

EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD DOCENTE

Programa Iberoamericano de Movilidad Docente,
Uruguay 2014-2015





Organización de Estados Iberoamericanos



Ministerio de Educación y Cultura



Administración Nacional de Educación Pública



Consejo de Educación Secundaria



Consejo de Educación Inicial y Primaria



Consejo de Formación en Educación



Consejo de Educación Técnico Profesional

Coordinación editorial: Mag. Daniela Pereira

Edición y corrección: Susana Aliano Casales

Diseño y maquetación: Diego García Pedrouzo

ISBN: 978-9974-91-117-8



Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores y autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos y contenidos en esta publicación, así como las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la OEI y no comprometen a la Organización.

Experiencias de movilidad docente

Programa Iberoamericano de Movilidad Docente,
Uruguay 2014-2015

Autoridades

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN)

Profesor Wilson Netto

Presidente

Magister María Margarita Luaces

Consejera

Profesora Laura Motta

Consejera

Maestra Teresita Capurro

Consejera

Profesor Néstor Pereira

Consejero

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP)

Magister Irupé Buzzetti

Directora General

Maestro Héctor Florit

Consejero

Maestro Darby Paz

Consejero

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CES)

Profesora Celsa Puente

Directora General

Javier Landoni

Consejero Profesor

Daniel Guasco

Consejero Profesor

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (CETP)

Ingeniera Agrónoma Nilsa Pérez

Directora General

Maestro Técnico Miguel Venturiello

Consejero

Maestro Técnico César González

Consejero

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE)

Magister Ana Lopater

Directora General

Magister María Dibarboure

Consejera

Maestro Luis Garibaldi

Consejero

Profesor Edison Torres Camacho

Consejero

Bachiller Estefanía Barragán

Consejera

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (MEC)

María Julia Muñoz

Ministra de Educación y Cultura

Edith Moraes

Subsecretaria de Educación y Cultura

Rosa Inés Angelo

Directora de Educación

Nicolás Pons

Director de Cooperación Internacional

y Proyectos

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

SECRETARÍA GENERAL

Paulo Speller

Secretario General

Carlos Augusto Abicalil

Director General de Programas Educativos y Culturales

Fabiola Sotelo

Directora General de Concertación y Administración

OFICINA OEI-MERCOSUR EN URUGUAY

Ignacio Hernaiz

Director de la Oficina OEI-Mercosur en Uruguay

Daniela Pereira

Coordinadora de Programas

La Comisión de Coordinación del Programa Iberoamericano de Movilidad Docente en Uruguay estuvo integrada por:

Inspectoras Miryam Díaz y Carmen Castellano (CEIP)

Inspectores Jorge Nández y Nelly Díaz (CES)

Inspectora Myriam Souza (CETP)

Profesora Rosa Inés Angelo (CFE)

Inspectora Gabriela Pastorino (CODICEN)

Licenciado Richard Leivas (MEC)

Magister Daniela Pereira (OEI)

Índice

Presentación.....	7
Prólogo.....	9
1. Movilidad de OEI: autismo.....	11
2. Conformando redes de formación docente para la educación del siglo XXI.....	19
3. Educación intercultural bilingüe.....	29
4. Innovaciones educativas con uso de las TIC.....	39
5. Red de educación en valores y derechos humanos.....	45
6. Red de incorporación de las TIC al ámbito educativo.....	53
7. La escuela, un lugar para construir un nosotros.....	63
8. Formación inicial de los docentes.....	73
9. Programa Iberoamericano de Movilidad Docente en Uruguay.....	81
Anexo 1. Experiencias educativas seleccionadas de Uruguay.....	91
Anexo 2. Docentes uruguayos que se movilizaron a países de la región.....	103

Presentación

La ejecución del Programa Iberoamericano de Movilidad Docente en Uruguay se realizó durante 2014 y 2015 y contó con la participación de programas y proyectos de los consejos educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Esta publicación recoge los aportes, experiencias y reflexiones de los docentes que se movilizaron a otros países para conocer prácticas que fueron destacadas en cada red temática. La selección se realizó por medio de una convocatoria propuesta como forma de ampliar el beneficio a otros docentes y actores educativos. Los trabajos seleccionados integran las redes en las siguientes temáticas: educación inicial, intervención educativa en TEA, educación intercultural, innovación educativa, educación en valores y derechos humanos, incorporación de las TIC al ámbito educativo, innovación educativa y desarrollo profesores nóveles.

También se presenta un informe sobre las actividades en Uruguay, con el propósito de describir brevemente las múltiples acciones y tareas que integraron su ejecución.

Es importante destacar el apoyo de las autoridades de los consejos educativos, del MEC y de la Representación de la Organización de Estados Iberoamericanos en Uruguay (OEI), que recibieron a las delegaciones que visitaron Uruguay y enriquecieron, con sus contribuciones y comentarios, la presentación de las políticas educativas nacionales.

Agradecemos a todos los equipos de dirección y docentes que abrieron las puertas de sus centros para recibir a los colegas iberoamericanos para comunicar abierta y generosamente sus experiencias.

Por último, quisiéramos compartir que las reuniones de la Comisión, que transcurrieron durante casi dos años, se constituyeron en espacios de encuentro y de trabajo colaborativo respetuoso de las particularidades de cada uno y de las instituciones que estaban representadas. Esta cercanía generó concordancias positivas, intercambios y aportes más allá del programa que puntualmente nos ocupaba.

Comisión de Coordinación del Programa en Uruguay

Prólogo

Queridas y queridos colegas:

Esta publicación refleja el esfuerzo y la dedicación de muchas personas: los integrantes de la Comisión de Coordinación del Programa Iberoamericano de Movilidad Docente en Uruguay, los equipos de los Ministerios de Educación de Iberoamérica, autoridades y equipo de la Secretaría General de la OEI en Madrid y técnicos y profesionales de las oficinas de OEI.

Expresamos un especial agradecimiento a la Dra. María Julia Muñoz, Ministra de Educación y Cultura, y al profesor Wilson Netto, Presidente del CODICEN-ANEP, quienes respaldan en forma permanente la cooperación de OEI.

Los beneficiarios y protagonistas del Programa Iberoamericano de Movilidad docente, a través de las visitas a otros sistemas educativos, seguramente enriquecieron su mirada y sus herramientas para continuar enfrentando los desafíos educativos.

El intercambio generoso y el diálogo transparente fueron pilares de esta iniciativa. Las comisiones nacionales en cada país y los equipos de cada ministerio que organizaron y compartieron su tarea con los visitantes, también sumaron nuevos enfoques e ideas surgidas de cada encuentro.

Seguimos confiando en especialistas e investigadores que difunden sus hallazgos y experiencias. Pero también apostamos a la cooperación horizontal, al diálogo entre docentes, directivos y gestores de la educación. La OEI promueve diversas estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa: seminarios, cursos, talleres presenciales, semi-presenciales o a distancia; visitas de estudio, foros de reflexión e intercambio de innovaciones.

Nuestro compromiso con la inclusión y la calidad se suman a nuestra vocación por la integración regional. Nuestro compromiso con una educación que promueva sociedades más justas y solidarias, se fortalece en el enfoque de derechos para las políticas públicas.

Por ende, revisamos nuestra tarea, logros y asignaturas pendientes, preguntándonos si contribuimos con la ampliación y el fortalecimiento de los derechos humanos.

En síntesis, trabajamos con entusiasmo y perseverancia en mejorar la educación para consolidar nuestras democracias.

Esperamos que esta publicación responda a estas perspectivas y le resulte a cada lector de mucha utilidad. No dejen de contactarse con colegas e instituciones que compartan los mismos ideales, y en muchos casos, nos ayudarán a dar respuestas a los desafíos y problemas de cada día.

Iberoamérica...diversa y desigual... pero fuerte y promisoría en el potencial de sus recursos humanos y naturales.

Un afectuoso saludo de nuestro Secretario General Dr. Paulo Speller y de quienes integramos la OEI.

Montevideo, Diciembre 2015

Ignacio Hernaiz
Oficina OEI- Mercosur en Uruguay
Director
Instituto Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos
Coordinador Regional

1. Movilidad de OEI: autismo

Carmen Castellano

Inspectora nacional de Educación Especial, CEIP-ANEP

Graciela Riotorto

Maestra inspectora regional de la subárea, CEIP-ANEP

Cuba, marzo de 2015

Introducción

La educación de niños con discapacidad en el sistema educativo uruguayo se inició en el año 1910, cuando se creó la primera escuela especial para niños y niñas sordas. Desde entonces, y muy especialmente a partir de la década del treinta, se fue constituyendo una red de escuelas, clases especiales y maestros para la atención de estudiantes sordos, con discapacidad intelectual, visual, motriz, alteraciones del lenguaje, dificultades de aprendizaje y problemas del comportamiento. Este último grupo de niños se nucleó en Montevideo en la escuela Hogar 204 denominada Emilio Verdesio en honor a su creador, quien fuera el principal impulsor de la educación especial en el país.

Los niños con discapacidad mental, con predominio de comportamiento disruptivo y capacidad intelectual mantenida, en el transcurso de la historia se fueron incorporando a esa escuela; el resto, entre quienes se encuentran aquellos diagnosticados con autismo, asistieron en su mayoría a escuelas para discapacidad intelectual; unos pocos, quienes poseían mayores posibilidades intelectuales y de comunicación, concurren a escuelas comunes con apoyos; y para los más severos la escolarización resultaba dificultosa.

En la segunda mitad de la década del ochenta, Uruguay vivió la primavera de la reconquista democrática, se reencontró con sus hijos del exilio y recibió el fuerte influjo de los movimientos integracionistas y la revisión de las formas de atención de las personas con discapacidad mental que se desarrollaba en Europa. En estas circunstancias, la educación especial tuvo un fuerte impulso integracionista y dirigió la mirada a la condición particular de niños con autismo o riesgo de psicosis.

Para implementar acciones en el marco del paradigma de integración educativa, fue creada la figura del maestro itinerante, quien tendría como tarea principal apoyar la asistencia de los niños con discapacidad a las escuelas comunes. También comenzó a tomar fuerza la concepción de las escuelas especiales como centros de recursos y de pasantía, reservando la permanencia en ellas para aquellos niños con discapacidad más severa.

En estas circunstancias, se produjo un avance sustancial; a iniciativa de maestros hospitalarios se gestó y propuso un proyecto para crear una escuela para niños y niñas «con trastornos de personalidad de estirpe psicótica y autista». Esta escuela, denominada Centro 231, comenzó a funcionar en el año 1988. En su concepción y primer

desarrollo participaron autoridades y personalidades de la educación junto con representantes de la Universidad de la República, entre quienes corresponde destacar a la Mtra. Inspectora Nacional de Educación Especial Élide Martínez, la Mtra. Inspectora Lidia Chango, la Mtra. Psic. Alicia Fernández y el Dr. Lizardo Valdéz. Este equipo de trabajo, junto con los docentes y no docentes de la institución, propuso y consolidó un funcionamiento comunitario, un trabajo de equipo y un aprendizaje institucional iniciado con la formación de todos los integrantes del centro, previo a la inscripción y recepción de niños y niñas en la institución. Integraban el equipo escolar, además de los docentes, asistentes de clase, encargados de la alimentación, un profesor de arte y profesionales de la psicología y psiquiatría.

Teniendo como tarea principal la educación de niños y niñas con riesgo en el desarrollo, mayoritariamente niños con TEA, se trabajó sobre la base del impacto terapéutico de la educación para esta población escolar y se propuso, a través de una praxis sostenida en el trabajo en equipo y con las familias, la generación de conocimientos acerca de los modos de subjetivación y las estrategias o metodologías educativas necesarias para enseñar y acompañar el desarrollo de estos estudiantes.

En el año 1994, respondiendo a la necesidad de otra región, fue creada la segunda escuela de esta índole en el país: la escuela 126 de Salto.

Durante este período y hasta los primeros años del siglo XXI, estas instituciones funcionaron como escuelas especiales para la atención de los niños con mayor severidad y, como centros de recursos, transmitieron saberes a otras escuelas y apoyaron la permanencia de un número cada vez mayor de niños con autismo en instituciones comunes, pero abrazando un nuevo paradigma: el de la educación inclusiva que, desplazando las posturas integracionistas, hace foco en las transformaciones y adaptaciones que las escuelas en general deben realizar para acoger a todos.

Fruto de este proceso validado desde una práctica, en la cual existieron logros y frustraciones, se fueron acumulando en el magisterio uruguayo experiencias, saberes y conocimientos pedagógico-didácticos e interdisciplinarios cuya generalización se vio afectada, entre otros factores, por la escasa disponibilidad de cursos de formación para docentes en educación especial y la ausencia, por parte de los docentes del país, de prácticas de escritura para la transmisión de los conocimientos adquiridos.

Simultáneamente, durante la primera década del siglo XXI comenzó a producirse, en el país y en el mundo, un aumento significativo de la prevalencia de niños con autismo y se pasó, a nivel internacional, de una frecuencia de 1 en 1000 a 1 en 150 en dos décadas. Si bien a nivel local no contamos con cifras definitivas, la demanda de atención nos acerca a estos datos.

Este fenómeno aumentó el interés de la investigación mundial en la etiología del autismo, así como de sus determinantes biológicas, neurológicas, psicológicas, genéticas y epigenéticas. En educación asistimos a una preocupación creciente por describir su condición y definir los mejores dispositivos y metodologías educativas para atenderlas.

Simultáneamente, la conquista de derechos de las personas con discapacidad impulsa políticas inclusivas y abre cuestionamientos cada vez más fuertes a las modalidades educativas segregadas.

En este contexto, el sistema educativo uruguayo retoma la capacitación de docentes en autismo, mantiene las escuelas referentes, se encuentra en proceso de garantizar la presencia de maestros capacitados en la atención de estos niños en todos los departamentos del país y enfrenta múltiples desafíos.

Desafíos educativos

La educación de los niños con autismo, en el país, enfrenta varios desafíos, algunos de los cuales no difieren de los que nos planteamos para otras discapacidades. Tal es el caso del que demanda garantizar una buena educación para todos, en todos los tramos educativos, atendiendo las necesidades singulares de cada estudiante.

No nos ocuparemos en este trabajo de lo que ello implica en enseñanza media y superior, si bien la continuidad educativa al egreso escolar es una variable central en las intervenciones pedagógicas con niños y niñas con discapacidad en las escuelas.

Pensando en el ciclo inicial y primario, una buena educación demanda continuar procesos de deconstrucción de prácticas educativas de atención en escuelas o clases especiales, manteniendo las clases como espacios educativos abiertos e inclusivos y las escuelas como centros de recursos para la inclusión educativa. Ello implica fortalecer espacios de pasantía y apoyo, con inscripción o permanencia de aquellos niños y niñas con severa discapacidad cuya atención no fuera posible aun en los ámbitos educativos comunes disponibles en su contexto.

Simultáneamente, el país se encuentra propiciando la transformación de las escuelas y jardines comunes, en ámbitos de acogida a todos, con condiciones de accesibilidad y prácticas de atención a las diferencias.

Esta transformación viene demandando a las escuelas especiales, no solo destinar un número creciente de maestros a apoyo itinerante, sino también el incremento de otras modalidades y dispositivos de apoyo, tales como la asistencia a las escuelas especiales en pasantía, doble escolaridad o escolaridad compartida y la transformación de las prácticas de los maestros de apoyo radicados escuelas comunes, quienes cada vez más frecuentemente realizan apoyo a estudiantes incluidos.

La implementación reciente en el país de un Sistema Nacional de Cuidados que proporciona asistentes personales a las familias para atender a personas en situación de vulnerabilidad (primera infancia, discapacidad y vejez) ha contribuido a posibilitar la inclusión con apoyos de niños o niñas con autismo o en situación de dependencia.

Sin embargo, en niños discapacidad, las mejores decisiones para una buena educación, la determinación de la modalidad educativa en cada etapa del desarrollo, el formato de intervención, las estrategias pedagógico-didácticas más adecuadas para cada sujeto singular dependen de la calidad de la formación de los docentes implicados, de sus posibilidades de trabajo en equipo, de la inclusión de las familias en el proceso y de los apoyos intersectoriales.

En la educación de niños con autismo, la responsabilidad que recae sobre la actuación y formación docente es aún mayor, pues la condición de estos niños es altamente compleja, se manifiesta en un amplio espectro y muestra patrones de evolución que no dependen únicamente de factores biológicos o genéticos, sino también de variables epigenéticas, entre ellas la educación y las opciones pedagógico-didácticas que a través de ella se tomen.

Desde esta perspectiva, el magisterio nacional jerarquiza y reconoce la importancia de la formación de los docentes, así como la definición y el conocimiento de las estrategias educativas y metodológicas más adecuadas para cada situación. Sin embargo, establecer e implementar la formación docente deseada y definir los saberes necesarios para un buen docente para niños con autismo constituyen desafíos.

Dado que en el país se optó por una educación con base en una pedagogía crítica, la formación docente no puede ser asimilada a una capacitación, sino concebida como

parte de un proceso articulado en una praxis que integre la actualización de los avances del conocimiento científico universal con la experiencia acumulada o emergente cotidianamente en contextos de participación y de trabajo en equipos y con las familias. Debe, además, habilitar una formación permanente.

Con relación a los saberes necesarios y a la definición de las estrategias metodológicas, el desafío es conocer diversas metodologías y estrategias, profundizar en los procesos de subjetivación y avances de los niños y niñas con autismo y, en función de ello, definir la intervención adecuada, a punto de partida de aquellas que promueven la comunicación y el acceso al lenguaje, la autonomía y la constitución de un sujeto de deseo, afectaciones estas que se encuentran en la base de sus desarrollos y aprendizajes.

La planificación del proyecto educativo para estos niños se realiza de acuerdo a las necesidades singulares de cada situación, con intervenciones que promuevan adaptación, ajustes al entorno rutinas, ambientes seguros, acceso a la comunicación y a la organización, conjuntamente con aquellas que propicien aperturas a la flexibilidad, creatividad y advenimiento de un lenguaje y del deseo a través del cual cada sujeto singular de expresa.

Esta tarea requiere pensar cada situación desde importantes niveles de profesionalización que promuevan una formación permanente, el trabajo en equipo, intersectorial y con las familias y la inclusión de estrategias de participación, interrogación de la práctica y sistematización de experiencias.

Si se avanza en estos retos sería posible establecer bases sólidas para el proceso que se viene cumpliendo en el país, de extensión, con presencia en cada departamento de una red de docentes con formación para la atención de niños y niñas con autismo y, simultáneamente, trabajar en función de una educación inclusiva, respetuosa de las singularidades de los niños y niñas autistas, así como de sus necesidades.

Aplicación de los aprendizajes de la movilidad en su contexto laboral

La movilidad docente de la cual participamos nos permitió tomar contacto con otras realidades, otras experiencias, otros saberes y compartir experiencias e interrogantes con otros profesionales. Ello visibilizó potencialidades y dificultades por las que transitamos en la educación de niños y niñas autistas y generó nuevos espacios de pensamiento.

Estando centrada nuestra función en el ámbito de la supervisión y gestión técnica de la educación —entendida la primera como una práctica de asesoramiento y colaboración con los equipos docentes así como el necesario control del cumplimiento de las condiciones de derecho para todos y la segunda, además, como posibilidad de aportes a los cambios de líneas de política necesarias—, la diseminación de lo aprendido continúa nutriendo nuestra profesionalización y contribuyendo de modo importante al desempeño de nuestra labor.

Respecto a los saberes generados en nuestra experiencia compartimos con docentes de Uruguay las siguientes reflexiones del Comunicado 10/2015 de Educación Especial: «Se suele relacionar la experiencia con la inmediatez, como algo que excede a los conceptos y al lenguaje, pero el término no se limita a ello. Jay, M. (2009) manifiesta que si bien definirlo es difícil porque se encuentra tensionado por múltiples sentidos, también en ello radica su riqueza. La experiencia intercepta el lenguaje público y la subjetividad privada, los rasgos comunes expresables y la interioridad

individual, el sí mismo y el otro, la actividad y la pasividad, etc. Ello implica, expresa Jay (2009), que la experiencia involucra siempre una relación de diferencia o encuentro con la otredad; se requiere que suceda algo nuevo, que algo cambie, para que el término sea significativo».

La imposibilidad de traducción de la experiencia y los tiempos de resignificación y producción que ella conlleva entran en conflicto muchas veces con la posibilidad de escritura y sistematización de lo aprendido, para definir acciones concretas y necesidades de cambios en aquellos ámbitos de nuestra responsabilidad. Solo el deseo de compartir saberes y generar cambios gestado en el intercambio aporta posibilidad y potencialidad a este proceso.

Estas reflexiones han fortalecido la convicción de la necesidad de jerarquizar una línea de intervención: el análisis y la sistematización de experiencias para producir, a partir de ello, conocimientos y prácticas reflexivas que condensen complejidades en la educación del autismo, evitando el aplanamiento de sus subjetividades y de las múltiples situaciones en las que esta se despliega, contribuyendo así a una pedagogía de lo singular, necesaria al propósito de atención a las diferencias y a la diversidad.

En el espacio que esta publicación habilita, los siguientes significan, también, aportes sustanciales a nuestra preocupación en la educación de niños autistas. Estos son tomados tanto de Cuba, país que generosamente nos recibió, así como de experiencias presentadas por los países participantes de la movilidad. Algunos aportes constituyen líneas de intervención no presentes en Uruguay, otras cuentan en nosotros con una trayectoria que, en nuestra opinión, debería continuarse y fortalecerse.

1) La integración de la formación en discapacidad de forma temprana en la carrera docente y su concepción como un proceso de desarrollo hacia altos niveles de capacitación y en vinculación con la práctica.

Esta línea de política, llevada adelante por Cuba, nos permitió conocer y percibir la potencialidad que aporta a la concepción de una educación para todos, a la naturalización de la atención a la diversidad y a la conformación de la vocación docente, la integración al currículo de conocimientos en educación especial y de atención a las diferencias y a la diversidad, desde el inicio de la formación docente.

Ello permite, además, enraizar de modo significativo el fervor adolescente a la matriz vocacional y configura un reconocimiento de valía y autovalía, que unido y contribuyendo a los demás aspectos y políticas que se promueven desde el país, conforma la noción de responsabilidad y cuidado de la educación de niños y jóvenes. Aporta también a ello la continuidad en la formación en educación para la discapacidad y profesiones afines, hasta alcanzar niveles de doctorados o posdoctorados.

En todas las etapas, la formación se realiza en coordinación con el desempeño en las instituciones educativas, lo que da sentido a lo aprendido y aporta a las prácticas educativas y a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas.

2) El trabajo en equipo e intersectorial.

El funcionamiento en equipo y los apoyos intersectoriales presentes en varios países, no exclusivamente sociales sino también desde el ámbito de la salud, contribuyen de modo sustancial al enriquecimiento, la interrogación y el fortalecimiento de la labor docente, así como a la búsqueda de las mejores alternativas de interven-

ción en situaciones, en muchas oportunidades muy complejas y con necesidad de alcance de apoyo a la familia.

Estos aportes encuentran, en algunos sistemas educativos conocidos, espacios específicos para la interlocución en las instituciones educativas e involucran desde el trabajo directo con el niño o la niña hasta el trabajo con los docentes y las familias.

3) El trabajo conjunto familia-escuela.

Esta línea de intervención en la educación de niños con autismo, si bien se viene desarrollando en el país, debe ser fortalecida y debe alejarse del riesgo de que las familias, constituidas en federaciones (lo cual reconocemos como un avance importante), se aparten de las instituciones educativas concretas y de la necesidad de apoyar a sus hijos conjuntamente con el docente.

Si bien en Uruguay existen dispositivos de acogida, no cuentan, salvo en las instituciones específicas para la atención de niños con autismo, ámbitos institucionales estables en los que se profundice en las coordinaciones y los encuentros planificados de forma sistemática.

Esta línea de intervención implica para algunos países el trabajo con los hermanos u otros vínculos significativos, así como el alcance al barrio y a otros espacios de potencialidad socializadora para niños con autismo.

Esta labor se desarrolla con apoyo de equipos profesionales, pero con fuerte protagonismo docente en función de que los objetivos educativos, aunque comunes a la escuela y al hogar, deben desarrollarse suplementariamente, sobre la base de las diferencias, la riqueza de aportes y el empoderamiento desde los distintos roles y especificidades.

4) La necesidad de conocimiento de diversas estrategias pedagógico-didácticas y de intervención.

La búsqueda de resultados inmediatos en la educación de niños con autismo puede llevar a la intervención desde paradigmas que no consideren al sujeto en su carácter complejo; sus procesos de subjetivación y desarrollo; su encuentro con el mundo y el aprendizaje a través de estrategias adaptativas y de flexibilización; el advenimiento del lenguaje y el deseo y el estímulo de la creatividad y la socialización.

La pasantía ofrecida por la Organización de Estados Iberoamericanos nos permitió tomar contacto con el énfasis en algunas de estas estrategias y con los procesos que a partir de ellas se promueven en los niños, los cuales situados en otra cultura visibilizan nuevas variables y potencialidades, y enriquecen y reaseguran, a partir de ello, las orientaciones pedagógico-didácticas de los docentes de niños con autismo.

5) Los avances en continuidad educativa en la edad adolescente mediante dispositivos de apoyo inclusivos.

Durante el intercambio con asistentes de otros países, España aportó su experiencia en educación media a través de una modalidad de trabajo que incluye proyectos de apoyo a la inclusión en las aulas regulares y, paralelamente, la implementación de talleres específicos y proyectos de socialización, participación y significación de los aprendizajes en la comunidad; ambos espacios coordinados.

Este formato educativo constituye, en nuestra opinión, una modalidad educativa respetuosa del derecho a la educación inclusiva y de atención a las necesidades especiales de los adolescentes con autismo.

En función de estos aprendizajes nos hemos propuesto, desde nuestros ámbitos de trabajo:

- Diseminar lo aprendido a partir de diversas estrategias de asesoramiento y supervisión que favorezcan la profesionalización y formación permanente en el país.
- Profundizar en la diseminación y el análisis de experiencias a través del aprovechamiento del uso de videoconferencias existentes en el país.
- Compartir en las diversas comisiones intersectoriales e interinstitucionales lo aprendido.
- Concretar objetivos, pensados previamente, de sistematización de experiencias en la educación de niños con autismo y otras discapacidades, promoviendo el desarrollo de una pedagogía de lo singular a través de un encuentro nacional de docentes de educación común y especial.
- Favorecer prácticas de documentación de experiencias y saberes por parte de los docentes.
- Proponer la formación docente sistemática para que en la elaboración de nuevos planes esta integre la formación temprana en educación especial y la continuidad de esta formación en posgrados y especializaciones.
- Continuar el proceso de consolidación de una red de docentes con capacitación en el área para la atención de niños y niñas con autismo mediante la reconversión de cargos existentes.
- Profundizar en el trabajo con familias a través de la generación y extensión de prácticas valiosas de trabajo conjunto.
- Fortalecer espacios de coordinación intersectoriales e interinstitucionales con la participación de otros profesionales en la atención del niño y niña con autismo y sus familias, que contribuyan a potenciar sus procesos de desarrollo y educación.
- Seguir fortaleciendo las líneas de trabajo en continuidad educativa y las coordinaciones con el sistema de educación secundaria y técnico-profesional, promoviendo la atención de espacios educativos inclusivos en los que se considere, además, la atención de sus necesidades educativas especiales mediante la generación de sistemas de apoyo y accesibilidad educativa.

Estas líneas de intervención han sido fortalecidas y resignificadas en función de aprendizajes deconstruidos en el encuentro con diversas culturas y saberes a través de una movilidad potenciadora de nuestra práctica profesional, por la que mucho agradecemos a la Organización de Estados Iberoamericanos y a los colegas y profesionales de los países con quienes compartimos saberes.

2. Conformando redes de formación docente para la educación del siglo XXI

Adriana Luongo Tuso

Maestra directora del Jardín de Infantes 218, CEIP-ANEP

España, febrero de 2015

Introducción

La convocatoria a escribir sobre mi participación en el Programa Iberoamericano de Movilidad Docente, para conformar una Red Iberoamericana de Educación Infantil (bajo la tutela la Organización de Estados Iberoamericanos, en coordinación con Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España), es una oportunidad de reflexionar sobre el camino andado.

