

INFORME DE INVESTIGACIÓN 2

PROGRAMA ENTORNOS CREATIVOS

Impacto en las escuelas secundarias

Después de tres y cinco meses de implementación

Magdalena Garzón y Rosana Sampedro

Fundación Crear vale la pena / Sociedad y Territorio

Buenos Aires

Marzo 2018

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 3 |
| Los inicios | 3 |
| Pilares conceptuales: arte, creatividad y entorno creativo..... | 6 |
| La propuesta del programa: ¿qué es Entornos Creativos? | 7 |
| Resultados: aportes a la dinámica institucional..... | 8 |
| Prácticas de gestión | 8 |
| Convivencia institucional | 9 |
| Uso del tiempo | 17 |
| Uso del espacio..... | 17 |
| Ausentismo..... | 19 |
| Relación con la comunidad | 20 |
| Resultados: aportes a la dinámica en el aula | 21 |
| Convivencia en el aula..... | 21 |
| Prácticas de enseñanza..... | 29 |
| Pinceladas de clases..... | 33 |
| Uso del tiempo y del espacio en el aula..... | 37 |
| Resultados: aportes al desarrollo de capacidades en los jóvenes | 39 |
| 1. Aprender a aprender..... | 40 |
| 2. Resolución de problemas | 44 |
| 3. Comunicación | 48 |
| 4. Pensamiento crítico..... | 50 |
| 5. Compromiso y responsabilidad | 53 |
| 6. Trabajo con otros | 57 |
| Conclusiones | 60 |
| Recomendaciones | 62 |
| Referencias bibliográficas | 64 |
| Índice de gráficos..... | 66 |
| Anexo metodológico | 68 |
| Anexo I: Instrumentos de recolección de datos - Encuestas | 69 |
| Anexo II: Matriz de indicadores de capacidades | 74 |

Introducción

El programa Entornos Creativos (EC) es producto de una larga trayectoria de la Fundación crear vale la pena, que se sintetiza en el primer apartado de este estudio. Se explicitan, también, los pilares conceptuales en los que se sustenta el programa para luego presentar la propuesta, sus propósitos y, a grandes rasgos, su metodología. Otro insumo relevante ha sido el Informe de investigación 1 “Estado de situación de las escuelas secundarias y el proyecto de vida de los jóvenes” (EC, 2018), al que se refiere en forma reiterada como punto de partida del programa EC en los diferentes territorios.

Este marco indispensable da paso a la presentación de los resultados de la investigación que analiza la incidencia del programa EC en la vida de las escuelas y en las aulas a partir de las percepciones de cambio de directivos, docentes, preceptores y estudiantes de toda la población afectada por el programa. Estas percepciones se complementan con el registro de los artistas vinculantes, actores clave en el desarrollo de la metodología propuesta.

Los resultados se organizan en torno a los aportes que el programa realiza a (I) la dinámica institucional, (II) la dinámica de aula y (III) el desarrollo de capacidades en los adolescentes y jóvenes. Se diferencia lo que sucede en la escuela de lo que sucede en el aula a fin de dar cuenta del aula como espacio privilegiado y *único* para la enseñanza y el aprendizaje, al decir de los docentes en el relevamiento inicial.

Durante todo el recorrido propuesto, se distinguen dos períodos de implementación: por un lado, las escuelas que recorrieron cinco meses (de agosto a diciembre de 2017) con el programa EC, que son los casos de Azul y Pilar; por otro, las escuelas que transitaron un período de tres meses (de octubre a diciembre de 2017), situadas en las ciudades de San Salvador de Jujuy y Palpalá, en la Provincia de Jujuy, y Salta capital y San Lorenzo, en la Provincia de Salta.

En el caso de los alumnos, se añade otro corte de análisis que agrupa a los alumnos que transitan 1º y 2º año por un lado y quienes transitan 3º, 4º o 5º año por otro. Este criterio particular es producto del primer informe de situación en el que se da cuenta de un mayor fracaso y abandono escolar en los dos primeros años de escolaridad.

La investigación que subyace a este informe partió de las mismas matrices de análisis utilizadas para elaborar el estado de situación inicial, incorporándose ahora una cuarta, referida a las capacidades fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación, que permitió orientar la mirada hacia el modo en que se expresa su desarrollo (ver Anexo).

Los inicios

Crear vale la pena (CVLP) desarrolló durante el período 2012-15 el programa ABC: Arte, Bienestar y Creatividad en la comunidad (ABC) en la Ciudad de Buenos Aires a partir de su extensa experiencia en arte comunitario, su trabajo en la conformación de redes latinoamericanas de Arte y Transformación Social (Red LAYTs)¹ y su intercambio con experiencias similares en el mundo. Una de las más significativas fue la del proyecto ATLAC (Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum, es decir, Arte como herramienta para el

¹ Se recomienda la lectura de Roitter, Mario Daza, D. (2012). Arte y transformación social: entrevistas a referentes. Buenos Aires: CEDES. Recuperado a partir de <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/SOCCIV/2012/10258.pdf>. También el estudio “Aparicio, M., & Mascías, P. (2009). Sistematización de visiones y estrategias de multiplicación. Plataforma de formación arte y transformación social. Buenos Aires, dio cuenta de las visiones y estrategias de multiplicación concebidas por estas organizaciones que se reconocen en el movimiento de Arte y Transformación social.

aprendizaje), desarrollada en la ciudad de Aberdeen como una colaboración entre la Universidad de Aberdeen y Creative Scotland, con quien se generó una línea de intercambios entre 2012-14. También se llevó a cabo en 2016 un Encuentro en Medellín con otras organizaciones de Latinoamérica como Caja Lúdica, La Tarumba, Circo del Sur, Tiempos Nuevo Teatro, Nuestra Gente, entre otras, para sistematizar programas educativos desarrollados en el interior de organizaciones socio-comunitarias como aportes a nuevas maneras de enseñar y de aprender².

Confirmando esta línea, los objetivos para la educación artística planteados en la 2da Conferencia Mundial convocada por Unesco, cuyos acuerdos se documentan en La Agenda de Seúl (2010), establecen que la educación artística contribuirá directamente con la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo.

Con base en este recorrido, Inés Sanguinetti (2015) plantea que

es preciso que transformemos la mirada sobre la filosofía educativa, tanto como las prácticas docentes –la teoría ya está inventada, las prácticas no- y pasemos de la escuela de enseñar a leer y escribir en la infancia a la generación de entornos educativos donde se forme a las personas, a lo largo de toda la vida, en las competencias y habilidades que requiere el siglo XXI.

Al reconocer, por un lado, lo que estaba pasando en las escuelas, las crisis y las necesidades planteadas, y por el otro, las didácticas efectivas en la generación de aprendizajes significativos en diversos espacios de educación artística y comunitaria, CVLP diseñó una propuesta innovadora que consolidaba su experiencia y conocimiento de acción en el ámbito del arte transformador en contextos específicos vulnerables, y que ahora incluiría a la escuela.

El programa ABC, antecedente de EC, fue un programa que integró el desarrollo de la creatividad y la práctica comunitaria a la escuela. Su principal objetivo fue renovar las actividades de enseñanza, colocando el arte y la creatividad en el corazón del aprendizaje, de forma transversal a los contenidos curriculares, para el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia escolar.

Fue impulsado desde 2012 por un consorcio público-privado compuesto por los Ministerios de Educación, de Cultura y de Desarrollo Económico de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Hábitat e Inclusión y del Distrito de las Artes, por la Corporación del Sur, la Universidad de San Andrés y la Fundación Crear vale la pena.

Acompañó esta experiencia una investigación realizada por la Universidad de San Andrés, que estuvo orientada a analizar el proceso de generación e instalación de este enfoque metodológico y su puesta en práctica en el ámbito escolar y comunitario. Sus hallazgos corroboran que el programa ABC es una herramienta potente para la renovación de la enseñanza y la mejora de la calidad educativa e institucional.

En su etapa piloto (2012-2014), el programa ABC se implementó en tres niveles educativos (nivel inicial, nivel primario y nivel medio) y en la modalidad de Educación de Adultos en trece escuelas públicas de contextos vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires (Ciudad Oculta, Cildañez, villa 31, villa 21-24 y villa 20 San Telmo y Once).

Las acciones ABC en la comunidad escolar incluyeron:

- Acciones dentro del aula
- Acciones dentro de la escuela (recreos, rituales, actos, etc.)

² Plataforma puente Cultura viva comunitaria. (2016). *Educación en la Armonía. Memorias Encuentro de la Armonía Cultura + Educación + Comunidad*. Medellín, Colombia: Plataforma puente Cultura viva comunitaria, Secretaría de Cultura Ciudadana, Alcaldía de Medellín. Recuperado a partir de <http://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2017/01/Libro-Educacion-en-la-Armonia-CulturaEducacionComunidad-Medellin-Col.compressed.pdf>

- Acciones con la comunidad

La práctica ABC propuso sumar un nuevo actor en la comunidad educativa, el *artista vinculante*, con las siguientes tareas:

- Colaborar en la preparación del medio para el aprendizaje de contenidos curriculares de los docentes, para que incluyan la lúdica y la creatividad en todas las materias escolares.
- Facilitar experiencias interaula entre diferentes grupos clase al servicio del proyecto escolar, el aprendizaje y la convivencia en el aula, en toda la escuela y con la comunidad.
- Reforzar los vínculos interinstitucionales entre escuela, espacios de atención primaria de la salud y espacios culturales y deportivos para permitir abordajes complejos de las problemáticas en los territorios.
- Transferir saberes y prácticas de creatividad y lúdica hacia los docentes, para dejar en ellos nuevas capacidades instaladas.

Los investigadores recalcaron que la presencia del artista vinculante es un catalizador muy positivo de la vida escolar. Llamamos *presencia* a una manera de estar en la escuela que produce modificaciones en los actores escolares y en la experiencia cotidiana de la institución. El artista es un otro que moviliza por su diferencia y ayuda a que la escuela despliegue nuevas posibilidades.

Se sintetizan, a continuación, los logros de ABC:

- Generación de interés por los contenidos trabajados por parte de los alumnos.
- Mejoras en el clima escolar.
- Valoración positiva por parte de alumnos, docentes y directivos sobre las mejoras en la convivencia lograda en los vínculos alumno-alumno y alumno-docente.
- Los alumnos valoraron positivamente la posibilidad de relacionarse con el espacio escolar de formas alternativas a las tradicionales (cambios en la disposición de los bancos, trabajo fuera del aula, no tener que permanecer en silencio por largos períodos, etc.).
- Reconocimiento de los alumnos de ABC como una posibilidad de acceder a “algo diferente”.
- Mejora en los aprendizajes y reconocimiento de dichas mejoras por parte de los alumnos.
- Valoración de ABC como instrumento para brindar “elementos diferentes” a los que están acostumbrados los alumnos.
- Impacto en la vida institucional gracias a la presencia del artista vinculante.
- Un cambio en el empleo de diversos espacios institucionales, lo cual permitió repensar el funcionamiento de las escuelas actuales.
- Coincidencia en la línea política impulsada por el Ministerio de educación de la ciudad de Buenos Aires “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y aportes concretos en ese sentido.

En palabras de Inés Sanguinetti (2014a: 2), se trata de

una escuela vinculada con la vida, la libertad, el juego, la naturaleza, la acción y el trabajo, la dimensión emocional y el bienestar individual, grupal y comunitario es una escuela donde encontraremos en sus planes de educación muchas veces la palabra disfrute, goce, futuro, creación, experiencia. Estas son maneras de nombrar las visiones u orientaciones fundamentales de una pedagogía de la creatividad y la integración social. Una escuela con un currículum integral, abierto, contextual, flexible y con una formación docente plena de dispositivos y recursos para implementar este tipo de estrategias distintas a la del enfoque tradicional de la pedagogía repetidora o transmisora. Un aula abierta es aquella dispuesta a repensar sus fronteras. Hay que

quitarle el cerco a la escuela e integrarla a las múltiples prácticas educativas comunitarias. Y esto no es anular la escuela sino quizás volver a entender a la escuela como el centro del quehacer comunitario.

Pilares conceptuales: arte, creatividad y entorno creativo

El **concepto de arte** que propone CVLP es un concepto amplio que desborda los salones de exposición o los museos. Los artistas vinculantes dominan disciplinas tradicionales como el teatro, la danza, la música, la plástica. Sin embargo, el arte que llevan a la escuela es el **arte comunitario**. Un arte accesible, entendido como derecho a la creación de bienes culturales que articula a las personas y les permite expresar sus emociones. En este contexto, una producción artística que puede tener como autor a un grupo y no solamente a un individuo implica un concepto vincular del arte. El arte es entendido como vínculo y no como objeto, donde el artista enlaza algo interior y lo expresa en un material diverso que puede ser su mismo cuerpo, el de otros, el espacio y múltiples materiales puestos al servicio de una preparación de un medio motivador para el aprendizaje. Este aspecto vincular del arte es la base de los conceptos de bienestar y de creatividad inscriptos en las prácticas CVLP.

Bailamos en las calles, intercambiamos objetos superfluos en las ferias, hacemos música en las comparsas y carnavales, oramos y celebramos en los rituales compartidos donde por unos momentos todos somos artistas y celebrantes. El arte y la cultura de base comunitaria ritualizan pequeños gestos, como mirarnos, sonreír, intercambiar impresiones y expresiones, estar acompañados, motivados y fortalecidos haciendo lugar en lo cotidiano al misterio de ser algo juntos (Sanguinetti, 2018a: 2).

El programa EC interviene en la escuela construyendo lentamente vínculos entre aquello que la cultura escolar tiende a desvincular. Principalmente, el vínculo del conocimiento con la emoción y con el cuerpo, que se da en situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Pero también la vinculación de partes de la organización escolar tradicionalmente separadas. La implementación de EC busca reforzar en forma constante la premisa de no confundir “arte a través del currículo escolar” con la intensificación de la enseñanza del arte en la escuela en su caja horaria. EC no compite con el área de educación artística; por el contrario, abre potencialidades insospechadas sin superponer su tarea.

Asimismo

el arte y en particular las prácticas artísticas transversales a otros campos de la experiencia (educación-vida, comunitaria-economías, solidarias-industrias, creativas-salud), generan conexiones entre diferentes espacios sociales y crea ámbitos de producción conjunta, en los cuales se producen sentidos desde lo diverso, constituyéndose de ese modo en una herramienta fundamental de la construcción cultural y de la comunicación entre culturas singulares. Las prácticas enraizadas sobre este modo de entender el arte construyen contextos de oportunidad para las personas (Inés Sanguinetti, 2013: 12).

El **concepto de creatividad** actuado por EC es el de creatividad como inauguración de un vínculo original, nuevo, entre ámbitos tradicionalmente disociados (hacer-sentir-pensar). El vínculo entre la imaginación y la sensibilidad de un artista con el saber pedagógico de un docente al planificar un proyecto de enseñanza es uno de los ejes rectores de la metodología EC. De esta forma, se trata de trazar puentes entre el lenguaje artístico y los contenidos curriculares, revitalizando el aprendizaje en el aula. El programa parte de la base de que la creatividad no se enseña, sino que se practica. La inmersión en una experiencia creativa se funde en el acto cognitivo. La creatividad -así entendida- es

un hacer que nos pone en el camino de conocernos a nosotros mismos y al mundo en el acto de transformarlo. Es indesligable del conocimiento y de la vida emocional. El camino hacia el despliegue del yo creativo requiere un acercamiento profundo a nosotros mismos [...] que revela la centralidad de la creatividad en la vida humana (Inés Sanguinetti, 2014b: 2).

El **concepto de entorno creativo** considera que la fuente potencial y realmente más poderosa de información, conocimiento y aprendizaje reside hoy en entornos diversos. Aguerrondo (2009, 2011) señala que, frente a la sociedad que comienza a poner énfasis en el aprendizaje, va desarrollándose no solo la institución escolar, sino una proliferación de actividades, medios, dispositivos y entornos para el aprendizaje. Solo hay que empezar a descubrirlos. Los primeros cimientos serían reconocer espacios de aprendizaje significativos, con contenidos acordes al siglo XXI y con la capacidad de formar personas del siglo XXI. Eso, ¿dónde se da hoy? En esos lugares que pueden llegar a ser escuelas, o que no son escuelas, pero se puede alentarlos y decirles “acá hay un espacio para aprender”. Es muy potente hablar de entornos de aprendizaje y no exclusivamente de escuelas: no se pretende que las escuelas vayan a desaparecer, ni en general, ni como instituciones educadoras, sino que simplemente ya no bastan ni se bastan, al menos en su forma actual, para sostener el indudable acuerdo en concebir a la educación como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento.

En su artículo “El Binomio: Arte y Educación como respuesta a la crisis de la educación post-moderna”, Inés Sanguinetti (2013: 8) sienta las bases de una escuela como parte de un entorno creativo:

Esta escuela es la que se opone a la idea de la institución neutral y es la que se hace contingente al espacio y tiempo en donde está inscripta. Es la escuela que a su vez se registra a sí misma como *componente no excluyente* de la acción civilizatoria dejando lugar a la cultura popular y a otros actores del mapa de creación de sentidos y significados que dan forma a la vida individual y colectiva en las comunidades. En esta frontera de vínculos y diálogos la escuela deja colar nuevos significantes y renueva de ese modo los propios: Es la escuela que sabe abrirse y fortalecerse en esa apertura. [...] Cuando alentamos desde el arte y la cultura a los principios de educación/acción, imaginamos una escuela que puede recolectar nuevos sentidos en otros *nodos educativos* reconocibles en las experiencias que validan los jóvenes y la comunidad. Se pueden y deben evaluar desde las lógicas de arte-cultura- educación los alcances de ese “otro”, de lo no escolar que son las prácticas autogestivas juveniles dentro y fuera de la escuela. El compromiso comunitario ha probado ser una excelente estrategia no convencional de recuperación y retención de la población escolar.

La propuesta del programa: ¿qué es Entornos Creativos?

Siguiendo la línea de ABC, el programa Entornos Creativos (EC) se instaura a nivel nacional para aplicarse en principio en los territorios de Azul, Pilar, Jujuy y Salta, exclusivamente en el nivel secundario.

EC es un programa que se lleva a cabo como una alianza entre el Ministerio de Educación, Cultura y Desarrollo Social de la Nación, gobiernos locales y la sociedad civil, con Fundación Crear vale la pena como su unidad ejecutora.

Sus **propósitos** principales radican en fortalecer las capacidades socio-emocionales de adolescentes y jóvenes para desarrollar el aprendizaje creativo dentro y fuera de la escuela, mejorar la motivación y la convivencia, crear puentes hacia la empleabilidad futura y la capacidad de integrarse como ciudadanos en la comunidad de la que forman parte.

A partir de un trabajo cultural de base entre el Estado y la sociedad civil, se construyen microredes entre distintos agentes culturales locales, con el fin de crear oportunidades de integración y desarrollo. Cada uno de estos entornos creativos se conforma con organizaciones comunitarias, escuelas, artistas, representantes gubernamentales y se espera se incorporen también actores del sector privado. EC responde a la llamada lógica de desarrollo “glo-cal”, en la que las prácticas efectivas locales se articulan con la dimensión de planificación a escala del gobierno nacional.

En la práctica, se llama entorno creativo a aquel establecido como un laboratorio en el cual diez artistas locales realizan un abordaje integral de un territorio particular -cinco escuelas y cinco organizaciones sociales- y que trabajan como pares didácticos de docentes de diversas disciplinas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes dentro y fuera de la escuela.

Dentro de la escuela el acento está puesto en integrar calidad educativa con convivencia y **fuera de ella** en generar condiciones en los jóvenes para la construcción de un proyecto de vida saludable.

Desarrollar un entorno creativo implica un trabajo cultural de base entre estado y sociedad civil que tendrá como resultado la construcción de un núcleo de acción, formando y activando una red de agentes transformadores de su propio territorio. Es así que los saberes propios del arte y la cultura comunitaria se ponen al servicio de causas públicas: educación, salud, seguridad, trabajo, ambiente y desarrollo social.

Resultados: aportes a la dinámica institucional

Este apartado reúne el impacto que el programa EC generó a la luz de diferentes actores, en la convivencia escolar, el uso del tiempo y el espacio, el ausentismo y la relación de la escuela con la comunidad.

En cada eje analizado, se presentan, en primer lugar, los resultados de encuestas; luego, los testimonios de agentes escolares, y, por último, los registros de los artistas vinculantes (AV). Finalmente, se enuncian conclusiones parciales.

Prácticas de gestión

Gestionar implica ser responsable de lo que otros hacen, es un proceso de guía, es la acción de obtener resultados a partir del trabajo de otras personas. De allí su complejidad y su impacto. Para Antúnez (1993), la acción directiva es una acción de intervención que influye en las actuaciones de otras personas en función de objetivos y asume la responsabilidad de los resultados. Es decir que el director es clave tanto en los procesos como en los resultados.

Los directivos evidencian sus prácticas de gestión frente al programa EC desde el momento en que deciden quiénes serán los docentes que participen de la capacitación inicial, dejan la decisión en manos del docente o recurren a las dos estrategias. La consulta arroja que el 57% de los directivos entrevistados manifiesta haber decidido los docentes que debían asistir a la capacitación, producto de los objetivos que ya habían trazado para el programa EC en sus respectivas escuelas.

El liderazgo de estos directivos también se encuentra en los testimonios que relatan los objetivos concretos que plantean al programa:

La inspectora citó a los de artística, pero a mí más que los de artística me interesaban los otros. El de artística ya es así, pero los otros no. Por eso mandé materias duras: Matemática, Física, Historia [...] Fue adrede. Una de mis ideas fue que vayan los profes que veo más acartonados. Y el programa los movilizó. Los veo un poco más relajados, no te voy a decir 100% pero los veo más desacartonados. Yo siento que se tienen que relajar más (Directivo³).

³ A lo largo de este informe, las citas de los actores educativos (directivos, docentes, asesores pedagógicos, tutores, artistas vinculantes, alumnos, entre otros) solo indican el rol que ocupan en el sistema escolar, dado que allí reside el valor testimonial para esta investigación.

[...] entender que Entornos Creativos no está diseñado para la gente de artística sino que por el contrario vienen a ayudar de una manera creativa al docente de Matemática, de Lengua, de Formación Ética que son muchas veces las áreas más vulnerables por los indicadores que tenemos de resultados (Directivo).

Porque si por ahí Entornos Creativos me puede entrar a ablandar o a enriquecer y dinamizar una clase de Matemática, una clase de Lengua que por ahí el chico se aburre, que el profesor no logra motivar, entonces va a ser parte de la posible solución (Directivo).

Se destaca, también, cómo empieza a surgir en los relatos de profesores un potencial de EC frente a una problemática que fue advertida en el estado de situación, relacionada con la falta de articulación entre todos los programas que reciben estas escuelas.

El programa tiene un **potencial como herramienta de articulación de otros programas** que funcionan en la escuela. A través de él podemos crear simetría entre Formación Situada, ESI, Acciones del PMI (Mesa de gestión a la innovación curricular), Escuela del Futuro (Formación de Animadores socio-culturales), Escuela Solidaria (Leer, comunicarnos, convivir y servir) (Prof. Geografía).

La gestión escolar está presente desde el inicio del programa, en la medida en que estructura el proceso de implementación de EC en su escuela y, a partir de allí, no se queda ajena sino que observa y habilita el proceso.

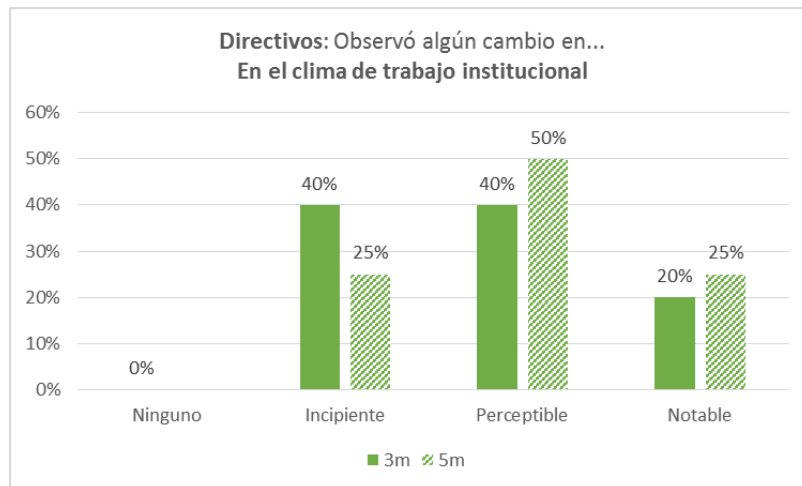
El programa no se propone entre sus objetivos la mejora de la gestión escolar; no obstante, los cambios que provoca en la vida institucional y, específicamente, en relación con la convivencia, la metodología de enseñanza y las formas de aprender, tres aspectos fundamentales, sugieren una relación dialéctica de apoyo mutuo. Mientras que el programa se potencia a partir de la viabilidad política que le otorga el directivo, el directivo encuentra en EC una línea de acción aliada para afrontar las problemáticas que detecta en la escuela.

Convivencia institucional

Uno de los desafíos que tiene la escuela, en relación con la obligatoriedad y la inclusión, es la convivencia institucional que necesita establecer con una población heterogénea, a partir de la integración de un nuevo público que no posee la cultura escolar esperada por los adultos de la escuela.

Todo nuevo actor que irrumpe en la escuela implica un movimiento. La encuesta se focalizó en el movimiento hacia cambios positivos percibidos por directivos en el **clima de trabajo institucional** a partir del ingreso de los artistas vinculantes (AV) a la vida escolar.

Gráfico 1. Directivos: cambios en el clima de trabajo institucional



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Consecuentes con el movimiento que todo programa genera y los objetivos que algunos directivos plantearon a EC, ningún directivo percibe que no se produzca *ningún* cambio. A tres meses de la implementación, los cambios percibidos se concentran en un 80% entre *incipientes* y *perceptibles*. Mientras que en cinco meses, la fuerza se concentra en cambios que ya dejan de ser incipientes para pasar a ser *perceptibles* en un 50%.

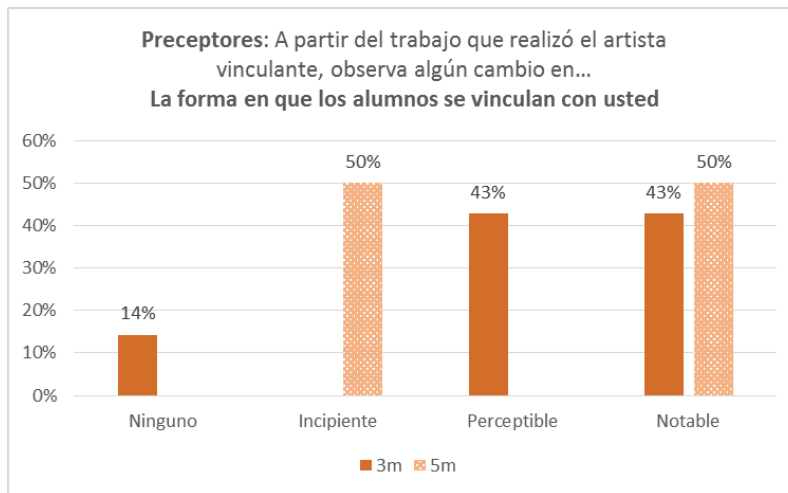
Para mí el programa cumplió mis expectativas. Yo quería algo que movilizara y movilizó (Directivo).

