás partes de la planta. Experimento del clavel en la tinta. Pensamos juntos... ¿Qué sucedió con el clavel? ¿Qué pasó con su color? ¿Dónde está la tinta? ¿Qué función cumple el tallo?.
Consigna de trabajo	¿Qué van a hacer los niños durante la actividad?	Observar el proceso del clavel. Realizar el seguimiento y registrar.
Reflexión didáctica sobre la propuesta	Después de la ejecución de la actividad... ¿qué pasó desde la enseñanza y desde los aprendizajes?	Los niños razonaron acertadamente y el ejemplo del clavel que cambia su color resultó muy claro. Agregamos al vocabulario las palabras absorber, transportar.

Actividad n.º 7. Las plantas y su hábitat		
Aspecto a planificar	Pregunta guía	
Propósito/ Objetivo	<p>¿Qué buscamos que los niños aprendan en esta actividad?</p> <p>¿Qué problemas se van a plantear durante la propuesta?</p> <p>¿Sobre qué van a pensar?</p>	Que los niños aprendan que el cuerpo de la planta se relaciona con el hábitat.
Consigna de trabajo	¿Qué van a hacer los niños durante la actividad?	<p>Se divide a los niños en dos grupos. Se les entregan imágenes de diferentes plantas y hábitats, para relacionar y asociar.</p> <p>Luego se hace una puesta en común.</p>



Como reflexión de esta actividad, los niños relacionan lo que observaron con el proyecto que realizamos anteriormente con tortugas. Afirman que el cuerpo de las plantas también nos da pistas de su hábitat.

RESULTADOS DEL PROCESO Y MECANISMOS DE RETROALIMENTACIÓN

Para el cierre de la propuesta realizamos tres actividades compartidas, intergrupales, del nivel. Una, de plenario, en la que preparamos un Powerpoint con fotos de plantas sacadas por los niños. En ese encuentro tuvimos la visita de la maestra especializada en Ciencias Silvana Fraccaroli, quien orientó a toda la Institución a lo largo del año. En las otras dos actividades recibimos el aporte de la comunidad educativa (proyecto de huerta con madre de la generación y propuesta de padre ingeniero agrónomo sobre la papa y su crecimiento).



EL CACTUS... PLANTA QUE DISPARÓ EL PLENARIO

En la actividad compartida surgió el gran cuestionamiento. En el cactus, ¿dónde está el tallo? Fue muy interesante, pues lo que parecía una hoja por el color y sus características externas, no era una hoja. Una niña participó contándonos que los padres le habían transmitido que los «pinchitos» eran las hojas y, a partir de ahí, comenzaron a realizar diferentes comentarios hipotetizando: «el tallo es invisible», «el tallo es lo verde y las hojas son los pinchitos». Los niños se encontraban en el debate, se cuestionaban a partir de lo que sabían.

Como docentes sentimos una gran satisfacción, porque pudimos facilitar el planteo hacia un modelo de aprendizaje por indagación en el que los alumnos, llegaran o no a una respuesta, estaban buscando el camino. Bruno añadió: «podemos saber si es un tallo si adentro guarda agua, porque la función del tallo es trasportar alimento a las plantas, lo leímos en la tabi». Mía, otra alumna, no dudó en echar mano a sus sentidos, apretó lo que aparentaba tallo y mágicamente salió una sustancia acuosa y pegajosa. Sintieron que habían hallado un gran tesoro, que pudieron hacerlo visible con su propia experiencia, intercambiando y debatiendo con pares.

Continuando la actividad del plenario, seguimos buscando tallos en las verduras que habíamos observado anteriormente.



INTEGRACIÓN DEL PROYECTO EN OTRAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento de lenguas: Conciencia fonológica, reconocimiento de letras, juegos con palabras, omisión de fonema inicial y final, incorporación de vocabulario, escritura y lectura de palabras.

Área del conocimiento matemático: Clasificación, conteo, cardinalización, cuantificadores, cualidades de los objetos, comparación.

Área del conocimiento artístico: Diversas técnicas plásticas, con variados materiales (rasgado, torneado, arrugado...); informática educativa; psicomotricidad; expresión corporal y musical.

Pastoral: vinculación de la fe y la ciencia, para conocer a Dios desde las cosas, para descubrir su huella en la creación, y también en la creación renovada por la inteligencia y la mano del hombre.

LOGRAMOS ASÍ CUMPLIR CON NUESTROS OBJETIVOS PLANTEADOS:

- Observaron que no siempre los tallos se presentan erguidos.
- Supieron investigar dónde estaba el tallo en cada planta a partir de la indagación.
- Observaron qué relación hay entre el cuerpo de la planta y su hábitat, focalizando la observación en los tallos.
- A través de la experimentación aprendieron acerca de la función del tallo.

Haciendo eco a las palabras de Diego Golombek (2008), «cada vez que nos maravillamos frente a un fenómeno natural y queremos domarlo y comprenderlo, estaremos haciendo ciencia...». Enseñar ciencias es un reto. Al decir de Pozo (1998), «lograr que los alumnos aprendan ciencia, y lo hagan de un modo significativo y relevante, requiere superar no pocas dificultades [...] solo podrá alcanzarse mediante una enseñanza eficaz que sepa afrontar las dificultades que ese aprendizaje plantea. [...] Enseño ciencias, si tengo en cuenta lo que el alumno sabe, dice y piensa. Un ambiente que lo “interpela” y lo “perturba” en el buen sentido de hacerlo pensar y generar una situación problema a investigar».

Aprender es movilizarse, desmontar las ideas para reconstruirlas, generar el deseo para realizarlo. Por ello, como docentes pensamos que el gran desafío es generar esas ganas y continuar investigando en esta línea de trabajo.

Agradecemos a nuestro querido Colegio Jesús María por apostar a nuestra capacitación permanente en beneficio de los niños.

Invitamos a todos los docentes a trabajar en ciencias naturales, área rica e inagotable. Aunque al comienzo parezca un gran desafío, luego se maravillarán de cómo los niños los irán guiando por el camino a seguir. Hay que tener todos los sentidos abiertos, estar dispuestos a escucharlos, pensar con ellos, intentar ser creativos para encender esa llamita de las *ideas maravillosas*, tal como nos trasmite Melina Furman (2015). Por sobre todas las cosas, es imprescindible disfrutar de nuestra tarea docente y aún más, si lo que hacemos y construimos podemos compartirlo con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP.
- DEL CARMEN, Luis (1993). «Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos», en *Revista Aula. De Innovación Educativa*, n.º 10, enero.
- Documentos de la Iglesia Católica (2014, 2015).
- FRACCAROLI, S., DEVINCENZI, D. (2008). *Ciencias naturales de 3 a 7 años*. Montevideo: Aula.
- FURMAN, M. (2015). *Enseñar a tener ideas maravillosas*, <<https://www.youtube.com/watch?v=dGRsICboJ6k>>.
- FURMAN, M., ZYSMAN, A. (2001). *Ciencias Naturales: aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GOLOMBEK, Diego. (2008) *Aprender y enseñar ciencias. Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Fundación Santillana, Documento Básico.
- La Biblia Latinoamericana*.(1988). Madrid: Verbo Divino.
- POZO, I. (1998). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Morata.

EMPAPARTE:
un proyecto pequeño,
pero lo bastante grande
para un verdadero
empezar

Laura López Gómez

14

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Santo Domingo, Montevideo

Nombre del proyecto: EMPAPARTE: un proyecto pequeño, pero lo bastante grande para un verdadero empezar

Niveles educativos: Inicial y Primaria

Grados: Educación Inicial: niveles 3, 4 y 5. Primaria, todos los grados.

Áreas: Abordaje interdisciplinario trabajando en las distintas áreas de conocimiento (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Artístico). Además se realizó un abordaje desde las Lenguas Extranjeras (inglés y francés) y desde la Formación Cristiana / Catequesis.

Participantes: Niños de Educación Inicial y Primaria, equipo docente y familias.

Responsable de la escritura: Maestra directora Laura López Gómez

RESUMEN

Este capítulo describe una experiencia educativa llevada a cabo en Educación Inicial y Primaria en el año 2015 en el Colegio y Liceo Santo Domingo.

El objetivo principal del proyecto fue fomentar la cultura colaborativa desarrollando conceptos, habilidades y actitudes para empoderar el saber pensar, sentir y hacer en las distintas áreas del conocimiento.

Se trabajó en forma interdisciplinaria planificando por niveles: maestros, profesores de lenguas extranjeras, catequistas y profesores especiales. Se tomó como disparador un recurso audiovisual llamado «Canción de lluvia», que dio lugar a distintos abordajes, apostando a la educación integral.

Como cierre de este proyecto se realizó una muestra en la que se compartieron las experiencias realizadas en los diferentes niveles y se apreció la diversidad de lenguajes en el binomio enseñanza-aprendizaje.

Invitamos a recorrer esta experiencia, que intenta plasmar en el quehacer diario el carisma de esta comunidad educativa basado en la cercanía, el estudio, la vida fraterna y en que sus integrantes participen activa y ordenadamente en el proceso educativo con el que están comprometidos.

Palabras clave: interdisciplinarietà, cultura colaborativa, agua, valores, comunidad, aula expandida, diversidad, educación, aprendizaje, pregunta problematizadora.

UNA MIRADA DIFERENTE PARA COMENZAR...

«La educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con su medio, y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma integrada activamente a la sociedad y cultura en que vive».

P. Meirieu



El proyecto que se describe es una experiencia desarrollada en el primer bimestre del año 2015 en Educación Inicial y Primaria del Colegio Santo Domingo. Apunta a una educación integral basada en la importancia del abordaje de los conceptos en forma interdisciplinaria. Esto implica la sustitución de una concepción fragmentaria del ser humano por una unitaria. La interdisciplinariedad no se enseña ni se aprende: se vive, se ejerce; por eso exige una nueva pedagogía y una nueva comunicación.

El autor francés Edgar Morin define el pensamiento complejo como aquel «pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados». Se trata, pues, de «comprender un pensamiento que separa y que reduce, junto con un pensamiento que distingue y que enlaza».

Podrían reaparecer así las grandes finalidades de la enseñanza: crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en ciudadanos.

Desde hace dos años, Inicial y Primaria tienen la misma directora. Se planteó la posibilidad de que estos sectores comenzaran a trabajar juntos y resultó importante hacerlo en una cultura colaborativa. Si bien compartimos un mismo local, existen pocas instancias de encuentro. Frente a esta situación, se vio la necesidad de integrar a los actores que formamos parte de la comunidad educativa, tanto entre niveles como dentro de cada grado. Se planificaron instancias intra e internivelares en ambos sectores educativos.

En marzo de 2015 partimos de la observación de un cortometraje llamado «Canción de lluvia» creado por Zheng Yawen, que fue seleccionado por el colectivo en las salas docentes del mes de diciembre del 2014, como disparador del año.

Desde que surgió esta propuesta todos los docentes desde 3 años de nivel Inicial hasta sexto año escolar se involucraron en pensar y crear todo tipo de actividades inspiradas en este video.

Se proyectó el cortometraje decenas de veces y, cada vez que se hacía, se descubrían nuevos símbolos, surgían nuevas ideas y profundos sentimientos que emocionaron en cada momento. Lo más valioso es que, sin palabras, se ha logrado manejar un idioma universal que llega a cualquier cultura, a cualquier edad, derribando cualquier diferencia que pueda existir entre las personas.

Se elaboraron unidades didácticas donde participaron los maestros, catequistas, profesores de idiomas, profesores especiales, articulando los conceptos de multiculturalidad, diversidad, cambio, agua, comunicación, paz, solidaridad, identidad, interioridad...

EL COLEGIO, UN LUGAR DE DESCUBRIMIENTOS, DE ENCUENTROS Y DE APRENDIZAJE

*«Educar es precisamente promover lo humano y construir humanidad»
P. Meirieu*

Planificamos el proyecto revisando y validando estas premisas:

- El colegio como un taller de vida.
- El docente como enseñante-coordinador-guía-acompañante de los procesos de aprendizaje.
- El alumno como protagonista-responsable-hacedor de sus propios procesos.
- La síntesis de lo trabajado buscando la integración y la no fragmentación de los conocimientos.
- La planificación que anticipe de manera creativa y flexible los objetivos y contenidos, la dinámica, los tiempos necesarios y las consignas que favorezcan un trabajo integral.
- La confirmación de las salas docentes como un espacio que promueva realmente la participación y la tarea compartida.
- La interioridad como un camino donde podamos apostar a la construcción de la espiritualidad.

- El pensar, sentir y hacer como un trío que empodera el aprendizaje significativo.
- El aula expandida como posibilitadora de nuevas formas de aprender y enseñar.
- La evaluación y autoevaluación como instancias de reflexión del proceso educativo.

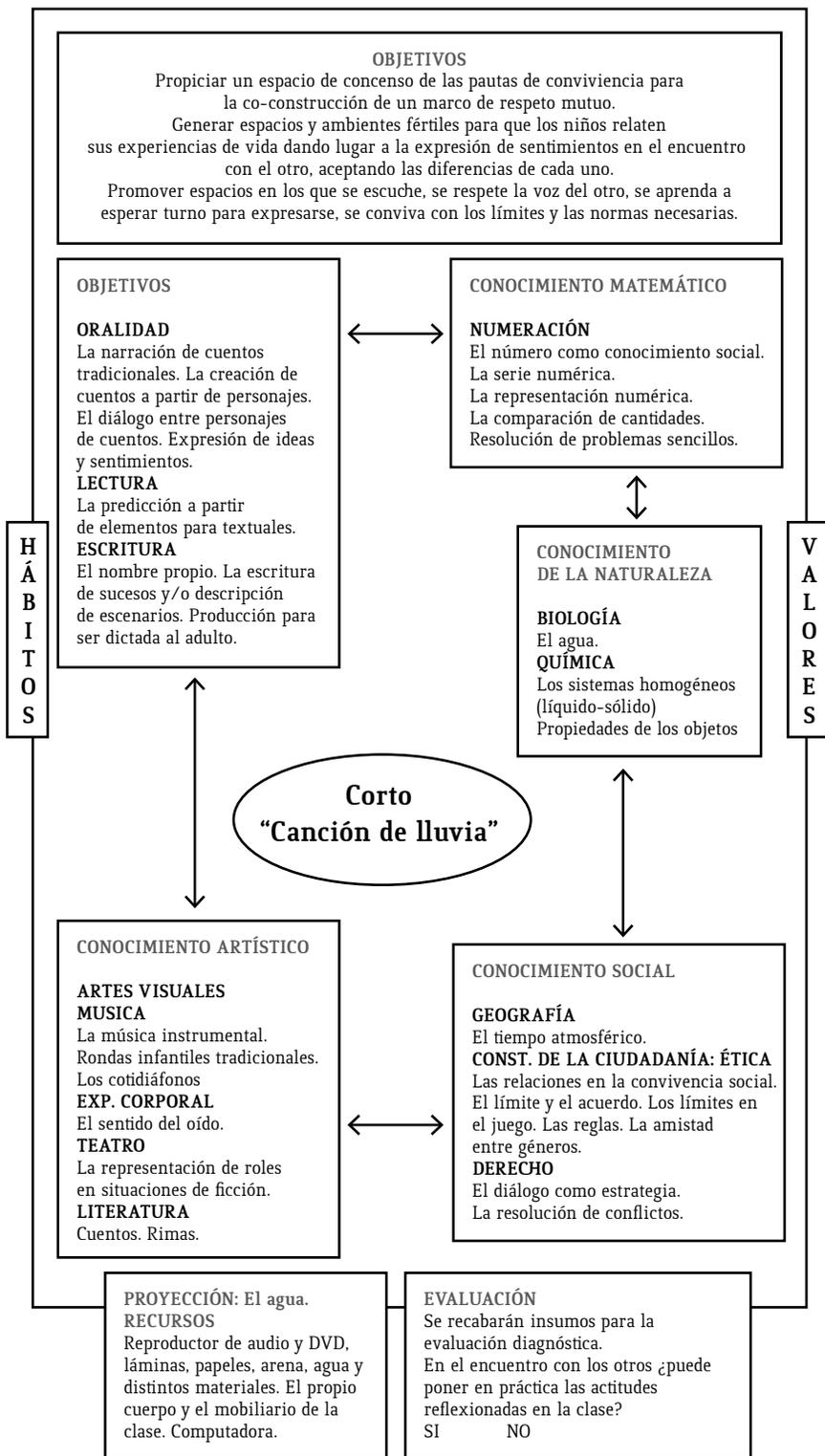
EMPAPÁNDONOS EN LA MELODÍA PARA CRECER JUNTOS

OBJETIVOS

- Favorecer en los alumnos la construcción de conceptos, habilidades y actitudes que le permitan acceder a un aprendizaje significativo y perdurable.
- Vivenciar valores que promuevan sólidos vínculos de relación con pares y adultos.
- Propiciar un espacio de consenso para la coconstrucción de las pautas de convivencia, en un marco de respeto, tolerancia y confianza, atendiendo y valorando la diversidad.
- Crear un clima de convivencia escolar que sustente el desarrollo individual y social de los alumnos y habilite el aprendizaje de la relación con las personas y con el conocimiento.
- Integrar a los diferentes actores de la comunidad fomentando la cultura colaborativa como pilar del enseñar y del aprender.

HABILIDADES

- Sociales: cooperar, resolver conflictos, tomar decisiones grupales.
- De investigación: formular preguntas, registrar datos, organizar la información.
- Autocontrol: manejo del tiempo, organización de actividades.
- Comunicación: escuchar, hablar, leer, escribir, comunicación no verbal.
- De pensamiento: adquirir y aplicar conocimientos.



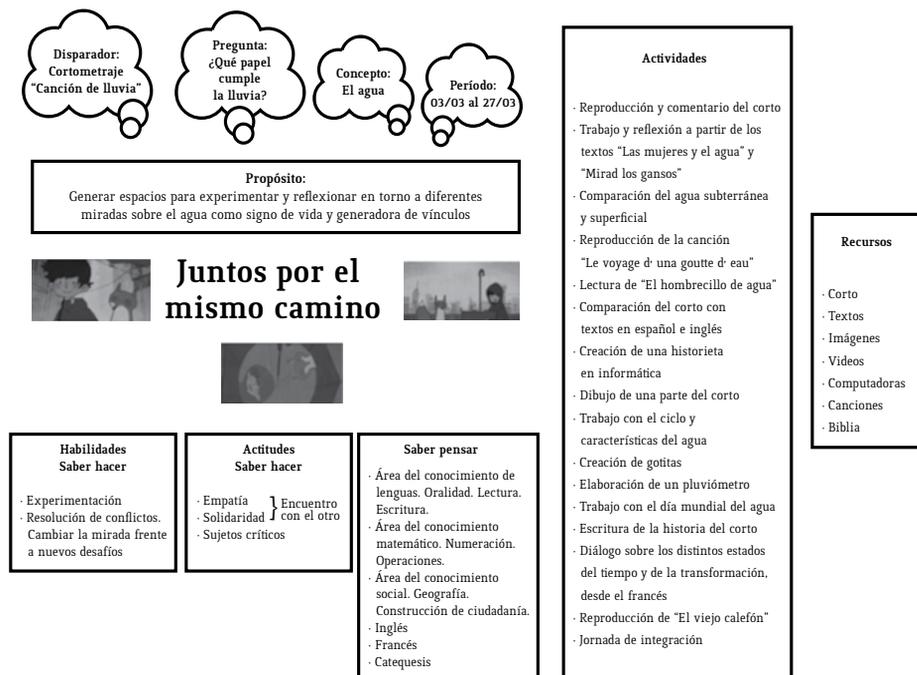
PROTAGONISTAS

Llevaron adelante este proyecto: niños desde el nivel 3 de Inicial hasta sexto año escolar, maestras de Español, catequistas, profesores de lenguas extranjeras (inglés y francés), profesores de Arte, Música, Informática, Deportes, equipo directivo.

IDEAS CENTRALES DE LA PRÁCTICA

Todas las actividades realizadas surgieron de las unidades didácticas elaboradas por los colectivos docentes de cada nivel. Estuvieron plasmadas en los papelógrafos en las diferentes clases y fueron expuestas en las reuniones de padres, explicitándose los conceptos estructurantes, los contenidos, las habilidades y actitudes a trabajar. Se sondearon las ideas previas. Los alumnos plantearon preguntas problematizadoras y se registraron distintas actividades realizadas en el marco de dichas unidades.

En la plataforma web del Colegio se colgó el corto publicitario con una ficha para completar en familia luego de visto y discutido.



PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

- ¿Por qué tendrá este nombre el corto?
- ¿Qué hubieras hecho tú si fueras...?
- ¿Qué sentirías tú frente a esa situación? ¿Por qué? ¿Qué harías? ¿Cómo lo resolverías?
- ¿Qué hará el zorro con el agua?
- ¿Cuál será el final de esta historia?

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- Asambleas de clase
- Juegos cooperativos de roles, de presentación, sensoriales.
- Técnicas grupales
- Fichaje

ACTIVIDADES

- Elaboración de libros reflejando el cortometraje. (Nivel 3)
- Recreación de un camino elaborado con las huellas de los niños. En la salida se colocaron los problemas hoy existentes en el grupo y en la llegada lo que el grupo propone conseguir para una mejor convivencia. (Nivel 4)
- Representación del cortometraje utilizando títeres de varilla. (Nivel 5)
- Manualidad creadora. Realización de palos de agua. (Nivel 5)
- Armado de maquetas representando la ciudad donde transcurre el corto. (1.º)
- Creación de cuentos en cajas de fósforos. (1.º)
- Clase abierta con los padres para trabajar en diferentes talleres: Matemática, Lengua, Arte, Música, etc. (1.º)
- Escritura de un final diferente para el cortometraje. (2.º)
- Transformación de elementos de la vida cotidiana en otros objetos. (3.º)
- Reflexión sobre los valores y actitudes que promueve el video. (3.º)
- Elaboración de los diálogos del cortometraje. (4.º)

- Representación teatral del cortometraje. (4.º)
- Trabajo plástico, técnica *collage*, realizado en el campamento, a partir de la canción «Es tiempo de cambiar», de Juanes. (4.º)
- Armado de historietas en Informática sobre el corto. (5.º)
- Elaboración de pluviómetros. (5.º)
- Reflexión del sentido de la Pascua como oportunidad de cambiar la mirada, plasmado en gotitas con actitudes a mejorar. (5.º)
- Experimentación a partir de distintas mezclas. (5.º)
- Valoración de otras formas de cine: cine mudo. (6.º)



Historietas elaboradas en Informática por los alumnos de 5.º año



Representación de cine mudo por los alumnos de 6.º año

GOTA A GOTA CONSTRUIMOS EL CAMINO

Diciembre de 2014: Reproducción del corto. Presentación y sensibilización de los docentes frente a él.

Febrero de 2015: Planificación de la unidad entre los docentes de cada nivel: selección de un concepto macro o común, elaboración de la unidad incluyendo contenidos de las distintas áreas de conocimiento y disciplinas que fueran pertinentes a dicho concepto, tanto a nivel de Español (en el aula y en el laboratorio de Informática) como de Lenguas Extranjeras y Catequesis. Se propusieron actividades desde el saber ser (actitudes), saber hacer (procedimientos) y saber pensar (conceptos).

Marzo de 2015: Proyección del cortometraje a los niños en clase y en la plataforma web del Colegio para integrar a las familias. Presentación de las unidades en los grupos. Abordaje interdisciplinario y ejecución de la planificación.

Marzo-abril de 2015: Evaluación. Utilización de las actividades planificadas dentro de esta unidad como evaluación diagnóstica, ya que coincidió con el comienzo de clases e integró los distintos conceptos a evaluar. Autoevaluación. Clases abiertas.

Muestra: Encuentro de todos los integrantes de la comunidad educativa exponiendo el desarrollo de la unidad, mostrando las actividades y utilizando distintos recursos para compartir lo realizado.



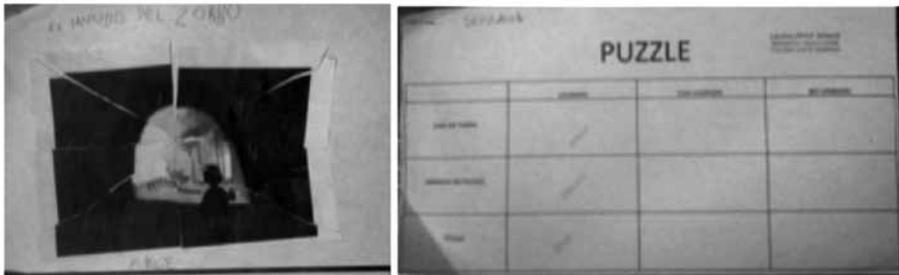
Autoevaluación cierre unidad “Canción de lluvia”

Me comunico en forma espontánea y correcta	Comprendo distintos tipos de textos	Produzco textos coherentes	Reflexiono frente a los distintos hechos	Comparto	Respeto	Coopero	Soy capaz de ceder	Manejo la frustración

NL= No logrado PL= Parcialmente logrado L= Logrado

Algo que quiero compartir sobre el trabajo en esta unidad...

Planilla de autoevaluación individual, 5.º año



Planilla de evaluación individual de una actividad, 1.º año

Luego de finalizado el período estipulado para su realización, se culminó tal como se planteó anteriormente, con una muestra en el patio del colegio donde estuvo presente la plástica, la música, la escritura, la oralidad, el teatro y el sentimiento de que, como en el corto las gotitas que llenaron el paraguas, tal vez el amor de a poquito pueda cambiar el mundo. Los niños expusieron lo trabajado y fue enriquecedor la diversidad de las propuestas partiendo de un mismo disparador. Se invitó a los padres y a los vecinos del barrio a compartir la muestra.

Se realizó entre los distintos docentes una evaluación de lo trabajado, intercambiando ideas y aspectos a mejorar para futuras instancias. De ella se desprende lo enriquecedor que fue el trabajo en equipo, la sensibilidad de los niños y su participación, la cooperación, la creatividad en sus planteamientos y lo importante de tener diferentes miradas de un mismo grupo de niños. Generar y empoderar la idea de que todos los docentes trabajan en una misma sintonía, con

objetivos comunes y coherencia al momento de plantear actividades y evaluaciones. Resaltar la importancia de una mirada holística en el planteamiento del proyecto donde se tenga en cuenta el pensar, el sentir y el hacer.

Para concretarlo, se generaron espacios de coordinación entre los distintos docentes. También se propiciaron instancias de encuentro para la elaboración de evaluaciones (boletines), entendiendo que el niño es uno solo, que todos interactuamos con él y que el aprendizaje no es fragmentado. Planificar en conjunto para tener una visión unificada del niño en las diferentes áreas del conocimiento y resaltando la importancia que desarrolla en la vida cotidiana en el colegio.

Como proyección, nos planteamos continuar trabajando a lo largo del año sobre los valores, la cooperación y la convivencia, siempre atendiendo a las diversas miradas y construyendo nuestra identidad como comunidad educativa. Se retomará el corto como motivo de la fiesta de fin de cursos entretejiendo los diferentes valores en un tejido de color y movimiento.

Seguiremos construyendo ese entramado que nos lleva a concebir que entre el colegio real y el soñado hay uno posible. Y se hace con la conjunción de toda la comunidad educativa trabajando en sintonía.

VOCES DE LOS PARTICIPANTES

«La muestra me gustó porque aprendí mucho de las otras clases. Me encantó porque el tema se abrió y estaba en todas partes». Guzmán, 4.º año

«Enseñando y aprendiendo, es lo que me llevo de esta muestra y de su proceso». Marta, maestra de Primaria

«Me emocioné al ver los trabajos de todos los niños del Colegio y me encantó que los busquen orgullosos para compartirlos con nosotros y contarnos lo que habían aprendido». Mamá de Guadalupe, Primaria

«Me gustó disfrazarme de zorro y sentir como él». Celina, 4 años

«Fue una integración de todas las áreas, una unidad que preparamos todos y fue muy positivo tanto para docentes como para los niños». Andrea, catequista

«Los resultados obtenidos fueron reflejo del enfoque interdisciplinario que compone la misión institucional». Cecilia, maestra de Primaria

ECOS DE LA PRESENTACIÓN EN LA «FERIA DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS»

«Las oportunidades pequeñas son el principio de las grandes empresas».
Demóstenes

El intercambio generado en la Feria nos permitió «volver a pasar por el corazón el proyecto» y resaltar sus aspectos más significativos:

- La valoración a nivel institucional como un destacado proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la comunidad educativa: niños, educadores y familia.
- La interdisciplinariedad como condición necesaria para la construcción del conocimiento.
- El enriquecimiento del currículo con el aporte de todos los participantes fortaleciendo el trabajo en equipo.
- Las salas docentes como espacios generadores de experiencias innovadoras en el pensar, sentir y hacer.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo.
- BIXIO, Cecilia (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995). «La cultura de «colaboración» y el desarrollo profesional del profesorado», en Alfieri, Álvarez Méndez y otros. *Volver a pensar la educación*, vol. 2, Prácticas y discursos educativos, pp. 296-311. La Coruña-Madrid: Paideia-Morata.
- MEIRIEU, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- (2001). *Aprender, sí. Pero cómo?* Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

**Producción de libro
de perfiles:**
Personajes del Latino

Juan Morales

15

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio y Liceo Latinoamericano, Montevideo

Nombre del proyecto: Producción de libro de perfiles: Personajes del latino

Nivel educativo: Primaria

Clase: Tercer año

Área: Lengua

Participantes: Referente de lenguaje: Prof. María José Tejera; maestras Ana Laura Fraga, Carina Pereira; maestra de aula: Alejandra Deleón.

Responsable: Juan Morales (director)

PERSONAJES DEL LATINO

A lo largo del ciclo escolar, los niños reciben el trato y el influjo de muchas personas —adultos y otros niños—, que con su accionar diario dejan huellas y educan aún sin proponérselo, al mostrar en la acción formas de ser, sentir, hacer y decir. El Colegio pone especial cuidado en estas formas y en estos contactos desde una concepción amplia del enseñar, del educar y del formar a los niños como seres críticos y libres.