El ejercicio de confrontar mi aprendizaje, como docente, a la luz de las experiencias de mis colegas iberoamericanos, resignificó mi formación profesional, porque las teorías que nos guían, tienen una lectura enriquecida con las prácticas y cuánto más, si estas acontecen en diversas y singulares realidades culturales y geográficas. Encontramos en la Residencia de Estudiantes de Madrid la inspiración para el intercambio de experiencias educativas, aprender compartiendo e investigando, buscando nuevos caminos. Y en el correr de las horas dialogadas nos hacemos eco del pensamiento de Philippe Meirieu: «Nuestro futuro no está escrito y eso determina un claro imperativo: educar a nuestros hijos para que lo escriban». Para que ocurra, todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de *transitar* una educación de calidad y en equidad, que priorice, en sus primeros años de vida, el acceso y la permanencia universal.

En 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño reconoció y alertó sobre la importancia de proteger, cuidar y desarrollar a los niños, sin discriminación alguna. Reconoce a la infancia como una etapa específica y crucial en ese proceso de convertirse en persona. Los niños de 0 a 8 años son sujetos de derecho y, por tanto, protagonistas de su vida. Cabe al Estado ser garante de ello.

Hoy urge hacer realidad esta declaración. «Un hermoso jardín, eso es América», cantaba Nino Bravo. Pero con tantas necesidades por cubrir se corre el riesgo de que en un intento de salvar lo básico, que condiciona el desarrollo, se postergue el aprendizaje. Sabemos que el desarrollo y el aprendizaje deben y pueden interactuar desde el nacimiento (o tal vez antes), generando experiencias que *sumen* mundos: la herencia genética, el mundo familiar, la comunidad local, la ciudad y más allá (como dice el personaje espacial de Toy Story), porque ninguna cuna determina el futuro de una persona, por lo tanto no puede limitarse el derecho a recibir educación de calidad en equidad de condiciones. Cada niño es un sujeto potente con disposición para

aprender, pero necesita tener oportunidades para cubrir sus necesidades ejerciendo sus derechos.

«La educación debe ocupar un lugar prioritario, romper las cadenas de la ignorancia y liberar el espíritu» (Wolfensohn, Unesco, 2000). De romper cadenas y libertades nuestra América sabe y mucho. No hay motivo para no valorar los colores nuevos, hermosos y diferentes que cada región tiene, porque, similares y singulares somos, como toda persona, y aquello que nos hace únicos enriquece el todo. Arriesgarnos en esta travesía, un tanto incierta, para *tejer redes docentes* entre esas regiones, con lo singular de cada pueblo y lo universal de cada sujeto, es lo que nos convoca al encuentro, porque sin duda hay oportunidad de trabajar colaborativamente entre quienes educan, quienes trabajan en el territorio para que se llegue a todos y, así, cada uno pueda ser y hacer, convirtiendo en realidad la convivencia en clave de derechos humanos.

Contextualizando: un poco de historia educativa en primera infancia en Uruguay

Uruguay, «río de los pájaros» en guaraní, más que un río, como dice en sus coplas Aníbal Sampayo: «el Uruguay no es un río, es un cielo azul que viaja», con los pájaros y en ese cielo azul, con sus 176.215 metros cuadrados y sus más de 3 millones de personas, donde la escuela pública era y es un lugar de encuentros, que anima al camino de la vida, más allá de niveles socioeconómicos y creencias.

Y seguir utopías es una característica de nuestro pueblo, que en 1892 inauguraba el primer jardín de infantes. Años después, Enriqueta Compte y Riqué consideraba que la enseñanza debería ser obligatoria a partir de los 3 años. En 1928 se tomaron fotografías de las actividades infantiles en el jardín para exponerlas en Turín, Italia. Mucho camino hay andado, con prácticas que hoy son vanguardistas y llegan de sociedades desarrolladas del norte. El camino, si lo dibujáramos, no fue una línea recta, prolija y continua, sino que hubo obstáculos varios, que interrumpieron el trayecto. Una pedagogía para la primera infancia basada en las investigaciones, con rigor científico, para demostrar que el cuerpo nutrido necesita ser acompañado por actividad mental. Para ello se necesitan instituciones que atiendan este período de la vida con maestros sólidamente formados. Jugar, cantar, entretener con pedacitos de madera y papelitos de colores son las actividades que se ven a simple vista, pero «lo esencial es invisible a los ojos». Las ideas nuevas que hablan de dar voz a los «nadie» de Eduardo Galeano, para ser libres, generan resistencias. Uruguay no fue la excepción. El camino fue interrumpido por paradigmas que servían al momento político-histórico-económico que se vivía, pero los jardines de infantes de carácter público, gratuito y laico siguieron creciendo. Los recursos económicos nunca fueron suficientes y cada jardín contó con lo imprescindible, pero no se dejó de enseñar a cantar por falta de un piano; había maestras.

En 1998 se realizó la Reforma Educativa en Educación Inicial, que apuntó a la universalización a partir de los 3 años como meta, se propuso un diseño curricular, con el propósito de educar en y para la diversidad, contextualizando el hecho educativo. Las necesidades sociales y del mercado laboral exigían dar respuestas de contención para los niños pequeños. Se construyeron jardines y, como no alcanzaban se adaptaron, reconstruyeron o construyeron aulas en escuelas primarias. Hubo inversión en materiales, mobiliario, bibliografía y cursos de formación docente. Hasta los 5 años era

obligatorio concurrir a inicial. Pero está premura puso en riesgo el objetivo perseguido por años: invertir en la búsqueda de estrategias que desarrollen la inteligencia, con una nueva manera de pensar. Luego fue obligatorio el inicial hasta los 4 años y hoy lo es hasta los 3 años, un desafío que apremia frente a variables nuevas.

Hay un crecimiento demográfico en la periferia de las ciudades, desmedido y sin planificación. Allí nace la mayor población infantil del país, en contextos familiares de riesgo y vulnerabilidad. En esta suave geografía de ondulaciones, verdes y azules aparecen los tonos grises como parte del paisaje. Las circunstancias de un mundo globalizado y mercantil generan crisis a nivel social, perjudican a muchas familias que son excluidas de una sociedad que las ve pero no las mira. Muchos niños viven en tonos de gris desde su nacimiento.

En 2005 se creó el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social para terminar con la pobreza extrema e indigencia. En 2008, el Plan de Equidad, porque no solo basta la mirada si esta no es con el compromiso de que cada uruguayo pueda ejercer sus derechos con equidad y justicia, sin discriminaciones. Cuidados, educación y apoyo a las familias que viven en contextos de riesgo, porque «cuidando el potencial del futuro» el paisito del cielo azul con todos sus pájaros pintados podrá volar con alas propias y elegir su camino.

El «cachorro humano» necesita del adulto que le traduzca este mundo, para aprender a sobrevivir en él, pero sin olvidar que es un sujeto de derechos. Por lo tanto, protagonista de su historia y hacedor de sus sueños. Así, educación y libertad se solidarizan para asegurar el desarrollo pleno de la persona que podrá ser. Es una construcción cuyos cimientos, indiscutiblemente, se inician en la infancia, que es cuando se conforman las matrices de aprendizaje. No hay tiempo que perder. Como diría el maestro Alfredo Gadino: «Seis años ya es tarde».

Vemos a diario la descripción que hace el grupo Calle 13 junto a la voz de Mercedes Sosa, cuando entonan: «Hay un niño en la calle» y nos sensibiliza, nos cuestiona y nos impulsa a seguir apostando a la educación como emancipadora. La capacidad de vivir sorteando obstáculos es innata al ser humano desde su origen. Lo que deberíamos procurar es que los obstáculos no sean siempre los mismos. Si bien el camino siempre es distinto, no se puede recorrer el mismo camino, así canta Serrat los versos de Antonio Machado: «al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar».

El camino es diferente, los modelos de los otros son inspiradores y forman parte del cielo azul que todos compartimos, pero los pájaros tienen colores propios, bellos, tomados de la tierra que los vio nacer. La experiencia de los nuestros, nuestros pedagogos, maestros uruguayos son saberes que hay que llevar en el viaje, una maleta con los trayectos andados —no podemos olvidar si queremos avanzar— ciertamente servirán para continuar.

Los desafíos hoy

En Uruguay nos encontramos construyendo puentes en educación infantil. Los hechos nos muestran una atención diversificada con muchos organismos preocupados en cuidar el potencial infantil, pero con conexiones débiles. En un mundo complejo, competitivo, donde los recursos siguen mal distribuidos, es necesario optimizar recursos y acciones para que se complementen, se apoyen y se sostengan con una idea matriz firme: el niño como protagonista.

Actualmente hay tres organismos que atienden la educación infantil formal, de 0 a 6 años, en Uruguay. Por un lado, el Instituto del Niño y Adolescentes del Uruguay

(INAU) que supervisa los centros diurnos y centros CAIF, que cubren las edades de 0 a 36 meses y atienden a niños que provienen de familias que viven en contextos de alta vulnerabilidad. En el equipo hay educadores, educadores sociales, maestro coordinador pedagógico, asistente social, atención psicológica y actividad con psicomotricista. De 0 a 1 años participan una o dos veces por semana del Programa de Estimulación Temprana junto a su adulto referente. De 1 a 36 meses van de lunes a viernes 6 horas. Cuentan con un diseño básico curricular orientativo de las prácticas educativas, supervisado por Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

El MEC supervisa las propuestas educativas de 0 a 2 años de centros privados, Programa Nuestros Niños de las intendencias, orientados pedagógicamente por el diseño básico curricular. Ambos organismos son estatales y tienen convenios con otros organismos de salud y alimentación que colaboran con la atención y el cuidado de la primera infancia: Ministerio de Salud Pública (MSP), Instituto Nacional de Alimentación e Intendencias. Estos centros son gestionados en forma mixta: privado-pública, con una cuota accesible cuyo objetivo es generar responsabilidad y participación familiar. Los centros diurnos de INAU son gratuitos.

Por otro lado, el Centro de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) debería cubrir la etapa de 3 a 6 años a través de educación inicial impartida en jardines de infantes públicos (con diversas modalidades), escuelas públicas primarias, urbanas y rurales, con grupos de inicial y jardines o grupos de inicial de colegios privados. Hay un Programa de Educación Inicial y Primaria que articula secuencialmente ambas etapas. Educación inicial tiene carácter obligatorio, en el ámbito público es gratuita, laica e inclusiva.

Las etapas de educación infantil aparecen segmentadas con quiebres y divisiones; por momentos compiten y se alejan unas de otras, cuando es necesario tejer redes que acerquen y complementen el trabajo.

La Ley General de Educación 18437 (2008) establece la creación del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), que depende del MEC. En 2010 se realiza el primer encuentro de representantes del CEIP-ANEP, INAU, MSP y MEC. Allí se define su rol como representante para trabajar en una agenda con dos objetivos claros: la formación específica en primera infancia y establecer criterios de calidad educativa.

Los caminos transitados hasta el momento no se desconocen y son los nutrientes de los puentes que se construyen en un trabajo interinstitucional que ve al niño con esa esperanza en el futuro, que nos sacude en esa estabilidad de lo logrado, para animarnos a lo que vendrá.

Otras realidades iberoamericanas

Las experiencias educativas en primera infancia narradas por mis compañeros me mostraron otros caminos alternativos cuando los obstáculos se diversifican. Y, como cuando preparamos la valija para un viaje, hay que seleccionar qué llevar para el trayecto. Yo elegí para este viaje *perlitas* de esas experiencias.

Paraguay, tan rico y desigual, como lo describe la película *7 cajas* (el arte es la voz de los no escuchados: filmada por paraguayos, en su Mercado 4 con una técnica admirada en el mundo). Buscar caminos alternos para llegar a todos, formar agentes educativos comunales. Mediadoras para que las pautas de crianza, el cuidado de la salud, la necesidad de abrazar, hablar y explorar sean parte de la vida cotidiana en las familias

de la frontera de Itapúa (es un ejemplo vivo de ZDP de Vigotsky), donde nacen muchos niños y niñas. Hay que llegar a cada rincón guaraní, a cada casita: crean un programa radial grabando los módulos de Cenfores-Dar «vacunas afectivas». La educación de 4 y 5 años es obligatoria, inversiones en infraestructura y mobiliario, trabajo en duplas docentes. Con formación terciaria, porque su trabajo es pilar del sistema educativo. «Cuando se ven y sienten queridos, se perciben valiosos... confían en sus posibilidades de trabajar y superar la pobreza optando por estrategias dignas y ecológicas» (docente paraguaya que participante del programa de movilidad).

Colombia, trabajando en el Programa de *o a Siempre*, el proyecto Inclusión a la Inversa en un centro infantil del Valle de Lili, niños con VIH-sida ofrecen inscripción a los que no lo tienen; pueden venir de todo Cali; les ofrecen locomoción y alimento. Un trabajo de inclusión social que asegura el disfrute de los derechos de todos, sin descuidar el deber de incluir a quienes tienen mucho por perder: su vida. En este contexto no es fácil enseñar a construir futuro, porque en su trabajo el futuro es hoy. Más lejos, en Putumayo (selva donde comienza el Amazonas), los sonidos, los aromas y colores audaces son el marco donde, bajo un techo de ramas, con los pies en el río, un licenciado congrega a la comunidad indígena. Porque allí viven colombianos, sujetos de derecho. Ir hasta ellos, generar confianza, aprender de su cultura, para comenzar, en el intercambio, a descubrir los beneficios de una vacuna, la importancia de las palabras acompañadas de la mirada. Pero también recopilar las nanas, que cada mamá canta a su bebé, única y diaria. Porque el camino no es lineal, a veces hay que buscar caminos alternos, para llegar y enseñarles que el mundo se merece conocerlos. Resiliencia a través del arte como agente de cambio, invita a la vida.

El Salvador, pueblo herido. La educación es para los pocos que tienen medios para pagar. Desde el Ministerio se cree firmemente que la educación desde el nacimiento puede sanar las heridas, hay que sensibilizar a la sociedad. Formación docente con planes ricos y potentes. La educación necesita de decisiones políticas.

España, anfitriona, con una realidad socioeconómica sin tantas urgencias, pero con riesgos para el derecho de los niños a disfrutar de una educación que camine a «pasos» de caracol. Dar tiempo para crecer y desarrollarse en un camino de colores y juegos que permitan descubrir el mundo, no comerlo de un bocado. El centro infantil como agente educativo de la comunidad que innova desde sus proyectos y con apoyos de otras organizaciones. ¿Innovación o actualizaciones?

Resignificando lo aprendido, en mi territorio

Y aprendí a rescatar aquello que la memoria me trae, para resignificarlo: «Hay que juntar de todas las florecillas —le suele decir a las compañeras que con ella recogen flores—, porque si no qué tristes se pondrán aquellas por sobre las cuales una pasa la mano sin recogerlas», un registro de Jesualdo Sosa, educador uruguayo, cuando hablaba de Adela, que traía su ramito de flores silvestres allá por las canteras del Riachuelo (1935).

Trabajo en un jardín de infantes público de CEIP-ANEP, de quintil 2, ubicado en Ciudad Vieja, Montevideo. En un iluminado y amplio edificio, adosado a una antigua escuela primaria, que como hermana mayor lo acogió. En febrero del 2012 coincidimos un grupo de cinco maestras para iniciar el año, junto a cuatro auxiliares de servicio. Una inscripción que llegaba a 80 niños de 4 y 5 años, cuatro aulas, un patio... y había que «habitar» aquel espacio. Empezó el viaje. Los roles se configuraron con la convic-

ción de que era necesario trabajar en forma colaborativa, sin deslindar las responsabilidades que a cada una compete por la función que cumple. Y así estamos transitando por un camino que nos permite construir el proyecto institucional de identidad.

2015, un nuevo viaje, pero con ese plus de volver de otras rutas con una valija que dejó algo de lo que llevó y trajo cosas nuevas. Realmente es una fortaleza la permanencia del equipo docente, ya hay un vínculo de confianza sólido, que nació del conocimiento, la tolerancia y el respeto al pensamiento divergente. Discutir a partir de las divergencias, dio paso del conflicto a la reflexión. Es necesario aprender más sobre el tema discutido. La inclusión fue un tema que cuestionó nuestros saberes. Descubrimos que nuestra formación es buena, pero hoy hay que aprender a desaprender, para aprender de nuevo. Tendimos redes, para formarnos mientras teníamos que dar respuestas. Desde la gestión, en el rol de director, se establecen las conexiones para asistir a cursos, para acercar especialistas a la institución para dialogar con los docentes, (personal de los equipos de Caif, profesionales de los centros de reeducación públicos y privados, acercamiento a policlínica de la zona para implementar campañas en el jardín: vacunación, nutrición, cuidado del corazón, etc.).

La posibilidad de planificar actividades con otros profesionales da una visión holística de los contenidos curriculares, sus preguntas nos cuestionan, nos obligan a informarnos e incluso las planificaciones fueron documentos de investigación. El uso de la computadora y las redes sociales pasan a ser un recurso de intercambio cultural y formativo, libre, sin horarios. Trabajar con otros agentes educativos, buscar puntos de convergencia entre proyectos y crear puentes. Así, hoy vienen a realizar su práctica estudiantes de tercer año de Educación Social. Nos exigió redefinir objetivos, descubrir otras estrategias educativas con propósitos y objetivos linderos, pero no iguales, orientados a mejorar los vínculos familiares y el acceso a los servicios de la comunidad.

Estamos en Ciudad Vieja, conglomerado de diversidad cultural, que complejiza la convivencia, pero es donde trascurren nuestros días. Conocer esta comunidad implicó un trayecto escarpado, donde necesitamos trabajar en la interna: la empatía, la escucha respetuosa y tolerante, sin imponer pero acompañando la mejora. La inclusión y la integración no son algo que se da por una reglamentación vigente. Se necesita mucha escucha que habilite el diálogo franco, acciones acompañantes que generen la disposición para incluir y ser incluido. Conocer el barrio, sus bienes culturales, a los cuales los niños y niñas pueden y deben acceder, ya que su existencia se justifica en tanto todos puedan disfrutarlos.

Y el jardín sale a la comunidad barrial, va allí donde hay una manifestación artística, cultural o de encuentro para aprender participando de su ciudad. Conocer el Teatro Solís y esas «arañas» que no «pican», pero tienen los colores del arcoíris. Y surgen los porqués, los habrá que investigar. Ir al Auditorio del Sodre a presenciar la actuación de la Orquesta Juvenil o ir a la Plaza Zabala al toque de los tambores no es lo mismo, hay que adaptarse a los espacios, acomodarse para participar y disfrutar, con pertinencia a la situación.

Ahora estamos investigando sobre nuestra historia, quiénes vivían hace muchos años atrás. Nos conectamos con el Museo de Arte Precolombino e Indígena (MAPI) para conocer más. Visitamos el Museo de las Migraciones (MUMI) para vivenciar la muralla y Alejandro, licenciado en Arqueología, integrante del Club de Leones, vendrá a conversar con los niños, para, a través de los objetos, contarles de los indígenas (nunca trabajó con niños de inicial).

Hay que salir de las estructuras rígidas, hay muchos agentes educativos, la escuela no tiene la exclusividad de la educación. Es hora de unir fuerzas y dar espacio a la edu-

cación no formal e informal para sumar mundos a la experiencia infantil. Los docentes siempre estarán allí como mediadores, pues se aprende a compartir ese «poder» que da el saber. Enseñar, aprender, son viajes de ida y vuelta que se retroalimentan, modifican trayectos, en esa interacción con la ciudad y sus componentes.

Las familias peruanas, colombianas, chilenas, venezolanas y cubanas junto con las uruguayas (de Montevideo o del interior) tienen tanto para enseñarnos. Y cuando les dimos la oportunidad, se sintieron incluidos. Estamos en un proyecto de conocernos a través de la elaboración de los alimentos: vienen a preparar recetas de sus regiones. Y así conocemos de geografía, de fauna y flora, de lengua guaraní y otras, de química, de matemáticas y de la relación del medio con la vida de las personas. Hay una familia que no está segura en el ámbito de la cocina, pero sí saben de música y entonces aprenderemos de ritmo, de instrumentos, de canciones y llegaremos a regiones, a leer mapas. Los contenidos surgen de escuchar a los niños. A los docentes cabe organizar la enseñanza incluyendo nuevas rutas para llegar y otros caminos arriesgados pero significativos, porque tienen que ver con la vida que acontece y con la cual hay que dialogar.

«La escuela no tiene el derecho de imponer un camino al porvenir, solo le corresponde ofrecer la más amplia perspectiva del estado social de su época, enseñando a subir donde ella no podrá alcanzar, para dominar la vista de lejanías, cada día más y más». Así pensaba Enriqueta Compte y Riqué por el 1900.

El jardín 218 es un espacio acogedor con valor educativo «lindo». Lindo quiere decirle al que viene que queremos que se sienta bien aquí. Fue una construcción colectiva desde el proyecto de identidad. Implicó reorganizar los recursos e investigar con los niños, principales protagonistas, qué necesitaban para sentirse en bienestar. Porque hay que tener un *bien estar* para sentirse en bienestar. Creamos espacios reutilizando, recuperando y reciclando aquello que teníamos. Imaginar es una capacidad que hay que ejercitar a partir de experiencias que disparen la imaginación; imaginar para crear y transformar el entorno. La creación es indispensable para existir y se nutre de experiencias, vivencias, escuchas, percepciones que dejan huellas, a las que podremos recurrir cuando necesitamos transformar la realidad, para mejorarla.

La incorporación del Taller de Literatura en forma cotidiana y sistemática ayudó a desarrollar la capacidad de imaginar y crear. A través de la lectura que hace la tallerista, con una escucha diversa (el cuerpo se acomoda con su singularidad para escuchar), los niños y las niñas van incorporando las historias a sus emociones. Historias que cuentan de lo que pasa en el mundo. Los escritores son personas que, como nosotros, viven en un barrio, con una familia y les pasaron cosas.

Cuando unimos nuestros recursos con recursos comunitarios (IBBY, Centro Cultural de España, colegios privados) suceden cosas buenas. Invitamos a que vengan a contarlos o vamos a su encuentro. De tanto escuchar y mirar cuentos se crean imágenes de elementos que en ese momento no están en la realidad, ideas, pensamientos: «Y después le contaré a la abuela y la invitaré el viernes a ir hasta la biblioteca del jardín a buscar un libro para traer a casa, porque los préstamos son los viernes»; «Pero, si queremos, podemos ir a la biblioteca, la de la Plaza España, donde están los ómnibus; allí también prestan»; «Nos hicimos socios, tenemos la ficha y aprendimos a buscar en los estantes»; «Hoy tomamos el ómnibus en Plaza España porque vamos a buscar un libro».

Optimizar los recursos, conectar, trazar puentes... cultura colaborativa. Cuando recorrimos Toledo, el superior del Ministerio, docente de Matemáticas, nos mostró lo emblemático de la ciudad, pero a través de preguntas que nos conectaron con leyendas, aprendizajes de astronomía, de historia. Fue así que frente a uno de los cuadros del Gre-

co nos enseñó geometría: los planos, las formas. Las raíces que generan conocimiento son múltiples. El aprendizaje se logra por distintos caminos, la realidad tiene muchos puntos de vista. Un docente es como un alfarero. Y aquella zamba de Mercedes Sosa a la maestra Rosarito Vera: «qué lindo oficio/magia del pueblo/ en las aulas./Milagro de alfarería /sonrisa de la mañana». Ya las ciencias nos enseñaron sobre cómo aprendemos.

Estamos de acuerdo en que el Estado debe garantizar que la educación sea un derecho de cada sujeto, sin discriminaciones de ningún tipo. Se han diseñado, a lo largo estas décadas, programas, currículos y diseños curriculares que aseguran los contenidos que el sujeto debe apropiarse. También sabemos que la educación empieza en la familia, que es la iniciadora de la educación formal. Solo cuando la familia nos habilita, a través de la confianza que le generamos, en una especie de «alianza educativa» (Martíña, 1997), a complementar la educación del niño, se abren posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades, más allá de la cuna donde le tocó nacer. Hay que enseñar lenguaje, matemáticas, educación física, etc., pero hay que enseñar capacidades cognitivas para ser creativo, autónomo, empático, poder trabajar en equipo, para aprender a desaprender y para aprender nuevamente. Del devenir de ese sujeto en persona dependerá el bien común. El itinerario es complejo y lleva la vida, pero el faro será vivir en clave de derechos humanos. El jardín debe ser una experiencia social donde se aprenda a compartir y convivir en la diversidad, que por suerte para el mundo nos hace especiales por ser únicos.

Hemos realizado reuniones con otros jardines para contarles nuestros proyectos, para inspirarlos y que nos cuestionen, así aprendemos en el conflicto. Compartimos proyectos de investigación que exigen cortes de intercambio (educar la empatía para disminuir la agresividad, una experiencia en 4 años en el jardín y en el colegio). Los niños de primer año de la escuela vienen a leer a la biblioteca del jardín, lo que implica una continuidad en los procesos.

Los fines de la educación no pueden mezclarse con la didáctica. Este ámbito es de los profesionales de la educación: los docentes. En Madrid nos presentaron los muy buenos resultados obtenidos en las evaluaciones de rendimiento académico de Finlandia y Corea del Sur, pero al leer más noté que cada uno tiene objetivos bien diferentes, el primero basa su pedagogía en la cooperación y el segundo en la competencia. Pienso, dudo y me vienen preguntas.

«Y, sobre todo, he sido un ser sensible, un animal pensante en este hermoso planeta, y eso, por sí solo, ha sido un enorme privilegio y una aventura», palabras de Oliver Sacks antes de morir (médico de las enfermedades neurobiológicas extrañas, que conocimos por la película *Despertares*). Ojalá podamos autoevaluarnos al final del viaje de la vida, con la paz y la satisfacción del sueño proyectado hecho realidad. No por los resultados, sino por los procesos. Otros continuarán.

Evaluación: ¿qué evaluar: el desarrollo o lo adquirido? Este es un tema que discutimos en nuestras salas y compete a los docentes. Partir de unir recorridos de investigación en la práctica, conceptos teóricos y experiencias de aula. No temer al error, al obstáculo, a la incertidumbre; son parte de ella. La experiencia en el aula conforma una red de hilos que se entrelazan, algunos se caen, otros se destruyen. Pero la obstinación y el esfuerzo nos llevan a confiar en que el niño puede construir y cambiar su destino. Pero hay que cambiar, animarse a innovar, a investigar, a asociarse con otros para crear. Hay que hacer escuela.

Los cambios no pueden ser actualizaciones, ya que los problemas no se resuelven y persisten: asistencia intermitente, ausentismo, abandono, falta de docentes, etc. El

cambio debe ser sistémico y comienza en la formación docente. Un docente con sólida formación pedagógica y preparado para la investigación, que incorpore los conocimientos de las ciencias y el trabajo en equipo, para innovar. La innovación, hoy, es tolerada, pero debe ser estimulada. La concepción centralizada y burocrática segmenta y dificulta las conexiones que optimizarían los recursos de la sociedad para mejorar la educación. Educación y medicina deben complementarse.

Me esperancé al vislumbrar que lo urgente está dejando paso a lo necesario cuando se presentó el marco curricular para niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los 6. Pero no por este documento, que aún está naciendo, sino por el proceso de elaboración. Que funcionarios de organismos que entienden en primera infancia eligieran representantes para integrar un Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia es un avance en el trabajo colaborativo.

El rol se construyó desde la formación que cada uno tiene y su experiencia en territorio, estableciendo puentes entre lo realizado para abrir las compuertas a lo que vendrá, porque hay una deuda interna: la de los sujetos que no pudieron terminar la escuela y de ella somos todos, como sociedad, responsables.

Reflexión final

Construir una escuela para el siglo XXI implica cambios educativos, cuyos protagonistas serán los docentes que trabajan en el territorio, los profesionales de la educación.

Elijo el monólogo de Sacristán, en el último capítulo de la serie *Solos en la madrugada*, del cual transcribo mi apropiación: «Darnos la libertad los unos a los otros. El caso es empezar. Y creo podemos hacerlo. Pues, ¡vamos! No debe preocuparnos si cuesta al principio, porque, al final, habremos recuperado la convivencia, el amor, la ilusión. Porque de lo que no cabe duda, es que tal como vivimos, estamos fracasando. Vamos a intentar algo nuevo y mejor, ¡vamos! Vamos a cambiar, por mí, por nosotros». Y cuando escribo ese *nosotros* hablo de niños y adultos de cualquier edad.

