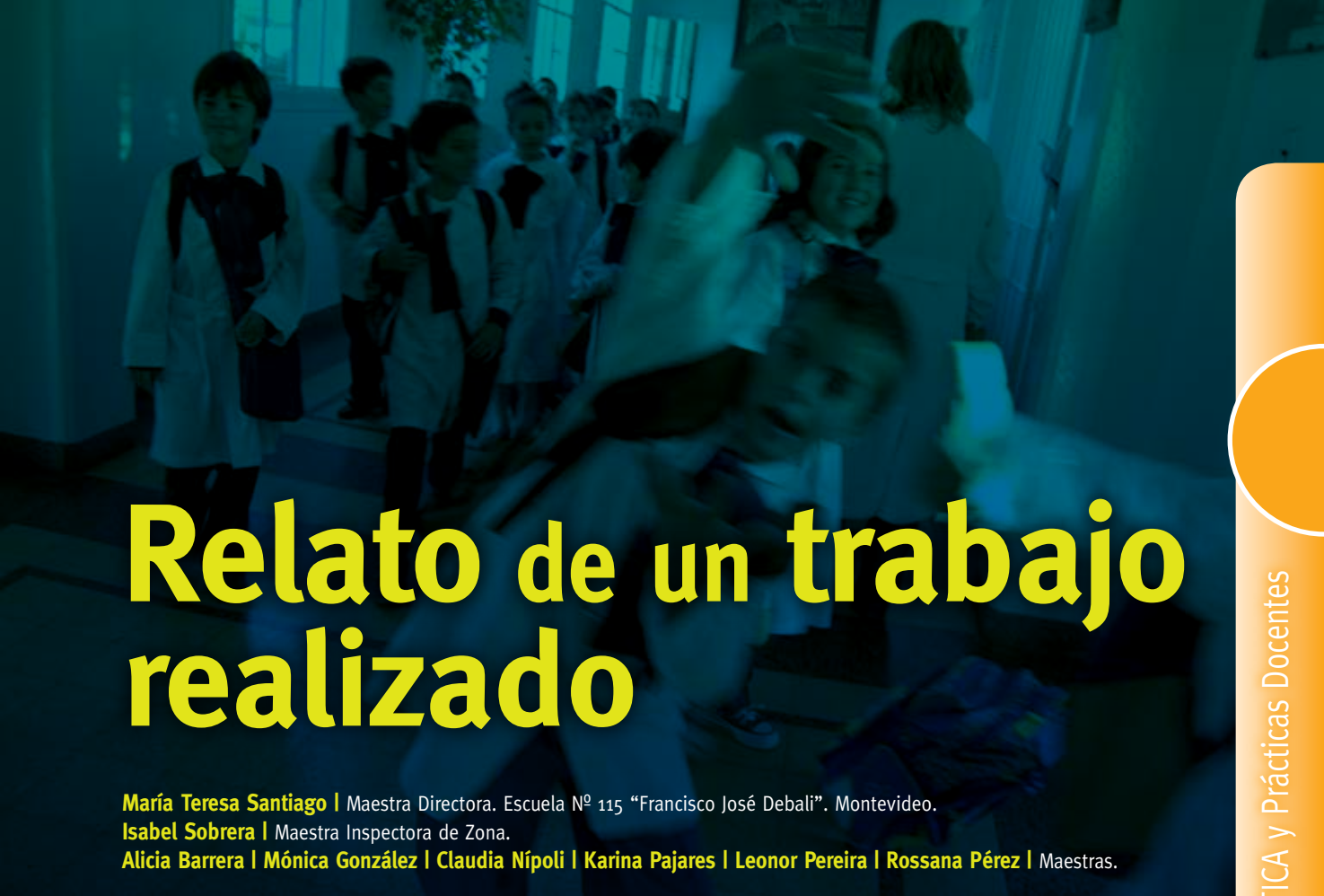




Relato de un trabajo realizado

María Teresa Santiago | Maestra Directora. Escuela Nº 115 “Francisco José Debali”. Montevideo.

Isabel Sobrera | Maestra Inspectora de Zona.

Alicia Barrera | **Mónica González** | **Claudia Nípoli** | **Karina Pajares** | **Leonor Pereira** | **Rossana Pérez** | Maestras.