En el año 2014 en el marco de un proyecto de intercambio con el Colegio Sarapiquá de Santa Catalina, Brasil, nos propusimos con los alumnos de tercero destacar y dar a conocer a aquellas personas que a ellos les resultaban significativas. Surge así la idea de elaborar una publicación, que al final titulamos *Personajes del Latino*. Rápidamente descubrimos que como docentes perseguíamos el objetivo didáctico de promover la escritura y la producción de textos. En este artículo mencionaremos brevemente las características básicas de la intervención docente que llevamos adelante y describiremos la secuencia didáctica. Se apreciarán los textos producidos por los niños al inicio y en etapas intermedias hasta lograr los textos finales que fueron publicados en un librito a fines del mencionado año.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La enseñanza de la lengua debe darse en situaciones reales. Los docentes debemos crear y recrear estas situaciones de comunicación. En este caso, nada más real que producir un libro a partir del conocimiento afectivo y el vínculo del alumno con determinadas personas de la institución escolar, adultos o niños, relevantes para él. Esto asegura el compromiso del alumno que desarrolla la tarea y que participa en el proceso de realización intercambiando impresiones e informaciones con

sus pares y docentes y toma decisiones en conjunto en pos de un objetivo. Los maestros promovemos y orientamos el plan de trabajo en general. El proceso de producción escrita implicó constantes modificaciones de lo escrito: cambios en la progresión de los enunciados, en el orden de los párrafos, en el vocabulario, en la sintaxis y en la ortografía. Todos estos aspectos se vieron enriquecidos por el trabajo metalingüístico realizado individual y colectivamente. En síntesis, como docentes nos plantemos la necesidad de intervenir orientando el proceso de escritura de los alumnos y participando en este, en lugar de hacerlo sobre el producto final y su corrección. Esto no significa desatender el resultado. Por el contrario, implica el compromiso de promoverlo y el alcanzar el objetivo de que los alumnos adquieran conciencia y control del proceso de composición.

RECORRIDO DIDÁCTICO

SITUACIÓN INICIAL

En primer lugar definimos claramente con los alumnos la idea u objetivo de comunicación (el propósito, el tema, los destinatarios). Los alumnos propusieron libremente nombres de compañeros y adultos del colegio que creían que debían incluirse en la publicación. A partir de la discusión los propios niños fueron acordando, realizando recortes y selecciones.

ACTIVIDADES DE LECTURA

Análisis de textos modélicos. Localización de información. Apropriación de la estructura. A partir de la lectura de diferentes textos en los que predominaban las secuencias descriptivas, se propició la habilidad para encontrar información. La información extraída se analizó para determinar los aspectos a los que los autores hicieron referencia o prestaron mayor atención. A través de este análisis se promovió la comprensión de la estructura de los textos modélicos (u orden lógico-cronológico en el que están redactados). Estas estructuras fueron usadas posteriormente como guía para la redacción.

Actividades de producción: Preescritura (hacer planes). De la redefinición del tema (el acotamiento del número de personajes sobre los que redactar) se paso a la puesta en común de la información que se poseía y a la búsqueda de información sobre aquellos vacíos que se constataban. Se tenía presente la estructura de los textos que se habían analizado y esto también servía de orientación sobre interrogantes a plantear y aspectos que el texto debería cubrir. Se resolvió en qué instancias el trabajo sería individual, cuándo sería colectivo, cómo se corregiría,

la extensión, la inclusión de dibujos, etcétera. En síntesis, estas y otras acciones llevaron a la concreción de un plan de escritura.

La escritura y la reescritura. Desde la primera producción individual, pasando por distintas instancias colectivas, los niños fueron ajustando a los objetivos iniciales los textos producidos, en un proceso recursivo y cíclico.

PERSONAS SELECCIONADAS POR LOS NIÑOS COMO PERSONAJES

 <p>Juan Carlos Pereyra</p>	 <p>Magela Ricoy</p>	 <p>Carina Pereira</p>
 <p>Juan Morales</p>		 <p>Santiago Riverón</p>
 <p>Estefanía Taborelli</p>		 <p>Natalia Martínez</p>
 <p>Mary Moreno</p>	 <p>Valeria Bergerie</p>	 <p>María Elena Moar</p>

EJEMPLO DE PRODUCCIÓN REALIZADA POR UN GRUPO DE NIÑOS

PRIMERA PRODUCCIÓN

Producción espontánea

SANTIAGO

SANTIAGO ES UN ALUMNO DE 3^o SU APODO ES SANTI. FAMOSO EN LATINOAMÉRICA TIENE SINDROME DE DAUN Y 9 AÑOS DE EDAD. SU ESTILO ES VERDE TODO VERDE Y SU PASATIEMPO ES ESTAR CON LAS MAESTRAS Y SU PROFESION ES ESTUDIAR COME GALLITAS DE ARROZ ES GORDITO Y LINDO SU HISTORIA DE VIDA ES CONOCER A BEN DIEZ. SU FAN NUMERO UNO DE BEN DIEZ MAX STIL. SANTI ES BUENIISSSIIMMMOOOOOOOOOO!!!

Segunda versión

SANTIAGO

ES UN NIÑO DE TERCER AÑO ABURUCUYA SU APELLIDO ES RIVERÓN, SU PADRE ES GABRIEL EL AÑO PASADO CUMPLIO NA TIENE SINDROME DE DOWN ES GORDITO, M OJOS SON MARRÓN, EL PELO ES NEGRO Y ESPONJOSOS. LE GUSTA MUCHO EL VERDE, VER PEPE, JUGAR EN EL ARENERO, LE DIVIERTA ESTAR CON LAS MAESTRAS VIVE AL LDO DEL MEDITERRANEO, EL MEDITERRANEO DE MONTEVIDEO. UN DÍA TIENE UNA GRAN AVENTURA EN EL MAR PELIGROSA QUE PUE A VER ERA COMO ENTRENAR SU SUEÑO ES CONOCER A BEN 10 Y A BEN 10 ES BUENIISSSIIMMOOOOO!!! CUANDO SE ENOJA GOLPEA LA MESA. Es genialmente genial!!!

Supersanti

Santiago es un niño de Tercer año Mburucuyá al que le decimos Santi. Su apellido es Riverón, su segundo nombre es Gabriel. El año pasado cumplió nueve años.



Tiene Síndrome de Down, es gordito, muy tierno, sus ojos son marrones, su pelo es negro y tiene cachetes esponjosos. Le gusta mucho el verde, ver Peppa, dibujar en su cuaderno, le encanta estar con las maestras y jugar en el arenero. Su comida favorita son las galletas de arroz.

Vive al lado del Mediterráneo. El Mediterráneo es un bar de Montevideo. Un día tuvo una gran aventura en el cine. La película que vio fue Cómo entrenar a un Dragón 2. Santiago tiene muchos amigos. Su sueño es conocer a Ben 10 y a Max Steel. ¡Es buenísimo! Cuando se enoja golpea la mesa. ¡Es genialmente genial!

Joaquín, Aleyda y Julieta.



Taller de escritura



Setiembre de 2014



La Simpática



Mary es la portera del Colegio, tiene 64 años, nació en Montevideo. Su comida favorita es la carne. Su color favorito es el negro. Le gustaría visitar Italia. El cantante que más le gusta es Marc Anthony. Se viste con una chaqueta gris, pantalón gris, zapatos negros y camiseta negra. Ella es amable, amistosa, cariñosa y alegre. Mary siempre nos está esperando con sonrisa a la entrada y a la salida.

Facundo y

página 2

Mil Resortes

Juan Carlos es el profesor de teatro del Colegio. Tiene un hijo llamado Eliú, él es nuestro compañero y lo queremos mucho. Juan Carlos tiene 45 años, su comida favorita es la pizza y las chuletas de cerdo. Su banda de música favorita son los Beatles, colecciona discos, no tiene mascotas y vive en el barrio Palermo. Él tiene la piel negra, es alto con rulitos locos en la cabeza, es supergracioso, alegre, todos los días sonríe, camina con mucho estilo, pecho arriba. Nunca se viste formal, siempre se viste cotidiano. Nos cuenta chistes. Su pasatiempo es hacer reír a las personas, calmarlas cuando están llorando y jugar con los niños.

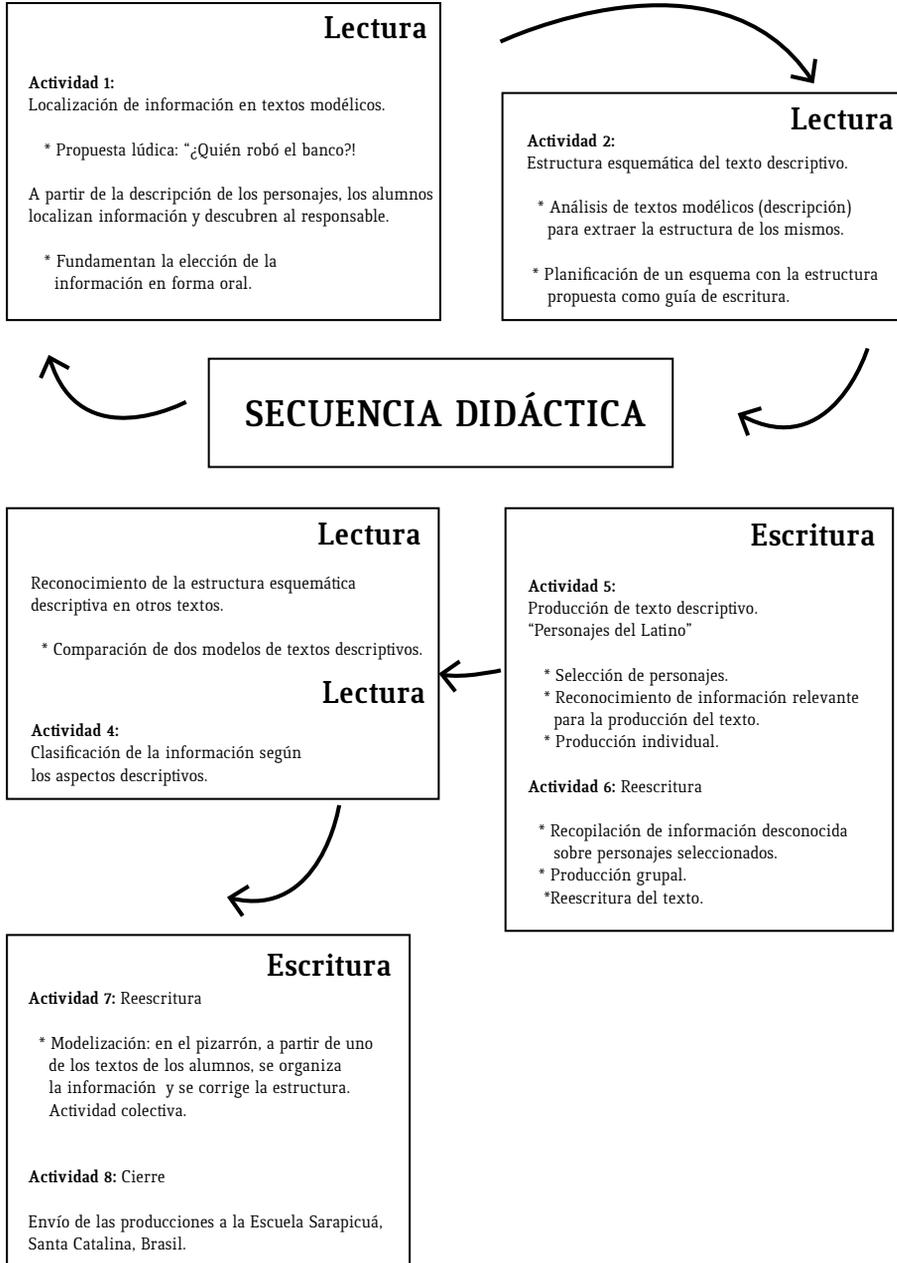


Sophie, Pilar S. y Pierina

página 5

ESQUEMA DEL RECORRIDO DIDÁCTICO

ACTIVIDAD 3



**Puertas que hablan.
La arquitectura
de ayer y de hoy**

Teresita Ruiz Díaz

16

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Montevideo.

Nombre del proyecto: Puertas que hablan. La educación artística y la formación ciudadana. La arquitectura de ayer y de hoy. Intervención urbana. En la búsqueda de espacios urbanos para transformar.

Nivel educativo: Primaria.

Clase: Tercer año.

Áreas: Ciencias Sociales, Lengua.

Participantes: Terceros años de las generaciones 2014 y 2015, docente.

Responsable de la escritura: Maestra Teresita Ruiz Díaz.

INTRODUCCIÓN



Puertas que hablan. La educación artística y la formación ciudadana. La arquitectura de ayer y de hoy. Intervención urbana. En la búsqueda de espacios urbanos para transformar son tres sencillos proyectos que fuimos desarrollando año tras año, formando así, con pequeños eslabones, la tarea de construir patrimonio junto con nuestros alumnos y la comunidad.

Con el alumno como protagonista fuimos despertando la *añoranza* de una época pasada, tratando de que le encuentre significado, de que le dé un valor.

Dice Laura Jene Smith que el patrimonio no es una *cosa*, sino «un conjunto de valores y significados». Lo que ahora conocemos como Ciudad Vieja fue en sus orígenes el corazón

de un territorio mayor, que concentró las actividades políticas, administrativas, comerciales y culturales. El área alberga un rico patrimonio edilicio, con mojonos urbanos de diferentes estilos, que incluyen el neoclasicismo, el ecléctico, el art nouveau, el art déco y la arquitectura moderna.

Teniendo eso en cuenta surgió la primera pregunta: ¿qué hacer para que el niño se involucre, investigue y sienta placer por lo que va descubriendo en su barrio y lo internalice como propio, como algo que le pertenece como ciudadano de esta ciudad?



Así empezamos a trabajar el patrimonio urbano desde la sensibilidad, buscando que a través de la educación se formara una idea cultural, basada en el conocimiento, en el respeto, en el disfrute, en la protección y en la difusión de lo que íbamos descubriendo.

Entonces salimos con máquinas de fotos y ceibalitas a fotografiar el barrio y de pronto nos dimos cuenta de que los niños se detenían frente a distintos lugares y sacaban fotos de sus puertas de entrada. La estrategia pedagógica facilitó la contemplación y captación de contenidos referentes al patrimonio como objeto de estudio. Sacaron fotos de lo que consideraban un valor patrimonial.

La cultura de este siglo es una cultura de la imagen. Umberto Eco considera que «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis».

Lo visual lideró, por encima de otros lenguajes. Fue así que dando uso a las nuevas tecnologías salíamos, casi todos los días, a sacar fotos.

Todos querían mostrar sus puertas y las llamamos *puertas que hablan, puertas que invitan a entrar, puertas que venden, puertas que se cierran, puertas que se abren, puertas que alumbran, puertas entornadas, puertas viejas, puertas grises, puertas de madera, puertas de hierro, puertas blindadas (como las del Banco República), puertas talladas, puertas alegres...*

Todas nos hablaban del pasado. Investigamos si pertenecían a casas de familias o a comercios de la época. Escribimos historias fantásticas, situadas detrás de esas puertas.



HISTORIAS FANTÁSTICAS QUE LOS ALUMNOS IMAGINARON

Abrí esa puerta y me encontré con...

—Hola, me llamo Catalina, te voy a contar una cosa muy rara que me pasó. Un día iba caminando, mirando las puertas de las casas de la Ciudad Vieja, y vi que todas eran distintas, hasta que vi una que era muy linda. Entonces, lentamente la abrí y entré ahí.

Miré, había un solo pasillo, caminé, caminé, caminé y caminé, pero solo había un pasillo laaaaaaargo. De repente choqué con una puerta, la abrí y... había otro mundo, era precioso.

Como me gustó tanto empecé a explorarlo. De pronto, oigo una voz grave que me decía: «¿Qué haces aquí?», e inmediatamente se calló. Me asusté mucho y apareció un duende, parecía bueno, pero no lo era.

Me asusté y me fui corriendo, la puerta quedó trancada, grité y enseguida vinieron hadas y duendes buenos a rescatarme y el duende malo gritó: «¡Noooooo!». Después me dijo: «Te atraparé». Pero las hadas lo encerraron para que no me lastimara. Entonces entendí que abrí una puerta que me hizo vivir una gran aventura.

Catalina Riba, 9 años.

Una vez estaba caminando y vi una puerta. Se me ocurrió abrirla.

Cuando la abrí, me encontré con un hechicero. Tenía unos estantes llenos de pociones. Sin querer se me cayó una poción al suelo. Armé un lío bárbaro. El hechicero me quería matar.

Corría como loco y de correrme se cansó. Intenté hacer la poción, le metí de todo y por suerte la pude terminar. Él se sintió aliviado. Me sentí muy feliz.

Pude contar a mis amigos una muy divertida aventura al abrir aquella puerta.

Emiliano Moraes, 9 años.

Un día estaba caminando por la Ciudad Vieja, mirando las puertas. Hasta que miro una puerta y quise abrirla, crucé la calle, subí los escalones y abrí la puerta.

Me encontré con un viejo. Me contó historias sobre esa casa. Me contó como 21 historias.

Él me dijo: te cuento otra, pero yo le dije que no podía porque tenía que irme a casa.

Cuando abrí la puerta para salir, me di cuenta de que estaba trancada con llave.

Le pedía que me abriera la puerta, pero había desaparecido, intenté abrirla, pero no pude.

Oí que alguien golpeaba. Entonces dije: «Abra». Él abrió y me dijo : «Chau».

Le dije «chau, ¡hasta la próxima!» Hasta ahora no sé quién era ese ser. Y nunca más pasé por allí.

Nicolás Imas, 9 años.

Abrí esa puerta y me encuentro con un enorme jardín, lleno de flores hermosas.

Había narcisos, violetas, rosas, margaritas, etc.

Yo nunca pensé que detrás de esa puerta toda grafiteada, toda sucia, podía haber una cosa tan hermosa como esa.

Yo me preguntaba. ¿Quién se dedicará a cuidar una cosa tan maravillosa?. De repente, aparece algo maravilloso y muy raro. Era un fantasma.

Al segundo desapareció y apareció delante de mí y me preguntó:«¿Cómo te llamas?».

Yo, bien decidida, le dije: «Me llamo Ámbar». Le contesté firme:« Y tú ¿Cómo te llamas?»

Él me dijo: «Gasper».

Luego me dijo: «Pasa rápido, dale».

Yo le dije: «Sí, vamos».

De pronto veo que se pone a llover.

Cuando miro por la hermosa ventana de madera, veo un espíritu maligno que arrancaba las flores de Gasper.

Gasper salió, lo desafió y el espíritu se ahuyentó y se fue. Lo ayudé.

Y así terminó la historia. Salí un poco asustada y al mismo tiempo contenta por haber vivido esa aventura.

Avril Otero, 9 años.

Una vez en mi colegio salimos a sacar fotos de las puertas de la Ciudad Vieja.

Nosotros abríamos esas puertas y...

Yo me encontré con un hechicero.

Con mucho cuidado abrí la puerta y entré, sin hacer ni un ruido. Él estaba preparando una poción mágica para volar.

Se me cayó un jarrón. Se dio vuelta y me vio.

Me preguntó: «¿Qué haces en mi casa?»

Entonces le dije que era un trabajo del colegio.

Me dijo que me iba a contar una historia.

Se llamaba La luna y el sol. Se trataba del amor que se tenían la luna y el sol.

Me contó que el sol se encontró con la luna, cuando brillaban en el cielo, pero una vez, el sol fue a ver a una nube y la luna se puso celosa y terminó con el sol. Y desde ese día decidió que iba a brillar por la noche.

«¡Qué triste historia!», dijo el hechicero. Y desapareció.

Yo me quedé hablando sola y mágicamente la puerta se abrió y me fui.

Sé que aquella puerta nunca más se abrió.

Martina Vodanovich, 9 años.

Vimos entonces que algunas puertas estaban destruidas, otras restauradas. Observamos el tipo de madera y los tallados con verdaderos símbolos de la época.

Poco a poco los niños se fueron enamorando de sus puertas fotografiadas. Hicimos una gran muestra de sus fotos en el Día del Patrimonio.

Dice Pierre Norah:

«Hemos pasado de atribuir un sentido restringido al patrimonio a otro más abierto e inclusivo, de un patrimonio de tipo nacional a un patrimonio de tipo simbólico e identitario, de un patrimonio heredado a un patrimonio reivindicado, de un patrimonio visible a uno invisible y de un patrimonio estático a uno social y comunitario.»

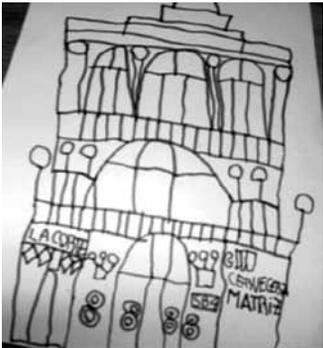


En el segundo eslabón fuimos un poco más lejos: observamos la arquitectura de edificios antiguos y modernos del barrio Ciudad Vieja. Así continuamos el vínculo con el barrio desde otro lugar. Llevamos a los niños a ver lo cultural con los ojos de lo afectivo, a investigar una arquitectura de otro tiempo que tiene mucho para contar.

Observamos las distintas edificaciones, su geometría en la construcción, sus líneas, sus curvas, la belleza de cada período en la historia del arte. Hicimos entonces un recorrido preliminar para elegir los edificios que íbamos a estudiar.



Elegimos cuatro edificios: Club Uruguay, Centro Cultural de España, edificio Pablo Ferrando, bar Los Beatles. Luego nos pusimos a investigar la historia de cada uno, la época en que fueron construidos, con qué objetivo fueron creados y qué función cumplen hoy. También, qué estilos arquitectónicos se destacan en cada uno y el impacto que tuvieron esos edificios en la sociedad de la época en que fueron construidos.



Observamos en cada caso el cuidado y la protección que se les da por parte de la sociedad. Fuimos así despertando la conciencia social, el espíritu crítico, la

urgencia de preservar, cuidar y proteger lo que nos pertenece como ciudadanos de este lugar. Finalmente, con tablas en la mano, hojas y lápices, fuimos varias tardes a dibujar las fachadas de esos edificios.

Luego hicimos un recorrido con padres y vecinos. Micrófono en mano, los niños fueron contando todo lo que sabían de esas historias. Al regresar al colegio se vio la exposición de los dibujos de las fachadas.

A cada invitado se le entregó un folleto con datos del trabajo y fotos de los dibujos, con la recomendación de cuidar, preservar y proteger nuestro patrimonio.

Comprendimos así que ser ciudadano significa tener derechos y asumir responsabilidades. De eso se trata el pacto que nos permite vivir en sociedad. También hablamos de derechos y obligaciones cuando hablamos de proteger aquellos bienes que valoramos como patrimonio colectivo.

El último trabajo fue una intervención urbana. Se trabajó en la búsqueda de espacios libres en el barrio para transformarlo. Una intervención urbana es acción y construcción artística creada para un lugar específico de la ciudad.

Entonces, recorrimos el barrio hasta encontrar, en la esquina de las calles Reconquista y Piedras, un lugar para desarrollar una idea. Este trabajo continuó el vínculo entre el barrio y la institución educativa. También fortaleció los vínculos con el Municipio B, puesto que el trabajo se realizó en conjunto. Ellos aportaron el permiso para intervenir el lugar, el espacio abierto, la tierra y las flores. Los niños plantaron setenta primulas. Pasaron de ser espectadores a ser hacedores estéticos de un espacio patrimonial. El niño así es un actor consciente y responsable de los cuidados que necesita y merece su ciudad.



BIBLIOGRAFÍA

ANEP (s./f.). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

ANEP (1999). *Propuesta didáctica*. Montevideo: ANEP, MECAEP, Proyecto de mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria.

BRESSAN, A. M., BOGISIC, B., GRECO, K. (2000). *Razones para enseñar la geometría en la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BROITMAN, Claudia (2000). «Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio», en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 3, n.º 22, marzo, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 24-41.

CAREAGA, Adriana (s./f.). *Patrimonio, Trabajo al Pie de la Muralla*.

FONTAL, Merillas (2004). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula el museo e internet*. Gijón: Trea.

NORAH, Pierre (1999). *Science et consciencie du Patrimoine*. París, Editions du Patrimoine, Fayard.

VICCI, Gonzalo, et al. (2010). «Patrimonio en construcción», en *Aula*, n.º 196, noviembre.



**Sembrando la semilla
de la inquietud:
proyecto de
pedagogía museística**

Mariángeles Bugani

17

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Escuela rural n.º 85, Altos del Perdido, Soriano.

Proyecto: Sembrando la semilla de la inquietud: proyecto de pedagogía museística.

Clases, grados, colectivo docente, organizaciones comunitarias: Multigrado: 1.º, 3.º y 4.º años. Maestra unidocente. Comisión de fomento.

Áreas que integran el proyecto: Educación en el patrimonio, didáctica del objeto.

Responsable: Maestra Mariángeles Bugani.

INTRODUCCIÓN

La escuela rural n.º 85 se encuentra en el departamento de Soriano, a 26 kilómetros de la ciudad de Cardona, que es el centro poblado más cercano. Es una escuela que cuenta con un edificio particular donado por la Compañía Inglesa, The River Plate Company, proyectado para más de 100 alumnos.

En 2004 el número de alumnos era menor a una decena y la zona que rodeaba la escuela se despoblaba considerablemente. Se ideó entonces, con la participación de integrantes de la comunidad educativa, un proyecto para que la zona no perdiera su identidad y para que, en caso de que no hubiera alumnos, el edificio se mantuviera como centro cultural, social y educativo, abierto a la comunidad en general.

La comunidad fue el factor activo de este proyecto: investigó sus orígenes, identificó los objetos que la representan, recuperó el patrimonio histórico y natural que la rodea, aprendió y se enriqueció con nuevos conocimientos e hizo posible la creación de una institución museística en el medio rural.

Inicialmente se estableció una sala de exposiciones. Luego, mediante la recuperación de parte del edificio, un museo.

Allí alumnos y exalumnos reciben a sus pares y les cuentan su experiencia, la historia del lugar y enseñan a valorar un patrimonio común, natural y al alcance de la mano.

Las escuelas y los museos son dos instituciones culturales que están muy vinculadas. Se necesitan mutuamente porque se fortalecen al conectar sus especificidades; son organismos en los que el factor humano es esencial y no tendrían sentido si no estuviesen al servicio de la ciudadanía.

Haber podido concentrar en un solo espacio físico una escuela y un museo fue resultado de un proceso colaborativo entre los docentes y la comunidad educativa

y también de prácticas *áulicas* innovadoras, porque implicó un compromiso de responsabilidad social cimentado por la permanencia en el tiempo.

El museo así concebido, desde una escuela, puede abordar diferentes áreas del programa escolar, pero la interpretación del contexto natural donde se encuentra ha sido el factor determinante para propiciar en los niños el cuidado de la naturaleza, por ejemplo, y la investigación biológica. En este sentido, se vinculan diferentes aspectos sociales, antropológicos, culturales, históricos, geográficos y biológicos.

De este modo la educación en el patrimonio se inicia no solo como un contenido programático en el área de las ciencias sociales en un nivel determinado del ciclo educativo, como lo establece el programa escolar, sino que es un área de estudio más, que puede ser abordada desde muchas disciplinas, incluso desde la biología, y que se expande a todas las generaciones.

Existe una relación que se colectiviza entre las escuelas y los museos, en experiencias enriquecedoras, donde el museo puede ser el escenario de la duda, de las zonas de frontera, de las confusas relaciones que tenemos con el entorno y su evolución; la escuela, el ámbito que genera las expectativas, la que siembra la curiosidad, la que educa en preguntas investigables, la que proporciona los argumentos para que los objetos del museo estén impregnados de atractivo pedagógico para los educandos.

MIRADAS DESDE EL CENTRO DOCENTE Y MIRADAS EXTERNAS DESDE EL MUSEO. CONCEPTO DE MUSEO INTERACTIVO

En los últimos años se habla de una nueva cultura museística, principalmente en lo relacionado a la educación y el aprendizaje de las ciencias. Este nuevo enfoque trae nuevos planteamientos, nuevas estructuras, nuevas actividades que revolucionan los enfoques didácticos y pedagógicos en el momento de planificar una exposición o un tema de estudio, o en el momento de difundir un nuevo conocimiento de las ciencias.

Pero, ¿qué ha cambiado desde la mirada interna del museo? Cambió la importancia que se le da al alumno como visitante del museo y cambió la forma de difundir el conocimiento. A este aspecto se le suma el desarrollo que han tenido las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Los museos están teniendo una transformación profunda que afecta la difusión de la información sobre los objetos que recupera y conserva, a la vez que cambia la misma concepción del museo.

«En esta sociedad de la información deja de tener sentido la centralización, la pobreza informativa y el elitismo, para dejar paso a la descentralización, al crecimiento de la investigación sobre el patrimonio, a un aumento notable de la difusión de la información y a la democratización de los museos» (Museo, 2005).

Así surgen, bajo estos parámetros, el *ecomuseo* y los *museos laboratorios*, con un nuevo enfoque de interpretación, «pensando en un organismo vivo y que no se limite a almacenar cultura sino que genere cultura y vida» (Ruiz Berrío, 2006). También las redes de museos están permitiendo poner al alcance de muchas más personas las muestras de patrimonio, el conocimiento y la información.

Los museos suelen tener dos ejes determinantes para su gestión: la educación y la divulgación. Se transforman así en museos interactivos, más atractivos para todo tipo de público, donde existe la posibilidad de manipular, tocar, experimentar o interactuar con las colecciones y los objetos con el fin de comprobar, realizar o visualizar fenómenos, principios o características que estudian las ciencias.

¿Qué ha cambiado desde la mirada de la escuela? Desde la escuela, al museo se lo observa como un centro de información y formación del conocimiento social y científico. De este modo, el museo cobra importancia no solo como institución que preserva, rescata y conserva, sino como recurso para el aprendizaje de las ciencias. Una visita a un museo se piensa desde la salida didáctica, desde las ferias de ciencia y desde los proyectos pedagógicos del centro. Pero también se piensa desde las personas que trabajan en él, desde la exposición y desde las propuestas educativas. Los museos comienzan a ser un espacio de referencia en el campo de la educación y en el de la divulgación científica.

Pero, el contacto con las ciencias, con la divulgación científica y la educación, ¿solo se realiza en los museos de ciencias? Analizar qué sucede en aquellas

comunidades que no poseen museos de ciencia y qué sucede en aquellos alumnos que no tienen la oportunidad de visitar un museo de ciencias es una tarea que se piensa desde ambas instituciones. En primer lugar ambas instituciones tienen un objetivo en concreto: la difusión de los conocimientos. Si tomamos en cuenta la divulgación científica, el objetivo fundamental es «dar a conocer de una forma fácil y accesible los avances en algunas de las ramas de la ciencia» (Aguirre Pérez y Vázquez Molini, 2004). En los pequeños museos comunitarios que no son museos de ciencias se pueden también estudiar los adelantos científicos y tecnológicos, las consecuencias de su uso o los conocimientos que influyen en la vida diaria. La importancia está en la forma en que se aborda el concepto, el contenido o el tema.

DIDÁCTICA DEL OBJETO

La escuela, desde una perspectiva histórica, ha trabajado con los objetos con un criterio pedagógico y didáctico. Coincidente con el Movimiento de la Escuela Nueva, aparecen los manuales escolares para trabajar con las *lecciones de cosas*. Estos siguen el viejo principio pestalozziano de la intuición: «de la cosa a la palabra, de la palabra a la idea» (Gómez Rodríguez de Castro, 2003). Así el maestro desplegaba todo un enfoque teórico, con lecciones graduales, fijando la atención en el uso de los sentidos, conduciendo de lo conocido a lo desconocido, buscando semejanzas y diferencias, comparando y descubriendo analogías, descubriendo la relación causa efecto.