Ilustro mi reflexión con la contemplación del *Guernica* del Museo Reina Sofía, cuando fuimos ese último frío viernes en Madrid. Y la causalidad o la coincidencia hicieron que un grupo de estudiantes, con su profesor, estuvieran analizando este emblemático cuadro del pueblo vasco. Empezó con la pregunta «¿Qué sienten? No describan lo que ven, eso lo dejamos para después. ¿Qué sienten?».

Así empezó la clase, pasó por historia, temas de luz y sombra, para arribar al mensaje universal de lo que la guerra le hace a las personas. «Lo grandioso del cuadro es que representa la guerra» (profesor de Español) en cualquier lugar del mundo: demostración de poder de un pueblo sobre otro y las consecuencias siempre son y serán el dolor, el sufrimiento, la destrucción y la muerte de inocentes. Y siguieron analizando hasta preguntar: «¿Pero Picasso quiso dejar otro mensaje? (Les repito que hay muchas interpretaciones tantas como personas lo contemplan, pero hoy elijo esta)» (profesor de Español). Se hizo un silencio en la sala (50 personas o más). «¿Pueden verlo?» (profesor de Español). Luego de nombrar elementos varios descubrimos la flor, que es lo que representa la esperanza, la vida. Será por eso que los niños pequeños van apresuradamente y, con asombro, pasan rato contemplando una flor.

Hoy estamos trabajando en un proyecto editorial a través de la red, utilizando las tecnologías para comunicarnos y así estar cerca. Estoy tratando de profundizar mis conocimientos de inglés para leer de otras realidades y ampliar las redes.

Referencias bibliográficas

MEIRIEU, Philippe: *Una llamada de atención*, Ariel, Barcelona, 2010.

CAMINOS, Miguel Ángel: *El sentido de educar*, Lumen, Buenos Aires, 2011.

SOSA, Jesualdo: *Vida de un maestro*, Edición homenaje, Montevideo, 2010.

HUXLEY, Aldous: *Nueva visita a un mundo feliz*, Sudamericana, México, 2011.

VIGOTSKY, L. S.: *Imaginación y creación en la edad infantil*, Nuestra América, Buenos Aires, 2003.

MARTIÑÁ, Rolando: *Escuela y familia*, Troquel, Buenos Aires, 2003.

PERKINS, David: *El aprendizaje pleno*, Paidós, México, 2010.

BLEJMAR, Bernardo: *El lado subjetivo de la gestión*, Aique, Buenos Aires, 2013.

3. Educación intercultural bilingüe

Mauricio Medeiros

Profesor de Idioma Español (CES y CERP-ANEP),
docente comunitario del Plan de Tránsito
entre Ciclos Educativos (Codicen-ANEP)

Ecuador, abril de 2015

Contextualización de la temática a nivel nacional e internacional

Hablar de educación en el siglo XXI es hablar de tensiones y conflictos debido a los múltiples deseos, objetivos, intereses, necesidades y prioridades de los actores involucrados: alumnos, docentes, familias, comunidad y autoridades (locales, nacionales e internacionales). En un mundo complejo, diverso, cambiante, las instituciones educativas parecen seguir estáticas, descontextualizadas, rutinarias.

En este sentido, Julián de Zubiría Samper¹ expresa: «Unos jóvenes que vivirán en el siglo XXI formados por maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX» (2013).

La educación actual debe, entonces, responder a la diversidad de un mundo que es reflejo de la diversidad de personas que lo habitan y, por ende, de la diversidad de alumnos que habitan nuestras aulas (diferencias culturales, lingüísticas, sociales, económicas, pero también, raciales, cognitivas, psicológicas, físicas y afectivas).

Anteriormente, la escuela tradicional, homogeneizadora, civilizadora y con el mandato de la cultura dominante occidental, se extendía por todas las regiones y desconocía los saberes y la herencia ancestral de los pueblos indígenas. Esto trajo como consecuencia mayor vulnerabilidad de estos pueblos, desigualdad social, fracaso, deserción escolar y, por tanto, más pobreza, ya que la lengua oficial era la lengua de los conquistadores, del «hombre blanco» europeo (el castellano), mientras que las lenguas maternas del alumnado y sus familias eran las lenguas indígenas. Estas eran portadoras de identidades, culturas, costumbres, vivencias, sentires y tantas *diversidades* como comunidades indígenas existieran. Y la escuela pretendía unificar todo esto con la creación de los estados nacionales facilitadores de un nuevo orden social liberal, burgués y capitalista que reprodujo la desigualdad social.

Las diversidades, que siempre existieron, parecen ser reconocidas y atendidas por los gobiernos a partir de los años setenta con la creación de nuevas políticas y programas educativos alternativos que respondieran al bilingüismo: consolidar la lengua materna de los educandos y enseñar una segunda lengua. Esto coincide con el desarrollo del movimiento indígena en Latinoamérica, que propició reformas educativas y del Estado en la región.

¹ Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Convenio Andrés Bello. Profesor de maestrías en México, Chile, Ecuador y Colombia, y de cursos posdoctorales en Universidades de Venezuela.

En este nuevo contexto, la educación intercultural bilingüe (EIB) juega un importante papel en América Latina a partir de los años ochenta, ya que se oficializan los proyectos de bilingüismo anteriores. A ella le compete plasmar en el aula el reconocimiento y la atención de la diversidad cultural y lingüística fomentada desde el discurso y las legislaciones de países tales como Perú, México, Bolivia, Paraguay, Colombia, Argentina, Brasil, Guatemala, Nicaragua, Venezuela, Chile, El Salvador, Honduras, Panamá y Ecuador.

La EIB surge, entonces, para promover la conservación y difusión de las lenguas indígenas, la cultura y la identidad de estos pueblos. Constituye su modalidad para atender las necesidades educativas en sus territorios. Para ello se pretende que tenga alcance nacional, por lo que se deberá incidir en los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas, la gestión educativa y, así, lograr que la lengua ancestral sea concebida como parte del acervo cultural. La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) expresa que dichos pueblos no solo tienen el derecho a recibir una educación de calidad, sino que también pueden organizar y dirigir sus propios sistemas educativos. A esto se le suman las recomendaciones de órganos de derechos humanos. En este sentido, se advierten varias reformas constitucionales en algunos países latinoamericanos como reconocimiento jurídico y político de la plurinacionalidad y la multiétnicidad. Constituyen los primeros pasos para construir nuevas relaciones de poder que busquen superar las asimetrías sociales, políticas, económicas, culturales y espirituales. Se trata, entonces, de fomentar el intercambio entre culturas (a nivel local y universal), el enriquecimiento a partir de los diversos conocimientos y prácticas para originar un proyecto de sociedad común.

Si bien la EIB es producto de un largo proceso y surgió para dar respuestas a las falencias del sistema educativo formal cuando se aplicaba en regiones multilingües, no se pueden desconocer sus aportes a la pedagogía latinoamericana a nivel social, político y cultural: atención a las necesidades de una población específica, búsqueda de la interculturalidad por medio de la descentralización o diversificación curricular, nuevo relacionamiento entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua (bilingüismo), aplicación del concepto de interculturalidad (sociedad pluricultural), orientación hacia la práctica (vivencia, interacción entre el conocimiento y el mundo), considerar a los niños como personas con sus diferencias, la participación comunitaria (familias y comunidad) en la organización del proceso educativo.

En lo que respecta a este tema, en Uruguay y en relación a los indígenas que habitaron su territorio, la maestranda Dra. María Noel García Simón² expresa: «Puesto que no nos ha sido posible convivir con nuestros indígenas, vemos necesario establecer nuevas formas de visualización desde un presente que pone en valor la cultura de los grupos de cazadores recolectores a través de la investigación y trabajos de corte etnográfico y de extensión que resinifiquen nuestros olvidados orígenes pluriculturales, (aborígenes varios, afrodescendientes y europeos)».

Este pensamiento refleja una realidad muy diferente al resto de los países latinoamericanos, ya que la convivencia entre culturas diversas (interculturalidad) no incluiría, en la actualidad, a las comunidades indígenas.

En lo que tiene que ver con la educación bilingüe, los cambios educacionales comienzan al considerar a la lengua de señas uruguaya (LSU) y el portugués (en la frontera noreste con Brasil) como lenguas maternas. En este sentido, Claudia Brovetto³

2. Médica, anestesióloga y Lic. en Antropología Social. Maestranda en Antropología de la Cuenca del Plata.

3. Doctora en Lingüística, Programa de Políticas Lingüísticas (ANEP), Coordinadora del Programa Ceibal en Inglés.

reconoce que Uruguay no es una sociedad lingüísticamente homogénea, ya que en dicha frontera se puede hablar de bilingüismo por la posibilidad que tiene un mismo hablante de usar dos lenguas (el español y el portugués).

Retos a los que se enfrentan en nuestro país

La educación fronteriza al noreste de Uruguay ha abierto algunos debates como consecuencia de la realidad lingüística particular que se vive allí. También ha sido contemplada en la legislación educacional (nueva Ley de Educación, nuevas políticas lingüísticas), en la que el lenguaje toma un rol protagónico y, más concretamente, el de frontera.

La heterogeneidad lingüística radica en la existencia de uruguayos que hablan otras lenguas diferentes al español y en la diversidad dentro del español del Uruguay [variedades lingüísticas, las más destacadas son: los dialectos (por diferencias geográficas), cronolectos (por diferencias generacionales), sociolectos (por diferencias sociales)]. Dicha heterogeneidad lingüística se enmarca en los departamentos del norte (Rivera, Artigas y Cerro Largo) que tradicionalmente fueron bilingües (se habla español y portugués). También contribuyen a ella, aunque en menor grado, los grupos minoritarios que conservan la lengua traída por los inmigrantes europeos, tales como el ruso en San Javier, una variedad del francés en Colonia Valdense y dialectos del alemán en el litoral uruguayo. Además, está la comunidad sorda hablante de la LSU, que se extiende a lo largo del país y se concentra en el área metropolitana.

El bilingüismo puede definirse como la convivencia de dos lenguas en un mismo territorio, sin predominio de una sobre otra, es decir, ambas lenguas son igualmente valoradas. Tradicionalmente, en Uruguay, el español era la lengua de las clases medias y altas urbanizadas (uso en empresas, oficinas, ámbitos públicos, medios de comunicación e instituciones educativas), mientras que el portugués de frontera era una lengua sin prestigio (solo uso coloquial) pese a ser una «lengua de herencia».

Si se habla de bilingüismo en el Uruguay actual, entonces, hay que referirse, por un lado, al «problema fronterizo», como tradicionalmente se conoce este fenómeno lingüístico. La región bilingüe comprende la frontera con Brasil en la que se hablan el español y el portugués brasileño con sus variedades lingüísticas dialectales, llamadas informalmente, portuñol, fronterizo, bayano o brasileiro. Es decir, variedades del portugués influenciadas por el español (oficialmente denominadas dialectos portugueses del Uruguay, DPU, o portugués del Uruguay).

Pero si coexisten dos lenguas, coexisten dos culturas ya que ambos conceptos tienen una relación intrínseca. A través de la lengua se expresan las prácticas culturales (conjunto de valores, creencias, costumbres, comportamientos) y los conocimientos de determinadas sociedades. La lengua expresa cultura y por medio de la lengua adquirimos la cultura.

En este sentido, Carmen Guillén⁴ (2004) dice: «Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural».

Por este motivo, los sistemas educativos deberían diseñar programas escolares interculturales bilingües en las regiones donde se dé este encuentro entre dos lenguas, dos culturas. Para ello, la enseñanza debe ser impartida en las dos lenguas. Una es la

4. Catedrática de Escuela Universitaria, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valladolid.

lengua materna del alumno, la que hay que valorar y mantener fomentando su dominio, otra es la segunda lengua, la que debe adquirir o desarrollar para formarse como individuos bilingües y desarrollar sus capacidades cognitivas.

En la frontera noreste del país, tanto el español como el portugués pueden ser consideradas lenguas maternas o segundas lenguas. Esto dependerá de qué lengua sea la de uso cotidiano de un alumno (la lengua natural para comunicarse en ámbitos coloquiales: familia, amigos, barrio) y cuál deberá aprender en la escuela. Claro está, esta diversidad se encuentra en las aulas y comienza un desafío (lengua materna/segunda lengua/lengua nacional/lengua extranjera) que parece ser atendido por la educación bilingüe.

En este sentido, según lo expuesto en la página oficial del CEIP: «Desde 2007 el Grupo de Trabajo Escuelas de Frontera busca promover la formación de un ciudadano regional que crezca en la interculturalidad que implica el bilingüismo de las fronteras. Para ello, los países miembros del Mercosur llevan adelante, a nivel de Enseñanza Primaria, distintas líneas de políticas lingüísticas en sus fronteras».

En Uruguay, entonces, el CEIP promueve acciones de escuelas interculturales de frontera en varios centros educativos con la enseñanza del portugués y su reconocimiento como lengua materna de muchos alumnos (en particular, de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Rocha), cuya identidad lingüística no fue contemplada por mucho tiempo. A esto se le suman las diversas actualizaciones y formaciones para docentes de frontera. Con este nuevo enfoque se han logrado mayores y mejores resultados, tanto en la enseñanza como en los aprendizajes.

Todo este trabajo se enmarca en el Proyecto de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF). En la actualidad existen 83 escuelas que enseñan portugués a más de 20.000 alumnos, 74 de ellas están en el área fronteriza (Rivera, Cerro Largo, Artigas y Rocha) donde vive el portugués del Uruguay. La propuesta de interculturalidad consiste en la «modalidad de vínculos uno a uno, que exige el cruce de la frontera», es decir, el trabajo conjunto con escuelas de Brasil. Para ello, se viene trabajando en el fortalecimiento de la dupla pedagógica de frontera, integrada por el maestro de español y el profesor de portugués, «para romper con la concepción de que la interculturalidad se vive solamente en el cruce». Este proyecto incluye y busca el apoyo, además, del Sector Educativo del Mercosur, de universidades e Institutos de Formación Docente (IFD) de frontera de cada país para realizar intercambios, relatos de experiencias y promoción de la interculturalidad.

Por otro lado, al hablar de bilingüismo en Uruguay, estamos reconociendo a la LSU. En los últimos años, esta ha sido integrada en los Foros de Lenguas de la ANEP como reflejo de ello. Es otro de los cambios en el sistema educativo uruguayo, la incorporación de un sistema educativo bilingüe, específicamente para personas sordas. Para estas, la lengua materna es la lengua de señas y el español subsiste de forma secundaria.

La primera escuela para sordos es la 197, Ana Bruzzone de Scarone, de Montevideo, fundada el 25 de julio de 1910. La LSU fue gran protagonista desde la fundación de la escuela, muchas veces fue censurada, hasta que en 1987 la realidad cambió con la aplicación del sistema educativo bilingüe, ya que los sordos podrían socializar. En educación media el Liceo 32 con el ciclo básico y el IAVA con el bachillerato aseguran en Montevideo la continuidad educativa para los alumnos sordos. La escuela el primer instituto de enseñanza secundaria en incorporar intérpretes de LSU en sus cursos a partir de 1996, mientras que este último es el único liceo con bachillerato y educación bilingüe a partir de 1999. Aquí, a lo largo de los tres años se van integrando los alumnos sordos con los oyentes, pero a partir del 2011 se aplica un proyecto en el que se

crean grupos exclusivos de alumnos sordos en las diferentes asignaturas de forma de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad varios centros de CETP-UTU reciben a los alumnos sordos gracias al trabajo y la capacitación de docentes. En educación terciaria, a partir del 2007 se firman convenios para que la Universidad de la República (Udelar) financie a intérpretes de LSU y, así, poder recibir alumnos sordos en sus aulas.

Aplicación de los aprendizajes de la movilidad en su contexto laboral. Iniciativas y propuestas de mejora

Nuestra labor docente se vio fortalecida con la movilidad. Hay un antes y un después del viaje a Ecuador, ya que nuestros «horizontes cognitivos» se extendieron. Personalmente, desconocía la realidad ecuatoriana y su trabajo sobre EIB, que se suma al de otros países latinoamericanos, tal como expresé al comienzo de este trabajo. Sí podría advertir los desafíos de las comunidades indígenas en un mundo globalizado y occidentalizado, y este viaje ha despertado mi interés por la EIB. Se trata, entonces, de reconocer la cultura ancestral, las variadas culturas e identidades, las diversidades que existen, porque solo así se puede hablar de inclusión educativa y, por ende, de inclusión social.

En relación a la proyección de la red de trabajo que integramos los docentes participantes de esta movilidad (de Uruguay, Paraguay, España, México, República Dominicana y Brasil), se sentaron las bases para continuar trabajando juntos, con el ánimo de intercambiar experiencias que reflejen la identidad de nuestros pueblos. En Ecuador ya habíamos intercambiado opiniones, ideas, experiencias de cada país, vías de comunicación, materiales didácticos o sitios digitales para encontrarlos, en relación con temas educacionales y de la vida. Dichos intercambios se realizaron entre docentes, pero también hubo conversaciones con los lugareños sobre los mismos temas (comerciantes, taxistas, artesanos y funcionarios del hotel). Por todo esto puedo afirmar que uno de los objetivos de la movilidad se cumplió, aunque se puede continuar trabajando en ello ya que pueden surgir nuevas experiencias educativas innovadoras en cada uno de nuestros países y sería muy fructífero compartirlas, por ejemplo, en la plataforma virtual u otros medios de comunicación electrónicos. De esta manera seguiríamos fortaleciendo nuestra labor docente con la adquisición de herramientas para enfrentar las nuevas y complejas realidades que nos toca vivir.

Con esta movilidad ya hubo un enriquecimiento a través de las diferentes experiencias planteadas en Ecuador y por los compañeros de la red; enriquecimiento del equipo por las diferentes miradas, formaciones de sus integrantes y niveles de trabajo; también se creó un equipo de trabajo internacional con la posibilidad de seguir comunicados; descubrimos las fortalezas y debilidades de cada uno para el trabajo conjunto; hubo un reconocimiento entre los colegas de los diferentes países de la importante labor que realizamos desde los diferentes lugares que ocupamos.

También adquirimos varios aprendizajes. Conocimos el compromiso de los diferentes actores (alumnos, docentes, familias, comunidad, autoridades locales y nacionales) con sus instituciones educativas y con el deseo de cambio sociocultural en beneficio del reconocimiento ancestral indígena. Verdaderamente ven en/con la educación una posibilidad de cambio, de ascenso.

La lengua indígena se va consolidando con el paso y la lucha de varios años. Ahora hay representantes indígenas en el Ministerio de Educación, son docentes que fomentan

la creación de materiales didácticos, diccionarios en su lengua, currículos adaptados, guías para docentes, todo un modelo de EIB, para ser utilizados en las unidades educativas de las comunidades indígenas. Una forma de poder universalizar la educación, pero una educación que contemple las diversidades. En esa educación los alumnos y las familias son preponderantes. Ya se advierte como parte del currículo la «asignatura Hogar», en la que se enseña a colaborar en los quehaceres domésticos. También se destaca el taller para padres jóvenes, en el que se les enseñan tareas manuales que forman parte de la cultura indígena y que se van perdiendo, como es el caso del tejido.

En este sentido, conocí varios artículos que comenzaron los alumnos en clase y continuaron luego las familias, es decir, un trabajo integrado entre la escuela y el hogar. Hay que destacar, también, la bibliografía que existe en las bibliotecas escolares destinadas a las familias y los espacios para los hijos de madres adolescentes que están estudiando. Son similares a las guarderías y allí permanecen los niños mientras sus madres están en el aula.

Otra realidad que me pareció muy valiosa es que en un mismo predio conviven educación inicial, primaria y secundaria. Son varias las ventajas: el alumno vivencia su proceso educativo como uno solo, es decir, ya estaría familiarizado con los demás edificios que se intercomunican y con estudiantes y docentes de otro nivel; la historia escolar de cada alumno se conocería a nivel docente con mayor profundidad, así como la historia familiar; la información sobre un alumno sería más fluida entre docentes de diferentes niveles; las problemáticas se abordarían conjuntamente entre docentes de diferentes niveles que estén vinculados a un alumno y sus hermanos.

Por todo ello encuentro muy fructíferas las visitas a las unidades educativas, ya que conocer el territorio es conocer cómo viven, piensan, sueñan y sienten los diferentes actores. También conocer los obstáculos que deben sortear para cumplir sus objetivos.

Aprendimos, entonces, a valorar la filosofía indígena, el sentimiento de armonía entre el hombre y la naturaleza, el respeto por la Pachamama, la madre y la mujer. También a valorar el compromiso por rescatar la cultura, la lengua y la identidad de cada comunidad indígena y, sobre todo, cómo se integra esto al currículo escolar. Aprendimos que todo esto no solo se enseña en forma integrada (conocimientos teóricos aplicados en actividades prácticas en base al calendario agrícola-ritual indígena), sino que también se siente, se vive. Es así que todos los actores de la comunidad tienen su lugar y su mandato para que el objetivo se cumpla.

En este sentido, el trabajo de la red apuntaría a reflejar en un proyecto la identidad de nuestros pueblos. Para ello, pensamos en rescatar nuestras culturas a través de narraciones orales de cada región. Los alumnos serían los encargados de plasmarlas en la escritura para que perduren en el tiempo. Por tal motivo, continuamos la comunicación entre colegas a través de las redes sociales. Es una manera de coordinar virtualmente.

En esta línea, actualmente estamos trabajando con mis alumnos de tercer año de ciclo básico en un proyecto sobre los orígenes del Liceo Colonia Nicolich y los barrios (Colonia Nicolich, Empalme Nicolich y Aeroparque, en Canelones). Es una manera de contemplar a todos los alumnos y los lugares de donde provienen. Con esto pretendemos rescatar la identidad de cada lugar y que las narraciones orales de familiares y vecinos fundadores perduren en el tiempo y se transmitan a las nuevas generaciones.

El punto de partida fue la semana del Día del Libro en el Liceo, organizada en la coordinación interdisciplinaria de docentes. En una jornada participamos con una historia elaborada por ellos y su posterior representación escénica. El tema era libre, pero

debía desprenderse algún valor como el amor, la solidaridad, el respeto, etc. El último día recibimos la visita y charla de cuatro vecinos que además son escritores. Fueron los encargados de responder algunas inquietudes de alumnos y contarnos sobre los orígenes del barrio y del liceo. Aportaron algunas fotos y textos antiguos. Anteriormente, los docentes ya nos habíamos reunido con uno de ellos, recorrimos el barrio y entrevistamos a una de las familias alemanas fundadoras. Fue una experiencia enriquecedora. Fue entonces que retomé la temática en el trabajo de aula. De esta manera pretendía fomentar en los alumnos la investigación, la lectura, la escritura, la recopilación de información a través de Internet, entrevistas, charlas, bibliotecas (del liceo y de la zona), diarios, revistas, afiches, visitas a otras instituciones educativas, es decir, un trabajo realizado en el aula y más allá de ella.

Claro está, todo esto conlleva un proceso de trabajo y de escritura: reunir la información, conocerla, organizarla, seleccionarla, para comenzar el proceso de escritura (revisar, leer, releer, corregir, autocorregir). El texto definitivo es el que deben digitalizar y mejorar con fotos sobre el tema elegido. Finalmente, los alumnos tienen que enviármelo por correo electrónico (crear una dirección formal y enviar). De esta manera, me propongo fomentar el uso de este medio para que sea una posible herramienta a utilizar, por ejemplo, hacer algún trámite público o enviar un currículum vitae.

Algunos alumnos proponían otros temas relacionados con los orígenes, tales como investigar sobre los primeros cuadros de fútbol de la zona o construir un árbol genealógico familiar para, luego, indagar sobre cómo llegaron al barrio, cuándo, por qué, desde dónde venían. Para ello, sin lugar a dudas, la gran fuente de información fue la entrevista, ya que en cada vecino o familia está la verdadera historia. Por tal motivo estuvimos trabajando sobre esta clase de texto y su estructura. Les envié tarea domiciliaria y los que ya habían obtenido la información comenzaron los borradores del proceso de escritura.

De esta manera pretendía movilizar a los estudiantes. Cuánto les cuesta investigar, indagar, preguntar, comunicarse con otros. También pretendía obtener información relevante de sus propias familias para, así, subir su autoestima, darles un lugar, hacerlos partícipes del proceso educativo de sus jóvenes. Otra fuente relevante de información es el vecino escritor. Está interesado en volver al liceo y podría convocarlo para que los alumnos lo entrevistaran. El propósito final es que produzcan textos escritos que materialicen y solidifiquen las narraciones orales de sus antecesores.

Durante este proceso de trabajo recibí el apoyo y la orientación de varios docentes del grupo, tales como el profesor coordinador pedagógico (PCP) del turno vespertino y los profesores de Educación Física e Historia. Estamos planificando con ellos una recorrida por los barrios para vivenciar experiencias, así como también recoger información fotográfica para adjuntar al texto final, el cual donaríamos a la biblioteca del liceo y, así, darles sentido al trabajo realizado y reconocimiento a sus autores. Además, lo compartiría en la plataforma virtual de la OEI y con mis compañeros de red, ya que la movilidad en Ecuador fue uno de los factores que me motivó a realizar este trabajo y con esa temática. No descarto que en algún momento podamos intercambiar nuestros trabajos y el proceso de ejecución con los docentes, compañeros de la red y sus alumnos. Para ello, las herramientas virtuales para comunicarnos y acercarnos serían de utilidad, por ejemplo, el uso de la videoconferencia, tal como lo propuso un compañero de la red que es idóneo en la materia.

Otra instancia para lograr un intercambio cultural y lingüístico, además de la visita de docentes ecuatorianos a Uruguay por medio del Programa Iberoamericano de Redes

de Movilidad del Profesorado, podría ser el Foro de Lenguas de la ANEP (FLA) a cargo del Programa de Políticas Lingüísticas. Resultaría muy fructífero para todos la inclusión en dicho Foro de una ponencia sobre el MOSEIB ecuatoriano (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), un importante trabajo que forma parte de un proceso legal de 27 años, cuya finalidad es rescatar las raíces de 14 nacionalidades (comunidades indígenas) por medio de un modelo integrado de aprendizaje centrado en la identidad de los pueblos (cultura, lengua, vestimenta, gastronomía), en la armonía y en el respeto hacia el otro y la naturaleza. Es un modelo que se va consolidando en los últimos años y cuenta con el apoyo y el compromiso del gobierno actual. Es más, algunos de los líderes indígenas trabajan en este sentido, pero ahora desde el Ministerio de Educación ecuatoriano y, más concretamente, desde la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe.

Pienso que sería muy enriquecedor para todos los docentes contar en el FLA con las experiencias de dichas autoridades indígenas, considerando los desafíos lingüísticos y, por ende, culturales, planteados anteriormente. Pero también pensando en la identidad de América Latina, en los pueblos que tradicionalmente han luchado por sobrevivir en todos los frentes de batalla (la lengua es uno de ellos), en nuestros propios indígenas con los que estaremos siempre en deuda, y pensando en la diversidad que existe en Ecuador como reflejo de otros sitios, una diversidad que debe convivir con las diversidades de un mundo globalizado.

Las gestiones para hacer esto posible en el FLA de este año fueron realizadas, pero no se concretó por múltiples factores. Queda pendiente, entonces, una posible ponencia en kichwa, shuar u otra lengua indígena por algún representante bilingüe de dichas comunidades en futuros Foros de Lenguas. Estos han sido eco últimamente de los trabajos sobre educación inclusiva que se llevan a cabo en Uruguay, al considerar, por ejemplo, el bilingüismo en la frontera o la LSU.

En relación a esta movilidad de EIB en Ecuador, resultó muy enriquecedor el recorrido por las instalaciones de las unidades educativas, presenciar varias clases (de inicial, primaria y secundaria), compartir con las autoridades y algunos docentes los platos típicos e instancias de intercambios. En este sentido, todos los visitantes tuvimos la oportunidad de presentar programas y planes educativos que se están implementando en nuestros países. Particularmente, hablé sobre el Plan FPB 2007 (Formación Profesional Básica) del CTEP, su filosofía, su metodología y estructura, la importancia del taller y los espacios integrados. Encontré una conexión entre el MOSEIB y este Plan, en lo comunitario y lo pedagógico. Es más, mencioné que la propuesta de taller de las unidades educativas indígenas podría incluir, además de Mecánica Automotriz, Vestimenta, Gastronomía, Arte, debido a su gran riqueza y valor ancestral.