«El cambio educativo real se basa en cambio de las creencias, la manera de enseñar y los materiales que únicamente pueden provenir de un proceso de desarrollo personal en un contexto social.»

Michael Fullan (2002)

Realizar el relato de esta experiencia implica de algún modo materializar la palabra, es un desafío a la reflexión y resignificación de nuestras prácticas profesionales, en un contexto socio-histórico, en este tiempo y en este espacio...

Y es en este tiempo y en este espacio que nos preguntamos cómo escriben nuestros alumnos. La pregunta transita y conduce a terrenos más profundos, implica pensar –pensarnos– en los códigos socialmente establecidos, en las categorizaciones.

Así entendido, el relato se convierte en producción constructiva, encierra aspectos que remiten al campo de las marcas identitarias, de las frustraciones, de la relación y del encuentro con el otro; vuelve complejas las dimensiones de la subjetividad.

A principios de año, dentro del proyecto de la jurisdicción “Habilidades para la vida”, se acordó trabajar en el Área del Conocimiento de Lenguas y su función fundamental: la comunicación. Es así que se desplegaron proyectos de aula tendientes a favorecer la lectura y la escritura.

La evaluación diagnóstica aporta datos significativos en cuanto al nivel descendido de los grupos de segundo grado en dicha área, principalmente en escritura. Simultáneamente se plantea el quiebre de grupos de primer grado donde, si bien ha habido avances, continúa siendo alto el porcentaje de repetición.

Las mayores dificultades detectadas se dan en los campos fonético-fonológico, lexical y de estructura textual. Un alto porcentaje de niños presenta una baja autoestima que paraliza o enlentece el proceso, y oficia como obstáculo para el aprendizaje. Además se evidencian otros obstáculos que estarían vinculados a los contextos socioculturales de pertenencia. Se encuentran escasos registros lingüísticos que los niños aplican a las diferentes situaciones de comunicación. En los contextos desfavorecidos, la oralidad está muy relacionada a situaciones de orden práctico inmediato.

Ciertas formas de expresarse lingüísticamente estarían vinculadas a los roles posicionales; al rol que ocupa cada sujeto en la familia.

Entendemos que la lengua escrita es social en su naturaleza y uso.

Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.

Las operaciones implicadas en la actividad de escribir requieren de habilidades y conocimientos de distinto tipo, que se adecuan a las situaciones de comunicación. Requieren un nivel de control y de conciencia metalingüística explícita.

Aprender a escribir exige una complejidad de elementos que se articulan en situaciones culturales, discursivas, textuales, lingüísticas, entre otras.

Las propuestas de enseñanza deben plantearse en secuencias didácticas tendientes, por un lado, a escribir el texto teniendo en cuenta la planificación y revisión y, por otro, a apropiarse de conocimientos para progresar en el dominio de los géneros discursivos sobre los temas tratados.

Las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura, y actividades orales interrelacionadas.

En este marco formulamos la situación

El análisis de las evaluaciones aportó información relevante sobre las dificultades detectadas y los niveles descendidos en escritura.

Ante tal situación se implementó una investigación-acción partiendo de los saberes de los niños de los grupos de primer y segundo grado, integrados a talleres con docentes de la institución.

Con orientación de la Maestra Inspectora de Zona, la Maestra Directora convocó a la Maestra de Apoyo, a la Maestra Secretaria y a las maestras de los grupos de primer y segundo grado.

En esta primera etapa del proceso se realizaron las siguientes acciones: Observación – Análisis de datos – Reflexión – Aproximación diagnóstica y confrontación con los datos iniciales.

Justificación

Uno de los objetivos de la educación es que los alumnos se vuelvan aprendices autónomos y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende, actuar y regular el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones.

«...una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad.

[...] que puede ofrecer una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo...»
(Solé y Coll, 1993:12)

Se refiere a la calidad en las escuelas donde lo principal sea el proceso por el cual se alcanzan los objetivos propuestos, valorando así los logros que cada uno va alcanzando. Por lo tanto se atienden las trayectorias de los alumnos, potenciando las habilidades a través de una intervención oportuna para favorecer los aprendizajes y elevar la autoestima.