En el transcurso de este año me pareció satisfactoria la bienvenida de estos artistas porque **incentivaron, crearon, mantuvieron y trabajaron** con los alumnos, docentes, preceptores y administrativos. Fue un trabajo en equipo excelente y me gustaría que continúe (Bibliotecaria).

Muchos investigadores, para dar cuenta del clima escolar, coinciden en centrarse en las *percepciones* que todos los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades en general, y en la experiencia de cada individuo en la interacción con otros en particular. Es decir, se pone el acento en las relaciones interpersonales. La Unesco (2000) reafirma esta hipótesis: *“la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional”* (citado en Sandoval Manríquez). Por lo tanto, el aspecto crucial que encierra el concepto de clima escolar o en el aula radica en la noción de *vínculo*. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad entre las personas. Para que ocurra esa profundidad, se necesita conexión, y por conexión entendemos la capacidad de los adultos que hace que los estudiantes se sientan vistos, escuchados y aceptados, sin juicio ni crítica, simplemente por lo que son. En la conexión hay confianza y seguridad.

Se presenta en este apartado la percepción de preceptores respecto a cambios en el vínculo que los alumnos establecen con ellos. En el apartado “Convivencia en el aula” se presentan las voces de docentes y alumnos que responden a la misma pregunta.

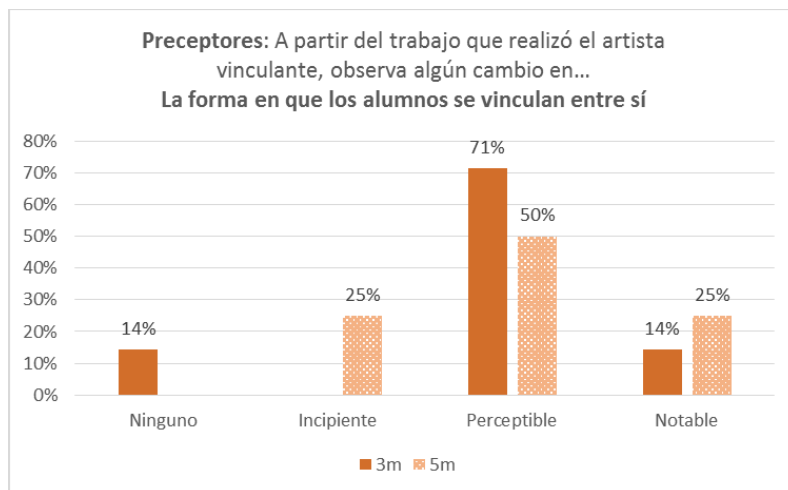
Gráfico 2. Preceptores: vínculo con alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación, al mes de diciembre de 2017.

Los preceptores que llevan cinco meses de implementación del programa distribuyen los cambios en la **forma en que los alumnos se vinculan con ellos** de la misma manera en que valoran la disminución de su participación en las medidas disciplinarias (véase Gráfico 8). Es posible inferir que el rol vira a un acompañamiento diferente en las trayectorias escolares de los alumnos y este pasaje es percibido de forma *incipiente* o *notable*. A los tres meses, el 86% de preceptores distribuye sus respuestas entre *perceptible* y *notable* en partes iguales (43%).

Gráfico 3. Preceptores: vínculo entre alumnos



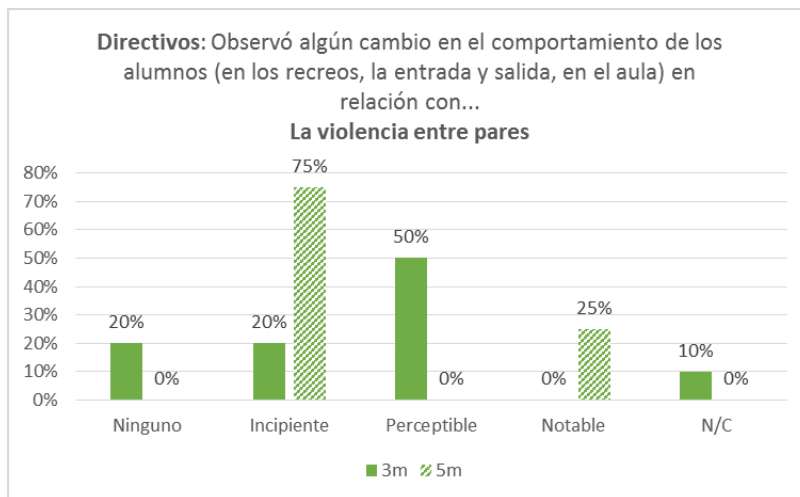
Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

A tres meses de implementación, la amplia mayoría de los preceptores registra un cambio *perceptible* en el **vínculo entre alumnos** y esa medida se sostiene a los cinco meses, distribuyéndose entre *perceptible* y *notable*. Es decir que el factor tiempo marca una tendencia positiva.

Vinculado a la convivencia en la escuela, también se consultó a los equipos directivos respecto de los cambios que observaron en el comportamiento de los alumnos en la vida institucional, específicamente en torno a

cuatro aspectos: la violencia entre pares, la violencia hacia los adultos, el respeto de las diferencias y el cumplimiento de las normas.

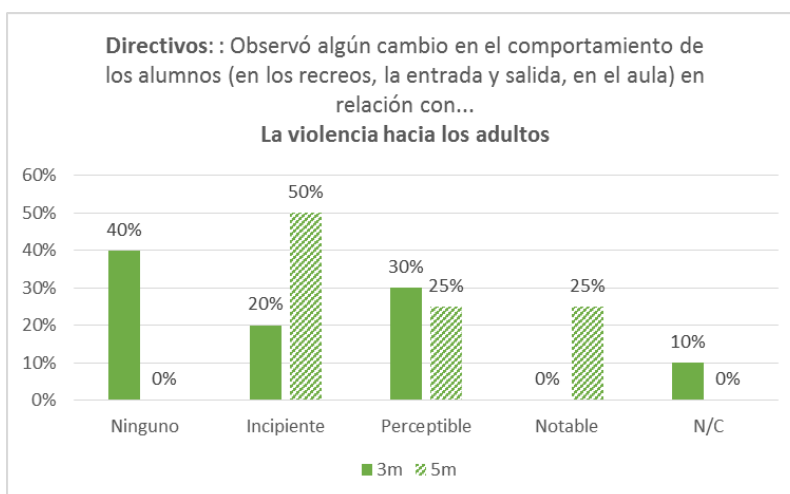
Gráfico 4. Directivos: violencia entre pares



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos del total de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

En el gráfico se observa que rápidamente, a los tres meses de implementación, se percibe una disminución en la **violencia entre pares**. Mientras que, a los cinco meses, el 0% registrado tanto a la categoría de *ninguno* como de *no sabe, no contesta* permite pensar que cuando el programa se encuentra más instalado, la observación se afina y los cambios más evidentes ya dejan de ser mirados, esperando un cambio más profundo que se empieza a instalar de manera *incipiente* (75%). Se destaca también que, a los cinco meses, ya puede hablarse de cambios *notables*, mientras que a los tres meses no se registran cambios con esta intensidad.

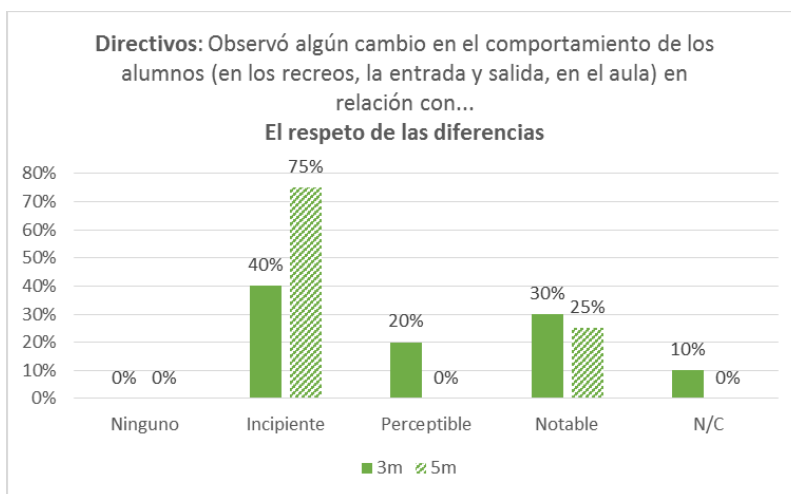
Gráfico 5. Directivos: violencia hacia los adultos



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

La violencia que se registra en el **modo en que los jóvenes se relacionan con los adultos** atraviesa por la misma evolución que aparece en el gráfico anterior, con la diferencia de que a los cinco meses los cambios ya pasan de percibirse como *incipientes* para convertirse en *perceptibles* o *notables*.

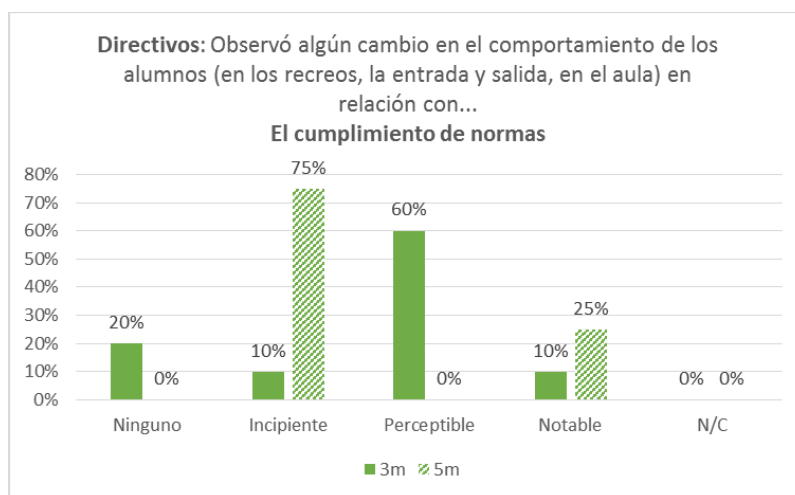
Gráfico 6. Directivos: respeto por las diferencias.



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Los cambios positivos que produce el programa frente al **respeto de las diferencias** son significativos tanto a los tres meses como a los cinco meses. Si bien a los cinco meses el porcentaje se mantiene igual que en los dos gráficos anteriores, llama la atención cómo a los tres meses de implementación los cambios se perciben rápidamente, distribuyéndose desde *incipientes* a *notables*.

Gráfico 7. Directivos: cumplimiento de normas



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

En el caso del cumplimiento de las normas, a los tres meses ya se percibe un impacto positivo (60% *perceptible*). Visto a los cinco meses, aun cuando siempre se registran cambios positivos (0% *ninguno*), la concentración aparece en un 75% como *incipiente*. Para ampliar esta mirada, este punto será revisado a la luz de la percepción de los preceptores (Gráfico 8).

Los testimonios de directivos complementan sus respuestas en las encuestas y expresan de forma elocuente los cambios que perciben en la convivencia escolar a partir de la llegada del Programa:

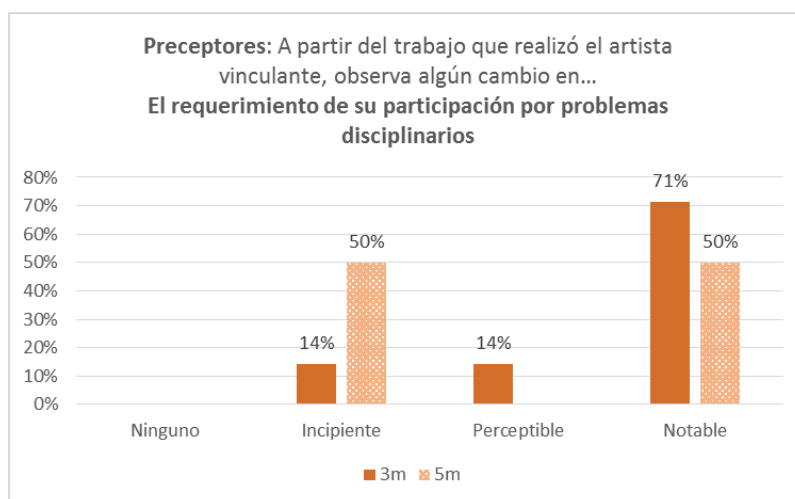
He notado una notable satisfacción en los estudiantes y docentes logrando que la inclusión y la convivencia vayan de la mano (Directivo).

Fue muy favorable a la integración, identidad y participación de los alumnos. Encuentro mayor desenvolvimiento (Directivo).

Yo creo que el programa ayudó ya, porque aunque los delegados los tenemos desde abril-mayo, se potenciaron más. La primera parte del año se lograron intervenciones de los delegados muy puntuales y aisladas, y después cuando empezaron con EC, fue más seguido, ya más bombardeo. De hecho me ha pasado que al volver de una reunión a la escuela me los cruzo que ellos están saliendo y me dice uno "Ah Dire, vení". Y me agarró en la calle ya para preguntarme, antes no se animaban (Directora, relatando experiencia con Delegados por curso como paso previo a fomentar la creación de un centro de estudiantes).

Atendiendo a que el rol de los preceptores tiene una gran incidencia en el cuidado de la convivencia, fueron consultados por el requerimiento de su participación ante problemas disciplinarios (en alusión al cumplimiento de las normas).

Gráfico 8. Preceptores: participación requerida por disciplina



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

La mirada del preceptor respecto a su **participación por problemas disciplinarios** completa y precisa la percepción de los directivos (Gráfico 7). Los preceptores distribuyen los cambios en las mismas categorías que sus respectivos directores, tanto a tres como a cinco meses de implementación. Pareciera que disponen de más elementos para responder, ya que los problemas disciplinarios son un tema que los convoca en primera instancia. A los tres meses, los preceptores observan que hubo un cambio positivo, disminuyendo un 71% su participación por problemas disciplinarios. Una vez que el programa se encuentra instalado, el punto de comparación frente a los requerimientos de su participación comienza a diversificarse. De esta forma, a los cinco meses, la mitad consideró que los cambios fueron *incipientes* y la otra mitad los percibe como *notables*.

El relato de diferentes artistas permite ejemplificar el modo en que desde el programa se pone en juego la capacidad de convivir con otros:

En la realización de espacio de *freestyle* donde además se realizaron pequeñas presentaciones de los talleres que realizaremos en el verano, los alumnos realmente sorprendieron con su acercamiento inclusive a las autoridades de la escuela, quienes también se acercaron a observar las propuestas que los chicos planteaban. Un alumno que baila enseñaba a otro más chico movimientos y los que improvisaban *freestyle* también armaron

grupos donde los más grandes proponían temas de libertad sacándolos a los más chicos de los primeros años de los insultos que es algo habitual en estos ritmos (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Tuvimos la posibilidad de hacer colectivamente una intervención artística (bailada y cantada) de la canción *Sacar la voz* con un grupo de alumnas. Para construirla usamos algunas lúdicas como Miradas en ronda⁴ y Soltar la forma⁵ que nos dieron mucho material para trabajar. Luego ellas expresaron las consignas con las cuales cerramos la intervención que fueron: “no me mates”, “no me violes”, “no me pegues”, “no me acoses”. La performance fue de alto impacto para el público presente, quienes se manifestaron llorando y aplaudiendo. Eso generó mucha sorpresa en el grupo de chicas, al darse cuenta de su capacidad de hacer emocionar con sus acciones y una gran sensación de satisfacción (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Se generó mayor comunicación con los profesores sobre las problemáticas y necesidades dentro de cada grupo: algunos profesores y preceptoras se nos acercaron para participarnos de algunos casos puntales de chicos en situación de bullying, para trabajar especialmente en esos grupos el tema de convivencia (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Valoro muchísimo que, al fin de este ciclo, todo el personal de la escuela pueda vernos de otra manera. Cuando realizamos la actividad de "Arte en el recreo y *Freestyle*", una preceptora nos pidió subirse a una tela que habíamos colgado en el patio. Esta actitud de la preceptora fue una hermoso acercamiento y aceptación, y que se anime a salir de su rol y compartir ese otro espacio con los chicos no tiene palabras, solo me causa una gran emoción darme cuenta de lo que logramos transmitir (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

La bibliotecaria de la escuela nos contó que se siente aislada de la actividad escolar, desde que estamos ahí, ella cuenta con nosotros como vínculo entre ella y el equipo directivo (AV Salta, informe octubre 2017).

Los profes nos invitaron a una jornada institucional. Hicimos la lúdica: Te quiero decir que...me siento como⁶ y sirvió muchísimo a los profes para ponerse en el lugar de los chicos, se animaron a participar y también contribuyó a afianzar nuestra relación con ellos. Ahora nos reconocen como parte de la comunidad educativa de la escuela (AV Salta, informe octubre 2017).

Los alumnos de quinto año realizaron la lúdica Automatismo⁷ y descubrieron un corazón. La facilitadora preguntó "¿Quién sería el corazón de la escuela?" y un alumno dijo "Guille, el portero". A lo que todos asintieron. Luego la facilitadora le comentó esto al portero y se mostró feliz y emocionado (AV Pilar, informe diciembre 2017).

Un aspecto a destacar este mes es la participación de madres, padres y personal de maestranza en las lúdicas que se realizaron en el patio. Encontramos mucho compromiso y sinceridad al participar (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Una portera se nos acercó al umbral Depósito de miedos⁸ a participar, su relato fue muy fuerte, nos agradeció por habilitar un espacio para contar su suceso de su vida que la marcó, y poder soltarlo" (AV Jujuy, informe diciembre).

Confianza por parte de la directora de la escuela hacia nosotras y nuestras prácticas respaldadas por cambios visibles (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Se generó un ambiente de mayor confianza en la escuela. Entre los alumnos, los profesores, los preceptores, los de limpieza y los artistas. Los DíasLab⁹ ayudaron mucho a que se genere este ambiente. Ya que fueron dos días en una semana y se intervino fuera del aula (AV Pilar, informe diciembre 2017).

⁴ **Miradas en ronda:** esta actividad aborda la interacción a través de las miradas. De esta manera los participantes toman contacto y establecen un primer acercamiento generando reconocimiento interpersonal e intercambio. Esta dinámica consiste en dejar lugares para ubicarse en otros diferentes dentro del espacio y del grupo. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁵ **Soltar la forma:** actividad que se realiza en dúos que forman posturas como si fueran fotos. Van desarmando de a uno, e inicia un movimiento, buscando fijar una nueva posición, en relación y cercanía con el cuerpo de otro. Cuando este detiene el movimiento, su compañero desarma la postura y busca fijar una nueva forma. Así se sucede un sinfín de cambios de posición, y encastres de los cuerpos, en una dinámica que intercala fluidez y pausas, imitando el ritmo de una conversación. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁶ **Te quiero decir que...me siento cómo:** juego de pares enfrentados que intercambian estados reflexivos en diferentes niveles. Uno de ellos expresa creencias, ideas o afirmaciones y su par expresa cómo lo afecta emocionalmente al escucharlo. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁷ **Automatismos:** actividad enmarcada en el lenguaje de las artes visuales. Motiva la invención de formas espontáneas a través de líneas, formas y colores que posteriormente se relacionan, asocian e identifican con los temas que queramos trabajar, poniendo en diálogo la creación colectiva con aportes individuales. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁸ **Depósitos de miedos:** actividad de reflexión personal que apunta a poner en palabras los temores que aquejan a los participantes, y al nombrarlos, poder desprenderse de ellos. Jugar la situación burocrática para depositar, algo tan íntimo, el miedo, habilita un modo de abordaje novedoso y lúdico para temas complejos. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

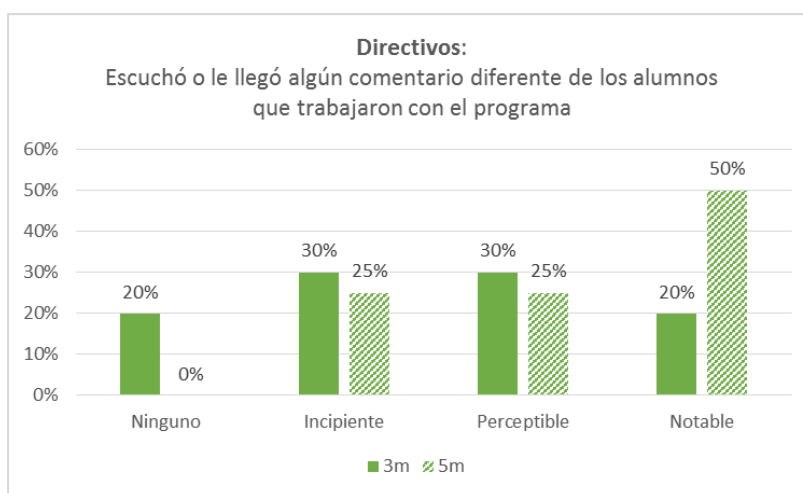
Los artistas vinculantes también destacan en sus informes cambios en las interacciones entre profesores:

En el aula de profesores comentaron lo útil que éramos en el aula y la importancia de planificar y generar actividades de manera conjunta y comprometida (AV Salta, informe noviembre 2017).

Un profesor se acercó a hablar días después de nuestra pequeña intervención en la Jornada Docente para preguntar “¿Cómo funciona eso que hacen ustedes?” y nos explicó que se quedó sorprendido de cómo los profes ahora hablan de sus cosas en la sala de profes, sobre todo uno que nos contó que “era tímido y parecía tener vergüenza de hablar con otros profesores”. Esta observación dio lugar a conversar sobre las relaciones entre los docentes en el colegio y pensar algunas pequeñas transformaciones que podían comenzar a ensayarse (AV Salta, informe noviembre 2017).

Un indicador de la incorporación de nuevas prácticas a la institución escolar es que estas comiencen a circular en las narrativas escolares entre los distintos actores. Por este motivo, se indagó sobre los comentarios que llegan a oídos de los directivos respecto del modo en que se describen a los alumnos que trabajaron con los artistas vinculantes (AV).

Gráfico 9. Directivos: nuevas narrativas escolares



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Se observa una progresión en el modo en que comienzan a circular nuevos relatos respecto de los estudiantes, mientras que, a tres meses de implementación, hay presencia de directivos que no observan cambios (20%) o comienzan a percibirlos de forma *incipiente* o *perceptible*; a los cinco meses, se desplaza el eje llegando a un 50% que registra cambios *notables*.

Es evidente el aporte que el programa EC realiza en la convivencia institucional. Los cambios parecen visualizarse por directivos y preceptores a escasos tres meses del ingreso del programa a la vida escolar. Se registra una clara tendencia hacia la profundización de los cambios, que permiten pensar que, a mayor tiempo de implementación, el programa pueda consolidarse como una metodología innovadora frente a los problemas de la convivencia.

Esto demuestra que la metodología de trabajo supera la novedad de un nuevo actor. En los relatos de artistas se puede observar el modo en que se van produciendo nuevas dinámicas en la vida escolar.

⁹ **DfaLab**: jornada de convivencia y aprendizaje creativo. Un circuito lúdico, con la guía de artistas y facilitadores especializados que se transforma en una jornada de experimentación, creatividad y pensamiento en acción.

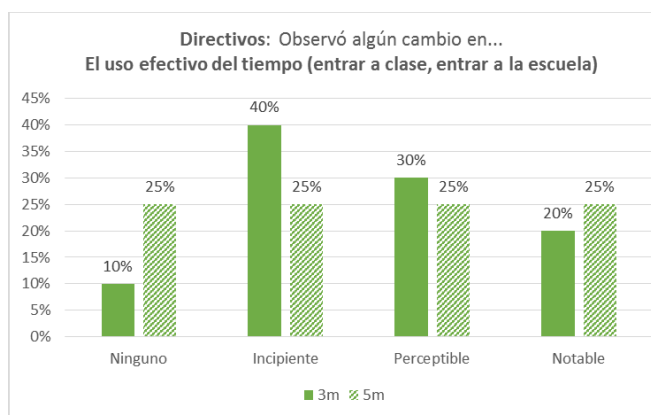
Cabe destacar también, a partir de las respuestas de directivos, que los alumnos comienzan a ser percibidos de otra forma dando lugar a nuevos comentarios entre los adultos de la escuela.

Uso del tiempo

El tiempo es un eje estructural que da cuenta de la posibilidad de trabajo que tiene la escuela. Lo efectivo del uso del tiempo permite que la escuela en su conjunto pueda priorizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que es su función principal, desplazando la idea de una dedicación exclusiva a la contención.

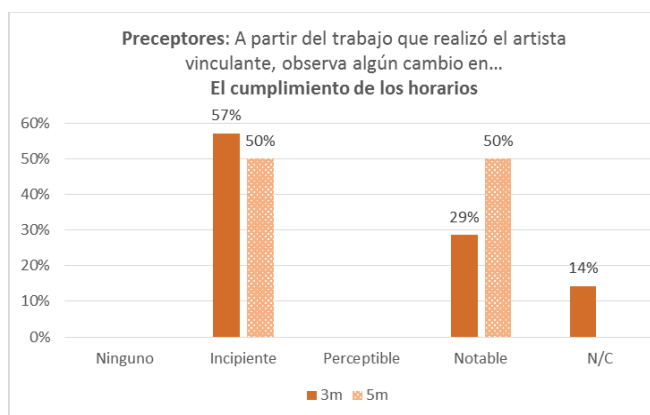
Tanto directivos como preceptores fueron consultados por esta variable, dado que en el conjunto de la vida escolar son los actores que pueden observar más cambios sostenidos en este aspecto.

Gráfico 10. Directivos: uso efectivo del tiempo



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 11. Preceptores: uso efectivo del tiempo



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

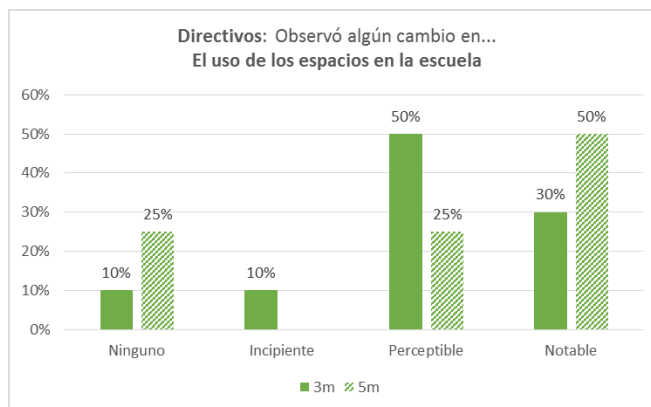
A los tres meses de implementación del programa, los directivos manifiestan que el uso del tiempo comienza a efectivizarse en un 70% de forma *incipiente* y *perceptible*. Sin embargo, para los preceptores, el 88% percibe el cambio hacia una mayor efectividad entre *incipiente* y *notable*. Cuando el programa ya tiene cinco meses de implementación, los directivos distribuyen sus criterios de manera uniforme en todas las categorías, mientras que el 100% de los preceptores dan cuenta de que el cumplimiento del horario a partir del trabajo de los AV registra cambios entre *incipientes* y *notables*.