También presenté el Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos del Consejo Directivo Central (Codicen) y sus ejes de acción (trabajo con estudiantes, docentes, familias, instituciones y comunidad) y destacué el diseño de las unidades educativas indígenas (educación inicial, primaria y secundaria organizadas en un mismo predio), como reflejo del trabajo coordinado entre los diferentes subsistemas de la ANEP que fomenta dicho Plan. Por último hablé sobre el profesorado semipresencial del Consejo de Formación en Educación (CFE) y la importancia de incluir en la formación docente de Ecuador este tipo de modalidades de estudio o capacitación y, además, programas lingüísticos acordes a los desafíos que enfrenta la educación de ese país. Uno de ellos es la falta de docentes bilingües.

Una variante que podría incluirse en futuras movilidades y que resultaría muy fructífera es la visita a las comunidades indígenas, a algunos hogares, conocer algunas

familias para saber de dónde provienen los alumnos, cómo viven, de qué viven y cuál es su cotidianeidad afuera de la escuela. También hubiera sido interesante entablar un diálogo duradero con otros actores de la comunidad educativa: docentes, alumnos y familias, además de las autoridades correspondientes.

Otras posibles acciones que podrían instrumentarse en Uruguay son el encuentro con colegas uruguayos que integran otras redes de trabajo o nuestro recibimiento/acompañamiento a colegas que visiten nuestro país a través de este Programa Iberoamericano de Movilidad Docente.

La visita a Ecuador, sin lugar a dudas, ha contribuido al fortalecimiento de nuestra labor docente, ya que predomina el intercambio de experiencias y, además, la vivencia de alguna de ellas. En este sentido, advierto un enriquecimiento personal y profesional, como docente de Lengua y como docente comunitaria. Por tal motivo, el Programa Iberoamericano de Movilidad Docente es una gran oportunidad para conocer y aprender. La gran experiencia vivida me hizo pensar en cuánto no aprendemos por no conocer y cuánto no aprendemos por no vivenciar las diferentes realidades de un mismo mundo.

Conclusiones finales

La EIB ha brindado una direccionalidad a las políticas de los Estados y, por ende, a las políticas educativas y lingüísticas. Un camino que le proporciona metas y acciones bien definidas para la búsqueda constante de la atención a la diversidad, de la equidad social y del rescate de identidades ancestrales. Considero que en Uruguay el trabajo sobre interculturalidad y bilingüismo no se aparta de ese camino. Ya son notorios los avances en la frontera noreste, por ejemplo, con las tareas sistemáticas que comparten maestros y profesores de portugués; con la coordinación entre Primaria, Secundaria, Formación Docente y universidades de Uruguay y Brasil.

Todo lleva a pensar que ese es el camino para afrontar los desafíos actuales en educación, la aplicación de políticas educativas que brinden soluciones a cierta problemática y que unifiquen los diversos procesos educativos de un mismo alumno que circula por los diferentes subsistemas de un mismo sistema educativo. Además, habría que sumarle y valorarle el proceso que haya vivenciado en instituciones educativas no formales. Estas no son excluyentes, sino complementarias en la formación de un sujeto. Es más, muchas veces constituyen la única opción educativa en/para la construcción de un proyecto de vida. Esto quiere decir que la oferta educativa formal no responde a ciertas necesidades e intereses del alumnado y sus familias. Se advierte, entonces, un escenario complejo en materia educacional, tal como expresé al comienzo de este trabajo.

Si bien en las regiones no fronterizas de Uruguay no existe un problema lingüístico, parece que, igualmente, existieran dificultades para poder comunicarnos y ponernos de acuerdo en diversos temas los diferentes actores institucionales, por más que hablemos una misma lengua y seamos parte de una misma sociedad. Claro está, las diversidades e identidades deben respetarse, coexistir y convivir, si queremos avanzar y mejorar como sociedad. Mientras tanto, todos seguiremos aprobando y reprobando sujetos, brindando y quitando oportunidades, alimentando y frustrando sueños, incluyendo y excluyendo (en el mundo laboral, en las instituciones educativas, en los barrios, en las familias...).

Sin lugar a dudas, tenemos una gran responsabilidad como integrantes de esta sociedad, como adultos y como docentes. Por eso nuestra labor es importante, a pesar de

algunos pronósticos poco alentadores. No obstante, considero que debemos reorientar nuestro camino para contemplar las variables en el territorio y poder cumplir nuestros objetivos. Pero parece que nos es fácil unificar criterios para eso.

Tenemos mucho que aprender de modelos educativos como el MOSEIB ecuatoriano, por ejemplo, ya citado anteriormente. Un modelo que se ajusta a las necesidades y los intereses colectivos de las 14 comunidades indígenas con sus diferencias. Pensando en la realidad uruguaya, se podría implementar un modelo adecuado/contextualizado/focalizado a cada territorio, que incluya un trabajo coordinado entre las diferentes instituciones de la comunidad (interinstitucional) y una coordinación intra-institucional hasta llegar al trabajo de aula (coordinación entre todos los docentes de un mismo grupo). Considero que, en esta línea, funcionan el Plan FPB 2007 (CETP) y el Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos (Codicen). Este ha sentado las bases para una tarea educativa más allá de los límites entre las instituciones. Las unidades educativas territoriales (UET) conformadas por escuelas del CEIP, escuelas técnicas del CETP y liceos del CES son un ejemplo de ello.

Referencias bibliográficas

- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián (2013): «El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI», Editorial *Revista Redipe* 825.
- OEI (1999): *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, OEI Ediciones.
- OEI-Unesco (2011): *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Publicación elaborada en el marco del proyecto Siteal, Unesco-OEI.
- PELUSO CRESPI, Leonardo: «Políticas lingüísticas y reconocimiento de la LSU: tres ejes de acción», *Revista Digital de Políticas Lingüísticas RDPL*, núm. 2 (www.politicasinguisticas.org), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Sitio oficial del CEIP. Bilingüismo de frontera, una clave en la educación. 21 de mayo de 2013. <<http://www.cep.edu.uy/prensa/113-bili-frontera-clave-educa>>.
- Sitio oficial del CEIP. Enseñanza de portugués: atender la realidad del bilingüismo. 29 de mayo de 2015. <<http://www.cep.edu.uy/prensa/932-ensenanza-de-portugues-atender-la-realidad-del-bilingueismo>>.

4. Innovaciones educativas con uso de las TIC

Alejandra Fernández

Docente comunitaria del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos, CODICEN-ANEP

Colombia, mayo de 2015

Contextualización de la temática a nivel nacional e internacional

América Latina, aunque no es el continente más pobre del mundo, se ha convertido en el de mayores niveles de inequidad social y empobrecimiento reciente. Los riesgos, entonces, se multiplican: atrincheramiento cultural, desánimo masivo, ausencia de proyectos colectivos, fragmentación social, cultural y hasta territorial, exclusión y estancamiento.

Llegados a este punto y en medio de la sociedad del conocimiento y la información, la educación se convierte en una herramienta estratégica para romper con la estructura intergeneracional de la pobreza, de la marginación, de la discriminación y de la desigualdad.

Ciertamente la educación ha pasado a ser un factor central a la hora de definir el estilo de desarrollo. Es necesario recuperar la dimensión política de la educación, devolverle la centralidad a las políticas públicas, promover metas de calidad, ingreso, permanencia y egreso en los sistemas de enseñanza, aumentar la escolarización, incrementar las ofertas de educación para adultos, adecuar los programas de formación profesional, abrir un diálogo con las nuevas tecnologías para achicar la brecha, apoyar una auténtica carrera profesional docente con capacitación y remuneraciones dignas, sostener un financiamiento adecuado para el desarrollo educativo.

Este es un camino conocido por nosotros, los docentes uruguayos, porque lo venimos transitando hace ya unos años (si queremos ponerle un inicio ese podría ser la nueva Ley General de Educación n.º 18.437), pero que por supuesto seguimos recorriendo y en algunos temas no hemos podido avanzar demasiado. De todas maneras, no es algo para nada fácil, aunque parezca obvio decirlo, ni aquí ni en otros lugares de nuestra América. Seguramente, además de tener en cuenta las decisiones que son eminentemente políticas, la diversidad (racial, geográfica, cultural, etc.) que existe dentro de otros países de América Latina complica aún más la implementación de cualquiera de las políticas antes mencionadas.

Ahora bien: ¿qué es una innovación dentro de la educación? Primeramente vamos al primer término: innovación. Es un cambio que supone una novedad. Esta palabra procede del latín *innovatio*, que a su vez se deriva del término *innovo* ('hacer nuevo', 'renovar'). ¿Por qué es necesario innovar en educación? Por lo dicho anteriormente,

los cambios que hoy enfrentamos en nuestras escuelas requieren, ni más ni menos, cambios en los paradigmas que han estado definiendo las reglas de juego con las cuales nos hemos manejado hasta ahora.

Si miramos puertas para adentro: obligatoriedad de escolarización a partir de los 4 años, campañas cero falta, evaluaciones en línea, aumento del tiempo pedagógico, más escuelas de tiempo completo, programas focalizados (Maestros Comunitarios, Maestro más Maestro, Trayectorias Protegidas, Tránsito Educativo, etc.), Plan Ceibal, educación bilingüe, educación para adultos, reformas en la carrera docente, plataforma Gurí, Profesor Comunitario, Campamentos Educativos, implementación de los FPB, entre otros. Si nos detenemos en la definición, entonces, todas estas serían innovaciones educativas.

Pues bien, ahora en cuanto al uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la educación, la Unesco dice: «Las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo».

Esto implicaría que todos los alumnos y maestros tengan acceso a las TIC, es decir, acceso efectivo. Sabemos que en Uruguay se está haciendo por medio del Plan Ceiba, que no significa únicamente una computadora para cada niño, sino un sinfín de posibilidades a las que se nos habilita, esto sí, desde el momento en que todos tenemos un ordenador portátil. También la presencia en muchas escuelas uruguayas de salas de videoconferencia, equipos de audio, televisores y otros dispositivos.

En varios países de América Latina se están haciendo avances en este sentido: capacitar en TIC (conocer) y enseñar con TIC (hacer). Hay muy buenas y variadas experiencias, pero que no se han sistematizado sino que son aisladas y abarcan poblaciones específicas (caso Ecuador en Escuela de San José de Calasanz para discapacitados). En Perú también hay experiencias en el trabajo con las TIC en una escuela del interior donde se enseña a hacer un uso crítico de la información que brinda Internet, con un aula dotada de 20 máquinas para la población escolar. En otros casos como Paraguay (aulas temáticas), donde el objetivo es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de un mejor aprovechamiento de los espacios escolares y de los recursos didácticos y tecnológicos, se cuenta con laboratorios móviles de informática.

Brasil, con su inmensidad y por consiguiente su variedad, está trabajando en zonas de Río de Janeiro con proyectos socioeducativos que repiensen los tiempos y los espacios, disminuyen la fragmentación simultánea, proporcionan interdisciplinariedad, promueven momentos de encuentros colectivos y atienden las diferentes necesidades educativas para apuntar a una educación inclusiva.

Estos son algunos ejemplos de experiencias puntuales en América Latina, dentro de ellas algunas han avanzado más y otras menos en el uso de las TIC.

En tanto en Colombia existen 5 líneas de acción educativa a partir de las cuales se encauzarán los esfuerzos del sector para llegar a la meta «Colombia, la más educada en 2015»: excelencia docente, jornada única, Colombia libre de analfabetismo, Colombia bilingüe y más acceso con calidad en educación superior. Para ello, entre otros, se está consolidando un sistema de innovación educativa con uso de TIC: desarrollo profesional docente, gestión de contenidos, fortalecimiento a la educación virtual, fomento a la investigación y acceso a la tecnología.

En resumen, las TIC son las innovaciones educativas del momento y permiten a docentes y alumnos cambios determinantes en el quehacer diario del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Retos a los que se enfrentan en nuestro país

Según un estudio de la Universidad Internacional de Valencia, Uruguay está a la par de algunos países europeos en el uso y la expansión de las TIC en la educación. Uruguay es el país con mayor cantidad de centros educativos conectados a Internet, con mayor expansión de la banda ancha en la educación y el único territorio con una computadora por alumno. Según el informe «Equipamiento y uso de las TIC en los centros educativos europeos y latinoamericanos», desarrollado por la Universidad Internacional de Valencia, «los índices únicamente son comparables a los europeos en el caso de Uruguay». Uruguay representa, entonces, una de las escasas excepciones a la situación general de Latinoamérica.

El Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal) se implementa en Uruguay, en el marco del Plan de Equidad para el Acceso a la Información Digital, a partir del decreto presidencial 144/007 del 18 de abril de 2007.

El programa uno a uno «Una computadora, un niño» logra en el Uruguay un alcance global. A cada niño escolarizado se le entrega una laptop. Con eso se cumple con aspiración de incluir no solo a los niños y niñas, sino también a sus padres, reduciendo la brecha digital y alcanzando niveles sorprendentes de conectividad y accesibilidad, para un país tan pequeño y con tan escasa población

Como todos sabemos, Ceibal no es solo eso, sino también capacitación docente, elaboración de propuestas educativas acordes con el uso de la computadora, recursos para el docente y alumnos, biblioteca digital, plataformas educativas (ej.: Pam), Ceibal en inglés, etc.

A pesar de la gran inversión que existe en Uruguay en cuanto a informática, hay cuatro aspectos fundamentales en los que me voy a detener, ya que considero que son puntas que no debemos perder.

Primeramente la mejora de los aprendizajes, es decir, si el uso de la herramienta computadora en el aula ha optimizado los resultados. Como docente y leyendo estudios que se han realizado, los impactos en Matemática y Lengua han sido casi nulos. Es algo fundamental a tener en cuenta puesto que estaríamos perdiendo nuestro horizonte. No por ello vamos a desaprovechar tan ricos recursos que se nos brindan, sino que será cuestión de evaluar la capacitación docente, el estado real de los equipos, la atención a la diversidad y las evaluaciones en sí mismas. El primer paso está dado, les estamos dando la oportunidad a todos los niños, niñas, adolescentes y docentes del país de acceder a la educación como derecho humano fundamental, con lo que esto conlleva. Es decir, la información y el conocimiento están ahora al alcance de todos y no solo de aquellos que pueden comprar una computadora. Lo que nos queda es aunar esfuerzos para que se haga un uso realmente crítico, reflexivo y con objetivos educativos de dicho recurso.

Por otro lado: infraestructura, es decir ambientes que inviten a aprender. La inversión que existe en Colombia con las escuelas innovadoras es verdaderamente atractiva e interesante: salones equipados con computadoras portátiles, pantalla, escáner, equipo de audio, micrófonos, mobiliario moderno y adecuado, entre otros. Espacios limpios, amplios, iluminados. Esto no sucede en toda Colombia, pero es un proyecto que busca ampliarse de a poco a todo el país.

Lamentablemente sabemos que esto no es así en Uruguay. Las mejoras en las condiciones de trabajo son una lucha permanente de los docentes, en este caso en cuanto a la parte edilicia. Si hay un malestar entre los maestros y profesores por qué no pensar que sucede lo mismo con los alumnos. Muchos de los alumnos provienen de contextos socioeconómicos muy desfavorecidos, ¿eso significa que esto debe repetirse en la escuela?

El tercer punto: abracar otras tecnologías. Sin lugar a dudas la computadora y el acceso a Internet son de las TIC que más influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debemos saber que no son las únicas. Existen otros recursos y dispositivos en los cuales no hay tanta inversión. Por ejemplo, la educación artística es un área que los maestros debemos abordar y una asignatura en la e-media básica: ¿existen en las escuelas públicas uruguayas estudios de grabación?

Por último: formación técnica y tecnológica. En Colombia está el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), que hace parte del Ministerio de la Protección Social y se encarga de cumplir la función que le corresponde al Estado colombiano de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores, ofreciendo formación profesional gratuita, con el objetivo de brindar oportunidades de acceso al mercado laboral en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

El Sena, como columna vertebral de la formación técnica y tecnológica en Colombia, le aportó al país, en 2008, cerca de 250.000 cupos para la formación de técnicos profesionales y tecnólogos, en áreas y especialidades requeridas por el país y por los sectores productivos.

Modalidades de Formación en Educación Superior ofrecidas por el Sena:

1. Técnico Profesional: El Sena te ofrece programas de formación gratuita en el nivel técnico profesional por ciclos, lo que permite que puedas continuar tus estudios hasta el nivel profesional y, al mismo tiempo, tienes la posibilidad de ingresar en forma paralela al mercado laboral. Los programas de Técnico Profesional en el Sena tienen una duración de año y medio (2.640 horas), distribuidos en dos etapas: lectiva (1.760 horas) y productiva (880 horas); en algunos programas la duración de estas etapas tienen la misma intensidad, es decir, 1.320 horas cada una para un total de 2.640 horas.
2. Tecnológico: El Sena te ofrece programas de formación a nivel tecnológico orientados a la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad para diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas demandados por los sectores productivos y de servicios del país. Un estudiante que egrese de este ciclo puede vincularse al mercado laboral, especializarse para profundizar sus conocimientos en el campo tecnológico o continuar con el tercer ciclo o nivel profesional. Los programas de tecnológicos del Sena tienen una duración de dos años (3.520 horas máximo), distribuidos en dos etapas: lectiva (2.640 horas) y productiva (880 horas); en algunos programas la duración de la etapa lectiva es de 2.200 horas y la productiva de 1.320 horas, para alcanzar la 3.520 horas como máximo.

Como dato novedoso, el Sena puede recibir a cualquier persona, sin importar su edad, que tenga un proyecto o invento novedoso en mente y en el caso de que sea viable se prepara a la persona, se le brindan los recursos materiales y humanos, se hace

un estudio de mercado, etc., para que lleve a cabo su propuesta. Realmente no conozco nada parecido en Uruguay, sobre todo teniendo en cuenta esto último.

Aplicación de los aprendizajes de la movilidad en mi contexto laboral. Iniciativas y propuestas de mejora

El Programa de Movilidad de la OEI aspira a que se destaquen aquellas instituciones y centros educativos que desarrollen mejores experiencias innovadoras de cada país, para que se asocien en redes de cooperación con otros países y puedan elaborar un proyecto concreto de intercambio de experiencia, de innovación y de investigación. Todas las instituciones asociadas a una red podrán convertirse, a la vez, en lugar de origen y de destino de la movilidad.

Para lograr estos objetivos es necesario identificar las experiencias innovadoras por cada país, establecer acuerdos entre los países, así como el intercambio de profesores que sea posible hacer entre ellos, organizar las redes de innovación y de intercambio de tal manera que posteriormente cada país pueda seleccionar a los docentes que considere más competentes para el intercambio. De esta forma, el proyecto espera también contribuir a la profesionalización de los docentes.

Si me remito a la expresión *innovación educativa*, vaya si estamos innovando en Uruguay. Todas las políticas que se han puesto marcha desde hace más de diez años han sido diseñadas pensando en los cambios que se producen en la sociedad y que, por consiguiente, repercuten en la escuela. Es agregar algo nuevo a lo que estaba o lisa y llanamente renovarlo.

Como docente del sistema público uruguayo es inevitable el uso de las TIC en mi práctica cotidiana. Como he mencionado a lo largo de esta exposición, los recursos están y nos estamos capacitando para su uso.

De las experiencias mostradas en Colombia debo decir que todas fueron muy valiosas y aportaron algo a mi actividad diaria como docente de escuela primaria y docente comunitaria del Plan Tránsito entre Ciclos Educativos.

Pude reflexionar más y mejor sobre el uso del Portal Ceibal. En Colombia existe el Portal Colombia Aprende con un sinfín de contenidos y recursos. Esto me permitió darme cuenta de que es posible también incluir a la familia y la comunidad en los portales educativos, más aún en Uruguay donde tenemos varios y muy buenos proyectos socioeducativos (como Tránsito). ¿Por qué no formar comunidades o grupos de trabajo alrededor de un contenido? Es decir, incluir a la familia en el currículo, que ellos también aporten y aprendan, que haya objetos de aprendizaje adecuados para ellos o que simplemente puedan ayudar a sus hijos en su escolaridad. Todo esto que se proponga desde el portal, que no sea solo para estudiantes y docentes. Esto, por supuesto, lo podemos aplicar como docentes comunitarios.

En cuanto al Portal Colombia Aprende, aprendimos a planificar nuestras actividades a partir del quién o, mejor dicho, a quién. Desde esta perspectiva lo más importante es el alumno, su contexto. Los contenidos que allí se presentan atienden a la diversidad, no solo en cuanto a lo físico o intelectual, sino también a lo social, a los intereses individuales. Es una muy buena propuesta, porque como docente de primaria permanentemente planifico adaptaciones curriculares, pero siempre parto del qué, del contenido a enseñar. Además, con la población vulnerable con la que trabajamos esto se convierte en una necesidad, no podemos dejar de lado su entorno, obviamente sin perder de vista nuestra misión como docentes.

La iniciativa de Perú resultó muy interesante. Es verdad que los alumnos en su mayoría cuando tienen a mano una computadora lo más frecuente es que inmediatamente ingresen a Internet. Ahora bien, ¿estamos capacitando para un buen uso de este programa? Nosotros, adultos, ¿hacemos un uso crítico y reflexivo de lo que allí encontramos? ¿Sabemos seleccionar la información de acuerdo al objetivo propuesto? ¿Qué sucede con las redes sociales? No tengo conocimiento de que se esté trabajando en ello por lo menos en forma sistematizada. Todos conocemos la enorme cantidad de oportunidades que brinda Internet, pero también sabemos de los peligros de un mal manejo de la información.

Por otra parte, y en cuanto a Internet, ese buen uso que hay que enseñar implica saber que Internet tiene errores, que es bueno como recurso, como medio, pero que no es el fin, ya que si no la labor del maestro se vería desdibujada.

Palabras finales

Luego de esta breve exposición queda más que clara mi conclusión principal: en cuanto al uso de las TIC en la educación estamos varios pasos adelante en comparación con el resto de América Latina. Obviamente aún quedan cabos sueltos, pero como les dije a mis colegas al regreso de la movilidad «uno debe salir y ver afuera para valorar lo que hay en casa».

Por otro lado, la mirada inclusiva y de equidad que tenemos en Uruguay no la vi en Colombia ni en ninguno de los otros países participantes. Todos sabemos los principios estratégicos que inspiran al Plan Ceibal: la igualdad de oportunidades de acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar. Todo esto, por el momento, parece inimaginable en el resto del continente. Es por eso también, tal vez, que los resultados de las evaluaciones no sean los mejores. Aquí trabajamos con todos porque incluimos a todos y, por lo tanto, evaluamos a todos.

No es una crítica a nadie, sino una descripción de una realidad que nosotros como docentes comunitarios conocemos y mucho.

Nuestro Plan Tránsito es una innovación, aquí lo ha sido y por supuesto lo es para el afuera. Pero nuevamente reconozco que no es algo que se pueda pensar y mucho menos llevar a cabo tan fácilmente en otros puntos de América Latina, por lo dicho anteriormente: no existe una conciencia real de la educación como derecho humano fundamental como la tenemos en Uruguay.

5. Red de educación en valores y derechos humanos

Rosanna Sergio

Docente referente del Espacio de Participación y Promoción de Derechos Humanos, CES-ANEP

El Salvador, mayo 2015

Contextualización de la temática a nivel nacional e internacional

Los temas educación valores y derechos humanos están en discusión en Latinoamérica desde el siglo XX y tomaron fuerza con la restauración de la democracia.

Una de las herramientas fundamentales en la que todos nos basamos en nuestros países es la Declaración Universal de Derechos Humanos, que da paso a la introducción de la perspectiva de los derechos humanos en los centros educativos en el consagrado derecho a la educación y, con él, a la educación en derechos humanos.

Con la firma de tratados y leyes se comienza el cambio, se abre un camino, se vuelve de a poco a hablar y a impulsar el ejercicio de la ciudadanía, el desafío de una construcción colectiva donde se deben fomentar los pensamientos críticos, analíticos, los derechos, los valores, el respeto y la cultura de paz.

Durante la movilidad estuvimos de acuerdo en que los derechos no se aprenden repitiendo de memoria, sino que se viven y para vivirlos debemos enseñarlos de manera diferente, no solo teorizando. Debemos ayudar a que se los apropien, los valoren y los exijan.

El tema derechos humanos se ha visto siempre como un eje transversal, no ha sido tratado como corresponde, además, la escuela ha adoptado responsabilidades que le correspondían a la familia. La realidad es otra, la sociedad es otra, hay abuelos asumiendo rol de padres, una gran mayoría de familias disfuncionales, mujeres solas, adultos que deben salir a trabajar y los hijos quedan solos. Somos los docentes quienes no solo facilitamos el conocimiento de la asignatura que corresponde, sino que colaboramos, fomentamos, enseñamos valores fundados en derechos, como el respeto al otro, la tolerancia y la no discriminación.

Al principio, hablar de derechos humanos generaba conflictos, había miedo, pero, ¿hay que tenerle miedo? Debemos entender que los conflictos son oportunidades y, como tales, tomar el desafío de resolverlos, de transformarlos en algo positivo.

Se han creado en nuestros países organizaciones con cometidos específicos para tratar temas que son comunes en la sociedad actual, como la violencia de género, el abuso sexual, el consumo de drogas, y a la escuela le toca educar, prevenir, detectar y derivar.

En el Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 12, se subraya la importancia de que la opinión de niños y niñas sea escuchada y tenida en cuenta, que se abra a la participación de todos y todas, lo que es fundamental si queremos repensar

cómo habitamos las instituciones, las gestionamos y las organizamos. Es un tema de conducta, de actitud para la convivencia. Hacer uso del derecho a la participación colabora en el desarrollo de la construcción de la ciudadanía y su ejercicio desdobra los demás derechos interpelando la realidad y a uno mismo.

En todas nuestras constituciones se habla de los derechos de los ciudadanos. Se han creado nuevas leyes en las que se reafirman los derechos universales y el derecho a la educación —y a la educación en derechos humanos— es uno de ellos.

Tanto en la Constitución de la República Oriental del Uruguay, como en la Ley de Educación n.º 18.437, se establece a la educación como un derecho humano fundamental: «la educación tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales» (art. 40, literal a).

Si la educación es un derecho que da pie a los demás derechos, las escuelas como espacios de distribución del saber, como espacios de construcción conjunta que habilitan a la participación, deben promover actividades, utilizar metodologías que favorezcan la formación y el desarrollo del ser sujeto de derechos. Sin quedar fuera las responsabilidades, ni de los propios jóvenes ni de los adultos (padre, madre u otros responsables legales).

Con respecto al trabajo en red y a la colaboración de y con otros actores institucionales, en Uruguay, desde la Ley de Educación y pensando en sus liceos, se promueve conformar consejos de participación donde estudiantes, junto a docentes, padres y comunidad se reúnen a dialogar, pensar. Es un lugar de aprendizaje de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación. Es una construcción de diálogo horizontal que invita a repensar prácticas y formas, donde se posibilita la recuperación de la identidad, donde aporto lo que traigo de mí, sin perder de vista al otro. Por lo tanto, estemos en la función que estemos, debemos adoptar el desafío de formarnos para cambiar.

Hay que ver a los derechos humanos como integrales e interdisciplinarios y construir desde las diferentes asignaturas y roles.

Discutir, debatir y reflexionar entre los diferentes sectores de la sociedad son temas que ponen en juego la concepción de persona y el tipo de sociedad que queremos.

Retos a los que se enfrenta nuestro país

Luego de la movilidad y pensando en el proyecto de Participación y Promoción de Derechos Humanos del Consejo de Educación Secundaria al cual pertenezco, me replanteo: si fomentamos la democracia, el diálogo, la escucha atenta, la responsabilidad y el compromiso, debemos sensibilizar, orientar y formar más a todos los actores que cohabitan las instituciones educativas para que se abran y, en forma horizontal, estudiantes, profesores y familia participen de la vida institucional con el objetivo claro de dar a conocer necesidades, intereses y problemáticas con sus posibles soluciones consensuadas por todos.

Repensemos y reflexionemos sobre nuestras prácticas diarias como referentes departamentales. ¿Llegamos a todas las personas que conforman las instituciones? Nuestros jóvenes, ¿hacen ejercicio de la participación tomando un verdadero rol de ciudadanos activos inmersos en un sistema educativo o esta queda solo confinada al delegado de clase o representante de la mesa departamental o nacional de estudiantes? ¿En cuántas instituciones de las que visito regularmente existen esos procesos en

los que se habilita a la participación activa?

