



# Un formato escolar diferente

## Nadie por fuera del grupo, todos formando parte

**Leticia Albus Viacava** | Maestra. Especializada en Dificultades de Aprendizaje y Psicopedagogía Clínica. Especialista en Culturas escritas y Alfabetización Inicial. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías.

**Laura Rodríguez** | Maestra.

### Resumen

El presente artículo trata sobre una experiencia pedagógica llevada adelante de forma coordinada por una maestra de sexto grado y una maestra de apoyo, en una escuela de Montevideo, con un grupo de niños entre los que se encontraban dos estudiantes con barreras para el aprendizaje. Se describe el proyecto, en el que se incluyen las TIC como factor motivante. Los dos alumnos mencionados anteriormente oficiaron como monitores, se explica el porqué y el para qué. En definitiva, se muestra un formato escolar diferente al tradicional, en el que nadie queda por fuera del grupo, sino que todos forman parte.

### Presentación de la experiencia

La experiencia de trabajo se llevó adelante en un grupo de sexto grado de una escuela de Tiempo Completo, en la ciudad de Montevideo. Este grupo estaba compuesto por veintiséis alumnos, de los cuales dos presentaban barreras que limitaban su aprendizaje y su participación<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> «El término "barreras para el aprendizaje y la participación" se adopta en (...) el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.» (Booth y Ainscow, 2000:8)

Este proyecto de trabajo fue desarrollado por la maestra de apoyo de la escuela y la maestra de sexto grado. La intervención pedagógica orientada a atender a dichos alumnos implicó un intercambio entre las docentes, para establecer un dispositivo a instrumentar acorde a sus características: perfil desertor o asistencia intermitente –dificultades para sostener el horario escolar–, lenguaje restringido, baja tolerancia a la frustración, elevado nivel de agresividad, baja autoestima, reproducción de modelos negativos de comportamiento, dificultades para integrarse al grupo, nivel de conocimiento notoriamente descendido, falta de compromiso y de responsabilidad. Ante dicha situación, se pensó y se planificó una propuesta pedagógica alternativa que posibilitara transformar esta realidad, iniciando un camino que *resignificara* las relaciones interpersonales, habilitando el diálogo y mejorando el discurso oral, pues ambos alumnos manifestaban dificultades en Lengua, tanto en oralidad como en escritura y en lectura.

Se comenzó un trabajo coordinado entre maestra de clase y maestra de apoyo de la institución con base en el interés y en las necesidades educativas de estos alumnos, alfabetizando a través del uso de las TIC y con el propósito de fortalecer sus habilidades sociales a partir de la revalorización de la palabra como elemento mediador de la realidad. Se les brindó

la posibilidad de contar a otros lo que lograron hacer, de poner así en palabras sus procesos de aprendizaje y, al decir de Wood, Bruner y Ross (1976), de *andamiar* a sus compañeros en sus procesos de aprendizaje hasta que fuera necesario, lo que significaba comunicar sus logros. Esta situación los posicionó ante sus pares de forma diferente a la acostumbrada, estos dos compañeros eran los encargados de enseñarles a trabajar con una herramienta en línea, desconocida para el resto. Estos estudiantes comenzaron a ocupar un lugar de importancia dentro del grupo, asumiendo un rol protagónico como monitores del resto; sentían la necesidad de decir, de comunicarse, y a la vez percibían que eran escuchados y respetados. Los alumnos comenzaron a advertir que eran protagonistas en un espacio de aprendizaje participativo e integrador.

Las actividades propuestas eran *«el medio de intervención sobre la realidad, mediante la realización secuencial e integrada de diversas acciones necesarias para alcanzar las metas y objetivos específicos de un proyecto»* (Ander-Egg y Aguilar, 2005:16-17). En este caso, si bien se formularon objetivos individuales, la intención pedagógica trascendió lo particular para atender lo general, por tanto fue necesaria la formulación de objetivos para el grupo.

### Objetivos individuales

- ▶ Fortalecer el proceso de aprendizaje de alumnos que se encuentran en situación vulnerable con respecto a su trayectoria escolar.
- ▶ Promover el trabajo con pares, oficiando de monitores para comunicar conocimientos relacionados con las TIC.
- ▶ Empoderar a estos alumnos a partir de una adecuada estructuración del discurso oral y lograr comunicar lo aprendido.

### Objetivos grupales

- ▶ Transformar la mirada grupal a partir del reconocimiento de las potencialidades individuales.
- ▶ Generar instancias de intercambio de conocimientos entre pares.