En las respuestas obtenidas resulta claro que el programa incide de forma positiva en el cumplimiento de una norma como es el respeto por los tiempos escolares establecidos.

Uso del espacio

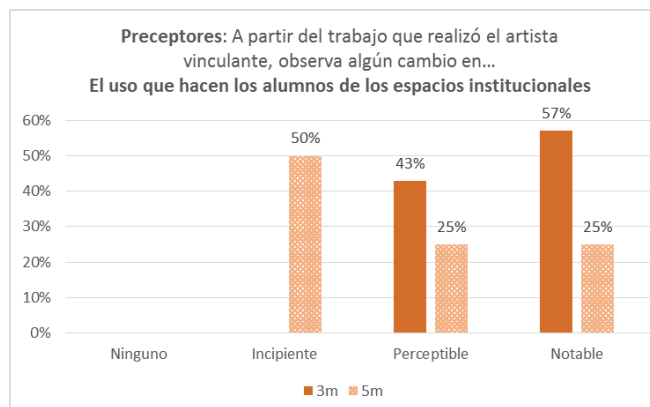
El espacio, otro eje estructural de la organización escolar, es un factor que según lo relevado en el informe de situación es utilizado como elemento de negociación y sobre el que es posible tomar decisiones respecto a su uso. Los espacios pueden clausurarse, enrejarse, redefinirse o crearse.

Gráfico 12. Directivos: uso espacios



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 13. Preceptores: uso espacios



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Los directivos, tanto a tres como a cinco meses de implementación, observan en un 75% u 80% la incidencia del programa en el aprovechamiento de los espacios de la escuela. Los preceptores, por su parte, en el caso del período de cinco meses, utilizan más categorías para explicitar esta distribución. Aun cuando ambos distribuyen sus respuestas de forma inversa, se registra una tendencia importante entre cambios *perceptibles* y *notables*.

Como se ejemplifica en los siguientes extractos de informes, el trabajo de los artistas vinculantes promueve un uso diferente de los espacios existentes:

En el patio principal todos los viernes los alumnos esperan participar de las intervenciones con umbrales que realizamos para la comunidad educativa. La sala de profes también es un espacio para encontrarnos en los recreos y convenir actividades (AV Salta, informe octubre 2017).

Generamos un espacio físico en la escuela, donde localizamos los *Umbrales*¹⁰ (*Clasificados*¹¹, *Abrir una puerta*¹², *Colgadero de palabras*¹³). En ese espacio dejamos las intervenciones que realizan los chicos, como instalaciones que se pueden visitar en cualquier momento. También armamos folletos impresos con las poesías colectivas construidas a partir de las intervenciones de los alumnos, que dejamos disponibles en el espacio para que el que quiera pueda llevárselos (AV Salta, informe octubre 2017).

Los chicos comenzaron a salir al patio en el recreo para hacer cuerda, malabares y acrobacias. Antes solo se quedaban en el aula (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Logramos actividades entre primaria y secundaria. Alumnos que comparten un mismo espacio pero que nunca se juntan" (AV Pilar, informe noviembre 2017).

El modo en que el programa EC resignifica los espacios y contribuye a una nueva forma de habitar la escuela es altamente valorado por directivos y preceptores.

¹⁰ **Umbrales:** actividad lúdica creativa organizada como estaciones o *stands*, que promueven la escucha profunda del mundo interior de cada participante, y acercan modos de expresión susceptibles de objetivarse y materializarse en creaciones colectivas (plásticas y escritas).

¹¹ **Clasificados:** actividad que ofrece un servicio comunitario de publicación de "clasificados". A través de la misma los participantes revisan sus fortalezas y debilidades, sus carencias y sus riquezas, su disponibilidad y sus limitaciones. Es un ejercicio creativo de transcribir estas cuestiones al lenguaje del rubro "clasificados" de los diarios. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

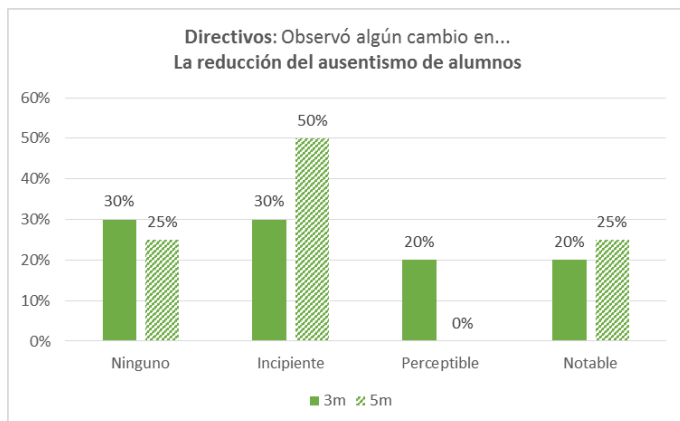
¹² **Abrir una puerta:** actividad que promueve la reflexión respecto de qué cosas consideramos que -en nuestra vida, en nuestra familia, en nuestro trabajo, en nuestro barrio, en nuestro mundo- están cerradas. A su vez, habilita la expresión y externalización de deseos de aquello a lo que queremos dar acceso, destrabar, abrir. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

¹³ **Colgadero de palabras:** actividad que estimula la creatividad, manifestando la capacidad de asociación de los participantes, promoviendo la vinculación de palabras que habitualmente no se relacionan. A su vez da visibilidad a la diversidad de puntos de vista y apreciaciones, ya que de un mismo disparador puede surgir una variada gama de asociaciones. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

Ausentismo

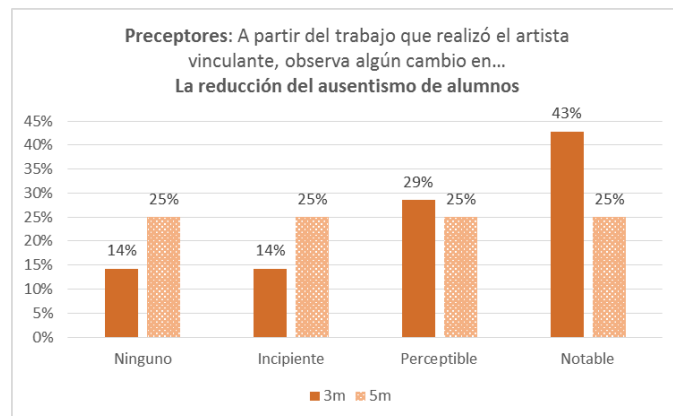
El ausentismo, tanto de docentes como de alumnos, es uno de los problemas que más preocupan a directivos tal como se relevó en la línea de base. Se realizó la misma pregunta tanto a directivos como a preceptores con el objetivo de triangular la percepción que la institución tiene respecto a este punto.

Gráfico 14. Directivos: ausentismo alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

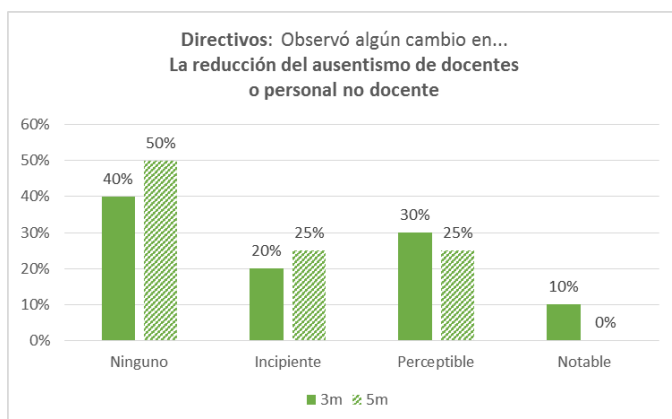
Gráfico 15. Preceptores: ausentismo alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

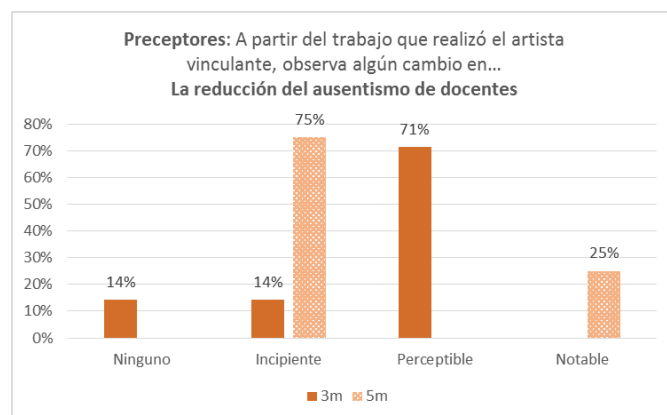
Para el conjunto de directivos, el **ausentismo de alumnos** se distribuye en todas las categorías impidiendo un análisis concluyente. Sin embargo, en el caso de los preceptores, que a diario lidian con la asistencia de los alumnos, se registran cambios *perceptibles* y *notables* en la reducción del ausentismo a los tres meses de implementación del programa. A los cinco meses, los cambios se distribuyen de forma pareja, por lo cual será necesario reevaluar su sostenimiento en futuros cortes temporales de análisis.

Gráfico 16. Directivos: ausentismo docentes y no docentes



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 17. Preceptores: ausentismo docentes



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

En el caso de los directivos, resulta interesante observar la concentración de respuestas que no adjudican al programa un cambio en la reducción del **ausentismo docente** y personal no docente. En cambio, los preceptores sí observan cambios *incipientes* y *perceptibles* que vinculan con el programa.

Cuando el ausentismo docente se expresa como síntoma de un malestar, el trabajo en conjunto con los AV puede ser un factor que contribuye a reconsiderar algunas inasistencias:

Uno de los conflictos que nos marcó la Directora del colegio fue que para ella lo más grave era la inasistencia de los docentes. Y la profesora de Sociología luego de hacer una intervención y comentarle que la semana siguiente continuaríamos, nos comenta "Justo estaba por faltar, pero si vienen vengo" (AV Salta, informe octubre 2017).

La reducción del ausentismo tanto de alumnos como de docentes se ve atravesada por múltiples variables que entran en juego. Aun cuando su reducción no es posible atribuirla únicamente a la presencia de EC, este pareciera constituirse como un elemento que aporta de forma positiva, posiblemente por su intervención en la mejora del clima y la convivencia institucional.

Relación con la comunidad

Directivos y preceptores fueron consultados por cambios en la relación de la escuela con otras organizaciones sociales del entorno.

Gráfico 18. Directivos: relación con OSC

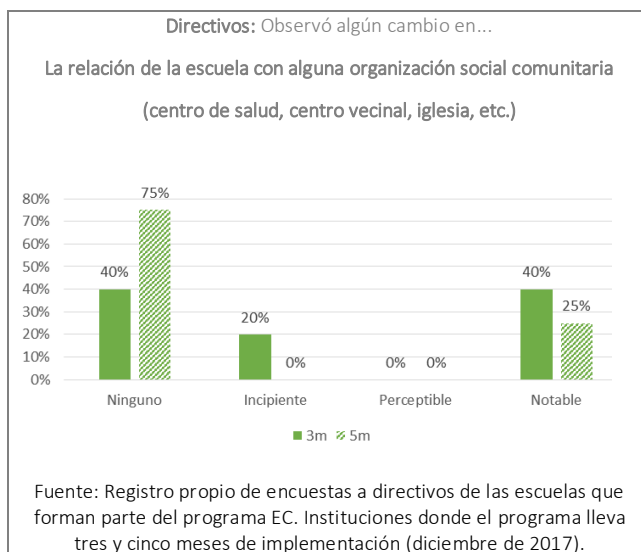
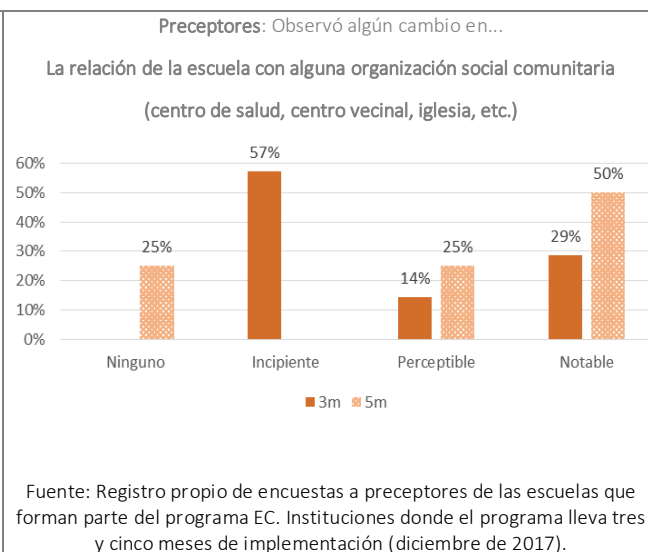


Gráfico 19. Preceptores: relación con OSC



Desde la perspectiva de directivos, destaca la polarización del registro de cambios de *ninguno* a *notable*. La concentración de respuestas en la ausencia de cambios permite pensar que los cambios *notables* obedecen a acciones muy puntuales. Un mayor porcentaje de preceptores detecta cambios *incipientes* a los tres meses, que se vuelven *perceptibles* o *notables* hacia los cinco meses.

Artistas y docentes pudieron enriquecerse en una práctica pedagógica creativa que benefició a estudiantes y comunidad. Darle dinamismo a las clases, descubrir potencialidades en nuestros jóvenes, construir alternativas lúdicas pedagógicas, presentar posibilidades de expresión y acción a las comunidades barriales es impagable (Docente vinculada a la Subsecretaría de Promoción cultural de Salta).

Los artistas, por su parte, registran las primeras semillas de articulación entre el barrio y la escuela:

Alumnos de la escuela trajeron sus trabajos de arte de la escuela para exponer en la biblioteca el día de la Celebración¹⁴ (AV Pilar, informe diciembre 2017).

Como ya terminaron las clases, este mes nos dedicamos a hacer el mapeo del territorio. Si bien ya habíamos generado un vínculo con la directora del colegio, se potenció el último día de clases cuando al contarle que estábamos recorriendo el barrio, nos propuso que investigáramos si la población estaría interesada en generar una feria de venta de productos manufacturados. Nos pareció interesante el proyecto y nos propusimos colaborar (AV Salta, informe diciembre 2017).

A partir de la inquietud que nos transmitió tanto la directora como la psicóloga del colegio de hacer una articulación con la Escuela primaria, hicimos un DíaLab¹⁵ en la Escuela Primaria. El año que viene continuaremos con la articulación. Le gustaría que la gente del barrio vuelva a apostar por el Colegio (AV Salta, informe noviembre 2017).

Con la organización de los murales y las celebraciones en el barrio, circuló entre los chicos, los profesores y las directoras, temas, problemáticas e ideas sobre el barrio. Hubo mayor relación con el entorno de la escuela (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Pareciera que las acciones que se realizaron articulando la escuela con la comunidad obedecieron a demandas puntuales o al fortalecimiento de las relaciones ya existentes. Esto podría explicar la dispersión de las respuestas obtenidas por ambos actores.

El programa EC, tanto a tres como a cinco meses de implementación, concentra sus acciones dentro de la escuela y en el territorio por separado, dado que necesita hacer pie en cada espacio. Aunque los artistas evidencian los primeros intercambios implementados, no se abordó aún la articulación de ambos espacios con miras a enriquecer una red territorial que los relacione de manera fluida. Tal como surge de la lectura de los objetivos que plantea EC en los sucesivos meses de implementación se espera la generación y despliegue de muchas más acciones en este rumbo.

Resultados: aportes a la dinámica en el aula

Este apartado describe el impacto que el programa EC generó en el aula como espacio privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje. A partir del aula como unidad de análisis, se focaliza en la convivencia, en las prácticas de enseñanza, y también en los tiempos y espacios a la luz de la percepción de diferentes actores.

Se incluyen *pincladas de clases*, es decir, extractos de los relatos de artistas vinculantes que describen el modo en que se abordan y evalúan contenidos curriculares a partir de las diferentes lúdicas que forman parte de la metodología de trabajo de EC.

Convivencia en el aula

La convivencia escolar es la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los estudiantes; los profesores deben enseñar y los estudiantes aprender conocimientos,

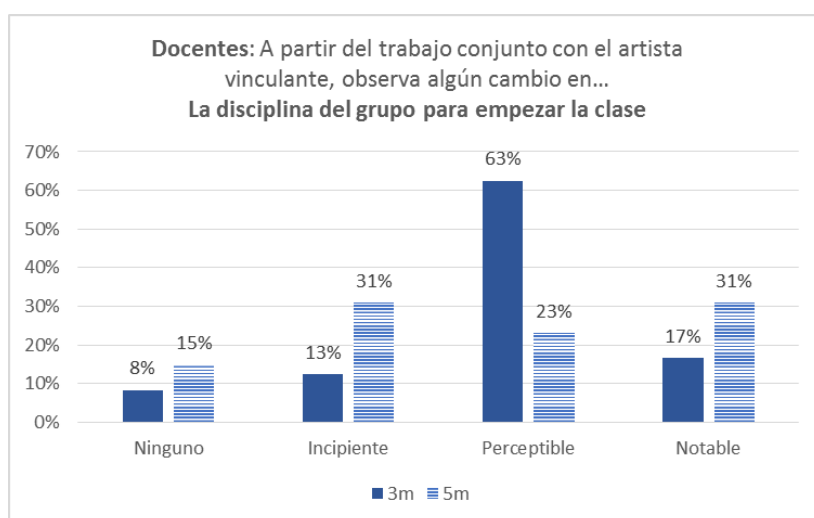
¹⁴ **Rituales de Celebración:** jornadas organizadas desde múltiples actividades creativas y diferentes lenguajes artísticos, dando cuenta del recorrido vivido por todos los participantes durante un período. Su espacio de realización es un lugar relevante en cada territorio. Confluyen los saberes y prácticas construidas a lo largo de ese tramo (murales, teatro callejero, ensambles musicales, coreografías, piezas de artes visuales, etc.).

¹⁵ **DíaLab:** jornada de convivencia y aprendizaje creativo. Un circuito lúdico, con la guía de artistas y facilitadores especializados que se transforma en una jornada de experimentación, creatividad y pensamiento en acción.

capacidades, valores que les permitan poner en práctica el vivir en armonía con otros. Es por ello que la convivencia en el aula constituye la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar. Una convivencia en el aula sin violencia incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, y en el mejoramiento de la calidad educativa. Para analizar los cambios en la convivencia, traemos la voz de docentes, alumnos y artistas.

Los reclamos por la falta de *disciplina* que abundan en los relatos de docentes recogidos en el primer informe de investigación dieron lugar a la consulta por los cambios detectados al empezar una clase, como indicador de la convivencia en el aula.

Gráfico 20. Docentes: disciplina para comenzar la clase

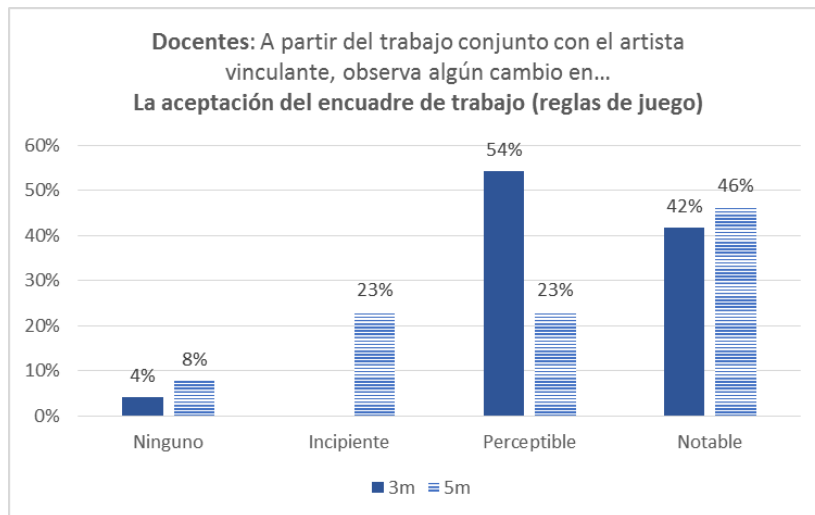


Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Destaca en las respuestas el 63% de docentes que a los tres meses detectan cambios *perceptibles* en la disciplina del grupo para empezar la clase. A los cinco meses, hay mayor distribución entre quienes perciben los cambios como *incipientes*, *perceptibles* y *notables*.

Otra forma de conocer cómo se vive la convivencia en el aula es a través del respeto al encuadre de trabajo propuesto en las actividades con los artistas.

Gráfico 21. Docentes: aceptación encuadre de trabajo



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Llama la atención cómo esta población de alumnos, relacionada con la *ausencia de disciplina*, en la actual mirada de los docentes, aceptan las reglas de juego en un 96% (sumando el *perceptible* y *notable*) a los tres meses de implementación del programa. A los cinco meses, se distribuye de otra manera, sosteniéndose un 46% de docentes que considera cambios en la aceptación del encuadre como *notables*.

La verdad, no conocía el programa y me parece que superó todas las expectativas, ya que es un grupo muy difícil en todos los sentidos; con su intervención se logró equilibrarlos (Prof. Cs. Sociales).

El grupo es muy disperso, las actividades propuestas les permitieron acercarse a la materia desde otro lado (Prof. inglés).

Los artistas vinculantes aportan, sobre la reconfiguración de la convivencia, en sus informes mensuales:

Alumnos que ganaron sentido de pertenencia en su aula. Chicos que se sintieron atraídos por la música y la pintura que no conocían en un ambiente escolar vinculado a materias no artísticas. En el aula, recuperaron el espacio de juego (AV Pilar, informe octubre 2017).

“Uno de los momentos más complicados, pero más lindos, fue la primera llegada a un curso de 1º año en turno tarde. Este curso se nos presentó como muy conflictivo, con muchos chicos repitentes y donde el 50% tiene más de 15 años. Cuando empezamos a trabajar con ellos, la mayoría no estaba presente en el aula, tenían la libertad de irse en cualquier momento y pasaban el mayor tiempo en el patio y, en un primer momento, pareció que poco íbamos a poder hacer. Para el final de la clase se logró revertir la situación, logrando copar por completo la atención de todos los estudiantes presentes a través del desarrollo de las lúdicas, con participación incluso en el posjuego¹⁶” (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Un mes después se registra en este mismo grupo:

Observamos un gran avance en el trabajo con los chicos de 1º del turno tarde. Ahora, gracias a la profesora, pudimos trabajar todas las semanas varias horas con ellos; nos esperan, entran todos al aula y nos piden que vayamos en otras materias también (informe noviembre 2017).

En este primer mes de trabajo ya se empiezan a ver a alumnos hablar con compañeros con los que no acostumbraban (AV Jujuy, informe octubre 2017).

En este contexto

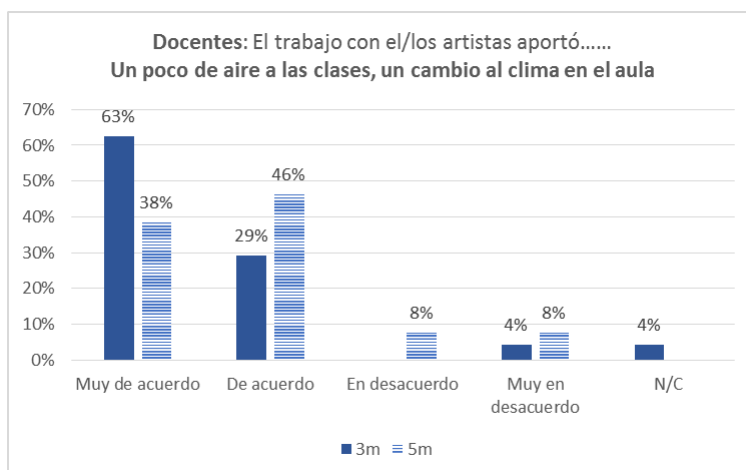
¹⁶ **Posjuego:** rutinas de pensamiento, propia de la teoría de la comprensión, que dan lugar a procesos reflexivos que conllevan a conocimientos múltiples sobre la experiencia vivida en la lúdica.

la comunicación y el diálogo son instancias fundamentales para la construcción de sentidos y para la generación de conexiones entre nuestra experiencia vital como individuos y la de ser parte de colectivos en la procuración de respuestas en el día a día tanto como de respuestas que lo trasciendan. La escuela, la comunidad territorial, los espacios de arte y cultura son un lugar para esto. [...] La creatividad puesta en marcha en la construcción de aprendizaje es una posibilidad de valoración concreta de la libertad, las reglas de convivencia y el pensamiento crítico que sienta las bases para la consolidación de la democracia participativa desde una escuela que forma en la convivencia (Sanguinetti, 2013).

En las últimas décadas, el clima en la escuela y en el aula se ha vinculado fuertemente con la posibilidad de lograr verdaderos aprendizajes. Un clima de confianza entre compañeros, donde prima el respeto y resuelven en un espacio de diálogo los conflictos, se asocia estrechamente a mayores logros de aprendizaje. Forman parte de la generación de un clima particular de aula la motivación por aprender y por enseñar, la conducta, la autoeficacia, el desarrollo social y emocional y el desgaste profesional del docente.

Los profesores fueron consultados por la percepción que tienen de cambios ocurridos en el clima del aula a partir del trabajo que realizaron en conjunto con el artista. Para ello, se les presentó una serie de afirmaciones en las que se solicitaba indicar el grado de acuerdo.

Gráfico 22. Docentes: cambio en clima aula



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

En conjunto, la gran mayoría de los profesores reconoce el impacto de las acciones de EC en el clima del aula. Es notable cómo rápidamente, a los tres meses de implementación, el 92% expresa estar de acuerdo (de los cuales el 63% son enfáticos en esta afirmación). Es decir que, apenas se implementa, la presencia del programa no pasa desapercibida. A los cinco meses, esta percepción de cambio se mantiene en un 84%.

Fue aire fresco para los alumnos y para mí. ¡Gracias! (Prof. Prácticas del Lenguaje).

Muy buena forma para oxigenar las clases (Prof. Educación tecnológica).

Los informes de los artistas describen también las formas en que los profesores se ven movilizados en su clima laboral.

Tuvimos que comenzar a implementar en un grupo de casi 40 alumnos de 2do año, muy dispersos durante la clase y limitados espacialmente porque el aula les queda chica. La docente solo hacía comentarios negativos hablando del grupo, y con mi compañero no sabíamos cómo íbamos a "capturar" a todos esos chicos. Sin embargo, a la hora de hacer la lúdica todos participaron, estuvieron atentos y el clima había cambiado en su totalidad. Incluso a la docente la vimos divirtiéndose con la actividad, relajada y sacando fotos de la

implementación. Se mostró feliz y entusiasmada cuando le propusimos la actividad de la siguiente clase (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Una docente con la que comenzamos a trabajar en esta última etapa manifestó que hubiera querido trabajar con nosotros desde principio de año y que seguro hubiera habido grandes cambios en el curso (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Dada la importancia de los vínculos en la conformación de un clima de aula, se consultó a los docentes su percepción de cambios tanto entre alumnos como con ellos.

