



# Una escuela en clave de Red Global

Proyecto de centro llevado a cabo en 2018

**Roxana Meléndrez** | Maestra. Mag. en Educación, Sociedad y Política. Diplomada en Didáctica para la Enseñanza Primaria.

## Resumen

Pensar la educación del siglo XXI nos posiciona ante la incertidumbre permanente, ante desafíos continuos y alumnos que necesitan desarrollar habilidades para la vida.

Las prácticas de enseñanza han de acompañar los vertiginosos cambios, para que la relación con el saber se constituya en un puente que habilite el deseo de aprender a lo largo de la vida.

La escuela en la que se desarrolla la propuesta es de tiempo completo; ello favorece la flexibilidad curricular para pensarse en clave de Red Global. Los elementos identitarios de la modalidad (trabajo en dupla pedagógica, talleres, espacio de convivencia, hora del juego) invitan a un diálogo permanente en la gestión de los docentes para poder realizar propuestas que favorezcan una educación de calidad y situada.

Desde la gestión se entendió que para poner en juego actividades de aprendizaje profundo era vital “pensarnos en clave de red” y “no trabajar para la red”. Desde esa mirada se diseñó el proyecto de centro como una propuesta de aprendizaje profundo, tarea para la cual se empleó la plantilla de diseño.

**Palabras clave:** Aprendizaje profundo; estrategias de enseñanza, innovación.

## Introducción

La sociedad del siglo XXI les exige a los docentes acompañar los cambios que en ella se viven. Las políticas educativas brindan una respuesta posible, pero sus verdaderos alcances se ponen en juego en escenarios concretos de acción. Analizar las prácticas docentes dentro de esos contextos habilita la interpretación de intereses, valores, teorías de los maestros y su visión respecto al cambio educativo.

La reflexión sobre las prácticas constituye un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías.

*«La reflexión supone “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2006:110).» (cf. Sanjurjo, 2015:22)*

A través del documento se realizará un análisis de la teoría del cambio que los docentes ponen en escena en sus aulas para desarrollar aprendizajes profundos en sus alumnos, tomando como antecedente la participación en la propuesta Red Global de Aprendizajes.

Las evidencias serán recogidas de las planificaciones de los docentes, y a través de sus propias voces en entrevistas que se realizarán. Por lo expresado se analizará la puesta en escena desde la visión del docente, focalizando su rol para generar el cambio. Dar cuenta de un marco de “Coherencia” interna entre el hacer y el decir es faro para dar visibilidad a las teorías implícitas de los docentes y su posicionamiento ante conceptos como innovación, inclusión de TIC, nuevas formas de aprender y de evaluar.

### Desprenderse de las certezas

Hoy las escuelas deben reformular sus propuestas pedagógicas ante la necesidad de generar nuevos conocimientos, los que ya no son individuales, sino que pertenecen a una comunidad que otorga dinamismo.

Pensar en el cambio en educación requiere tomar en cuenta transformaciones o modificaciones que alteren concepciones educativas, puesta en escena de recursos e implantación de nuevas formas de planificar. Por innovación se entienden los cambios intencionales, sostenidos en el tiempo y que generan mejoras en los aprendizajes. Para que puedan gestarse procesos de innovación en la institución es pertinente mirar la escuela como una organización que aprende. *«...en la Sociedad del Conocimiento la escuela debe transformarse en una “organización que aprende”, con capacidad para aplicar modelos de “gestión del*

*conocimiento”.*» (De Arteche y Rodríguez, 2002:3). Es bajo esa mirada que nos acercamos a la idea de proceso y no de resultados, donde los docentes encuentran nuevas formas de “hacer escuela”.

Una escuela que es parte de la Red Global de Aprendizajes ha de asumir que está sentando las bases de una identidad propia, basada en el profesionalismo de sus docentes y en el intercambio con toda la comunidad educativa, donde cada mirada es válida para establecer nuevas formas de estar y entender el mundo que les rodea y así intervenir para generar cambios sostenidos.

Nuestra escuela es parte de la Red Global desde el año 2014. Transitar este camino estuvo plagado de incertidumbres y miedos; salir de nuestra zona de confort sin dudas nos desacomoda. Desde el año 2017 se ha procurado construir consenso en cuanto a pensar una escuela en clave de Red Global, y en ese camino se transita. El proyecto de centro (año 2018) de la escuela sobre el tema Identidad fue planificado en la Plantilla de Actividades de Aprendizaje Profundo (AAP), propuesta por la Red Global.