## ¿Quiénes son los monitores? ¿Por qué? ¿Para qué?

Los dos alumnos mencionados con anterioridad, quienes tienen derecho a recibir la educación que se merecen a partir de lo que pueden hacer y posibilitando mejorar y potenciar sus aprendizajes, no logran sostener un formato escolar tradicional, sino que requieren de propuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas. Pensar otro formato escolar implica garantizar el derecho a la educación *«desde las coordenadas de la igualdad y la equidad, y no ya desde la compensación a las desigualdades de origen»* (ANEP. CODICEN. CEIP, 2010:13).

Ubicarnos desde el paradigma de los derechos humanos podría *«...socavar esa pretensión activa de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo “normal”»* (Skliar, 2005:15)

Es por este motivo que se planifican estrategias de intervención orientadas a repositionar a dichos alumnos, para que oficien de monitores dentro de su grupo de pares en el uso de una herramienta en línea para elaborar infografías.

La propuesta de trabajo se dividió en dos momentos. En una primera instancia, la maestra de apoyo fue quien trabajó con los dos alumnos mencionados, con frecuencia de una hora semanal, durante un mes. Los acercó a la herramienta en línea “easel.ly”, entraron en contacto con ella, experimentaron, crearon, compartieron. Entre un encuentro y otro, los estudiantes mostraron interés, el cual se vio reflejado en las infografías que fueron elaborando en el transcurso de la semana en sus casas, tarea que no se les solicitó, sino que se dio por iniciativa propia. Se les propuso que seleccionaran un tema de los abordados en el primer semestre del año, y a partir de la información recabada se dio inicio a la elaboración de las infografías. Como tema, uno de ellos eligió la célula, y el otro eligió al escritor Eduardo Galeano.

**CÉLULA**

**Célula animal**

Membrana celular  
Núcleo  
Nucleolo  
Vacuolas  
Lisosomas  
Citoplasma  
Mitocondria  
Reticulo endoplasmático  
Aparato de Golgi

**¿QUÉ ES?**  
Es la unidad fundamental de un organismo vivo que cuenta con capacidad de reproducción independiente.

Tiene tres partes:  
MEMBRANA  
CITOPLASMA  
NÚCLEO

Al nacer el ser humano está formado por unos dos billones de células. Cuando alcanza su completo desarrollo en la edad adulta, ese número se acerca a los sesenta billones de células.

**EDUARDO GALEANO**

Nació el 3 de setiembre de 1940 en Montevideo, en una familia de clase alta y católica con ascendencia española.

Falleció el 13 de abril de 2015 en Montevideo, por un cáncer de pulmón.

**Obras destacadas**

Se decía que le gustaba mucho el fútbol argentino y uruguayo.

En un segundo momento, los dos estudiantes le enseñaron la herramienta en línea al resto del grupo, los guiaron en el aprendizaje. De este modo se gestó un verdadero trabajo colaborativo y coordinado con otros, posibilitando así «participar de un pensamiento distribuido (...), donde el proceso no es jerárquico, sino asentado en la participación y ayuda mutua entre iguales sin la matización de posiciones asimétricas asociadas a la jerarquía convencional» (Pérez Gómez, 2012:163).

Se planificó elaborar infografías en línea porque estamos inmersos en una sociedad digital; con un clic accedemos a infinidad de sitios, de informaciones. De este modo se buscó propiciar nuevas posibilidades de aprendizaje y de participación, cercanas a los estudiantes, en tanto que el computador portátil forma parte de su realidad y su quehacer cotidiano, es decir, se optó por una gestión ética, en la que se habilitaron otros aprendizajes, se promovieron nuevas posibilidades. Como plantean Duschatzky y Corea (2002), la posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida.

Para esto se buscaron formatos alternativos que implicaran la ruptura del aula tradicional, se usaron otros espacios y otros tiempos pedagógicos. Se recurrió a la sala de videoconferencias para que los monitores mostraran cómo se trabaja con la herramienta en línea, se modelaron estrategias de trabajo.



Se utilizaron los computadores portátiles como estaban habituados diariamente, pero además se incluyeron otras herramientas tecnológicas que comenzaban a dominar con mayor seguridad: cañón, plasma, HDMI, *netbook* con sistema operativo diferente a Ceibal. Se les brindaron otras herramientas, otras posibilidades, y así lograron expandir los trabajos de infografías a niveles no planificados por las docentes.

De este modo se pretendía rescatar el valor de la diversidad de trayectorias académicas de las personas, cuestionando la idea de “trayectorias normales” según la cual los alumnos avanzan en la escalera educativa, y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados. Frente a este enfoque lineal, surgió la preocupación por instalar una conceptualización alternativa sobre el desarrollo de los individuos «...como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescripta» (Baquero, 2006: 22).