Gráfico 23. Docentes: vínculos entre alumnos

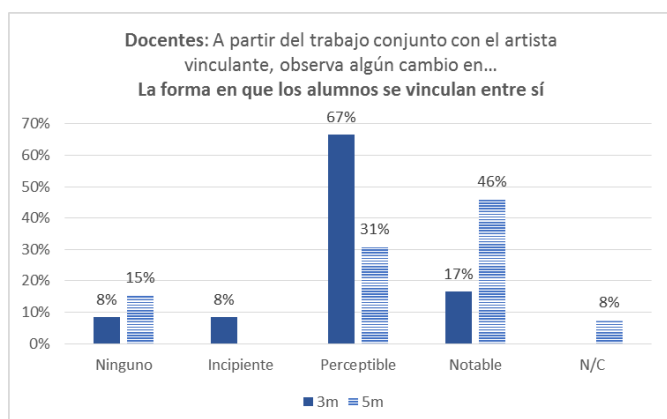
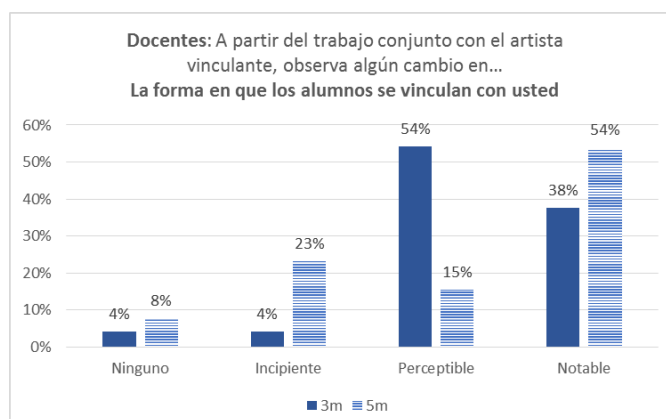


Gráfico 24. Docentes: vínculo docente-alumno



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

En relación con los **vínculos entre alumnos**, se observa un 67% de docentes que, a los tres meses de implementación, notan cambios *perceptibles*. A los cinco meses, hay una marcada tendencia a profundizar este cambio dado que el 46% los registra como *notables*.

Los testimonios de AV arrojan luz sobre cómo la metodología EC contribuye a generar vínculos positivos entre compañeros:

Los chicos de un 2º año, donde se realizó intervención con la profe de Lengua, nos contaron que entre ellos se llevaban mal y que casi ni se hablaban. A través de una actividad de intercambio de Aviones de papel¹⁷, pudieron compartir aquello que los "ata" y darse consejos entre ellos, a través de mensajes en los aviones. Luego los leímos de manera grupal y se generó un espacio de escucha y respeto... fue tan fuerte, que hasta la profe se emocionó mientras escuchaba y leía lo escrito por los chicos (AV Salta, informe noviembre 2017).

El profe de diseño se sorprendió por la participación de los estudiantes en el taller, de cómo a través de los Personajes absurdos¹⁸ compartían también situaciones de su realidad cotidiana, sobre todo de dos jóvenes que nunca hablan en clase (AV Salta, informe noviembre 2017).

Fuimos descubriendo a lo largo del trabajo lo importante que es sostener encuentros con un mismo docente y un mismo curso, es interesante ver, cómo en lo procesual comienzan a emerger instancias de mayor profundidad y vínculos afectivos. En el caso particular volver una y otra vez al mismo curso, generó una predisposición cada vez mayor por parte del docente y los estudiantes, como así también confianza en las propuestas y entusiasmo (AV Salta, informe octubre 2017).

¹⁷ **Aviones de papel:** actividad de papiroflexia que consiste en el armado de aviones de papel que interconectan a los participantes con diferentes mensajes según los temas establecidos.

¹⁸ **Personajes absurdos:** a través de imágenes con las que se debe construir un personaje, esta dinámica estimula la capacidad dialógica. Habilita la reflexión y el pensamiento lateral con sus múltiples derivas para pensar sobre un tema en particular. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

Respecto a los cambios registrados en el **vínculo con el docente**, sin desconocer el preexistente, el 54% manifiesta como *perceptible* un cambio positivo a los tres meses. La misma proporción, a los cinco meses, destaca el cambio como *notable*.

Testimonios de profesores y artistas aportan:

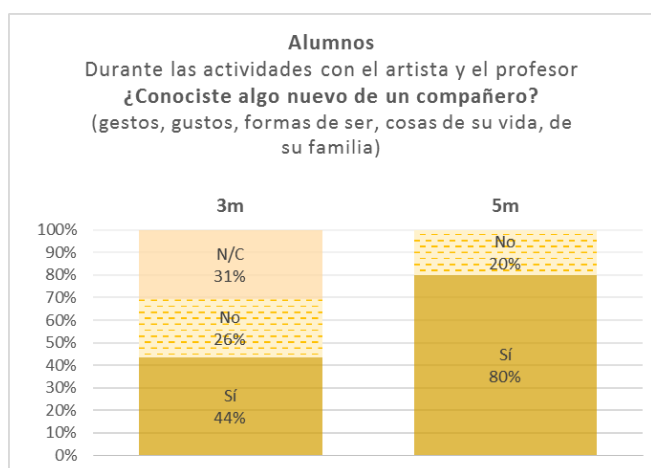
Poder realizar los juegos con los chicos hizo que se genere un vínculo de confianza que antes no había (Prof. Matemáticas).

Las relaciones profes/estudiantes se vio potenciada. A partir del juego, son otros los lazos que se construyen (AV Salta, informe noviembre 2017).

El profe de Informática se sumó a participar de las lúdicas, los estudiantes de ese curso parecían no reconocerlo. Luego él habló de la importancia de estas actividades en el aula y que él puede ser "otras cosas además de un tipo serio" (AV Pilar, Informe octubre 2017).

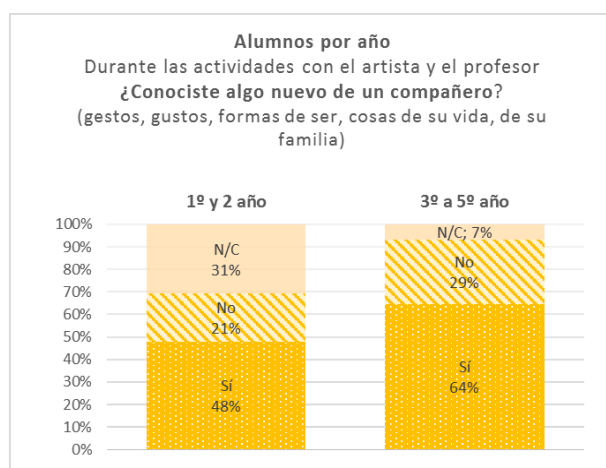
Para poder observar si se perciben cambios en los vínculos, también se consultó a los alumnos sobre la posibilidad de conocer algo nuevo de un compañero a partir de las actividades que realizaron con los AV.

Gráfico 25. Alumnos: algo nuevo de un compañero. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 26. Alumnos: algo nuevo de compañero. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

A los tres meses, aun cuando es significativo que el 44% indique haber conocido "algo nuevo de un compañero", el 57% no lo registra o responde *No*. Lo notable es que a los cinco meses el 80% de los estudiantes pueden afirmarlo.

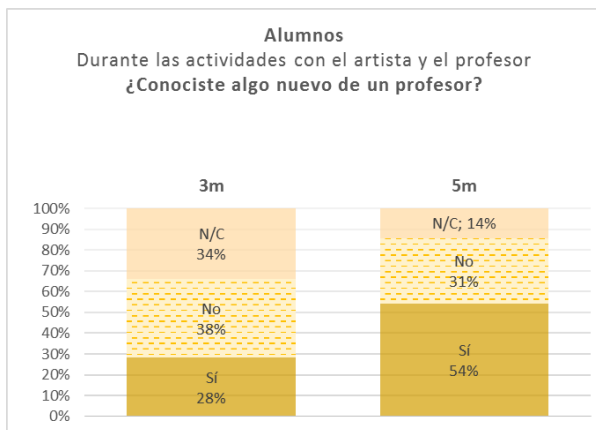
Analizando la misma pregunta, pero a partir de la variable *año de cursada*, se puede observar que ese 80% está conformado principalmente por alumnos de los últimos años. En el segundo gráfico se distingue que en los primeros años es más el porcentaje de los que no registran algo nuevo (*N/C* y *No*) de los que sí, mientras que, en los últimos años, el haber descubierto algo nuevo de un compañero es considerablemente mayoritario. Aun cuando el supuesto es que al transitar tres o más años junto a los mismos compañeros ya existe un alto conocimiento del otro, en estas escuelas con trayectorias escolares no lineales (repitencia, ausentismo, cambio de escuela, etc.) es altamente positiva la apertura para conocerse entre ellos.

Los testimonios de alumnos y profesores dan cuenta de estos cambios:

Trabajamos con otro curso que nunca habíamos trabajado (Alumno 1º año).

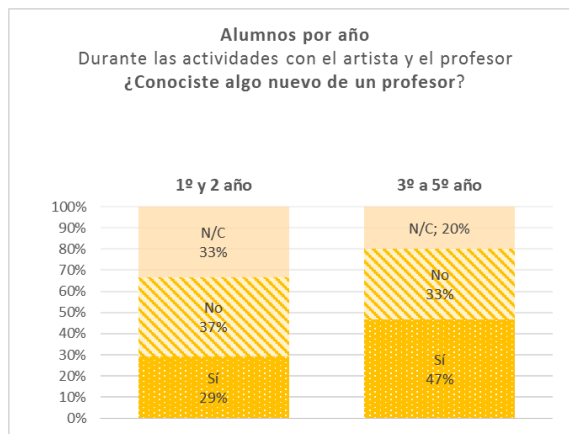
Permite vincularse con compañeros superando los subgrupos que se arman en todos los cursos y a veces no se integran entre sí (Prof. Sociología).

Gráfico 27. Alumnos: algo nuevo de un profesor. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación, al mes de diciembre de 2017.

Gráfico 28. Alumnos: algo nuevo de un profesor. Corte por año de escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad al mes de diciembre de 2017.

En relación con el re-conocimiento de sus profesores, un 28% de alumnos dice conocer algo nuevo del profesor –aun siendo el mes de diciembre y a tres meses de implementación de EC. En cinco meses, ya se transitó junto al programa un cuatrimestre completo que permitió que el 54% expresara conocer algo nuevo del profesor. El corte por año permite dar cuenta que en su mayoría son los alumnos de los últimos años los que manifiestan conocer algo nuevo del profesor. En los primeros años, el 33% de estudiantes no pueden dar respuesta a esta consulta.

El caso de la sonrisa en la sorpresa de tres actores

Uno de los chicos me dijo "Profe, nunca la habíamos visto reírse". Y me hizo pensar, yo no me daba cuenta de que era muy seria con los chicos (Prof. Matemáticas).

La profesora de Matemática no es tan chota como pensé [...] Claro, cuando viene el profesor Javier [en referencia al artista], se pone recontenta. Le brillan los ojitos (Alumno 1º año).

Un alumno comenta durante un posjuego¹⁹ que algo nuevo fue que vio sonreír a la profesora y el resto de los compañeros asintió acordando con la observación. Un tiempo después los chicos comentaban sorprendidos que "la profe se sentó en la mesa" y después la profesora se acercó a nosotros proponiendo que armemos juntos un rap de fracciones para trabajar en su clase (AV Pilar, Informe octubre 2017).

Otra pregunta que se utiliza como indicador de la convivencia en el aula, se refiere a la participación de alumnos que no solían involucrarse en las clases, y también si los portavoces habituales comenzaron a permitir que esto suceda.

¹⁹ **Posjuego:** rutinas de pensamiento, propia de la teoría de la comprensión, que da lugar a procesos reflexivos que conlleva a conocimientos múltiples sobre la experiencia vivida en la lúdica.

Gráfico 29. Docentes: participación alumno que no se involucraban

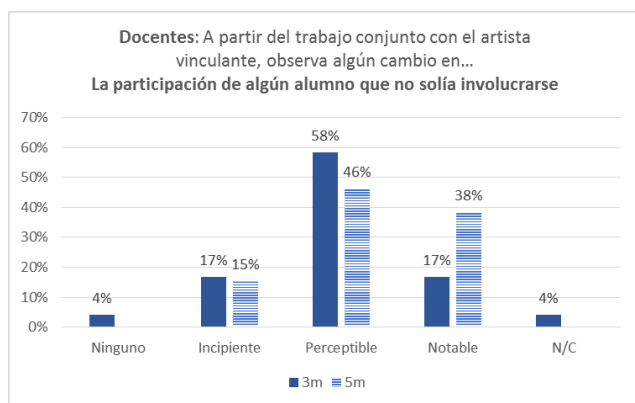
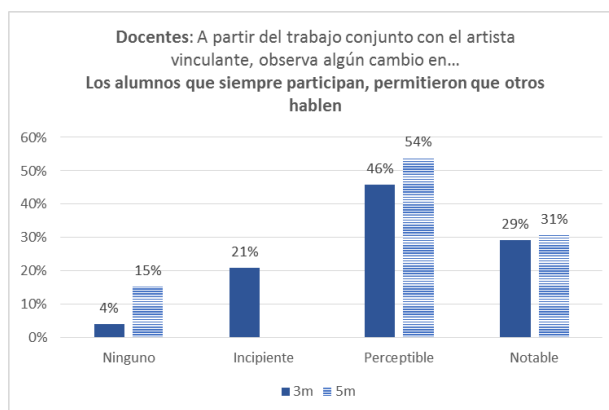


Gráfico 30. Docentes: lugar a nuevas participaciones



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

A los tres meses de trabajo, ya el 75% de los profesores registran cambios *perceptibles* y *notables* respecto a nuevas participaciones. En el mismo porcentaje notaron también que los alumnos que siempre participan permitieron que otras voces aparezcan. A los cinco meses, en ambas consultas los cambios se profundizan (84%), con una tendencia mayor a indicar el cambio como *notable*.

Mediante una dinámica de presentación de Personajes absurdos²⁰, escuché la voz de un alumno que desde principio de año no se animaba a exponer de forma oral (Prof. Biología).

Participamos de la Feria de las colectividades en la que participan 22 escuelas. El evento convoca a más de 200 alumnos. Un alumno de 1er año, que no solía hablar con nadie y tiene un muy bajo perfil, se acercó y se animó a participar en un número artístico que obliga a estar frente a un público grande (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

La convivencia se aborda cuando se participa, se aprende, se evalúa. De este modo, el aprendizaje no es un hecho individual, sino siempre colectivo. Los procesos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que se desarrollan en las aulas y fuera de ella son los que van articulando el conjunto de hábitos, conductas, actitudes y capacidades que componen la formación integral de los jóvenes.

Cuando los AV crean espacios para la expresión de los jóvenes, los docentes se sorprenden y comienzan a ver capacidades de sus alumnos que, aunque siempre presentes, no conocían. Acercar la posibilidad de ver a sus estudiantes no a partir de lo que les falta para ser sus alumnos esperados, sino a partir de lo que sí tienen; favorece la convivencia en el aula dando lugar a un cambio rápido en el clima, así como a la renovación de expectativas de lo que sus alumnos son capaces de hacer y expresar.

De la misma manera que los adultos se sorprenden al descubrir en sus alumnos sentimientos, reflexiones y posicionamientos, los estudiantes también conocen nuevos aspectos de sus profesores y sus compañeros.

La convivencia se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad -ambas son emociones- que hacen posible el aprendizaje. Así es que el aprendizaje depende del grado de conexión. Inés Sanguinetti (2018b: 1) explica cómo la metodología EC trabaja en este sentido:

El arte organiza la emoción, disparándola, pinchándola, encendiéndola o aplacándola. Yendo a buscarla allí donde esté y quitándola de la inercia del cotidiano. ¿Cómo despertar, motivar o mover mis sentidos y

²⁰ **Personajes absurdos:** a través de imágenes esta dinámica estimula la capacidad dialógica. Habilita la reflexión y el pensamiento lateral con sus múltiples derivas para pensar sobre un tema en particular (Fuente: Manuales de Lúdica del programa EC).

emociones como creador? Entendemos a la motivación como el efecto resultante de la generación de un movimiento. Motivación y creación son pareja indisoluble. Si creación es pasar de lo que no es a lo que es, motivación es la primera chispa, salir de una quietud hacia una “inquietud”. Es un llamado a involucrar los sentidos, por eso trabajamos tanto el recuperar en toda situación cero la experiencia sensible como el gran lago indiferenciado desde el que pescaremos los materiales y dispositivos creativos y el factor sorpresa como la primera y más hábil red para esa pesca.

Prácticas de enseñanza

Como se analizó en el informe de situación, la búsqueda de prácticas de enseñanza alternativas se presentaba como una posibilidad para la mejora de las trayectorias escolares. El programa EC propone, en ese sentido, la conformación de un *par didáctico*, integrado por el profesor de un campo disciplinar y un artista comunitario actuando juntos en el aula. En esta pareja, el docente es quien asume la responsabilidad profesional de tomar y construir decisiones en el aula mientras que el artista ofrece miradas, aportes y abordajes alternativos que contribuyan al aprendizaje. El par didáctico parte de ser dos para llegar a ser uno y acompañarse inicialmente en el trabajo pedagógico, reconociendo que la construcción del sentido es tarea propia de cada docente y sus estudiantes. El programa busca así que el docente incorpore nuevas maneras de enseñar descubriendo y fortaleciendo su creatividad a través de la acción conjunta con el artista.

En la práctica, el trabajo del par didáctico no solo contribuye a crear un ambiente de confianza en el aula, sino que también apunta al logro de aprendizajes significativos. La propuesta busca incluir en el bagaje metodológico del docente la creación de oportunidades donde *todos* los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades.

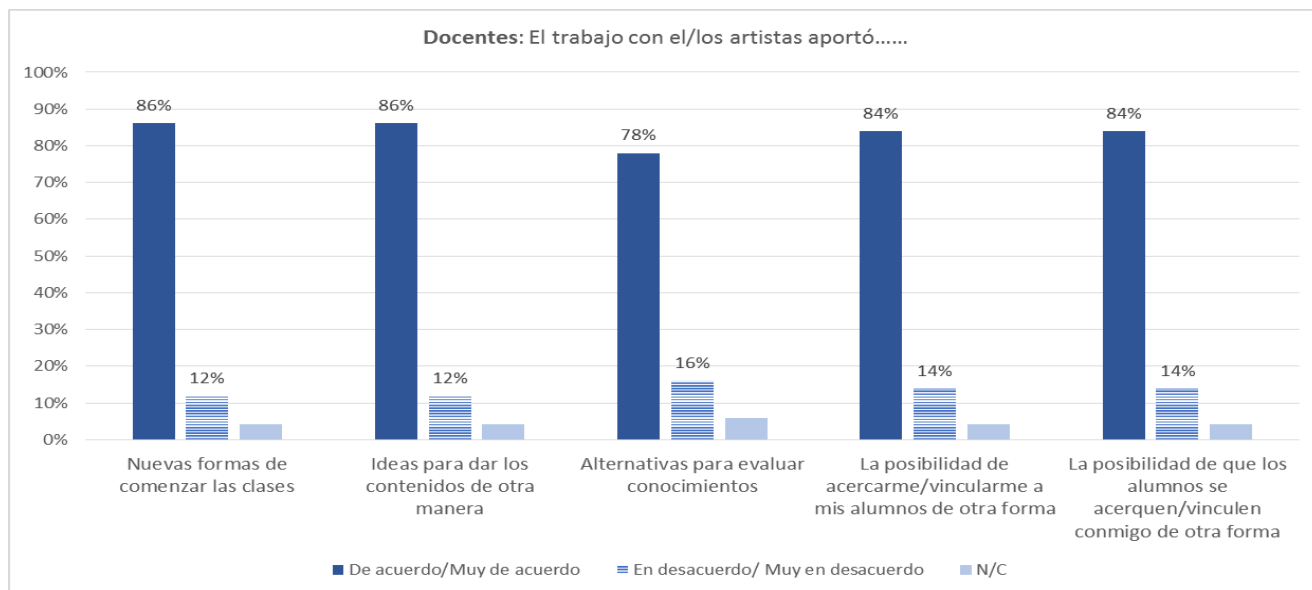
Las encuestas buscaron conocer el aporte que perciben tres actores -docentes, directivos y alumnos- del funcionamiento del par didáctico como potenciador de un mejor medio para el aprendizaje. Esto supone indagar la puesta en acción del programa a partir de la transferencia a la práctica (3º nivel de evaluación del modelo de D. Kirkpatrick²¹).

Los docentes fueron consultados por los aportes que perciben, producto del trabajo en conjunto con los artistas vinculantes, a partir de cinco indicadores: nuevas formas de comenzar las clases, ideas para dar contenidos de otra manera, alternativas para evaluar, posibilidad de vincularse con los alumnos y viceversa, en las que se solicitó indicaran su grado de acuerdo.

Dado que las respuestas de los docentes no presentaron diferencias significativas entre los meses de implementación y a fin de facilitar la lectura del gráfico, en este caso se presenta un promedio de las respuestas obtenidas para cada categoría.

²¹ Kirkpatrick plantea cuatro niveles de evaluación de una acción: reacción, aprendizaje, transferencia y resultados, en su libro “Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles” (3era edición 2007, Ediciones Gestión 2000, Grupo Planeta), desarrolla estas ideas.

Gráfico 31. Docentes: aportes del trabajo en pareja didáctica



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

El gráfico da cuenta de forma contundente del aporte que constituye para los docentes el trabajo con el artista. Se permiten dejar de pensar la enseñanza en el aula como una tarea individual, revisar su propuesta didáctica para comprender las dificultades cotidianas, diversificar la manera de evaluar y atender a lo vincular como un punto a considerar en la enseñanza.

Algunos testimonios de los profesores consultados respecto a los cambios en las prácticas de enseñanza señalan:

Las dinámicas permitieron que los estudiantes comenzaran las clases de un modo más activo. Me gustaría continuar trabajando con el programa el año siguiente (Prof. Artística).

Me pareció una propuesta de trabajo interesante y muy significativa para los alumnos, ya que permite abordar los temas desde otras técnicas más dinámicas (Prof. Sociología).

Ser testigo de todo este proceso me sirvió para replantearme también mi práctica docente y pensar en otras alternativas más enriquecedoras y significativas. En lo personal, interactué especialmente con los artistas vinculantes seleccionados, en quienes observé gran flexibilidad para aprender sobre los contenidos académicos que había que mostrar desde una actividad artística, gran entusiasmo y predisposición para el trabajo conjunto, características todas que contribuyen al logro de los objetivos planteados desde la organización de Entornos Creativos (Docente vinculada a la Subsecretaría de Promoción cultural de Salta).

Los AV destacan los siguientes aspectos que vivieron en su quehacer como par didáctico:

Destaco este mes el intento de los docentes de aplicar las lúdicas en sus propios espacios sin presencia de los artistas (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Varios jóvenes en los recreos y/o en actividades inter-aula, nos preguntan cuándo vamos a intervenir en su curso, solicitan además que vayamos con tal o cual profesor “con el que no hacen nada” o con el que “se aburren” o “no le entienden” (AV Pilar, informe octubre 2017).

Los profes de la escuela descubrieron en el programa una gran herramienta para recuperar contenidos y fortalecer los aprendizajes (AV Salta, informe noviembre 2017).

Durante la actividad de Automatismos²² para la creación del boceto del mural a realizarse en la escuela, hicimos hablar la imagen ante dos cursos (1º y 3º) y las asociaciones que hicieron fueron muy creativas. Al hablar de una de estas imágenes (un símbolo de infinito), preguntamos a los chicos qué quisieran que estuviera siempre en la escuela: de una de las respuestas salió la frase que se materializará en el mural: “Que no termine el juego” (AV Pilar, informe noviembre 2017).

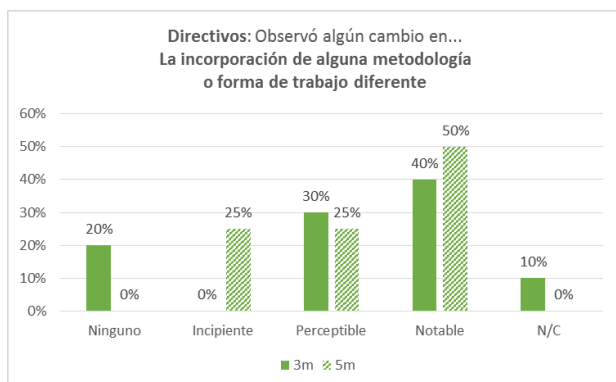
Por falta de docente se trabajó con un 2º año en la Jornada ESI (Educación Sexual Integral) en la que compartimos 4 h de trabajo significativo con los alumnos. Pudimos hacer varias lúdicas con su ciclo completo que incluye el posjuego: caminatas con variantes, Qué piensan los que no piensan como yo²³, Escenas corporales²⁴, Personajes absurdos²⁵. Todo este trabajo solo tuvo un antecedente semanas previas que fue una pequeña ronda en un recreo compartida con estos mismos alumnos, en la que costó sostener las dinámicas. A pesar de esta experiencia previa difícil, el trabajo en la jornada fue sumamente rico. Los chicos se pusieron al servicio de las lúdicas con su cuerpo y creatividad, para luego exponer en el parlamento final frente a todo el colegio sus conclusiones respecto del tema trabajado: violencia de género. Esto valió la felicitación por parte de la directora y su pedido de seguir trabajando con este curso, que -nos comentó- es uno de los más problemáticos del turno tarde. Se procederá a desarrollar todo este cause creativo en ellos en futuros encuentros (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Las últimas semanas pudimos realizar con ellos un mapeo, en principio con un plano real donde cada uno pudo ubicar su casa y su recorrido al colegio; luego realizamos el mapeo comunitario donde trabajaron su propio mapa mental. También realizamos Automatismos trabajando el proyecto de vida [...]. La última semana se compartió con ellos un video sobre el calentamiento global y desde su propia iniciativa propusieron realizar un video documental sobre la contaminación ambiental en el barrio (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Muchas otras prácticas de enseñanza alternativas relatadas por los artistas se presentan en el apartado “Pinceladas de clases”.

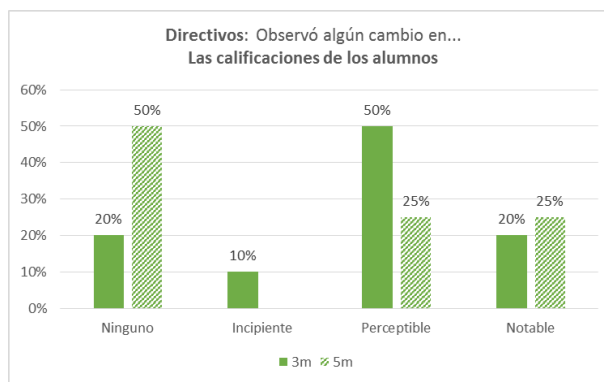
Otra fuente consultada sobre los cambios en las prácticas de enseñanza fueron los directivos. También se indagó sobre los cambios percibidos en las calificaciones por ser este indicador algo más cercano a lo que pueden detectar en la gestión.

Gráfico 32. Directivos: incorporación metodologías diferentes



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 33. Directivos: calificaciones



Fuente: Registro propio de encuestas a directivos de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación. (diciembre de 2017).

