



Rediseñando aulas para la construcción de una cultura letrada (Parte II)

Marta Rodríguez | Alicia Artegoitia | Maestras. Equipo director de la Escuela N° 235. Las Piedras (Canelones).

«Has de empezar a dibujar para saber qué quieres dibujar.»

Pablo Picasso

Introducción

Este análisis corresponde al trabajo realizado en la escuela N° 235 “Eudoro Melo” durante el último trayecto del año 2013, referido a la enseñanza de la Lengua y las prácticas llevadas a cabo en el marco del proyecto institucional.

El objetivo ha sido mejorar los aprendizajes en esta área en todo el ciclo, con atención a la inclusión mediante la participación. La Parte I de este análisis está expuesta en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 122. Se partió del conocimiento de una realidad que tiene los siguientes componentes: alumnos en todo el ciclo, con importante rezago respecto a la alfabetización; es tema de diálogo entre maestras, en las salas docentes y a diario, que los niños parecen no saber comunicarse verbalmente.

«El problema de la comunicación es un problema serio, pues nos parece que muchos de nuestros alumnos han perdido la aptitud de verbalizar, para así poder transmitir correctamente lo que observan, hacen y concluyen. No debemos olvidar que si se pierde la capacidad de comunicarse a través del lenguaje hablado y escrito, estamos perdiendo nuestra condición humana...» (Podestá, 2010:229)

Nos sentimos identificadas con lo que expresa Podestá, por lo que el desafío que se presenta es desarrollar en los niños la capacidad de acceder y apropiarse de los conocimientos para que puedan incluirse en el mundo como personas y como ciudadanos.

Se ha traído esta expresión de Picasso: *«Has de empezar a dibujar para saber qué quieres dibujar»*. Al respecto, Paín (2008) expresa: *«Representación e imagen constituyen dos direcciones opuestas al pensamiento, una parte del objeto, la otra, va a su encuentro... gracias a las representaciones hay acumulación de conocimientos, gracias a la imaginación hay invención, rupturas»* (apud Calmels y Lesbgueris,

2013:32). Con esta perspectiva se ha querido mirar la institución que se habita, en la que se actúa, que tiene determinadas reglas y constituye un escenario en el que los sujetos se relacionan, interactúan entre sí y con el conocimiento. La enseñanza, el aprendizaje y lo social-comunitario se tensionan entre sí, a los alumnos les cuesta escuchar y respetar a los otros así como desarrollar pautas de relacionamiento, predomina la violencia, el enojo, la tristeza, junto a bajos rendimientos académicos. Reconocer y aceptar a la institución como es, es el primer paso para luego comprender e **imaginar** otra, como deseáramos que fuera: un espacio de comunicación y diálogos en el que se transmite cultura, se forman personas como ciudadanos en una vida democrática, incluidos en el mundo con herramientas para participar en él, para mejorar la vida y, fundamentalmente, para ser felices.

¿Cómo? Rompiendo su estructura, creando espacios en los que las interacciones sociales cambien, se diversifiquen, se desarmen, se desestructuren para rearmar, reagrupar, reestructurar de manera diferente. Al llevar las ideas a las prácticas, los niños, las maestras, la familia, van dando pautas de avances y retrocesos que exigen ajustes, cambios, inventiva, de todos, y es lo que va haciendo que aquello que leímos, discutimos y luego escribimos sea como un dibujo realizado entre varios y diversos actores, que vaya cambiando y tomando su propia forma.

Las prácticas se diseñan trabajando sobre la zona de desarrollo próximo, donde realmente se produce la enseñanza y el aprendizaje. Este aporte de Vygotsky, “Zona de Desarrollo Próximo”, se entiende como: *«la distancia entre el nivel de desarrollo real indicado por la resolución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial indicado por la resolución de problemas bajo la guía de uno o más adultos o en colaboración con compañeros más capaces (...) En consecuencia, podemos proponer esta definición general de la enseñanza: Enseñar consiste en favorecer la actuación por medio de la zona de desarrollo próximo. Podemos decir que la enseñanza se produce cuando se ofrece ayuda en puntos de la zona donde la actuación requiere ayuda»* (Tharp y otras, 2002).