En síntesis, en las escuelas se formaban las colecciones de objetos prontas para ser estudiadas por los alumnos, colecciones de objetos que se guardaban en vitrinas a modo de museo escolar. Este material pasó a la historia del centro docente, muchas veces depositado en los rincones menos visitados por los alumnos, formando un repositorio que nadie descubría, junto al archivo escolar con el que nadie tenía contacto.

Pero en la teoría, Pestalozzi no estaba tan alejado de la pedagogía museística de enseñar a través del objeto. Los museos pensados desde un enfoque didáctico, que pretenden dar conocer conocimientos, asocian los objetos en la exposición con el conocimiento, siguiendo una lógica, un contenido temático. Los objetos se estructuran como si fuera un discurso, combinando criterios expositivos y papel informativo que tendrá el objeto en su conjunto. Enseñar a descubrir la información que encierran los objetos, enseñar a leerlos, a establecer relaciones entre ellos e interpretar las relaciones es parte de la didáctica del objeto. En este sentido no solo se puede enseñar lo que se sabe sobre los objetos, sino que se puede enseñar a aprender a partir del análisis e interpretación de estos. Los objetos son una fuente de información, forman parte de un contexto —ese contexto es una unidad de estudio—, modelizan relaciones que se pueden dar en la sociedad.

Las exposiciones didácticas tienen en cuenta el significado científico dentro de la exposición, las diferencias están en el tipo de exposición. «La exposición informativa-transmisora se estructura para transmitir una idea y su eficacia radica en que esta llegue al público tal y como había sido previamente interpretada. La exposición didáctica se estructura según el propio proceso de investigación» (García Blanco, 1994). Silvia Alderoqui (2011) la compara con los cristales para mirar, porque esos objetos ordenados en exposiciones didácticas materializan las ideas y generan situaciones de enseñanza, aprendizaje y comunicación. Ese objeto que, contextualizado en una exposición, se presenta a la vista del alumno está cargado de un significado, de una información, de una experiencia que promueve nuevos conocimientos, enciende la curiosidad y relaciona otros conceptos y contextos. Ese objeto, es «un cristal para mirar» un contenido, independientemente de la disciplina que se trabaja.

Desde la mirada del docente, los museos utilizados como recursos educativos promueven estrategias de interrogación, observación, de formulación de cuestiones, recolección de datos, análisis y síntesis. Proponen además tareas correspondientes a distintos momentos de la planificación de la visita: la preparación o planificación, la realización y la prolongación de la visita al museo. Esto desde el estudio del objeto o contenido promueve también tres momentos: el cuestionamiento (de las ideas previas con respecto), la observación y manipulación y la apropiación. A esa relación de *apropiación* Légendre la denomina «relación de aprendizaje» (Légendre, 1988). Es una relación bidireccional, entre un objeto y un sujeto, que conduce a la adquisición de nuevos conocimientos o a desarrollar habilidades.

Esta relación de aprendizaje tiene mucho de la enseñanza de las ciencias y de la naturaleza misma de las ciencias. El conocimiento de un objeto no exige un orden preciso. Este puede interrogarse desde distintos puntos de vista: su forma, su utilidad, su color, su historia, su significado. Lo importante es saber cuestionar. En esta relación de aprendizaje se favorece el cuestionamiento, la pregunta investigable, la búsqueda y la crítica a las respuestas dadas. Generalmente en los museos se demuestra que el progreso científico está íntimamente ligado a la forma de cuestionarse que tiene el investigador y a cómo evolucionó la ciencia. Esa relación de aprendizaje por cuestionamiento se ha modificado hacia una relación de aprendizaje por *descubrimiento*, relacionando el objeto con el enfoque científico actual a través de interactuar mezclando estudios sociales con la misma descripción que da la ciencia.

EXPERIENCIA DEL PROYECTO *ESCUELA-MUSEO*: «SEMBRANDO LA SEMILLA DE LA INQUIETUD»

Hasta ahora he planteado teóricamente los distintos enfoques sobre los museos y las escuelas y sobre su relación didáctica pedagógica. Pero pensar en un enfoque de escuela-museo aporta un formato educativo nuevo. En este formato se concentran ambos enfoques teóricos para cumplir los objetivos de ambas instituciones. Concentrar en un solo espacio físico una escuela y un museo es resultado de un proceso colaborativo entre los docentes y su comunidad educativa y de prácticas áulicas innovadoras, porque implica un compromiso de responsabilidad social y permanencia de ese compromiso.

Esta experiencia implicó la participación de toda la comunidad, porque fue la que aportó los objetos para formar las colecciones. Estos estaban directamente relacionados con el contenido que el alumno debe aprender y el docente debe enseñar.

Se ha construido dentro del mismo centro docente un espacio que funciona como aula extendida, donde las personas visitantes aprenden ciencias (o contenidos de las distintas disciplinas) de diferentes fuentes, en diferentes contextos (fuera y dentro del museo) y son atendidos y guiados por los mismos alumnos.

Es una forma de promover nuevas experiencias usando elementos reales, con temas relacionados con la historia particular del alumno y de la disciplina, e interactuando con los objetos dentro de un programa escolar que funciona como eje estructurador de contenidos.

Si bien el proyecto surgió por una necesidad social, a través de estos años ha variado su mantenimiento y sostenimiento pedagógico. El vínculo didáctico con diferentes centros educativos que lo visitan genera un proceso participativo en el proyecto que comenzó siendo una sala de exposiciones de una comunidad y luego pasó a ser un centro de referencia en el estudio y salvaguardia del patrimonio. Este proceso generó la búsqueda de una didáctica propia de este formato educativo. Aplicar la didáctica del objeto como paradigma ha generado nuevos productos (planificaciones y recursos) y estrategias, que junto a las nuevas tecnologías promueven un nuevo campo de investigación educativa que no se ha dado en nuestro país y que se va dando a través de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE PÉREZ, Constancio, VÁZQUEZ MOLINI, Ana (2004). «Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales», en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 3, n.º 3, pp. 339-362.
- ALDEROQUI, Silvia (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA BLANCO, Ángela (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico, y otros (2003). *Los manuales de lecciones de cosas*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, disponible en: <www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/LeccCosasHTML/LeccCosas01.html> [1.7.2015].
- LÉGENDE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Larousse.
- Museo*, revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España (2005). Los museos y las nuevas tecnologías. Actas de las VIII Jornadas de Museología, Alicante, 25-27 de noviembre de 2004, n.º10, Madrid.
- RUIZ BERRIO, Julio (2006). «Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, pp. 25, 271-290.

Leer y escribir en Ciencias Sociales. Producción de informes

**María José Tejera, Elina Rostan, Ana Laura
Fraga, Carina Pereira, Alejandra Gili**

18

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio y Liceo Latinoamericano, Montevideo.

Proyecto: Leer y escribir en Ciencias Sociales. Producción de informes.

Nivel educativo: Primaria.

Clase: Sexto año.

Áreas: Ciencias Sociales y Lengua.

Participantes: Referente de lenguaje: Prof. María José Tejera; referente de Ciencias Sociales: Prof. Elina Rostan; maestras referentes: Ana Laura Fraga y Carina Pereira; maestra de aula: Alejandra Gili.

Responsable: Juan Morales (director).

PROPÓSITO

La idea central del proyecto es entender a la lectura y a la escritura como herramientas fundamentales para el aprendizaje.

Si bien en este caso es una propuesta de Ciencias Sociales, este enfoque entiende que la lectura y la escritura deberían estar involucradas explícitamente en distintas actividades de enseñanza de las diferentes asignaturas.

Para esto es necesario entender que las instancias de lectura y producción de textos deben formar parte de las propuestas de enseñanza de diferentes áreas del conocimiento. Esto resulta fundamental, ya que el saber de determinado conocimiento específico significa no solo poder apropiárselo, sino también dar cuenta de este, es decir, poder comunicarlo.

Al mismo tiempo, para aprender el conocimiento disciplinar es necesario aprender a leer un discurso específico. Si leer es comprender, podemos decir entonces que en estas situaciones ponemos la lectura al servicio de la comprensión de determinado conocimiento.

Este enfoque incluye conocimientos lingüísticos así como conocimiento acerca de los discursos disciplinares. Como lo define Marta Marín, es un «proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio».¹

1 Marta Marín (2006). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.

DESARROLLO

En el marco del Plan Roble, los sextos años del sector Primaria trabajaron en un proyecto sobre la Primera Guerra Mundial, teniendo en cuenta que este año se conmemoraban cien años de este acontecimiento histórico y que es un tema presente en el programa de Educación Primaria. Así entonces, los docentes, el equipo de referentes de Primaria, Ciencias Sociales y Lengua coordinaron acciones, planificaron las secuencias de actividades, seleccionaron materiales y analizaron los aspectos a abordar en el proyecto.

Generalmente, en las situaciones de estudio en el área de Ciencias Sociales las propuestas condicionan a la reproducción del texto, es decir, los niños copian la información y realizan algún tipo de selección, en el mejor de los casos.

Así, en muchos enfoques de enseñanza de las Ciencias Sociales no existen instancias programadas para la producción de textos sobre el conocimiento social, a pesar de que la producción de textos es una de las demandas frecuentes a los alumnos en situaciones de enseñanza en Ciencias Sociales.

Este proyecto se propuso enseñar competencias para la producción de determinados tipos de textos característicos de esta área de conocimiento.

A propósito del tema *guerras mundiales*, se trabajó la enseñanza de estrategias para apropiarse de la información y producir textos que puedan comunicar esa información. Es decir, el propósito no era solamente enseñar contenidos específicos, sino también cómo producir un informe, tipo de texto que usualmente se solicita a los alumnos en Historia.

Se dedicaron varias clases a la producción de un informe sobre el tema estudiado. De esta manera, los alumnos volvieron a la información ya aprendida para resignificarla a través de la escritura.

La escritura se realizó en diferentes etapas donde se analizaron las partes de un informe y sus características: definiciones, descripción, explicación y conclusiones, aplicados en este caso al tema de la Primera Guerra Mundial. Así, las distintas producciones de los niños se fueron reescribiendo en el marco de un proceso de escritura reflexiva.

SECUENCIA DIDÁCTICA

- Análisis y selección de información específica sobre las guerras mundiales, en diversas fuentes: características, antecedentes, vida cotidiana, etcétera. Actividad coordinada con profesores de inglés.
- Reconocimiento de los atributos del concepto de guerra total.
- Relación entre características de la guerra y los atributos conceptuales.
- Análisis metalingüístico de textos explicativos, función informativa.
- Lectura de textos modélicos. Reconocimiento de estructura y función.

- Estrategias para organizar la información sobre el tema.
- Esquema de planificación de un informe.

- Construcción del concepto de guerra total.
- Elaboración de definiciones.
- Aspectos lingüísticos y gramaticales de las definiciones.

- Producción de texto.
- Reescritura.
- Producción final.

ASPECTOS A CONSIDERAR AL ESCRIBIR UN INFORME

- ¿Qué queremos escribir?
- ¿Para qué lo escribimos?
- ¿Para quién lo escribimos?
- ¿Cómo lo escribimos?

ESQUEMA PREVIO

- Título
- Definición
- Explicación

¿Qué sucedió?

¿Cómo comenzó?

¿Por qué?

CLASIFICACIÓN

Países

Armamento

Alianzas

Soldados

CONCLUSIÓN

Los siguientes textos son ejemplos del producto final que intenta dar cuenta de distintos saberes apropiados por los niños, que reflejan tanto el conocimiento de información y conceptos sobre un tema como también el conocimiento de una escritura específica.

La Primera Guerra Mundial

La Primera Guerra Mundial fue la primera Guerra Total del mundo.

Guerra Total es un concepto de guerra. Esta modalidad de guerra empieza en el siglo XX con la primera y segunda Guerra Mundial entre los años 1914 y 1945. Todo es objeto de guerra, ya que están involucrados los civiles y no se limita a los campos de batalla. También los recursos del estado y la economía se organizan en torno a ella.

La Primera Guerra Mundial empezó en el año 1914 debido a varias causas: peleas por mares, por territorios y por ser primera potencia industrial. Esto se debió a la acelerada industrialización por la gran expansión económica a fines del siglo XIX.

Cuando un bosnio mató al archiduque Francisco Fernando, heredero al trono del imperio Austro-Húngaro, Austria-Hungría le declaró la guerra a Serbia. Fue la causa ocasional. Y así se rearmó el sistema de alianzas: la Triple Entente, Rusia, Gran Bretaña y Francia, y la Triple Alianza, Alemania, Austria-Hungría e Italia, que un año después se separa y se une a la Triple Entente. Más tarde, Bulgaria y el Imperio Turco se unen a la Triple Alianza mientras que Bélgica, Portugal, Rumania y Grecia apoyan a la Triple Entente.

Desde el momento que países no europeos, Japón y Estados Unidos en 1917 se unieron al conflicto, este fue mundial.

Esta guerra se caracterizó por la aplicación de la tecnología en el armamento: submarinos, ametralladoras y aviones participaron de la pelea.

Luego de cuatro largos años de lucha, en 1918 la guerra llega a su fin. El 11 de noviembre, Alemania firma un armisticio, el cual planteaba puntos que debían ser respetados por Alemania, entre ellos: suspender actividades militares, devolver tierras conquistadas, entregar submarinos y flota de guerra a los aliados y reparar económicamente los daños causados en la guerra.

Un año después, tras tres meses de debate en una conferencia, se firma la paz con Alemania, lo cual se conoce como Tratado de Versalles.

En conclusión, esta fue una de las peores peleas que se consideraron mundiales. Hubo casi ocho millones de muertes y alrededor de veinte millones de heridos.

Eugenia Schmidt

*(Fuentes: «Lecturas para la enseñanza de las Ciencias Sociales»,
Elina Rostan; «Sociales 6», Ana Claudia Sánchez y Rossana Pérez)*

La Primera Guerra Mundial

La Primera Guerra Mundial se desarrolla en Europa del siglo XX.

Los países se peleaban por posesiones territoriales y dominación del mar, además de que necesitaban mayor economía. Una causa ocasional de la guerra fue la muerte del Archiduque Francisco Fernando, asesinado por un estudiante bosnio. Inmediatamente, Austria-Hungría le declara la guerra a Serbia.

Se comenzaron a formar alianzas: la Triple Entente y la Triple Alianza. La Triple Entente estaba formada por: Rusia, Francia y Gran Bretaña aunque luego la apoyan Bélgica, Italia, Portugal, Rumania y Grecia. La Triple Alianza estaba formada por Italia, Austria-Hungría y Alemania, aunque luego la apoyaron Bulgaria y el Imperio Turco, mientras que Italia abandona y se une al otro bando. Países no europeos como Japón y EE. UU. también se unen a la Guerra.

El 28 de julio de 1914 empieza la Guerra. La 1ª Guerra Mundial es ejemplo de Guerra Total.

Una guerra total se caracteriza porque todo es objeto de guerra. Es masiva ya que la población participa. Hay muerte remota y además es una nueva modalidad del siglo XX (Segunda Guerra Mundial). Se destaca en que se busca la destrucción total del enemigo. No se limita a los campos de batalla.

Una etapa de la Guerra fue la «Guerra de las Trincheras». Una trinchera es un pozo con muchas zonas, como para dormir o trasladar alimentos. Ese era el refugio de los soldados. La tierra entre medio de las trincheras de cada bando era sumamente peligrosa y se le llamaba «La Tierra de Nadie». En 1915 comenzó la Guerra de las Trincheras y finalizó en 1917. Además los soldados sufrían enfermedades por la humedad y las ratas que habitaban ahí.

El 11 de noviembre de 1918 la Guerra finaliza. Alemania firma un armisticio que había solicitado, tenía que cumplir con la devolución de tierras conquistadas, entregar submarinos y flota de guerra a los aliados. Debían reparar económicamente los daños causados, etc.

Se organiza una reunión en París con 32 naciones aliadas el 18 de enero de 1919. Allí se resuelven los graves problemas que derivan de la Guerra. Luego de más de 3 meses se firmó la paz con Alemania en un documento conocido como el Tratado de Versalles.

La Primera Guerra Mundial fue una lección ya que involucró a muchas personas inocentes causándoles la muerte, además de que después de firmar el documento continuaron conflictos, por eso más adelante se produce la Segunda Guerra Mundial.

Clara Sóñora

*(Fuentes: «Lecturas para la enseñanza de las Ciencias Sociales»,
Elina Rostán; «Sociales 6», Ana Claudia Sánchez y Rossana Pérez)*

La Primera Guerra Mundial

La Primera Guerra Mundial fue considerada Guerra Total porque la población, tecnología, recursos, economía entre otros, giraban en torno a la guerra.

Los combates tuvieron lugar en distintos frentes: oriental (Rusia) y el occidental (Francia y Bélgica).

Por primera vez se usaron armas químicas (gas asfixiante) que provocaban la muerte o daños irreparables, también se crearon ametralladoras y modernos tanques.

Se puede hablar de un efecto dominó ya que un sistema nuevo de alianzas hizo que más países se involucraran en la guerra. Éstas alianzas eran la Triple Entente (Inglaterra, Francia y Rusia) y la Triple Alianza (Alemania, Austro-Hungría e Italia, quien se va del grupo, uniéndose a los Aliados – Triple Entente).

En muchos países para ellos se trataba de una guerra comercial. La gente común no tenía nada que ganar y todo que perder, los gobiernos lanzaron fuertes campañas

patrióticas con la intención de que el pueblo encontraría en la guerra una causa nacional.

Mientras los hombres iban al frente, las mujeres ocupaban sus lugares de trabajo; también comenzaron a votar y a participar en la vida política. El voto femenino dejó de ser un sueño.

La lucha entre dos bloques enfrentados era bastante pareja hasta que en 1917 se unió EE. UU. a la guerra favoreciendo a los aliados.

La guerra la ganó el bloque mencionado.

En el Palacio de Versalles se reunieron los vencedores después de un año de la guerra, allí se pensó qué consecuencias le darían a los perdedores.

Alemania perdió sus colonias, redujo su ejército y desmanteló su flota.

El imperio Austrohúngaro se desintegró y surgieron nuevas naciones: Checoslovaquia, Yugoslavia y Hungría.

¿Qué otras consecuencias tuvo la Primera Guerra Mundial?

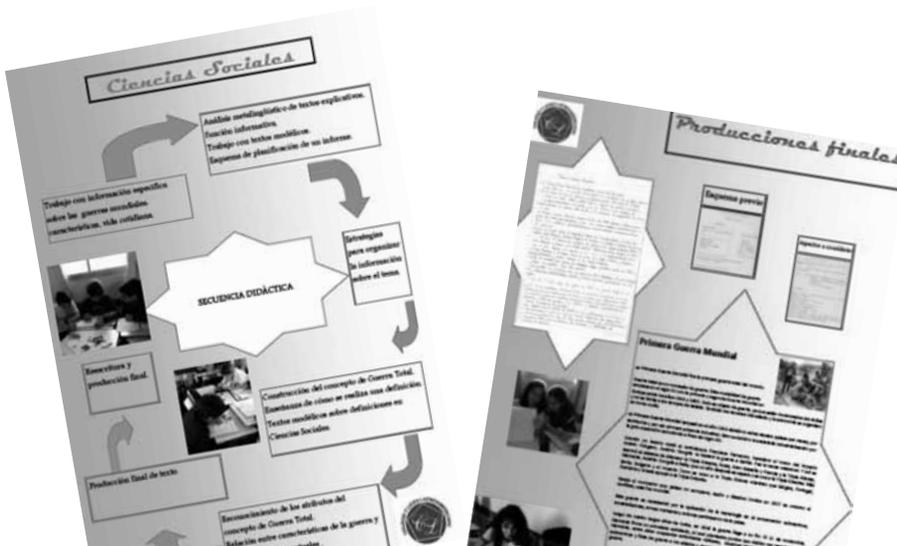
Dejó 10 millones de muertos y 20 millones de heridos.

Europa quedó destrozada y su economía arruinada.

El gran vencedor fue EE. UU. porque solo estuvo un año en la guerra, cuando los demás países estuvieron cuatro años luchando.

Agustina Alcalde Ahlig

(Fuente: «Sociales 6», Rossana Pérez y Claudia Sánchez;
«Libro de Ciencias Sociales 6.º año», María Roland y Elina Rostán)



Un momento de encuentro

Graciela Fernández y Mariela Freyre

19

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Jesús María, Montevideo.

Nombre del proyecto: Constructores de aprendizajes. «Un momento de encuentro».

Nivel educativo: Primaria.

Clases: Primero y sexto año.

Asignaturas: Lengua, Informática.

Participantes: Alumnos de primero y de sexto año.

Responsables: Maestras Graciela Fernández y Mariela Freyre, con la colaboración de la maestra de Informática Sandra Torres.

«EN BUSCA DE +»

Somos maestras que transitamos por el colegio hace muchos años en busca de mejorar las líneas de acción en relación con los procesos de adquisición y construcción de aprendizajes.

En esta búsqueda, los cursos de formación han cumplido un rol importante para los cambios en nuestras prácticas educativas y la libertad de cátedra nos ha permitido ser creativas, reflexivas e innovadoras.

El trabajo colectivo dentro de la Institución promueve el profesionalismo mediante el intercambio de ideas y experiencias con el otro. La reflexión y la lectura de variada bibliografía actualizada apunta a mejorar la calidad de los aprendizajes.

EL TALLER

En esta modalidad pedagógica la construcción de los saberes está en manos de los participantes.

Estamos convencidas de que es posible utilizar esta modalidad en todas las circunstancias que impliquen procesos de enseñanza y de aprendizaje. La experiencia de taller se presenta como una opción integradora de la teoría con la práctica, utilizando marcos teóricos para resolución de situaciones concretas y a partir de ellas llegar a abordar nuevos conceptos.

Se prioriza lo actitudinal e ideológico. Implica posicionarse acerca del papel que los actores de la situación educativa deben tener. El trabajo grupal, como uno de los factores esenciales de la propuesta de taller, aunque no exclusiva de él, implica el uso de técnicas, de dinámica de grupo que facilitan su concreción. El docente ya no enseña en el sentido tradicional, es un asistente técnico que

ayuda a aprender, con un rol de facilitador de información, consignas, materiales, animador de propuestas y además tiene un carácter de disponibilidad ante las necesidades del grupo. Debe maximizar el juego de lo relacional, la comunicación y la cooperación. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones son en ocasiones más acertadas que las nuestras, validando así la construcción de saberes. Crear un entorno inteligente es nuestro propósito en cada taller. Poner en juego *las inteligencias múltiples* (Gardner), tan estudiadas en nuestra carrera, es un desafío constante, en donde cada alumno es una fuente de recursos que puede ayudar a los demás. Sabemos que el individuo es más inteligente cuando está en un ambiente que lo ayuda.

ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES

Ante los talleres, nos planteamos objetivos, propósitos y una secuencia de actividades al igual que en otras modalidades.

Objetivos	Propósitos	Actividades
Programáticos y los planteados por los docentes según el campo de conocimiento	Mirados desde el niño con recortes conceptuales	Espacio físico: preparación Materiales: proveer lo necesario Participantes: distribución y conformación Tiempos: control Consignas: claras, concretas, operativas y secuenciadas Puesta en común Discusión: consenso, disenso y conceptualización Documentación: registro

«UN MOMENTO DE ENCUENTRO», UN TALLER EXITOSO

Juntos construimos «Lenguaje y pensamiento», es el proyecto de centro que nuestra institución educativa lleva a cabo este 2015. A partir de él programamos unidades bimensuales poniendo énfasis en el Lenguaje. En el mes de abril todo el colegio realizó unidades basadas en la lectura y escritura tomando en cuenta diferentes escritores. Sexto año comenzó la unidad indagando sobre tipologías textuales a las cuales se han acercado a lo largo de la escolaridad reconociendo intensidad y estructura modélica.

El fallecimiento de nuestro gran escritor Eduardo Galeano desencadenó una serie de actividades que dio lugar a reflexionar sobre sus textos y a apropiarse de sus ideas a través de pequeñas y grandes acciones. Como frase inspiradora de Galeano tomamos: «Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo».

Esta frase nos llevó por diferentes campos de conocimiento que fueron luces que se encendieron en cada sexto año, desde propuestas de reciclaje, charlas informativas con técnicos en materia de investigación, muestra con materiales reutilizados, creación de cuentos. Nuestra actividad destacada fue el taller denominado «Un momento de encuentro», en el que participaron los alumnos de sexto año como guías responsables y los de primero como invitados a la actividad. Previo a este taller modélico se trabajó con textos narrativos desde su estructura y tomando en cuenta la gramática. «El mundo», de Eduardo Galeano, fue el disparador para estudiar y crear cuentos según la propuesta de Anna Camps (1994), que afirma que el proceso de producción de texto y su composición se desarrolla a través de diferentes subprocesos: planificación, textualización, revisión. Luego de la enseñanza-aprendizaje de esta tipología y del entusiasmo del alumnado, surgió la idea de realizar un intercambio con primer año por el motivo del Día Nacional del Libro. Esto nos llevó a varias etapas consecutivas: indagar sobre los intereses de los niños de seis o siete años en relación con la temática, personajes, géneros. Búsqueda en las TIC de cuentos contemporáneos para analizar sus contenidos. Lectura de cuentos tradicionales a través de las TIC, analizando personajes y roles. Reconocer la importancia de los títulos mediante estrategias lectoras. Clasificación de los títulos según Carlos Alberto Estrada. Escritura en duplas de cuentos siguiendo el proceso de producción de Anna Camps. Elaboración individual atendiendo los subprocesos de escritura citados con una presentación final usando la herramienta informática. Lectura de los cuentos a los sextos años buscando mejorar y valorar las producciones. Y por último, selección de cuentos para ser leídos en el taller con primer año.

PLANIFICACIÓN DEL TALLER

OBJETIVO

Sensibilizar en el texto literario, promoviendo la formación estética, como forma de liberar el pensamiento.

PROPÓSITOS

- Generar una instancia de encuentro y de creación de vínculos entre el primer y el tercer nivel de Primaria.
- Ayudar a descubrir la lectura como una fuente de placer.
- Valorizar la historia individual, pudiendo incluirla en experiencias colectivas.
- Facilitar la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad.

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Lengua, artística, construcción de la ciudadanía.

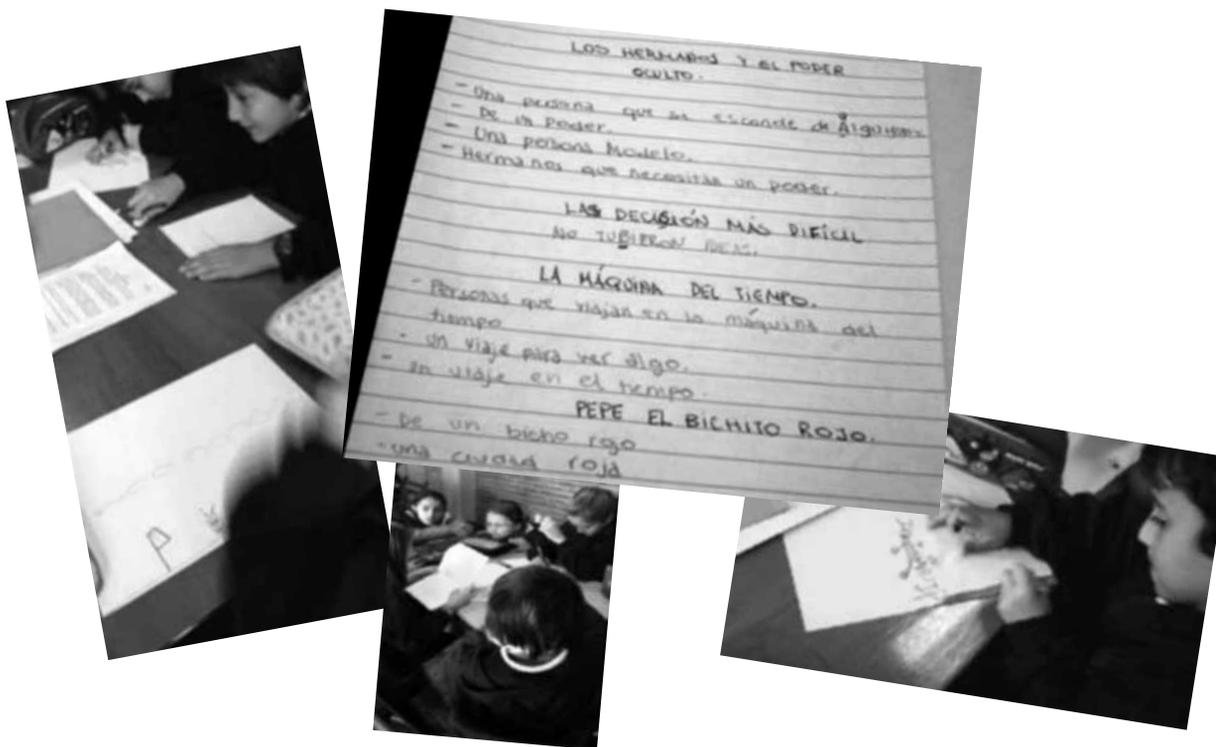
DISCIPLINAS

Lectura, oralidad, escritura, artes visuales y ética.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

- Formar grupos a través de una consigna. A cada alumno de primer año, al entrar al salón, se le da una tarjeta con un personaje de un cuento tradicional y debe buscar la mesa con el personaje. Allí estarán alumnos de sexto esperándolos para comenzar la actividad.
- Presentar los títulos de los cuentos realizados por ellos.
- Realizar inferencias a través de ellos. Algún alumno de sexto de cada grupo escribe lo pensado y expresado por los alumnos de primer nivel.
- Elegir uno de los títulos para que sea narrado por alumnos de sexto.
- Reflexionar chicos y grandes sobre la historia narrada.

- Identificar personajes y espacios de donde se desarrolla el cuento.
- Dibujar (alumnos de primero) relacionando lo identificado en diferentes momentos.
- Invitar a los escritores a recorrer los grupos y reconocer su obra a partir de las ilustraciones.
- Generar un momento de intercambio entre escritores e ilustradores.
- Concluir la actividad socializando los equipos.



Recursos y materiales: Textos, papelógrafo, hojas y marcadores.

PROYECCIONES

Para primer año: Crear títeres a partir de los personajes dibujados. Imaginar el espacio físico donde se desarrolla alguno de los cuentos y representarlo a través de la composición figurativa y abstracta. Utilizar el dibujo digital para representar personajes. Dramatizar los cuentos. Buscar otros títulos para cada historia. Crear colectivamente un cuento.

Para sexto año: Fotografiar los cuentos en sus distintas etapas de construcción y realizar un montaje audiovisual digital. Modificar el texto narrativo para ser representado, convertirlo en una obra de teatro.