Es verdad que cada institución, cada contexto, es diferente. Las culturas institucionales son tantas como la cantidad de liceos y barrios que hay.

En los últimos años se han formado equipos institucionales en todo el país, con el objetivo de resignificar los liceos como espacios de posibilidades, tomando la iniciativa de reflexionar y actuar todos juntos, a fin de tratar de cambiar la realidad. Pero nos falta llegar a más, continuar sensibilizando a toda la comunidad acerca de nuestro proyecto, de las formas de participación y promoción de derechos humanos. Que conozcan nuestro rol, la voz de los jóvenes y los proyectos estudiantiles que surgen de los encuentros nacionales.

Otro desafío es la formación a los jóvenes en las diferentes actividades de participación juvenil en donde se ponen en juego cada uno de los derechos humanos, para luego tratar de construir colectivamente. Si se apropian, se incidiría en la convivencia en el centro educativo, se afianzaría el sentido de pertenencia, colaborarían más, se construirían más proyectos colectivos, se motivaría la permanencia y la culminación de los estudios académicos, se vería reflejada la inclusión e integración de todos y todas.

Para sostener el derecho a la educación se necesita hacer uso del derecho a la participación, la libertad de expresión y opinión, fundados en los valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y el compromiso.

Necesitamos un cambio respecto a cómo se ve al liceo; el mundo actual y el futuro nos llaman a reflexionar. La relación entre el conocimiento y la familia en la sociedad deben ser valorados, ya que estamos en una realidad que cambia constantemente.

Si queremos trabajar en forma colaborativa y en equipo, debemos tener en cuenta la red estudiante, docente, familia y comunidad, y afirmar que la escuela sola no puede y que sociedad y familia deben participar para lograr el objetivo educativo.

Debe haber un cambio de actitud. Debemos construir desde las aulas en conjunto, entender y trabajar el derecho a la participación como una necesidad fundamental, escuchar qué es lo que precisan las escuelas. Definir a quién le corresponde la responsabilidad de la educación en valores y derechos humanos, ¿al Estado, la familia o la escuela? O será que la construcción es colectiva, cada uno desde su rol, desde su función y cometidos. Tenemos que apoyarnos en los acuerdos, tratados y leyes internacionales y nacionales y definirnos como acompañantes del proceso de humanización, revisar nuestras prácticas y reflexionar sobre cuánto le dedicamos a educar en derechos humanos.

Aplicación de los aprendizajes de la movilidad en su contexto laboral

Si queremos que la vinculación entre la teoría y la práctica dejen de ser enunciados y pasen a ser hechos reales, debemos rescatar la voz de los jóvenes y generar acciones educativas de trabajo conjunto donde los derechos humanos sean la base para una cultura de paz y una convivencia respetuosa.

Si el espacio de participación y promoción de derechos humanos promueve el derecho a la participación de estudiantes como uno de sus pilares, deberíamos no solo orientar y facilitar la forma de participación estudiantil como la palabra. Los jóvenes hoy en día se expresan y participan de diferentes formas, y todas deberían ser tomadas en cuenta.

Hemos conversado e intercambiado en la semana en diferentes oportunidades la forma en la que desde los diferentes Ministerios de Educación se organizan los «go-

biernos estudiantiles», para nosotros en Uruguay «mesas de centro». Desde los grados más altos de primaria, van viviendo y apropiándose de los valores y los derechos. Realizan un proceso de crecimiento, junto a su docente orientador (que permanece en el colegio) van construyendo una identidad y personalidad, su ser ciudadano sujeto de derecho.

En Uruguay, por medio del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos se podría hacer un acercamiento a los niños y niñas al tema.

En educación media, teniendo en cuenta lo escuchado y vivido en la movilidad, considero que hay que volver a resignificar al espacio curricular abierto como verdadero lugar de participación adolescente, sensibilizando y formando no solo a los docentes a cargo, sino a los jóvenes en el funcionamiento de los consejos de aula, donde se permitan asambleas de estudiantes que funcionen con un diálogo respetuoso entre alumnos y entre alumnos y docentes, e introduciendo el ejercicio de la democracia participativa. Allí se pueden debatir temas de interés, crear proyectos: de mejora de convivencia, estudio de programas curriculares, actividades extracurriculares que aporten a la inclusión en la vida ciudadana, salidas didácticas y de esparcimiento, y otros proyectos futuros.

Como referentes de participación estudiantil, lo primero es formar a los estudiantes delegados de los grupos que conforman las mesas institucionales, las departamentales y nacionales, tanto en derechos humanos como en reglamentación para que se transformen en verdaderos replicadores y agentes de cambio en sus comunidades educativas.

La utilización de las videoconferencias es una de las formas de acercar las distancias y conocer otras realidades.

Debemos enfocarnos en el apoyo y la formación de docentes que colaboren en las instituciones con los estudiantes en la conformación y el funcionamiento de las mesas de centro, así como también en el funcionamiento de la totalidad de los Consejos de Participación, ya que visto desde nuestra función aportan a crear liceos más amigables, de puertas abiertas a la comunidad en su conjunto. Quizás habilitar a que cada centro le dé la forma y el funcionamiento que crea mejor para sí mismo, pero que de él broten acuerdos y proyectos conjuntos.

En base a lo dicho anteriormente, es un gran reto la inclusión y formación de los padres, que junto con los docentes, cada uno desde su rol, aportan a la educación en valores y derechos humanos de los jóvenes.

El reto es llegar a todos los niños, niñas y adolescentes con información que se impregne en ellos, buscar los medios que hoy en día utilizan, el uso del cuerpo y la mente, la posibilidad de investigar utilizando las TIC, sensibilizarlos con videos, visitas guiadas o relatos de personas. Que expresen por medio del arte lo que han aprendido, que compartan con sus familias y con pares, motivando a otros también a investigar e informarse. Educarlos con vivencias, analizando también la historia por la que ha atravesado cada país. Realidades latinoamericanas de violación de derechos muy similares y con logros de restitución.

El desafío es preparar agentes de cambio, verdaderos transformadores, que puedan analizar y criticar su propia realidad, buscando las mejores soluciones o acciones. Una educación con verdadera participación y ejercicio del ser sujeto de derecho. Hacer uso del derecho a la participación, escuchándolos y generando debates.

¿Como los sistemas educativos pueden generar cambios a partir de un trabajo más ligado a nuestra función de educadores? ¿Como nosotros desde nuestro lugar podemos

contribuir en el cumplimiento de los derechos? ¿Cómo hacer que existan instancias en las que apostando a la educación se logre la incidencia en lo que debe ser el cumplimiento de los derechos de todos y todas?

Las temáticas actuales que preocupan: la violencia, la drogadicción, el embarazo adolescente, la pobreza y la discriminación.

¿Cuál es la función de la escuela? ¿Y la de la familia? ¿Cómo lograr, como educadores, que las personas tomen conciencia de lo que implica ser sujetos de derecho, y qué características debe tener un educador en derechos humanos? ¿Le corresponde solamente a las instituciones que trabajan en derechos humanos?

Muchas veces es la escuela la que viola los derechos de los niños, hasta los propios docentes; estos aspectos son bastante comunes en los países latinoamericanos y nos debe mover a la reflexión.

¿Cómo lograr que tengamos educadores con ciertas características que lleven a generar formas diferentes de aprender la educación en derechos humanos? ¿Cómo hacer que las personas se apropien y logren exigir sus derechos? Conocer no es lo mismo que exigir; la educación debe ser garante. Las salidas del aula para conocer la realidad de lo que se ha vivido, cómo han sido los procesos de guerra y de paz.

¿Cómo hacer para sensibilizar a las personas que trabajan con nosotros respecto a la necesidad de cambiar? Hoy en día son otras las formas de enseñar-aprender.

Debemos formar a los docentes, sensibilizarlos y acompañarlos, pero ellos deben estar de acuerdo y abiertos al cambio y a trabajar por y para hacer valer los derechos. Hablar de derechos humanos es luchar por la dignidad; hay que educar al ciudadano para que sea creativo en la forma de exigirlos.

Derechos humanos sin educación y cultura son imposibles. Los derechos humanos son procesos educativos y las personas deben apropiarse de esos procesos, de las necesidades de una cultura democrática inclusiva. Nuestro trabajo debe estar orientado hacia la construcción de una cultura de paz.

Los problemas sociales nos hacen caer más en drogas, embarazo adolescente, violencia, delincuencia y pobreza. Estos problemas son comunes en nuestros países.

Nos da la pauta para preguntarnos: ¿debemos educar en la prevención a todos y todas o solo advertir en derechos a las personas que están en situación de vulneración?

Ser sujeto de derecho es algo que debe establecerse con determinación de todas y cada una de las personas que vivimos en nuestros pueblos. Va más allá de conocer los derechos humanos, la mayoría de los profesores dicen: «Con que los niños sepan y repitan de memoria los derechos universales alcanza». ¿Alcanza?, ¿se apropian?, ¿se empoderan?

Habrá que reflexionar sobre cómo gestionar pedagógicamente para incidir y que las personas desde su infancia puedan asumir sus derechos. Cómo hacer para crear una cultura de paz y derechos si avanzan el consumismo, la falta de respeto al Estado de derecho, la competencia y el egoísmo.

Los sistemas educativos aún no han logrado organizar una educación en derechos humanos, ni una cultura de paz propia. Uno de los fundamentos de los derechos es la igualdad, la no discriminación, pero sobre todo el respeto a la diversidad es importante para que podamos trabajar y fomentar la inclusión de los padres.

Debemos realizar un enfoque estratégico y tomar la educación en derechos humanos como el primer derecho humano. Capacitar, educar y sensibilizar a niños y jóvenes. Debemos preparar a los jóvenes como agentes de cambio, como verdaderos transformadores. Ellos deben analizar y criticar su propia realidad, deben tener una educación basada en una participación real y activa.

Si queremos tener más estudiantes y más permanencia en los ciclos educativos, debemos abrirnos a la participación de la familia y la comunidad, con el apoyo de agentes que podrían mejorar el rendimiento educativo y prevenir la desvinculación. La familia como garante y protectora de los derechos de sus hijos, junto con el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), SOCAT, las ONG, la Intendencia de Montevideo, etc.

Hacer que toda la institución educativa favorezca, respalde, invite a convivir, a vivir con el otro en base a la tolerancia, la solidaridad y el respeto.

Encontrar estrategias e innovaciones metodológicas atractivas no es fácil y debe ser una construcción colectiva. Debemos hacer que por medio de la acción se logren incorporar los valores y el ejercicio de los derechos.

La educación por proyectos, la educación artística, la práctica del deporte, los espacios de debate y reflexión son herramientas importantes, ya que en ellas se viven valores, desde el respeto por el otro, la tolerancia, la solidaridad, el trabajo colaborativo y en equipo, lo que enriquece a la persona, ya que el conocimiento y reconocimiento del otro acompaña la cultura de paz y con ello el respeto al medio ambiente, la igualdad de género y la salud.

La meta es plantearse un proyecto colectivo que contribuya al desarrollo de la libertad, la generación de ciudadanos cultos y libres, en una sociedad democrática e igualitaria. La educación es el medio.

La formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana, junto con una conciencia democrática deberían constituirse como elementos centrales en el currículo educativo. Esto es aún más relevante en los países latinoamericanos, porque en ellos la democracia como forma de gobierno no cuenta con una trayectoria histórica larga, ni con una amplia valoración por parte de su población. Una formación ciudadana basada en el reconocimiento de la importancia del respeto de las libertades individuales y colectivas, así como el conocimiento de los derechos y obligaciones de cada uno, la Constitución y las instituciones políticas de cada país, contribuyen al mejoramiento y el desarrollo de las naciones hacia una cultura de la paz y la democracia.

El logro de una sociedad sostenible conlleva la plena universalización del conjunto de los derechos humanos, un objetivo clave de la educación en valores. En efecto, la preservación sostenible de la especie humana en nuestro planeta exige la libre participación de la ciudadanía en la toma de decisiones que afectan presente y futuro de la sociedad (lo que supone la universalización de los derechos humanos de primera generación, es decir, de los derechos civiles y políticos). Y supone igualmente la satisfacción de sus necesidades básicas (derechos de segunda generación: económicos, sociales y culturales). Pero la sustentabilidad o sostenibilidad aparece hoy como un derecho en sí mismo, formando parte de los llamados derechos humanos de tercera generación, que se califican como «derechos de solidaridad» y que incluyen, de forma destacada, el derecho a un ambiente sano, a la paz y al desarrollo para todos los pueblos y para las generaciones futuras. Se trata, pues, de derechos que incorporan explícitamente el objetivo de un desarrollo sostenible.

Conclusiones finales

Durante la movilidad, cada país, cada escuela, cada proyecto presentado, desde la educación inicial hasta la universidad, pasando por los ministerios y sus programas y protocolos, nos revelan el compromiso, la dedicación y el respeto que cada participante brindó.

La información es muy relevante y genera una reflexión profunda respecto a cambios o mejoras en el enfoque en nuestro país.

Los sucesos violatorios de derechos humanos en América Latina aún mantienen cicatrices en las personas y son fuente de aprendizaje. El desafío es seguir andando en el camino del fortalecimiento del derecho a la participación y, con él, la democracia.

Las exposiciones de las experiencias presentadas nos dejan paso a una reflexión y un reto, como lo es la construcción colectiva que ofrece cambios significativos en nuestro quehacer educativo.

Es necesaria la formación permanente, la apertura al trabajo conjunto con organizaciones externas a las instituciones y que hacen a las estrategias del fortalecimiento comunitario para la protección de la niñez y la adolescencia, así como para la mejora de la calidad educativa y la convivencia.

Cada país realizó un acercamiento a las diferencias y semejanzas de contexto, según su vivencia, la clara historia de transgresión y la lucha por la exigibilidad de los derechos humanos, y a partir de allí es que tratamos de buscar, a través de la conformación de la red y tomando como base las Metas Educativas 2021, implementar proyectos, estrategias educativas comunes que proporcionen el cumplimiento de un trabajo integrador de la educación en valores y derechos humanos.

Para el fortalecimiento de la democracia y fundamentar una educación basada en derechos humanos, como uno de los derechos consagrados en nuestra Ley de Educación, estos se deben hacer visibles a través del reconocimiento de nuestra memoria reciente, con el fin de mejorar la convivencia de todos los actores de las comunidades educativas.

6. Red de incorporación de las TIC al ámbito educativo

Melisa Pastorini Cabrera
Coordinadora Ceibal, CES-ANEP

Argentina, abril de 2015

Contextualización de la temática a nivel nacional e internacional

Los principales objetivos perseguidos por los países de América Latina con la inclusión de la tecnología en la educación abarcan la inclusión digital, la democratización del acceso a la información y la disminución de la brecha digital.

Existen diversas alternativas de dotación de equipos según el país:

- Los tradicionales laboratorios de informática implican la adecuación de una sala específica dentro del edificio escolar con 15 o 20 PC de escritorio para todo el alumnado que la usa por turnos.
- Las aulas móviles cuentan con 15 o 20 computadoras portátiles acomodadas en algún tipo de transporte y destinadas a todo el centro educativo. Se llevan al salón de clases cuando el docente lo estima pertinente y por el tiempo que considere necesario.
- En los modelos 1 a 1 cada alumno y docente posee un equipo de uso individual. Existen algunas variantes:
 - los equipos permanecen en el centro de estudios, normalmente en cada salón de clases, y los alumnos los usan durante todo el horario escolar;
 - los equipos son entregados a los alumnos a préstamo;
 - por el año lectivo, período durante el cual los llevan a sus hogares, pero deben devolverlos a la institución llegado el receso de verano;
 - mientras continúen asistiendo al sistema educativo formal.

A pesar de la indiscutible necesidad de una adecuada dotación de equipamiento para la integración de tecnologías a la educación, es imposible pretender que es lo único que importa. El simple hecho de disponer de un artefacto tecnológico no provoca automáticamente una apropiación con sentido educativo, pedagógico y didáctico en los docentes y mucho menos en los alumnos, a pesar de ser nativos digitales.

Es imprescindible, entonces, tener en cuenta el modelo de integración de las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es posible distinguir tres modelos bien diferenciados:

- Aprender *sobre* las tecnologías como objeto de estudio. Bajo este modelo, se destina dentro del currículum cierta cantidad de horas semanales y un docen-

te especializado que dicta esta clase, generalmente con un contenido específico e independiente al resto de las materias.

- Utilizarlas como *herramienta* para aprender, frecuentemente accediendo a Internet u otros recursos multimedia, como sustitutos de los libros de texto, pero sin cambiar el enfoque y las estrategias didáctico-pedagógicas. Esto no implica una innovación educativa propiamente dicha aunque prepare a los alumnos en el manejo de una herramienta digital.
- Aprender a *través* de las TIC, como parte integral del currículum, trabajadas de manera transversal, aliadas indispensables en la construcción y comunicación del conocimiento, generadoras de pensamiento crítico, facilitadoras de trabajo colaborativo y ciudadanía digital. Este último modelo de integración es mucho más efectivo y viable en un entorno con dotación de equipos 1 a 1 o BYOD (Bring Your Own Device, trae tu propio dispositivo), ya que permite a cada alumno y docente avanzar a su propio ritmo y según sus necesidades particulares, interactuando y creando con otros, en redes de aprendizaje y conocimiento.

Considerando que este último modelo es el deseable para formar a ciudadanos del siglo XXI, varios países de Latinoamérica han puesto sus esfuerzos en la capacitación docente en el uso pedagógico de las TIC, creación y mantenimiento de portales educativos y generación de redes académicas escolares.

Planes de inclusión TIC en los países integrantes de la red	
Argentina	Conectar Igualdad (nacional) Plan Sarmiento (Buenos Aires ciudad) OLPC La Rioja (La Rioja) Clickear (Pergamino, en Buenos Aires) Todos los Chicos en la Red (San Luis)
Brasil	Un Computador por Alumno (nacional)
Colombia	Computadores para Educar (nacional) Tabletas para Educar (nacional)
Chile	LMC (Lab. Móviles Computacionales) (nacional)
Ecuador	Mi compu
Paraguay	Modelo Pedagógico 1 a 1 (nacional) Una Computadora por Docente (nacional) Paraguay Educa (Caacupé)
Perú	OLPC Perú
Uruguay	Plan Ceibal

En Uruguay, el Plan Ceibal es, desde 2007, el mayor exponente del Estado en lo que refiere a políticas relacionadas con TIC, y es llevado adelante por un ente externo al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Entre sus funciones se encuentra la dotación de equipos adecuados a cada nivel educativo: tabletas para alumnos y docentes de educación inicial; XO para educación primaria; Magallanes o Positivo para educación media, formación docente y docentes en ejercicio; y la reciente incorporación de las tabletas Ibirapitá para los pasivos de menores ingresos.

En sus inicios, la entrega de equipos y la investigación y desarrollo de *software* libre que funcionara en dichos equipos era la prioridad de Ceibal. Sin embargo, a medida que se fue completando la plaza, se comenzaron a implementar proyectos y programas más orientados al acompañamiento y a la capacitación docente, así como al involucramiento de alumnos en el uso de la tecnología dentro y fuera del aula con un fin educativo y social.

Así surgen programas y proyectos como:

- LabTeD, que impulsa el aprendizaje de robótica, la programación, los videojuegos, los códigos QR, la impresión y el diseño 3D, y la experimentación audiovisual.
- Diseñando el Cambio, que se adhiere al movimiento global Design for Change, y utiliza un ciclo de abordaje y solución de problemas de manera creativa y colaborativa.
- Aprender Tod@s, que trabaja con el centro educativo y sus integrantes como referentes tecnológicos para la comunidad.
- Red Global de Aprendizajes, que es un proyecto de investigación-acción sobre el uso de las nuevas pedagogías para desarrollar aprendizajes profundos mediante el apalancamiento digital y la pedagogía de Michael Fullan.
- Ceibal en Inglés, que utiliza la tecnología de videoconferencias para llevar a un docente angloparlante a las escuelas primarias cuando no hay docente de inglés para el grupo y, en secundaria, el trabajo es coordinado entre el docente del grupo y el referente de inglés para facilitar una hora semanal exclusiva de conversación.

Casi en paralelo, Ceibal va poniendo a disposición de alumnos y docentes algunas herramientas indispensables para poder aprender con el nuevo paradigma que implica la transversalidad de las tecnologías:

- Crea 2: aula virtual con una red social embebida para que cada docente pueda generar su propio curso, lo administre y cargue los contenidos que desee o que crea pertinentes.
- PAM: plataforma adaptativa de matemáticas que ofrece una variada colección de ejercitaciones con sustento teórico en la que los docentes pueden generar su propia secuencia didáctica y asignársela a sus alumnos, sin perjuicio de que cada alumno pueda investigar en mayor profundidad cualquier tema que desee y cuantas veces quiera.
- Biblioteca Digital: repositorio de materiales bibliográficos y colecciones audiovisuales que tanto alumnos como docentes pueden consultar en línea o descargar en sus equipos del Plan Ceibal, de variadísimas temáticas, que incluyen todos los libros de texto de uso recomendado por las Inspecciones, gracias a convenios con las editoriales respectivas.

- Equipamiento de videoconferencia en la mayoría de los centros de estudio, las inspecciones y algunos centros educativos privados.
- Servidores de Internet con *wifi* en todos los centros educativos y en varios espacios públicos, que permiten el acceso mediante un registro que identifica unívocamente al beneficiario Ceibal a través de usuario y contraseña.

Cada uno de estos programas, proyectos y herramientas tienen sus instancias de capacitación a docente y a alumnos, tanto puntuales como sostenidas en el tiempo, en modalidad presencial, a distancia o mixta.

Retos en nuestro país

Desde hace ya un tiempo, Uruguay está incursionando en una mayor comunión entre el Plan Ceibal y la educación en sus diversos niveles, generando proyectos mancomunados de inserción de la tecnología para impactar de forma positiva en los aprendizajes. Sin embargo, y a pesar de haber hecho algunos avances, la formación docente es la que menos se ha visto modernizada, no solo en cuanto a la formación inicial, sino también al desarrollo profesional docente una vez obtenido el título.

La carrera docente actualmente cuenta, de acuerdo al Plan 2008, con cuatro años de formación terciaria no universitaria, en los que se cursan 45 asignaturas con una carga horaria de 2 a 4 horas semanales cada una (exceptuando las prácticas docentes que varían de 5 a 16 horas semanales).

Informática fue incluida estratégicamente en el núcleo profesional común por primera vez gracias a este plan y consta formalmente en el tercer año con una carga horaria semanal de 3 horas teórico-prácticas. Sin embargo, el mundo cambiante de la tecnología y la creciente aplicación de las ceibalitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, dejaron al descubierto la necesidad de profundizar en la formación tecnológica de las maestras, no así de los profesores. Es por ello que se la incorporó en 2014 a la currícula de segundo año y se están realizando mesas de discusión entre los docentes de Informática de Formación Docente para trabajar sobre los contenidos, las formas de abordaje y las habilidades que se pretenden fomentar desde la asignatura, con una visión integradora de los saberes. Pero esto está aún en proceso y es necesario seguir elaborándolo para que sea realmente viable.

Otro gran debe de la formación docente uruguaya es la falta de postítulos específicos en TIC. A pesar de la existencia del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), que se encarga de la capacitación, el perfeccionamiento, la actualización y el posgrado para docentes, no existe al momento un postítulo dedicado exclusivamente a la incorporación de las tecnologías al aula con un enfoque pedagógico-didáctico.

En cuanto al apoyo en servicio, Educación Primaria tiene un camino recorrido junto a Ceibal desde sus comienzos, lo cual genera que se esté mucho más adelantada que los restantes subsistemas que fueron incorporados al Plan más tarde.

Primaria cuenta con maestras de apoyo Ceibal y con dinamizadoras que se encargan del apoyo *in situ* con permanencia en la escuela o zona, organizadas por el Departamento de Tecnologías Educativas y en continua formación por parte de Ceibal.

Para este acompañamiento, que ahora se está extendiendo a los otros niveles educativos, Ceibal cuenta con formadores distribuidos por todo el territorio nacional y con dinamizadores para proyectos específicos que se trasladan a demanda. Ambos orien-

tadores tienen formación o experiencia docente comprobada y no son meros instructores del uso de la tecnología, sino que apuntan a favorecer el aprendizaje significativo por medio de las TIC.

Otro de los grandes problemas es la conectividad. A pesar de tener altos índices de individuos y centros educativos y públicos conectados en el país, aún existen zonas rurales o barrios alejados a los que no llega la fibra óptica o la banda ancha fija. En estos casos, se suplen por banda ancha móvil o satelital, pero la velocidad y la permanencia del servicio no logran llegar a un nivel de aceptable.

La creación de contenidos digitales está aún en etapa incipiente. Ceibal tiene dos plataformas (Edu para primaria y Clic para media) en las que pone a disposición materiales didácticos interactivos de diversas temáticas, preparados por contentistas locales contratados por Ceibal. Sin embargo, la producción de contenidos por parte del profesorado en general no trasciende el convertir a formato digital las mismas tareas que antes estaban en papel. Esto se debe en parte a la escasa formación del profesorado en TIC, que lleva a una producción de contenidos digitales de una manera artesanal e intuitiva. La falta de curaduría oficial de contenidos y de portales que permitan generar un repositorio de materiales digitales convierte el proceso en un círculo vicioso difícil de romper.

Obviamente, el uso y la apropiación de las TIC por parte de los docentes están íntimamente relacionados con la falta de formación al respecto y la escasez de contenidos digitales como para animarse a comenzar a transitar la ruta de la incorporación paulatina de las tecnologías al aula.

Nuevamente entramos en un círculo vicioso donde los estudiantes no son motivados a utilizar las máquinas con fines académicos, situación que también desestimula a los docentes para comenzar a formarse en el uso de las TIC como herramienta de apalancamiento digital que acompañe un aprendizaje en profundidad.

Aplicación de los aprendizajes de la movilidad. Iniciativas y propuestas de mejora

Luego de la semana compartida y de los intercambios de experiencias, todos nos vimos enriquecidos de una forma u otra. Dado que los participantes de la movilidad provenimos de diferentes ámbitos dentro de la educación, pudimos apreciar otras caras del mismo tema que afectan muchas veces el éxito o fracaso de la implementación de un proyecto en particular.

Los puntos de vista desde la gestión de los ministerios que pudimos acercarnos los colegas de Paraguay y Perú; la aplicación en proyectos de aula con diversa realidad de Colombia, Chile, Ecuador, Brasil (São Paulo) y Uruguay; los distintos enfoques de formación docente de Argentina y Brasil (Santa Catarina); así como los planes de dotación de equipos de Argentina y Uruguay lograron aclararnos a todos los participantes la magnitud del tema, la diversidad de enfoques y la complejidad de las soluciones a la hora de una implementación real.

Para ello, es indispensable que cada Estado tome parte activa en la inclusión de políticas relativas a las TIC, garantizando una gestión exitosa mediante la planificación estratégica a corto, mediano y largo plazo, que permita no solo la implementación real, sino también una evaluación periódica con retroalimentación que le dé sustentabili-

dad al proyecto. El éxito de esta gestión depende de la capacidad del Estado de abrirse a los cambios con flexibilidad y transparencia.

Sin embargo, la política y la gestión no lo son todo. Es imperioso contar con la capacidad técnica que permita adquirir el equipamiento más adecuado y darle mantenimiento, planificar todo lo concerniente a la infraestructura necesaria que redunde en un mayor acceso a las tecnologías, así como prever los impactos económicos, operativos y ambientales de los desechos provocados por la obsolescencia programada del *hardware* involucrado en estos procesos de modernización. En este último punto, el soporte técnico juega un papel fundamental ya que la disposición de equipos depende en gran parte de que se mantengan operativos por mayor tiempo. Para ello es necesario dar soporte y mantenimiento eficientes a los usuarios que habiliten la prolongación de la vida útil del equipamiento proporcionado.

Teniendo resuelto el tema político y el técnico, pudimos detectar la importancia de focalizarse en los modelos de integración presentes en los diferentes países participantes en la movilidad. Desde el modelo 1 a 1 con penetración masiva hasta la instalación de salas de informática fijas de uso rotativo y esporádico, cada país ha tomado la decisión de adoptar uno u otro modelo, o incluso misturas, de acuerdo a sus necesidades y a las posibilidades de la región involucrada. De hecho, varios países latinoamericanos tienen modelos híbridos, dadas las características geográficas, económicas, tecnológicas y humanas que muchas veces les impiden la aplicación de un modelo en determinado contexto, por ejemplo, zonas selváticas sin luz eléctrica o poblados entre las montañas sin señal de Internet.