Se comenzó por reuniones en el espacio de la Sala Docente y fuera del horario de clases. Las maestras del primer ciclo junto con la subdirectora, en una primera instancia, analizaron documentos de una experiencia ya realizada en la escuela, de la que las maestras participaron, y de la que se cuenta con un registro escrito. Esta instancia permitió valorar y reconocer conocimientos existentes que son el antecedente de la experiencia. No se parte de cero, hay una experiencia previa, colegas que en todo tiempo han reflexionado e intervenido en la mejora de las prácticas de enseñanza aportando, desde el trabajo en las aulas, las verdaderas innovaciones.

Se reflexionó sobre la modalidad de trabajo en nivel inicial. En una primera instancia se acordó que, alternativamente, las maestras de primer grado concurren a Nivel Inicial cinco años a observar; en otra instancia será la maestra de inicial quien irá a primer grado con propuestas con modalidad de nivel inicial para trabajar con ellos. Implica salir de sus clases para hacer observaciones y reflexionar a partir de ellas.

Estas instancias de observación se harán en horario escolar, la clase a cargo de la maestra que estará de observadora quedará a cargo de la maestra subdirectora, a continuación tendrán recreo y quedarán bajo el cuidado de la maestra del otro primer grado. Se coordinó con el profesor de Educación Física quien se involucró en la propuesta; el área del Conocimiento Corporal ha sido considerada de gran importancia en este proyecto por tratar el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, el movimiento y los conceptos espaciales.

A partir de la observación del trabajo en inicial y los aportes de la maestra, las maestras de 1° A y 1° B realizaron un análisis de lo que necesitaba cada niño para poder participar de las actividades que planificarían juntas. Este planteo llevó a pensar en adecuaciones curriculares para atender a los niños en sus distintos procesos; se observaban claramente dos grupos: un grupo con avances en los logros de lectura y escritura, y otro grupo cuyos procesos, lentos, los hacía quedar rezagados en los aprendizajes. Esta situación requería atender a ambos grupos. Ambas maestras planificaron una misma propuesta para los dos equipos: “el sensacional verde” y “el sensacional anaranjado”, trabajaron una

misma actividad nucleadora. Luego cada equipo concurre con una de las maestras al salón y cada una trabajó la propuesta adecuando las intervenciones a las necesidades del grupo de niños con el que trabajaba esa jornada. La siguiente jornada, la maestra que trabajó con los anaranjados trabajaría con los verdes.

Ejemplo: la propuesta era la escritura de recetas de alimentos en los que los niños han participado en el taller de cocina. El espacio de producción gráfica de un grupo era el cuaderno, mientras que el otro grupo utilizaba el papelógrafo; hojas grandes se tendían en el suelo y luego en el espacio vertical. En un espacio se escribía en forma autónoma, mientras que en el otro se hacía una producción colectiva; en uno usaban sus lápices, lápices de colores, reglas, mientras que el otro grupo utilizaba fibras gruesas, imágenes recortadas y para pegar. Un grupo realizaba la reescritura, momento en que la maestra intervenía para hacer pensar a los niños y organizar el texto agregando indicadores verbales de orden. El otro grupo tenía tarjetas con números, y debían discutir y acordar a qué acción correspondía el número 1, el 2, el 3, etcétera. Pasada la media jornada se recompusieron ambos grupos y se valorizaron las producciones realizadas, todos hablaron sobre el mismo tema. En otra instancia se usaron las XO, en las que se escribieron las producciones a dos manos con el teclado y se guardaron en el diario. Luego se proyectó la posibilidad de incorporar imágenes y fotos. Las maestras dieron prioridad al *qué* y al *cómo*, y produjeron sobre la forma.

En el marco de la reflexión teórica señalamos que Sharp y otras (2002) expresan: «*Mientras la ayuda necesaria esté presente, el desarrollo y el aprendizaje avanzarán.*» La ayuda a la que se refieren puede ser del enseñante, de un compañero más experto o de compañeros que en su conjunto poseen partes distintas de la competencia necesaria.

En la escuela, todas las clases estaban involucradas de diferentes formas, nucleadas por un proyecto común que tiene un objetivo para los alumnos: mostrar y enseñar a la familia “todo lo que saben sobre elaboración de dietas adecuadas” mientras el propósito docente es enseñar lengua, formar ciudadanos de la cultura escrita y avanzar en el concepto “dieta humana saludable”.



Durante el proceso de desarrollo del proyecto cabe preguntarse, a modo de monitoreo: ¿por qué?, ¿qué se busca movilizar en el alumno?, ¿qué objetivos tienen alumno y docente?, ¿qué acciones y operaciones se manifiestan con cada actividad?; esto ayuda a no perder la coherencia.