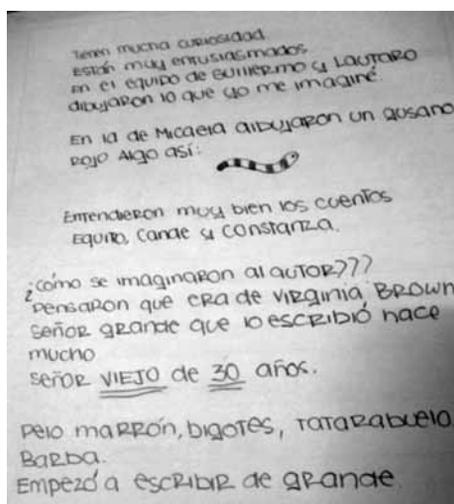
MOMENTOS DE TRABAJO...

A partir de los títulos de los cuentos, los alumnos de primer año realizan inferencias que son registradas por los responsables del taller.

ASÍ LO VIVIMOS...

Observaciones realizadas por los alumnos de sexto sobre la participación de los niños de primero.

APRENDIZAJES LOGRADOS CON LA MODALIDAD TALLER



En este período transcurrido del año, los talleres han permitido diferentes aprendizajes y han desarrollado en los alumnos habilidades y estrategias; construyendo el conocimiento a través de inferencias, transferencias y cambio de roles. Cada alumno es una fuente de recursos que ha podido ayudar a los demás. Les ha permitido aprender a respetar reglas establecidas, que fueron variando según los objetivos planteados en cada taller.

En esta modalidad de trabajo se desestructuran saberes adquiridos para rearmar, reagrupar, reestructurar de

otra manera el conocimiento. Hemos tenido en cuenta, como dice Vigotsky, *la zona de desarrollo próximo*, donde realmente se produce la enseñanza y el aprendizaje. Problematicar y aprender a problematicar es un logro y desafío constante en cada taller.

Durante el proceso apreciamos en los alumnos fortalezas y debilidades. Entre estas últimas, la falta de escucha y de compromiso grupal nos dieron a los docentes el puntapié inicial para focalizarnos en talleres que modificaran esa actitud. Con el paso de los meses los cambios fueron visibles, las relaciones en el grupo se fortalecieron, los alumnos se mostraron deseosos de proponer temáticas y reclamaron talleres más seguidos.

Las fortalezas observadas han sido:

- Son capaces de consultar, experimentar, decir y decidir.
- Se han visto logros importantes en relación con la escucha y el respeto de opiniones.
- Identifican intenciones en cada taller.
- Pueden reconocer áreas y disciplinas a trabajar.
- La autonomía ante la toma de decisiones y en la responsabilidad.
- En los talleres del área del conocimiento de la lengua se han maximizado la oralidad, la escritura y la lectura, de acuerdo con los contenidos programáticos de sexto año. Poco a poco afloran logros que se manifiestan en diferentes asignaturas.

A partir de los talleres hemos podido comprobar que el alumno puede utilizar marcos teóricos para resolver situaciones concretas y abordar así nuevos aprendizajes, en un equilibrio entre las aportaciones particulares y las colectivas.

NUESTRA REFLEXIÓN...

Una de las funciones esenciales de la escuela es lograr que el niño adquiera un dominio aceptable de la escritura y que se apropie de las herramientas básicas para continuar desarrollándose como escritor durante su vida.

Los maestros tenemos un rol preponderante y decisivo en el logro de este objetivo. Debemos actuar como mediadores en el proceso de apropiación de la lengua escrita. De nuestras decisiones y de los acuerdos institucionales dependerá, en gran parte, el éxito o el fracaso del niño.

La forma de enseñar a escribir está supeditada a los conocimientos que tengamos los docentes acerca del lenguaje y de las maneras en que se enseña. De ahí la necesidad de fortalecer y enriquecer esos conocimientos. Por esta razón, desde hace varios años creemos y apostamos al valor pedagógico de esta modalidad de trabajo en que los *andamios* llevarán a la construcción de futuros y nuevos aprendizajes.

PEPE EL BICHITO ROJO

ESCRITO POR: LUCÍA MUGA 6º AÑO

REPRESENTACIÓN GRÁFICA: 1º B

GUADALUPE BARATTO, JULIETA SEIJAS Y
LOLA NAVARRO

SOFÍA PARRA Y SOFÍA MARTÍNEZ

MALENA ASSETTA Y PAULA PEREYRA

CLARA LÓPEZ Y MANUELA GONZÁLEZ

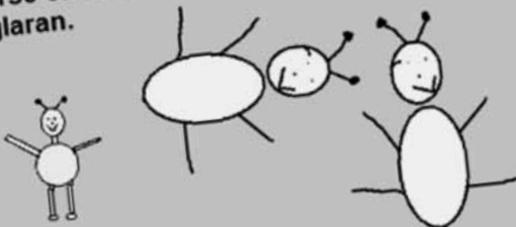
INFORMÁTICA EDUCATIVA



Todas las noches los bichitos se escondían, porque si salían, todos los coches se detenían para nada porque no alumbraba. Un día Pepe les dijo a sus padres pero ellos le dijeron que no, que era mejor que hacer algo muy importante. Desde entonces Pepe sería eso importante que sus padres querían.



Un día todos los bichitos sintieron ruidos muy fuertes que venían de la calle, todos salieron a ver qué pasaba, incluyendo Pepe. Se dieron cuenta que un semáforo se había roto, y eso había causado muchos accidentes. Pepe se dio cuenta que había llegado su momento de ayudar, porque justo la luz roja era la que estaba dañada, él pensó en ponerse en el semáforo y funcionar como luz roja hasta que la arreglaran.



Les contó su idea y la aceptaron. Dos días después arreglaron el semáforo y Pepe volvió con los demás bichitos. Cuando llegó, lo estaban esperando con una fiesta sorpresa. Se disculparon por todo lo que le habían dicho y le agradecieron por todas las vidas que había salvado. Desde ese día los bichitos se dieron cuenta, que no importaba de qué color brillaban, porque todos tenían LUZ, (que a pesar de las diferencias físicas todos somos iguales).



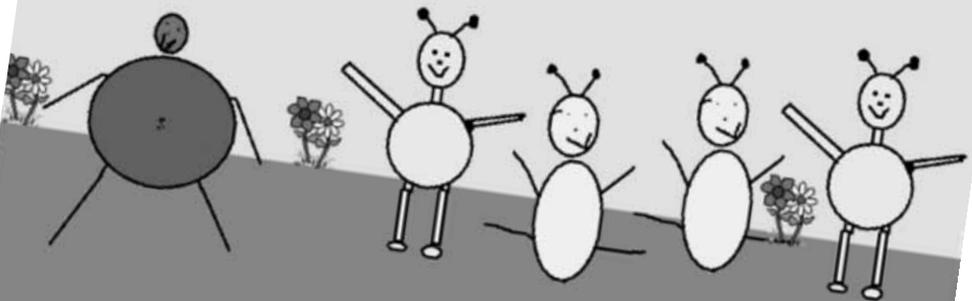
PÁGINA 1

...alían a jugar con sus luces, pero Pepe se reían de él y le decían que no servía

...si era verdad que no servía para nada, estaban seguros que algún día iba a ese momento Pepe se preguntó que les le habían dicho.



Había una vez un bichito de luz llamado Pepe, siempre estaba solo porque todos se burlaban de él, Pepe en vez de tener su luz amarilla como todos los demás, la tenía roja, ese era el motivo de sus burlas. Ellos vivían en un bosque, cerca de una gran ciudad, la calle más importante de esa ciudad atravesaba el bosque justo al lado de sus casas.



Ginkana científica: resignificación de las actividades prácticas en ciencias a través del juego

**Andrés Rodríguez Etchichuri, Silvana López
Cabral, Natalia Peraza, Silvia Cirigliano,
Gerardo González, Pablo Leal**

20

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Montevideo.

Nombre de la experiencia: Ginkana científica: resignificación de las actividades prácticas en ciencias a través del juego.

Nivel educativo: Primaria y Educación Media Básica.

Clases, colectivo docente: Sexto año de Primaria, primer y segundo años de Educación Media Básica. Profesores de Ciencia.

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Ciencias Naturales.

Participantes: Alumnos de sexto año de Primaria y de primer y segundo año de Ciclo Básico.

Responsables: Equipo de gestión: Andrés Rodríguez Etchichuri, Silvana López Cabral. Docentes: Natalia Peraza, Silvia Cirigliano, Gerardo González y Pablo Leal.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiene dos grandes propósitos: poner el foco en las actividades prácticas que se promueven en la enseñanza de las ciencias y generar una instancia de articulación entre los sectores de primaria y secundaria de la institución.

La necesidad de mejorar el encuentro entre estos sectores para superar algunos problemas evidenciados en relación con la visibilidad del sector secundaria, conjuntamente con una revisión de las prácticas de enseñanza que se proponen desde el área de las ciencias, nos permitió unir ambos propósitos a través de una dinámica lúdica como la ginkana. La actividad fue propuesta desde el equipo de gestión del espacio de coordinación institucional a los docentes del área Ciencias.

Una mirada reflexiva, enfocada en los marcos epistemológicos actuales, sobre las actividades que se proponen en la mayoría de las prácticas de aula evidencian en estas una escasa inclusión de la naturaleza de la ciencia.

Consideramos que existe una directa relación entre la concepción de la naturaleza de la ciencia que poseemos los docentes y el tipo de aprendizaje que promovemos en nuestros alumnos. Nos parece pertinente desarrollar propuestas didácticas que permitan superar este obstáculo y avanzar en la concepción actual de la ciencia, dejando atrás una imagen de esta como conocimiento acabado, dogmático y alejado del contexto histórico y social. Proponemos así una educación científica acorde al siglo XXI y que forme ciudadanos reflexivos y comprometidos.

En primera instancia nos propusimos generar un debate sobre la naturaleza de las actividades prácticas que se utilizan, para analizar en qué medida estas se acercan o se alejan de promover la enseñanza en forma explícita sobre la naturaleza de la ciencia.

Esto implica desarrollar en las prácticas la curiosidad, la formulación de hipótesis, la capacidad de generar preguntas en relación a su entorno, la argumentación, la elaboración de diseños experimentales y tantas otras competencias propias del conocimiento científico.

Para generar cambios y resignificar las prácticas nos propusimos llevar adelante una experiencia donde a través del juego los estudiantes debían resolver una situación problema presentada en forma de pregunta. De esta forma, pusimos además en debate con el equipo docente la necesidad de generar cambios en las prácticas de enseñanza de esta área y confrontar sobre nuevas miradas en nuestro diario quehacer profesional.

Es importante promover actividades prácticas donde los estudiantes sientan que pueden intervenir y no son meros reproductores de guiones preestablecidos. Estos deben generar ocasiones para pensar. En consecuencia, la experimentación debe ser una instancia problematizadora.

Esta mirada abierta posibilita la construcción de una actitud crítica y comprometida en relación con los fenómenos biológicos. Las actividades prácticas son importantes para aprender ciencias y requieren también que el alumno sepa lo que está haciendo. Esto no es sencillo, ya que se le presentan fenómenos que él no ha seleccionado y que muchas veces no le resultan significativos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con el objetivo citado de contribuir a generar cambios en las actividades prácticas propuestas en la enseñanza de las ciencias, organizamos una jornada donde recibimos a los alumnos de sexto año del Colegio en el sector de Secundaria. Estos se integraron con los alumnos de primer y segundo año de Ciclo Básico, quienes les dieron la bienvenida. A partir de una consigna se conformaron cinco equipos, los cuales debían estar integrados por alumnos de sexto año de Primaria y de primer y segundo año de Secundaria.

Cada equipo debía recorrer cinco estaciones, en las que se encontraban con un docente que les hacía una pregunta problematizadora sobre contenidos propios de la ciencia y les daba una serie de pistas y materiales orientadores, para resolver la situación planteada a través de una actividad práctica. Gellon et al. (2005) señalan que «una práctica de laboratorio en la cual solamente se verifica lo que se estudió previamente en la clase teórica no promueve un pensamiento empírico». Para tomar en consideración estos aportes, los docentes debían ser muy creativos a la hora de elaborar su propuesta. Y sobre todo teniendo en cuenta que cada veinticinco minutos el sonido de una campana indicaba que se debía cambiar de estación. De esta forma, luego de un pasaje dinámico por cada una de las estaciones, los estudiantes y sus respectivos equipos pudieron desarrollar algunas competencias científicas.

Nos parece relevante desatacar la relación que existe entre buen aprendizaje y competencias científicas:

«Un buen aprendizaje de las ciencias exige estimar y medir, recoger e interpretar datos, trabajar con gráficas y tablas, hacer correlaciones, resolver problemas. [...] Un adecuado aprendizaje científico requiere ejercitarse en tareas de describir e interpretar fenómenos naturales, formular hipótesis, construir argumentaciones bien fundadas o comunicar las conclusiones alcanzadas tras un estudio o indagación y, al hacerlo, el alumnado está aprendiendo ciencias». (Pedrinaci, 2012, p. 47)

En atención a esto, cada docente desempeñó un rol de mediador, de facilitador, para que los estudiantes se encontraran con situaciones que promovieran un *buen aprendizaje de las ciencias*.

Algunos ejemplos de ello:

- ¿Puede predecirse un terremoto? ¿Por qué son frecuentes los terremotos en Chile? ¿Es lo mismo intensidad que magnitud en un terremoto? ¿Es posible que los animales tengan la capacidad de percibir la ocurrencia de un terremoto?
- ¿Por qué el calcio nos ayuda a crecer? ¿Qué sistemas intervienen en este proceso?
- ¿Qué energía consumimos? ¿Todos consumimos la misma energía? ¿Cómo se utiliza el término *energía* en los medios de comunicación en los distintos avisos publicitarios? ¿Por qué la mayor fuente de energía es el ahorro?
- Derribando mitos... los vampiros y la porfiria.
- ¿Por qué el corazón actúa como una bomba?
- ¿Por qué se dice «el sonido del silencio» y lo «vio con los ojos cerrados»?
- Trucos, magia y cerebro.

De esta forma, a través de la indagación necesaria para superar los desafíos, podremos contribuir a satisfacer las nuevas demandas que encontramos en las aulas. Esto en el marco de una sociedad en permanente cambio, que requiere de alumnos más flexibles y autónomos, donde no alcanza con solamente presentarles los contenidos como un conjunto de conocimientos. Para esto se necesitan nuevas actitudes hacia la enseñanza de las ciencias, que no se pueden obtener a partir de un modelo de enseñanza tradicional.

La enseñanza media debe estar orientada a alfabetizar científicamente a los estudiantes con vistas a una formación holística como ciudadanos, que continuarán o no con estudios terciarios en el área de las ciencias.

Es pertinente considerar que:

«Cada disciplina tiene un conjunto de preguntas claves que son el motor que les da sentido. Al intentar responder a estas preguntas, estas producen un campo de conocimientos que las identifican no solo porque construyen una metodología particular, sino por la naturaleza del conocimiento que producen» (Dibarboure, 2011, p. 37)



VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Luego de realizar la actividad nos propusimos relevar información para hacer una evaluación desde las miradas de todos los que habíamos participado en la experiencia. Por un lado, la valoración sobre cada una de las estaciones presentadas por el docente a cargo, según la situación problema y las preguntas propuestas, los materiales presentados, de forma tal de obtener evidencias acerca de la incorporación de los marcos teóricos trabajados previamente, fundamentalmente para indagar si uno de nuestros propósitos iniciales se había alcanzado. Para ello se utilizó la siguiente tabla.

	Destacado	Muy bueno	Aceptable	Insuficiente
Adecuación a la consigna presentada por el equipo de gestión	La experiencia cumple con todas las pautas propuestas en la consigna	La experiencia cumple con la mayoría de las pautas propuestas	La experiencia cumple con alguna de las pautas propuestas	La experiencia no cumple con las pautas presentadas en la consigna.
Situación problema planteada	La situación problema planteada es muy pertinente, motiva a la indagación de diferentes alternativas. Se ponen en juego una diversidad de competencias científicas necesarias para resolverla.	La situación problema planteada es pertinente. Si bien motiva a la indagación, se hace énfasis en dos o tres competencias científicas necesarias para resolverla.	La situación problema planteada es adecuada. Si bien motiva a la indagación, las soluciones son predecibles. Por lo tanto, la promoción del desarrollo de competencias científicas necesarias para resolverla es limitado.	La situación problema planteada tiene poca o ninguna pertinencia. Ofrece escasas alternativas de solución. Las posibilidades de indagación son escasas o nulas, así como también para el desarrollo de competencias científicas.
Organización y presentación de la situación problema a los estudiantes.	Se percibe con claridad un hilo conductor y las ideas centrales desde las cuales se desarrolla la propuesta presentada a los estudiantes.	Se percibe un hilo conductor y un grupo de ideas centrales, aunque no se visualizan fuertes conexiones en el desarrollo de la propuesta.	Se percibe débilmente un hilo conductor o las ideas centrales no están alineadas a lo largo de la propuesta. Las ideas centrales están parcialmente desconectadas entre sí, lo cual dificulta la comprensión.	No hay un hilo conductor o grupo de ideas centrales. El desarrollo del trabajo se percibe fragmentado o desconectado entre sí.
Utilización de recursos y materiales.	Existe una gran variedad de recursos y dispositivos que permiten enriquecer la propuesta presentada.	Existe una variedad de recursos y dispositivos que permiten llevar adelante la propuesta presentada.	Si bien hay recursos disponibles, estos fueron escasos o infrautilizados.	Los recursos presentados fueron muy escasos o inadecuados para la situación problema planteada.

Por otro lado también nos propusimos obtener evidencias sobre la mirada de los estudiantes participantes en la experiencia. Para ello, luego de finalizada la ginkana les pedimos que la valoraran a través de una pequeña narración y que eligieran una de las estaciones por las cuales habían pasado, fundamentando su elección.

A partir de estas cortas narraciones obtuvimos algunas valoraciones interesantes. Un importante número de estudiantes destacó el hecho de aprender de forma diferente, de salir del formato de clase tradicional, la posibilidad de trabajar con muchos recursos, lo cual hizo que la clase fuera más divertida. Los alumnos de Primaria participantes se mostraron muy contentos por su pasaje por el Liceo, comprobaron que los más grandes los habían recibido muy bien y que querían volver.

Al mismo tiempo, pedimos a los docentes que completaran una lista de cotejo con valoraciones sobre la experiencia. Ellos destacaron como fortaleza el hecho de trabajar de forma diferente, rompiendo con la estructura tradicional del sector. Vimos en estos puntos una coincidencia de opiniones entre alumnos y docentes. Los docentes mencionaron además que habían tenido algunas dificultades en el diseño de la actividad, sobre todo en lo referente a pensar preguntas que permitieran la indagación.



Finalmente nos parece importante destacar que comprender la naturaleza de la ciencia y plasmar evidencias de ello en las prácticas de enseñanza en la educación media representan, sin duda, un desafío por el cual debemos transitar. Tenemos que generar propuestas innovadoras que promuevan la cultura científica en las aulas. Se necesita resignificar y reorientar los trabajos prácticos para que promuevan el aprendizaje de la propia naturaleza del conocimiento biológico y las complejas relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Se estimulará así la resolución de problemas que logren *simular* investigaciones científicas. Esto determinará que los alumnos puedan *preguntarse* y no simplemente responder preguntas *realizadas por* el docente, y además comprender que no todos los problemas tienen una única solución.

Luego de llevada a cabo la experiencia relatada consideramos que la misma permitió poner el foco en esta mirada tan necesaria para resignificar las actividades prácticas promoviendo la naturaleza de la ciencia a través del juego. En este sentido estamos de acuerdo con Pozo (1987), cuando afirma que «de lo que se trata es que el alumno construya su propia ciencia subido a hombros de gigantes, y no de un modo autista, ajeno al propio progreso del conocimiento científico».

BIBLIOGRAFÍA

- ADÚRIZ-BRAVO, A (2008). «¿Existirá el método científico?», en GALAGOVSKY, L. (coord.). *¿Qué tienen de «naturales» las ciencias naturales?* Buenos Aires: Biblos.
- CAAMAÑO ROSS, A. (2002). «Los trabajos prácticos de investigación en ciencias», en *Aula de Innovación Educativa*, 113-114.
- DIBARBOURE, M. (2009). *Y sin embargo se puede enseñar ciencias naturales*. Montevideo: Santillana.
- DIBARBOURE, M. (2011). «El territorio epistemológico de la Biología y su influencia en la enseñanza», en FIORE, E. (coord.). *Didáctica de la Biología*, pp. 35-48, Montevideo: Monteverde.
- FERNÁNDEZ, J., GIL, D., CARRASCOSA, J., PRAIA, J. (2002). «Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza», *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), pp. 477-488.
- FURIO, C; PAYA, J; VALDÉS, P (2005) ¿Cuál es el papel del trabajo experimental en la educación científica? En ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Oficina Regional de UNESCO- Chile.
- GELLON, G., FURMAN, M., ROSENVASSER, E., y GOLOMBEK, D. (2005). *La ciencia en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- HODSON, D. (1994). «Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio», en *Revista Enseñanza de las Ciencias*, n.º 12, pp. 299-313.
- PEDRINACI, E. (coord.) (2012). *El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I. (1998). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Morata.
- (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- SANMARTÍ, N. (2002)» Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria». España. Síntesis Educación.

Actuando e imprimiendo derechos

Rossana Cardozo

21

FICHA TÉCNICA

Institución: Liceo n.º 19, Ansina, Montevideo.

Nombre del proyecto: Actuando e imprimiendo derechos.

Nivel educativo: Primer año del Ciclo Básico.

Clases: 1.º 1, 1.º 2, 1.º 4, 1.º 7 y 1.º 9.

Áreas: Educación Sonora y Musical, Expresión Visual y Plástica, Ciencias Físicas e Informática.

Participantes: Profesores Rossana Cardozo, Miguel Benítez, Catherine Giles, Andrés Fernández y Lucía Notari.

Responsable: Profesora Rossana Cardozo.

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

El liceo n.º 19, Ansina, está ubicado en el barrio Unión en Montevideo. Concurren 1400 jóvenes de entre 12 y 18 años que cursan Ciclo Básico en los turnos matutino y vespertino. El alumnado proviene de distintos barrios. En el 30 % de los grupos familiares, aproximadamente, están ambos padres. En el restante 70 % el grupo familiar tiene a uno de los padres (en general, madre) o a uno de los padres y su nueva pareja. En ese 70 % hay también familias extendidas.

Con respecto al nivel social, económico y cultural, atiende población de nivel medio-bajo y bajo. Cuenta con 158 docentes, de los que un 45,8 % posee más de cinco años en el centro y un 25,5 % entre dos y cinco años. También, con quince funcionarios no docentes.

NECESIDAD QUE DESENCADENÓ LA PRÁCTICA

Uno de los problemas identificados en el liceo tiene que ver con la convivencia, tanto en las aulas como en los pasillos y recreos. En las reuniones de delegados de clase que se desarrollaron durante 2014 (como parte del proceso de elaboración del Plan Estratégico Liceal), en las que tuvieron que plantear cómo querían que fuese el liceo dentro de tres años, decían:

«Un liceo con menos violencia, respeto entre sí, ser más unidos como grupo. Queremos que la experiencia de malos tratos y agresiones permanentemente, como bullying desaparezca. Queremos que las situaciones de agresión o maltrato (insultos, humillaciones o amenazas) que se hacen habituales terminen. Sin violencia y sin discriminación, un liceo mejor para todos».

OBJETIVO GENERAL

Promover el desarrollo de habilidades comunicativas y de buena convivencia en los estudiantes integrando las TAC y la innovación a la agenda de trabajo de la institución.¹

COMPETENCIAS TRANSVERSALES QUE SE BUSCARON PROMOVER²

- Conocimiento y valoración de los derechos de niños, niñas y adolescentes en su 25.º aniversario.
- Utilización de nuevas tecnologías.
- Fomento de la escucha activa y del intercambio de opiniones.
- Capacidad de organización y planificación.
- Comunicación oral y escrita.
- Capacidad de gestión de la información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Habilidad en las relaciones interpersonales.
- Capacidad de negociación.
- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Sensibilidad hacia el arte.
- Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica.
- Uso de internet como fuente de información.

1 Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. «Las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento» (Roser Lozano [2011]. «De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento», en *Anuario ThinkEPI*, 2011, vol. 5, pp. 45-47).

2 Son aquellas relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica. González, J. y Wagenaar, R. (2003): Citado en: *La importancia de las competencias transversales: cómo desarrollarlas en los Centros de Educación Secundaria*. Cátedra INCREA de Innovación, Creatividad y Aprendizaje Universitat Jaume I de Castellón. Disponible en: <www.uji.es/bin/serveis/increa/publ/altres/impctran.pdf> [consulta: 1.4.2015].

NARRACIÓN DE LA PRÁCTICA

La buena práctica docente giró en torno a dos actividades vivenciales para primer año de Ciclo Básico. Se desarrollaron con una metodología participativa, incorporando actividades que tuvieron como contenido transversal los derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), uniéndose así a la celebración de su 25.º aniversario. A través de ambas prácticas artísticas basadas en la transformación de los espacios y de los objetos se procuró promover experiencias que favorecieran la acción corporal y la experiencia estética como constructoras del desarrollo humano. El espacio áulico entró en consonancia con métodos innovadores para fomentar la tolerancia, la integración, la expresión, la reflexión, la comunicación, la crítica constructiva y el uso de la tecnología. Desde las asignaturas Expresión Visual y Plástica, Educación Sonora y Musical, Ciencias Físicas e Informática se dio el encuadre para:

a) participar con más de una obra en el concurso nacional de cortometrajes sobre derechos humanos: «1 Minuto, 1 Derecho», categoría Educación Media, en el marco de las actividades de la tercera edición de Tenemos que Ver, Festival Internacional de Cine y Derechos Humanos de Uruguay, celebrado entre el 2 y el 6 de junio 2014. Se obtuvo el primer premio con el cortometraje *Educación, un derecho de todos*.

El festival trataba sobre los derechos de niños y jóvenes, con el fin de promover la participación de la ciudadanía en la generación de contenidos audiovisuales que denuncien la vulneración o demanden la defensa de un derecho humano. Busca contribuir a la construcción de una sociedad comprometida con los derechos humanos en su quehacer artístico. El objetivo central es debatir y reflexionar sobre los derechos humanos en general.

Los cortos preseleccionados se mostraron en la Casa INJU y los ganadores fueron exhibidos en la ceremonia de clausura en el Teatro Solís.

La docente de la asignatura Informática del grupo 1.º 9 (turno vespertino) les propuso participar, lo que generó en los alumnos una motivación inmediata. En forma paralela se hizo el planteo en la reunión de coordinación del turno matutino, invitando a los docentes a sumarse a la iniciativa. Así se integraron los profesores de Expresión Visual y Plástica, Educación Sonora y Musical y Ciencias Físicas (ninguno es docente de ese grupo). Formaron un equipo y trabajaron juntos, en las horas de Informática.



Afiche promocional.

Fue necesario interiorizarse en los derechos establecidos en la CDN para luego decidir sobre cuáles se trabajaría. Ya con los derechos elegidos (derecho a la libertad y derecho a la educación) se hizo necesario definir qué se quería decir y en qué estilo o género cinematográfico (documental, terror, comedia, *thriller*, melodrama), para luego plasmarlo en un guion, o sea, elaborar el argumento del corto.

Cuando el guion estuvo acabado se debió disponer cómo se haría la grabación de las diferentes escenas. Fue necesario también una especie de guion técnico, donde se definía para cada escena los planos que se querían realizar. Se organizaron todos los elementos que intervendrían en el rodaje, como la distribución de lo que se grabaría cada día, localizaciones, vestuario y elementos de decoración, actores con los papeles de los personajes y diálogos ya distribuidos, etcétera.

Iniciado el rodaje, cada uno debía tener clara la responsabilidad que había asumido. Cuando finalizaba, era el momento de poner en orden las imágenes filmadas durante todo el día con la comunidad educativa movilizada y dar sentido narrativo al cortometraje. El programa OpenShot nos facilitó el trabajo de seleccionar, cortar y unir planos para que todo pudiera ser contado en un minuto.



Imágenes del corto "Derecho a la libertad".

El cortometraje preseleccionado puede verse en:

<https://www.youtube.com/watch?v=7RurCu4FXVs>



Imágenes del corto "Derecho a la educación".

Y el cortometraje ganador, aquí:

<https://www.youtube.com/watch?v=q9WBrAPBZ4w>



Presentación de los cortos preseleccionados en Casa INJU.



Momento en que se recibe el primer premio en el Teatro Solís.

b) organizar un concurso interno, «Mis derechos en 3D», donde el premio fue la impresión 3D de la escultura que mejor representaba el derecho elegido. Se trabajaron con ella contenidos específicos del curso de Ciencias Físicas previstos en el programa oficial.

Las pautas para los cuatro grupos de primero matutino fueron:

1. Realizar en el laboratorio la práctica n.º 10: Volumen de cuerpos geométricos. Tal como ha sido la modalidad de trabajo en el año, se le entrega una ficha a cada alumno, que archiva en su portafolio.
2. Pedirle a cada grupo que se conforme en cuatro subgrupos.
3. A cada subgrupo se le entrega una ficha que tiene dos partes. En la primera se plantea una definición de escultura, se le dan cuatro fotografías de esculturas diferentes y se les pide que las observen y

escriban debajo de cada una cinco palabras que se les ocurran al verlas. En la segunda parte se les pide que, a partir de la síntesis que realizó UNICEF sobre la CDN³, elijan dos derechos sobre los que les gustaría trabajar.

ACTIVIDAD EXPERIMENTAL
- Ciencias Físicas 1° -
Prof. Julia Rossi 2014

PRÁCTICO N°10 VOLÚMEN DE CUERPOS GEOMÉTRICOS

Objetivo: Determinar el volumen de diferentes cuerpos geométricos.

Materiales y materiales:

- ✓ 1 Caja de Cuerpos geométricos variados
- ✓ 1 Regla
- ✓ 1 Probeta
- ✓ Agua colorada

Procedimiento:

1. Completar el siguiente cuadro:

Cuerpo	Dimensiones (cm)	Volumen (ml.)	Cuerpo	Dimensiones (cm)	Volumen (ml.)
Cilindro			Prisma de base triangular		
Esfero			Prisma de base hexagonal		
Cone			Prisma de base cuadrada		
Cubo			Prisma de base rectangular		

2. Relacionar los volúmenes:

$V = \frac{1}{3} \times V = V$

$V = \frac{1}{2} \times V = V$

$V = V + V + V = V$

$V = \frac{1}{4} \times V = V$

FICHA N°1: CONCURSO - "MIS DERECHOS EN 3D"

Grupo: 1° _____ Equipo: N° _____

Integrantes: _____

A. La Escultura -

Se hace escultura (del latín sculptura) el arte de modelar el barro, tallar en piedra, madera u otros materiales. Es una de las Bellas Artes en la cual el escultor se expresa creando volúmenes y conformando espacios.