Se parte de los saberes de los alumnos para luego medir y comparar sus progresos.

Son fundamentales las percepciones de los docentes acerca de las capacidades de sus alumnos para aprender, y el nivel de confianza que genera en ellos.

Al momento de pensar los tiempos y formatos pedagógicos será preciso reflexionar acerca de los formatos organizacionales que los contendrán, porque allí se ubica gran parte de sus posibilidades. Se indican trayectorias posibles de cada persona y de los colectivos que trabajan en educación, en condiciones materiales e históricas concretas. Es necesario pensar en nuevos desafíos y en la búsqueda de otras organizaciones escolares que permitan prácticas válidas favorecedoras del aprendizaje.

La presentación de esta propuesta de trabajo se toma con entusiasmo y compromiso. La misma contempla dos dimensiones de análisis: una referida a la formación y al crecimiento profesional de todos los involucrados en la experiencia, y la otra la constituye la investigación misma, enmarcada en el Proyecto de Escritura.



Se hace necesario reflexionar, identificar y analizar las fortalezas y debilidades en la práctica, para contribuir a la construcción del conocimiento que asegure avances conceptuales.

Consideramos importante atender y valorar las propuestas alternativas e innovadoras que desarrollan los docentes en las aulas; *«proceder a una efectiva recuperación del valor y reconocimiento de prácticas educativas “no-visibles”»* (de Sousa Santos *apud* Contera, 2007).

Primer momento de la propuesta: trabajo en talleres

Trabajamos en talleres a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, organizando a los niños por niveles de conceptualización. Este agrupamiento no tiene la intención de homogenizar, sino de focalizar las debilidades detectadas y optimizar los recursos humanos, los tiempos y los espacios pedagógicos.

Se apuesta a que esta modalidad de trabajo nos permita visualizar y recoger información de las fortalezas del alumnado, con el propósito de que sean sustento y generadoras de estrategias concretas.

A su vez, esta experiencia permite que los alumnos participen en *tres talleres simultáneos* (Áreas del Conocimiento de Lenguas, Social, de la Naturaleza) con el objetivo de trabajar la escritura en forma transversal, generando nuevas prácticas educativas que otorgan identidad y autonomía al centro educativo.

Acordamos delimitar el tiempo por un período aproximado de dos meses, con un corte evaluativo que permitirá la confrontación y reformulación de una nueva intervención.

En coordinación docente se realiza un relevamiento e intercambio bibliográfico para aunar criterios en la formulación de descriptores en el Área de Lenguas, acordando que dichos descriptores deben caracterizarse por una formulación positiva de los niveles de dominio de cada niño en dicha área; que deben ser precisos, claros, transparentes, con una estructura explícita y lógica, y que deben describir brevemente un comportamiento.

Análisis de los trabajos realizados

El equipo docente realiza un análisis de las producciones escritas de acuerdo a los descriptores, análisis que involucra distintas miradas a la hora de evaluar la producción del texto.

«Las orientaciones dan un marco didáctico que permite a los docentes enriquecer sus criterios de análisis. De este modo, la construcción colectiva de indicadores relevantes para analizar las producciones de los alumnos favorece la atribución de sentido a conocimientos que están en proceso de elaboración por parte de los docentes.» (Lerner, Stella y Torres, 2009)

En una segunda instancia se procede a la sistematización de los resultados y la realización de los portafolios de los alumnos, reagrupándolos con un criterio diferente: estructura narrativa, en transición y solo descripción de acciones. Para ello se tiene en cuenta:

- *superestructura*: estructura de organización narrativa;
- *macroestructura*: coherencia global;
- *microestructura*: se miden los niveles que posee el alumno de cohesionar las ideas entre sí, a través de conectivos, sinonimia textual, referencias;
- *ortografía*: correspondencia fonográfica, puntuación.

Segundo momento de la propuesta: el trabajo en ciencias

La Maestra Directora realiza una reunión con maestras de los primeros grados que trabajan en los talleres desde el Área del Conocimiento de la Naturaleza y el Área del Conocimiento Social respectivamente, Maestra Inspectora de Zona, Maestra de Apoyo y Maestra Secretaria. El objetivo es definir el abordaje de dichas áreas del conocimiento y para ello nos preguntamos:

- ¿Qué tenemos en cuenta a la hora de planificar Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?
- ¿Qué recursos didácticos se utilizan para su abordaje?