²² **Automatismos:** actividad enmarcada en el lenguaje de las artes visuales. Motiva la invención de formas espontáneas a través de líneas, formas y colores que posteriormente se relacionan, asocian e identifican con los temas que queremos trabajar, poniendo en diálogo la creación colectiva con aportes individuales. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

²³ **Qué piensan los que no piensan como yo:** actividad que permite abordar temas y valorar el entendimiento y el respeto de la argumentación del otro, más allá de la opinión. Se puede relacionar con todo tipo de temáticas. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

²⁴ **“Escenas corporales:** actividad a través de la cual se representa una imagen quieta o dinámica sobre temáticas específicas. Permite trabajarlas a través del lenguaje corporal desarrollando la creatividad. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

²⁵ **Personajes absurdos:** a través de imágenes esta dinámica estimula la capacidad dialógica. Habilita la reflexión y el pensamiento lateral con sus múltiples derivas para pensar sobre un tema en particular. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

Los directivos concentran los cambios en las formas de trabajo de los docentes en las categorías *perceptibles* y *notables*, tanto a tres meses como a cinco de implementación. Cabe destacar que, mientras a los cinco meses el 100% de los directivos responden el ítem y detectan cambios positivos, a los tres todavía aparecen algunos que no los registran.

En el caso de la pregunta referida a las calificaciones de los alumnos, el 70% de los directivos, a tres meses, refiere cambios *perceptibles* y *notables*. A cinco meses, las respuestas se polarizan entre *ninguno* y *perceptible* o *notable*, lo cual no da lugar a una interpretación.

Una directora de una escuela que lleva cinco meses de implementación del programa afirma:

Esto justo lo hablé la semana pasada con 2º y 3º año, porque me comentaron de la evaluación del programa y dije “Quiero hablar con los chicos primero, a ver qué me dicen ellos”. Así que les pregunté y me explicaron: “Si estamos con el profe, nos aburrimos Dire, pero si vienen ellos [los artistas], nos divertimos y el tema es el mismo y ahí lo aprendí”, me dijo uno. “¡Ah! Entonces te sirvió, vamos a seguir haciéndolo a lo largo del tiempo para que ustedes puedan seguir aprendiendo, que es lo que a mí me interesa” [...] Y ellos te hablan y te cuentan, y a ellos les sirvió. Quizás no a los 36, pero con que le sirva a 30 a mí me alcanza. Y eso mejoró, eso fue importante (Directivo).

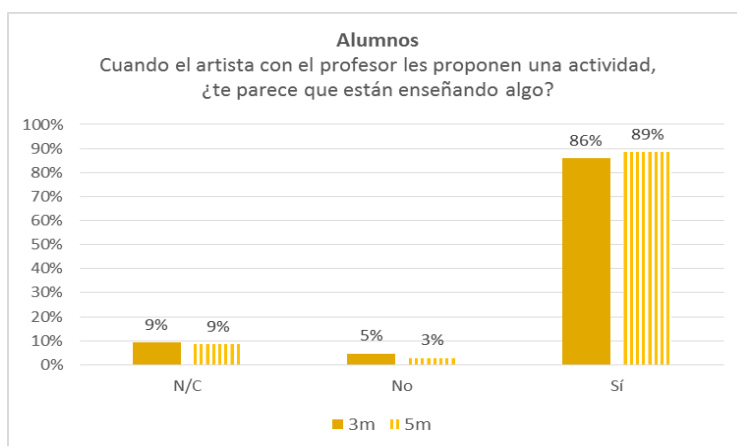
El informe de un artista a tres meses de trabajo en la escuela registra este movimiento:

Se está valorando más, por parte de los directivos y algunos profes, la potencia del uso de actividades alternativas para el trabajo con los jóvenes (AV Pilar, informe octubre 2017).

Los profesores nos pidieron al cerrar el año que les enviemos por mail los instructivos de las lúdicas que implementamos durante el año (AV Pilar, informe diciembre 2017).

Podría suponerse que, para los alumnos, la metodología lúdica que proponen los artistas, se vincula con el ocio, el pasatiempo, el *jugar por jugar*, y no con el aprendizaje escolar. Por este motivo, se consultó explícitamente a los alumnos su opinión respecto a la relación entre las lúdicas y la enseñanza disciplinar.

Gráfico 34. Alumnos: actividades lúdicas ¿cómo forma de enseñanza? Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

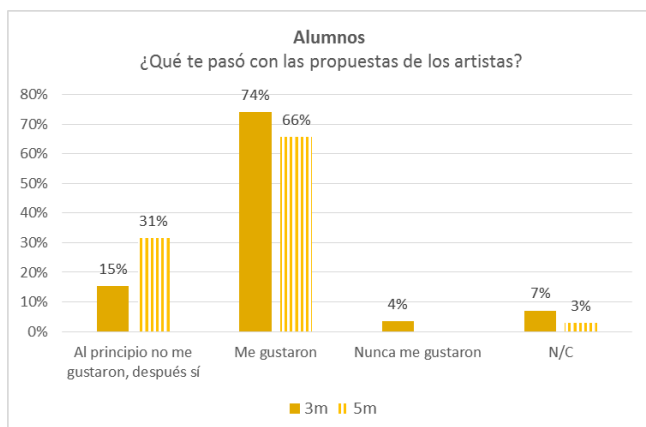
La respuesta de los alumnos que transitaron tanto tres como cinco meses de implementación es rotunda en su afirmación. No hay lugar a dudas que la metodología EC es percibida por los estudiantes como una forma de enseñanza.

Un artista vinculante en su informe mensual relata el siguiente diálogo:

Lo mejor que nos dijeron fue: "Profe ¡vengan la próxima hora así no tenemos clases!". Entonces les dije "¡Pero sí tuvimos clases! ¿O acaso no se dieron cuenta todo lo que estuvimos haciendo?" "Tiene razón... hemos pensado y utilizado más el cerebro hoy que en todo el año" (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

También se consultó a los alumnos por su grado de satisfacción con las propuestas de los artistas (1º nivel de evaluación de Kirkpatrick).

Gráfico 35. Alumnos: reacción frente a propuestas lúdicas I. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 36. Alumnos: reacción frente a propuestas lúdicas I. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

La concentración de las respuestas se ubica en la respuesta *Me gustaron*, sin distinción temporal ni por año de cursada.

En los informes de los artistas aparecen referencias sobre los comentarios que el hecho de responder esta encuesta suscitó en los alumnos:

Al hacer la encuesta de evaluación a una de las alumnas de 3º año, su compañera comentó cómo ella había cambiado desde que empezamos a jugar en el curso, que ella se animaba a hablar y a compartir sus dudas con los docentes, que era otra persona ya que decía lo que pensaba y no se callaba (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Pinceladas de clases

A continuación, se transcriben extractos de los informes mensuales de artistas que dan cuenta de cómo el par didáctico trabaja con prácticas alternativas de enseñanza en diferentes disciplinas.

Clase de Biología

A través de las lúdicas, los chicos pudieron recordar cada parte y función del sistema urinario. El entusiasmo por repasar una y otra vez con y a través del juego, *La máquina*²⁶ en este caso, afirmó, animó e hizo que los chicos se incentivarán para aprender (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

²⁶ **La máquina:** esta dinámica es una creación colectiva donde cada participante representa una pieza de una máquina humana a través de un movimiento y un sonido. Los integrantes ensamblarán gradual y sucesivamente cada movimiento de forma creativa. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

Clases de Matemática

Una profesora de Matemática (que en las primeras implementaciones llamó la atención de los chicos que "la profe se riera" -comentario que surgió en el posjuego-)... más adelante los chicos comentaban sorprendidos que "la profe se sentó en la mesa" y después la profesora se acercó a nosotros proponiendo que armemos juntos un rap de fracciones para trabajar en su clase (AV Pilar, Informe octubre).

Me pidió la profe de Matemática que le propusiera algo para trabajar el método gráfico, que era el siguiente tema previsto. A nuestro encuentro de planificación, fui con una propuesta lúdica pero no muy convencida de si era la adecuada para atravesarla con el contenido. Se la presenté a la docente. En conjunto la fuimos adaptando de acuerdo al contenido y al espacio físico con el que contamos. Usamos la lúdica de las caminatas con algunas de sus variantes. Decidimos con la docente usar las baldosas como sistema de medición y las miradas como rectas. Los puntos de encuentro en esas rectas se dibujaban en el piso con la lúdica Miradas cruzadas²⁷. A la señal de *stop* los chicos debían buscar la mirada de un compañero y, cuando esta mirada era correspondida, quienes asumían el rol de observadores debían trazar en el piso con tiza una línea recta de persona a persona que coincidían en sus miradas. Una vez realizadas varias rectas en el piso al *stop* de miradas, los chicos debían elegir la recta X y la recta Y, realizar el gráfico y resolver la incógnita. Los chicos se mostraron muy entusiasmados al punto tal de querer repetir el ejercicio. Fue gratificante cumplir el objetivo de planificar una clase con la propuesta de uno como artista y el docente con sus contenidos (AV Jujuy, informe noviembre).

De entrada, fue la sinceridad total de decirle al profe que en Matemáticas, por lo menos yo, ¡cero! Así que, al llevarle la propuesta lúdica previa a la clase, él nos ayudó a encuadrar la lúdica para abordar el sistema de ecuación. Fue un proceso de construcción conjunta. En un principio lo trabajamos con Números en cadena²⁸, desde lo simple a lo complejo. En dos grupos: uno de espectador y uno activo. A cada pibe se le daba un número y este lo compartía diciendo: "Yo soy 1". El próximo participante repetía con su número: "Yo soy 6". Y ambos en vos alta decían: "Somos 16". A esta dinámica luego le agregamos signos (-, +, =, etc.). Una vez que esta idea se afianzó tanto en chicos como en el profe, el docente empezó a proponer ecuaciones simples. El grupo de chicos que observaba tenía que ir resolviendo la ecuación cambiando de lugar a sus compañeros o agregando a otros compañeros en caso de que falte algún signo al pasar al otro lado. En la siguiente clase trabajamos resolución de ecuaciones con método gráfico (Artista vinculante comparte experiencia en el aula virtual).

Clase de Historia y Cívica

Los jóvenes realizaron una representación de la Guerra Mundial, partiendo de una dinámica propuesta por las artistas. Se demostró gran interés (Prof. Historia).

Con el profesor de Educación Cívica abordamos el contenido de la dictadura militar argentina a través de la dinámica de La máquina²⁹, y usamos el Semáforo³⁰ como posjuego. Los chicos pudieron dar cuenta a través de la lúdica de todos los agentes que están involucrados, desde los individuos hasta el mismo Estado. Además, la dinámica permitió una buena intervención del docente para aclarar dudas y fijar contenidos (Intercambio de artistas vinculantes en el aula virtual).

Clase de Lengua

En el Colgadero de palabras³¹, un estudiante escribió la palabra "Suicidio" y en el aula los chicos y chicas generaron una poesía sobre cómo eran ellos y resignificaron el suicidio para generar, a través de metáforas y juegos de palabras, una solución al suicidio; pude estar presente para ver la alegría del estudiante comentando "usaron mi palabra suicidio" con una sonrisa en su rostro" (AV Salta, informe octubre 2017).

²⁷ **Miradas cruzadas:** actividad que aborda la interacción a través de las miradas. De esta manera los participantes hacen contacto visual y acuerdan estrategias de manera no verbal generando reconocimiento interpersonal e intercambio. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

²⁸ **Números en cadenas:** actividad lúdica que permite elaborar contenidos matemáticos y contenidos de Lengua (sintaxis). Para el Nivel Medio, pueden reemplazarse los números por funciones sintácticas. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

²⁹ **La máquina:** esta dinámica es una creación colectiva donde cada participante representa una pieza de una máquina humana a través de un movimiento y un sonido. Los integrantes ensamblarán gradual y sucesivamente cada movimiento de forma creativa. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

³⁰ **El semáforo:** propuesta que permite razonar buscando las evidencias. Al terminar la actividad se trata de estar más conscientes de momentos específicos a partir de la metáfora del semáforo y sus luces, donde se pueden describir lugares vacilantes, inseguros con el color rojo, el amarillo donde se debe proceder con más cuidado y cautela, los lugares de seguridad son las luces verdes. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

³¹ **Colgadero de palabras:** actividad que estimula la creatividad, manifestando la capacidad de asociación de los participantes, promoviendo la vinculación de palabras que habitualmente no se relacionan. A su vez da visibilidad a la diversidad de puntos de vista y apreciaciones, ya que de un mismo disparador pueden surgir una variada gama de asociaciones. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

En una clase de Lengua, hicimos la lúdica El pasillo sonoro que sirvió de disparador para imaginar cuentos de terror. Hicimos la dinámica tal cual está planteada y, ante la propuesta de un alumno de hacer ruidos raros, terminamos haciendo una ronda con una persona en el centro cerrando los ojos y los demás realizando sonidos y ruidos para disparar la imaginación. En un primer momento, cada uno hacía el sonido que quería y luego se consensuaba hacia dónde queríamos llevar la imaginación del otro (Informe AV – primer mes).

Clase con psicóloga de ESI

Transformamos el Depósito de miedos³² en Buzón de miedos y dudas sobre la sexualidad: fue muy útil para trabajar este contenido conjuntamente con la psicóloga del colegio. Los estudiantes expresaron deseos de mayor conocimiento en cuidados sexuales e inquietudes y desconocimientos sobre la diversidad sexual (AV Salta, informe noviembre 2017).

Clase de Portugués

Los y las estudiantes escribieron un pequeño texto en portugués a partir de un conjunto de lúdicas. Se animaron a pronunciar palabras en portugués al realizar la lectura de los escritos que produjeron (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Clase de Inglés

Con la profe de Inglés, trabajamos estructuras gramaticales y sintaxis con la dinámica de Números en cadenas³³, en la cual reemplazamos los números por palabras. Le entregamos a cada grupo de chicos una serie de palabras desordenadas y ellos debían definir el orden de la oración; luego, cada grupo pasaba al frente y cada alumno sostenía una palabra, a la cual se iban encadenando las demás hasta formar la oración. Al pasar, cada uno decía en voz alta su palabra y luego todos juntos repetían la oración completa. Trabajamos con presente simple en 2° año para fijar el contenido y en 3° año para repasarlo (Artista vinculante aula virtual).

Diversificación en las formas de evaluar

Con las lúdicas realizadas en el área de Biología, la profesora se animó a más: nos propuso usar las lúdicas para el período compensatorio. Al terminar, la profesora nos manifestó que los alumnos que no le dirigieron la palabra en todo el año, esta vez, con los juegos propuestos, lograron sorprenderla en cuanto a la asimilación de conceptos y la creatividad con la que fusionaron estos con las propuestas de las lúdicas. A partir de ahí se logró concertar encuentros semanales para aplicar más lúdicas que fortalecieran los conocimientos de los alumnos también previo a la evaluación. Fue considerada además la decisión de los chicos de incluir las dinámicas en la etapa compensatoria (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Estuvimos las últimas semanas de clases con la profe de Matemáticas donde los chicos de 3º año estaban recuperando el tema de triángulos y ecuaciones. Llevamos unas lúdicas bastante corporales, como Escenas corporales³⁴ para la construcción e identificación de diferentes tipos de triángulos, fue buenísimo cómo los chicos se prendieron a hacerlo. La profe también se entusiasmó y usó las dinámicas corporales, no solo para enseñar sino también para evaluar, ¡las dos cosas al mismo tiempo! Y los chicos se fueron dando cuenta de que sumándose al juego podían recuperar la materia y lo que al principio podía parecer un juego solo por diversión, se convirtió en examen y recuperación de contenidos. Fue muy impresionante ver cómo los chicos y la profe descubrían con tanto entusiasmo nuevos mecanismos de interacción en la relación enseñanza y aprendizaje (Intercambio de artistas vinculantes en el aula virtual).

Utilización de lúdicas de EC en las mesas de examen de diciembre (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

³² **Depósitos de miedos**: actividad de reflexión personal que apunta a poner en palabras los temores que aquejan a los participantes y, al nombrarlos, poder desprenderse de ellos. Jugar la situación burocrática para depositar, algo tan íntimo, el miedo, habilita un modo de abordaje novedoso y lúdico para temas complejos. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

³³ **Números en cadenas**: actividad lúdica que permite elaborar contenidos matemáticos y contenidos de Lengua (sintaxis). Esta actividad también puede realizarse con contenidos de Lengua, reemplazando los números con clases de palabras (artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) con el objeto de formar frases u oraciones. Para el Nivel Medio, pueden reemplazarse los números por funciones sintácticas. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

³⁴ **Escenas corporales**: actividad a través de la cual se representa una imagen quieta o dinámica sobre temáticas específicas. Permite trabajarlas a través del lenguaje corporal desarrollando la creatividad. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

El caso de la cuerda y la evaluación del tema: sistema cardíaco

Me encontraba en el patio del colegio compartiendo con los chicos que estaban en hora libre mis conocimientos en la cuerda floja, cuando un grupo de 3º año de seis chicos y una chica salieron del curso porque la docente de Biología les dijo que se vayan de la clase porque no querían nunca trabajar con ella y les dijo que vengan conmigo con tal de que hagan algo. Entonces, mientras hacíamos cuerda floja los chicos me compartían el pensamiento de la docente como así también lo que les pasaba en su cuerpo y mente cuando estaban arriba de la cuerda. En ese momento fue que se me ocurrió acercarme a la docente y preguntarle qué tema estaban viendo en ese curso; a lo que ella contestó “el sistema cardíaco”. Entonces le pregunté si era posible conectar el sistema cardíaco mientras los chicos tenían una experiencia corporal en la cuerda. Ella contestó entusiasmada que sí. Entonces se acercó al patio, les pidió a los siete chicos que buscaran una hoja en blanco y lapicera. A medida que los chicos expresaban sus sensaciones arriba de la cuerda, el resto debía anotar lo que decían y la profesora le ponía un punto a cada uno. Luego la docente comentó que fue la primera vez en el año que pudo evaluarlos.

A partir de esta experiencia la docente nos propuso la próxima clase que veamos una lúdica para trabajar el sistema urinario. En esta segunda clase, los chicos participaron en su mayoría, especialmente los siete que subieron a la cuerda. Hicimos la lúdica *La máquina*³⁵ con el sistema urinario. Cada uno de ellos era una parte del sistema. Se tenía que mover y hacer un sonido que represente a esa parte y luego decir “soy...” y la función que cumplía en este sistema. Los chicos repitieron el funcionamiento de la máquina una y otra vez y querían filmarse con todos sus celulares, así que lo hicimos un montón de veces (Intercambio de artista vinculante en el foro del aula virtual).

Queda evidenciado en las respuestas y los testimonios que el par didáctico presenta una metodología diferente que es posible llevar adelante a través del arte comunitario como potenciador del aprendizaje de contenidos curriculares. En este nuevo escenario, pareciera que se da lugar a reconstituir otra empatía en esa relación con el conocimiento proponiendo alternativas novedosas al habitual modo de enseñar centrado en la comunicación oral y los cuerpos “atrapados” en un banco. El estudiante aparece como un participante activo y co-constructor del medio donde realiza los aprendizajes.

La lúdica abre un camino para reconocer otra forma de enseñanza, tanto por parte de estudiantes como por los docentes. La metodología inaugura la disposición a conocer y utiliza la experiencia cotidiana como fuente, en el sentido que la mencionó Dewey, en *Democracia y Educación* (1916):

Para comprender lo que significa una experiencia o situación empírica tenemos que recordar el tipo de situación que se presenta fuera de la escuela; el tipo de ocupaciones que interesan y suscitan la actividad en la vida ordinaria. Y una revisión cuidadosa de los métodos que tienen un éxito permanente en la educación formal, sea en la aritmética o en el aprender a leer, o en el estudio de la geografía o en el aprendizaje de la física o de una lengua extranjera, revelará que dependen para su eficacia del hecho de que vuelvan al tipo de situación que produce reflexión en la vida ordinaria fuera de la escuela. Aquel da a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender, y el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento o la observación intencional de conexiones; el aprender se produce naturalmente (1926: 136).

Inés Sanguinetti (2017: 1) propone traer de *la vida ordinaria el hacer* del juego para promover aprendizajes escolares:

³⁵ **La máquina:** esta dinámica es una creación colectiva donde cada participante representará una pieza de una máquina humana a través de un movimiento y un sonido. Los integrantes ensamblarán gradual y sucesivamente cada movimiento de forma creativa. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

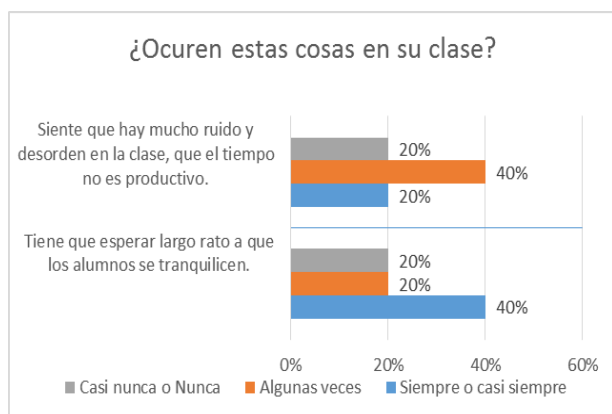
Aprendimos a jugar descubriendo un mundo en nosotros, con los otros y en la presencia mágica de los objetos. Jugar ha sido ensanchar ese espacio hasta hacerlo más grande que nosotros. El juego es un medio por el cual sabemos que el mundo nos mueve sin retenernos.

La propuesta de EC es que el juego ingrese al aula. Primero como iniciativa de los artistas y después a través de los docentes que incorporan la metodología.

Uso del tiempo y del espacio en el aula

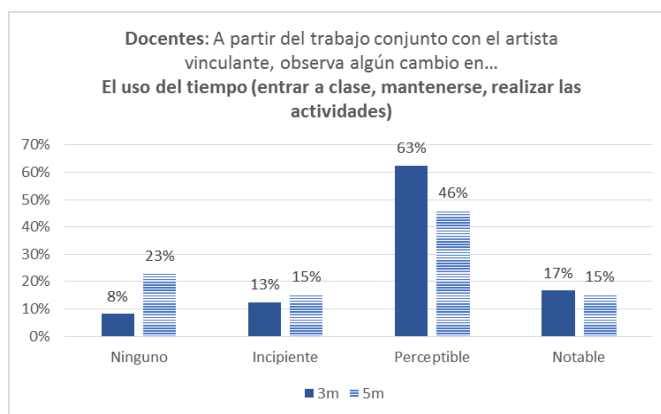
El tiempo no solo estructura la rutina escolar, sino que dentro del aula se convierte en un indicador de la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje. Es interesante comparar las respuestas de los docentes obtenidas en el primer informe, previo a la implementación del programa, con las respuestas posteriores, dado que a los tres y cinco meses se perciben cambios en la optimización del tiempo.

Gráfico 37. Docentes: Situación de clase en relación al tiempo.
Relevamiento estado de situación



Fuente: Registro propio de encuestas a los docentes de escuelas que forman parte del programa EC a pocas semanas de iniciada la implementación.

Gráfico 38. Docentes: uso del tiempo en el aula



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Mientras que el 60% de los docentes previo a la implementación del programa reconocían que “el tiempo no era productivo” y que tenían que “esperar largo rato a que los alumnos se tranquilicen”, es significativo que los mismos docentes, después de solo tres meses de implementación, perciban un cambio y valoren el tiempo en el aula.

En los informes de los artistas se da cuenta de este cambio:

La participación de a poco aumenta y se integran más chicos a la clase. El jugar hace que no tengan miedo a equivocarse (AV Jujuy, informe octubre 2017).

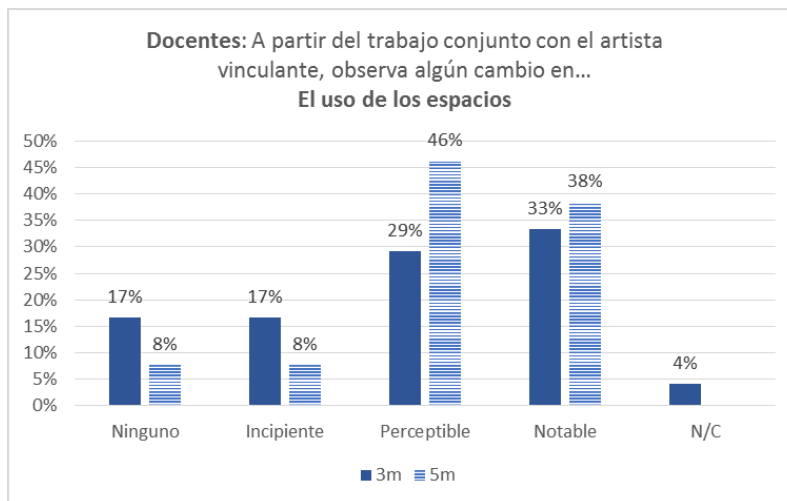
Cuando empezamos a trabajar con ellos (alumnos 1º año turno tarde), la mayoría no estaba presente en el curso, tenían la libertad de irse en cualquier momento y pasaban el mayor tiempo en el patio. Gracias a la profesora, pudimos trabajar todas las semanas varias horas con ellos; ahora nos esperan en el aula y nos piden que vayamos en otras materias también (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Un mes después sobre el mismo grupo:

En las últimas clases casi nadie se va del curso durante el módulo, si bien no todos participan se quedan en el curso. En un posjuego pudieron expresar qué les gustaría cambiar del curso para que sea un mejor espacio para todos, mantuvieron la ronda y todos opinaron (Informe diciembre 2017).

Al poner el foco en el **espacio** del aula, donde se privilegian las prácticas de enseñanza, nos encontramos con las siguientes respuestas:

Gráfico 39. Docentes: uso de espacios en el aula



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Los docentes manifiestan de forma contundente que percibieron cambios en el uso del espacio *perceptibles* y *notables*, tanto a tres como a cinco meses de implementación.

Los artistas registran cambios en las formas en que se usa el espacio en el aula:

Se decidió en conjunto con la directora que el trabajo a realizar se aplicara a los cursos más conflictivos, siendo los 1eros años. Se comenzó un trabajo minucioso con los 1eros, partiendo de la base de enseñar a formar una ronda y la importancia de poner el cuerpo a las actividades. Fue interesante cómo fueron descubriendo la ronda como espacio de encuentro, juego y aprendizaje (AV Jujuy, informe octubre 2017).

La profesora de Matemáticas se sentó en la mesa y los alumnos se sorprendieron” (AV Pilar).

La energía de la clase desborda con las modificaciones de las nuevas formas de usar el espacio, pero potencian la actividad (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Este mes destaco como aspecto nuevo para el docente y los alumnos el uso del patio en la materia de Lengua y Matemática (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Los informes de los AV también dan cuenta de cómo los espacios se pueden expandir, transformando nuevos lugares en espacios de enseñanza:

Con los alumnos de 1° sexta del turno tarde, con quienes venimos trabajando desde hace dos meses, salimos a hacer un recorrido por el barrio para abordar el tema de la contaminación, que terminaría en la realización de un video reflexivo. En medio de la caminata por los alrededores del colegio llegamos a un descampado que se encuentra atrás de la escuela. Allí los chicos propusieron realizar lúdicas, y automáticamente armaron una ronda. Hicimos dos juegos con recorridos del espacio. Nos impactó cómo los chicos ya incorporaron las actividades que realizamos y ahora las proponen ellos mismos como forma de apropiarse de un espacio cercano a la escuela, que no es utilizado comúnmente por ellos (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Las respuestas de docentes permiten dar cuenta de que la metodología de trabajo EC generó un cambio en las dinámicas habituales del uso del tiempo y del espacio.