Observen las siguientes esculturas y escriban debajo de cada una cinco palabras que se les ocurran al verlas.

"Reclamando el agua"
Gerardo Mesa

"Escribir" María Corbelli

"Mujeres de la Tierra"
María Corbelli

1: _____ 1: _____ 1: _____

2: _____ 2: _____ 2: _____

3: _____ 3: _____ 3: _____

4: _____ 4: _____ 4: _____

5: _____ 5: _____ 5: _____

B. 25 años de la Convención

LOS NIÑOS, LAS NIÑAS y LOS ADOLESCENTES tenemos derecho a MUCHAS COSAS

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional sobre los derechos humanos de la infancia y la adolescencia. Fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y entró en vigencia el 2 de settembre de 1990. Uruguay la ratificó el 28 de settembre de 1990.

✓ Lean atentamente el afiche de los Derechos y marquen en la fotografía los 2 Derechos sobre los que les gustaría trabajar.

4. Luego a cada subgrupo se le da la caja de cuerpos geométricos con la que ya trabajaron en el práctico n.º 10 y se le propone que, usando como máximo cinco cuerpos diferentes y con la posibilidad de repetir uno de ellos, elabore una escultura que represente cada uno de los derechos elegidos.

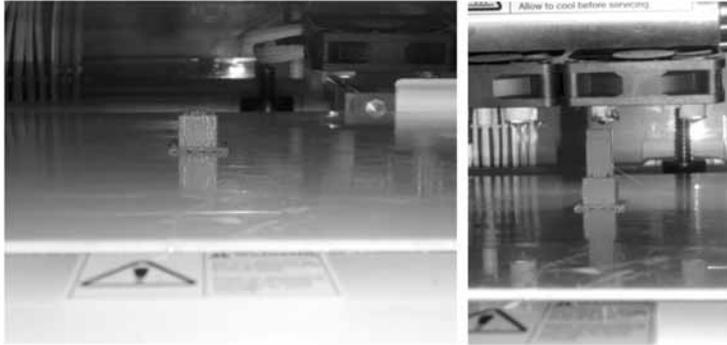


5. Una vez definidas las esculturas, se determina la altura, masa, volumen y se bosquejan en el papel. Luego se las realiza en un uno de los programas previstos para trabajar con la impresora 3D.



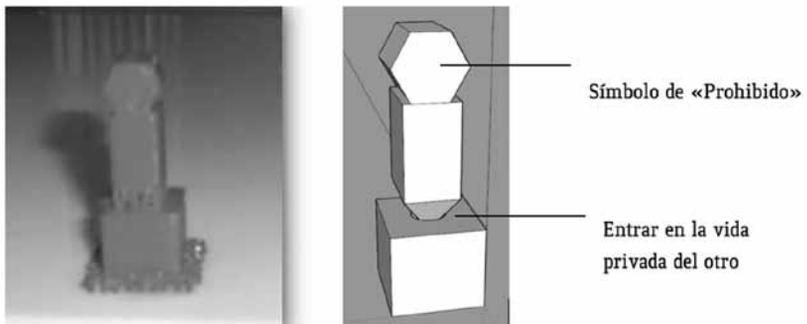
6. Se elige una escultura y se imprime en la impresora 3D.

3 Véase <www.unicef.org/uruguay/spanish/derechos_recortar.pdf>.



En una hora y 44 minutos estuvo impreso un prototipo de 3,5 centímetros.

La escultura elegida correspondió al equipo n.º 4 del grupo 1.º 7, que representó el derecho n.º 10: «A que se respete nuestra vida privada».



MATERIALES Y RECURSOS EMPLEADOS

- Cámara fotográfica digital, impresora 3D, computadoras, ceibalitas y laptops.
- Disfraces pertenecientes a quienes actuaban.
- Fotocopias, lápiz y papel.
- 4 cajas de cuerpos geométricos rellenables, 4 probetas, líquido coloreado, 4 balanzas.

PRINCIPALES LOGROS

- Participar en un clima favorable, en el que se pusieron en ejercicio las competencias y habilidades necesarias para ser ciudadanos de bien en una sociedad plural y democrática.
- Desarrollar habilidades comunicativas. Los estudiantes expresaron sus ideas, sentimientos y asuntos de interés con autonomía y confianza, tanto por escrito como verbalmente.
- Verlos motivados, integrados e interesados en conocer y en poner en acción los derechos.
- Incentivar la creatividad, el sentido estético y hacer uso pleno de la imaginación.
- Usar recursos tecnológicos como medios para materializar sensaciones, sentimientos y emociones.

REFLEXIÓN FINAL

En esta experiencia se dio lugar a trabajar la organización espacio-temporal y la estructuración de los lenguajes, mensajes y significados, sustituyendo el texto escrito por otras narrativas posibles, poco exploradas, que habitan el espacio de crecimiento personal y colectivo; narrativas necesarias para construir una historia compartida y tejer el sentido de pertenencia a una comunidad

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA DE REFERENCIA

- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2003). «Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria», en *Arte, Individuo y Sociedad*, n.º 15. Versión en línea: <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B/5832>>.
- CARBONELL, Jaume (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- DEDE, Chris (comp.) (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Fundación Santillana. Versión en línea: <www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>.
- (2010). «La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital», en I. DUSSEL et al. *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo xxi*. Córdoba: Salida al Mar. Versión en línea: <<http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulos-Dussel/LaEducaci%C2%A2nAlterada.pdf?ver=2013-10-02-142719-900>>
- LION, Carina (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: Stella / La Crujía Ediciones.
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

**Desde *Multideportes*
hacia *Actividad Física*
*para la Salud***

**Patricia Boragno, Ernesto Merli,
Mariana Peña**

22

FICHA TÉCNICA

Institución: Woodlands School, Montevideo.

Nombre del proyecto o experiencia: Desde *Multideportes* hacia *Actividad Física para la Salud*.

Nivel educativo: Ciclo Básico y Bachillerato.

Grados: Tercer y cuarto años.

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Educación Física.

Participantes y responsable de la escritura: Patricia Boragno, Ernesto Merli, Mariana Peña.

RESUMEN

El proyecto Actividad Física para la Salud (AFS) se lleva a cabo en una institución educativa privada de Montevideo, Uruguay; enmarcado en el área de Educación Física, dentro de una materia curricular.

Inicialmente esta materia curricular llevaba el nombre de *Multideportes* y consistía en la enseñanza de deportes con un enfoque recreativo y social, ya que el universo de trabajo son alumnos de entre 15 y 16 años a los que no les gusta el deporte de competencia. Sin embargo, la metodología de trabajo tampoco colmaba las expectativas de estos jóvenes. Luego de evaluar la situación con los propios estudiantes, se llegó a la conclusión de que era necesario un cambio.

El proyecto Actividad Física para la Salud surge entonces de la evaluación de la materia Multideportes. Sugiere una metodología de trabajo distinta, para la cual se estructuró un nuevo plan de trabajo. Este consiste en tres módulos de talleres y busca una visión distinta de la actividad física, poniendo énfasis en los gustos de los adolescentes, de modo de lograr un cambio de actitud hacia la educación física.

Como forma de seguimiento del proyecto, se busca que los alumnos al finalizar cada módulo completen formularios con sus opiniones, de manera de conocer los resultados.

Palabras claves: motivación, interés, disfrute, gusto, experiencias variadas, beneficios saludables, salud, actividad física y cambio.

INTRODUCCIÓN

El proyecto Actividad Física para la Salud (AFS) se lleva a cabo en una institución educativa privada de Montevideo, Uruguay; enmarcado en el área de Educación Física, dentro de una materia curricular cuya carga horaria es de una hora y media semanal.

Inicialmente esta materia curricular llevaba el nombre de Multideportes y consistía en la enseñanza de deportes con un enfoque recreativo y social, ya que el universo de trabajo son alumnos de entre 15 y 16 años a los que no les gusta el deporte de competencia. Sin embargo, esta metodología de trabajo tampoco colmaba las expectativas de estos alumnos.

El problema se presenta a través del factor asistencia: en las listas se constata que solamente concurre un 35 % del alumnado y de manera errática. Luego de evaluar la situación en conjunto con los alumnos se llegó a la conclusión de que era necesario un cambio.

Como antecedente encontramos el artículo «Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados» (Castillo González, Balaguer Solá, 2001). Ese artículo intenta estudiar los motivos de los jóvenes valencianos de entre 13 y 17 años para realizar deportes o actividad física, en una muestra representativa del universo de adolescentes de Valencia. El resultado muestra que los motivos, si bien difieren según género y la edad, son claros. Lo más significativo es mejorar la salud, divertirse, estar en buena forma y hacer nuevos amigos.

El proyecto AFS se enmarca en el paradigma de educación centrada en el aprendizaje, donde el alumno es el responsable de desarrollar sus propias competencias. Tiene como objetivo principal que los adolescentes entiendan la actividad física como una actividad de disfrute personal, promotora de salud, socializadora y necesaria para la vida cotidiana. Busca motivar a estos adolescentes que no tienen interés por los deportes y lograr un cambio positivo hacia la educación física. Su metodología de trabajo consiste en tres módulos de talleres que buscan una visión distinta de la actividad física, poniendo énfasis en los gustos de los adolescentes.

TRANSFORMACIÓN DE LA MATERIA: DESDE **MULTIDEPORTES** HACIA **ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD**

Cuando se comenzaron a revisar las actividades y metodologías de trabajo de la materia Multideportes se observó que estaban enfocadas a los deportes. Se entendió que no era acorde para este grupo de adolescentes, dadas sus características. Inmediatamente se comenzó a repensar este espacio teniendo en cuenta sus gustos. Como primera medida, se ha reformulado el nombre del curso. Su nuevo nombre es *Actividad Física para la Salud*.

El *objetivo principal* es que los adolescentes entiendan la actividad física como una actividad de disfrute personal, promotora de salud, socializadora y necesaria para la vida cotidiana.

Del objetivo principal del proyecto, se desprenden los siguientes *objetivos específicos*:

1. *Conocer los gustos y motivos* de nuestros adolescentes para realizar actividad física.
2. *Sorprender y desafiar* con propuestas poco tradicionales en lo que refiere a las actividades del Colegio.
3. *Experimentar* una forma de actividad física que acompañe el período del año, priorizando momentos de relax y confort.
4. *Desafiar a nivel corporal* con propuestas poco convencionales, utilizando los beneficios del entorno (zonas verdes y plaza).

Actividad Física para la Salud está organizada en tres módulos de talleres:

		
<p style="text-align: center;">1.º módulo: actividad física al aire libre</p> <p>Como disparador de este nuevo enfoque se busca sorprender y desafiar a los estudiantes con propuestas poco tradicionales en lo que refiere a la actividad del colegio. Se elaboran planes de entrenamiento en parejas, a los efectos de mejorar la condición física de cada uno. Pueden elegir la forma que más les guste para llevarlos adelante (caminando, corriendo, en patines, patinetas, bicis, cuerdas u otras actividades recreativas de grupo). También se hacen salidas didácticas, por ejemplo, para conocer el funcionamiento de los aparatos de gimnasia que la Intendencia instaló en los espacios públicos. Estos talleres se llevan a cabo en el primer trimestre del año aprovechando el buen clima y los espacios verdes cercanos al Colegio.</p>	<p style="text-align: center;">2.º módulo: yoga y gimnasia formativa</p> <p>Se pensó en estos talleres teniendo en consideración el clima de los meses de invierno para el uso del gimnasio y el período de parciales. En este período de clases los alumnos faltan para estudiar y están sobrecargados de tareas. Por ello se los invita a talleres donde se priorizan momentos de relax y confort, con el objetivo de que experimenten los beneficios de la actividad física, aprendan a cuidar el cuerpo en estos momentos y puedan estudiar de forma más saludable.</p>	<p style="text-align: center;">3.º módulo: circo y acrobacias o actividades acuáticas</p> <p>Para cerrar el año, se planificó un taller con actividades circenses o actividades acuáticas (dependiendo del año), con el objetivo de desafiarlos con pruebas no convencionales. En estas deben aplicar conocimientos adquiridos en los talleres previos, tales como la conciencia corporal y condición física para determinadas acrobacias y pruebas. Estos talleres se llevan a cabo en la primavera. El taller de circo se hace en la placita frente al Colegio, que ofrece varias posibilidades como colgar telas, tensar cuerda para el equilibrio y practicar malabares. El taller de actividades acuáticas se hace en el club de la zona.</p>
<p>Los tres módulos muestran una continuidad en el trabajo del desarrollo físico y sus beneficios, así como también brindan una variada gama de actividades y aportan información teórica acerca de la importancia de realizar actividad física para llevar una vida más saludable.</p>		

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A partir del propósito del proyecto Actividad Física para la Salud de inculcar nuevas formas de actividad física de acuerdo con los gustos del adolescente, para así lograr que la consideren necesaria para su vida cotidiana, nos centraremos en los siguientes ejes temáticos:

- actividad física y sedentarismo.
- hábitos saludables en adolescentes.

ACTIVIDAD FÍSICA Y SEDENTARISMO

Se considera de gran importancia realizar actividad física para mejorar la calidad de vida de las personas. En la niñez y adolescencia se enseñan y adquieren los hábitos y los docentes de educación física se encuentran con el gran desafío de promover y educar en este sentido.

Según la Organización Panamericana de la Salud, [...] el término *actividad física* se refiere a una gama amplia de actividades y movimientos [...]. El ejercicio también es un tipo de actividad física, el cual se define como movimientos corporales planificados, estructurados y repetitivos, con el propósito de mejorar o mantener un componente específico del estado físico (Brundtland, 2002, p. 11).

El objetivo es que el adolescente busque el tipo de actividad que lo motive a continuar y a evitar una actitud sedentaria —entendiendo por *sedentarismo* la inactividad física.

Comprender los gustos y motivos por los cuales los adolescentes buscan realizar actividad física es la clave para lograr cambios significativos. Los docentes que están a cargo de centros educativos y acceden a su educación se ven comprometidos en esta tarea.

Un estudio realizado en Valencia, España, sobre los motivos por los cuales los estudiantes optan por realizar deportes nos acerca otra visión. Castillo González y Balaguer Solá (2001, p. 22) explican:

Los motivos de práctica deportiva se estructuran en tres dimensiones denominadas: motivos de aprobación social y de demostración de capacidad, motivos de salud y motivos de afiliación.

Según el Consejo de Educación Secundaria, en Uruguay a partir de quinto año del liceo la materia Educación Física deja de estar dentro del programa curricular. Esto lleva a que un porcentaje de los estudiantes abandone la actividad física y pase al sedentarismo.

El artículo «Juventudes en Uruguay. En qué andamos y cómo somos», publicado por el MIDES (2010), nos acerca datos sobre los jóvenes uruguayos que practican actividad física y sus motivos:

[...] En lo que respecta a desarrollo de actividades físicas y deporte, los datos preocupan. Más de la mitad de los jóvenes (55,2 %) no las realiza y en el caso de las mujeres esta cifra empeora, ya que solo el 26,7 % declara hacer deporte. Al indagar sobre las razones para no practicar deporte se señala la falta de tiempo como el principal motivo, especialmente en los varones (50,2 %), a pesar de que son estos quienes declaran hacer más deporte (62,8 %). Junto a ello, la falta de interés o gusto por el deporte aparece como una importante razón para no practicarlo (37,2 %) (p. 20).

Por esto se consideran de gran importancia la educación y la vivencia que todos ellos tienen durante los años previos. Brindarles la suficiente información tanto práctica como teórica acerca de la importancia de realizar actividad física para llevar una vida más saludable es la clave para generarles la necesidad de practicar ejercicio físico. Es importante también que se les muestre una variada gama de actividades para que ellos puedan elegir cuál es la más adecuada y motivadora.

Si bien abunda la información sobre la importancia de tener actividad física y sobre los problemas de salud causados por el sedentarismo, la sociedad no es aún consciente de la magnitud de los perjuicios que este provoca.

Varo, Martínez y Martínez-González (2003) informan que «El Día Mundial de la Salud 2002 estuvo dedicado a la promoción de la actividad física en toda la población mundial, bajo el lema “Por tu salud, muévete” [...]» (p. 665).

Por otro lado, en Uruguay, el comunicado de Medicina del Deporte revela datos estadísticos sobre los médicos uruguayos asociados al Sindicato Médico que realizan ejercicio físico y su relación con las recomendaciones para sus pacientes.

De los Santos (2005) nos aporta un estudio transversal descriptivo en el que se estudió la realización de ejercicio físico en el cuerpo médico uruguayo asociado al Sindicato Médico del Uruguay (SMU):

[...] Un 66 % practica ejercicio físico regular y un 34 % no lo realiza [...]. El 86 % indica ejercicio físico a sus pacientes y de este total solo 21 % deriva a Medicina del Deporte. El sedentarismo es un factor de riesgo que se encuentra presente en la sociedad uruguaya y por lo tanto es esperable encontrarlo en la colectividad médica, a pesar de conocer y reconocer el beneficio que implica para la salud el ejercicio físico. Existe un porcentaje importante de colegas que realiza ejercicio físico, pero este no tiene impacto sobre su salud, dado que se encuentra por debajo de lo indicado semanalmente como óptimo. El 13,95 % de los médicos que realizan E. F. no indican el mismo a sus pacientes, en cambio el 86,36 % de los que no realizan E. F. indican el mismo a sus pacientes. (p. 505).

Estos datos nos llevan a reflexionar sobre los programas de salud en Uruguay y la inclusión y desempeño de los docentes de Educación Física. Si bien se está en el camino del cambio, los resultados positivos no se visualizan como es esperado. Hace falta mucho trabajo, de todos los involucrados, en la promoción de la salud.

Varo, Martínez y Martínez-González (2003) plantean que la importancia que hoy tiene la práctica de actividad física como promotora de salud y preventiva de enfermedades no alcanza para bajar los niveles de sedentarismo, que siguen aumentando. Por eso sugieren revisar las promociones de la actividad física. Se espera que por lo menos se realice actividad física media hora por día a una intensidad moderada, casi todos los días, para que tenga un impacto positivo.

Debemos tener en cuenta algunos factores para que la práctica tenga un impacto positivo en la salud de la persona. Dentro de ellos encontramos la continuidad en el tiempo a largo plazo. Debemos practicar actividad física como parte de nuestra rutina y no solamente en determinados períodos, ya que es importante generar un hábito. La intensidad de la ejecución debe ser media a alta para que logre impactar en el estado físico de la persona. El tipo de actividad a realizar debe ser segura y acorde a la aptitud de cada uno, para lo cual es importante recurrir a centros que cuenten con el personal capacitado y realizar los chequeos médicos previos correspondientes, que certifiquen que la persona se encuentra apta para realizar actividad física.

HÁBITOS SALUDABLES EN ADOLESCENTES

Por lo general es en la adolescencia cuando el individuo comienza a modificar los hábitos que luego incorpora, correcta o incorrectamente. Es importante generar consciencia en el cuidado del cuerpo, ya que nos acompaña durante toda la vida y de nosotros depende su cuidado. En el currículum escolar encontramos objetivos relacionados con el desarrollo del cuerpo y con el mejoramiento de la salud.

Grasso (2009, p. 305) afirma:

[...] La realidad de la práctica escolar y la experiencia de la vida cotidiana muestran que durante el tránsito por la escuela y después del mismo, no aprendimos a conocer y disponer de un cuerpo saludable que nos posibilite ser y estar en el mundo con bienestar.

En la etapa adolescente no se es consciente de los impactos que podemos provocar en el cuerpo. Por el contrario, el adolescente siente que es dueño de una inmunidad, propio de la edad. Educarlos entonces implica brindarles información relevante para el cuidado del cuerpo, enseñarlos a conocerlo, respetarlo y potenciarlo. Todo sobre la base del concepto de corporeidad, de identidad corporal, entendiendo al cuerpo como una unidad biosicosocial.

Grasso (2009) explica que el cambio debe venir desde el concepto de cuerpo hacia el concepto de corporeidad; *corporeidad* como la construcción permanente de lo que soy y estoy, de forma individual y como grupo. Es un cambio conceptual al cual los docentes de Educación Física deben comprometerse para lograr beneficios en los aprendizajes de los alumnos.

Se debe construir desde el idioma corporal, desde la construcción de la identidad de cada uno con su propio cuerpo, para que los alumnos conozcan la variada gama de posibilidades que este les brinda y aprendan a respetarlo, cuidarlo y potenciarlo.

La identidad corporal es lo que nos identifica y distingue de las demás personas, es la conciencia que cada uno tiene de sí mismo. Esta identidad corporal va cambiando a medida que pasa el tiempo, así como también con los conocimientos corporales que cada uno va adquiriendo. Es una construcción permanente.

A su vez, cuando hablamos de corporeidad, debemos pensar en el cuerpo con una vida de *hábitos saludables*. Hay que tener en cuenta factores como la actividad física, la alimentación, el consumo de tabaco y alcohol, el nivel de estrés y el grado de salud percibida, entre otros.

Ramírez-Hoffmann (2002, p. 3) explica que «la actividad física a través del acondicionamiento es parte integral de cualquier plan para asegurar a las personas una vida saludable». En su artículo «Acondicionamiento físico y estilos de vida saludable» expresa que la actividad física traducida como *acondicionamiento físico* debe hacer parte de los estilos de vida saludable y juega un papel importante en la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles. «[...] Es importante que el ejercicio físico se maneje como un medicamento; por tanto, en lo posible lo debe prescribir un médico especialista en ejercicio».

Si a este plan de acondicionamiento le sumamos una alimentación sana que permita bajar de peso y reduzca los problemas cardiovasculares, le incorporamos una rutina de descanso apropiado y reducimos los consumos de tabaco y alcohol, estaremos desarrollando hábitos saludables.

Se debe entonces educar en conocimientos significativos que busquen desarrollar la responsabilidad y conciencia del cuerpo. Por lo tanto, es importante que el docente conozca las características del grupo, la época del año en la que se encuentra y el contexto sociocultural. Los desafíos serán motivadores siempre y cuando sean acordes a las posibilidades de cada uno y del grupo.

Se deben asegurar experiencias de satisfacción a través de la actividad física para que el adolescente registre en su memoria logros placenteros y busque repetir la experiencia hasta formar un hábito, que la crea necesaria para su bienestar.

RECURSOS NECESARIOS

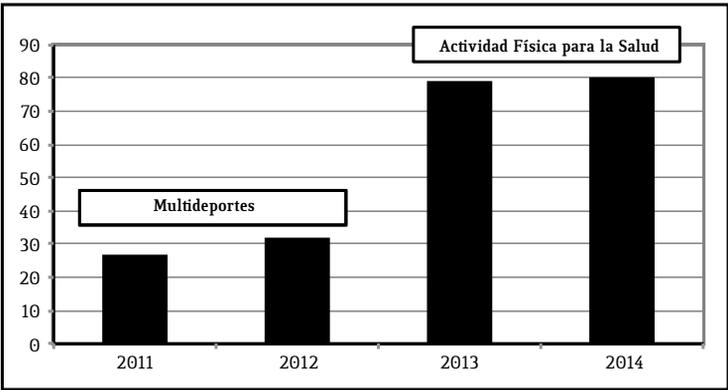
- **Recursos humanos:** docentes de Educación Física que acompañen el curso durante todo el año (capacitados en entrenamiento, yoga y natación). Tallerista de circo.
- **Materiales:** pelotas de pilates, TRX, cuerdas, aros, colchonetas, cronómetros (las bicicletas, patines, skates, telas, trapecios, etcétera, son proporcionados por los propios alumnos o por el tallerista a cargo).
- **Espacios de trabajo:** gimnasio cerrado y espacios al aire libre cercanos a la institución (playa, parques, plazas).
- **Servicios tercerizados:** transporte, taller de circo e instalaciones del club (piscina).

EVALUACIÓN

Las evaluaciones de los talleres son realizadas por alumnos y profesores al finalizar cada módulo. Pretenden dar información sobre el cumplimiento de los objetivos específicos de cada etapa. Sin embargo, recordemos que el ciclo solo estará completo una vez finalizados los tres módulos: los alumnos habrán recibido la suficiente información práctica y teórica acerca de la importancia de realizar actividad física para llevar una vida más saludable.

El propósito principal se habrá logrado auténtica y completamente cuando los alumnos hayan adquirido los conocimientos, practicado las actividades e integrado la motivación necesaria para llevarlos a su vida diaria con la continuidad necesaria para generar beneficios saludables.

También se tendrán en cuenta las listas de asistencia, parámetro de comparación con años anteriores. Con un 80 % de asistencia al curso el objetivo se da por cumplido.



CONCLUSIÓN

Esta experiencia fue muy enriquecedora y desafiante para el equipo docente. Si bien teníamos en cuenta que el cambio era necesario, nos llevó tiempo su elaboración. Luego de varios análisis de datos e investigación con los alumnos nos animamos a presentar la propuesta. En todo momento encontramos apoyo del Colegio, lo que nos motivó a seguir innovando.

Finalmente, luego de tres años de trabajo con el proyecto, nos sentimos conformes con nuestro aporte a este grupo de adolescentes. Los testimonios de los alumnos que cursaron y cursan esta materia relatan su buena experiencia en los talleres.

Una característica positiva del proyecto es que nunca se da por terminado. Permite innovar cada año, de acuerdo con los gustos de los distintos grupos. También permite su implementación en otros centros, lo que motiva y desafía al equipo docente.

Investigar los gustos de nuestros adolescentes nos hizo reflexionar sobre nuestras prácticas educativas, sobre la coherencia entre nuestro discurso y la práctica. Por un momento las clases se centraron en el programa educativo, dejando de lado al alumno. Este proyecto ubicó nuevamente al estudiante en el centro de la educación, promovió la formación permanente del docente y valorizó la actividad física.

BIBLIOGRAFÍA

- BORAGNO, P. (2013). *Una visión distinta de la actividad física en adolescentes con tendencia al sedentarismo*. Tesis de conclusión de Diploma de Gerencia y Gestión Deportiva, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Montevideo.
- BRUNDTLAND, G. H. (2002). «Promoviendo... un estilo de vida para mayores», en *Medicina del Ejercicio*, año XVII, n.º 3, diciembre, p. 11, Montevideo.
- CASTILLO GONZÁLEZ, I., y BALAGUER SOLÁ, I. (2001). «Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados», en *Apunts: Educación física y deportes*, n.º 63, pp. 22-29. ISSN 1577-4015.
- DE LOS SANTOS, H. (2005). «Primer estudio on line sobre ejercicio físico en los médicos asociados al Sindicato Médico del Uruguay», en *Comunicaciones de Medicina del Deporte*, vol. XXII, n.º 110, pp. 505-511.
- GRASSO, A. (2009). «La corporeidad, un cambio conceptual», en: GRASSO, A. et al. *La educación física cambia*, cap. 10, pp. 305-317, 1.ª ed. Buenos Aires: Novedades educativas, 2009.
- INTERAPRENDIZAJE (s/f). «Paradigmas actuales en la educación», en <www.interaprendizaje.com/index.php?option=com_content&view=article&id=95:paradigmas-actuales-de-la-educacion&catid=1:latest-news&Itemid=30> [consulta: 1.4.2016].
- MIDES (2010). «Juventudes en Uruguay. En qué andamos y cómo somos», en *ConTexto*, n.º 3, pp. 1-26.
- RAMÍREZ-HOFFMANN, H. (2002). «Acondicionamiento físico y estilos de vida saludable», en *Colombia Médica*, vol.33, n.º 1, pp. 3-5.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. (2015). <www.ces.edu.uy>.
- VARO CENARRUZABEITIA, J., MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, J., y MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, M. (2003). «Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo», en *Medicina Clínica*, vol. 121, n.º 17, pp. 665-672.

**Salidas didácticas
al Centro de la ciudad
y a medios de
comunicación con un
rol y miradas nuevas**

Martín Amaya, Cecile Porta

23

FICHA TÉCNICA

Institución: Escuela Técnica de Durazno

Departamento: Durazno.

Nombre del proyecto: Buenas prácticas de educación con alumnos en proceso de reinclusión educativa. «Salidas didácticas al Centro de la ciudad y a medios de comunicación con un rol y miradas nuevas».

Nivel educativo: Educación Media Básica.

Clases: Formación profesional básica 2007.

Participantes: Estudiantes, talleristas y educador de Formación Profesional Básica.

Responsables: Mag. Martín Amaya, Lic. Cecile Porta.

INTRODUCCIÓN

La reinclusión educativa es una dimensión de las políticas públicas en educación instrumentadas en los últimos diez años. La extensión de la obligatoriedad de la escuela hasta alcanzar los créditos de la educación básica media es un desafío en países europeos y sudamericanos. En Uruguay, una de las maneras de implementar la universalización de este derecho se da a través de los programas de Formación Profesional Básica (FPB) de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU).

Las buenas prácticas de inclusión (BPI) y específicamente las buenas prácticas de educación (BPE) favorecen la permanencia en las diferentes orientaciones de estos programas de reenganche en el sistema educativo para alumnos que desertaron o vivieron el fracaso escolar. Para comprender esta relación se revisan los conceptos de inclusión, exclusión y reinclusión educativa. Se da cuenta de los conceptos BPI y BPE, los desafíos a la profesión docente y la escuela al presente y el concepto de aprendizaje según G. Bateson. En segundo término, se presenta el caso del FPB Audiovisual (AV) de la Escuela Técnica de la ciudad de Durazno y se describen las buenas prácticas que consistieron en dos salidas didácticas, al Centro y a medios de comunicación de la ciudad. Por último se presentan conclusiones.

PERSPECTIVA TEÓRICA

POBREZA, EXCLUSIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

Pobreza y exclusión son conceptos complementarios (Meneses, 2011). La exclusión es una forma de pobreza descalificadora que comprende a personas expulsadas del circuito productivo, cuyo acceso a los recursos básicos para la vida es precario. Estas son las razones de su vulnerabilidad.

La exclusión es estructural, dinámica, relacional y multidimensional. Se caracteriza por la escasez económica relacionada con el acceso al mercado laboral, la pérdida de lazos familiares y sociales, la ausencia de participación política y las privaciones culturales y educativas. Alcanza a desempleados, empleados informales o con empleos precarios, familias monoparentales, adultos mayores, drogodependientes, privados de libertad, personas que ejercen la prostitución, minorías, mujeres, inmigrantes.

El concepto *buenas prácticas* surge en 1996 en la Cumbre de las Ciudades de ONU. Las buenas prácticas son aquellas formas de actuación «que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales» (Escudero Muñoz [2008], citando a Hernández Aja [2001]). Meneses (2011) adopta los indicadores de Naciones Unidas para caracterizar las *buenas prácticas de inclusión* (BPI). Son aquellas acciones socioeducativas que impactan positivamente en la trama de la desigualdad, propician la participación, dan protagonismo, promueven la creatividad y la iniciativa, fomentan valores en los más vulnerables. Se trata de acciones sostenidas que combaten toda discriminación, estigmatización y segregación, respetan los recursos del ambiente y son modelos de acción para casos similares.