Toda la escuela preparó la muestra pedagógica de octubre y la participación en ella puso a todos a leer, escribir y hablar, para explicar, para enseñar a la comunidad sobre: dietas adecuadas y saludables, la alimentación y la relación con la hipertensión, la importancia de la ingesta de agua, la Base Científica Antártica Artigas, la leche, las frutas, la elaboración de las dietas, etc., a través de textos que informan, explican y persuaden, y que se produjeron colectiva e individualmente.

Finalmente, con todas esas producciones se elaboró una producción colectiva, “muestra pedagógica” que se expuso en carteleras, recetarios, folletos, cuadernos, papelógrafos, diapositivas, explicaciones orales con soportes formato papel o virtual para hacerlas más comprensibles, en la pantalla de las XO, en fichas, álbumes, libretas, tarjetas. Los espacios de la escuela se llenaron de textos, y la familia los recorrió leyendo, escuchando, informándose, aprendiendo sobre el tema.

«Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y de la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura.» (Lerner, 2001; apud Gvirtz y Podestá, 2010:126)



Los contextos de actividad en el segundo y tercer ciclo se planificaron trabajando en equipo docente. Se tuvo en cuenta qué se entiende por actividad, tarea, participación, de lo que a continuación se comparten algunas ideas.

- La actividad: ¿qué?, ¿qué acciones?, ¿qué rutinas guían a los participantes?

«Cuando para los estudiantes el contenido de enseñanza y aprendizaje adquiere sentido y logran aprehenderse de su significado, están en mejores posibilidades de aplicarlo a nuevas situaciones, por ello, las tareas de aprendizaje (Silvestre 1999) deben tener un carácter problémico, desarrollador, que exijan para resolverlas, vincular la teoría con la práctica, la teoría con la vida, con la futura profesión. Las tareas de aprendizaje son aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en la clase o fuera de esta, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad (Silvestre 2000) (...) La actividad planificada para dirigir la actividad cognoscitiva de los escolares se organiza en diferentes tipos de tareas, planteadas por el docente o que surgen en la interacción estudiante-profesor. Tales tareas contendrán indicaciones y éstas servirán de guía para la realización de la actividad (la ayuda del otro) (...) las tareas deben constituir un sistema y estar en correspondencia con los objetivos que se trace el docente. Deberán ser suficientes, variadas y diferenciadas.» (Zilberstein y Zilberstein, 2009)

- Respecto a los participantes: ¿quiénes participan? En una clase existe la posibilidad de combinar: docente, compañeros, sexos, afinidades, niveles de rendimiento, culturas.

Las combinaciones puede ampliarse habilitando la participación de otro docente, de un profesional o de un técnico de la comunidad, de alumnos de otras clases, talleristas, familiares, artistas, auxiliares, etcétera. Al realizarse cortes evaluativos se observará: ¿quién trabajó con quién en esta etapa?, ¿han tenido los compañeros de una clase la posibilidad de trabajar juntos en algún proyecto o actividad?, ¿se han conocido en una instancia de trabajo compartido? Este aspecto cambia radicalmente la vinculación entre las personas de un grupo, sean niños o adultos (fundamentado en la obra citada de Tarph y otras, 2002).

- ¿Cuándo y dónde se desarrollan? En los tiempos y espacios escolares, las tareas domiciliarias expanden la posibilidad de interacción del alumno con su familia, con un texto, con otra institución como una biblioteca, etcétera.

Habida cuenta de estas precisiones, en cuarto grado se procedió, al igual que en primer grado, reagrupando a los alumnos de ambas clases para trabajar alternativamente con una y otra maestra, en el mismo tema, adecuando las actividades a las necesidades de los niños. Y se agregó una combinación más: el taller de cocina en la escuela especial, a cargo de alumnos integrados con doble escolaridad. Por otra parte se reagruparon alumnos de cuarto con alumnos de quinto en talleres de danza, manualidades y música. Al abordar aspectos de educación artística y actividades que estimulan ambos hemisferios cerebrales, los alumnos desarrollaron mejores vínculos y proyectos creativos autónomos como la construcción colectiva de “casitas” usando espacios amplios y en tres dimensiones.