Un alumno que “entra a clase, se mantiene atento y realiza las actividades” permite suponer una disposición a participar de un **tiempo** de enseñanza que convoca al aprender.

Los **espacios** aparecen ya no como el modelo reglado de alumnos sentados en sillas con un banco por delante y el profesor en frente explicando junto al pizarrón, sino con múltiples posibilidades de transformación en función de la actividad.

A través de las lúdicas que propone la metodología EC, la reconfiguración del tiempo y el espacio dan lugar a experimentar nuevas formas de estar en el aula donde suceden actividades de enseñanza y aprendizajes.

Jesús Motta, de la Universidad Nacional de Bogotá, sostiene al respecto: “La lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo [...] genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas diferentes posibilitando ambientes flexibles y fluidos” (2004: 23).

Resultados: aportes al desarrollo de capacidades en los jóvenes

El Ministerio de Educación de la Nación, con acuerdo del Consejo Federal (Resolución CFE N° 330/17), desarrolló el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA), definido este último como una propuesta de “transformación multidimensional y sistémica que garantice el derecho a la educación a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas, que promuevan en los estudiantes oportunidades para pensar, comprender en profundidad la realidad, dando sentido a los aprendizajes [...]” (2017: 4). El eje central del MOA es promover el desarrollo de la formación de capacidades en los estudiantes a través de saberes prioritarios e impulsar el compromiso para transformar su entorno.

El concepto de capacidades

El programa EC asume como propio el enfoque de *capacidades*³⁶ planteado por el Ministerio de Educación en el documento “Marco Nacional de Integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades” en el que precisa:

Las capacidades hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. Constituyen un potencial de pensamiento y acción con bases biológicas, psicológicas, sociales e históricas; el bagaje cognitivo, gestual y emocional que permite actuar de una manera determinada en situaciones complejas (Roegiers, 2016). [...] Esta perspectiva no desconoce la enseñanza de contenidos, dado que las capacidades son transversales a las áreas de conocimiento disciplinar y no pueden ser desarrolladas en *vacío* sin integrarse o articularse con los contenidos de las mismas (2017b: 7).

Finalmente, el MOA, en relación a las capacidades, sintetiza

son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en donde se pone en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”. Se fortalecen en un proceso continuo y progresivo, y reafirman la importancia de un trabajo pedagógico que ofrezca a los/as estudiantes múltiples y sostenidas oportunidades para ponerlas en práctica y desarrollarlas en el marco de dominios de conocimientos disciplinares suficientemente ricos y complejos (2017a: 8).

³⁶ “Se suele encontrar en la bibliografía un uso a veces intercambiable de los términos ‘competencias’ y ‘capacidades’. Aquí se opta por referir a **capacidades**, pues el discurso de las **competencias** proviene en sus orígenes de una tradición ligada al mundo del trabajo, que se enfoca más bien en el resultado de la acción en situaciones o contextos claramente delimitados, y su incorporación al campo de la educación ha generado intensos debates y críticas vinculadas a su visión utilitarista, así como a su estrecha vinculación a la noción de estándares.” Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017). Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Buenos Aires. Recuperado a partir de: <http://www.educacion.gob.ar/direccion-nacional-de-coordinacion-pedagogica/seccion/184/direccion-nacional-de-coordinacion-pedagogica>.

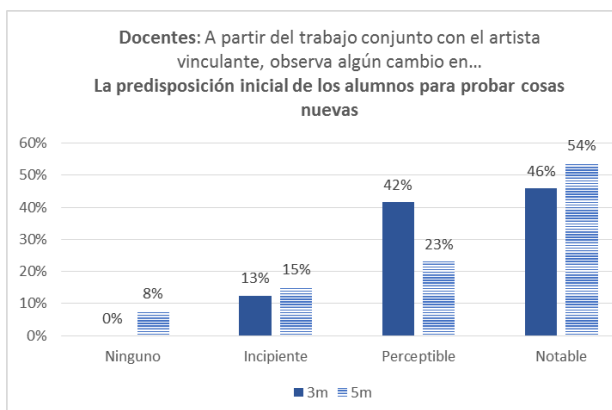
El Ministerio de Educación definió entonces seis capacidades fundamentales para desarrollar a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Se presentan a continuación cada una de las seis capacidades junto con la descripción planteada por el Ministerio y luego los resultados de las encuestas y testimonios que permiten dar cuenta del modo en que la metodología de trabajo de EC contribuye y enriquece al desarrollo de dichas capacidades.

1. Aprender a aprender

Aprender a aprender. Es la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje. Implica conocer y comprender las necesidades personales de aprendizaje, formular objetivos de aprendizaje, movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzar los objetivos y evaluar el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo los errores como parte del proceso. Se vincula con la motivación personal, la iniciativa y la apertura hacia lo diferente, entre otros (MOA, 2017).

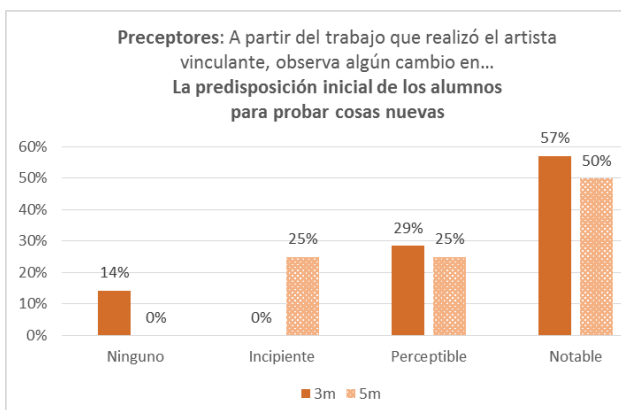
Esta capacidad fue relevada a través de diferentes indicadores. Uno de ellos se refirió a los cambios percibidos por docentes y preceptores en relación a la **predisposición inicial de los alumnos para probar cosas nuevas**.

Gráfico 40. Docentes: predisposición inicial alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación. (diciembre de 2017).

Gráfico 41. Preceptores: predisposición inicial alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Rápidamente puede advertirse en ambos gráficos la concentración de respuestas en las categorías *perceptible* y *notable*, de docentes y aun más de preceptores, sin diferencias significativas en el corte temporal.

Algunos testimonios de directivos y docentes dan cuenta de la predisposición que observan en los alumnos:

A la Institución Educativa, que suele tener tantos vicios profesionales y tanta burocracia, los chicos de Entornos llegaron para lo que es importante: **los chicos y aprender de una manera distinta**, mejor. Muy agradecida porque el trabajo que hicieron **cambió actitudes y abrió posibilidades en el imaginario de los chicos** (Prof. Psicología).

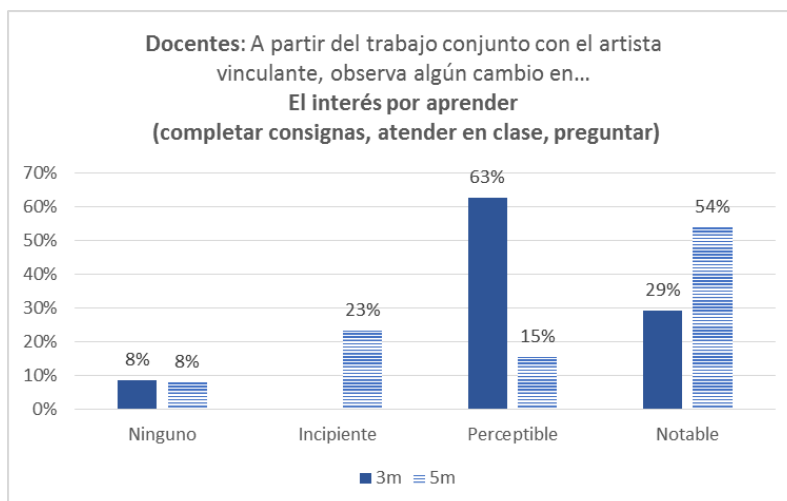
Es notable el cambio de actitud del equipo de alumnos de 2°2° TM (Directivo).

En los informes de artistas podemos encontrar un ejemplo de esta apertura e iniciativa de los alumnos:

En una clase de Lengua, hicimos la lúdica El pasillo sonoro³⁷ que sirvió de disparador para imaginar cuentos de terror. Hicimos la dinámica tal cual está planteada y ante la propuesta de un alumno de hacer ruidos raros terminamos haciendo una ronda con una persona en el centro cerrando los ojos y los demás realizando sonidos y ruidos para disparar la imaginación. En un primer momento cada uno hacia el sonido que quería y luego se consensuaba hacia donde queríamos llevar la imaginación del otro (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Otro indicador utilizado para analizar la capacidad de aprender a aprender es **el interés** demostrado por los estudiantes **para aprender**, según la percepción de sus docentes.

Gráfico 42. Docentes: interés por aprender



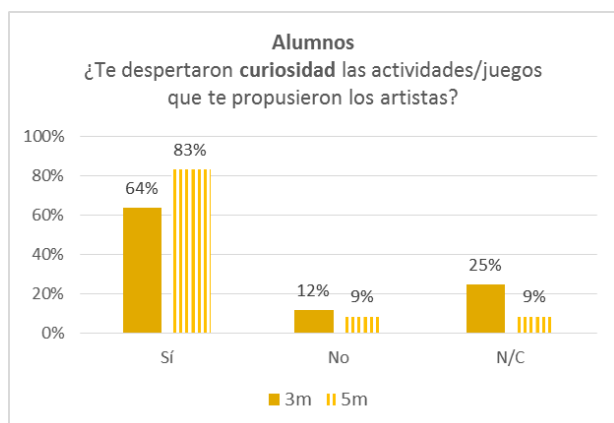
Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

El gráfico permite observar que, frente al interés por aprender, se percibe un cambio positivo a los tres meses de implementación y que este se profundiza cuando se sostiene la práctica metodológica en el tiempo.

A la luz de los alumnos, interrogados por la **curiosidad** como indicador de interés, encontramos que su percepción conserva la misma tendencia positiva que la de los docentes:

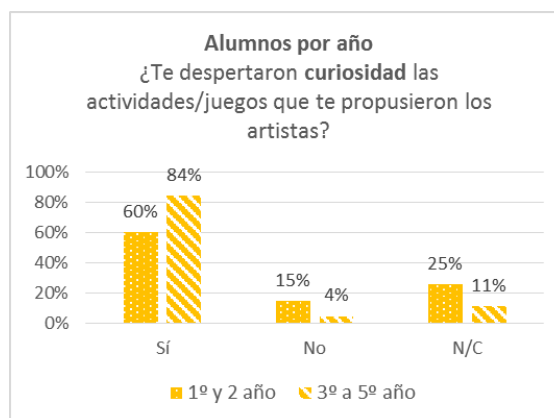
³⁷ **Pasillo sonoro:** actividad que a través del contacto físico facilita el fortalecimiento de los vínculos en un grupo, motivando la confianza y la entrega y a su vez el cuidado de unos hacia otros. Es una excelente herramienta de prevención para la salud personal y grupal. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

Gráfico 43. Alumnos: curiosidad. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

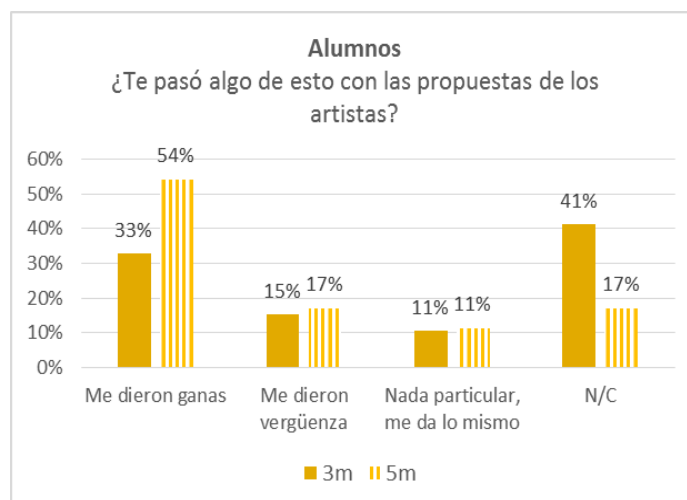
Gráfico 44. Alumnos: curiosidad. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

En el análisis con corte por año de escolaridad, se observa mayor registro de la propia curiosidad en los últimos años de escolaridad. Llama la atención que los estudiantes con más oficio de ser alumno sean los que registran más curiosidad.

Gráfico 45. Alumnos: reacción frente a propuestas AV II. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

De la misma manera, en la consulta sobre la reacción frente a las propuestas metodológicas de los artistas, la mayoría respondió *Me dieron ganas*.

En la voz de los artistas, encontramos estos ejemplos:

Durante la presentación de una intervención artística, en la celebración de fin de año, (parte de la coreografía se hizo a partir de la lúdica *Escenas corporales*³⁸ y la realizan en parejas), una de las chicas me dijo: "No hace falta ya que estás, lo hacemos nosotras". Me hizo pensar en su confianza y autonomía, ya que en las presentaciones

³⁸ **Escenas corporales:** actividad a través de la cual se representa una imagen quieta o dinámica sobre temáticas específicas. Permite trabajarlas a través del lenguaje corporal desarrollando la creatividad. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

anteriores no se animaban a mostrar públicamente la rutina. Además, me gustaría agregar que ambas (la pareja) son chicas muy poco participativas en el curso, pero que a través de esta intervención y lúdicas se apropiaron de las mismas y de su presentación (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Los chicos ya trabajaban en clase, pero obligadamente, ahora hacen las actividades con ganas (AV Jujuy, informe octubre 2017).

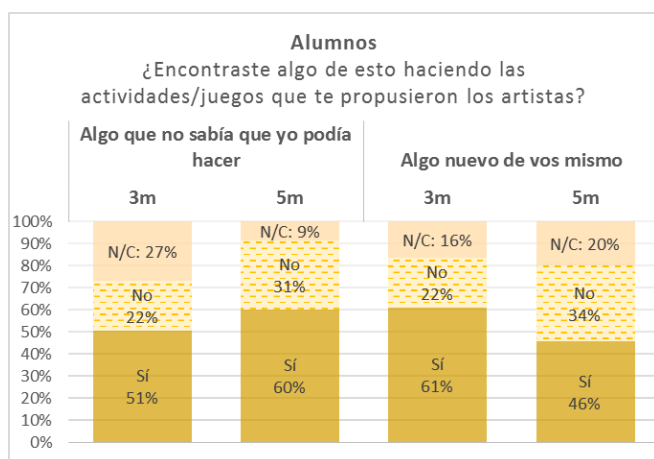
Los alumnos de 1º se animaron a facilitar lúdicas a alumnos de primaria (AV Pilar, informe noviembre 2017).

La instancia posjuego se consolidó como un momento muy importante de sociabilización de la palabra y de fortalecimiento de miradas y reflexiones por parte de las y los estudiantes (AV Salta, informe octubre 2017).

Los chicos propusieron realizar una actividad fuera del colegio un día que no hubo clases. Se propuso un encuentro en un espacio barrial donde pudieron conocer el espacio y también a los jóvenes que ya forman parte de él. Se realizaron dinámicas de integración, cine debate, y merienda compartida. Se dieron a conocer los talleres con los que cuenta el espacio. Se hicieron muestras de danzas y rap (AV Jujuy, informe octubre 2017).

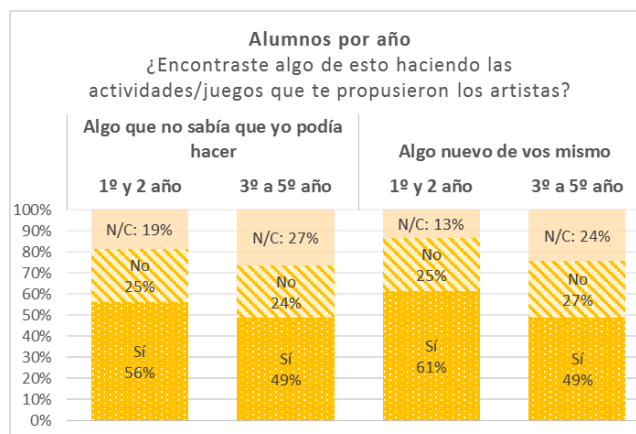
También se indagó en la percepción que los alumnos tenían respecto al descubrir, a partir de las lúdicas, “algo que no sabían que podían hacer” y “algo nuevo sobre sí mismos”.

Gráfico 46. Alumnos: autoconocimiento. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 47. Alumnos: autoconocimiento. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

En el gráfico puede observarse que no hay una distinción temporal ni por año de escolaridad para reconocer el alto aporte que produjeron las actividades propuestas a su autoconocimiento.

Los siguientes testimonios de un alumno, un preceptor y dos artistas amplían esta percepción:

Yo no sabía que podía jugar con todos. Es que no sé qué puedo hacer cosas que están fuera de mi alcance (Alumno 1º año).

La participación de los artistas vinculantes fue muy positiva porque lograron elevar la autoestima en los alumnos (Preceptor).

Los profes de 1º2º solicitaron nuestra intervención cansados ya porque “estos chicos no tienen motivación, no quieren hacer nada y tienen muy bajo rendimiento”. Sin embargo, los estudiantes de este curso participan de las actividades que proponemos cada vez con más entusiasmo. El profe de Biología se sorprendió de varias cosas que sucedieron entre los jóvenes durante las lúdicas (AV Salta, informe octubre 2017).

En la construcción del mural colectivo las mujeres mostraron muchas ganas de expresarse, la frase que escogieron para el mural "Yo me basto a mí misma" fue muy elocuente y habla de su capacidad de superación (AV Salta, informe diciembre).

Las respuestas y testimonios obtenidos permiten perfilar el modo en que empieza a producirse un fenómeno de activación que se manifiesta a partir de la iniciativa, el interés, la curiosidad y participación que saca a los estudiantes del lugar de apatía manifestada por los adultos de la escuela. Como dice Palmero (2008: 5): "La simple observación de la conducta abierta o manifiesta denota activación, luego, denota motivación".

Las propuestas lúdicas provocan una energía que orienta al autoconocimiento y la apertura a lo nuevo dando cuenta del modo en que la metodología EC moviliza en los alumnos la capacidad de aprender a aprender.

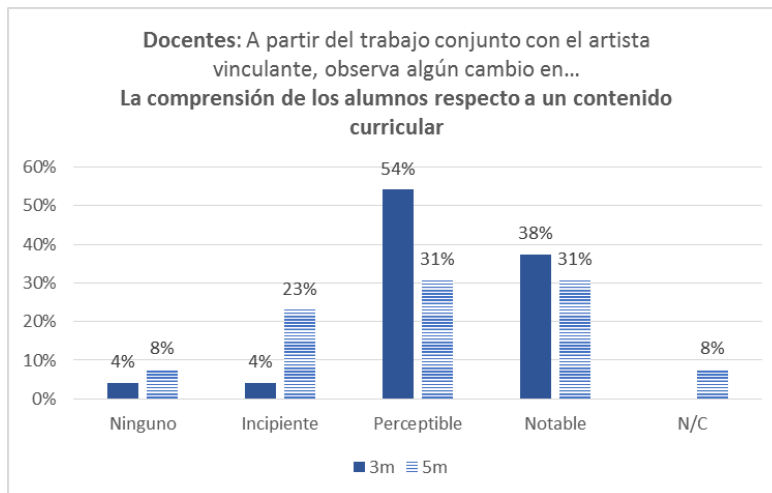
2. Resolución de problemas

Resolución de problemas. Es la capacidad de enfrentar situaciones y tareas que presentan un problema o desafío para el estudiante respecto de sus saberes y sus intereses. Implica movilizar conocimientos disponibles, reconocer aquellos que no están pero son necesarios y elaborar posibles soluciones asumiendo que los problemas no tienen siempre una respuesta fija o determinada que debe necesariamente alcanzarse. Se vincula con la creatividad y el pensamiento crítico, entre otros (MOA, 2017).

El primer informe de investigación daba cuenta de cómo los adultos hacían foco en el bajo rendimiento académico, lo cual supone una escasa disponibilidad de recursos para resolver problemas complejos. Si bien el contexto de los jóvenes permite pensar que resuelven problemas fuera de la escuela, la escuela pareciera no capitalizar esos saberes para la resolución de problemas presentados en el aula. Por este motivo, y como un primer paso hacia la resolución de un problema, se decidió indagar en la percepción de docentes sobre la comprensión de los contenidos curriculares por parte de sus alumnos. En la línea de la Teoría de la comprensión, planteada por Perkins (1999: 5), "comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. [...] Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión".

En sucesivos estudios, se recolectará con nuevos instrumentos más información sobre el desarrollo de esta capacidad, especialmente referida a la creatividad puesta en juego en la resolución de problemas.

Gráfico 48. Docentes: comprensión alumnos

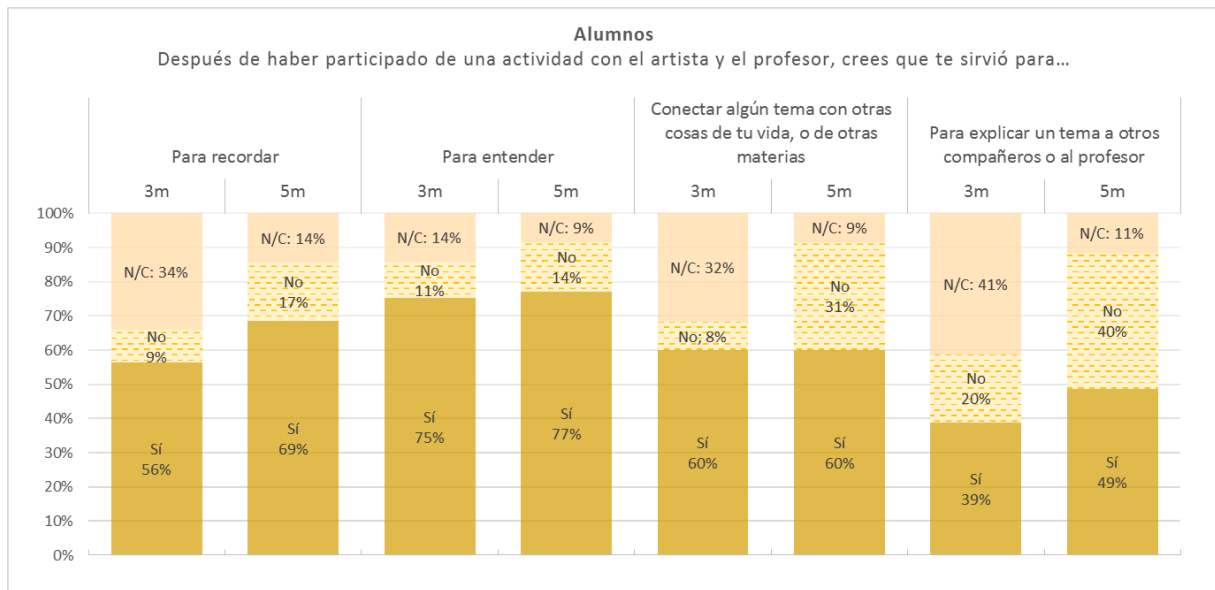


Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

A la luz de la percepción de los docentes sobre la comprensión de contenidos curriculares, la concentración de las respuestas obtenidas se encuentra en las categorías *perceptibles* y *notables*, tanto a los tres como a los cinco meses.

Perkins (2003: 1) plantea que las “tres metas indiscutibles de la educación son la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento”, es decir, tener información, entender y después comprender qué hacemos con eso. Es así que, cuando entendemos algo, no solo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas “cosas” con ese conocimiento. Cuando demostramos esas “cosas” que podemos hacer, revelamos comprensión: podemos explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar y contrastar. A partir de este marco conceptual, la consulta a los alumnos presentó una serie de opciones vinculadas con el *recordar* (retener), el *entender* (comprender), el *conectar* con algún tema y el *explicar* a otro compañero o al profesor (usar activamente el conocimiento).

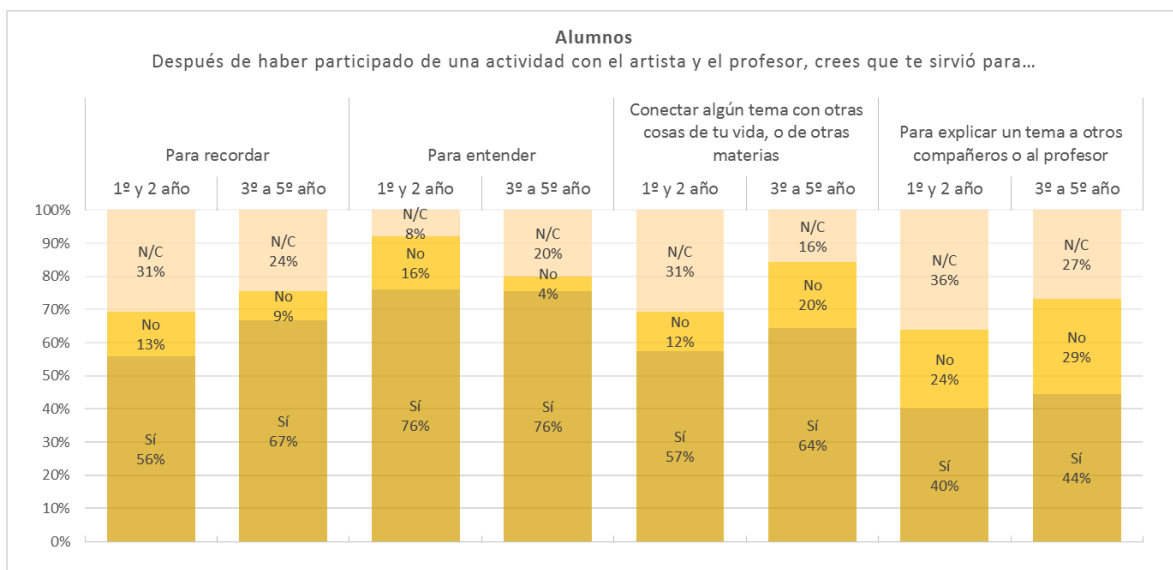
Gráfico 49. Alumnos: comprensión. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Se observa en el gráfico que la concentración de respuestas de los estudiantes se encuentra especialmente en el *entender* (75-77 %) y luego en *recordar* y *conectar*. La diferencia del 21-11% que surge entre las respuestas obtenidas en *conectar algún tema* y *explicar a otros*, categorías vinculadas a la capacidad para usar el conocimiento activamente, podrían dar cuenta que *explicar a otros* es una práctica poco común y no necesariamente una capacidad no desarrollada. No obstante, pareciera que estas últimas categorías requieren de otras capacidades asociadas que a tres y cinco meses de implementación todavía no se han desarrollado de la misma manera que la retención y la comprensión.