Se reflexiona sobre el modelo de enseñanza en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales, explicitando la postura y concepción de ambas disciplinas, y la relación con el Área del Conocimiento de Lenguas.

«[...] cada ámbito disciplinar posee sus propias restricciones; no es lo mismo leer o escribir literatura, biología, química o historia. (...) Como ha señalado Carlino (2003), las disciplinas son simultáneamente ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos; aprenderlas –y aprender a procesar y a generar conocimientos disciplinares– exige familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito, de sus textos y de sus formas de lectura.» (Solé y Castells, 2004)

Con la utilización del lenguaje científico como forma de acercamiento al proceso de comunicación de y sobre la ciencia, al “hablar y escribir ciencias”, se ponen en juego distintas habilidades cognitivo-lingüísticas de alto vuelo, como la argumentación, la explicación, la analogación o la abducción (cf. Inzillo, Rodríguez y Adúriz-Bravo, 2010:149).

Orientamos a incluir el modelo por indagación/investigación: el conocimiento científico es una construcción humana y emplea una metodología variada. Busca evidencias, sistematiza los datos y enuncia teorías que pueden modificarse en el tiempo.

El rol del docente es planificar la enseñanza a través de preguntas o plantear problemas que promuevan la construcción de conocimientos. Dichas interrogantes deberían facilitar acciones como describir, comparar, formular hipótesis, deducir, relacionar, explicar.

Se utiliza el texto científico como recurso didáctico que permite al niño comprender, relacionar lo que ya sabe (o cree saber) con conceptos nuevos. El texto científico tiene sus particularidades y una gran diversidad textual (dibujos, fotos, esquemas, diagramas, gráficas, fórmulas, términos propios, etc.), que están directamente relacionadas con las disciplinas científicas y suponen un paso importante de autogestión del conocimiento.

La explicación es una habilidad fundamental en el ámbito de las ciencias, desarrollarla implica conseguir que el alumno demuestre que comprende aquello de lo que habla. Supone un desarrollo superior de las estructuras cognitivas, que posibilite la abstracción y la representación; competencias que están en proceso de construcción en la etapa escolar.

En el Área del Conocimiento Social se orienta a la enseñanza de las nociones espaciales para que los niños conozcan y reconozcan, reflexionen y sistematicen datos relacionados con su realidad social e inicien su inserción sociocultural.

Generalmente, los saberes previos están alejados de sus experiencias concretas en contextos reales, y muchas veces las nociones serán obtenidas por distintos canales de comunicación, en sitios muy lejanos en el tiempo y el espacio.

A la hora de planificar se analizan las experiencias cotidianas como objeto de conocimiento, pero estableciendo nuevos significados. Distinguir entre su mundo y el de otros para facilitar la construcción de su propia identidad. Recorrer su propio espacio para identificar las particularidades y características de los diferentes paisajes. Reconocer el propio ambiente como fuente de saberes, proponiendo recuperar el entorno a través de una mirada resignificante y transformadora de cultura.

En dicha reunión surgen reflexiones en torno a los aprendizajes: los niños que no han adquirido una escritura alfabética, pero se destacan en ciencias; diferente posicionamiento a la hora de evaluar ciencias; el habilitar otros saberes en los talleres, aunque permanezcan en el mismo salón, con su misma maestra.

Tercer momento de la propuesta: reunión de revisión, planificación y proyección del trabajo en los talleres

Nos reunimos nuevamente con la finalidad de realizar una revisión de nuestras modalidades de enseñanza y de estrategias pedagógicas tendientes al cumplimiento de los objetivos propuestos en escritura. Acordamos que se torna imprescindible transmitir claramente a los alumnos el proceso de construcción en los talleres, para reforzar la apropiación de estos en un todo integrado. No se trata de crear y forzar un sistema, por el contrario, se crea un dispositivo de intervención teniendo en cuenta que los saberes disciplinares nos permiten crear y potenciar espacios en los cuales cada uno de nuestros alumnos puede construir y reformular al interior de sus fronteras. Se trata de producir un lugar para el encuentro con el otro.