La perspectiva de la exclusión «permite tener una visión más amplia de la realidad compleja que se esconde detrás de la expresión *fracaso escolar*» (Martínez, Mendizábal y Sostoa, 2009). Estas autoras narran su experiencia en un centro de iniciación profesional de la Comunidad Autónoma Vasca. Este es un programa especial «para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión». Postulan un *continuum* entre inclusión y exclusión. La primera idea significa «estar dentro y pertenecer a la sociedad accediendo y participando al menos de los bienes esenciales para vivir con dignidad». Por el contrario, la exclusión se concibe como «la pérdida de relaciones, marginación, privación de bienes esenciales o de la posibilidad de lograrlos». Para la inclusión, la escuela es el contexto donde los alumnos se socializan y en ella «se pueden gestar y dar los primeros pasos en el proceso que culmina en la inclusión o exclusión social de una gran parte de la ciudadanía». La inclusión puede ser plena o insuficiente según el acceso a los recursos que tengan las personas.

FRACASO, DESERCIÓN ESCOLAR Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN

Escudero Muñoz (2008) entiende al fracaso y la deserción escolares como manifestaciones de las desigualdades y la influencia negativa del entorno sociofamiliar sobre el resultado académico. No obstante, esta influencia no es determinante en las trayectorias escolares y sus efectos negativos son contrarrestados por el modelo escolar, los proyectos educativos, la organización del centro, las prácticas pedagógicas y las intervenciones docentes. Las BPE en este contexto son «apuestas que se fundamentan en un fuerte compromiso de participación de los diversos actores educativos para atender la diversidad y la igualdad de oportunidades, con el fin de obtener el éxito escolar». Para el autor, la noción de BPE debe ser aclarada conceptualmente por estar de moda. Asimismo, aunque las BPE son relativas a un contexto y sus aportaciones limitadas, «en todas ellas algunos docentes han proyectado lo mejor de sí mismos para lograr todo lo posible con un alumnado que ya venía “machacado” en aspectos personales, sociales y también académicos». Consecuentemente, una BPE puede entenderse

[...] como un conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo, asumiendo que hay que ir haciendo el camino a base de grandes dosis de implicación y humanidad, acogida y exigencia, sin renunciar a que muevan sus cabezas, pero prestando sumo cuidado al sentido y provecho de lo que aprendan. (Escudero Muñoz, 2008)

El mismo autor un año después considera a las BPE como «una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas contra la exclusión» (Escudero Muñoz, 2009). Luego de revisar las posibilidades teóricas y prácticas de la literatura, propone un marco modelo que identifica niveles y dimensiones de las BPE en relación con los paradigmas, políticas y prácticas para disminuir la exclusión educativa. Las BPE son complejas y multidimensionales, «una realidad activa y dinámicamente creada por quien o quienes la piensan y desarrollan». El autor integra niveles y dimensiones en el siguiente esquema.

CUADRO 1. MARCO TEÓRICO DE LAS BPE CONTRA LA EXCLUSIÓN



Fuente: Escudero Muñoz (2009).

Se señalan tres ejes vertebrales y las dimensiones asociadas. La guía que propone para la reflexión y análisis de BPE comprende: 1) programas y contextos escolares y extraescolares; 2) alumnado destinatario; 3) concepciones y prácticas del currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación; 4) lugar y valoración de los programas dentro de los centros; y 5) alianzas y redes de apoyo familiar, comunitario y social. Dado el alcance de este trabajo, solo se enuncia este cuadro para desarrollarlo *a posteriori*.

ESCUELA BAJO SOSPECHA Y MAYOR DEMANDA DEL ROL DOCENTE POR LA SOCIEDAD

El sociólogo de la educación y docente Dr. Emilio Tenti Fanfani (2015) entiende que la escuela no puede seguir siendo concebida como el complemento de la educación de la familia. Es el escenario donde los alumnos pasan mayor tiempo, aprenden saberes y se socializan, y por eso es necesario fortalecerla, en estructura, equipamiento, organización y formación. La universalización del acceso, permanencia y egreso de la educación entra en tensión con el desarrollo de saberes. ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Qué salen sabiendo? Por esta razón, entre otras, la escuela está bajo sospecha desde los años setenta y la sociedad le exige cada vez un mayor protagonismo y calidad. Se sospecha de los títulos expedidos.

A pesar de los cambios globales, el conocimiento sigue concentrado en pocas manos. Se trata de un capital estratégico, una riqueza que produce riqueza pero que no se puede distribuir como el dinero o tierras. El conocimiento es una coproducción y su socialización es cada vez más dificultosa. El conocimiento que se construye en el servicio personal docente-alumno le dará a este un sitio en la sociedad, en el mercado, ante el Estado.

Los docentes tienen un desafío cotidiano: ¿cómo mantener el interés de los alumnos? ¿Cómo desarrollarlo? El camino es desde la escucha a los intereses de los propios alumnos. Según el sociólogo, «es un mito que a los gurises no les interesa nada». La sociedad está encargando a la educación tareas que no hace tanto tiempo correspondían a la familia. En esto no hay retorno, las mujeres no volverán a la cocina y la casa sin salir a trabajar, surgirán figuras nuevas en la educación.

APRENDIZAJE

«La palabra *aprendizaje* se ha utilizado, por lo general, para describir aquellos cambios duraderos en la conducta no atribuibles a la maduración. Sin embargo, pareciera que al querer describir los aprendizajes en contexto, la palabra *aprendizaje* así definida no alcanzara para describir todo lo que ocurre» (Gore, 1996). Siguiendo

a Bateson, este autor indica que la percepción encuentra diferencias entre lo que hay *afuera* y los propios estándares, explicaciones y prejuicios. De esta manera, el aprendizaje es «corrección del error. Aprender es ajustar nuestra expectativa o nuestra acción corrigiéndola de acuerdo a una realidad externa». Hay así tres niveles de aprendizaje, según el grado de corrección que ejerzan. El reflejo condicionado como mera repetición es el nivel cero. El nivel uno comprende la adquisición o pérdida de un hábito, una nueva relación resignificada entre las expectativas del propio *self* y la realidad. El nivel superior o deuteroprendizaje es el menos corriente y refiere a la *corrección del sistema de corrección*, una nueva forma de relacionarse con los demás que pasa por una toma de conciencia de una determinada forma de ser en un contexto.

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA. ORIENTACIÓN AUDIOVISUAL

El FPB (plan 2007) se instrumentó en la Escuela Técnica de Durazno en 2010 con dos orientaciones (carpintería y vestimenta). En años sucesivos se incorporaron nuevas orientaciones (gastronomía, belleza capilar, deporte, mecánica general, informática). En 2014 se iniciaron los FPB Comunitarios, que se ubican fuera de UTU y con inserción en la comunidad de origen de los alumnos. En estas instancias de reinclusión, la UTU ha celebrado convenios con el INAU y con el MIDES para cursos de gastronomía y deportes.

El 12 de marzo de 2015 se inició el Taller Audiovisual en el FPB AV Anexo Los Vascos de la Escuela Técnica UTU de Durazno. Diez días antes habían comenzado las asignaturas del módulo 1, trayecto I. Se habían inscripto 21 alumnos (67 % hombres) que volvían así a vincularse con la educación formal. Iniciaron el curso 17; desertaron tres, y dos no aprobaron el pasaje al módulo siguiente. No es inclusión a cualquier precio.

El FPB AV entre marzo y julio fue *comunitario* por ubicarse en la Oficina de la Juventud de la Intendencia de Durazno. La vulnerabilidad y el riesgo de exclusión de los alumnos son los problemas principales del FPB, en especial en el primer año. En este se dedica un esfuerzo importante a la socialización y la institucionalización, quizá por encima de la debida atención a los contenidos del programa. *Socialización* significa, en este caso, que cada miembro del grupo asuma comportamientos básicos para estar en la institución educativa. La institucionalización en tanto internalización de modelos mentales y paradigmas deseables se había visto entorpecida por la ubicación del curso en el salón Los Vascos de la Oficina de la Juventud. Los alumnos desarrollaron un sentido de aislamiento respecto a otros estudiantes, de las autoridades y docentes y del edificio central de la Escuela Técnica. De alguna manera Los Vascos se había convertido en un gueto que propiciaba comportamientos contradictorios a la socialización, disipaban la institucionalización y contribuía a la deserción de los estudiantes. Desde el segundo semestre el grupo de estudiantes del curso pasó al

edificio central de la Escuela Técnica. Este cambio se ha evaluado como positivo por alumnos, docentes y responsables de la gestión.

Bajo el común denominador de la reinclusión, los alumnos presentan diferencias interesantes que enriquecen y dificultan el ámbito educativo. Pertenecen a *tribus urbanas* antagónicas —emos, planchas— con preferencias estéticas y de presentación de sí mismos divergentes. No obstante, mantienen comportamientos individuales y de interacción grupal dinámicos, inestables, impredecibles y con un fuerte sentido de rebeldía ante figuras de autoridad, propios de la edad.

En aquellos que provienen de hogares con mayor incidencia de la pobreza se observa un mayor riesgo de deserción y recaída en la exclusión. Esta constatación confirma la teoría expuesta. De los 21 alumnos que se inscribieron en febrero de 2015, 17 iniciaron las clases en marzo, dos no aprobaron el pasaje al módulo 2. Actualmente concurren 11 alumnos y se prevé que al menos dos más deserten. Estas cifras son comunes en los FPB. Los motivos de la salida son laborales (changas, trabajo no formal), embarazo adolescente, uso problemático de drogas, mudanza, cuidado de familiares.

Los FPB han provocado diversos grados de resistencia en docentes y autoridades de las escuelas técnicas. Para los primeros, la principal razón es la imagen de los alumnos que se inscriben en este programa de reenganche: son un depósito de malos alumnos que han sido echados de todos lados por problemas de conducta. Para la Dirección, las faltas de conducta son un problema que se suma a los de la gestión cotidiana.

SALIDAS DIDÁCTICAS COMO BPI Y BPE

Se presentan como *buenas prácticas en educación* dos salidas didácticas al Centro y a dos medios de comunicación de la ciudad de Durazno. Los objetivos de aprendizaje apuntaron a despertar en los alumnos de UTU de Formación Básica Profesional orientación Audiovisual (FPB AV) un nuevo rol en su ciudad, junto con el desarrollo de habilidades técnicas. Con estas actividades se contribuyó a finalizar la reinclusión educativa de la cual son protagonistas los alumnos.

La primera salida, al Centro, tuvo como objetivos de aprendizaje:

- Recorrer el centro de la ciudad desde la nueva condición de estudiantes, resignificando la mirada al tomar fotografías con sus celulares y con un equipo proporcionado por UTU (preproducción, agenda, convocatoria, permisos, reunión, salida, consignas, lugares recorridos, oportunidad de comunicación de conocimiento y vivencias, respuestas, regreso al punto de encuentro).
- Producir la salida en una semana de trabajo del taller Audiovisual (análisis de registros fotográficos y otros, trabajo en grupo).

- Elaborar en grupos una presentación en PowerPoint en que se aplicaran dimensiones de teoría de la imagen con las fotografías tomadas y la breve historia que desearan narrar (presentaciones en PowerPoint).

Desde el principio se asumió como criterio que en la salida es tan importante lo que se pretende enseñar como lo que se hace. La Coordinación adoptó con el equipo docente el criterio general que asimila una salida didáctica a un producto comunicacional. Así se realizó la preproducción (dónde ir, qué hacer en esos lugares, cuál es el sentido de la salida), la producción (la salida del martes 14 de abril) y la posproducción (elaboración en grupos de una presentación en PowerPoint y presentación a la clase, aplicando los aprendizajes sobre elementos morfológicos de la imagen).

La segunda salida (visita a los medios de comunicación) se realizó el martes 12 de mayo y se desarrolló según el criterio general. El objetivo de aprendizaje consistió en conocer tres medios de comunicación con amplia cobertura en el departamento: el diario *El Acontecer*, 1430 AM Radio Durazno y 95.1 FM City. El diario publicó una crónica y una fotografía del FPB AV en el taller de imprenta. En ambas radios los alumnos tuvieron la oportunidad de ser entrevistados en vivo y recibieron una invitación para producir una hora de programa en la estación de amplitud modulada.

El propósito del FPB como política pública es reenganchar a los alumnos y que su reinclusión sea no solo educativa sino social y cívica. En el cuadro 2 se confrontan los criterios de una buena práctica de inclusión según Naciones Unidas con las BPE descriptas.

**CUADRO 2. CRITERIOS DE NACIONES UNIDAS PARA
UNA BUENA PRÁCTICA DE INCLUSIÓN (BPI) Y CASO DE ESTUDIO**

1	Que la intervención social produzca un impacto positivo y de mejora en las personas, familias, grupos o comunidades.	Las salidas didácticas como intervenciones socioeducativas impactaron positivamente en los alumnos del FPB AV.
2	Que genere la participación de la población destinataria, así como de las instituciones públicas y privadas, además de la participación de la sociedad civil. Los niveles de participación pueden ser diversos aunque el liderazgo recaiga en una institución en particular.	La participación de los alumnos consistió en la toma fotográfica de sitios de la ciudad, aplicando aprendizajes sobre elementos morfológicos de la imagen. También en las reuniones domiciliarias en grupos para producir la presentación en la clase del viernes siguiente a las salidas.
3	Que otorgue protagonismo a los ciudadanos, que se sientan partícipes tanto en la toma de decisiones como en las acciones que se planteen.	Los alumnos con el tallerista decidieron dónde ir, a qué y para qué. Debieron decidir en qué fotografías aplicar los conceptos aprendidos y luego narrar una breve historia para la presentación al resto de los grupos. Se afirmaron liderazgos (positivos y negativos) en la salida.
4	Que promueva la creatividad y la iniciativa innovadora en las intervenciones sociales, aprovechando los recursos a su alcance y generando otros nuevos para cubrir las necesidades sociales.	A un mes de ingresados en el FPB AV los alumnos se autorganizaron para las tomas fotográficas y la presentación. Asimismo asumieron roles nuevos.
5	Que fomente las habilidades, capacidades y valores cívicos en las personas y los grupos con mayor vulnerabilidad, así como en el resto de la sociedad, fortaleciendo los vínculos y redes sociales de encuentro y participación.	Se destaca el encuentro con un vecino del barrio Varona (el Tato) quien, reconocido por los alumnos, fue invitado a tomarse una fotografía mientras escuchaba qué estaban haciendo los alumnos. Estos proyectaron una imagen nueva en un miembro de su comunidad de origen.
6	Que las intervenciones sociales sean sostenibles por las personas, grupos y comunidades, puesto que las acciones puntuales contribuyen de forma poco estable a erradicar la pobreza y la exclusión social.	Las salidas didácticas se han sucedido a lo largo del curso como una actividad estable, junto con otras, para propiciar la integración a la institución, como grupo y con otros estudiantes.
7	Que luche contra los procesos de discriminación, estigmatización y segregación de los colectivos en exclusión social, contribuyendo a la seguridad y la protección de estos, así como el fomento de sus derechos sociales.	El nuevo rol de los estudiantes en sitios públicos del centro de su ciudad, así como sus manifestaciones al aire en la radio y la crónica de <i>El Acontecer</i> han contribuido a que se sientan parte, de alguna manera, de su comunidad. La estigmatización en algunos alumnos se da fundamentalmente por su modo de vestir (plancha o emo).
8	Que no comprometa el futuro agotando o deteriorando los recursos disponibles.	No corresponde.
9	Que pueda ser modelo de inspiración para otras acciones sociales. Los contextos sociales no son idénticos y muchas intervenciones sociales no pueden ser replicadas de un contexto a otro sin la adaptación necesaria. Sin embargo, pueden ser inspiradoras de nuevas ideas y modelos de intervención.	Se convirtió en modelo para las sucesivas salidas. Metodológicamente se adoptó el criterio de preproducción y posproducción para los proyectos académicos del grupo. Obviamente la experiencia debe ser adaptada a otros contextos sociales y económicos y a otros grupos de FPB.
10	Que las intervenciones sean planificadas y gestionadas eficaz y eficientemente, aprovechando los recursos disponibles y haciéndolos sostenibles en el tiempo.	Se dieron los pasos metodológicos descritos arriba. La gestión del grupo en la preproducción (permisos, trámite a Montevideo) y en la salida contó con la acción de la educadora. Se utilizó el equipamiento de UTU llegado especialmente para el FPB AV. Los alumnos utilizaron sus teléfonos celulares para las fotografías.
11	Que priorice e incorpore a aquellos colectivos en mayor desventaja social por cuestiones de género, etnicidad, edad, orientación sexual o cualquier otro factor que le sitúe en desventaja social.	La principal desventaja social de los alumnos es la pobreza estructural. Estas BPE contribuyen a la reinclusión educativa pero no inciden en el problema de fondo.
12	Que las intervenciones sociales estén sustentadas en valores y códigos éticos, integrando la autocrítica y los resultados de las evaluaciones, en la que participen los agentes ejecutores, así como los destinatarios de la intervención.	En la preproducción se insistió con el cuidado en el comportamiento en los sitios seleccionados. Recuérdese que los alumnos habían iniciado el proceso de reinclusión y socialización hacía un mes. Igualmente, se produjeron conductas disfuncionales en tres espacios públicos. La intervención a tiempo de los docentes a cargo evitó el fracaso de la BPE.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Meneses (2011).

Estas dos BPE son tales porque permitieron a los alumnos en proceso de reinclusión educativa asumir un rol nuevo como estudiantes ante la sociedad (habilidades sociales) en los espacios públicos del centro de la ciudad, así como ejercitarse en la producción y presentación de un mensaje (habilidades técnicas). La segunda salida situó al grupo en el lugar del emisor de los mensajes en un medio, en lugar del rol de receptor pasivo de los mensajes.

Si el aprendizaje es un cambio en el comportamiento, las BPE son acumulativas en favorecer el proceso de transformación de un alumno excluido a uno en inclusión educativa y ciudadana. Pero es preciso recordar que las BPE son una variable más en un contexto adverso. Es necesario colocar las prácticas de socialización e institucionalización en su humilde carácter de contribuyente más o menos directa al gran propósito del FPB.

En el cuadro 3 se detallan los niveles de aprendizaje alcanzados con las BPE descritas.

CUADRO 3. INCIDENCIA DE LA BPE SEGÚN NIVELES DE APRENDIZAJE DE G. BATESON

Nivel de aprendizaje	Concepto	Caso
0	Repetición dentro del círculo de lo recursivo. Reflejo condicionado.	La BPE implementada contribuyó a descartar la repetición del rol habitual de los alumnos en el ámbito público y ante los medios de comunicación locales.
I	Adquisición o pérdida de un hábito. Nueva relación resignificada entre las expectativas propias y la realidad.	La BPE contribuyó a resignificar la relación entre las expectativas de los alumnos desde una nueva perspectiva en la ciudad y con los medios. No corresponde concluir ninguna pérdida o adquisición de hábitos.
II	Deuteroaprendizaje. Corrección del sistema de corrección. Toma de conciencia de una forma particular de ser en un contexto determinado. Nuevas formas de relación con los demás.	La BPE contribuyó al propósito de la política materializada en el FPB AV que es la inclusión educativa, la socialización e institucionalización de alumnos otrora desertores y sujetos de fracaso escolar.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Gore (1996).

CONCLUSIONES

Los alumnos del FPB AV a través de las BPE cambiaron y cambian con cada nueva práctica su rol de estudiante pasivo, receptor de conocimientos impartidos por otros, a un rol participativo en las decisiones que competen a su quehacer como estudiante. Participar de este tipo de prácticas combate la segregación por el lugar donde se vive, la forma en que se viste o habla. Se imprimen nuevas miradas: en los estudiantes, porque a través de las salidas visitan y participan en los lugares con otro rol —no el de *plancha*, *chorro* o *emo*, sino el de estudiante—, y también en los demás, en el mundo adulto, porque quizás si no fuera a través de este tipo de instancias, no valorarían a estos estudiantes como integrantes de nuestra sociedad, como futuros adultos.

REFERENCIAS

- ESCUADERO MUÑOZ, J. (2009). «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, n.º 3. Disponible en: <www.ugr.es/~recfpro/rev133ART10.pdf> [consulta: 25.9.2015].
- (2008). «Buenas prácticas contra la exclusión social», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 382. Disponible en: <www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4-4-c-BuenasPracticasContraExclusionEscudero.pdf> [consulta: 25.9.2015].
- GORE, E. (1996). *La educación en la empresa. El aprendizaje en contextos organizativos*. Buenos Aires: Granica.
- GRIMSON, A., y TENTI FANFANI, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ, B., MENDIZÁBAL, A. y SOSTOA, V. (2009). «Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencias de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, n.º 3. Disponible en: <www.ugr.es/~recfpro/rev133ART10.pdf> [consulta: 25.9.2015].
- MENESES, C. (9.2011). «Pobreza y exclusión social: buenas prácticas para la inclusión», en *Boletín CF+S*, <habitat.aq.upm.es/boletin/n49/n49.pdf> [consulta: 25.9.2015].
- TENTI FANFANI, E. (2015). *Mitos y tensiones de la profesión docente*. Conferencia en II Feria de Buenas Prácticas en Educación. Colegio Santa Elena, Lagomar, Uruguay.

**Mi familia se integra
a la vida del país...
Proyecto de enseñanza
de la historia en
tercero de Ciclo Básico**

Prof. Magdalena Crosa

24

FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Seminario, Montevideo.

Nivel educativo: Secundaria.

Nombre del proyecto: Mi familia se integra a la vida del país...

Clase: Tercer año de Ciclo Básico.

Asignatura: Historia.

Responsable: Magdalena Crosa.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de estrategias de enseñanza que logren desafiar a los estudiantes es uno de los puntos neurálgicos de discusión de este artículo. El marco de crisis que vive la educación en nuestro país nos impulsa a innovar de forma permanente en nuestra labor docente en general y, específicamente, en Historia.

Como docente he procurado pensar la enseñanza desde la construcción del conocimiento, desafiar a los estudiantes a ser los protagonistas de este, a formularse las preguntas que guíen su estudio. Pero también como docente debo desafiarme a mí misma, no reiterar los interrogantes que otros se plantearon, sino generar mis preguntas; no puedo exigir lo que no realizo, debo reflexionar de modo constante y revisar mis prácticas. Tal vez la relevancia de este trabajo esté en la concreción de este conjunto de acciones. En este caso, al decir de Schön, *inventé* esta propuesta. Enseñar es crear, inventar, con fundamentos, de manera constante.

Durante muchos años, como docente, guiaba la clase, establecía actividades para los estudiantes, introducía los problemas de la Historia al aula, pero lo hacía desde mis interrogantes o desde los que la historiografía se había formulado. En mi discurso les planteaba a los alumnos que la Historia que estudiábamos tenía que ver con sus historias y con su presente, pero ellos no veían esa vinculación; hoy me doy cuenta de que tampoco la propiciaba en mi práctica diaria.

A partir de esta constatación impulsé como innovación el proyecto *Mi familia se integra a la vida del país...* Esta propuesta organiza el curso de tercero de Ciclo Básico en función de las historias familiares de los alumnos. La innovación tiene dos componentes. El primero es de qué manera debe el docente pensar el curso; el otro es que los alumnos, a lo largo del año, deben realizar un trabajo sobre su familia vinculado a la historia internacional y la nacional.

La intención de introducir este *proyecto* en el curso es que los alumnos puedan establecer estos vínculos para la mejor y mayor comprensión de la Historia.

También, para afianzar las relaciones entre las generaciones que reubiquen al adulto en el lugar del saber. Se aspira a que los alumnos se posicionen como protagonistas de la historia y que esto genere un compromiso con su presente.

Introducir el proyecto genera en mí un cambio en la manera de enseñar la Historia. En él la dimensión afectiva del alumno está en el centro de la propuesta. Mi rol docente continúa siendo el de guía y son los alumnos quienes se formulan preguntas. Los temas del curso quedan atravesados por las historias familiares, por lo cual no soy solamente yo la que define qué se da. Pueden surgir temas que no son los tradicionales.

Reflexiones

«¿Cómo me sentí con esta experiencia? Me gustó mucho este proyecto que tuvimos, por varios motivos: fue una excusa para juntarnos en familia, visitar a mis tías-abuelas, abuelos y más parientes, que a veces no veo tan seguido; me gustó conocer más acerca de mi familiar, sobre qué había pasado y por qué estábamos en Uruguay y no en otro país, o en Italia, como mi tatarabuelo.»

Paula

Por todo esto, tengo la convicción de estar recorriendo un camino de innovación, pero se genera como contrapartida la pregunta: ¿es realmente así o estaré cayendo en una mera ilusión?¹

¿CÓMO SE ORGANIZA EL PROYECTO?

Este proyecto procura que el alumno le dé un sentido personal al curso, que aprenda, como diría Perkins (2010, p. 12), el *juego completo*.

Gran parte de la educación formal carece de estas experiencias. Es como aprender las piezas de un rompecabezas que nunca puede armarse o aprender acerca del rompecabezas sin poder tocar las piezas. En contraposición, jugar una versión de un juego completo desde el comienzo tiene sentido porque le da mayor significado al emprendimiento. Puede que uno no lo haga muy bien, pero al menos sabe lo que está haciendo y por qué.

1 Error e ilusión. «Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. La educación del futuro debe afrontar el problema desde estos dos aspectos: error e ilusión. El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión. El reconocimiento del error y de la ilusión es tan difícil que el error y la ilusión no se reconocen en absoluto.[...] Error e ilusión parasitan la mente humana desde la aparición del homo sapiens» (Morin, 1999, p. 5).



Considero relevante explicitar los pasos que cada estudiante realiza. Ello permitirá, por un lado, una mayor comprensión del *proyecto Mi familia se integra a la vida del país*, por otro, conocer las posibilidades didácticas de trabajar la Historia como disciplina en construcción.

Se enfatiza en la investigación de la historia familiar asociada a la historia internacional y nacional. Cada estudiante se integra, en el correr del curso, según el momento de ingreso de las familias al país.

Para iniciar el trabajo, cada alumno entrevista a un familiar respecto a su origen. Sería la fase de exploración de la investigación que se inicia.² Los datos básicos que el alumno procura obtener son los relacionados con los procesos de migración de su propia familia. Las preguntas claves que constituyen el punto de partida del estudio son: ¿desde dónde vinieron?, ¿cuándo partieron?, ¿cuándo llegaron a nuestro país?, ¿a qué se dedicaron en él? y ¿dónde se instalaron? Pero la entrevista debe procurar ser mucho más extensa, indagar sobre costumbres, dichos, repreguntando para profundizar en cada oportunidad. A esto se le dedica una clase enseñando la técnica y en algunas oportunidades se ha invitado a alguien para ser entrevistado.

● ENTREVISTA:

1. ¿De dónde vinieron?
De Italia
2. ¿En qué año vino?
Vino en el año 1886.
3. ¿A qué se dedicaban en su país de origen?
Era marino mercante.
12. En que zona del territorio se ubicaron?
En la zona del Cordón. Puso una carbonería.
13. Entonces acá ¿de qué trabajaba?
En una carbonería que era el combustible de la época

2 «En la fase de exploración: como iniciación de un estudio, con el objetivo de descubrir los núcleos de la temática a desarrollar» (Kornblit, 2004, p. 17).

En segundo término, como respaldo y complemento a la entrevista, deben buscar algún tipo de fuente, como documentos escritos, restos materiales o audiovisuales que puedan respaldar la historia familiar.

En aquellas familias en que no haya un registro de alguna fuente, el alumno se basará en aquellos documentos que encuentre en el material historiográfico de una situación semejante a la que, supone, fue la de su familia.

El tercer paso será buscar información del país de origen. Esto lo pueden hacer en grupos, con los compañeros que comparten origen y período de tiempo. Presentan oralmente esa información en la clase.

MAÑANITA DE CASAMIENTO

Posteriormente, de modo personal, cada alumno elabora hipótesis sobre las razones que llevaron a sus familiares a abandonar el país en el que nacieron, el porqué de la emigración. Para ello narran aquellos aspectos de la historia del país de origen que consideren relevantes y los vinculan al testimonio oral y a los documentos familiares que correspondan, si existieran, como actas de nacimiento, de bautismo, entre otras.

Para finalizar, profundizan en un tema de la historia nacional del momento y en la actividad a la que se integraron sus familiares al país. Esta información también la presentan oralmente los compañeros que comparten una situación semejante.

DIOCESI DI ALBA
Parrocchia di S. Antonio A.
Estratto Integrale d'Atto di Battesimo
Registri dei battesimi di questa Parrocchia il N. 361 dell'anno 1893 il mese di Settembre nella Parrocchia di S. Antonio A.
Il giorno di Levice, il 23 Settembre 1893, è stato presentato un fanciullo di sesso maschile nato a Levice, il due del mese di settembre alle ore quattro, figlio di Sebastiano e Vera Petrus, da Giuseppe e Maria, nativa di Levice.
Firma del richiedente: Segnot di Vera Giuseppe
Firma del parroco: Enrico Comareschi
Per copia conforme all'originale, rilasciata in carta libera ad uso Levice il 23 Settembre 1893
Il parroco: Alessandro Arlo
Firma per la legalizzazione della firma di: S. Carlo Alessandria
nella Parrocchia di Levice
29/09/1893

Luego, cada estudiante narrará cómo su familia se integró a la vida del país, a partir de la información de la bibliografía estudiada, la entrevista y analizará por lo menos un documento que haya recabado a nivel familiar o en la bibliografía. Esto es de relevancia, ya que ningún alumno queda fuera por no tener documentos o por no saber de su familia. En algún caso hemos supuesto el origen por el apellido y la fecha de ingreso. En otro caso, imaginando la actividad que el inmigrante deseaba realizar. Por ejemplo, si quería ser peluquero, investigamos cómo era serlo hacia el 900.

Dice Gloria Edelstein (1995, p. 85):

La construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

Este planteo desde la construcción metodológica ilumina lo que me propongo realizar con el proyecto *Mi familia se integra a la vida del país*.

La propuesta de enseñanza que propongo fue diseñada por mí. Es parte de la búsqueda que como docente realizo para mejorar mis prácticas de enseñanza. Dice Schön (1992, p. 5):

Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha.

Según Edelstein (1995), imaginar diseños alternativos. Trabajo este *invento o diseño alternativo* con mis alumnos de tercero de Ciclo Básico desde hace unos cinco años, tanto en el ámbito público como en el privado. Su análisis interpela mis prácticas, mis acciones. «[...] El análisis de las prácticas aparece hoy en día igualmente como herramienta para la acción y para la investigación» (J. M. Barbier, en Blanchard, 2000, p. 35). Este trabajo tiene por objeto dar inteligibilidad a mis prácticas.