En los terceros grados se trabajó bajo las siguientes combinaciones: Maestra de 3° A – maestra de 3° B; maestra – tallerista (integrante de Comisión Fomento que intervino en actividades de huerta); niños – tallerista; niños – alumnos liceales (los que participaron enseñando técnicas de reciclado de basura organizado por Alianza Las Piedras); niños – alumnos practicantes; niños – niños. En todas las instancias en las que se diseñó la posibilidad de trabajar juntos, se procuró que los niños con mayores dificultades tuvieran la posibilidad de mirar lo que otro hacía, de hacer junto a otro. Las producciones se vuelven mediadores simbólicos que ayudan a acercar al niño al objeto de conocimiento y son una manera de propiciar aprendizaje a través del intercambio. Juegan un papel importante la imitación, la observación del otro en una actividad compartida; los niños de tercero interactuaron con adolescentes que explicaban, llevaban notas escritas y tomaban notas. En este caso fueron privilegiadas la comunicación oral, las explicaciones y habilidades intelectuales como la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, las definiciones, la elaboración de preguntas, los registros de observaciones que los alumnos del liceo hacían naturalmente. Las maestras de estos grados tienen como fortaleza el dominio de la enseñanza de hábitos pedagógicos; las rutinas incorporadas en estos niños facilitaron el trabajo propuesto. En la muestra se pudieron observar los folletos realizados por estos grupos, paneles, cuadernos de clase y explicaciones orales.

Una de las maestras de sexto grado, referente en alfabetización digital, forma alumnos monitores –alumnos practicantes toman la misma formación en el Instituto Magisterial–; trabajando en duplas, los “alumnos enseñantes” andamian el aprendizaje de los compañeros menos expertos hasta formar cada enseñante a otro enseñante. Esta actividad implicó el desplazamiento a otras clases, el desarrollo de competencias comunicativas y habilidades específicas de uso de las XO. Estas clases también abordaron la educación artística, literatura, teatro, plástica y la enseñanza de la sexualidad, convocando a los alumnos de ambos sextos en un proyecto llamado “Blancanieves, la otra mirada”. Meses de trabajo mantuvieron a todos los niños participando desde la oralidad, la escritura de guiones, la búsqueda de información. Por tratarse del último ciclo de la enseñanza primaria, las maestras buscaron que los niños logran autonomía en

sus producciones, se les enseñó a administrar los tiempos estableciendo prioridades, a trabajar en equipo y distribuir responsabilidades en el grupo. Por ejemplo, fue necesario leer y escribir a diario, ya que hubo que ajustar los textos, modificar y adecuar los guiones a medida que se diversificaba el grupo de espectadores que concurrirían a ver la obra. Este proyecto abordó, en profundidad, el Área del Conocimiento Artístico, ya que los niños debieron informarse, adecuar y crear escenarios, coreografías, telones, vestuario, seleccionar la música, etc., y transitar el campo de la Expresión Corporal (danzas, ritmos, desplazamientos y las distintas dimensiones del espacio).

Mientras sexto grado preparaba esta obra, en Nivel Inicial cuatro años una mamá, profesora de literatura, ingresó con estudiantes de cuarto año de liceo para narrar el cuento tradicional de *Blancanieves*, acompañado de la dramatización. Al concurrir como espectadores a ver lo hecho por sexto grado, los niños confrontaron las versiones, manifestaron comparaciones y apreciaron las semejanzas y diferencias de ambas historias. Esto implicó que los alumnos de Nivel Inicial cuatro años trabajaran junto a los adolescentes que ingresaron a la clase y como espectadores con alumnos de sexto. Los niños pequeños realizan cambios en su actitud y vocabulario, incorporan expresiones, imitan y modifican sus producciones en forma inmediata observando a los más grandes.

En sexto se abre el aula a la interacción entre participantes a través de los medios tecnológicos: videoconferencias y uso de *blogs*. Los niños y el maestro practicante gestionan la interacción con los científicos uruguayos de la Base Científica Antártica Artigas. La producción de textos orales y escritos exige utilizar formatos virtuales, la escritura en pantalla, el hipertexto, el hipervínculo y la producción colectiva de un *blog*.

En segundo grado, uno de los grupos con mayores dificultades, se incorporó otra docente dentro del proyecto Maestro más Maestro. Esta maestra es docente de inicial, por lo que aporta a la práctica la modalidad de trabajo de este ciclo. Realizaron un proyecto específico de intervención junto a la maestra del grupo y al profesor de Educación Física; en sus actividades se mantuvo un trabajo conjunto e integrado con toda la escuela y con muy buenos logros.