Con respecto a la evaluación del proceso del trabajo, consideramos la importancia de elaborar una propuesta conservando el “formato” que permitió la primera elaboración de descriptores y fue sustento para la segunda reagrupación del alumnado. A partir de lo mencionado creemos oportuno diseñar/construir una *viñeta* que brinde la posibilidad de incorporar saberes y contenidos programáticos abordados en los talleres, con el objetivo de producir un texto narrativo. El corte evaluativo será parte del proceso que permitirá un nuevo análisis y la confrontación de resultados, y será sustento para continuar los pasos de una investigación-acción.

Para el próximo bimestre se proyecta continuar el trabajo en estructura narrativa, profundizando en los contenidos y la sistematización de los talleres. Planteamos la necesidad de registrar por escrito y socializar los acuerdos realizados, los conceptos y contenidos programáticos de cada grado, que se abordarán en la próxima rotación. Posiblemente, la necesidad registrar por escrito implica de alguna forma materializar la palabra, adentrarnos en el mundo de las palabras, de lo que con ellas queremos transmitir y de lo que significa cada una en sí misma.

Otro aspecto a tomar en cuenta es enseñar a trabajar en internet y a leer hipertextos, por el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección de la información, reformulación del tiempo y del espacio.

Leer en internet es leer hipertextos. A esta capacidad de buscar, encontrar, evaluar y manejar datos en una biblioteca electrónica tan descomunal como internet, es lo que Cassany denomina “literacidad informativa”. Sin duda se trata de una de las habilidades más trascendentes que exige la nueva sociedad de la información, dice este autor.

«...Si queremos que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental.»
(Cassany, 2000:11)

Totalmente aplicable, además, a la lectura. Se proyecta involucrar a las familias en la experiencia.

Análisis del desarrollo de la experiencia

El análisis nos lleva a una reformulación del trabajo, organizando los talleres de acuerdo a los saberes de los alumnos en la estructura narrativa. Esto mismo se aplicó en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales estimulando el desarrollo de capacidades, buscando lo pertinente y seleccionando lo relevante para construir conocimiento.

Este trabajo en talleres nos permite una detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje, y en consecuencia una derivación y un tratamiento con mejor pronóstico.

El proceso de enseñanza se construye con el otro, por eso la falta no debería estar focalizada solamente en el alumno, también habrá que revisar las prácticas educativas para no caer en la “herida narcisista” que angustia, al no visualizar avances significativos.

El desafío consiste en no detener la mirada en la ausencia, en la debilidad; consiste en posicionarnos en las potencialidades habilitando a desarrollar lo que cada uno sabe y le interesa, consiste en permitirnos incluir la historia y la singularidad de cada alumno.

Esta nueva mirada nos permite reflexionar en cuanto a nuestra intervención; si bien se continúa trabajando y profundizando en la adquisición de la lectura y la escritura (entender la hipótesis en que se encuentran), el nivel de conceptualización en esta área no constituye el determinante exclusivo al formar los grupos, como se realizó en la primera etapa. Se atiende a grupos flexibles, con diferentes saberes, múltiples ritmos de aprendizaje que enriquecen el intercambio y constituyen un espacio de atención a la diversidad.

Esta nueva perspectiva nos lleva a formularnos preguntas como: ¿pasaje de grado?, ¿perfil de salida?, ¿objetivos mínimos de grado?, o a pensar en trayectorias personalizadas. Pero en este mismo sentido nos preguntamos: ¿dónde queda el Programa de Educación Inicial y Primaria?

Hoy es muy despareja la lucha y la escuela tiene que comprender lo que pasa a su alrededor, y contemplar otros formatos que en definitiva logren favorecer la formación de identidades y no transformarse en un “no lugar” (Augé, 1996).

Como profesionales quizás estamos transitando la construcción de una mirada y una escuela pedagógicas diferentes...