Relacionado íntimamente con la política TIC y las posibilidades técnicas, el modelo utilizado en cada situación particular debe ser evaluado periódicamente para poder mejorarse, perfeccionarse o sustituirse por uno más conveniente y adecuado a las necesidades del lugar, buscando soluciones que permitan la igualdad de oportunidades a todos los habitantes de la región.

Esta variedad de modelos provoca una mayor o menor inmersión del ámbito escolar en lo tecnológico, razón por la cual el uso y la apropiación de las TIC varían de acuerdo al modelo seleccionado y a las posibilidades de conectividad disponibles, entre otras cosas. El uso y la apropiación dependen, en gran medida, de un actor clave que es el docente. Por eso, es necesario que estos se sientan motivados a integrar la tecnología en su práctica cotidiana y en las planificaciones de aula para facilitar los aprendizajes por medio de su uso. Pero uno no se apropia de lo que no conoce. Entonces, hacen falta más oportunidades de capacitación para los docentes, así como estrategias de acompañamiento en el territorio, que aprovechen las posibilidades que da la propia tecnología para fomentar la conversación entre lo presencial y lo virtual, permitiendo una construcción del conocimiento en idas y vueltas entre lo individual y lo colectivo. Se trata de un proceso complejo de adquisición de nuevos hábitos propios y formas diferentes de enseñar y de aprender, por lo cual no puede pretenderse una inmediatez en los resultados, sino, más bien, un cambio paulatino y gradual que pueda impactar en los modos de pensar y actuar de los docentes.

Una apropiación profunda de la tecnología es crucial para poder dar sustento a comunidades docentes que se encarguen de construir conocimientos pedagógicos y didácticos, así como contenidos disciplinares específicos que fomenten el apalancamiento digital para un aprendizaje en profundidad basado en el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la creatividad y la resolución de problemas.

La educación y los centros educativos, en particular, son estructuras compuestas por niveles jerárquicos con distinto grado de responsabilidad y poder. Los docentes se encuentran en un nivel bastante bajo de esta jerarquía, por lo cual dependen, en gran medida, de la anuencia de sus autoridades respectivas, comenzando por los directores de las instituciones y pasando por inspectores y funcionarios de mayor jerarquía. Por eso, es vital el apoyo de estas autoridades al accionar docente respecto a la incorporación de tecnología en el aula, para lo cual también se hace necesaria la capacitación y el acompañamiento en todos los niveles jerárquicos y no solamente a los docentes.

Al estar docentes, alumnos y autoridades en sintonía, se debe pensar en nuevas maneras de evaluar e investigar estas prácticas educativas incipientes. Una investigación seria permite actuar en la práctica consecuentemente con las conclusiones obtenidas y mejorar paulatinamente los métodos y técnicas de enseñanza y de aprendizaje, convirtiéndose en un círculo virtuoso de investigación-acción.

Luego de superadas todas estas instancias y con la confianza suficiente en su formación técnica, práctica y académica, los docentes estaríamos en condiciones de producir contenidos digitales de calidad en comunidades profesionales que puedan ser reutilizadas y mejoradas para aplicarlas en variadas situaciones de aula.

En este sentido, los docentes debemos pensar en reconfigurar nuestro rol desde el aula como facilitadores de situaciones de aprendizaje, articuladores de habilidades en las distintas áreas del conocimiento, guías en la elaboración de parámetros de evaluación críticos en el uso de la tecnología y en el valor de verdad de los contenidos encontrados en la red.

Las comunidades educativas, en sus diversos niveles, se convertirían poco a poco en productoras de contenido digital adaptado al medio y a las necesidades particulares, bajo criterios estrictos de calidad impuestos por la propia comunidad y dejarían de ser meras consumidoras, como lo son en la actualidad en la mayoría de los casos.

Esta producción de contenidos propios es la mejor forma de retroalimentar el aprendizaje, las políticas de gestión TIC, la readecuación de la infraestructura para un mejor acceso a la información, la expansión y mejora de la conectividad y el uso y la apropiación de la tecnología y los contenidos digitales. Es decir, estaríamos en presencia de un motor cuyos engranajes funcionarían aceitados a la perfección en pos de mover el artefacto de la educación para lograr ciudadanos con las habilidades para el siglo XXI.

En mi labor como coordinadora entre Ceibal y el Consejo de Educación Secundaria me veo a diario utilizando algo de lo aprendido para resolver problemas o sugerir soluciones a mis colegas o a mis autoridades.

Conclusiones finales

Aunque son muchas las dimensiones que se articulan al poner en práctica la inclusión de TIC en la educación, las políticas de gobierno y gestión, las cuestiones técnicas como infraestructura, acceso y conectividad, así como las cuestiones pedagógico-didácticas, como la generación de contenidos digitales, la aplicabilidad, el uso y la apropiación, son las más destacadas.

Los ocho países de la movilidad están en distintos grados de avance en estos aspectos e incluso algunos están siendo motivo de estudios comparativos, ya que se considera que tienen un camino andado útil para tomar como referencia por otros países que quieran incursionar en estos temas. Uruguay es uno de los comparados por ser el primer país del mundo que implementó un plan de distribución masiva de equipamiento que abarca todo el territorio nacional y todos los niveles educativos.

La dotación de equipamiento —por primera vez y el recambio por obsolescencia o avances en el sistema educativo—, el soporte técnico y la calidad de la conectividad son factores claves a la hora de incluir las TIC en la educación.

Otro aspecto de suma importancia es la apropiación y el uso de las tecnologías por parte de los docentes, apropiación que no se da por generación espontánea, sino que lleva un proceso de asimilación e incorporación del nuevo paradigma. Asimismo, este cambio de paradigma involucraría una mayor participación de los docentes en comunidades, presenciales y en línea, generadoras de conocimientos que permitan pensar en el acto de enseñar de una manera más profunda, actualizada, creativa y colaborativa.

La formación docente inicial y el perfeccionamiento tienen mucha incidencia en esta reticencia docente a la incorporación de TIC en su quehacer educativo, dado que en general no preparan para la adaptación a los cambios y el aprendizaje permanente, impidiendo romper con los paradigmas tradicionales que se dan de bruces contra la realidad en continuo movimiento.

Es necesario generar una masa crítica de docentes innovadores que basen sus planificaciones de aula en aprendizajes en profundidad, lo que se logra sistematizando el análisis de sus prácticas y llevando a cabo una investigación-acción concienzuda.

Del éxito de estos docentes depende el futuro, no solo educativo, de nuestro país y de la región.

Referencias bibliográficas

- CAMILLONI, Alicia (1998): *Corrientes didácticas contemporáneas*, primera edición. Buenos Aires: Paidós.
- CANÁRIO, Rui (2006): *A escola tem futuro? Das promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, Paulo (2014): *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FULLAN, Michael; LANGWORTHY, Maria (2014): *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- GÓMEZ, Margarita (2010): *Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores*. Brasília: Liberlivro.
- LÉVY, Pierre (2011): *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (2005): *Tecnologías en las aulas: Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza: Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORAN, José M. (2005): *Desafios da televisão e do vídeo à escola. Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: MEC, SEED.
- MOSÉ, Viviane (2014): *A escola e os desafios contemporâneos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SIBILIA, Paula (2012a): *Redes ou paredes-A Escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contrapontos.
- (2012b): *A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de paredes? Matrizes*. São Paulo, Ano 5, n. 2.
- SILVA, Marco (2010): *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania*. 5 ed. São Paulo: Loyola.

- (2009): *Formação de Professores para a Docência Online. Anais: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- SITEAL (2014): *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Unesco-IPE-OEI.

7. La escuela, un lugar para construir un nosotros

María Teresa Rodríguez

Profesora de la Coordinación del Plan de Formación
Profesional Básica, CETP-ANEP

Javier Tunin

Maestro técnico de la Unidad Regional de Evaluación
y Planificación, CETP-ANEP

Brasil, abril de 2015

*El verdadero acto de descubrir no consiste en hallar nuevas tierras
sino en verlas con nuevos ojos.*

Marcel Proust

Introducción

Los aportes que se realizan en este trabajo son resultado de las actividades desarrolladas en la ciudad de San Pablo los días 13 a 17 de abril de 2015. La movilidad en la que participamos se titulaba «Experiencia en programas de desenvolvimiento integral, articulación con la comunidad y formación de educadores». El tema abordado fue innovaciones educativas y los objetivos presentados fueron:

- Conocer las experiencias educacionales innovadoras implementadas en programas y proyectos educacionales en las Unidades de la Red Municipal de Enseñanza de San Pablo.
- Conocer el trabajo desarrollado en los Centros Educativos Unificados (CEU) y su concepción como equipamiento social.
- Conocer los principales ejes y proyectos de Reforma Curricular del Programa Más Educación en San Pablo.
- Intercambiar prácticas escolares exitosas e innovadoras con miras al fortalecimiento de la formación profesional docente.

Nuestros compañeros de travesía provenían de Paraguay, Perú y Portugal.

A continuación intentaremos, desde el relato de nuestra experiencia, hacer un aporte que contribuya a la reflexión teórica de la realidad educativa de Uruguay. Describiremos las actividades desarrolladas que toman como insumos los aprendizajes aportados por la movilidad.

Estado de la situación

Partimos de Montevideo rumbo a San Pablo cargando con nuestra historia, en la que Brasil desempeñó un rol determinante para nuestro nacimiento como Estado independiente. Al igual que a muchos, la primera imagen cuando pronunciamos la palabra 'Brasil' está asociada al país exótico, tropical, con miles de kilómetros de playas oceánicas y al carnaval más lujoso y popular del mundo. Al llegar a San Pablo descubrimos otro Brasil o, mejor dicho, «otros Brasil». Es difícil transmitir el impacto que produce la ciudad de San Pablo (una de las diez más grandes del mundo) considerando que nuestras subjetividades están construidas desde la proximidad que da la comarca.⁵

San Pablo es el Estado con mayor poder económico del país y concentra actividad industrial, financiera, científica y cultural. San Pablo hace realidad el lema que luce en su escudo («No soy conducido, conduzco») y conduce objetivamente el destino de Brasil, país continente.

Hacer de la escuela un lugar que convoque a todos y que promueva romper con la desigualdad de la sociedad. Este es un desafío común en todos los países participantes de la movilidad.

La educación se caracteriza por ser un acto donde intencionalmente las generaciones adultas realizan un recorte de la cultura y da en herencia a las generaciones jóvenes aquellos saberes, conocimientos, técnicas y valores considerados relevantes, que posibilitan el sostenimiento de la identidad del grupo más allá de la vida de sus integrantes. Es la escuela el espacio creado por la humanidad para cumplir con esta finalidad.

En el siglo XIX, bajo el lema de «Orden y progreso» educar se asociaba a la construcción de la identidad nacional y el futuro mejor, donde claramente se distinguían, según su origen, quienes se formaban para el mundo del trabajo y para quienes estaba destinada la producción intelectual promotora del progreso de las sociedades. Hoy el sentido de la educación necesariamente está relacionado con la generación de sociedades más justas y respetuosas de los derechos humanos.

Una sociedad justa necesita de escuelas justas con calidad educativa, segura de que la propuesta es la mejor posible, donde todos tienen derecho a aprender y acceder a la cultura y en la que los alumnos son los sujetos de la educación y, por tanto, pueden ejercer el derecho inalienable de usar la voz. Esto puede ser utópico, pero como expresa el Mtro. Miguel Soler Roca: «¿Qué función más alta cabe a la educación que la de sembrar sueños y cultivarlos, paciente y amorosamente, en perspectiva de siglo si es preciso, hasta fructificar?».⁶

Si nos preguntamos ¿cuál es la realidad educativa uruguaya?, surge en el imaginario colectivo de los uruguayos que la educación pública es un agente constructor de identidad nacional, ciudadanía, democracia y promotor de movilidad social. Es históricamente un espacio sensible de encuentros y disputas ideológicas.

La Reforma Vareliana de 1877, basada en tres principios fundamentales que son gratuidad, obligatoriedad y laicidad, abrió el camino de la educación pública que expande sus servicios gradual y eficazmente. Así, a mediados del siglo XX Uruguay logró, antes que otros países de América Latina, la universalización de la educación primaria. Se desarrolló una tecnología educativa que permitió afrontar la educación de forma masiva, donde todos aprenden, según la edad, lo mismo y al mismo tiempo.

5. 3.286.000 habitantes es la población de Uruguay según el censo 2011

6. Discurso del Maestro Miguel Soler Roca en el Paraninfo de la Universidad en ocasión de otorgársele el título Dr. Honoris Causa.

A este período se le conoce como el de la gran vinculación, donde los individuos se sentían pertenecientes a una clase, una escuela, una nación. Esta gran vinculación «transcurrirá en escenarios institucionales que disciplinaban y producían subjetividad disciplinaria», por medio de la «vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y procedimiento examinadorio».⁷

Era de esperar un proceso igual en la educación media. No obstante, en el período comprendido entre fines de los sesenta y fines de los ochenta, la educación media desaceleró su crecimiento y afirma su carácter elitista. Esto también ocurrió en otros países de América Latina. Este período coincidió con la instalación de regímenes dictatoriales que actuaron coordinadamente en la acción represiva. Las dictaduras del Cono Sur dejaron un importante legado pedagógico de intolerancia e impunidad. Los sistemas educativos fueron intervenidos, se instaló el temor y la desconfianza entre docentes, los principales referentes académicos fueron destituidos, muertos o desaparecidos, lo que significó ausencia de «materia gris» y de la calidad humana necesaria para la formación de los nuevos educadores. En los años ochenta la situación se agravó al producirse una importante crisis económica en América Latina. La Cepal denominó a este período como la «década perdida».

Recuperada la democracia a fines de los ochenta, los Estados impulsan la expansión de la educación media y promueven el ingreso de población económicamente desfavorecida y con menos oportunidades de acceso a los bienes producidos por la cultura. La incorporación de «otras juventudes» a una institucionalidad pensada para las élites, que conserva formas de hacer estandarizadas y homogéneas, provoca parálisis, incompreensión y frustración de los docentes, que en sus discursos hacen referencia al escaso capital cultural de las familias, la inadaptación a las normas establecidas en la escuela media, por lo que se percibe al alumno como «diferente», no siempre educable o con posibilidades. Se produce la paradoja de que la escuela que debe ser para todos expulsa la posibilidad de otras formas de ser, hacer y comprender. Esto no nos ha permitido incorporar otras perspectivas que consideren el lugar social, el origen étnico y la identidad sexual; se obtura la posibilidad de pensar un nosotros diverso. En el mundo de la globalización no podemos hablar de identidad, sino de identidades que el hacer educativo debe respetar.

Retos a los que nos enfrentamos en nuestro país

Según los datos del último censo, el Uruguay se encuentra en fase de transición demográfica avanzada, con bajo crecimiento de la población, incremento de la esperanza de vida y envejecimiento pronunciado de la población.

Los estratos socioeconómicos de menores ingresos presentan características que se acercan a los comportamientos demográficos del resto de América Latina, con alta natalidad, ingreso a la vida reproductiva tempranamente y mayor morbilidad. Al darse en contexto de empobrecimiento, la renovación de la población en el Uruguay se encuentra amenazada.

Comúnmente se sostiene que la pobreza en el Uruguay tiene «cara de niña», al ser estas quienes tienen menos posibilidades de traspasar los límites de la pobreza.

Las mujeres de estratos socioeconómicos bajos manifiestan tener más hijos de los que desean y en los sectores socioeconómicos medios y altos menos de los que de-

7. Cantarelli, Mariana (2005): Conferencia «Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad», Roque Sáenz Peña, Chaco.

searían. Este particular comportamiento de la población uruguaya representa un reto económico que interpela sobre las posibilidades de sostenimiento en el futuro de la relación activo-pasivo, «el mantenimiento del crecimiento económico observado en los últimos años depende en buena medida del aumento del nivel educativo de la población, así como también de la formación en el ámbito laboral».⁸

Según el autor al que adscribimos, podemos nominar a la época actual como de «modernidad líquida», «fragmentación» o de la «información». Se observa un declive en la operatividad de las normas que producen integración, lo que provoca pérdida de sentido de la escuela respecto a la modernidad. Esta pérdida de sentido de la escuela es más fuerte en los sectores más pobres.

Frente a esto una de las respuestas políticas más frecuentes es apelar al pasado y sus valores. El presente no es historiado y no se analizan las actuales condiciones de sobrevivencia.

La pregunta es, entonces, cómo hacer que la escuela media convoque a alumnos y docentes. Es necesario construir otras subjetividades de qué es ser alumno y qué es ser docente. Esto requiere nuevas intermediaciones que permitan pasar de los «discursos anodinos a las grandes conversaciones».⁹ El docente deberá ensayar y repensar su rol desde las necesidades de sus alumnos, no desde el docente que es, sino desde el docente que esos estudiantes necesitan. Es pensar el aula como un lugar habitado por un «nosotros» donde se integra un «nos» y un «otros».¹⁰

Esta no es una realidad exclusiva del Uruguay. La dificultad para el acceso y la finalización de la educación media es un problema en toda América Latina. Las desigualdades aumentan en las poblaciones pobres urbanas, rurales, afrodescendientes y pueblos originarios. Es constante la repetición en los discursos políticos de la educación como «problema» en el que se distinguen dos dimensiones: la calidad y la normativa. Nosotros agregamos una tercera dimensión: la territorial.

Para analizar la calidad educativa en Uruguay consideramos el informe 2014 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), que toma los resultados de las evaluaciones Pisa. En este se describe que existe una fuerte segmentación de la educación según las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. La ANEP definió cinco niveles de entornos socioeconómicos en los que se encuentran los centros educativos. Si analizamos por centros públicos o privados, se informa que «prácticamente todos los centros privados se concentran en los entornos favorable y muy favorable, mientras que no hay centros públicos con entorno muy favorable y son escasos los que se ubican en el favorable. Dentro del sector público también existe heterogeneidad. Es mayor el porcentaje de escuelas técnicas que de liceos en entornos desfavorables y muy desfavorables. Prácticamente seis de cada diez escuelas técnicas tienen entorno desfavorable y muy desfavorable, mientras que los liceos públicos son cuatro de cada diez».¹¹

También es necesario mejorar los logros de aprendizaje. Las pruebas internacionales y las nacionales muestran problemas, que por otra parte no se presentan en quienes pertenecen al grupo con mejores condiciones socioeconómicas, identificados por Bourdieu y Passeron como «los herederos».

Afirmamos que el segundo problema identificado en los discursos es el de la normativa. La Convención sobre los Derechos del Niño significó para los países que la

8. Informe INEEd, 2014.

9. Roxana Levinsky, 2014.

10. Luis Eduardo Morás, 2014.

11. Informe INEEd 2014.

ratificaron una reafirmación del niño y el adolescente como sujetos de derecho cuya protección integral es obligación del Estado.

Considerando la relación educativa Jacinta Balbela expresa que: «El docente debe estar comprometido con los derechos del niño, considerarlo como sujeto de derecho y obligaciones, tener la necesaria comprensión de su individualidad, su derecho a opinar, a ser oído, a recoger las inquietudes y esperanzas de un ser en formación, de cuyo futuro es responsable».¹²

Esto produce un sismo en las bases tradicionales de nuestra sociedad patriarcal y adultocéntrica e invalida las bases de dominación docente en las que se consolidó la relación educativa, por lo que ha sido fuertemente resistido teniendo los sujetos de la educación pocas posibilidades de participar de las decisiones que se toman en relación a la educación que reciben.

En relación con la territorialidad, el Estado tiene que apostar a políticas que eliminen la segregación territorial, por razones materiales o simbólicas. En nuestra visita una experiencia que podemos relacionar con este objetivo es la desarrollada en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Carlos Correa Mascaró, el proyecto de autoría desarrollado en 2014 por los alumnos de noveno año se tituló «Conocer mi ciudad». La escuela se encuentra situada en un barrio periférico donde la movilidad al centro de la ciudad es escasa y la mayoría de los jóvenes no conocían los espacios más significativos y representativos de San Pablo. Los docentes eran testigos de cómo operaba eficazmente la segregación territorial. En este proyecto se promovió la movilidad social amplia y la apropiación de la ciudad con conciencia ciudadana. Implicó investigación previa de la ciudad y sus lugares relevantes. Se establecieron tres rutas o itinerarios de investigación. Cada grupo realizó un recorrido que pasó a ser el estudio de campo. Se analizó el cumplimiento de cada una de las etapas previstas mediante rúbricas. Finalmente el conocimiento y la vivencia permitieron a los estudiantes hacer propuestas de mejora al gobierno de la ciudad que fueron consideradas.

Aplicación de los aprendizajes

Para un adecuado sostenimiento del vínculo educativo es necesario reconocer las particularidades de cada centro educativo y la comunidad en la que se encuentra inscripto, construyendo nuevos circuitos culturales que permitan establecer una malla de sostenimiento de los sujetos. Es necesario abrir las puertas de la escuela a la comunidad y que de esa manera los «sujetos puedan, mapear, cartografiar otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen posibles».¹³ El concepto de alfabetización se amplía; ya no es solo necesario alfabetizar en lectura, escritura y cálculo, sino que se tiene que incorporar el «lenguaje científico, tecnológico/digital, artístico y ético».¹⁴

Un discurso difundido considera a las nuevas generaciones como nativos digitales. Esta mirada oculta o ignora la brecha tecnológica que no solamente se da entre países, sino que también se produce dentro de una misma sociedad. Todo niño que hoy nace no es necesariamente un nativo digital, porque para serlo se tienen que dar las condiciones de acceso. Esta tiene que ser hoy una de las misiones a cumplir por la escuela. Hay una nueva pedagogía que tiene necesariamente que apoyarse en la aplicación de las TIC, no como sustitución de viejos equipamientos didáctico-pedagógicos, sino

12. Jacinta Balbela, *Código de la Niñez y Adolescencia*, 2004.

13. Violeta Núñez. Citado por Fernando Ubal Camacho FPB, tomo I, 2009.

14. Marcelo Ubal Camacho, *Educación media básica en Uruguay*, 2009.

como facilitadora de los procesos de construcción de conciencia ética y democrática por medio de la interacción con otras formas de ver y pensar el mundo que habitamos, creando nuevos diálogos y formas de agenciamiento a la cultura. En este contexto el reto para los profesores es enseñar más, mejor y distinto.

Estas reflexiones se producen luego de visitar la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental (EMEF) Amorim Lima. Su proyecto educacional es de currículo diversificado. Cada año se toma un tema a estudiar que es transversal a todas las asignaturas. Esto implica una planificación «hoja de ruta» que consta de 18 objetivos a cumplir. Se cuenta con el apoyo de un profesor-tutor cada 20 alumnos con 5 horas semanales de apoyo curriculares. Al terminar deben hacer un portafolio con una autoevaluación que será entregada al tutor. Se trabaja con plataforma Edmodo y se establece comunicación directa con los padres y alumnos.

Este sistema permite al alumno buscar, indagar y seleccionar conocimiento traspasando la frontera del horizonte inmediato. Requiere de la mirada atenta y coordinada de los docentes que orientarán a los alumnos en la selección de contenidos de calidad. Todos los proyectos deben estar culminados al finalizar el noveno año. La repetición de séptimo a noveno año no es una posibilidad. Al finalizar el ciclo se toma una prueba final donde el estudiante demuestra lo aprendido a lo largo de los tres años de EMEF.

En esta escuela se trata no solo de acceder, «sino de permanecer en ella y aprender aquello que se supone que está previsto que todos los niños y adolescentes aprendan».¹⁵

Fue interesante observar la apropiación del espacio escolar por los alumnos con responsabilidad, autonomía y diversidad de objetos de aprendizaje. Sorprende gratamente la incorporación natural de personas con discapacidades. Una mayor observación de esta experiencia puede darnos pistas para la mejora del uso de los recursos de Ceibal y el cumplimiento de la integración de las personas con discapacidad en los centros educativos. La trasmisión de conocimientos no es importante por sí misma, sino por las transformaciones que produce en los sujetos de la educación.

Trabajar desde las singularidades de las comunidades «garantizando el derecho a ser de diversas formas»¹⁶ es otro de los aprendizajes. Particularmente pudimos observar esto en el Centro de Educación y Cultura Indígena Guaraní (CECI) Aldea Tenondé Porá y en el Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA)

El CECI se localiza en las afueras de la ciudad de San Pablo. La propuesta es bilingüe (portugués y guaraní) e incorpora aspectos propios de este colectivo que participa en su diseño. De esta forma, se afirma la identidad de los sujetos integrantes de una minoría étnica sin perder adscripción a la sociedad brasileña y tener una plataforma que les permita «ser» en el mundo globalizado.

El CIEJA Cambuci está dirigido a jóvenes y adultos que no han finalizado la educación fundamental e integra a jóvenes y adultos con otros jóvenes y adultos discapacitados y transexuales (proyecto de transciudadanía). Al Centro concurre un total de 70 estudiantes. Las propuestas están pensadas en la restauración de derechos.

Los Centros Educativos Unificados (CEU) proponen una nueva gestión del espacio público resignificando el lugar de la escuela en la comunidad y la participación ciudadana. Esta particular forma de gestión educativa posibilita la enseñanza y el aprendizaje más allá del espacio áulico, potencia el acto educativo donde todos aprenden de todos. Cada CEU es organizado por un consejo gestor integrado por representantes de

15. Pablo Martinis, citado por Carolina Porley, 2014.

16. Pablo Martinis, 2014.

la comunidad, padres, alumnos y funcionarios, por lo que podemos afirmar que cada uno de estos Centros tiene su propio ADN. En las comunidades donde se encuentran, la escuela deja de comportarse como una solitaria isla para ser integrante de un archipiélago y es la escuela la que articula la interacción de ese conjunto insular recuperando la memoria colectiva y construyendo identidad y ciudadanía.

A continuación presentaremos los proyectos de los países participantes de la movilidad.

Perú

En las dos propuestas de innovación educativa presentadas por Perú los alumnos fueron partícipes activos de los proyectos que implicaron incorporación de aprendizajes significativos a partir de una situación problema impulsada por los docentes. Para su solución se indagó, se seleccionó información y finalmente se puso en marcha la ejecución del proyecto. Esto implicó la aplicación de las TIC y la promoción de la cultura colaborativa. En ambos casos se observó satisfacción, placer y disfrute de las tareas por parte de los estudiantes.

Los proyectos presentados fueron:

1. Termoterapia, un espacio de salud y aprendizaje. Mediante la enseñanza de las ciencias se buscaron soluciones para la mejora de la calidad de vida de alumnos con patologías respiratorias, malnutrición y estrés en actividades que se desarrollan en la escuela.
2. El árbol mágico: niños que escriben para otros niños. En este caso se buscó mejorar las competencias comunicacionales y creativas por medio de la lectura placentera y la producción de textos para compartir.

Paraguay

1. Educación de calidad. La escuela como organización inteligente que problematice y solucione los problemas autónomamente. En este proyecto se enfatiza en la lectura y la escritura, lo que representa un importante reto al ser Paraguay, un país bilingüe (español y guaraní) cuyos idiomas son practicados por la mayoría de los integrantes de la sociedad.
2. Formación docente en los centros educativos. Se trabaja con docentes de educación primaria y media en los centros educativos. Se realiza un diagnóstico de las necesidades educativas de los docentes y posteriormente se dictan cursos. También se acredita formación para los docentes sin formación y se incluye a los de las comunidades indígenas.

Portugal

1. Agrupamiento de Escuelas. Promover la apropiación, por alumno, de saberes, actitudes y valores que contribuyan para su desenvolvimiento global en cuanto ciudadano autónomo, responsable, crítico y participante.

Uruguay

1. Proyecto UREP (Unidades Regionales de Educación Permanente). Se orienta al desarrollo de la formación permanente de docentes del CETP-UTU. Aborda

las prácticas educativas y considera las dimensiones pedagógico-didácticas, institucional-grupal y entornos virtuales de formación. Se implementa a nivel nacional de acuerdo a las realidades locales y regionales. El proyecto ha generado múltiples vínculos inter e intrainstitucionales con la intención de construir abordajes multirreferenciales.