En síntesis

La mediación cultural hace que estas interacciones sean significativas, ya que acerca a los niños al conocimiento, aprenden a partir del intercambio que se produce en la Zona de Desarrollo Próximo. Pensar en este concepto de Vygotsky permite revisar y proyectar diseños de clase en los que se consideren los procesos comunicacionales, se organicen tiempos, espacios y recursos teniendo en cuenta al alumno con rezago, y valorar que las estrategias utilizadas para ellos sirven a todos.

Las diversas combinaciones abren un abanico de posibilidades sociales y cognitivas. De poder continuar y sistematizar la propuesta se avanzará hacia a la formación de una comunidad, porque se está estimulando y educando el desarrollo de personas, sujetos de derecho, ofreciendo la posibilidad de pensarse a sí mismos en términos de un proyecto colectivo, como parte de una comunidad de intereses, viéndose en la dimensión emocional con sueños, ilusiones, esperanzas, con poder para imaginar una organización espacial diferente, ver y atender al otro, y ser vistos y atendidos por los otros, sin exclusiones. Esto genera alegría, y la alegría es un componente básico en el espacio educativo que pretende el desarrollo integral de una persona.

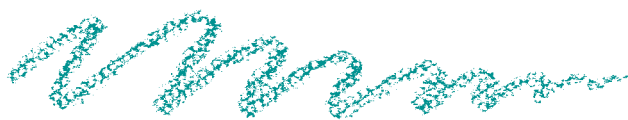
El proyecto ha permitido trabajar juntos, interactuando y cooperando, a adultos, niños y estudiantes magisteriales.

En los diálogos entre docentes y entre alumnos magisteriales se debería considerar que la diversidad de alumnos y procesos que se dan en un aula hace necesaria la adecuación de las propuestas e intervenciones, adaptar las consignas, distribuir roles, intervenir en la formación de combinaciones que rompen el formato escolar tradicional, dar participación a los diversos actores.

Se incorpora realmente el campo de la Expresión Corporal integrado al proyecto curricular y la interacción del Profesor de Educación Física como parte del equipo. Igual importancia se ha dado a las Artes Visuales y al juego. El estímulo de ambos hemisferios cerebrales libera las inteligencias múltiples, genera confianza y se obtiene mejor provecho a favor de los aprendizajes.

La variedad en los accesos a los conocimientos y la consideración de las inteligencias múltiples a la hora de pensar las propuestas y actividades evidencian el aumento en la capacidad de construcción de saberes. Al respecto expresa Borsani (2011): «*A mayor diversificación curricular, menor necesidad de adecuaciones curriculares. Cuánta más variada es la opción de acceso al conocimiento mayor es la posibilidad de construcción*».

Este tiempo de trabajo compartido ayuda a pensar en la formación de la subjetividad en la realidad de las clases y de la escuela con **mente pedagógico-didáctica**, mirar el mundo con una perspectiva que focaliza sus reflexiones y acciones en la enseñanza, el aprendizaje y desarrollo integral de cada alumno y poner toda la energía en ello. 



Bibliografía consultada

- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANTUNES, Celso (2005): *El gran juego. Métodos y estrategias para estudiar*. Buenos Aires: Ed. SB.
- ANTUNES, Celso (2008): *Educación en las emociones, nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires: San Benito. Colección Mediador.
- BORSANI, María José (2011): *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CALMELS, Daniel; LESBEGUERIS, Mara (2013): *Juegos en el papel*. Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.
- GVIRTZ, Silvina; PODESTÁ, María Eugenia de (compiladoras) (2010): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Granica.
- LERNER, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAÍN, Sara (2008): *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la arteterapia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- PODESTÁ, María Eugenia G. T. de (2006): "¿Cómo lograr un aprendizaje efectivo de las Ciencias Naturales?" (Cap. VI) en S. Gvirtz; M. E. de Podestá (compiladoras): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Granica.
- THARP, Roland G.; ESTRADA, Peggy; STOLL DALTON, Stephanie; YAMAUCHI, Lois A. (2002): *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección: Temas de Educación.
- VYGOTSKY, Lev S. (1987): *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- ZILBERSTEIN TORUNCHA, José; ZILBERSTEIN CAMACHO, Mailin (2009): *Enseñanza y aprendizaje en una educación por ciclos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Actualización Pedagógica.