Autoevaluación de las docentes

«Para las maestras, la producción de un relato de clase es un momento propicio para reflexionar sobre el estado de conocimiento de sus alumnos con respecto a los contenidos que están en juego –la apropiación del lenguaje que se escribe, las posibilidades que tienen de asegurar la coherencia y cohesión del texto–, para hacer notar su evolución, para re-pensar sus propias intervenciones dirigidas a mejorar la producción.» (Lerner, Stella y Torres, 2009:149)

Sobre esta base se compromete a las docentes a escribir una autoevaluación, proponiendo una reflexión sobre lo que sabían al inicio y lo que saben en esta etapa de la experiencia.

► Alicia – Maestra de primer grado

- ¿Qué conocimientos tenía, como profesional, al inicio del proceso? Ya tenía experiencia y algunos conocimientos de los talleres de años anteriores. Los conocimientos y las estrategias de abordaje del Área del Conocimiento Social eran muy acotados y poco actualizados. No obstante trabajaba conceptos como el transcurrir del tiempo utilizando distintos recursos didácticos con la inclusión de las tecnologías.
- Los talleres realizados años anteriores tenían una dinámica “tradicionalista”; los grupos se dividían atendiendo los niveles de conceptualización en la adquisición de la lectura y escritura.

¿Qué conocimientos tengo ahora? ¿Qué impacto produjo en mí como docente? ¿Qué aportes he realizado?

El aporte bibliográfico y las reuniones de coordinación entre las docentes, la maestra directora y la inspectora fueron decisivos para enriquecer la tarea.

- Los tiempos y espacios de intercambio que se generaron fueron importantes. Se produjo un intercambio de opiniones, ideas y materiales. Sería oportuno fijar más oportunidades de discusión, ya que las mismas son escasas.
- Para la tarea es necesario leer diferente bibliografía: “Por qué leer en Ciencias Sociales” de M. Gonnet, *QUEHACER EDUCATIVO*, Diciembre 2012; *Enseñanza y aprendizaje de la historia* de H. Pluckrose; “La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada”, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001; “Formatos pedagógicos y formato organizacional escolar”, Dr. Guillermo Pérez Gomar.
- Me permitió ampliar y variar las diferentes formas de enseñarle al niño a aproximarse al macroconcepto de tiempo. Una de las estrategias utilizadas es la narración y la lectura de textos académicos. Pero fue decisivo para enseñar, el trabajo con fuentes

primarias, restos arqueológicos, fotografías o documentos gráficos, relatos, crónicas y explicaciones, dibujos y pinturas. Los motivó a preguntar sobre costumbres, formas de vida, división de tareas, entretenimientos, objetos hechos por ellos: para uso doméstico y para la guerra.

- Para continuar trabajando con el concepto de tiempo, secuenciación, cambios y permanencias se hace necesario partir de la propia experiencia que cada niño tiene de su vida, por eso se le pide ir conformando su “caja de vida” con objetos que tienen significado para él. Esto lleva un relato subjetivo, muy íntimo y lleno de emociones.
- La segunda redistribución de los alumnos luego del resultado de la primera evaluación fue mucho más fructífera que la primera. Considerar a cada niño según el nivel de escritura alcanzado permite apoyarlo específicamente en el punto donde se encuentra y avanzar sobre aspectos concretos.

Claudia – Maestra de primer grado

Con diferencia en la instrumentación existían en la escuela experiencias previas de flexibilización de grupos, con buenos resultados en primer grado.

Este año resulta muy positivo trabajar también con los segundos grados; integrando ambos grados se tiene en cuenta el ciclo. Además se trabajan contenidos programáticos comunes. Resulta interesante que no solo se tiene en cuenta el Área del Conocimiento de Lenguas, sino que se integran conceptos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que sirven como “disparadores” para la oralidad y la escritura.

Se ha coordinado la tarea con “cortes evaluativos”; los grupos se han flexibilizado y los niños asisten con entusiasmo a cada grupo. Asimismo instrumentamos un portafolio que nos permitirá ver la evolución de cada alumno, de los grupos y socializar con las familias. Creo que este trabajo debería realizarse nuevamente en 2014, y quizás comenzarlo antes, si es oportuno.



Rossana – Maestra de segundo grado

Uno de aportes más importantes fue el trabajo en torno a los *descriptores*, porque siempre “miré” las producciones de los niños desde lo que no podían, y ahora puedo ver todo lo que sí pueden. Esto motiva más al docente y cambia el concepto que se tiene del alumno.