Analizando la rúbrica de centro, la dimensión “Liderando un cambio profundo” se cataloga como emergente. Lograr evidencia acelerada se constituyó en objetivo para el año, ya que se habían establecido claramente los objetivos para que no se esfumaran en las variadas propuestas que la escuela lleva adelante. Se ha afianzado la cultura colaborativa.

Red Global de Aprendizajes			
<b>RÚBRICA DE CENTRO</b>			
 			
Dimensión <b>Liderando un cambio profundo</b>			
EVIDENCIA LIMITADA	EMERGENTE	ACELERADO	AVANZADO
<p>Los líderes que tienen tanto la capacidad como el compromiso para guiar la implementación del aprendizaje profundo son aún muy pocos dentro del Centro. En otras palabras, inicialmente la capacidad de desarrollo de liderazgo será de alta prioridad. El compromiso del aprendizaje profundo como concepto y como una iniciativa sigue siendo relativamente bajo a través de la comunidad educativa, aunque algunos esfuerzos para informar a los padres y tutores pueden ya estar en marcha.</p>	<p>Hay un grupo de líderes fuertes dentro del Centro, que tienen el compromiso de aplicar efectivamente el aprendizaje profundo y están en camino a desarrollar las capacidades necesarias. El compromiso del aprendizaje profundo como concepto y como una iniciativa está surgiendo y creciendo, aunque existen oportunidades para comprometer a los docentes, el personal, los aprendices, los padres de familia y las comunidades en el impulso de un cambio profundo.</p>	<p>Hay un fuerte liderazgo en todos los niveles del Centro con la capacidad y la disposición para trabajar para cambiar el pensamiento y la práctica hacia el aprendizaje profundo. Es posible que haya algunas brechas y/u oportunidades sin explotar para pasar a un liderazgo más distribuido para un cambio profundo. Los líderes están comprometidos con el aprendizaje profundo y están mostrando, cada vez más, su capacidad para dirigir el aprendizaje. A través de la comunidad educativa, hay un muy buen nivel de compromiso para el aprendizaje profundo. Los aprendices, los padres, los tutores y la comunidad están informados y comprometidos, y empiezan a tener más influencia en la conducción de un cambio profundo.</p>	<p>Hay un fuerte liderazgo en todos los niveles del Centro con la capacidad y la disposición, y está activamente trabajando para cambiar el pensamiento y la práctica hacia el aprendizaje profundo.</p> <p>Los líderes son los estudiantes, que demuestran un alto nivel de compromiso con el aprendizaje profundo, y hay una estrategia clara para desarrollar, difundir y distribuir esa capacidad de liderazgo a través del Centro.</p> <p>A través de la comunidad educativa, hay un alto nivel de compromiso con el aprendizaje profundo. Los estudiantes, los padres, los tutores y la comunidad están informados, comprometidos e influyen en la conducción de un cambio profundo.</p>

Fuente: <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/RGA%20-%20cuaderno%202019%20-%20web.pdf>



Las escuelas de tiempo completo poseen ciertos rasgos identitarios (propuesta de talleres, duplas pedagógicas, espacio de convivencia, hora del juego) que implican un importante despliegue de diseños metodológicos, donde el alumno es el centro del proceso. Es así que ese año se ha planificado toda la propuesta teniendo en cuenta las nuevas pedagogías y los diferentes recursos que ofrece la red (rúbrica de centro, plantilla de diseño, ciclo de investigación, rúbricas).

Gestionar una propuesta en clave de Red Global implica una forma de pensar y diseñar los procesos de aprendizaje, donde el cambio reviste aristas multidimensionales que afectan tanto al alumno como al docente.

Schön (1992) establece que todos los cambios reales implican pasar a través de zonas de incertidumbre, no es un fenómeno únicamente individual, sino que lo es también social. Los docentes pertenecen a sistemas sociales (la escuela) que comparten espacios de sentido.

Al reflexionar sobre las prácticas y los modos que cada uno establece en su hacer fuimos estableciendo otras maneras de hacer escuela, buscando nuevas alternativas sin perder de vista la centralidad del niño.

*«Las prácticas de enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización; se ponen de manifiesto en la relación docente-alumno-conocimiento, básicamente centrada en el enseñar y el aprender.» (Edelstein, 2003:23)*

Fullan (2002) diferencia claramente teoría de la educación de teoría del cambio, afirmando que aunque la distinción no es absolutamente pura, es útil examinar los esfuerzos de cambio en términos de sus teorías de la educación, es decir, qué presupuestos pedagógicos y componentes asociados son esenciales para el modelo; y en términos de sus teorías del cambio o acción, es decir, qué estrategias se crearon para guiar y sustentar la implementación. En relación con este tema, este autor propone la teoría 25/75: si bien contar con objetivos y dirección clara es importante, esto garantiza solo el 25% del éxito; el 75% restante depende de la manera de poner en práctica esas ideas.