FUNDAMENTO TEÓRICO DESDE UNA DOBLE EPISTEMOLOGÍA

El fundamento teórico está en la didáctica crítica de la historia y en la historia como disciplina en construcción. Como plantea Pilar Maestro, en el aula se trabaja en una doble epistemología, la de la didáctica y la de la disciplina.³

Desde la epistemología de la didáctica el docente se convierte en el que acompaña un proceso, en mediador de este. El alumno es el protagonista en la construcción del conocimiento. La tarea del docente por ello no es más sencilla; por el contrario, ya no tenemos un grupo para darle clase, sino a cada alumno, que formula sus preguntas, busca sus respuestas.

Schön (1987, p. 4) plantea:

[El arte de enseñar] supone entrar en contacto con lo que los chicos están realmente haciendo y diciendo; supone permitirse a uno mismo sorprenderse por eso y permitirse la sorpresa, creo que es apropiado porque deben permitirse a Uds. mismos encontrarse desorientados acerca de lo que reciben y responder al enigma a través de un experimento simultáneo, que responde a lo que el niño dice o hace. Supone encontrar al niño, en el sentido de encontrar su entendimiento de lo que está ocurriendo y ayudar a coordinar el knowing-in-action de todos los días, con el conocimiento privilegiado que encuentra en la escuela.

Alicia Fernández (2011) plantea que la mejor manera de aprender es perderse, para luego encontrar el camino. No se aprende por la ruta prefijada, sino cada uno requiere de sus propios procesos. Para el docente, articular lo particular de cada alumno con lo general del grupo en el aula es realmente un arte, un desafío.

Desde la perspectiva de la epistemología de la historia, Marc Bloch (1952) define a la Historia como la «ciencia de los hombres en el tiempo». Si partimos de esta concepción de la historia, se deja atrás la historia de los grandes hombres, política, militar y se incluye a los de a pie, a aquellos que no dejaron sus nombres en hechos memorables, pero participaron de ellos o de procesos más invisibles a esa mirada. La Historia tampoco sería una, sino que tenemos que analizarla en un tiempo sincrónico en el que paralelamente podemos encontrar diferentes historias. Es el caso de la mayoría de las historias familiares con las que se van a encontrar estos alumnos de quince años.

3 «[...] organizar tareas que le familiaricen (al alumno) con acciones que facilitan la aplicación frecuente de este pensamiento creativo (el del historiador) un pensamiento que se abre, que hace propuestas, que cuestiona, [...]. Acciones que, lejos de las características de las que realiza el investigador, le permiten como a él ejercer el derecho de [...] buscar significados en consecuencia, afrontando el conocimiento histórico como un problema a resolver, aunque obviamente no de la misma manera. El aprendizaje histórico, debe plantearse [...] como un conocimiento que hay que construir. La Historia entendida como un saber en permanente construcción, se adecua perfectamente a esta propuesta metodológica. [...] En el caso de la Historia ello exige un estudio especial de la compleja relación que se establece entre su concepción epistemológica y la práctica del aula (epistemología de la didáctica)» (Maestro, 1991, p. 155).

Reflexiones

«Además, mientras estudiábamos como cualquier otro año la Revolución industrial o la Primera Guerra Mundial, nosotros la relacionábamos con nuestras familias, y esto hacía que nos interesáramos mucho más en el tema, ya que veíamos a la historia mundial desde otro punto de vista. Quedé muy satisfecha con el trabajo final, y espero que ustedes también lo hayan disfrutado tanto como yo».

Paula

A su vez, en la definición construida por José Pedro Barrán (1996),⁴ se nos invita a pensar en un diálogo con el pasado, con un *otro*, con alteridad. En él no podemos proyectarnos, somos diferentes, es decir, no podemos explicar el pasado con concepciones del presente.

En las historias familiares nos encontramos con situaciones que desde nuestra sensibilidad llegan casi a ser inadmisibles. Por ejemplo, poner a un hijo de unos catorce años en un barco rumbo a lo desconocido, a sabiendas de que lo más seguro es que no se lo vuelva a ver. Esa radical alteridad permite descubrir a los hombres del pasado y descubrirnos, comprender que lo que vivimos es una construcción que responde a valores y concepciones de nuestra sociedad y que existieron y existen otras.

Reflexiones

«En mi proyecto lo pude ver desde el punto de vista de la agricultura. Quizá otro compañero puede verlo desde otro punto de vista. Cada trabajo es sumamente personal y eso es importante. Es un proyecto que, en mi opinión, no aburre sino todo lo contrario. Pude ver todo el esfuerzo que hizo la familiar y valorarlo enormemente.

Al ver terminado el trabajo puedo decir que valió la pena hacerlo e interesarme. Hoy sé de dónde vengo, por qué vine y cómo llegué a ser ciudadana uruguaya».

Clara

⁴ «La historia es siempre un diálogo con el pasado y de esa forma se transforma en un diálogo con el otro, con los muertos, con otra cultura, con otra época, con una radical alteridad. [...] Por supuesto que el historiador no es neutro, pero en realidad debería utilizar a ese otro para estudiarse a sí mismo [...]».

Estas definiciones corresponden a una concepción de la Historia que tiene como elemento común lo inacabado de nuestro conocimiento, al historiador en permanente búsqueda, procurando comprender e incluso comprenderse. Esto va a enfrentar a los alumnos a la dificultad de no poder saber lo que pasó: solamente podrán acercarse a comprender parte de ello.

También en el proyecto existe un abordaje de conceptos como la *multicausalidad* cuando los alumnos se formulan hipótesis que procuran dar razones de por qué sus familiares emigraron de sus países de origen. Es romper con «yo ya sé por qué se vinieron, me lo contó mi abuela». Es poder descubrir el límite de esa historia oral para introducirlos en la historia investigada. Es poder interrogar esa tradición familiar de la que son parte y construir una nueva identidad, es comprender su pasado para comprenderse un poco más a sí mismos.

A su vez, Michel de Certeau (1993, p. 34) plantea tres postulados en el capítulo «Hacer Historia»: la singularidad de cada análisis; los discursos o narraciones que se producen valen como históricos porque están ligados a operaciones y definidos por funcionamientos; y tratar de captar la naturaleza de las relaciones que mantiene con su *otro*, lo real. Pregunta: «¿Acaso el lenguaje no tiene como condición no solo implicar sino poner como un *otro* distinto de él mismo a la realidad de que habla?» (ibidem, p. 35).

Para el trabajo que se les va a proponer a los alumnos estos postulados son fundamentales. Sus producciones son singulares, lo que producen no puede ser generalizable, deben cumplir con una serie de pasos en el análisis que le dará valor a lo que realicen y deben encontrar la alteridad, descubrirse en las diferencias, no proyectarse ellos en el pasado, ya que ello supondría un error de análisis de la Historia: el anacronismo. Sí deben dialogar con ese pasado.

Ese diálogo con el pasado tiene un doble juego, por un lado es reconocer lo que ya pasó y no existe. En este sentido De Certeau habla de un *enterramiento*. Por otra parte, al estudiar lo que pasó de alguna manera se lo trae al presente y, por ello, este historiador dice que «el muerto resucita dentro del trabajo que postulaba su desaparición y que postulaba también la posibilidad de analizarlo como objeto» (De Certeau, 1993, p. 52).

Este planteo de De Certeau toma fuerza en este proyecto que tiene como eje a la familia. Estos alumnos de tercero de Ciclo Básico se encuentran con un pasado familiar que para ellos estaba *enterrado*, para muchos desconocido. Pero al indagar en él, a través de los entrevistados y de los documentos, pueden vivir la experiencia de que ese pasado *resucita*, que de alguna manera toma vida y se les presenta e interpela.

Esta experiencia se vincula a la idea de Barrán de que el historiador no es neutro, pero en realidad debería utilizar a ese *otro* para estudiarse a sí mismo. En ese juego los alumnos pueden descubrir la alteridad con ese pasado. Además adquieren sentido ciertas tradiciones, valores, y comprenden expresiones que para ellos

Para finalizar redactarán una introducción y una reflexión. Luego armarán el trabajo en el siguiente orden: la carátula, índice, introducción, ¿por qué vinieron?, ¿cómo se integraron a la vida del país?, reflexión, anexo con la entrevista y los documentos. Por último, la bibliografía.

Esta propuesta es aceptar la invitación a la nueva agenda de Edith Litwin (1996).⁵ Como plantea Ana Zavala (1998)⁶ alerta que es necesario seleccionar las temáticas conceptuales e informativas para posibilitar un abordaje procedimental de la Historia.

En el planteamiento de la nueva agenda, el foco está en lo metodológico, en lo procedimental propio de cada disciplina, en este caso la Historia, y en los contenidos que el docente haya decidido profundizar. El docente se ocupa de proponer herramientas, de enseñar a *estudiantar*.⁷

La preocupación del docente ya no se centra solo en que el alumno le pueda informar sobre el contenido en estudio, que es importante, sino en que además pueda transmitir cómo lo estudió, dónde lo estudió, qué problemas se le plantearon e identificar las diferentes miradas que hay sobre un mismo tema. Entonces, el rol del docente es más complejo: debe enseñar a categorizar, seleccionar, jerarquizar la información y relacionar conceptos, analizar documentos.

Soy una apasionada de lo que hago, dar clases de Historia. Si no fuera así no podría dedicarme a ello. Desde este lugar espero haber podido compartir un poco el sentido que le fui dando a la propuesta y tal vez contagie el sentido de la búsqueda, de inventar, de crear para seguir encontrándole sentido a lo que vivimos día a día.

5 «Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico. [...] Las buenas propuestas de enseñanza, por lo general refieren a tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento; esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario» (Litwin, 1996, p. 97).

6 «Tiempos y recursos se redimensionan en función de las instancias de reconstrucción lógica y metodológica. Los propios contenidos experimentan una apertura hacia lo procedimental, en un sentido estrictamente metodológico, que acorta/amplía muchas veces la extensión temática en sus perspectivas más tradicionales» (Zavala, 1998).

7 «La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R. de "estudiantar" (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. Cuánto aprenda R. del hecho de ser un estudiante es en gran medida una función de la manera en que "estudianta"» (Fenstermacher, 1989, pp. 149-179).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE-GARCÍA, J. C. y JARAMILLO-ECHEVERRI, L. G. (2008). «Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda», en *Educación y Educadores*, vol. 11, n.º 1, pp. 43-54.
- AISENBERG, B. (2005). «La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos», en *Lectura y Vida*, vol. 26, n.º 3, pp. 22-31.
- BARRÁN, J. P. (22.11.1996). «La historia y el otro», entrevista de Roger Geymonat, en *Brecha*.
- BARBIER, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*, París: PUF.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., y MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., y FABLET, D. (eds.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- (eds.) (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- BLOCH, M. (1952). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: FCE.
- BOUTINET, J. P. (1989). «Historia y proyecto», en Pineau, Gastón, y Jobert, Guy. *Histoires de Vie*, tomo 2 «Approches multidisciplinaires». París, L'Harmattan, (Actes du colloque "Les histoires de vie en formation", Université de Tours, 1986, pp. 157-172). Traducido por María Cristina Tenorio, material para uso exclusivo de la materia Comunicación Oral y Escrita I y II de la Universidad ICESI, Prof. Andrea Rodríguez Mancera.
- BOUTINET, J. P. (1990). *Anthropologie du projet*, París: PUF, cap. 2. «El proyecto y los modos de anticipación».
- CABRAL, S. (2011). *Aprender Historia en la escuela secundaria*. Trabajo de maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Publicado por el Portal Timbó n° 58054334.
- CASAL, S. (2011). «Aprender historia en la escuela secundaria», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n.º 48, pp. 73-105.
- CAMILLIONI, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CHARLOT, B (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, cap. VI. «Relación con el saber». París: Anthropos. Traducción de Elda Monetti.
- CIFALI, M. (2007). *Escribir la experiencia*. París: PUF.
- (2001). «Accompagner: quelles limites?», en *Cahiers Pédagogiques*, n.º 393, abril.

- CIFUENTES, R. (2011). *Diseños de proyecto de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- CURY, A. (2009). *Los profesores debería cobrar el doble y trabajar la mitad*, <<http://revista.consumer.es/web/es/20091101/entrevista>>.
- DE CERTEAU, M. (1993). *La escritura de la Historia*, cap. 1. México: Universidad Hispanoamericana, 2.^a ed., pp. 33-65.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill.
- (1998). *Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Psicología. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FENSTERMACHER, G. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, vol I. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2011). *La atencionalidad atrapada. Estudio sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- GIORGI, V. (2009). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones Educativas*, <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dirces/pedagogica/georgi_cesar.pdf>.
- IGLESIAS LESAGA, E. (2008). *Desafíos para la construcción de la historia oral*, ponencia en el XV Congreso Internacional de Historia Oral «Los diálogos de la historia oral con el presente», organizado por International Oral History Association (LOHA), Guadalajara, Jalisco, 23-26.9. 2008.
- KORNBLIT, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- LITWIN, E. (1996). «El campo de la didáctica: búsqueda de una nueva agenda», en Camillioni, C. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MAESTRO, P. (2001). «Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado», introducción en: ARRONDO, C., y BEMBO, S. *La formación docente en el profesorado de Historia*. Homosapiens Ediciones.
- (1994). «Procedimientos versus metodología: los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica», en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, julio, pp. 53-72.

- (1993). «Epistemología histórica y enseñanza», en Ruiz, P. *La Historiografía, Ayer*, n.º 2, pp. 135-181.
- (1991). *Una concepción del aprendizaje de Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, IUCE.
- MAESTRO, P. y otros (1996). *Ciencias sociales. Guía didáctica. (Proyecto Kairós)*. Madrid: Mc. Graw-Hill
- MAYA, C., BALBOA, L., y DÍAZ, M. (2004). «Cuestiones controvertidas de la investigación en el aula», en *Pedagogía Universitaria*, vol. 9, n.º 4, pp. 1-23.
- MEIRIEU, Ph. (2007). «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 373, noviembre.
- (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (1997). *Aprender, sí, pero ¿cómo?*, anexo (Guía metodológica para la elaboración de una situación problema). Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E.(1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MOSCONI, N. (2001). «¿Qué nos enseña el análisis de las prácticas acerca de las relaciones de la teoría con la práctica?», cap. 1, en: BLANCHARD-LAVILLE, C., y FABLET, D. (eds.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan
- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. México: Paidós.
- PERKINS, D., y BLYTHE, T. (2006). «Ante todo, la comprensión», en Eduteka. Traducción de Patricia León Agustí y María Ximena Barrera, de «Putting Understanding up-front», en *Educational Leadership*, 51(5), 1994, pp. 4-7.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Traducción de María Eugenia Nordenflycht. Ginebra: Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra.
- (2000). «El arte de construir competencias», entrevista de Paola Gentile y Roberta Bencini. Traducción de Luis González Martínez del original en portugués (*Nova Escola*, septiembre, pp. 19-31).
- SANCHEZ PRIETO, S. (1995). *¿Y qué es la Historia?* Madrid: Siglo XXI.
- SCHÖN, D. (1987). Presentation to the 1987 Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, 12.4.2007. Traducción al español: <<http://educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>>.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- TOPOLSKY, J. (1973). *Metodología de la historia*, 3.ª ed., traducción de María Luisa Rodríguez Tapia. Madrid: Cátedra.
- VALLE TAIMAN, A. (2011). «El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria», en *Educación*, vol. XX, n.º 38, marzo, pp. 81-106, ISSN 1019-9403.
- VILAR, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- VIDIGAL, L. (1995). «Historia oral, experiencias de aprendizagem e enraizamento sociocultural. Um projeto em curso», en *Educação & Sociedade*, vol. 16, n.º 52, pp. 474-503, diciembre.
- WASSERMANN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ZAVALA, A. (2012). *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Montevideo: Trilce.
- (2010). «La dimensión formativa de la escritura de las prácticas», en *Cuadernos de historia: Formarse profesor de historia en el Uruguay*. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- (1998). *Sobre apuestas innovadoras en la clase de Historia: la resolución de problemas*, inédito.

Pres y Diario

Óscar Rorra, Flabia Fuentes

25

FICHA TÉCNICA

Institución: CES-ECE (Educación en Contexto de Encierro), Comcar, Montevideo

Nombre del proyecto: *Pres y Diario*, periódico estudiantil.

Nivel educativo: Primaria, Secundaria (primer y segundo ciclo).

Áreas: Humanística, científica, artística.

Participantes: Estudiantes del curso curricular de Dibujo y Filosofía

Responsables: Profesores Óscar Rorra y Flabia Fuentes

INTRODUCCIÓN

La experiencia de *Pres y Diario*, el periódico de los estudiantes del establecimiento carcelario Comcar, cumple aquí con uno de sus propósitos: trascender los muros para ser escuchado.

Nace como un recurso didáctico estratégico, como un modo de unir todas las potencialidades humanas y materiales disponibles, con el objetivo principal de desarrollar en forma teórico-práctica:

1. el pensamiento crítico
2. la disposición creativa
3. la actitud solidaria.

Esta publicación obligó a nuestra comunidad pedagógica (estudiantes y docentes) a reflexionar sobre nuestros sistemas de creencias en relación con la sociedad y el universo, a analizar nuestros valores y las consecuencias de su realización, a conocer nuestros derechos y concientizar nuestras obligaciones.

También nos permitió adquirir algunas destrezas que nos permitieron manejarnos autónomamente, obtener conocimientos que nos ayudaron a comprender más adecuadamente nuestra ubicación contextualizada en el mundo actual. Y en el proceso de elaboración del periódico descubrimos que la autonomía personal implica el reconocimiento del valor de los demás.

Convencidos de la necesidad de que hubiera una correlación entre forma y contenido, la preocupación estética estuvo siempre presente en el proceso de realización, en el que también pudimos apreciar la belleza de la dignidad humana.

Editar *Pres y Diario* no fue sencillo. Archivos borrados, instalaciones eléctricas rotas, máquinas que no respondían a nuestras necesidades, llaves de armarios que se perdían... Todo ello, en lugar de desalentarnos, nos hizo más fuertes, más comprometidos, más unidos. Cuando podía cundir la desesperación se le daba paso a la imaginación, y la dificultad se resolvía.

Pres y Diario es fruto de muchos esfuerzos colectivos. Tiene un tiraje de mil ejemplares. Se distribuye dentro del Comcar y en otras cárceles: el Penal de Libertad, las cárceles de Punta de Rieles, de Colonia, de Salto, y también a las familias de los presos.

No es un producto perfecto, jamás lo pretendimos, pero estamos orgullosos, muy orgullosos por la honestidad de nuestro trabajo, por el objetivo que se plantea nuestro periódico: ser la voz que exprese los intereses esenciales de las personas privadas de libertad reconociéndose en su proceso emancipatorio.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Educación en Contexto de Encierro (ECE) es un programa del Consejo de Educación Secundaria dentro de la institución carcelaria. El periódico es resultado de la coordinación entre Dibujo y Filosofía. La idea del plan ECE es trabajar multidisciplinariamente y en multigrado. Participaron alumnos de primero a quinto grado, aunque Filosofía es curricular recién a partir de cuarto año. No todos los docentes trabajan así, pero ese es el espíritu del proyecto. A partir de allí surgen muchos desafíos para el rol del educador. Es necesario revisar todas las estructuras y ver qué planteos se van a hacer a los alumnos en este ámbito específico. En este ámbito no es válido entrar con la postura de «ay, tengo que cumplir el programa». Se trata de estar atento a los emergentes. Estar ahí para ellos, para romper esquemas desde la Filosofía y desde el Dibujo.

En realidad, la idea de hacer un diario fue la excusa para materializar todos los esfuerzos y reflexiones que veníamos llevando adelante en clase. ¿Cómo mostrarle al *afuera* lo que estamos trabajando? En el diario hay un proceso intelectual, hay una autonomía... Los estudiantes se apropiaron de ese espacio.

Surgió como un recurso pedagógico. Ya no se trataba de adquirir determinada destreza para volcarla en una lámina, o una idea para repetirla en el escrito, sino darle otra dimensión al conocimiento adquirido. Era, por ejemplo, detenerse en el concepto de hacinamiento y reflexionar a través de la imagen. No enseñé dibujo técnico para que quede en una lámina. El dibujo técnico sirvió para que el estudiante fuera a su celda y la viera con otros ojos, «levitara» en ella observando desde arriba, porque además no pueden tener cámaras ni sacar fotos, y trasladara lo visto a la proyección, registrando en forma crítica las condiciones de su encierro. El conocimiento tiene ahí una relación directa con la práctica y con sus necesidades y carencias. Mi trabajo me tiene que llevar a cuestionarme qué puedo aportar a esas personas en situación de vida extrema.

Un objetivo para la comunidad docente es que los alumnos, a través de la educación y de la cultura, tomen conciencia de su situación y logren trascenderla. Lo que hacemos es cuestionarnos «¿por qué estamos acá?», «¿cuál es la función de la educación?». A partir de las respuestas de los alumnos y adaptándonos a la

realidad que nos rodea llegamos a la conclusión de que el arte y la filosofía tienen que servir para transformar esa situación que están viviendo, para hacerla más digna. Trabajamos el concepto de belleza moral, inherente al ser humano, la libertad de pensamiento, la capacidad de respetar al otro, la posibilidad de crear... Todo es una excusa para que se convierta en la posibilidad de transformar la situación en la que viven, modificar su estado de opresión. Es dar la posibilidad de recuperar la palabra clausurada.

La fase de gestión se subdivide en dos instancias:

Ejecución: Es un proceso de coordinación de temáticas y áreas que van a trabajarse y de implementación de ese trabajo en la cárcel y afuera. Se trabaja en equipos.

Seguimiento: Es el acompañamiento que damos. Se ve cómo podemos ayudarlos.

¿QUÉ EVALUAMOS?

- Compromiso con la comunidad educativa.
- Respeto. Cooperación. Responsabilidad.
- Argumentación.
- Capacidad de investigación.
- Capacidad de resolver el problema.

Una vez que se detecta el problema, nos basamos en un marco legal (¿qué nos permite hacer la ley?) y un marco conceptual (teorías).

Todo es evaluado según el proyecto.

Finalmente se concluye en una instancia de examen oral, con invitación abierta a la participación de integrantes de otras instituciones educativas junto a la prensa.

En una de esas presentaciones —en el examen de Filosofía y de Dibujo— los alumnos decían: «cuando salgamos y recuperemos la libertad, las personas van a saber que estamos trabajando a través del diario...». Una profesora pidió la palabra y respondió: «voy a tener que hablar porque, si no, me voy a sentir mal conmigo misma... Ustedes ya están siendo libres, acá está la prueba, acá están sus palabras» y levantó el ejemplar de *Pres y Diario* que había recibido.

El concepto de libertad que se trabaja con los estudiantes plantea: ¿cómo se pueden generar esas instancias de libertad? Y bueno, ¡a través del pensamiento!

¿Está eso tan claro en el día a día del *afuera* de la cárcel? ¿Estar libre es solo estar fuera de las rejas?

En el sitio web de apoyo a esta publicación el lector podrá encontrar los archivos digitales de los cuatro primeros números de *Pres y Diario*.



Periodistas y espías en la Primera Guerra Mundial

Adrián Rodríguez

26

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Secundaria.

Instituciones: Liceos 12 y 18, Montevideo.

Nombre del proyecto: Periodistas y espías en la Primera Guerra Mundial.

Clases: Tercer año.

Asignatura: Historia.

Responsable: Adrián Rodríguez.

RESUMEN

La actividad consistió en una *webquest*: los estudiantes debían investigar aspectos de la Primera Guerra Mundial usando una serie de recursos disponibles en la web. Tenían que escribir dos documentos originales, situándose como actores de esa época: uno ocupando el rol de espías que trabajaban para alguna de las partes beligerantes con información específica; el segundo, como periodistas de guerra, con información más general.

Así intenté que los estudiantes pudieran trabajar de forma autónoma, acceder a múltiples fuentes y realizar una selección de contenidos. Además, se hizo el espacio para la producción colaborativa del material nuevo, para que incorporaran el aprendizaje específico, jugaran a ser personajes de la época y pudiesen apropiarse con sentido de algunos acontecimientos de la historia.

INTRODUCCIÓN

El programa de Historia de tercer año de Ciclo Básico incluye el tema «Primera Guerra Mundial y sus consecuencias». Para la preparación del curso del año 2013 contaba con la evaluación de años anteriores, donde se reflejaba que este tema se tornaba denso. Mi planificación se centraba en las causas, etapas y consecuencias, mientras que a los estudiantes les atraían más algunos detalles que impicaban ampliar la propuesta hacia datos más fácticos sobre la guerra. En edades adolescentes, los temas que suelen ser más atrapantes dentro de los relatos están vinculados a las experiencias extremas, como, en este caso, es una guerra.

Buscando cambiar algunos elementos de mi práctica docente, el proyecto de clase para ese año incluyó que los estudiantes prepararan los temas en equipo, haciéndose cargo de una modalidad de trabajo colaborativo a partir del uso de la plataforma educativa *edmodo.com*. Esa plataforma era compartida por los tres grupos en los que apliqué esta propuesta, tres grupos de dos liceos diferentes (12 y 18) de Montevideo.

Hasta ese momento la plataforma educativa era utilizada apenas como espacio de repositorio de materiales textuales, foro de consultas y, en menor medida, como área de trabajo. Se vinculó entonces allí un enlace a la actividad *webquest*, un trabajo guiado que debía ser resuelto en equipos, apostando al trabajo colaborativo y utilizando recursos preseleccionados existentes en la web.

El producto final debía incluir dos textos originales: un texto informativo (noticia) con aspectos conceptuales generales relacionados a la guerra, tal como si fueran periodistas. Por otro lado, un «informe secreto», con datos más fácticos, a modo de informe de espionaje para alguna de las potencias que entraban en la contienda bélica.

La tarea fue grupal, apostó a la construcción colectiva de conocimientos, al trabajo colaborativo y al uso de los recursos de la web 2.0.

OBJETIVOS

Objetivos general: Acercar la Primera Guerra Mundial desde un punto de vista más cercano a los estudiantes.

Se buscó que el abordaje del tema no fuera desde la presentación del docente, sino que los alumnos llegaran al conocimiento desde un punto de vista casi vivencial. También, que durante ese proceso no solo se apropiaran de contenidos, sino que tomaran contacto de una manera diferente con las tecnologías.

Objetivos específicos:

En marco del objetivo general me propuse que los estudiantes pudieran desarrollar competencias específicas de la asignatura a través del uso de las TIC y, al mismo tiempo, ejercitaran la cooperación y colaboración como forma de trabajo:

1. Fomentar el aprendizaje colaborativo con uso de TIC.
2. Utilizar de forma crítica los recursos obtenidos de la web.
3. Ejercitar la *descentración* para elaborar un texto en el que aflore la empatía con el otro.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad de *webquest* fue preparada utilizando una plantilla de Google adaptada a las necesidades de la tarea. Se puede acceder siguiendo el siguiente enlace: <<https://sites.google.com/site/periodistasyespias/home>>.

A su vez habilité un espacio para subir los trabajos en la plataforma del curso en *Edmodo*. Ese espacio también sirvió para realizar consultas sobre los trabajos, evacuar dudas y realizar una tutoría del proceso de trabajo.

La realización de la tarea coincidió con el inicio de una medida sindical de docentes lo que, sumado a las vacaciones de julio, implicó la suspensión de las clases por más de un mes. Sin embargo, los plazos propuestos para el desarrollo de la tarea siguieron su curso. Se dio una prórroga para la entrega, lo que obligó a que la comunicación entre docente y alumnos se produjera en la plataforma de *Edmodo*, aunque no todo el grupo se involucró en la actividad.

¿Qué era lo que se pretendía del trabajo? En primer lugar una actividad de este tipo supone un ejercicio de *descentración*, es decir, tratar de generar una empatía con el otro y pensar «como si fuera» tal cosa. En este caso, como si fueran periodistas de guerra y espías. Entonces la *webquest* planteada parte de la necesidad de hacer un par de informes, crear algo nuevo a partir de la lectura y visionado de diversas fuentes.

La realización de la tarea demandó interacción grupal para poder seleccionar, ordenar y sintetizar contenido. Esos contenidos transformables fueron seleccionados luego de una búsqueda en la web, dentro de un universo de recursos que había preseleccionado con anterioridad. En estas fases se pueden ver las tres tipologías del trabajo colaborativo planteado Johnson (1992).¹ Sobre esa base lógica, diez años más tarde Lundvall incorpora un nuevo elemento que proviene de la potencialidad de la web 2.0: el compartir como parte fundamental de esta nueva forma de construcción de conocimientos.

Según el concepto de *educomunicación* desarrollado por Mario Kaplún (1998), la tarea educativa es una actividad de comunicación en sí misma, por lo que el educador es un comunicador siempre. Por tanto, a cada modelo educativo corresponde un modelo comunicacional vinculado. En este caso, se buscó transferir la palabra del docente a los estudiantes, buscando la interacción, la creación entre ellos. El docente ocupó un rol de mera orientación. Podríamos decir que se buscó potenciar la capacidad de emisores y receptores que, dentro del esquema comunicativo, poseen los estudiantes, según el concepto de EMIREC desarrollado por Jean Cloutier (1971). En su planteo, las interacciones comunicacionales son de ida y vuelta, horizontales y democráticas.

Sobre este tipo de intercambio, en el que se apuesta a desarrollar relaciones de enseñanza y aprendizaje con una mayor horizontalidad, podemos encontrar un vínculo estrecho con el pensamiento de Paulo Freire, dado que el pedagogo brasileño considera que la educación solo se produce cuando hay este tipo de relaciones con ida y vuelta.

La importancia del grupo sostenida por Freire se potencia a la hora de la construcción de conocimientos. La incorporación de los nuevos medios tecnológicos dan más posibilidades de interacciones mediadas, con otros estudiantes, con contenidos educativos o con el docente.

1 Aprender haciendo, interactuando, buscando.

En estas tareas el rol docente adquiere otro componente, ya que se transforma en su *praxis*: de impartir conocimientos pasa a ser un facilitador en la interacción y construcción de conocimientos.

Según Guillermo Orozco Gómez (2009), el comunicador del siglo XXI —por lo tanto, también el docente— debe actuar de traductor entre los nuevos contenidos y el público, en nuestro caso estudiantes, y convertirse en lo que Jorge Huergo (2008) definió como *educadores-educandos*.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

¿En qué medida se pueden ver prácticas educativas de este tipo en la tarea desarrollada? Podemos ver el vaso medio lleno o el vaso medio vacío. Si comenzamos por esto último podríamos nombrar las dificultades, en varios estudiantes, para intercambiar en grupo, producir colaborativamente. No es raro, dado que se necesitan unas habilidades y un estímulo para que se produzca. Otra dificultad, de orden más tecnológico, vino de la mano de quienes quedaron por fuera de la actividad al no poder seguir el proceso por los medios electrónicos, ya sea por no tener conexión en sus hogares, tener las computadoras rotas o no tenerlas. Finalmente, de orden motivacional, hubo quienes se limitaron a copiar información, pasándola de un formato a otro, sin agregar nada nuevo, ni siquiera una selección de contenidos.