El compartir las tareas con otras compañeras enriquece mucho. El intercambio y el trabajo con modalidad maestra más maestra hacen que no se pierdan detalles, comentarios, actitudes y trabajos de los alumnos.

La rotación de maestras en los talleres permite varias miradas que pueden apuntar a diferentes objetivos. Todos conocemos a todos.

Hoy en día, el taller de Lengua hace que se replanifiquen las tareas y se piense cómo intervenir. No debo olvidarme de que estamos trabajando la estructura narrativa, y a veces uno tiende a irse a la ortografía, segmentación, etc., que se atiende, pero no es el principal objetivo en este momento.

Actualmente debemos evaluar la estructura narrativa en la producción escrita, con todo lo que ello implica.

En este proceso estamos proponiendo actividades que han dado resultado y otras que no, pero es desde esa práctica que se mejora y cuando no se trabaja sola.

Sería oportuno que por lo menos una vez al mes pudiéramos tener una instancia de reunión entre los tres talleres, para compartir lo que cada uno ha trabajado. Al de escritura le pueden servir algunos conceptos trabajados en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, que pueden ser utilizados en una historia, un cuento, etcétera.

Mónica – Maestra de segundo grado

En el área de Lengua nos centramos en la producción de textos narrativos.

Promovimos escrituras de la vida cotidiana, de la familia, reescrituras de cuentos leídos, elaboración de cuentos partiendo de viñetas con imágenes.

Realizamos la evaluación analizando una a una las producciones escritas de los alumnos. Apuntamos a apreciar lo que el niño sabe y no lo que el niño ignora.

El taller está pensado en secuencias didácticas que permiten profundizar y replanificar lo que se quiere enseñar, además promueve el trabajo colaborativo y genera espacios de intercambio entre las docentes.

Permite trabajar con los alumnos en grupos más reducidos, ampliar el campo de observación y generar instancias de diálogo intervinendo en el momento.

Esta dinámica “diferente” motiva a los niños y esto a su vez favorece un buen clima de trabajo.

Se observan avances en general en el proceso de escritura, hay una mejor “construcción” y organización de los textos.

Aspectos a mejorar: faltan instancias de encuentros entre los docentes para discutir los trabajos realizados, analizar, identificar progresos y dificultades, y proponer nuevas tareas.

Dados los avances logrados, sería importante para el año próximo continuar el taller en estas clases y proyectarlas a los otros niveles.

En lo personal, el trabajo del taller es una experiencia nueva llena de desafíos.

Me siento cómoda con esta nueva dinámica y continuaré haciendo el trabajo con el mismo entusiasmo con que lo hice hasta ahora.



Karina – Maestra de Apoyo

Realizar el análisis de la *experiencia* conduce a repensar nuestras prácticas profesionales sustentadas en un marco ético y político, posicionarlas, situarlas en el contexto sociohistórico que las determina.

Escribir sobre ella, poder materializarla en la palabra escrita, implica pensar en las categorizaciones existentes en nuestro sistema educativo... en las palabras manifiestas y el sentido que cargan... *maestra de apoyo... sala de recursos... educación especial...*

...Y pienso... y me pregunto acerca del alto porcentaje de alumnos del primer ciclo y otros que andan “*perdidos*” por la institución, que asisten a la llamada sala de recursos con la ilusión –en el imaginario colectivo– de encontrar allí un espacio donde puedan lograr avances en las áreas instrumentales. Porque quizás no lograr esta conquista implica quedar al margen, quedar en el entramado de la exclusión dentro de la exclusión...

...Y pienso... y me pregunto qué rol cumple el maestro de apoyo en la sala de recursos... es el profesional que recibe alumnos rezagados en el sistema, es quien propicia un espacio de escucha del síntoma que denuncia... es quien construye un espacio con el otro que admite una revisión del tiempo... de la instantaneidad... porque el proceso de búsqueda del saber y la apropiación del conocimiento requieren de tiempos y ritmos...

...El maestro de apoyo construye el espacio y el lugar para el encuentro con el otro... para el encuentro con su potencialidad... con su debilidad... con su dolor...