### ¿Por qué trabajar juntas maestra de clase y maestra de apoyo?

Entre las funciones de la maestra de apoyo se señala: «Apoyar a los alumnos con problemas para aprender, jerarquizando (...) a los alumnos sin alfabetizar próximos a egresar (...). Desarrolla su función en apoyo al alumno, al docente, al grupo escolar...» (ANEP. CEIP, 2014:6). Los alumnos que oficiaron de monitores en el presente proyecto están alfabetizados, pero presentaban dificultades para transmitir sus conocimientos, tanto en forma escrita como oral. En la institución educativa, esta situación generó la necesidad de diseñar un dispositivo de apoyo a estos sujetos.

Dentro de los objetivos de trabajo era fundamental fortalecer las herramientas de comunicación de estos estudiantes, pero también su autoestima, empoderarlos en su aprendizaje, que se sintieran protagonistas del mismo, imprescindible para que pudieran comunicar. Como plantea Alicia Fernández (2008), la intervención docente debe tener por objeto abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría del pensamiento, buscando propiciar el encuentro con el placer de aprender.

### Impacto del proyecto en las trayectorias de los alumnos

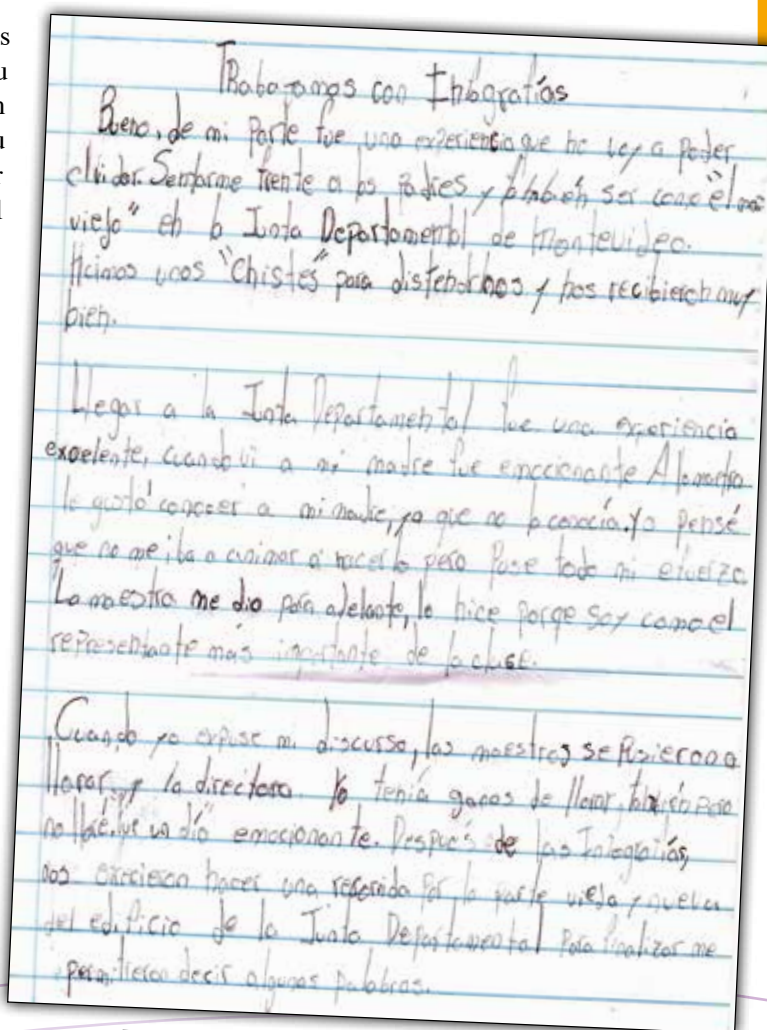
Los dos alumnos con los que se dio inicio a dicho proyecto tuvieron, así como el resto del grupo de sexto grado, avances significativos, lograron reconocer sus fortalezas y debilidades, trabajar en equipos, ayudar al otro cuando lo necesitaba, reconocer y aceptar el apoyo en el momento que fuese necesario. Todos y cada uno de los estudiantes desarrollaron en alguna medida el autoconocimiento y fueron capaces de elaborar estrategias para afrontar los desafíos.