2. Proyecto FPB (Formación Profesional Básica plan 2007). El plan de FPB es una de las alternativas que ofrece el CETP para la culminación de la educación media básica y habilita a sus egresados a continuar estudios en educación media superior (EMS) del CETP o del CES. Otorga también una certificación de operario práctico en la orientación de taller cursado. El FPB se caracteriza por ser un plan basado en el principio pedagógico de la integralidad de saberes, donde el centro del currículo es el sujeto de la educación. Por este motivo las asignaturas cuentan con espacios propios e integrados que permiten a los docentes construir el currículo según las necesidades de cada grupo. Otra de sus características es el reconocimiento de lo aprendido, lo que permite, según los antecedentes académicos de las personas, transitar caminos diversos para el logro de un mismo perfil de egreso. El estudiante que aprueba todos los módulos correspondientes a su trayecto formativo egresará de la educación media básica.

Dentro de los aprendizajes adquiridos se destaca la importancia dada a la alfabetización ampliada.

Encontramos en el discurso de docentes, alumnos y autoridades que las dificultades en educación, sin dejar de lado las variables políticas, culturales y sociales, son similares. No obstante, las soluciones no son las mismas y esto permite incorporar otras posibilidades para repensar los desafíos a los que nos enfrentamos.

Se visualiza una disposición de los docentes y las instituciones para producir los intercambios necesarios que permitan la generación de prácticas innovadoras a través de una red. Esto genera un intercambio de experiencias y saberes acumulados por los docentes y las instituciones de los distintos países y promueve vínculos más allá de lo profesional.

Se generan los contactos y la posibilidad de continuar investigando el funcionamiento de la EMEF Amorim Lima, basada en la experiencia desarrollada en Portugal por la escuela Da Ponte, a la que vinculamos por su metodología con el pensamiento de Paulo Freire.

Difundimos los aprendizajes aportados por la movilidad en encuentros presenciales con los docentes de UREP.

Diseñamos una encuesta en línea a docentes de Tecnología con las UREP, en la que se indagó sobre condiciones de trabajo específicas de la asignatura y aspectos transversales del currículo del ciclo básico y su organización.

Nuevamente tomamos la experiencia de la Escuela Amorim Lima como insumo para el análisis de los datos obtenidos y la elaboración del informe final con propuestas de mejora que incluirán la profundización del trabajo docente por metodología de proyecto, elaboración de unidades didácticas integradas y el abordaje y la reflexión sobre el tema género y los roles adoptados por los alumnos y docentes en el aula.

También se está desarrollando una línea de investigación en cuatro centros de educación media básica conjuntamente con la Unidades de Evaluación y Planificación Educativa (UPIE), para indagar las representaciones de los docentes sobre los alumnos que se desvinculan, sus prácticas docentes y el vínculo con la comunidad como red de sostén.

Se está trabajando con dos escuelas técnicas en la consolidación de un espacio de asistencia voluntaria que permite orientar a los alumnos en técnicas de estudio y en la promoción de nuevas formas de habitar la escuela, que revalorice el poder simbólico de la palabra, ya que con palabras pensamos a los otros y nos pensamos a nosotros mismos.

Conclusiones

La movilidad nos permitió acercar y afinar nuestra percepción sobre Brasil, un país que por su tamaño y forma de organización (federal) nos resulta conocido y también exótico, atravesado por su historia de esclavitud que continúa presente en las representaciones simbólicas de la población, lo que es abordado en sus programas de educación y en el relacionamiento con los indígenas, culturas entrelazadas que se desarrollan y potencian.

La alfabetización se amplía e integra nuevos lenguajes y discursos. Esto es posible con la participación activa y propositiva de los sujetos de la educación y la inclusión educativa de personas con distintas discapacidades.

Lev Vygotski nos dice que aprendemos por contacto; el aprendizaje es un proceso individual y también social, es en el espacio de interacción que damos significado y sentido a lo aprendido.

La participación es también fundamental en el reconocimiento del otro como sujeto socialmente activo. Analizar, cuestionar, expresar, intercambiar y decidir son acciones necesarias para la promoción de ciudadanía. Para esto son fundamentales los espacios que habiliten la reflexión colectiva de las prácticas docentes y el sentido de la escuela, que interpelean las estructuras entre y con los docentes, alumnos y padres.

Sin dudas esta idea introduce una tensión problemática entre el orden, el ejercicio de la autoridad legítima, la participación (no retórica) y la anomia. Es en la búsqueda genuina de este equilibrio donde delimitamos al acto educativo como un derecho humano fundamental y como un acto político necesario para la inclusión en una comunidad política.

Esto solo será posible si desde la autoridad se prevén espacios de formación y reflexión, que valoren y dignifiquen al docente, que estimulen la innovación pedagógica, que le devuelva el prestigio social, que lo desburocratice y lo posicione como un intelectual.

Es necesaria la creación de un código ético docente que permita pasar de la subjetividad demandante a la de la responsabilidad. Que exceda los valores, que no los sacrifique, que los analice con perspectiva histórica y que construya derechos, que reflexione sobre las decisiones tomadas y sus efectos, que pueda rever la relación asimétrica que se produce en el aula.

La pregunta a formularse es si es posible promover procesos educativos genuinos sin estas condiciones.

La creación de instrumentos nuevos a aplicarse en los centros educativos que no cuenten con la participación de los docentes y los destinatarios de la educación, así como también la promoción de procesos formativos provocan la invalidación de los nuevos discursos educativos.

Finalmente, es gratificante observar que tanto en Uruguay como en los países con los que intercambiamos en la movilidad, la escuela sigue siendo un espacio de adscripción legitimado por los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, Felicitas (2014): Conferencia «Sistemas educativos y escuela secundaria». Montevideo: IPES.
- BALBELA, Jacinta (2004): *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Montevideo: FCU.
- BAUMAN, Zygmunt (2010) “Modernidad Líquida” Buenos Aires FCE
— (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- BRALICH, Jorge (1990): *Los textos escolares como instrumentos ideológicos*. Montevideo: Udelar.
- CAETANO, Gerardo; DE ARMAS Gustavo (2013-2014): «Educación», *Nuestro tiempo. Libro de los Bicentenarios*, n.º 18, Montevideo. <<http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/62982/1/nuestro-tiempo-18.pdf>>.
- CANTARELLI, Mariana (2005): Conferencia «Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad». Roque Sáenz Peña, Chaco.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina (2004): Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030 (2008). Bases para su implementación. Montevideo.
- FALCONI, Octavio (2004): «Las silenciadas batallas juveniles», *Kairos, Revisa de Temas Sociales*. Universidad de San Luis. Año 8, n.º 14.
- FERRATER MORA, José (2004): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- INE (2011): Censo 2011. En <<http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>>.
- INEED (2014): Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. En <<http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>>.
- KANTOR, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- LEVINSKY, Roxana: Conferencia «El paréntesis de Gutenberg». En <<https://www.youtube.com/watch?v=AljZSKMF4Ag>>.
- LUGO, María Teresa (2010): «Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias», *Revista Fuentes*, Buenos Aires.
— (2010): «Una escuela innovadora no solo transmite información sino que gestiona democráticamente el conocimiento», *Revista Espacio Educativo*, Buenos Aires.
- PORLEY, Carolina (2014): *Más allá del titular. Discursos y propuestas en el debate educativo*. Ed. Estuario.
- MARTINIS, Pablo (2014): *Derechos humanos en el Uruguay*. Informe 2013-2014. Montevideo: Serpaj.
- MORÁS, Luis Eduardo (2014): «Los obstáculos para el acceso a los derechos», *Ciudadanía, niñez y adolescencia*. Montevideo: Ielsur-Gurises Unidos.
- SOLER ROCA, Miguel (2006): *Discursos Paraninfo de la Universidad*. Montevideo. En <<http://www.laondadigital.uy/LaOnda/201-300/298/Educacion1.htm>>.
- UBAL CAMACHO, Fernando (2009): *Formación Profesional Básica*, tomo I. Montevideo: CETP.
- UBAL CAMACHO, Marcelo (2009): *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: Unesco-MEC.
- VISCARDI, Nilia; ALONZO, Nicolás (2013): *Gramáticas de la convivencia*. Montevideo: ANEP.

8. Formación inicial de los docentes

Susana Torres De La Llosa Fuentes

Docente de Magisterio, CFE-ANEP

Verónica Perrone Richard

Docente de Unidades Regionales de Formación Permanente, CETP-ANEP

Argentina, junio de 2015

Introducción

El proyecto de acompañamiento a nóveles se constituye para promover el desarrollo profesional docente. Este aspecto se alinea con una de las iniciativas más significativas de los últimos años en Iberoamérica, el proyecto Metas Educativas 2021. Es en este marco que la OEI contribuye con el desarrollo de experiencias de movilidad «para que los docentes se asocien en redes de cooperación con otros países y puedan elaborar un proyecto concreto de intercambio de experiencia, innovación y de investigación» (Pereira, 2012). Esta experiencia concreta trató sobre el desarrollo de profesores nóveles. Contó con la participación de representantes de Brasil (San Pablo), Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, República Dominicana y Uruguay. La organización estuvo a cargo de la OEI en Argentina y del Instituto Nacional de Formación Docente de ese país (Buenos Aires, junio 2015).

Estado de la situación a nivel internacional y nacional

Los países iberoamericanos son heterogéneos en diversos aspectos, tanto si se comparan entre ellos como a la interna de cada uno. Basta pensar en la situación urbana y rural o incluso en la presencia de grupos étnicos diversos o zonas de contiendas. En todos hay indicadores de tasas de matriculación escolar y alfabetización crecientes y los gobiernos, por lo menos en sus planes, dan preponderancia a la potenciación de la educación. La realidad de la formación docente básica y la inserción de nóveles oscila entre situaciones donde los egresados debieron esperar hasta tres años para conseguir su primer puesto de trabajo (El Salvador), algunas como en Cuba donde solo se forman los docentes necesarios para cubrir las vacantes y otras como en nuestro país (y algunas zonas de Argentina y Brasil) donde hay pocos docentes formados (con formación inicial terminada) y son francamente insuficientes para completar las demandas.

También resulta variada la propuesta de formación de educadores, mientras que en algunos países es exclusivamente pública, en varios existe también una oferta a nivel privado o bien depende en forma exclusiva de este sector (muchas veces como entidades sin fines de lucro).

En la región existen diferencias en cuanto a las etapas de desarrollo en la que se encuentran los procesos de acompañamiento a los nóveles docentes. Más allá de programas incipientes y del entusiasmo de docentes involucrados se percibe que hay mucho camino por recorrer. Como expresó Denise Vaillant en el Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Iniciación a la Docencia (Curitiba, 2014), «el acompañamiento a nóveles aún no forma parte de la agenda política latinoamericana».

Aunque hay diferencias en la organización de los sistemas de inicio en la docencia y en las políticas laborales docentes, la situación de ingreso en esta profesión presenta rasgos singulares. Esto permite abordar la temática del novel como una situación particular.

En Uruguay el Proyecto de Acompañamiento a Docentes Nóveles se inicia en el año 2010 con el apoyo del Consejo de Formación en Educación (CFE) y la cooperación de la OEI, en un principio orientado hacia el CEIP y el CES.

El proyecto piloto de acompañamiento a nóveles en su primera inserción laboral (2005) de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de Argentina aportó valiosos insumos. Estos se tradujeron, en Uruguay, en talleres para docentes acompañantes donde trabajó sobre variedad de dispositivos, con la finalidad de formar un capital humano para acompañar a los recién egresados.

En 2012 se materializó la publicación de dos libros que aportaron un marco de referencia y orientaciones para las acciones del proyecto de acompañamiento de nóveles maestros y profesores del Uruguay, avalados por el Ministerio de Educación y Cultura, el CFE y apoyados por la OEI y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

A partir de allí se conformaron grupos de trabajo de centro en cada instituto formador de maestros y profesores, que desde los aspectos unificadores y la singularidad del contexto fueron construyendo un plan de trabajo con los egresados.

Frente a las dificultades para los encuentros presenciales, las TIC, como lo expresa Elgue (2014), permitieron vehiculizar los procesos de crecimiento, acercando el saber que circula en las instituciones terciarias y las situaciones concretas acontecidas en las escuelas. En este sentido se pudo constatar cómo la comunicación por videoconferencias entre los centros y la creación de la Red de Nóveles hicieron posible la concreción de un Concurso Nacional de Narrativa y Producciones Audiovisuales sobre las primeras experiencias laborales (2013), como aporte de maestros, profesores noveles y acompañantes al conocimiento profesional.

La selección de producciones del concurso de narrativa se plasmó en la primera publicación nacional sobre el tema, que reúne relatos cargados de certezas e incertidumbres, saber académico conjugado con el saber construido en la experiencia, voces de los que comienzan un camino y de los que acompañan los primeros pasos.

La experiencia de escritura en la línea de la reflexión sobre las propias prácticas y el establecimiento de un diálogo con referentes teóricos implicó recuperar la escritura como ejercicio intelectual, postergado en la mayoría de los docentes. Rescatar la voz de los educadores mediante la producción escrita reflexiva contribuye en el entendido de que «el docente alcanza el equilibrio cuando aprende a reflexionar sobre situaciones concretas y reales» (Mc Ewan, 2005: 65) y permite alejarse del tedio, la decepción o la práctica reiterada de la catarsis vacía.

Algunos retos a los que nos enfrentamos

En Uruguay, concretamente, no existe una normativa que regule el acompañamiento, no quedan claros los tiempos ni espacios para la intervención. Falta involucrar de forma auténtica a todos los actores, empezando por las instituciones receptoras de los nóveles. Además de enfocarse en los docentes principiantes, es deseable generar simultáneamente dispositivos de formación permanente para los docentes acompañantes, así como propiciar el desarrollo de un perfil propio.

Entre los mayores retos a nivel país, se hace necesario habilitar un proceso sostenido en el tiempo, con un registro sistemático, que retroalimente los proyectos de desarrollo de profesores nóveles y los enriquezca desde la singularidad de cada contexto de acción. Incluso se debe profundizar en la fluida comunicación entre los subsistemas y las instituciones que se encuentran en distintas etapas en el desarrollo de los proyectos de acompañamiento y de formación permanente.

En este aspecto se encuentran más avanzados los procesos de acompañamiento para los nóveles maestros y profesores. Se ha trabajado en el desarrollo en los Institutos de Formación Docente (IFD) de una línea de extensión académica que autogestione el acompañamiento, la conceptualización de experiencias y la constitución de un banco de recursos y un sistema de aula virtual.

Más allá de las iniciativas de cada centro, comenzar a trabajar permitió un diagnóstico de situación que confirma algunas dificultades. Entre ellas, se registra una baja convocatoria de los egresados a las actividades presenciales o no se logra continuidad. Esto se explica en parte por los desplazamientos que implican el multitempo y multiempleo docente. Además, no siempre están contempladas horas de dedicación para esta tarea. Esta imposibilidad obstaculiza el involucramiento de todos los actores institucionales que conviven cotidianamente con el novel y que, por desconocimiento o comodidad, poco aportan a la inserción profesional, al deseable «empezar con buen pie», al decir de Marcelo (1999).

En los subsistemas de primaria (CEIP) y secundaria (CES) el desarrollo de nóveles es un desafío, pero este llega a su máxima expresión en lo relativo a la educación técnico-tecnológica. Este enfoque propone escenarios y lenguajes singulares que deben abordarse de manera particular. En el subsistema CETP-UTU confluyen, junto a los principiantes, docentes con formación para la educación media tradicional, pero sin un enfoque didáctico y pedagógico con perspectiva técnico-tecnológica y aun docentes empíricos (sin formación inicial o con débil base académica). Se ha hecho imprescindible el desarrollo de instrumentos, que en el contexto de la descentralización y regionalización permitan aportar al proceso de formación permanente de los docentes.

En este marco, fueron creadas en 2011 las Unidades Regionales de Educación Permanente (UREP). Uno de los cometidos que han abordado las Unidades es el de apoyar el ingreso de docentes nóveles a la institución. Hasta el momento se han organizado en cada región tres encuentros, al inicio del año lectivo, entre los integrantes de estas Unidades y los nóveles. En estos se han involucrado la Dirección y las Inspecciones Regionales, y cuentan con el compromiso de las direcciones institucionales. Con estas jornadas se pretende apoyar a los docentes que ingresan para una mejor vinculación con su centro, ampliar la red de aprendizaje y brindarles ciertas perspectivas desde la educación tecnológica.

Ciertas condiciones laborales acentúan más las dificultades vinculadas con la formación básica y permanente. Es frecuente, particularmente entre los que recién ingresan al sistema, que cada año cambien o alternen entre centros educativos, cursos

u orientaciones de los grupos en los que imparten su especialidad. Además, se suelen iniciar en instituciones de contexto crítico, de difícil acceso o se ven obligados a desplazarse entre varias instituciones para poder cubrir el horario laboral. Al llegar por primera vez a estas instituciones, por lo general son recibidos como «un docente más», enfrentándose solos y por primera vez a la complejidad que supone el contexto; esto conmueve la propia identidad como docente.

Aprendizajes que se desprenden de la movilidad

En una línea enmarcada en el desarrollo profesional, el acompañamiento a nóveles pretende «profundizar la vinculación de las instituciones formadoras con los contextos y las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales» (Alen, 2009: 85).

Se propone en el acompañamiento un estilo de socialización con ciertos espacios cuidados, donde prime un ambiente deliberativo, cooperativo y crítico. Esto se puede sostener gracias a una serie de dispositivos que pretenden evitar ciertos riesgos típicos de la tarea docente en el aula, como son el aislamiento, el desgaste y la frustración.

Los dispositivos analizados en la movilidad fueron:

- **Coobservación:** supone la observación entre docentes nóveles de igual o diferente campo disciplinar para que se genere una reflexión compartida, donde el diseño y la gestión están a cargo de docentes formadores que no están presentes mientras los nóveles se observan. Se proponen encuentros de trabajo, mediados por figuras formadoras o coordinadoras, para reflexionar a partir de los relatos que surgen de las observaciones. Supone desarrollar una cultura compartida, centrada en una relación simétrica que quita la presión evaluativa e instala hábitos de discusión de las prácticas de enseñanza «abriendo las puertas» del aula.
- **Seminarios:** transversales y disciplinares. En los primeros se profundiza sobre temas vinculados a problemáticas de gestión del aula (vínculos, diversidad cultural, manejo del conflicto) que viven cotidianamente los nóveles en los contextos de inserción profesional. Los segundos aportan insumos para superar dificultades concretas relacionadas con los contenidos a enseñar.
- **Talleres de análisis de las prácticas:** Supone la existencia de un grupo de nóveles que se reúne periódicamente con un coordinador no directivo, donde circula la palabra a partir de la narración de una situación problemática. El dispositivo tiene un enfoque psicosocial en el que se reflexiona sobre la realidad, sobre todo lo que se ve, piensa y actúa, para así llegar a comprender por qué se percibe de tal manera o se actúa de tal otra.
- **Ateneos:** La propuesta se centra en analizar casos que surgen de la práctica y plasmarlos en una narrativa sobre la que se discute grupalmente, con la finalidad de producir conocimiento didáctico-pedagógico en diálogo con referentes teóricos. La coordinación está a cargo de un formador con vínculo directo con el nivel educativo donde transcurre la problemática a analizar.
- **La escritura de textos de la práctica:** También llamado de narrativas pedagógicas, ya cuenta con cierta experiencia de desarrollo a nivel de nuestro país. Plantea la potencia de dar voz a los docentes para construir conocimiento pedagógico a partir del relato y la reflexión sobre su propia práctica. «La escritura de textos pedagógicos es profesionalizante porque produce conocimientos sobre el día a día de la tarea de educar, sus circunstancias institucionales y sociales, sus desafíos emocionales y afectivos» (Alen, Allegroni, 2009: 52).

- Talleres de educadores: En palabras de Rodrigo Vera Godoy (2008), «este tipo de abordaje se basa en el concepto de profesionalización de la práctica entendido como el hacerse cargo por los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Significa que los educadores asuman la práctica como objeto de reflexividad, lo que les permitirá que desarrollen competencias para aprender a partir de la práctica, producir conocimientos, desarrollar competencias a partir de la práctica».
- Equipo institucional de acompañamiento: basado en un modelo de desarrollo profesional donde los contenidos surgen en la situación concreta de las escuelas y el novel es quien define sus dificultades.

En este intercambio se hizo posible interactuar con protagonistas que han diseñado e implementado los dispositivos pedagógicos. Más allá de que algunos dispositivos ya se estén aplicando, seguramente este intercambio nos conduce a reflexionar sobre cómo profundizar y revisar la adecuación y el diseño de las propuestas a los contextos nacionales.

Algunas iniciativas y propuestas de mejora

Realizar un registro sistemático que retroalimente los procesos de acompañamiento y los enriquezca desde la singularidad de cada contexto de acción. No se pueden generalizar las situaciones; estas se dan en contextos sociales y educativos determinados y de alta complejidad. Al estimular la producción de conocimientos se rescata la voz de los docentes mediante la producción escrita reflexiva.

En este sentido, existen experiencias en Argentina y Uruguay que muestran en publicaciones escritas, audios y videos algunas sistematizaciones y narrativas. Se propone estimular su producción y difusión para compartir procesos y espacios de pensamiento colectivos.

Incentivar el uso de dispositivos que favorezcan la reflexión y el análisis sobre las prácticas, de modo de permitir la construcción de la identidad docente (Leclerc citado por Alen 2011) en los primeros años de ejercicio. En forma paralela, generar un proceso de reflexión colectiva en los dispositivos de formación permanente, que permita la construcción de un perfil definido del acompañante.

Profundizar y ampliar los proyectos de extensión e investigación relacionados con el acompañamiento a nóveles en cada institución de formación inicial, en el marco de la nueva institucionalidad del CFE que amplía el papel de enseñanza. En este sentido se entiende que primaria, secundaria y educación técnica tienen sus propias particularidades a atender y la capacidad de complementarse en asuntos comunes.

Estimular la conformación de redes con otras instituciones, proyectos u organizaciones para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y de gestión que apunten a la formación permanente como una parte intrínseca de la profesión. Para ello se propone promover aún más el uso de las TIC como herramienta para vehicular los procesos de crecimiento, acercando el saber que circula y las situaciones concretas acontecidas en las escuelas.

Fomentar vínculos auténticos entre los institutos de formación docente y las instituciones receptoras de nóveles, con la mirada puesta en «hablar un mismo lenguaje» (Novoa, 2014), que contribuya a reconciliar teoría-práctica y retroalimente las buenas prácticas de la enseñanza.

Involucrar fuertemente a las direcciones de las instituciones receptoras de nóveles para que generen los espacios y oportunidades, de modo de facilitar la integración de los recién llegados.

Incentivar a los nóveles sin formación o que no finalizaron su formación inicial para ingresar o retomar la carrera docente. Brindar para esto oportunidades y estímulos que faciliten su tránsito hacia la formación inicial básica.

Conclusiones

Los docentes nóveles se enfrentan al desafío de comenzar a enseñar en contextos socioculturales complejos y distintas instituciones con lógicas de relacionamiento variables, poniendo a prueba su estabilidad profesional y emocional. Por esto se hace necesario rescatar la voz de los docentes, principiantes y experimentados, como intelectuales capaces de producir conocimiento pedagógico

Todo proyecto de acompañamiento a docentes nóveles debería superar la visión de lo prescripto; promover la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de modo más consciente; profundizar, intercambiar, aportar y no olvidar, como lo expresa Alicia Caporossi (2009: 109), que «la acción humana de narrar se da en una red de relaciones multirreferenciales y a la vez existentes, pues no tiene lugar en el aislamiento, de modo que siempre hay otros y se hace con otros».

Por esto celebramos la oportunidad de plasmar en esta publicación una polifonía de voces de quienes creemos y trabajamos en el acompañamiento a docentes nóveles, como una herramienta potente tanto para mitigar la soledad y enfrentar las dificultades de los primeros pasos, así como para compartir los logros y seguir aprendiendo con otros.

Referencias bibliográficas

- ALEN, B. (2011): *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo*.
- ALEN, B.; ALLEGRONI, A. (2009): *Capítulo 4. Hacia la construcción de la identidad profesional docente. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, 85-95.
- CAPOROSI, Alicia (2009): «La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes». En Liliana Sajurjo: *Dispositivos para las prácticas de la enseñanza* (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.
- ELGUE, Mara (2014): *Memorias del Congreso Internacional de Profesorado Principiante e iniciación a la docencia*, Curitiba.
- HERNÁNDEZ, Melissa; REY, María José; TRAVIESO, Emiliano (2013): La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años. Montevideo: INEED. En <<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Hern%C3%A1ndez,%20Rey%20y%20Travieso.pdf>>.
- MC EWAN, H.; EGAN, K. (comps.) (2005): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999): «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 19, OEI.
- MEC (2014): *Anuario 2013, Dirección de Educación Área de Investigación y Estadística*. En <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/63679/1/anuario_2013.pdf>.

- NOVOA, Pedro (2014): 5.º Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Iniciación a la Docencia, Curitiba.
- VERA GODOY, Rodrigo (2008): *El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. En <<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Introduccion20al2otaller2ode2oeducadores1.pdf>>.
- VEZUB, L.; ALLIAUD, A. (2012): *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. ANEP-OEI (p. 9). <http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf>.

9. Programa Iberoamericano de Movilidad Docente en Uruguay

Mag. Daniela Pereira

1. Antecedentes

La educación latinoamericana enfrenta desafíos en cuanto a mejorar la calidad educativa y el rendimiento de los alumnos, superar las exclusiones y reducir la insuficiente formación de parte de la población joven y adulta. También debe atender a los desafíos del siglo XXI, en cuanto a acompañar los cambios tecnológicos, los avances en los sistemas de información y de acceso al conocimiento, el desarrollo científico y de la innovación, tendientes a lograr un desarrollo integral de todos los habitantes de la región.¹⁷

Para superar esas exigencias es indispensable contar con profesionales de la educación capaces de aportar a esos retos.

En consideración a ello la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) incluyó dentro de las once Metas Educativas 2021¹⁸ «Fortalecer la profesión docente» (octava), lo que se articula en dos metas específicas: la número 20, que hace referencia a *mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria*, y la número 21, *vinculada con la necesidad favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente*.

El Programa Iberoamericano de Movilidad Docente es una acción concreta emanada de las Metas Educativas, es aprobado por los ministerios iberoamericanos¹⁹ y busca impulsar la creación o el fortalecimiento de redes de innovación e intercambio de experiencias entre los países, que responda a sus prioridades y que promueva la investigación educativa como forma de promover del desarrollo profesional de los docentes de la región.

En la XLIV Reunión de Ministros de Educación del Mercosur celebrada en Montevideo el 14 de junio de 2013, la OEI presentó la propuesta en el marco de las actividades del proceso de integración regional.

2. Lineamientos generales del Programa

En la primera reunión del Programa, realizada en Montevideo en noviembre de 2013, se presentó su estructura general y se avanzó en la identificación de los contenidos de las redes. Estos fueron identificados y priorizados por los representantes de los ministerios u organismos educativos de la región.

El Programa se configuró en redes temáticas de Iberoamérica y Mercosur. Para integrarlas se establecieron acuerdos y lineamientos generales, de manera tal que cada país pudiera seleccionar las experiencias que consideraba más adecuados para participar de la movilidad.

17. En documento final de Metas Educativas 2021 *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, de Bruner, J. J. (2000).

18. *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, OEI 2010.

19. El programa fue aprobado en la Conferencia de Ministros de Educación realizada en Panamá el 12 de setiembre de 2013.

Complementariamente, la iniciativa facilitó que los docentes conocieran las experiencias seleccionadas por los otros países para que pudieran participar en encuentros formativos, seminarios o grupos de reflexión con colegas que desarrollaban iniciativas en áreas similares. De esta forma, se avanzó en la formación de redes de centros y de proyectos para enriquecer la práctica de los equipos docentes comprometidos en la innovación y en la investigación educativa.

El número de participantes finales fue de 266 profesores distribuidos en dos regiones: Iberoamérica (194) y Mercosur (72).

En el cuadro siguiente se comparten las redes configuradas, los países líderes y la cantidad de cupos disponibles en cada una de ellas. El país líder es aquel que recibe a los participantes de la temática correspondiente.