Gráfico 50. Alumnos: comprensión. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

Los resultados que arroja el corte por año de escolaridad de la misma consulta muestra porcentajes similares en los primeros años y en los últimos. La diferencia radica en el mayor porcentaje de estudiantes de 1º y 2º año que no pueden responder a esta pregunta, excepto en la categoría *entender*. Esto cobra especial significado, atendiendo a lo relevado en el informe de situación, ya que el *entender* era expresado como una necesidad recurrente en los testimonios de alumnos (*“Sabe una banda la de Matemática, enseña bien, hasta que entendamos”, “el de Física te explica todo, ese sí te explica todo. Nos explica bien para que entendamos”*).

Los relatos de las intervenciones que realizan los artistas permiten ilustrar el desarrollo de esta capacidad:

A través de las lúdicas, los chicos pudieron recordar cada parte y función del sistema urinario. El entusiasmo por repasar una y otra vez con y a través del juego *La máquina*³⁹ afirmó contenidos, animó e hizo que los chicos se incentivarán para aprender (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Con las lúdicas realizadas en el área de Biología, la profesora se animó a más, usar las lúdica para el período compensatorio. Agregó que los alumnos [...] lograron sorprenderla en cuanto a la asimilación de conceptos y la creatividad con la que fusionaron esos conceptos con las propuestas lúdicas (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Durante la Jornada sobre violencia de género que se llevó a cabo en toda la escuela, los estudiantes debatieron sobre su realidad cotidiana, como situaciones de violencia familiar, acoso y celos en el noviazgo. Aprovechando que estuvieron trabajando estos temas, en las horas libres de esa semana trabajamos con la lúdica *Personajes absurdos*⁴⁰. Los chicos lograron mucha apropiación de ese trabajo, tal es así que durante todo el mes en otras actividades que compartimos nos preguntaban o rescataban algunos de los personaje absurdos que habían construido (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Las últimas semanas pudimos realizar con ellos un mapeo, en principio con un plano real donde cada uno pudo ubicar su casa y su recorrido al colegio; luego realizamos el mapeo comunitario donde trabajaron su propio mapa mental. [...] La última semana se compartió con ellos un video sobre el calentamiento global y desde su propia iniciativa propusieron realizar un video documental sobre la contaminación ambiental en el barrio (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

La percepción de los alumnos permite suponer que la metodología EC favorece la comprensión de los contenidos curriculares. Empiezan a estar disponibles nuevos desempeños de comprensión para ampliar el abanico de soluciones y desarrollar así esta capacidad. Pasar por la experiencia de que los problemas no tienen siempre una respuesta determinada, y a su vez, reconocer el camino por el cual se llegó a una solución es una de las formas en que la metodología EC -a través de la creatividad- se vincula con la capacidad de resolver problemas. Como señala Perkins (1994), el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, en la medida en que las actividades de comprensión: explicar, encontrar nuevos ejemplos, justificar y generalizar requieren pensar.

Las actividades creativas promueven que los estudiantes vayan más allá de la información suministrada. Como se manifiesta en el libro de Crear vale la pena (2008: 189), “la articulación desde la creatividad es en sí misma una expresión de libertad, porque puede prescindir de los lenguajes convencionales, racionales y lógicos, propios de cada actividad. De este modo permite acercarse a todos los contenidos y temas, empezar a comprenderlos, aunque no se domine todo su lenguaje, superando así las barreras que supone no poseer los conocimientos, las metodologías particulares y la lógica inherente a dichos campos”.

³⁹ **La máquina:** esta dinámica es una creación colectiva donde cada participante representará una pieza de una máquina humana a través de un movimiento y un sonido. Los integrantes ensamblarán gradual y sucesivamente cada movimiento de forma creativa. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

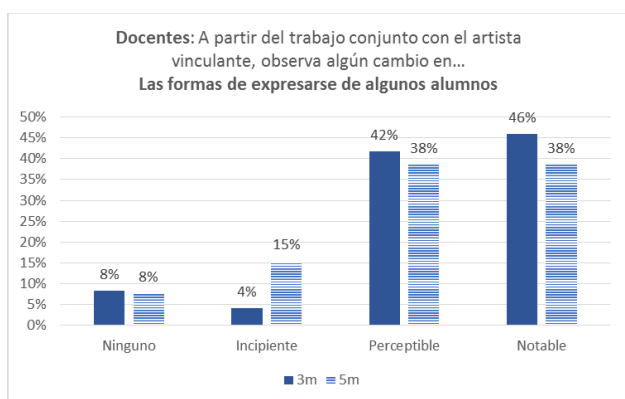
⁴⁰ **Personajes absurdos:** a través de imágenes esta dinámica estimula la capacidad dialógica. Habilita la reflexión y el pensamiento lateral con sus múltiples derivas para pensar sobre un tema en particular. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

3. Comunicación

Comunicación. Es la capacidad de escuchar, comprender y expresar conceptos, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social. Supone, por un lado, la posibilidad de seleccionar, procesar y analizar críticamente información obtenida de distintas fuentes –orales, no verbales (gestuales, visuales) o escritas– y en variados soportes, poniendo en relación ideas y conceptos nuevos con conocimientos previos para interpretar un contexto o situación particular, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos. Por el otro, supone la capacidad de expresar las propias ideas o sentimientos y de producir información referida a hechos o conceptos, de manera oral, no verbal y escrita, a través de diferentes medios y soportes (digitales y analógicos tradicionales), atendiendo al propósito y a la situación comunicativa. Se vincula con la apertura a lo diferente, el trabajo con otros y el pensamiento crítico, entre otros (MOA, 2017).

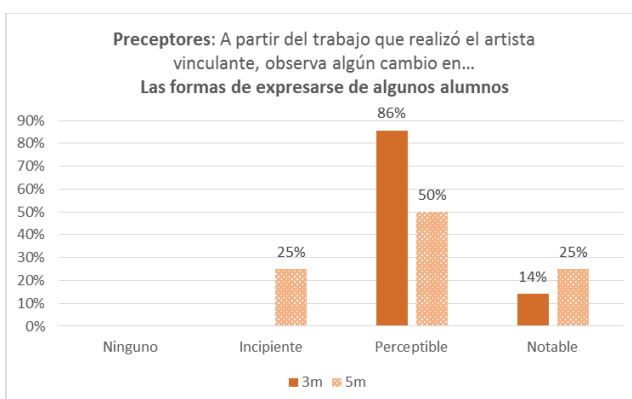
El análisis de esta capacidad se concentró en la expresión. Se indagó en la percepción de los docentes, preceptores y alumnos acerca de los cambios en las formas de expresarse.

Gráfico 51. Preceptores: formas de expresión alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 52. Docentes: formas de expresión alumnos

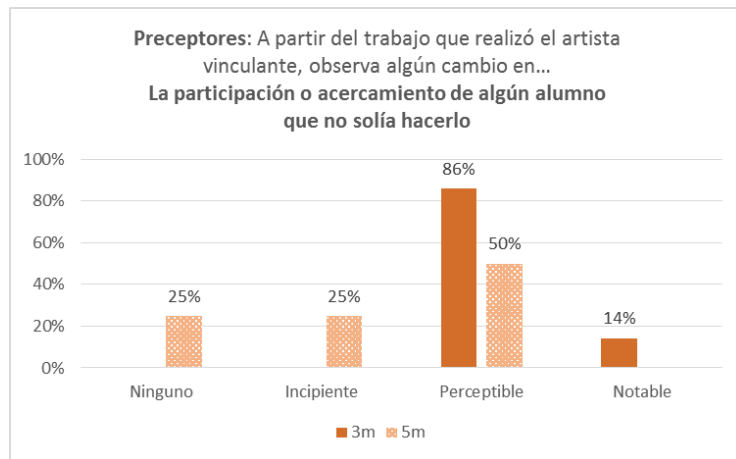


Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Las respuestas de docentes y preceptores registran de forma rápida y contundente cambios positivos en la forma de expresión de los alumnos.

Se indagó también si la mejora en el clima de trabajo produjo -tal como se esperaba- cambios en la participación o acercamiento de los alumnos:

Gráfico 53. Preceptores: nuevas participaciones

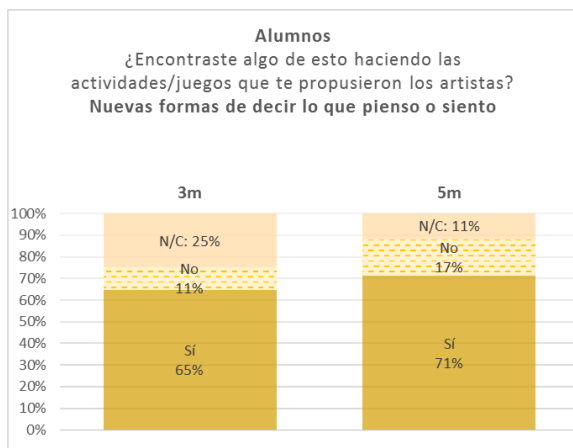


Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Los preceptores, en su mayoría, observan cambios *perceptibles* en la conducta de los alumnos.

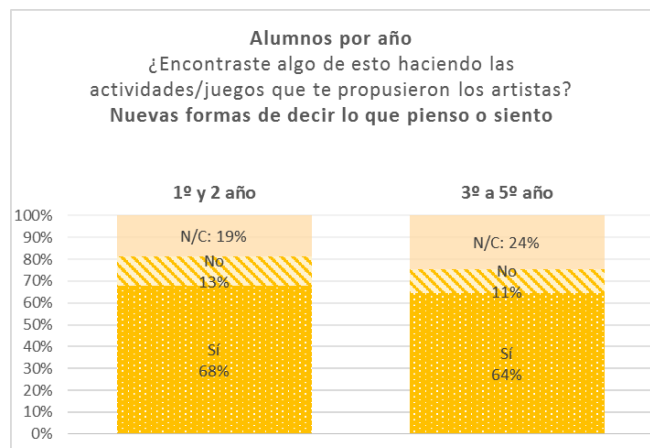
Para indagar la percepción de los estudiantes, se les preguntó por su registro frente a la posibilidad de haber descubierto *nuevas formas de decir lo que piensan o sienten*.

Gráfico 54. Alumnos: nuevas formas de expresión. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 55. Alumnos: nuevas formas expresión. Corte por año de escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

En todos los casos, tanto en el corte temporal como en el agrupamiento por año de escolaridad, más de la mitad de los jóvenes declaran haber encontrado *nuevas formas de decir lo que sienten y piensan*.

Los registros de los artistas permiten abrir la puerta del aula para comprender el programa EC en la acción:

Se potenció el diálogo entre pares y la participación en los contenidos curriculares de las materias sin tantos miedos a equivocarse (AV Pilar, informe octubre 2017).

Este mes vi potenciado el interés por tomar la palabra y expresar miradas e inquietudes por parte de las y los jóvenes. Un ejemplo claro fue El depósito de miedos⁴¹ sobre la sexualidad, donde hubo una gran participación (AV Salta, informe noviembre 2017).

En un posjuego pudieron expresar qué les gustaría cambiar del curso para que sea un mejor espacio para todos, mantuvieron la ronda y todos opinaron. En los primeros encuentros nadie se animaba a hablar, y si lo hacían era solo en tono de broma (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

A medida que los chicos van conociendo las lúdicas, participan y expresan sus opiniones con más fluidez. Registran mayor variedad de emociones y expresan con más soltura lo que sienten. Se habilitó nombrar la tristeza o la vergüenza a la hora de decir lo que sienten. Por ejemplo, a una chica no le salía decir cómo se sentía, en la lúdica de Palabras aleatorias⁴², finalmente pudo expresarlo y generar una metáfora de manera fluida y simple, comentando que se sentía "como una bicicleta que pedalea con vergüenza". Se pudo rescatar en el grupo que cuando uno habla desde lo que uno siente de verdad se hace más fácil encontrar las palabras y jugar con eso (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Al hacer la encuesta de evaluación a una de las alumnas de 3º año, su compañera comentó cómo ella había cambiado desde que empezamos a jugar en el curso, que ella se animaba a hablar y a compartir sus dudas con los docentes, que era otra persona ya que decía lo que pensaba y no se callaba (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Un alumno pidió una oportunidad para él y para el grupo con respecto a la realización de una lúdica (AV Pilar, Informe octubre 2017).

Toda instancia educativa es un diálogo; sin embargo, no siempre se desarrolla esta capacidad en los estudiantes, sino que en general se da por sentado. Uno de los pilares de la metodología EC es la interpelación a diferentes formas de expresión. Los cambios en el desarrollo de la capacidad de comunicación son detectados rápidamente.

Pareciera que la metodología no solo es favorecedora de climas empáticos para que la comunicación fluya, sino que se observa -a partir de los relatos de artistas- que se insta de forma constante a los estudiantes a desarrollar la expresión para dar lugar a la toma de conciencia de que siempre somos un sujeto comunicador, aun cuando no hablemos.

La confianza que se instala en el trabajo cotidiano favorece la expresión que se promueve tanto de forma escrita como oral, corporal y artística. En este sentido, Sanguinetti (2017a: 2) afirma que EC "concibe a los alumnos no a partir de una sola manera de hacer, sino como un sujeto activo capaz de desplegar una amplia variedad de conductas de comunicación, que incluyen estrategias, enfoques y estilos, que determinan su aprendizaje".

4. Pensamiento crítico

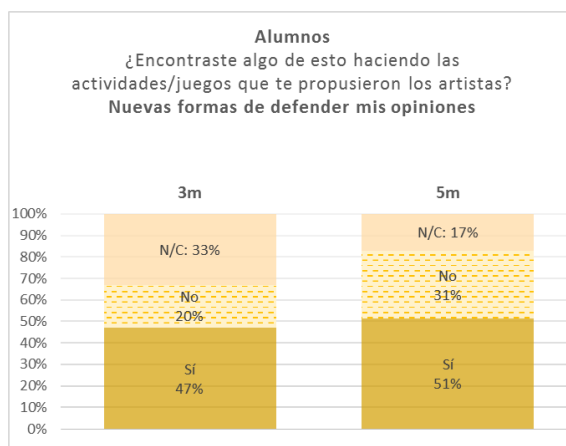
Pensamiento crítico. Es la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada relevante a nivel personal y/o social. Supone analizar e interpretar datos, evidencias y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes. También implica valorar la diversidad, atender y respetar las posiciones de otros, reconociendo sus argumentos. Se vincula con la apertura a lo diferente, la comunicación y la creatividad, entre otros (MOA, 2017).

⁴¹ **Depósitos de miedos:** actividad de reflexión personal que apunta a poner en palabras los temores que aquejan a los participantes, y al nombrarlos, poder desprenderse de ellos. Jugar la situación burocrática para depositar, algo tan íntimo, el miedo, habilita un modo de abordaje novedoso y lúdico para temas complejos. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁴² **Palabras aleatorias:** actividad para entrar en calor mental con el objetivo de generar asociaciones y conexiones entre dos o más temas totalmente diferentes. Introducción del azar para romper con el pensamiento lógico. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

Para analizar la capacidad de pensar críticamente, centramos la mirada en el modo en que aparece la expresión como vehículo de una postura propia y una argumentación.

Gráfico 56. Alumnos: nuevas formas argumentar

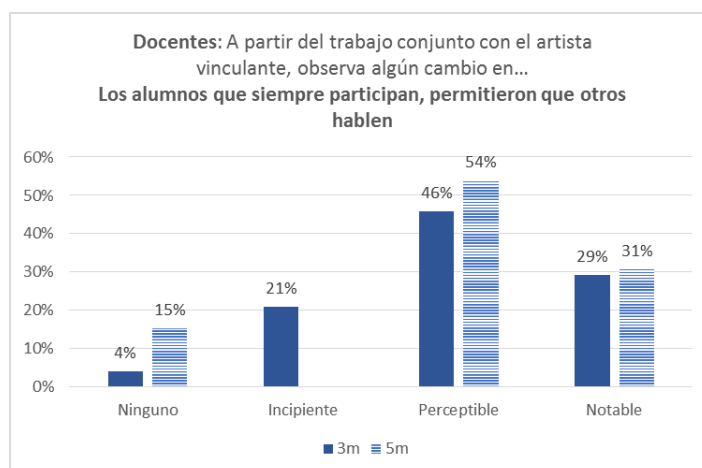


Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Los alumnos reconocen haber encontrado nuevas formas de defender sus opiniones en un alto porcentaje, que se profundiza a los cinco meses. A medida que el programa se desarrolla en el tiempo también se reduce la cantidad de estudiantes que no pueden responder a esta pregunta, dando cuenta de una mayor confianza en decir lo que piensan.

Valorar la diversidad, atender y respetar las posiciones de otros supone un circuito que permite que otras voces fluyan, donde no monopolicen la participación solo aquellos que siempre se animan.

Gráfico 57. Docentes: nuevas participaciones

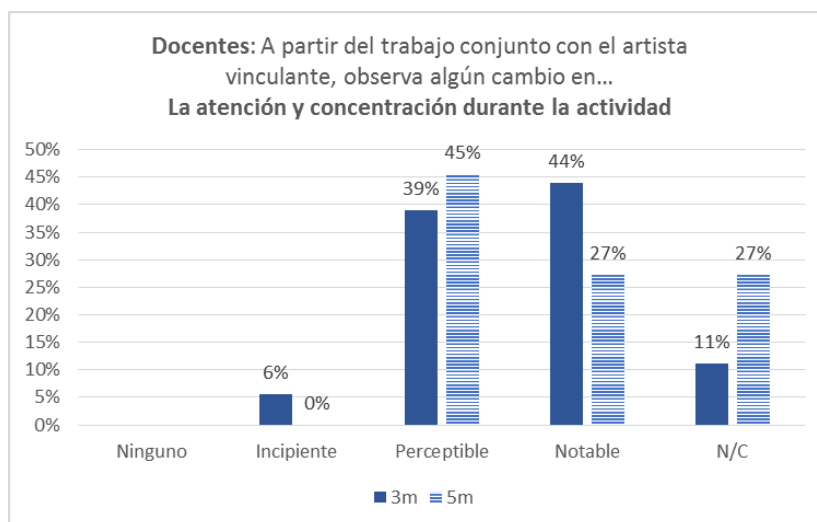


Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

El 75% de los alumnos que transitaron tres meses del programa perciben la participación de otros. Esta percepción se profundiza a los cinco meses de programa (85%), marcando una tendencia hacia otro tipo de dinámica en el aula.

También se tomó como indicador la **atención y concentración**, a raíz a de lo relevado en el primer informe de situación que daba cuenta de un perfil de alumnos dispersos que no se involucraban en las actividades que se les presentaban. El desarrollo del pensamiento crítico exige de una atención y concentración que les permita a los estudiantes llevar el hilo de los debates y realizar participaciones con opiniones fundadas.

Gráfico 58. Docentes: atención y concentración de alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de todas las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

El cambio positivo frente a la atención y concentración durante las actividades es altamente percibido por la mayoría de los docentes cuyas respuestas se agrupan en las categorías *perceptibles* y *notables*. No obstante, atrae la atención el 27% de docentes que -al no poder contestar esta pregunta- parecen no haber reparado en el modo en que la atención y la concentración se ponen o no en juego en cada actividad.

Una vez más, los informes mensuales de los artistas ejemplifican cómo la metodología de trabajo EC moviliza la capacidad de pensar críticamente:

En el marco de la materia Psicología, surgió un debate interesante entre los estudiantes en torno a la temática de drogadicción. Uno de los jóvenes mostró su diferencia de opinión frente al pensamiento del resto: a él le gusta drogarse y le parece que las drogas deben conseguirse a un menor precio. Nos contó que él, antes de salir por el barrio a pintar grafitis, se fuma un porro y eso lo ayuda para ese momento de creatividad. Nos proponemos tomar como punto de partida este debate y enfocarnos en trabajar la temática durante las próximas implementaciones (AV Pilar, informe octubre 2017).

Los estudiantes tienen ganas de participar en las actividades del recreo Umbrales⁴³. Logramos, además, que reflexionen y se cuestionen las acciones realizadas (AV Salta, informe noviembre 2017).

Organizamos un cine-debate con los chicos de la escuela y los jóvenes que concurren al CEA (Centro de Actividades Adolescentes) para trabajar sobre violencia de género y sexualidades. La actividad cerraba con una creación artística propia. Fue sorprendente la predisposición para hablar de estos temas, compartir debates, argumentos y consensos vehiculizados a través de sus producciones artísticas (AV Jujuy, informe octubre 2017).

⁴³ **Umbrales:** actividades lúdico creativas -organizadas como estaciones o stands- que promueven la escucha profunda del mundo interior de cada participante, y acercan modos de expresión susceptibles de objetivarse y materializarse en creaciones colectivas (plásticas y escritas).

Tuvimos la posibilidad de hacer colectivamente una intervención artística (bailada y cantada) de la canción *Sacar la voz* con un grupo de alumnas. Para construirla usamos algunas lúdicas como *Miradas cruzadas*⁴⁴ y *Soltar la forma*⁴⁵ que nos dieron mucho material para trabajar. Luego ellas expresaron las consignas con las cuales cerramos la intervención que fueron: “no me mates”, “no me violes”, “no me pegues”, “no me acoses”. La *performance* fue de alto impacto para el público presente, quienes se manifestaron llorando y aplaudiendo. Eso generó mucha sorpresa en el grupo de chicas, al darse cuenta de su capacidad de hacer emocionar con sus acciones y una gran sensación de satisfacción (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

Las imágenes que me vienen como postales de buenas prácticas tienen que ver con las que involucran la toma de la palabra de las y los jóvenes. Por ejemplo, las del debate y también las del deseo, luego de varios encuentros, los chicos nos preguntaban si podíamos ampliar estas intervenciones a otras materias. O en el caso de un curso donde fue muy complejo empezar a trabajar, porque a las y los chicos no les interesaban las lúdicas, estaban muy desmotivados y sin intención de involucrarse, de repente se fue viendo mayor predisposición y conexión con las propuestas. En un *Umbral* que relacionaba la currícula de geografía (la problemática del agua), uno de los chicos que nunca participaba en las actividades, en el *Colgadero de palabras*⁴⁶ bajo la consigna “Palabras lindas” del agua escribió en el papelito: “El olor de la lluvia”. Esta instancia de toma de la palabra y de conexión con un deseo o mirada propia fue sumamente reveladora (AV Salta, informe octubre 2017).

El alto porcentaje de los alumnos que reconoce haber encontrado *nuevas formas de defender las opiniones*, así como los docentes que registran un cambio positivo en la disposición para aprender dada por la atención y concentración, dan cuenta de la repercusión que el trabajo con la metodología EC produce en la capacidad para pensar de forma crítica.

Los testimonios de los artistas permiten ilustrar cómo la posibilidad de que aparezcan otras voces, incluso argumentos impensados en el terreno escolar, requiere de una garantía de respeto de los distintos puntos de vista y de confianza de cada sujeto.

Como señalan Oliveira y Serra (2005:61),

Para que exista pensamiento crítico, es necesario movilizar no solo un conjunto de capacidades que se refieren a aspectos cognitivos, sino además un conjunto de disposiciones a las que Ennis (1996) llama actitudes y/o tendencias y que considera fundamentales para que se puedan movilizar estas capacidades. Sirvan de ejemplo de estas disposiciones la preocupación por estar bien informado o el ser sensible a los sentimientos, niveles de conocimiento y grados de elaboración de los demás.

La creatividad, que se invita a poner en juego en todas las acciones de EC, “permite ampliar miradas, perforar muros y descubrir fisuras en las convicciones” (Oleachea y Engeli, 2008:187). Sanguinetti (2017b:1) amplía esta idea aportando el modo en que “la creatividad desafía al conocimiento y lo encamina en una dirección para que puede ser expresado”.

5. Compromiso y responsabilidad

Compromiso y responsabilidad: Es la capacidad de comprometerse como ciudadanos nacionales y globales, analizar las implicancias de las propias acciones (valores) e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros. Involucra el cuidado físico y emocional de sí mismo, y el reconocimiento

⁴⁴ **Miradas cruzadas:** esta actividad aborda la interacción a través de las miradas. De esta manera los participantes hacen contacto visual y acuerdan estrategias de manera no verbal generando reconocimiento interpersonal e intercambio. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

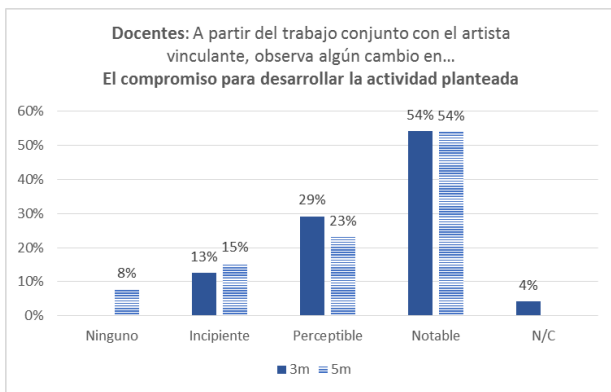
⁴⁵ **Soltar la forma:** actividad que se realiza en dúos que forman posturas como si fueran fotos. Van desarmando de a uno, e inicia un movimiento, buscando fijar una nueva posición, en relación y cercanía con el cuerpo de otro. Cuando éste detiene el movimiento, su compañero desarma la postura y busca fijar una nueva forma. Así se sucede un sinnúmero de cambios de posición, y encastramientos de los cuerpos, en una dinámica que intercala fluidez y pausas, imitando el ritmo de una conversación. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁴⁶ **Colgadero de palabras:** actividad que estimula la creatividad, manifestando la capacidad de asociación de los participantes, promoviendo la vinculación de palabras que habitualmente no se relacionan. A su vez da visibilidad a la diversidad de puntos de vista y apreciaciones, ya que de un mismo disparador puede surgir una variada gama de asociaciones. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

de las necesidades y posibilidades para la construcción de una experiencia vital y saludable. Con relación a los otros, refiere a la responsabilidad por el cuidado de las personas, de la comunidad, del espacio público, del ambiente, etc. Implica asumir una mirada atenta y comprometida con la realidad local y global y con el presente y las generaciones futuras. Se vincula con la empatía, la apertura a lo diferente, el pensamiento crítico y la comunicación, entre otros (MOA, 2017).

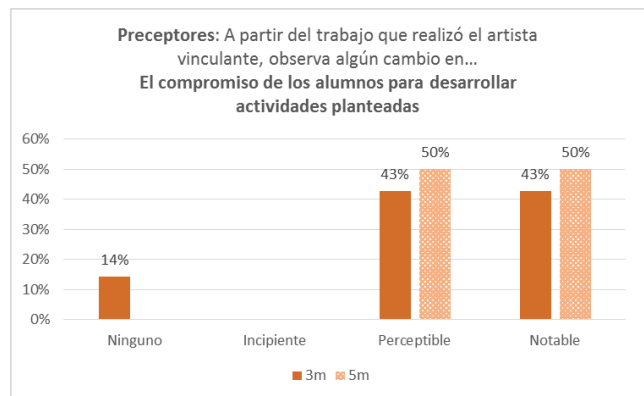
Para mirar esta capacidad, se consultó a docentes y preceptores respecto del compromiso que observan en los alumnos a partir del trabajo con el artista vinculante.