Se planificó y coordinó una instancia de mostrar lo trabajado a la comunidad, en la Junta Departamental de Montevideo. Uno de los alumnos monitores, que fue quien dirigió la sesión, daba la palabra a los compañeros e indicaba qué grupo debía continuar con la exposición. Este lugar fue designado por los compañeros de clase. Este adolescente logró correrse del lugar implícito que tenía en el grupo, lugar de estudiante desafiante, con aportes no certeros y considerado poco inteligente, para pasar a ocupar un nuevo lugar, el de compañero necesario para hacer el trabajo, aquel a quien se consultaban cuestiones sobre cómo organizar una infografía, aquel al que había que escuchar.





Los roles de los diferentes estudiantes fueron cambiando, cada uno encontró su espacio, su lugar de importancia. Esto, sin lugar a dudas, retroalimentó al grupo en su totalidad, todos comenzaron a funcionar de modo ensamblado, nadie por fuera del grupo, todos formando parte. El estudiante que dirigió la mencionada instancia de encuentro señalaba en una escritura solicitada por la maestra: “fue una experiencia que no voy a poder olvidar”. Más adelante agregaba: “yo pensé que no me iba a animar a hacerlo (...) lo hice porque soy como el representante más importante de la clase”. Al momento del cierre de la actividad, en la que la edil presidente de la Junta Departamental de Montevideo decía unas palabras finales, este estudiante solicitó, ante la sorpresa de todos quienes allí estábamos, hablar nuevamente y agradeció a la escuela, a las maestras y a la directora por estar allí, y remarcó que él era uno de los representantes más viejos de la escuela, ya que tenía catorce años de edad. Es así que en su escritura expresaba: “Cuando yo expuse mi discurso, las maestras se pusieron a llorar y la directora. Yo tenía ganas de llorar también, pero no lloré”. Y cerraba: “Fue un día emocionante”.




Escritura completa del alumno que dirigió la actividad en la JDM

## Valoración de la experiencia y proyecciones

El proyecto se inició con dos estudiantes que oficiaron de monitores, pero se expandió, se amplió y continuó en el grupo. Se realizaron varias presentaciones a la comunidad, en la Junta Departamental de Montevideo, en una escuela de la zona y en un liceo. El objetivo fue comunicar, mostrar, y contactarnos con otros sujetos, diferentes de los estudiantes que se encontraban a diario. Este objetivo fue cumplido, comunicaron lo aprendido en forma excelente, pero además cada uno de los integrantes de sexto grado se sintió importante, ya que sin él, su grupo no podría funcionar.

La presentación en el liceo del barrio generó nervios, ansiedad y deseos de ser parte de

esta nueva institución educativa. De este modo se promovía, desde la escuela, desde el trabajo coordinado maestra de clase y maestra de apoyo, la continuidad educativa de todos los alumnos de sexto grado que allí asistían. Para 2017 se proyecta hacer el seguimiento de estos alumnos, para acompañarlos en la nueva etapa.

*«El egreso escolar es un episodio significativo en la vida de las personas (...) un trabajo de duelo y resignificación de la niñez que se abandona, y a la par, una tarea de sostener sueños y planificar un proyecto que permita pensar en otros espacios de aprendizaje e interacción.»*  
(Castellano, 2013) 

## Referencias bibliográficas

- ANDER-EGG, Ezequiel; AGUILAR IDÁÑEZ, María José (2005): *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Ed. Lumen/Hvmanitas.
- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2014): *Circular N° 58* (Secretaría General). *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. En línea: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58\\_14.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf)
- ANEP. CODICEN. CEIP. República Oriental del Uruguay (2010): *Proyecto: Formato Escolar: Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas*. En línea: [http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnica/documentos/Identidades\\_y\\_actualizaciones\\_pedagogicas.pdf](http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnica/documentos/Identidades_y_actualizaciones_pedagogicas.pdf)
- BAQUERO, Ricardo (2006): *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEA. En línea: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2000): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO / CSIE. En línea: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- BRIOZZO, Adriana; RODRÍGUEZ, Dalton (2005) *En las fronteras de la escuela. La alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*. Montevideo: Frontera Editorial.
- CASTELLANO, Carmen (2013): "Comunicado Técnico N° 11". Montevideo: ANEP. CEIP. Inspección Nacional de Educación Especial. Documento de circulación interna.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Tramas Sociales.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2008): *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Ed. Morata.
- PMC. Programa de Maestros Comunitarios (2011): *Hacer escuela... entre todos*, Año 3, N° 3.
- SKLIAR, Carlos (2005): "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación" en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N° 41 (enero-abril), pp. 11-22. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6024/5431>
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail (1976): "The role of tutoring in problem solving" en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, N° 2, pp. 89-100. En línea: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>