...El maestro de apoyo sostiene... contiene... y necesita que lo sostengan... que lo contengan...

Formar parte de esta experiencia implica salir de las fronteras del trabajo en soledad, significa potenciar espacios de escucha e intercambio profesional, implica pensar y pensarnos en nuestras prácticas profesionales y en los procesos por los cuales transitamos.

...en definitiva, implica estar dispuestos a la construcción de un espacio para el encuentro con el otro con una mirada y escucha diferentes...

Leonor – Maestra Secretaria

Respecto a los talleres realizados en el presente año con los grupos de primer y segundo grado, mi evaluación es sumamente positiva debido al intercambio que se da entre docentes y a la posibilidad de trabajar con todos los niños en diferentes momentos e instancias.

Creo que una de las varias fortalezas que tiene este proyecto es la mirada que el docente realiza sobre su tarea, que lo posiciona de otra manera frente al mismo, lo lleva a realizar una revisión de sus estrategias a la hora de abordar la enseñanza de la Lengua, las Ciencias Naturales o las Ciencias Sociales, buscar herramientas y estrategia nuevas que se ponen al servicio del proyecto.

Fue muy positivo el intercambio dado entre docentes, Dirección e Inspección, ya que se realizaron varias reuniones sumamente fructíferas entre todos estos actores. Se observó muy buena disposición por parte de todos los participantes. También fue muy buena la experiencia al trabajar con duplas docentes, ya que la colaboración es inmediata, y se pueden ir evaluando los procesos individuales en el momento, con la mirada de ambos docentes a la vez.

En cuanto a los niños pienso que es una modalidad muy positiva, que permite trabajar con compañeros de otros grupos y otros docentes en distintas instancias. Se ven inmersos en modalidades y propuestas diferentes, pero todas enfocadas a lograr el avance en las adquisiciones de los objetivos propuestos. La experiencia se naturalizó. Se los observa entusiastas, sin resistencias a las propuestas.

Los avances significativos que se producen son observables en los portafolios de cada uno de los alumnos.

Como proyección a futuro sería importante poder trabajar con los demás niveles en esta misma modalidad. 

Bibliografía

- AUGÉ, Marc (1996): *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CASSANY, Daniel (2000): “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 21, N° 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. En línea: http://www.oei.es/fomentolectura/futuro_ensenanza_composicion_cassany.pdf
- CASSANY, Daniel (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- CONTERA, Cristina (2007): “Apuntes sobre algunas ideas tratadas por el Prof. Boaventura de Sousa Santos”. En línea: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/contera.pdf>
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2004): “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” en B. de Sousa Santos (org.): *Conhecimento prudente para uma vida decente. ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez Editora.
- FULLAN, Michael (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GONNET, Marion (2012): “Por qué leer en Ciencias Sociales” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 116 (Diciembre), pp. 32-39. Montevideo: FUM-TEP.
- INZILLO, Lorena N.; RODRÍGUEZ, Enrique M.; ADÚRIZ-BRAVO, Agustín (2010): “Introducir la naturaleza de la biología en la formación inicial del profesorado” en *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, Vol. 2, N° 1, pp. 141-152. En línea: <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%202%20NUM%201/Archivos%20Digitales/Doc%20RIECyT%20V2-1-8.pdf>
- LERNER, Delia; STELLA, Paula; TORRES, Mirta (2009): *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Voces de la educación.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2001): *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PÉREZ GOMAR, Guillermo (2009): “Formatos pedagógicos y formato organizacional escolar. Una tesis provisional y cuatro hipótesis posibles” en *educarnos*, Año 2, N° 5 (Setiembre), pp. 22-28. Montevideo: ANEP-CODICEN. En línea: http://www3.anep.edu.uy/educarnos/pdf/educarnos_05.pdf
- PLUCKROSE, Henry (2002): *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ed. Morata.
- SOLÉ, Isabel; CASTELLS, Núria (2004): “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?” en *Revista Lectura y Vida*, Año 25, N° 4. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Sole.pdf
- SOLÉ, Isabel; COLL, César (1993): “Los profesores y la construcción constructivista” (Cap. 1) en C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Mirás; J. Onrubia; I. Solé; A. Zabala: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó. Colección Biblioteca de Aula.