¿Cómo se pueden revertir estas tendencias? El acceso a Internet se seguirá amplificando y democratizando, tanto en equipos informáticos como en teléfonos inteligentes. Con respecto a las otras dos limitaciones, la apuesta debe ser a formar en el trabajo con los otros, apostar a la generación de espacios de conocimientos constructivos y colaborativos, a la vez que se ejercitan las nuevas competencias demandadas para poder trabajar con la información extraída de la red.

Si miramos el vaso medio lleno, varios de los trabajos muestran un contenido muy creativo. Vivenciaron la tarea, crearon según los personajes e intercambiaron con los compañeros.

En algún caso se superó lo solicitado, como en un trabajo que realizaron como espías para Francia. Los estudiantes del equipo, sin conocer el idioma, hicieron una entrega bilingüe tras utilizar un traductor on line. Aun con limitaciones gramaticales, generaron impacto en la producción de la tarea.

La etapa final —que consistió en subir los trabajos a la plataforma y en la presentación que los distintos grupos hicieron en el aula— dejó como saldo de la actividad que las diferentes producciones fueran compartidas y resignificadas por todos los estudiantes que estuvieron en este proceso, dando cuenta de que fueron ellos los gestores y autores de sus aprendizajes.

Esta experiencia, seleccionada para la *II Feria de Buenas Prácticas Educativas* de la Institución Educativa Santa Elena, recibió además el reconocimiento del *Tercer Concurso de Experiencias Educativas con TIC: Sembrando experiencias*, convocado por Anep.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, Roberto (2011). «Principios pedagógicos y comunicacionales de la web 2.0», en *La educ@ción*, revista digital, n.º 145, Portal Educativo de las Américas, OEA, Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura, mayo.
- COBO, Cristóbal, y PARDO KUKLINSKI, Hugo (2007). *Planeta 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona-México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic; Flacso México.
- HUERGO, Jorge (2008). *Los medios y tecnologías en educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- KAPLÚN, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- OSUNA, Sara (2011). «Aprender en la web 2.0: Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales en revista digital», en *La educ@ción*, revista digital, n.º 145, Portal Educativo de las Américas, OEA, Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura, mayo.

El concepto de democracia y su enseñanza en las clases de Historia

Gabriel Quirici

27

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Secundaria.

Institución: Colegio Seminario, Montevideo.

Nombre de la experiencia: Trabajo en sala de Historia: el concepto de *democracia* en su enseñanza en las clases de Historia.

Área: Sala de Historia, Departamento de Ciencias Sociales.

Participantes: Cecilia Arias, Ana Berais, María José Casiraghi, Ernesto Correa, Magdalena Crosa, Andrea Gerwer, Silvana Harriet, Marta Maqueira, Claudio Olarán, Gabriel Quirici, Jorge Stanham.

Responsable de la escritura: Gabriel Quirici.

RESUMEN

Este artículo resume una experiencia de trabajo colectivo en la Sala de Historia del Colegio Seminario. Se trata de un trabajo que apunta a la innovación de la tarea docente, asumiendo que la reflexión y modificación de las prácticas y las herramientas que la componen (lecturas, foros virtuales, seminarios de actualización, intercambios en espacios de coordinación) son sustantivas para una mejora de la calidad educativa, en tanto calidad de enseñanza.

Esta experiencia puntual es fruto de un proyecto de profesionalización del rol docente que tiene como eje el trabajo colaborativo entre pares, el intercambio de experiencias de aula, lecturas y modalidades de trabajo. Más allá de la especificidad de la asignatura y de lo particular del concepto de *democracia*, el artículo intenta ser una síntesis del proceso de trabajo. Creemos que esta experiencia de fortalecimiento de la comunidad académica, que tiene a los docentes y su reflexión práctica como centro, merece ser compartida.

En la primera parte del artículo se presenta el contexto institucional en el que nació la experiencia, vinculado al Departamento de Ciencias Sociales del Colegio, a la tradición del trabajo en sala y al aniversario de los treinta años de recuperación democrática. En la segunda parte se reseñan de forma esquemática las intenciones del proyecto, se enumeran los diferentes sentidos con que los docentes abordaron el trabajo y se expone la concreción del mapa de progreso como resultado didáctico innovador. En una tercera parte del artículo se reflexiona sobre el seguimiento y la retroalimentación que tuvo el proceso en relación con las prácticas de los docentes. En cuarto lugar se presenta el análisis de algunos casos de puesta en práctica de ejercicios sobre democracia en diferentes niveles de secundaria (consultar anexos). Las conclusiones proponen algunas confirmaciones y desafíos sobre la profesionalización docente a partir del trabajo en sala.

ORIGEN: COLECTIVIZAR CONCEPTOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Al conmemorarse treinta años de la recuperación de la institucionalidad democrática, el Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Seminario se ha propuesto abordar transversalmente la enseñanza del concepto *democracia*. En el marco de esta iniciativa, se desarrolla un proyecto específico para la enseñanza de la Historia que tiene como principal sentido dinamizar las instancias de profesionalización docente entre los integrantes de la sala de Historia.

Se considera que el Colegio Seminario cuenta con una valiosa red de fortalecimiento de las instancias de colaboración: espacios, tiempos y reconocimiento material (monetario y de infraestructura) que resulta muy positiva como punto de partida.¹ Ahora bien la dinamización de la reflexión sobre la práctica y su capacidad transformadora no pasa solamente por incrementar el número de reuniones o de formalidades que se perciban como obligatorias.

Se parte de una valiosa experiencia previa de trabajo sobre los conceptos de *crisis y revolución* en los ámbitos de coordinación de sala en 2014. También del desarrollo de salas en las que se construyeron perfiles de egreso por nivel en el marco de la enseñanza por competencias. Dentro de estas, en nuestro caso, se desarrolló la subcompetencia historiográfica.

Los componentes de la subcompetencia fueron definidos tras un año de intercambio en sala. En ese lapso los docentes incorporamos las herramientas centrales de la epistemología de la historia al trabajo de aula. Ejemplos son el análisis y la clasificación de fuentes, el comparativismo y la descentración. Por tanto, el equipo docente contaba con una memoria colectiva de intercambio y una discusión que hacían viable el alcance del objetivo planteado.

Con estos antecedentes, la idea central fue sistematizar en conjunto los sentidos de la práctica de la enseñanza de *democracia* y, a partir de ello, construir un mapa de progreso sobre la enseñanza del concepto a lo largo del trayecto escolar de secundaria.

La experiencia se llevó a cabo con el convencimiento de que el aprendizaje cooperativo trasciende las instancias de aula y es relevante tanto para los alumnos como para los profesores. Se entiende que los espacios colaborativos entre docentes contribuyen a la mejora de la comunidad educativa y a la profesionalización sustantiva de cada uno como encargado de sus cursos, al tiempo que enriquecen y fortalecen el colectivo general de niveles, salas y departamentos.

1 Todo ello en el Colegio, particularmente en Historia, tiene una incidencia positiva en la profesionalización por la tradición de enseñanza, la producción de materiales didácticos de alto nivel por la sala de Historia, una hora más para coordinar, apertura de instancias académicas con investigadores destacados, talleres de formación en TIC para docentes. Medidas coherentes con la formación en carrera y la elaboración de un escalafón docente.

Por eso buscamos generar nuevos momentos de interacción entre colegas en los que haya espacios para fecundar diálogos y momentos de evaluación y aprendizajes originales, que sinteticen la experiencia didáctica, los intercambios en las reuniones de coordinación y las propuestas de innovación o revisión en el aula.

El aporte de este proyecto hacia la profesionalización se orienta a fortalecer una cultura institucional de confianza docente, en la que la pertenencia a una sala y a un departamento se vea potenciada por la interacción cotidiana, en donde cada uno sienta que aprende y enriquece a los colegas a través de sus propios trayectos de formación, intereses específicos y experiencias en la enseñanza de diversas competencias.

INTENCIONES ESPECÍFICAS Y DESARROLLO DEL PROYECTO SOBRE DEMOCRACIA

A comienzos de 2015 se trazaron las siguientes intenciones:

- Conocer las diferentes estrategias didácticas, fuentes historiográficas y concepciones enseñadas del colectivo de profesores de Historia en el Colegio.
- Intercambiar y actualizar nuestras lecturas y abordajes sobre democracia.
- Generar un espacio común de lectura y desarrollar un foro de discusión docente en el aula virtual del Colegio.
- Construir un *mapa de progreso*, dentro de la competencia historiográfica, sobre los perfiles esperados en relación al concepto de democracia en cada nivel.

La puesta en marcha de estas ideas centrales puede resumirse en los siguientes pasos:

- Se comenzó intercambiando acerca de la enseñanza en cada uno de los niveles: en qué contenidos del programa abordábamos el tema, con qué sentido se trabajaba el concepto de democracia y con qué actividades.
- Se dedicaron seis sesiones de coordinación en sala para la discusión por nivel y se presentaron dos textos específicos sobre democracia.
- Se intercambiaron lecturas y se realizó una lectura comentada de Bobbio (2005) y de Requejo Coll (1990).
- Se expusieron y analizaron recursos empleados en el aula: el uso de un extracto de Robert Dahl (2004), la elaboración del programa de 6° de Derecho con *democracia* como eje central.

- Fue creada un aula virtual específica para el proyecto, en donde se colocaron materiales de diversos autores que abordan el concepto de democracia (ver bibliografía).
- Se activó un foro de discusión para continuar el intercambio por vía electrónica.
- A partir de la recopilación de los informes de sala y de las intervenciones de los docentes en el foro virtual, se trazaron las líneas generales para la identificación de los principales contenidos asociados a la enseñanza del concepto de democracia y las competencias vinculadas a la historiografía.
- Se elaboró un mapa de progreso que evidencia un trabajo incremental y de retroalimentación en la subcompetencia historiográfica a lo largo del trayecto de secundaria.
- El mapa fue colectivizado en la sala y los integrantes realizaron modificaciones y aportes para su confección definitiva.

UN MAPA DE PROGRESO, CAMINO AL ANDAR

El mapa de progreso elaborado por la sala (ver anexo 1) representa un resultado preliminar. Constituye un producto novedoso que no se agota en sí mismo, pues es al mismo tiempo un puente en construcción para continuar reflexionado sobre nuestra práctica y mejorando la enseñanza. Supone una orientación estilizada y colectiva de los saberes y las intenciones puestas en juego por todos los profesores al momento de enseñar *democracia*. También es un generador de nuevas prácticas y nuevos hallazgos educativos por parte de los docentes al momento de trabajar el tema.

La elaboración del mapa no implica una concepción de un proceso unidireccional y siempre creciente. En cada uno de los niveles se retoman procesos de los años anteriores y se incluyen nuevos desafíos. Estos son los consignados.

Uno de los aspectos más relevantes es compartir entre docentes ejercicios de evaluación del concepto aplicados en clase y en instancias de visita de aula al momento de trabajar *democracia*. Esto permitirá evaluar la pertinencia del mapa y los posibles agregados o modificaciones.

En tal sentido, el mapa constituye una plataforma de lanzamiento para afianzar nuevas instancias de trabajo colaborativo entre pares, en donde los intercambios sobre pautas de evaluación o las visitas de clase tengan un sustento acordado previamente desde donde mirar y comentar con otros colegas, desde una perspectiva horizontal y constructiva.

ATENAS, DICTADURA Y URBANISMO (EJERCICIOS DE DEMOCRACIA)

La coordinación de las pruebas de Ciclo Básico y Bachillerato genera instancias de intercambio en las que se pueden visualizar niveles de concreción de los procesos realizados en el aula. Además de las intenciones expresadas en la sala, se comparte lo que pudimos trabajar y lo que estamos en condiciones de exigir a nuestros alumnos. Se presentan algunos ejemplos de actividades para diferentes niveles de Secundaria a través de las cuales se puede observar la puesta en práctica de lo colectivizado en Sala. Son tres propuestas de trabajo escrito correspondientes a los niveles de primer año, cuarto y Bachillerato Artístico, que se encuentran en los anexos 2, 3 y 4.

En el caso de primer año se ejercita lo trabajado sobre democracia ateniense en clase. Se propone la lectura de textos históricos, la clasificación de fuentes, la conceptualización desde el aula y los textos sugeridos. Hay una posterior apuesta a la *descentración* imaginando que se es un egipcio. Esto permite un acercamiento a la comparación de la democracia ateniense con otros sistemas políticos ya estudiados en curso. De esa forma, ya en primer año se anticipan habilidades que en el mapa de progreso están anotadas para segundo, como la comparación entre sistemas. Esto demuestra el carácter de proceso de nuestro trabajo y de puente del propio mapa, ya que los docentes de primero trabajaban esta habilidad de la subcompetencia historiográfica sin haberla traducido a palabras en este documento. Se encuentra una nueva dimensión de complejidad al momento de poner en común las tareas en las instancias de coordinación.

Para cuarto año el caso seleccionado presenta una gran similitud con el anterior. Propone la identificación del concepto y las características de *democracia* en fragmentos de documentos históricos. La novedad es que la referencia al concepto parte de recordarle al estudiante que tenga en cuenta los autores trabajados en clase (Dahl y Sartori), recuperando una práctica de definición teórica en el aula para la mejor resolución de la propuesta. En este caso no se pide la descentración ni se explicita la comparación con otros sistemas. Lo que tiene de particular la propuesta es que el fragmento corresponde a un período no trabajado previamente (el golpe de Estado de 1973), por lo que se apuesta a resolver una situación nueva por parte de los estudiantes aplicando los conceptos enseñados en clase.

Se observan líneas de continuidad y coherencia en las propuestas de evaluación de 1º y 4º al proponer la comparación entre democracia y otras formas de gobierno. En 4º se plantea la oposición de democracia con medidas antidemocráticas, mientras que en 1º, de forma descentrada y en otro marco temporal, aparece el caso de Atenas con Egipto.

En Bachillerato Artístico *democracia* se trabaja a partir de la dimensión urbanística y de la reflexión sobre el espacio público. La secuencia de trabajo se elaboró a

partir una salida didáctica a la muestra Ghierra Intendente en el Centro Cultural de España. Esta consistió en preparación, realización de la visita, redacción domiciliaria de lo aprendido, intercambio en clase de las reflexiones que la actividad generó. Se puede observar un encare diferente: ya no se parte de cómo se definió o trabajó en clase el concepto, sino que se apunta a una dimensión más vivencial por parte del estudiante. Participar de la muestra, seleccionar un proyecto, preguntarse sobre el patrimonio, la cultura urbana, la ecología, el barrio, el transporte y elaborar preguntas para trabajar sobre la idea de democracia más allá del acto de sufragar evidencia una apuesta que pone en juego diferentes saberes y experiencias. Lo anterior está contemplado en el mapa de progreso cuando se indica: «Abordaje desde la perspectiva urbana del concepto democracia en el sentido de participación ciudadana», participación que implica involucrarse, aprender *democracia* es aprender a ser ciudadano.

Los tres ejemplos anteriores fueron compartidos en el espacio de sala y forman parte de un paso más que el proyecto de profesionalización impulsa al momento de mostrar, problematizar y conceptualizar teóricamente, por parte de los docentes, las estrategias que llevan a la práctica.

CONCLUSIONES

Sostiene Ana Zavala que se debe apostar por una

«profundización de la semántica de la inteligibilidad de las acciones, y no solo el de la semántica de la acción. Es definitivamente en función de la puesta en palabras que las concepciones, los problemas y los campos de búsqueda tienen algún nivel de proyección social y profesional [...] en términos de retorno sobre el sistema educativo, tiene un valor enorme a un costo mínimo. Este trabajo tiende a buscar maneras de comprender y mejorar la práctica [...]. Nadie lo hace, es cierto, ni por decreto ni por imposición de una moda, y eso es lo mejor de todo. La naturaleza de las herramientas de análisis las aleja de cualquier idea ortodoxa, y eso es una gran tranquilidad». (Zavala, 2013)

Nuestra experiencia es un ejemplo más de tantos casos en los que los docentes toman la palabra, intercambian y construyen teoría para mejorar la práctica. La narración del proceso de trabajo, sus resultados y las estrategias aplicadas muestran desde el lado de la enseñanza cómo es posible apostar por un crecimiento profesional en comunidad académica.

Un paso que nos queda pendiente en este intercambio es analizar los resultados de los escritos de nuestros alumnos, no para evaluar los aprendizajes de ellos, sino como insumos para la reflexión sobre nuestras propias prácticas. En ellas se cruzan el abordaje de la enseñanza de la Historia desde el concepto de *democracia* así como las actividades en las que las ponemos en juego, que enriquecen el mapa de progreso.

Con el proyecto realizado se puede afirmar que los docentes de Historia del Seminario estamos en condiciones de explicitar con mayor grado de certeza cuáles son los sentidos comunes con los que trabajamos *democracia*, al mismo tiempo que conocemos los puntos de tensión y debate que brindan mayor seguridad para ensayar innovaciones en el aula. Esto permite retomar el trabajo realizado por el colega del año anterior, al tiempo que los alumnos pueden visualizar un hilo conductor.

Finalmente, el desarrollo de esta experiencia confirma la suposición inicial de que la profesionalización docente en un marco de trabajo colaborativo presenta innovaciones positivamente incrementales en la tarea de reflexión y ejecución de las estrategias de enseñanza, contribuyendo al fortalecimiento de la comunidad académica y aportando hacia una mejor calidad educativa desde uno de sus principales sujetos: los docentes profesionales.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BOBBIO, Norberto (2005). *Liberalismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DAHL, Robert (2004). *La democracia*. Londres: Enciclopedia Británica.
- REQUEJO COLL, Ferrán (1990). *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de bienestar*. Barcelona: Ariel.
- SARTORI, Giovanni (2007). *¿Qué es la democracia?*. Buenos Aires: Taurus.
- TRAVERSO, Enzo (2001). *El totalitarismo, historia de un debate*. Buenos Aires: Eudeba.
- ZAVALA, Ana (2013). *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Montevideo: Trilce

ANEXO 1. MAPA DE PROGRESO DEL CONCEPTO *DEMOCRACIA* EN SU ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE HISTORIA

	CICLO BÁSICO	
	Contenidos enseñados de democracia	Subcompetencia historiográfica
1º	<p>Abordaje etimológico en su dimensión política: significado.</p> <p>Características de la democracia ateniense.</p> <p>Instituciones de la democracia (asamblea, consejo, leyes).</p> <p>Vinculación con la actualidad nacional.</p>	<p>Definición histórica.</p> <p>Descripción de fuentes.</p> <p>Descentración (comprender el lugar del otro y cómo es la toma de decisiones en una democracia).</p> <p>Comparación entre democracia antigua y actual.</p>
2º	<p>Ubicación en el marco de la Ilustración.</p> <p>Conceptualización de <i>república, soberanía popular, derechos naturales</i>.</p> <p>Identificación de formas de gobierno democráticas y no democráticas.</p> <p>Problematización de las nociones de democracia radical y moderada (ejemplos de las revoluciones inglesa y/o francesa).</p> <p>Incorporación de la dimensión social (criterios para reparto de tierras) y la dimensión territorial (federalismo) en la enseñanza del artiguismo.</p>	<p>Ubicación de textos históricos en relación a la conceptualización de <i>democracia</i>.</p> <p>Comprensión del carácter democrático (o no) de un sistema a partir de la selección y fragmentos documentales (constituciones, proclamas).</p> <p>Establecimiento de relaciones entre postulados democráticos y grupos sociales de un momento histórico.</p>
3º	<p>Aplicación y problematización del concepto desde el análisis de las revoluciones liberales al siglo xx.</p> <p>Incorporación de la participación como un elemento central del concepto.</p> <p>Planteamiento de la tensión entre formalidad y participación.</p> <p>Enseñanza de las diferentes corrientes del liberalismo, el surgimiento de partidos modernos a nivel internacional y local.</p> <p>Relacionar el concepto <i>democracia</i> a la cuestión social a través del movimiento obrero y sus pensadores.</p> <p>Abordaje de la cuestión territorial espacial analizando la organización de las ciudades industriales y la segregación.</p>	<p>Análisis de fragmentos documentales (constituciones, proclamas).</p> <p>Elaboración de diálogos y discusión de diversas posturas asumiendo diferentes roles.</p> <p>Identificación de ideologías y evaluación del alcance de las características democráticas de sus componentes.</p> <p>Utilización de textos historiográficos como complemento del manual y los documentos históricos.</p>

BACHILLERATO COMÚN		
	Contenidos enseñados de democracia	Subcompetencia historiográfica
4°	<p>Planteamiento de la definición de <i>democracia</i> desde autores de la ciencia política. Se apunta a identificar las principales características de un sistema democrático para después aplicarlas a diferentes procesos históricos: norteamericano, soviético.</p> <p>Problematización de las formas de participación al trabajar populismo.</p> <p>Aplicación del ejercicio de identificación conceptual para evaluar documentos históricos (decreto de disolución de las Cámaras de 1973; proclama del Obelisco de 1983).</p> <p>Presentación del concepto de <i>democracias en construcción</i> al momento de trabajar descolonización y Tercer Mundo.</p> <p>Análisis de la noción de <i>democracia popular</i> propia de los regímenes soviéticos, identificando los elementos democráticos del pensamiento de Marx en tensión con las formas de gobierno efectivamente practicadas.</p> <p>Planteamiento de los polos ideales opuestos al trabajarse dictadura.</p>	<p>Incorporación de autores de las ciencias sociales.</p> <p>Conceptualización y definición histórica a partir de la cita de fuentes académicamente acreditadas.</p> <p>Evaluación de documentos y procesos a partir de selección de autores especializados.</p> <p>Contextualización de la fuente académica.</p> <p>Problematización del concepto con ejemplos que son participativos pero formalmente no cumplen con todas las características de la democracia.</p> <p>Identificación del conflicto y la tensión al analizar las dificultades de construir democracias en contextos desfavorables.</p>

BACHILLERATO ARTÍSTICO		
	Contenidos enseñados de democracia	Subcompetencia historiográfica
5.º y 6.º	<p>Presentación de diferentes movimientos artísticos, etapas de la historia del arte y políticas culturales que apuestan por una renovación de las prácticas en sentido participativo (tanto en la producción como en el consumo de las obras): romanticismo, vanguardias latinoamericanas, club de grabado, muestras de urbanismo, por ejemplo.</p> <p>Abordaje de la construcción de la ciudad en sus diferentes dimensiones (patrimonial, cultural, artística, tecnológica, transporte, limpieza, etcétera) como un ejercicio de ciudadanía cotidiano que nos involucra a todos.</p> <p>Visitas pedagógicas a diversas propuestas artísticas que se proponen hacer arte en este sentido.</p>	<p>Problematización a partir de preguntas.</p> <p>Conceptualización y definición a partir de fuentes escritas.</p> <p>Establecimiento de conexiones entre la idea de la democratización del arte con el surgimiento del concepto de <i>lo público</i>.</p> <p>Abordaje desde la perspectiva urbana del concepto democracia en el sentido de participación ciudadana.</p>

BACHILLERATO HUMANÍSTICO		
	Contenidos enseñados de democracia	Subcompetencia historiográfica
5º	<p>Abordaje de procesos históricos con material historiográfico como fuente principal: revoluciones atlánticas, liberalismo, socialismo.</p> <p>Temas como ilustración, revolución francesa, artiguismo, constitución de 1830, revoluciones liberales, marxismo y doctrina social de la Iglesia permiten retomar la cuestión de la participación y las formas democráticas, profundizando elementos historiográficos.</p> <p>Discusión de la cuestión de las luchas armadas liberales y revolucionarias y sus componentes democráticos.</p>	<p>Analiza diferentes posturas sobre la democracia a partir de documentos y contrastación de autores historiográficos.</p> <p>Desarrolla en forma escrita la formulación de preguntas problema en donde el concepto de democracia es aplicado.</p> <p>La resolución escrita de las preguntas se realiza a partir de la cita de autores, datos empíricos y reflexión personal del estudiante.</p>
6º	<p>Se continúa la profundización historiográfica desde conceptos como «guerra democrática» con relación a la Gran Guerra.</p> <p>Descripción y análisis de la crisis de la democracia, tanto en el contexto internacional del período interbélico (ascenso de los fascismos) como en la crisis del Uruguay liberal de los años sesenta, también a partir de un variado abanico de fuentes historiográficas.</p> <p>Abordaje y problematización del concepto de totalitarismo en relación con fascismo, nazismo y estalinismo.</p> <p>Se discute el carácter democrático de las revoluciones o los intentos revolucionarios. ¿Qué rol juega la violencia en relación a la democracia? ¿Son compatibles? ¿Qué rol juega el contexto?</p> <p>Planteo de la dimensión intrínsecamente conflictiva de la democracia, como parte esencial de un sistema en el que conviven tendencias e intereses diversos.</p> <p>Profundización de la dimensión social y económica al trabajar casos como la extensión de derechos sociales y de género en el batllismo.</p> <p>Planteamiento y problematización del diálogo sobre la relación marxismo y cristianismo y la concepción del hombre que hay detrás de cada una de ellas. Se problematiza este aspecto.</p>	<p>Utilización de referencias historiográficas y citas pertinentes para discutir el concepto.</p> <p>Formulación de preguntas problema por los estudiantes a partir de fundamentos historiográficos.</p> <p>Inclusión en la formulación escrita de posturas críticas hacia los autores de referencia.</p> <p>El estudiante es capaz de evaluar la postura de los autores, la propuesta docente y formula juicios fundamentados sobre la democracia en los diferentes temas tratados en el curso.</p>

ANEXO 2. EJERCICIO EN PRIMER AÑO

Lee el siguiente documento y realiza el ejercicio a continuación:

Esta ciudad no está bajo el poder de uno solo: Atenas es libre. El pueblo reina; por turnos, los ciudadanos son nombrados magistrados anualmente y administran el Estado. La fortuna no tiene privilegios: porque el pobre y el rico tienen derechos iguales en esta polis. Bajo las leyes escritas, el débil puede responder al insulto de un poderoso y el pequeño, si tiene razón, vencer al grande.

Sófocles, Los suplicantes, siglo V a. C.

Clasifícalo y fundamenta tu respuesta.

1. Clasifica la fuente.
2. Redacta un texto como el de Sófocles pero imaginando que eres un súbdito egipcio.

Debes explicitar a qué grupo social del antiguo Egipto perteneces, y tu texto debe adaptarse de acuerdo a este grupo.

ANEXO 3. EJERCICIO DE CUARTO AÑO

El Presidente de la República decreta:

Art 1º. Declárense disueltas la Cámara de Senadores y la Cámara de Representantes.

Art 2º. Crease un Consejo de Estado, integrado por los miembros que oportunamente se designaran, con las siguientes atribuciones:

a) desempeñar independientemente las funciones específicas de la Asamblea General;

b) controlar la gestión del Poder Ejecutivo relacionada con el respeto de los derechos individuales de la persona humana y con la sumisión de dicho Poder a las normas constitucionales y legales;

c) elaborar un anteproyecto de Reforma Constitucional que reafirme los fundamentales principios democráticos y representativos, a ser oportunamente plebiscitado por el Cuerpo Electoral.

Art 3. Prohíbese la divulgación por la prensa oral, escrita o televisada de todo tipo de información, comentario o grabación que, directa o indirectamente, mencione o se refiera a lo dispuesto por el presente Decreto atribuyendo propósitos dictatoriales al Poder Ejecutivo, o pueda perturbar la tranquilidad y el orden públicos.

Art 4. Facúltese a las FF.AA. y Policiales a adoptar las medidas necesarias para asegurar prestación ininterrumpida de los servicios públicos esenciales.

El proceso político. Las FF. AA. al pueblo oriental. Montevideo, 1978.

1. Analiza el decreto desde la perspectiva de las tres dimensiones de la democracia según Dahl, señalando lo que no es democrático. Fundamenta tus afirmaciones.
2. Compara tres aspectos de esas dictaduras con otro de los sistemas estudiados durante el año.

ANEXO 4. EJERCICIO DE BACHILLERATO ARTÍSTICO

Ficha de trabajo

Exposición Ghierra intendente (del 9 de abril al 13 de junio de 2015)

Ghierra Intendente es una acción artística de Alfredo Ghierra que cuenta con la participación de más de 40 artistas, arquitectas/os, diseñadoras/es, y técnicas/os profesionales en diversas áreas, pero sobre todo amantes de esta ciudad que exponen sus ideas y miradas. No tienen todas las respuestas, apenas tratan de hacer las preguntas correctas. Los proyectos se ordenan en 7 secretarías: Patrimonio, Mapeo, Eco-Ciudad, Cultura Urbana, Tecnología y Diseño, Transporte, Turismo. Ghierra Intendente es una invitación a imaginar la ciudad de Montevideo, de la mano de los que normalmente no son convocados para incidir directamente sobre ella. Es un ejercicio de democracia directa y colectiva, un franco intento de soñar y mostrar una Montevideo como la queremos.

Web oficial Ghierra Intendente, <www.ghierraintendente.com.uy>. Ghierra Intendente en Facebook: <<https://es-la.facebook.com/ghierra.intendente>>

1. Recorre la exposición y elige un proyecto/trabajo. Descríbelo brevemente o haz un dibujo.
2. ¿Por qué has elegido este proyecto/trabajo, qué te llama la atención?
3. Luego de ver la exposición: ¿Ha cambiado algo la forma en la que percibes el barrio en que vives? Desde tu punto de vista, ¿hay algo que falta o que desearías cambiar para mejorarlo?
4. En su acción artística (o acción política no partidaria) Alfredo Ghierra dice: «No podés votarnos pero sí imitarnos!». ¿Qué piensas de esto?
5. Una pregunta que te genera la visita a esta exposición.

Nombre:_____



Los datos objetivos del desempeño del sistema educativo uruguayo no son alentadores: altos índices de repetición, rezago y desafiliación en la enseñanza media, inequidades pronunciadas sesgadas por contextos sociales, retrocesos en resultados de pruebas internacionales y nacionales, percepción social negativa sobre la calidad de la educación, insuficiencia en la tasa de reposición de docentes, altos índices de ausentismo docente y baja consideración social de la profesión.

El cambio en educación ha de ser sistémico. Debe involucrar aspectos curriculares, organizacionales, institucionales, económicos. Pero si no incluye la transformación del modo de ejercicio profesional docente, el cambio no llegará a las aulas. Sin buenos docentes no habrá buena educación.

Frente a esta realidad preocupante, a lo largo y ancho del país hay maestros y profesores creativos, comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos, que se hacen cargo del desafío que tiene la profesión en estos tiempos. Ante el cambio de época y la transformación de las formas de aprender, ellos imaginan, crean, prueban nuevas formas de enseñar recuperando lo mejor de la tradición profesional docente.

En todo el país y en todos los subsistemas del sector estatal y del privado hay iniciativas que se mueven. Las experiencias relatadas en este libro son una muestra de ello. Fueron presentadas en la edición 2015 de la Feria de Buenas Prácticas en Educación, organizada por el Instituto Educativo Santa Elena.

Más información y materiales en:
www.santaelena.edu.uy/publicaciones