Iberoamérica		
Redes temáticas	País que lideró/recibió	N.º de movilidades
Desarrollo Profesional Docente	Brasil	16
Innovación Educativa	Sao Paulo (Brasil)	16
Currículo Educativo y Evaluación de los Aprendizajes	México	16
Desarrollo Profesores Noveles	Argentina	12
Formación Inicial de los Docentes	Colombia	15
Educación Intercultural Bilingüe	Perú	15
Convivencia Escolar	Costa Rica	11
Intervención Educativa en los Trastornos del Espectro Autista	Cuba	8
Bibliotecas Escolares y Bibliotecas de Aula	Chile	11
Educación en Valores y Derechos Humanos	El Salvador	11
Educación y Nuevas Tecnologías	Ecuador	13
Educación Inicial	España	8
Innovación Escolar y Educación Media	Paraguay	12
Liderazgo y Organización Escolar	Portugal	8
Alfabetización Inicial en Lengua y Matemáticas	Rep. Dominicana	8
Educación Inclusiva	Uruguay	14
Total		194

Mercosur		
Redes temáticas	País que lideró/recibió	N.º de movilidades
Introducción de las TIC al Ámbito Educativo	Argentina	8
Formación Inicial de los Docentes	Brasil	8
Educación Inicial (I)	Chile	8
Innovación Educativa	Colombia	8
Desarrollo Profesional Docente	Ecuador	8
Educación Inicial (II)	Paraguay	8
Innovación Escolar y Educación Artística	Perú	8
Currículo Educativo y Evaluación de los Aprendizajes	Sao Paulo (Brasil)	8
Educación en Valores y Derechos Humanos	Uruguay	8
Total		72

2.1. Estructura organizativa

El Programa tuvo dos niveles de coordinación: regional y local.²⁰

Nivel regional: Iberoamérica y Mercosur

La coordinación del espacio iberoamericano estuvo a cargo de la Secretaría General de la OEI, mientras que del Mercosur fue responsabilidad de la oficina de la OEI-Mercosur en Uruguay.

Ambas estuvieron coordinadas y asumieron las siguientes funciones:

- Coordinar las propuestas de cada país con las iniciativas de los demás países para establecer las redes de innovación e intercambio.
- Financiar los pasajes a través de la oficina de la OEI en cada país.
- Seguir y supervisar el programa de movilidad.
- Sistematizar y elaborar conclusiones y recomendaciones a partir de las experiencias desarrolladas.
- Convocar y organizar con carácter anual una reunión de seguimiento del programa de movilidad.
- Facilitar material y documentación de apoyo a la coordinación nacional con el objetivo de orientar y apoyar en los casos que se precise el desarrollo del proyecto.
- Realizar la evaluación regional del proyecto.

Nivel local: en cada país

Para la coordinación del proyecto en el nivel de cada país se propuso la creación de una comisión formada al menos por un representante del Ministerio de Educación de cada país (u organismos responsables del Programa) y un representante de la oficina de la OEI.

2.2. Seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación del Programa fueron desarrollados por la Secretaría General de la OEI y por la oficina de la OEI-Mercosur en Uruguay, junto con las comisiones nacionales de los países participantes.

²⁰, Documento de síntesis, I Reunión del Programa Iberoamericano de Movilidad Docente, Montevideo, noviembre de 2013.

3. El Programa en Uruguay

En los últimos años se viene desarrollando en Uruguay un proceso sostenido de promoción de la calidad de la formación en educación, tanto inicial como en servicio, que tiende a formar profesionales capaces de aportar soluciones a los problemas educativos del país.

La movilidad constituye un dispositivo eficaz que favorece el desarrollo profesional docente de forma integral. Es decir, considerando los aspectos vinculados con la identidad docente, al permitir el conocimiento y reconocimiento con otros docentes y con la valorización de la docencia a nivel personal, profesional y social, con actividades que significan un estímulo y reconocimiento para su tarea.

En ese marco, los organismos educativos nacionales consideraron que el Programa era de interés educativo y una valiosa oportunidad para los docentes.

3.1. Comisión de Coordinación

La Coordinación del programa en Uruguay estuvo a cargo de una Comisión integrada por representantes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de los consejos desconcentrados de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) estuvo representando por las inspectoras Miryam Díaz y Carmen Castellano, el Consejo de Educación Secundaria (CES) por los inspectores Jorge Nández y Nelly Díaz, el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) por la inspectora Myriam Souza, el Consejo de Formación en Educación (CFE) por la Prof. Rosa Inés Angelo, el Consejo Directivo Central (CODICEN) por la inspectora Gabriela Pastorino, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación (MEC) por el Lic. Richard Leivas y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por la Mag. Daniela Pereira.

- Las tareas a cargo de la Comisión fueron las siguientes:
- Seleccionar a las instituciones, programas o experiencias innovadoras.
- Proponer los docentes que movilizarán para conocer experiencias en otros países.
- Coordinación técnico-operativa de las actividades.
- Acompañar a la delegación durante su estancia en el país.
- Garantizar el cumplimiento de los acuerdos alcanzados.
- Evaluación de las actividades.

La Comisión funcionó desde del abril de 2014 hasta octubre de 2015 y realizó múltiples reuniones y contactos.

3.2. Ejecución de actividades

La Comisión propuso que todas las acciones, tanto la determinación de las experiencias nacionales que participarían en la agenda de recepción como la selección de participantes uruguayos a los países de la región, se enmarquen en una «propuesta país» definida para el programa en donde el objetivo principal sea el desarrollo profesional docente.

También se resolvió, como principio general para la recepción de movilidades en nuestro país, que la agenda de actividades tuviera una visión transversal de las temáticas lideradas por Uruguay: inclusión educativa y educación en valores y derechos hu-

manos, con el objetivo de comunicarlas como lineamientos centrales, «ideas fuerza», que atraviesan todo el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP).

Las actividades se ejecutaron con especial atención en los recursos disponibles, las posibilidades operativas y el calendario escolar.

A) Recepción de docentes extranjeros

Atendiendo a que el Programa propuso una fase experimental con un esquema inicial que vaya avanzando de forma paulatina y sucesiva en el número de movi- lidades, la Comisión de Coordinación de Uruguay consideró pertinente que el país acompañe esa estrategia.

En ese marco se recibió a un «grupo piloto» en 2014 en la Red Iberoamericana de Educación Inclusiva con la participación de un solo docente por país. Esta programa- ción permitió experimentar la coordinación y articulación técnica-operativa general, lo cual fue un factor fundamental para la planificación de todas las movi- lidades en 2015.

Las agendas de actividades fueron formuladas por la Comisión de Coordinación y se integraron las experiencias educativas seleccionadas por los consejos educativos de ANEP y por el Ministerio de Educación.

Para su formulación se tuvo en cuenta los siguientes aspectos generales:

- Que las temáticas lideradas por Uruguay —inclusión educativa y educación en valores y derechos humanos— tuvieran una visión transversal dentro del siste- ma nacional de educación pública.
- Ofrecer la posibilidad acercarse a experiencias seleccionadas en todos los nive- les educativos en las temáticas de referencia.
- Promover el intercambio de reflexiones, perspectivas, proyecciones y aportes mutuos entre las docentes visitantes y los nacionales.
- El perfil propuesto para los visitantes fue que estuvieran docentes en actividad vinculados con experiencias de las temáticas de las redes.

En total se recibieron 25 docentes iberoamericanos. El primer grupo estuvo com- puesto por 8 participantes (experiencia piloto) de la Red Iberoamericana de Educación Inclusiva y las actividades se ejecutaron en la semana del 17 al 24 de noviembre de 2014. La segunda visita estuvo integrada por 17 docentes pertenecientes a las dos lí- neas temáticas y se desarrolló entre 25 al 30 de mayo de 2015.

En el cuadro siguiente se presenta la distribución de educadores que visitaron Uru- guay por país de origen y redes temáticas.

País que moviliza	Red Inclusión educativa (Iberoamérica) 2014	Red Inclusión educativa (Iberoamérica) 2015	Red Educación en valores y derechos humanos (Mercosur) 2015	Total de movilidades
Argentina			1	1
Brasil	2	2	2	6
Chile			1	1
Colombia	2		1	3
Costa Rica	1	1		2
Cuba	1	1		2
Ecuador	1	3	1	5
España	1	2		3
Perú			1	1
Paraguay			1	1
	8	9	8	25

A.1. Algunos comentarios de los docentes que se movilizaron desde otros países a Uruguay

Santiago Ferreiro (España):

«El Plan Ceibal me parece una herramienta muy potente porque pone al alcance de todo el sistema recursos educativos digitales innumerables. Además, permite que alumnos que están excluidos por razones sociales, culturales o familiares no caigan en una segunda exclusión digital, que todavía es mucho más grave en los tiempos actuales.

El proyecto de participación me parece muy buena idea, porque permite que los liceos se abran a la participación de los jóvenes, porque si no somos capaces, como docentes, de darles cauces de participación activa, real y de tener capacidad de decisión sobre su educación, no se van a implicar».

Germania Núñez (Ecuador):

«Estos días han sido muy importantes, especialmente para ver la mística que tienen los maestros para entregarse totalmente al trabajo, del mismo modo que me impresionó el desenvolvimiento y la característica personal de los estudiantes, porque eso a veces no lo encontramos.

Esto nos da fuerzas para continuar donde trabajamos, porque los jóvenes son el futuro de nuestro país. Gracias por habernos abierto las puertas de su tierra».

Franklin Montoya (Costa Rica):

«Quiero felicitarlos porque las necesidades en nuestros países básicamente tienen diferente cara pero son las mismas. Me parece interesante que establezcan propuestas concretas que van directo a la población meta, lo que crea confianza en todo el sistema educativo, primordialmente en el profesorado, en el alumnado y en la familia, de que hay una preocupación real por que los estudiantes estén en el liceo educándose para algo, que encuentren en ello razón y herramientas, que se empoderen de sí mismos y de su vida».

Alejandra Benvenuto (Argentina):

«Trabajo en el Instituto de Formación Docente del Ministerio de Educación, en el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. Lo que me gustó de hoy fue que las propuestas que nos presentaron comparten la visión que tenemos de la educación en Argentina, de que los derechos se tienen cuando se ejercen y de que no hay mejor manera de enseñar los derechos humanos que garantizando su ejercicio».

Danny Bernales (Perú):

«Quiero resaltar los proyectos y programas que se vienen implementando, sobre todo referidos a la inclusión y a los derechos humanos, porque hablar de ello es hablar de lo que estamos perdiendo en todas las sociedades, que es lo humano, lo afectivo, lo emocional, porque últimamente pareciera que todas las personas nos estamos deshumanizando. Yo percibo eso. Eso provoca que ya no haya ese sentimiento al otro, entonces me parecen muy importantes los programas que apelan a cambiar eso».

Gina León (Ecuador):

«Me ha costado hacerle entender a mis estudiantes que la gloria se alcanza después de la pasión. Desde que nos levantamos estamos evaluándonos y si yo quiero cumplir una meta; tengo que pensar que desde que me levanto soy un 10. Me han dicho que si quiero que mi hijo llegue a ser presidente, debo tratarlo como tal, ya que ellos se autovaloran y lo más retador de eso es que uno les dé el ejemplo, porque estamos en las aulas y decimos a los chicos “hagan, vean, conozcan, sean”, y postergamos la felicidad para luego. ¿Por qué nosotros desde nuestra posición no comenzamos a decir: “estoy aquí, estoy viviendo mi premio, me costó mucho llegar al 10”, y con esto les damos el ejemplo de que se puede a los estudiantes? Los profesores somos dueños del momento en que vivimos en las aulas. Mientras estemos aquí no posterguemos la felicidad».

Claudia Bustos (Colombia):

«Me gustó la forma en que transversalizan la educación con los derechos humanos y cómo los estudiantes vinculan, por ejemplo, el arte a los derechos humanos. También me interesó el trabajo de los derechos en el proyecto de participación, derecho a la libre expresión y participación. También me gustó la inclusión de la lúdica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la vinculación de los egresados».

B) Docentes que se movilizaron desde Uruguay a otros países

En total Uruguay contó con 22 cupos, 14 para las redes iberoamericanas y 8 para las del Mercosur. Para la selección de los docentes nacionales se consideraron las temáticas propuestas en el marco de los programas y proyectos desarrollados por ANEP y el MEC.

La selección de los educadores estuvo orientada a promover la participación de los docentes en actividad que tuvieran experiencia en la temática de las redes. También, se entendió pertinente priorizar la participación de docentes de educación media.

El resumen de la distribución de participantes por subsistema y redes temáticas es el siguiente:

	Redes de Iberoamérica	Redes de Mercosur	Total de movilidades
CETP	4		4
CFE	3	1	4
CEIP	2	2	4
CES	1	3	4
CODICEN	2	1	3
MEC	2	1	3
	14	8	22

En el anexo 2 se presenta el cuadro con los participantes de cada organismo redes temáticas de Iberoamérica y del Mercosur.

La asignación de los docentes de los distintos organismos educativos a las redes temáticas configuradas por el programa se realizó siguiendo los intereses, necesidades y posibilidades manifestadas por cada uno.

Consejo de Educación Inicial y Primaria:

- Intervención educativa en TEA.
- Innovación escolar y educación artística.

Consejo de Educación Secundaria:

- Educación en valores y derechos humanos.
- Incorporación de las TIC al ámbito educativo.
- Desarrollo profesional docente.
- Currículo educativo y evaluación de los aprendizajes.

Consejo de Educación Técnico Profesional:

- Desarrollo profesores nóveles.
- Educación intercultural.
- Innovación educativa.

Consejo de Formación en Educación:

- Desarrollo profesores nóveles.
- Formación inicial de los docentes.

Consejo Directivo Central:

- Educación intercultural.
- Educación en valores y derechos humanos.
- Innovación educativa.

Ministerio de Educación:

- Educación inicial.

3.3. Financiamiento

Los fondos para el financiamiento de las actividades estuvo integrado por aportes del Ministerio de Educación, de la ANEP, a través de todos sus consejos (CODICEN, CEIP, CES, CETP y CFE), y de la OEI.

3.4. Evaluación de actividades

La evaluación y el seguimiento de actividades realizado por la Comisión se hicieron en base a las actas de reuniones e instrumentos de las diferentes instancias del programa, indicadores, cuestionarios de valoración para los beneficiarios y memoria detallada de actividades.

4. A modo de síntesis

La aplicación y ejecución del Programa en Uruguay fue evaluada como una experiencia educativa muy positiva. La selección de experiencias fue muy pertinente y se logró transmitir la «idea fuerza» sobre la transversalidad de las temáticas de inclusión educativa, educación en valores y derechos humanos en todo el sistema educativo.

Se visualizó en la práctica el potencial de la movilidad como un dispositivo que colabora con el desarrollo profesional de los docentes, con atención a otros aspectos como la identidad docente, la valorización de la profesión personal y socialmente.

Todos los docentes destacaron que una de las riquezas del intercambio es que cada uno ve en la fortaleza de las experiencias del otro las carencias en la de uno.

Los instrumentos para el seguimiento y la evaluación de actividades propuestos por el Programa fueron muy adecuados.

Compartir los aportes y reflexiones de los participantes en las distintas redes temáticas a través de publicaciones o instancias presenciales son formas eficaces para sociabilizar las experiencias y ampliar el beneficio del programa a otros docentes y actores educativos.

Se destaca el apoyo activo de las máximas autoridades educativas del país, de los docentes y los equipos de dirección de todos los centros educativos que abrieron sus puertas y compartieron experiencias en cada centro o instituto visitado. Este soporte fue imprescindible para el desarrollo de las acciones con el amplio y positivo impacto logrado.

En total se movilizaron 47 docentes. Se recibieron 25 en Uruguay y se enviaron 22.

Anexo 1.

Experiencias educativas seleccionadas de Uruguay



Institución: CEIP

Programa/Proyecto: Escuela N° 254 «Dr. Aquiles Lanza»

Objetivos: Responder a las necesidades educativas de alumnos con discapacidad intelectual.

Población destinataria: Niños, niñas y adolescentes con problemas de aprendizaje



Institución: CEIP

Programa/Proyecto: Aula Hospitalaria del Hospital Pereira Rossell de la Escuela N° 254

Objetivos: Garantizar al niño hospitalizado la continuidad del proceso educativo. Responder a las necesidades educativas de los alumnos, hallándose la educación en el hospital, integrada en el marco de nuevas tareas, orientada a que el niño recupere hábitos y habilidades que se han debilitado, como producto de su enfermedad y de las reiteradas ausencias a su escuela. Atender a la importancia de la enfermedad, en los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del niño y sus efectos en el aprendizaje. Reincorporar al niño a su escuela de origen, evitando su marginación del sistema de educación formal y el retraso escolar.

Población destinataria: Niños, niñas y adolescentes internados en el Hospital Pereira Rossell o pacientes en atención ambulatoria que asisten con frecuencia al hospital.



Institución: CEIP

Programa/Proyecto: Mandela de Escuelas Inclusivas - Escuela Común N° 115 - Jardín de Infantes N° 216

Objetivos: Integración física, funcional, pedagógica y social de los alumnos con dificultades específicas.

Población destinataria: Niños, niñas y adolescentes



Institución: CEIP

Programa/Proyecto: Escuela Taller de Recuperación Ocupacional para Discapacitados Intelectuales

Objetivos: Suscitar en los alumnos modificaciones que los lleven al progreso. Estimular el logro de relaciones armoniosas con sus congéneres. Lograr seguridad emocional e independencia personal y social en el taller, en el hogar y en el medio laboral. Mantener el dominio de los conocimientos más esenciales ya adquiridos. Motivar el buen uso de sus horas libres en actividades que les permitan disfrutar y recrearse en esas horas. Continuar desarrollando hábitos de salud por medio de un buen programa de educación sanitaria. Priorizar en cuanto a los alumnos la adquisición de los elementos de oficios que los habiliten para ingresar a niveles superiores de perfeccionamiento o al campo laboral. Lograr las ampliaciones y reparaciones edilicias necesarias. Inserción de alumnos a centros educativos técnicos dependientes del CETP-UTU.

Población destinataria: Alumnos 15 años o más. Escolaridad a nivel académico: ingresado de escuela especial, clase especial. Curso para adultos. Escolaridad en talleres. Buen nivel de funcionamiento. Total independencia personal. Buenos hábitos sociales.



Institución: CETP-UTU

Programa/Proyecto: Formación Profesional Básica - Escuela Técnica Paso de la Arena

Objetivos: Una propuesta de educación inclusiva centrada en una pedagogía integradora, sostenida por trayectos educativos, educadores y alfabetizadores laborales que complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje en una acción integradora del estudiante con el currículo y su ruta de aprendizaje.

Población destinataria: Mayores de 15 años



Institución: CETP-UTU

Programa/Proyecto: Centro Educativo Comunitario-Casabó

Objetivos: Espacios educativos y de recreación para adolescentes alejados del sistema educativo. Se pretende retenerlos o reincorporarlos al sistema público de enseñanza con métodos heterodoxos si es preciso, tratando de conciliar los gustos personales de los jóvenes, su participación e inclusión, con la evaluación académica.

Población destinataria: 12 a 16 años



Institución: CETP-UTU

Programa/Proyecto: Gol al futuro

Objetivos: Brindar oportunidades y mecanismos para que aquellos deportistas que no hayan finalizado su educación primaria puedan hacerlo; desarrollar alternativas para los deportistas que hayan abandonado su educación secundaria para favorecer su reinserción pronta al sistema educativo; detectar y apoyar a aquellos jugadores que se encuentren en riesgo de abandono del sistema educativo.

Población destinataria: Adolescentes y jóvenes futbolistas de 13 a 19 años de clubes con divisionales formativas completas de fútbol.



Institución: CETP-UTU

Programa/Proyecto: Plan RUMBO

Objetivos: Completa y acredita educación media básica para la continuidad educativa media superior. Trayectos educativos flexibles. Se busca lograr que la formación de jóvenes y adultos se integre a las actividades y obligaciones propias de su vida y del mundo del trabajo. Articula la modalidad presencial con la semipresencial a través de la plataforma virtual de la institución.

Población destinataria: Mayores de 18 años, c/educación primaria concluida y aprobado cursos básicos o de formación profesional básica s/continuidad educativa o hayan acreditado saberes por experiencia de vida.



Institución: CETP-UTU

Programa/Proyecto: UTU- DADE – MIDES - División de Asesoría de Desarrollo Empresarial

Objetivos: Capacitación y acreditación en un área técnica específica. Se prevé el acompañamiento de los participantes. Capacitación educativa-laboral que brinde herramientas para el ingreso al mundo laboral. Propiciar procesos de revinculación con la educación formal/no formal, tendiendo a la continuidad educativa.

Población destinataria: Mayores de 18 años que no se encuentren trabajando en el momento de realizar la capacitación y que no hayan culminado la educación media básica.



Institución: CES

Programa/Proyecto: Proyecto «Liceos con horas de tutoría».

Objetivos: El proyecto se propone brindar apoyaturas afectivas y pedagógicas personalizadas a los estudiantes que presentan mayores dificultades en su desempeño escolar, a los efectos de evitar su desafiliación y lograr mejores resultados de aprendizaje. El énfasis está puesto en el trabajo en competencias transversales, ofreciéndose al mismo tiempo apoyaturas académicas para acompañar las tareas que se desarrollan en el aula curricular. Asimismo, se trabaja en la implementación de estrategias a nivel institucional que permitan optimizar el logro de los objetivos propuestos. Estas incluyen el uso de los espacios de coordinación docente así como la incorporación de nuevos actores (coordinadores pedagógicos, equipos multidisciplinarios).

Población destinataria: Estudiantes de Ciclo Básico de Educación Secundaria que presentan altos índices de vulnerabilidad socioeducativa.



Institución: CES

Programa/Proyecto: Proyecto de participación y promoción de los derechos humanos

Objetivos: Generar espacios para la promoción de los derechos humanos con especial énfasis en la participación estudiantil articulando acciones en y desde las instituciones educativas a través de consejos de participación, encuentros de estudiantes, cursos regionales y profesores referentes departamentales.

Población destinataria: Alumnos de educación media



Institución: CES

Programa/Proyecto: LabTed-Plan Ceibal - Liceo N° 29

Objetivos: Integrar conocimientos ya adquiridos e incorporar otros nuevos. Generar nuevas formas de resolver problemas mediante el pensamiento lateral y la creatividad.

Población destinataria: Alumnos de educación media



Institución: CES

Programa/Proyecto: Liderazgo estudiantil - Liceo N° 30

Objetivos: Formación de líderes con técnicas de recreación (danza, juegos, etc.) y habilidades de animación. Se trabaja la ética y valores involucrados en el trabajo con adolescentes.

Población destinataria: Alumnos de educación media



Institución: CFE

Programa/Proyecto: Posgrado de Especialización en Inclusión Social y Educativa
CFE-UDELAR

Objetivos: Apunta a formar especialistas para dar respuesta institucional a los problemas que nuestra sociedad presenta, en la actualidad, de exclusión social, discriminación y de fallas en la accesibilidad.

Población destinataria: Maestros, maestros técnicos, educadores sociales, profesores de educación media, psicólogos, trabajadores sociales u otras formaciones afines.



Institución: CFE

Programa/Proyecto: Grupo de Trabajo para el tema Autismo-ANEP

Objetivos: Se crea este grupo «a fin de sensibilizar e instruir a los maestros de educación común, así como también reflexionar sobre los cambios que deben introducirse, para atender esta diversidad funcional».

Población destinataria: Integrado por representantes de: CODICEN-CEIP-CES-CFE, Federación Autismo Uruguay, Departamento de Psiquiatría Infantil del Hospital P. Rossell.



Institución: CODICEN

Programa/Proyecto: Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos Unidad Educativa Territorial (UET) Toledo

Objetivos: Abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo en su pasaje de la educación primaria a la educación media básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social. Mejorar la calidad de los aprendizajes en el entendido de que los alumnos deben aprender y pertenecer a las instituciones de educación media básica.

Población destinataria: Está dirigido a alumnos que cursan 6.º año escolar de localidades seleccionadas. Trabajo en la escuela con los alumnos, los maestros y las familias.



Institución: CODICEN

Programa/Proyecto: Campamentos Educativos - Las Flores

Objetivos: Ofrecer la posibilidad a niños, jóvenes y docentes del medio rural y suburbano, de convivir, conocer un entorno diferente al que viven y apreciar esa diversidad, redescubriendo el vínculo con los otros. Integración socio-afectivo-cultural y cognitiva de los alumnos a través de una estrategia innovadora para la escuela pública: los campamentos. Atención a la diversidad en el encuentro y convivencia intergeneracional e intercontextual de alumnos, docentes, líderes y recreadores. La formación técnica que potencie el alcance de la convivencia campamental y la traslade al aula posibilitando la revinculación, interrelación y mediación pedagógica aplicada tanto a la relación de pares como a la pareja educativa, a fin de contribuir a que el centro educativo sea vivido como espacio de convivencia cotidiana, placentera y relevante para el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Población destinataria: Niños de cuarto a sexto año de escuelas rurales, urbanas y especiales, y adolescentes de liceos rurales, liceos urbanos, centros educativos integrados, 7.º, 8.º y 9.º rurales, escuelas agrarias de alternancia y escuelas técnicas de formación profesional de base, que participan en el marco de las actividades desarrolladas por la ANEP.



Institución: CODICEN

Programa/Proyecto: Plan Nacional de Derechos Humanos

Objetivos: Construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

Población destinataria: todos los niveles educativos



Institución: MEC

Programa/Proyecto: Primera Infancia de la Dirección de Educación

Objetivos: Apoyar todas las iniciativas que fomenten la participación, la educación, los aprendizajes y el desarrollo de mejores prácticas para promover el desarrollo infantil temprano en todas sus dimensiones.

Población destinataria: Niños y niñas de que concurren a centros de primera infancia con especial énfasis a la población de 0 a 3 años.



Institución: MEC

Programa/Proyecto: Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia

Objetivos: Promoción de una educación de calidad en la primera infancia, la profesionalización de sus educadores, el asesoramiento al MEC en la supervisión y orientación de los centros de primera infancia y la coordinación y articulación de proyectos y políticas educativas nacionales y para la primera infancia.

Población destinataria: Niños y niñas de que concurren a centros de primera infancia con especial énfasis a la población de 0 a 3 años.



Institución: OEI

Programa/Proyecto: Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos (IDEDH)

Objetivos: El propósito es promover entre los países de Iberoamérica el intercambio de estrategias de formación en derechos humanos, derecho internacional humanitario, democracia y administración pública, derechos de la infancia y valores, convivencia y ciudadanía, entre otros aspectos relevantes en este sentido.



Visita guiada por las calles de la Ciudad Vieja de Montevideo.

Actividad a cargo del Programa de Administración y Servicios del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)

Anexo 2.

Docentes uruguayos que se movilizaron a países de la región

Redes iberoamericanas	Organismo/docente	País
Desarrollo profesores nóveles	Susana Torres CETP Verónica Perrone CFE	Argentina
Formación inicial de los docentes	Dorys Geymonat CFE Mariana Lorier CFE	Colombia
Intervención educativa en TEA	Carmen Castellano CEIP Graciela Riotorto CEIP	Cuba
Educación intercultural	Laura Marisa Alvez CETP Ruben Medeiros CODICEN	Ecuador
Educación en valores y derechos humanos	Rosanna Sergio CES Fernanda Margni CODICEN	El Salvador
Educación inicial	Dorys Beloqui Seijas MEC Adriana Luongo MEC	España
Innovación educativa	Javier Tunin González CETP Ma. Teresa Rodríguez CETP	Sao Paulo
Total de cupos	14	

Redes Mercosur	Organismo/docente	País
Incorporación de las TIC al ámbito educativo	Melisa Pastorini CES	Argentina
Formación inicial de los docentes	Aurel Cardozo CFE	Brasil
Educación inicial (I)	Alejandra Lucas MEC	Chile
Innovación educativa	Alejandra Fernández CODICEN	Colombia
Desarrollo profesional docente	Virginia Piedra Cueva CES	Ecuador
Educación inicial (II)	Rosa Azucena Lezué CEIP	Paraguay
Innovación escolar y educación artística	Selva Pérez CEIP	Perú
Currículo educativo y evaluación de los aprendizajes	Magela Yara Figarola CES	Sao Paulo
Total de cupos	8	



METAS EDUCATIVAS 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas.

META GENERAL OCTAVA

Fortalecer la profesión docente.

META ESPECÍFICA 21

Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