Este aporte es útil porque propone la necesidad de atender los aspectos subjetivos del cambio, los que integran, según el autor, «*la fenomenología del cambio, esto es, cómo la gente experimenta el cambio en la realidad, por oposición a cómo se había planificado*». El problema es, para Fullan (2002:42), «*cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendría que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente*».

El primer proceso llevado a cabo fue generar en los docentes aprendizaje profundo acerca del término identidad, para producir en los alumnos aprendizajes de calidad (entendiendo que aprendizajes de calidad son aquellos relevantes y pertinentes).

Según Huberman (1993), la “presión de las aulas” conmueve a los maestros de diferentes formas: desvía su atención hacia los efectos cotidianos o una perspectiva a corto plazo; los aísla de otros adultos, sobre todo de las relaciones con los compañeros de trabajo; agota sus energías; limita las oportunidades para la reflexión sostenida. Generar espacios de reflexión, discusión y construcción de marcos conceptuales compartidos habilita a los docentes a pensar sus prácticas desde nuevas miradas, ya que el dominio disciplinar fortalece la confianza y permite hacer frente, desde otros lugares, a lo impredecible de las aulas. Los maestros se empoderaron para usar nuevos recursos didácticos, diseñar nuevas estrategias y cuestionar sus teorías implícitas.

«*Recentrar la escuela sobre el aprender no significa eliminar todas las otras funciones que puede asumir [...] es definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse, en este ámbito, una verdadera identidad.*» (Meirieu, 1992:18)

En el escenario que se ha ido conformando, los docentes no solo diseñan las propuestas de enseñanza que habilitan aprendizajes profundos, sino que son conscientes de posicionarse como permanentes aprendices, pensándose como sujetos de aprendizaje con características profesionales propias y particulares.

Las clases planteadas desde esta mirada adquieren otra singularidad cuando se incorpora el apalancamiento digital, ya que se generan nuevas interacciones, se enseña con otro pero también se aprende con otro, de la maestra de apoyo Ceibal, de los propios alumnos y con otros docentes. Las experiencias reflexivas permiten la reconceptualización teórica de la experiencia didáctica, y esto ha acontecido en la escuela donde la enseñanza agencia una nueva dimensión, es un espacio de aprendizaje que da lugar a la interpelación del otro y a la transformación.

«*La exploración de experiencias transcurridas formando parte de una comunidad que las estudia transforma a los actores de una escuela en una comunidad que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza.*» (Litwin, 2008:202-203)

## Ciclo de investigación

A efectos de construir un marco de referencia común, en sala de coordinación se abordó el texto de la conferencia “La cultura como identidad y la identidad como cultura” (Giménez, s/f).

Cada dupla de docentes elaboró una lista de atributos que consideraban debían tenerse presentes al abordar el concepto. Luego se realizó una puesta en común donde se estableció qué se entendía por identidad.

*«...nuestra identidad solo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos.» (Giménez, s/f:1)*

En la siguiente instancia se le dio una mirada horizontal al programa escolar vigente a efectos de seleccionar los contenidos que se abordarían.

## Contenidos

Detallar los contenidos curriculares (programáticos y otros) que se abordarán en la AAP.

### Geografía:

Espacio cercano. La comunidad local y su relación con otros espacios. Con otras comunidades. Los recursos hídricos locales. Actividades productivas artesanales. Las comunidades departamentales. Actividades productivas industriales. Organización en el territorio. Sectores de la economía. Dinámica de la movilidad regional, geopolítica de la población.

### Construcción de Ciudadanía:

Las relaciones en la convivencia social. La valoración de la voz del “otro” en la convivencia. Derecho de opinión. Normas de tránsito. El trabajo y género. Los medios de comunicación en formación de opinión. Relación entre identidad y etnia. Trabajo: dignidad humana. Decisiones colectivas y participación democrática. Vínculos intergeneracionales. Distintas manifestaciones culturales. Inclusión social.

### Historia:

Historia familiar a través de fuentes testimoniales. Sucesión y ordenación temporal de las actividades productivas y culturales en la comunidad local. Sucesión y ordenación del tiempo en el paisaje. Transcurrir del tiempo en la comunidad local. Reconocimiento del pasado de la comunidad a través de testimonios. Fundación de Juan Lacaze. Bienes tangibles e intangibles. Revolución industrial. Primera modernización. Uruguay siglo XX.

## Plantilla de diseño

Se plantearon las siguientes metas:

# DISEÑO: PLANIFICACIÓN



---

**Metas de aprendizaje \*1**

**1 Ofrecer a todos los alumnos oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula.**  
**2 Integrar factores identitarios al desarrollo de competencias ciudadanas.**

---

**Criterios de logro \*2**

**1 Desarrollan habilidades cognitivas integradas dentro y fuera del aula.**  
**2 Integran elementos culturales de la ciudad para dotarlos de significado.**

\*1 Las **metas de aprendizaje** describen claramente lo que el docente quiere que los estudiantes conozcan, comprendan y puedan hacer como resultado de actividades de aprendizaje y enseñanza.

\*2 Le permiten al estudiante monitorear y hacer juicios sobre su propio proceso de aprendizaje. Tienen que ser claros y acordados al nivel del grupo. Pueden ser acordados en colaboración entre el docente y los estudiantes.

Se describió el problema junto a los alumnos.

**Problema o desafío que se abordará en la AAP**

La ciudad de Juan Lacaze se ha caracterizado históricamente por ser un polo fabril. Persiste en muchos colectivos la idea de que los aspectos identitarios se conformaron en torno a dicha realidad. Frente al cierre de las fábricas, ¿qué elementos conforman la identidad de los lacazinos?

---

**Consigna de trabajo para los estudiantes\***

Construir en forma conjunta una aproximación conceptual a los términos cultura e identidad.  
 Reconocer y reconstruir el entorno geográfico: territorialidad.  
 Los elementos históricos: heterogeneidad, diferenciación social, cultural y económica.  
 Lo simbólico o imaginario: modismos lingüísticos.  
 Lo tangible: creaciones colectivas.

\*Se sugiere que la consigna habilite a los estudiantes a diseñar soluciones enmarcadas en el Ciclo de Investigación Colaborativa.

Los docentes trabajaron en duplas pedagógicas, ambos maestros de primer grado, los dos de segundo, etc., así en todas las clases.

Los alumnos se motivaron y se involucraron con la propuesta, por lo que además de lo detallado, alumnos de cuarto grado realizaron un *Kahoot* en el que, con fotografías tomadas por ellos, diseñaron las preguntas e invitaron a las familias a “jugar” en la escuela. Los niños de tercer grado estaban llevando adelante un desafío profundo: Espacio de ideas, donde realizarían una intervención en un espacio de la escuela. En todas las propuestas, los docentes y alumnos establecieron alianzas con las familias y con integrantes de la comunidad quienes desde sus saberes aportaban al proyecto.

## Nuevos odres

En el recorrido planteado, los docentes han logrado mirar y mirarse para continuar dando visibilidad a sus formas de hacer escuela, manteniendo una observancia epistemológica de la reflexión “pensando la enseñanza”, buscando en los espacios curriculares dotados de sentido la oportunidad de integrar lo disciplinar. Entonces sí el ciclo de investigación junto a la plantilla de diseño adquieren relevancia, pues es una construcción compartida, dotada de significatividad. En las voces de los maestros se denota un enfoque totalizador, donde han integrado proyectos, disciplinas y conceptos. Han desarrollado la posibilidad de ejercer nuevos liderazgos en la práctica, ser percibidos como agentes de cambio, como actores que logran conectar y articular el sistema, con foco en el desarrollo y el aprendizaje que necesitan lograr los estudiantes, según su contexto y condición, generando las condiciones para que ocurran (Fullan, 2016). 

## Referencias bibliográficas

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

DE ARTECHE, Mónica; RODRÍGUEZ, Laura (2002): *¿Son las escuelas organizaciones inteligentes?* En línea: <https://studylib.es/doc/4631458/paper-i--biblioteca>

EDELSTEIN, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de Educación.

FULLAN, Michael (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ed. Octaedro. Colección Repensar la Educación.

FULLAN, Michael (2016): *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Ed. Morata.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne (2017): *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Montevideo: Red Global de Aprendizajes – Plan Ceibal.

GIMÉNEZ, Gilberto (sf): “La cultura como identidad y la identidad como cultura” (Conferencia). En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

HUBERMAN, Michael (1993): *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.

LITWIN, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Voces de la Educación.

MEIRIEU, Philippe (1992): *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ed. Octaedro.

PÉREZ GOMAR, Guillermo (2013): *Cambiar la educación: entre deseos y realidades. De las políticas educativas a las prácticas pedagógicas*. Montevideo: Grupo Magro editores.

SANJURJO, Liliana (2015): “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas” (Cap. I) en L. Sanjurjo (coord.): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, pp. 15-43. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

SCHÖN, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Temas de Educación.