Gráfico 59. Docentes: compromiso alumnos



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 60. Preceptores: compromiso alumnos

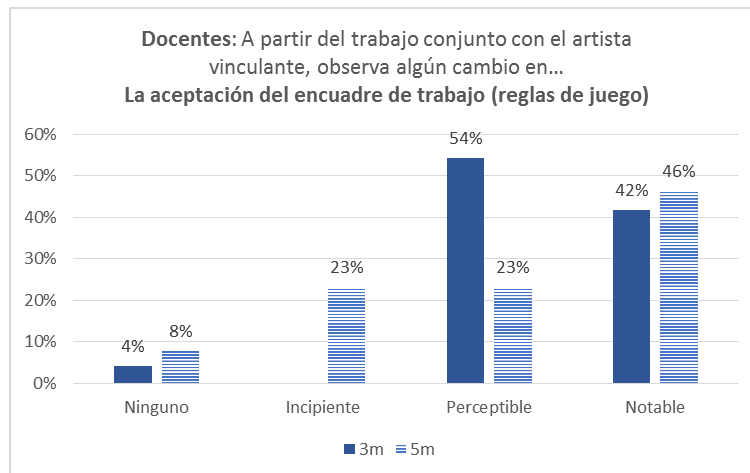


Fuente: Registro propio de encuestas a preceptores de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Más de la mitad de los docentes percibe **cambios notables en el compromiso** que manifiestan los alumnos frente al desarrollo de las actividades. En el caso de los preceptores, a cinco meses de implementación, los resultados aparecen aún más focalizados y adjudican el 100% de respuestas a cambios *perceptibles* y *notables*.

La capacidad de comprometerse y responsabilizarse se puede observar también a partir del cumplimiento de normas y reglas.

Gráfico 61. Docentes: aceptación encuadre trabajo



Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

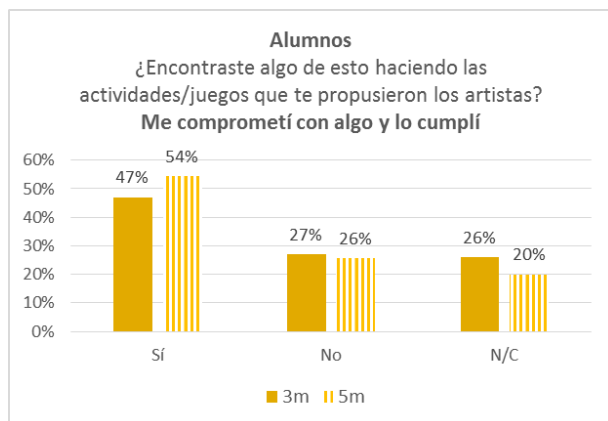
Ante un cambio metodológico que incluye nuevas reglas de juego que requieren una implicación activa y comprometida, los docentes perciben en su amplia mayoría (96%-69%) que existe una aceptación y respeto de los alumnos por el encuadre de trabajo propuesto.

Las lúdicas que proponen los artistas, a primera vista, se pueden relacionar con un juego libre pero, muy por el contrario, se trata de una lúdica con reglas claras. Inés Sanguinetti explica el enfoque particular que el programa asume sobre el juego:

EC no propone el juego del entretenimiento ni del tiempo libre, sino una lúdica unida al arte que transita la tensión constante entre la improvisación y la estructuración. Lo que la metodología aporta a la preparación del medio para el aprendizaje es esa posibilidad que tiene el arte de entrenar nuestra capacidad de improvisar y al mismo tiempo fortalecer nuestra capacidad de dar forma, de estructurar dentro de un ciclo de juego. La lúdica propuesta concibe al mundo como un infinito con fronteras. Es decir, fronteras/límites que va a ser preciso traspasar para hacer aparecer lo nuevo que es el acto creativo y fronteras/límites que es preciso respetar para poder construir. Solo descubriendo la diferencia entre estas dos fronteras está la posibilidad del infinito. En este sentido, podemos decir que los jóvenes cuando aceptan las reglas de juego entienden los límites emancipadores de la ley (ley que en un extremo encuentra la sanción y en otro la habilitación de derechos que es lo que emancipa). En el campo de la construcción de ciudadanía, la metodología EC hace un aporte al manejar esta tensión con soltura en la construcción artística a través del juego.

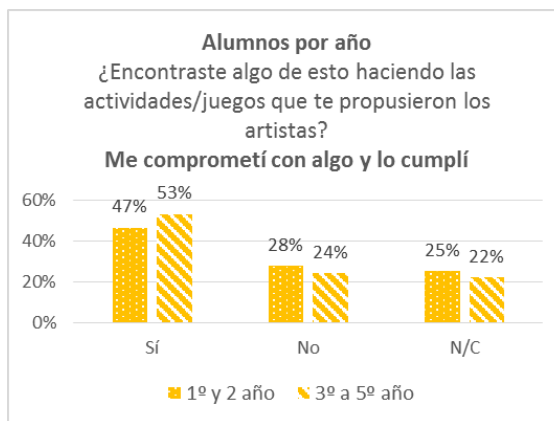
En este marco, se indagó también el nivel de registro que los alumnos tenían sobre su compromiso y responsabilidad, y se obtuvieron las siguientes respuestas:

Gráfico 62. Alumnos: compromiso. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 63. Alumnos: compromiso. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

Se observa una fuerte tendencia a reconocerse comprometidos en una tarea y cumpliéndola, que se refuerza con el transcurso del tiempo. El corte por año de escolaridad no manifiesta diferencias significativas respecto del nivel de compromiso de los que transitan sus primeros años con los que cursan los últimos. Esta igualación resulta significativa si atendemos a las descripciones que los docentes vuelcan en su primer informe, que tienden a observar una importante falta de compromiso y responsabilidad especialmente en los primeros años.

Los artistas en sus registros precisan esta tendencia manifestada por docentes y alumnos:

Los estudiantes de un tercer año asistieron durante casi dos semanas a encuentros en la escuela, incluso después de haber terminado las clases, para ensayar una coreografía de Ritmos corporales⁴⁷ para el acto de fin de año. Fue tan enriquecedora la experiencia y sostenido el compromiso que vamos a continuar encontrándonos durante todo el verano para seguir creando juntos (AV Salta, informe noviembre 2017).

Algo nuevo que detectamos este mes es el respeto por los espacios que habilitamos y la colaboración de los chicos al momento de instalar y desarmar los elementos en el espacio, esto antes no sucedía (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

Los alumnos se hicieron cargo de algunos aspectos de la organización del evento de cierre. Se dividieron los roles en actividades de mayor envergadura y los asumieron comprometidamente (AV Jujuy, informe diciembre 2017).

En el marco del día Internacional de la Violencia de Género, la dirección de Paridad de Género Municipal presentó una guía de cómo actuar ante situaciones de violencias. Entonces, con estudiantes de primer año de dos divisiones preparamos una intervención artística. El objetivo era preparar una *performance* en la que combinamos canto y bailes con mensajes sobre violencia de género, parte de la coreografía se trataba de la lúdica Soltar la forma⁴⁸, y terminaba con carteles cuyos mensajes fueron pensados por las chicas: "No me acosés", "no me maltrates", "no me toques", "no me mates". Quisiera resaltar el compromiso de las estudiantes para con los ensayos, los preparativos y el compartir entre ellas. No existía buena relación entre ellas en un primer momento y sin embargo lograron presentar la intervención de manera colectiva (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

⁴⁷ **Ritmos corporales:** actividad colectiva musical que plantea tanto la escucha de las diferencias como las formas de complementación e incluye la improvisación y la imitación de ritmos. Fomenta climas emotivos que generan empatía e integración. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁴⁸ **Soltar la forma:** actividad que se realiza en dúos que forman posturas como si fueran fotos. Van desarmando de a uno, e inicia un movimiento, buscando fijar una nueva posición, en relación y cercanía con el cuerpo de otro. Cuando éste detiene el movimiento, su compañero desarma la postura y busca fijar una nueva forma. Así se sucede un sinfín de cambios de posición, y encastres de los cuerpos, en una dinámica que intercala fluidez y pausas, imitando el ritmo de una conversación. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

El caso de la fotografía

En la escuela hay bastantes chicas que están embarazadas o van a la escuela con sus hijos. Me toco escuchar, en una de las horas libres que tomábamos como oportunidad para conocer a los chicos y descubrir cuáles eran sus inquietudes, a un grupo de chicas reflexionar sobre el embarazo a partir del caso de su compañera de 1º año que, con apenas 14 años, está esperando un bebé. Ellas decían cosas como: “Yo creo que el hijo arruina la vida de la madre”, “Yo no entiendo por qué lo hizo”, “Bueno, quizás se sentía muy sola”. Todos estos comentarios claramente llegaban a los oídos de su compañera que estaba sentada muy cerca. Ella no habla con nadie en el curso, no tiene amigas. Cuando nos acercamos nos comentó que se sentía avergonzada de su realidad y hasta había llegado a creer que su vida está arruinada. La invité varias veces a jugar, ella nunca quería. Hasta que una vez, ante su negativa de participar con sus compañeros, le pedí que sea la encargada de sacar fotos. La alegría que le dio esta tarea le brotó al instante. Ansiosamente sacó un montón de fotos sobre las lúdicas que realizamos con sus compañeros. Ya no se sentía afuera, ahora tenía un rol claro y era evidente que le causaba placer y ponía gran concentración en la tarea. Cuando vimos las fotos, nos encontramos con una mirada altamente sensible y un gran potencial. Este hallazgo nos puso feliz. Su nuevo rol, no solo permitió que sus compañeras empezaran a verla desde otro lugar, sino que le permitió vincularse con una actividad en la escuela que podía ser placentera y valorada. Esperamos que la motivación que encontró le haya servido para entender, quizás, que todavía puede hacer cosas para ella misma y que disfrutar no está prohibido (Artista vinculante de Salta comparte su experiencia en el aula virtual).

Cuando los estudiantes son convocados con confianza en lo que tienen y pueden aportar en acciones tanto colectivas (como el caso de la coreografía, la *performance* sobre violencia de género, etc.) como individuales (el caso de la fotógrafa) con reglas delimitadas y respeto por sus iniciativas, se sienten vistos, asumen sus roles y responden con compromiso y responsabilidad. Esto nos lleva a pensar que no es la falta de la capacidad lo que prima, sino la carencia de oportunidades significativas en las que puedan demostrarla y desarrollarla.

Los informes de los artistas dejan claro el modo en que el programa EC plantea situaciones genuinas que requieren poner en juego la capacidad de comprometerse y responsabilizarse, en la medida en que

interpela a ciudadanos conscientes, participativos, responsables y comprometidos con el presente y futuro de su entorno más inmediato, pero con la responsabilidad y la convicción de que desde su barrio o vereda, desde sus municipios, desde cada uno de ellos y ellas como personas, se construye la transformación (Sanguinetti, I. 2015a: 1).

6. Trabajo con otros

Trabajo con otros. Es la capacidad de interactuar, relacionarse y trabajar con otros de manera adecuada a las circunstancias y a los propósitos comunes que se pretenden alcanzar. Implica reconocer y valorar al otro en tanto diferente, escuchar sus ideas y compartir las propias con atención y respeto a las diferencias. Se vincula con la resolución de problemas, la comunicación, el compromiso, la empatía y la apertura hacia lo diferente, entre otros (MOA, 2017).

Los docentes fueron consultados sobre los cambios que registran en el **trabajo en grupos**.

Gráfico 64. Docentes: trabajo en grupos

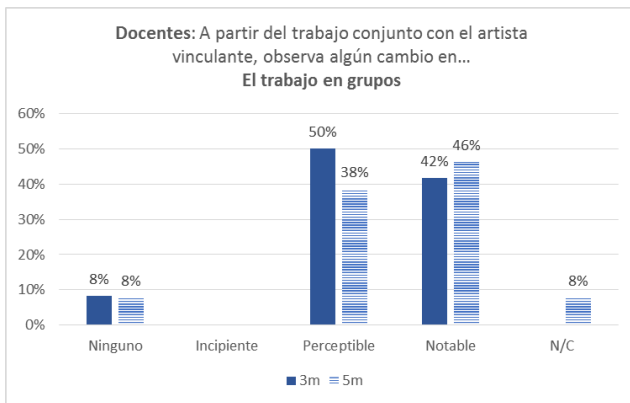
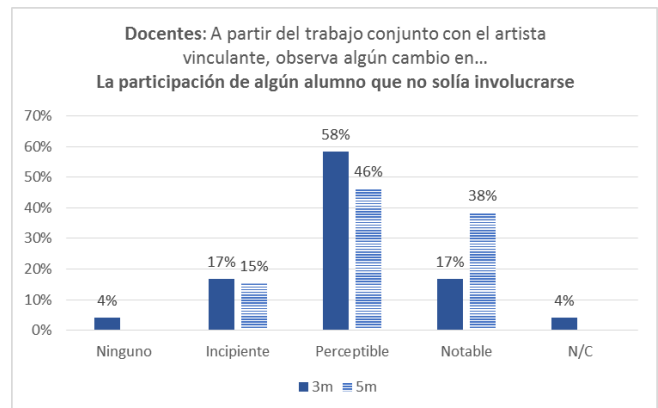


Gráfico 65. Docentes: nuevas participaciones

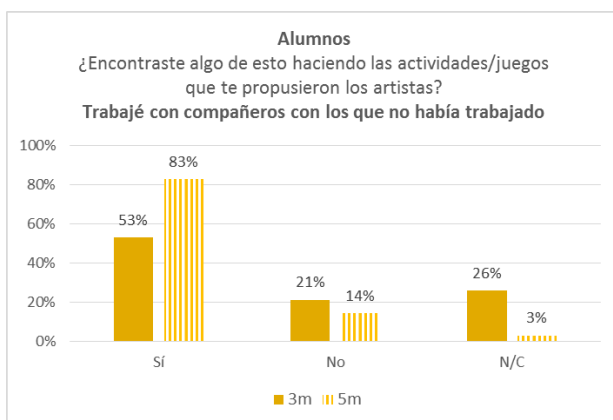


Fuente: Registro propio de encuestas a docentes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Si bien el trabajo en grupos es una metodología habitual en las prácticas docentes, en un 92% y 84% notan cambios *perceptibles* y *notables*. Estos cambios cobran mayor sentido al unirlos con las respuestas referidas a *la participación de algún alumno que no solía involucrarse* en las que se distingue una alta percepción a cinco meses del trabajo: el 85% ronda entre *perceptible* y *notable*.

También se indagó la percepción de los alumnos respecto al trabajo con nuevos compañeros:

Gráfico 66. Alumnos: trabajo con otros. Corte temporal



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC. Instituciones donde el programa lleva tres y cinco meses de implementación (diciembre de 2017).

Gráfico 67. Alumnos: trabajo con otros. Corte por año escolaridad



Fuente: Registro propio de encuestas a estudiantes de las escuelas que forman parte del programa EC, distribuidos por año de escolaridad (diciembre de 2017).

En la percepción de los alumnos a tres meses de trabajo, ya un 53% puede declarar haber trabajado con un nuevo compañero. Esto se incrementa a los cinco meses (83%). Es importante aclarar que las lúdicas de la metodología EC incluyen de forma permanente el trabajo con otros. Dentro del mismo grupo clase, en producciones colectivas que integran a más de una división y en las propuestas denominadas *interaula* que en general suceden en los recreos u horas libres.

En los relatos de los artistas encontramos estas experiencias:

Un joven que según los profes “No hace nada, está en otro mundo y es irrespetuoso”, en la segunda intervención se sumó a participar de la Ronda con pelota⁴⁹ ayudando a un compañero con discapacidad y en la tercera, ya era parte de la lúdica. Cuando nos vamos, grita “Vuelvan, ¿eh?” (AV Salta, informe octubre 2017).

Los chicos de un segundo año, donde trabajamos con la profe de Lengua, nos contaron que entre ellos se llevaban mal y que casi ni se hablaban. Por eso propusimos una actividad de intercambio de Aviones de papel⁵⁰. A través de esa lúdica pudieron compartir aquello que los *ata* y darse consejos entre ellos, a través de mensajes en los aviones. Luego los leímos de manera grupal y se generó un espacio de escucha y respeto. Fue tan fuerte, que hasta la profe se emocionó mientras escuchaba y leía lo escrito por los chicos (AV Salta, informe noviembre 2017).

En la clase del martes en un curso de 1º año (donde predominan más en cantidad los varones) lograron trabajar con entusiasmo en Juegos en ronda⁵¹. Primero propusimos que trabajaran solo los varones, luego, cuando apaciguaron su energía de choque, las chicas solas pidieron jugar y sumarse a la propuesta Qué piensan los que no piensan como yo⁵² (AV Jujuy, informe octubre 2017).

Los alumnos de distintas orientaciones (Arte y Economía) pudieron trabajar juntos (AV Pilar, informe diciembre 2017).

Participamos de la Feria de las colectividades un evento que convoca a 22 escuelas y más de 200 alumnos. Un alumno de 1er año, que no solía hablar con nadie y tiene un muy bajo perfil, se acercó y se animó a participar en un número artístico que obliga a estar frente a un público grande (AV Jujuy, informe noviembre 2017).

La realización del mural de prevención de adicciones fue el puente a partir del cual logramos llegar a los jóvenes de una manera profunda y plena. Se los veía felices realizando el mural, compartiendo esa experiencia con sus compañeros. [...] Fue una hermosa jornada en donde pudimos compartir un momento muy enriquecedor entre todos, trabajando de manera colectiva, escuchando música llevada por los propios jóvenes. En el marco de la realización del mural, uno de los estudiantes cantó un rap dedicado a sus compañeros. La docente a cargo estaba muy emocionada y sumamente agradecida con el equipo de Entornos Creativos por haber podido trabajar con ella a lo largo de esta segunda mitad del año. La entrega de diplomas, dos semanas después de efectuado el mural, fue el broche de oro para cerrar el año con un reconocimiento a los jóvenes por los logros alcanzados⁵³ (AV Pilar, informe noviembre 2017).

Los cambios percibidos por los docentes en el trabajo en grupo permiten pensar en la aparición de nuevas formas de llevar a cabo esta práctica habitual en el aula. Las respuestas de alumnos complementan esta mirada indicando que, en el transcurso del programa, trabajaron con alguien con quien no habían compartido tarea.

Es así como respuestas y testimonios confirman que la metodología lúdica brinda múltiples y variadas oportunidades para el trabajo con otros. El relato de los artistas da cuenta de cómo se generan propuestas que habilitan la expresión de diferentes formas para todos y cada uno de los estudiantes. Se pone en valor la creación colectiva. Como señala Sanguinetti (2015:2), se trata de “salir de lo individual para abordar lo colectivo, salir de lo literal para abordar lo metafórico, salir de lo lineal hacia lo esférico, salir de la “gestión” hacia la experiencia sensible”.

⁴⁹ **Ronda con pelotas:** actividad que promueve la concentración, la conexión grupal, el contacto visual como fuente de la comunicación no verbal. Permite a partir de una pelota que circula conocer los nombres de los integrantes de un nuevo grupo, indagar en aspectos desconocidos de los participantes para construir confianza y generar empatía. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁵⁰ **Aviones de papel:** actividad de papiroflexia que consiste en el armado de aviones de papel que interconectan a los participantes con diferentes mensajes según los temas establecidos. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁵¹ **Juegos en ronda:** actividades diversas que utilizan el armado de un círculo entre los participantes para desarrollarse y permitir que todos intercambien miradas y percepciones. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁵² **Qué piensan los que no piensan como yo:** actividad que permite abordar temas y valorar el entendimiento y el respeto de la argumentación del otro, más allá de la opinión. Se puede relacionar con todo tipo de temáticas. (Fuente: Manuales de lúdica del programa EC)

⁵³ Un video filmado por el Ministerio de Cultura de la Nación ilustra esta experiencia. <https://youtu.be/NvQ0c-OkVy0>

Conclusiones

El programa EC comenzó a implementarse durante agosto de 2017 en algunas escuelas y en otras en octubre del mismo año. Aun con un calendario escolar muy avanzado, la capacidad que demostró para integrarse en la tarea emprendida por las escuelas habla de una flexibilidad y una metodología sólida y efectiva. Este encuadre temporal es el marco en el que se encontraron los resultados que se presentan en este estudio.

Retomando la pregunta inicial que dio lugar a la investigación respecto a **la medida en que las condiciones para el aprendizaje y la convivencia se incrementan**, encontramos:

- El programa EC contribuyó a construir puentes que acercan a los jóvenes con la escuela, en la medida en que al sentirse vistos, escuchados y aceptados, sin juicio ni crítica, simplemente por lo que son se pudo establecer una conexión. En la conexión hay confianza y seguridad y esto favoreció la creación de un ambiente de aprendizaje con mayor sentido para todos los actores.
- El programa EC introduce mejoras en el clima escolar y por tanto en la convivencia a tres meses de implementación al generar rápidamente nuevas dinámicas en la vida escolar.
- La metodología de trabajo escapa a la novedad de un nuevo actor ya que empiezan a aparecer en las narrativas escolares el valor de estas nuevas dinámicas que desplazan la idea de la dedicación exclusiva a la “contención del nuevo público que viene de casas imposibles” (Informe de estado de situación, 2018: 27).
- El programa EC pone en acción que el aprendizaje de los jóvenes no solo representa la adquisición de nueva información y habilidades, sino fundamentalmente una actividad que se puede expresar, que recoge e integra distintas experiencias, conocimientos, habilidades y destrezas en torno a una comunidad educativa, donde unos aprenden de otros y todos trabajan por un fin común.

La tendencia de profundización de los cambios en torno a la convivencia institucional permite pensar que, a mayor tiempo de implementación, el programa puede consolidarse como una metodología innovadora frente a los problemas de convivencia y a las formas de habitar la escuela, en el sentido de resignificar espacios y tiempos de manera productiva.

Un punto a destacar es el aporte que el programa EC realiza a las **prácticas de enseñanza**, a partir del ambiente de confianza en el aula que la metodología contribuye a crear:

- El par didáctico presenta una metodología diferente que es posible llevar adelante como potenciador del aprendizaje de contenidos curriculares.
- Al reconstituir la empatía en la relación con el conocimiento, la metodología pone en vigencia relaciones del triángulo didáctico que -como aparecía en el primer informe- se encontraban obturadas: la relación entre el objetivo de conocimiento y el alumno, y la relación entre el objeto de conocimiento y el docente.
- En la metodología EC, a través de la lúdica, el estudiante aparece como un participante activo y constructor del medio donde realiza los aprendizajes.
- Los **docentes reconocen el trabajo con el artista como un aporte** a su tarea. Estos aportes se evidencian en:
 - Un modelo de abordaje superador de la reducción de contenido a partir de un nuevo encuadre, con reglas claras y precisas.
 - Una forma de *especificar* el saber disciplinar a los alumnos y a la escuela en la cual se ejerce.
 - El despliegue de otros escenarios (espacios y tiempos) diferentes al del aula tradicional como instancias de enseñanza, de evaluación y de aprendizaje.

- Una forma de desarrollar las capacidades socio-emocionales integrando el sentir y el pensar, la emoción y la cognición.
- Invita a experimentar el transitar en la frontera entre la improvisación y la estructuración como proceso creativo, en la medida en que suma un enfoque de juego que no pierde la firmeza del saber que otorga al adulto una autoridad genuina.
- El ciclo de la lúdica -que incluye la metacognición- permite destacar la presencia de logros tanto en términos de capacidades como de contenidos curriculares.

La constitución de un equipo de trabajo en par didáctico implica una serie de movimientos en la tarea del docente: especifica más el rol de saber del docente que atiende y realiza una vigilancia epistemológica de las temáticas que hay que enseñar y puede encontrar en el artista un compañero con quien compartir en el aula preocupaciones y desafíos de su grupo clase. Junto con las propuestas del artista vinculante, sostiene la convivencia, el clima, la participación y el aprendizaje.

En relación a otra pregunta que orientó la investigación sobre el **modo en que el programa EC, a través de sus actividades lúdico-creativas, moviliza capacidades** en los jóvenes para su desarrollo integral (priorizadas por el Ministerio de Educación y valoradas por el mundo del trabajo) encontramos los primeros indicios:

- Promueve el autoconocimiento en la medida en que interpela a los jóvenes de forma constante a través de diferentes modos de expresión y argumentación.
- Activa la participación, da lugar a la iniciativa y la reflexión.
- Amplía tanto la confianza como el conocimiento de los alumnos en la búsqueda de soluciones argumentadas para la resolución de problemas.
- Construye climas que garantizan el respeto de las posiciones y la confianza en los sujetos, dando lugar a nuevos temas y nuevas voces.
- Pone en situación estilos diversos de comunicación en función del interlocutor.
- Crea situaciones que requieren poner en juego la capacidad de comprometerse y responsabilizarse en la medida en que los insta a llevar adelante proyectos, *performances*, etc. con reglas claras, tiempos y objetivos precisos.
- Apunta a los vínculos que sostienen el trabajo con otros. La metodología EC moviliza constantemente esta capacidad, brindando múltiples y variadas oportunidades de trabajo con otros a partir de lúdicas y creaciones colectivas.

La metodología EC ayuda a los estudiantes a tener un lenguaje más amplio, a comprender situaciones, a hacer lecturas grupales, a poder desdramatizar momentos y a generar foco. Desde la perspectiva del mundo del trabajo, estas capacidades son claves en términos de **empleabilidad** y muy valoradas dado el enorme porcentaje de empleos que requieren de autoconocimiento, iniciativa, capacidad de percepción y análisis, organización y planificación, apertura y predisposición a los cambios, la relación con otros, con un otro jefe, compañero de trabajo o equipo.

Un emergente que surgió en el estado de situación descripto en el primer informe fue el desencuentro entre los adultos y los estudiantes de la escuela secundaria. Como se menciona en dicho informe

pareciera que la escuela no logra revisar las referencias y medio cultural en el que se desenvuelven sus actuales alumnos y generar un vínculo de aprendizaje entre la escuela y la cultura juvenil, sino que se resalta la falta y el desencuentro (2017: 8).

Quedó demostrado que el programa EC tiene la habilidad para producir algunos movimientos en este sentido.

En relación con los adultos:

- Modifica las miradas compasivas hacia los alumnos, a partir de lo que los jóvenes sí tienen: sus prácticas culturales, sus pasiones, sus intereses y motivaciones. De la mano del programa, los alumnos comienzan a ser percibidos por los adultos de la escuela de otra forma, al mostrarse como estudiantes con recursos diversos que pueden hacer, sentir y pensar.
- Facilita el encuentro entre todos los agentes escolares y los jóvenes y a partir de allí renueva las expectativas de los adultos frente a la posibilidad de aprendizaje.

En relación con los alumnos, instala:

- La posibilidad de integrar las experiencias que viven fuera del aula al aprendizaje de contenidos curriculares, mostrándoles a ellos también que es posible enseñar y aprender de otra manera sin perder calidad educativa porque los estudiantes asumen a EC como una forma de enseñanza.
- Oportunidades de poner en juego la creatividad que presentan las lúdicas, al ofrecer opciones diversas, nuevos elementos que les permiten ampliar sus horizontes y proyectarse.
- Conocimiento entre alumnos y docentes. De la misma manera que los adultos se sorprenden al descubrir en sus alumnos sentimientos, reflexiones y posicionamientos, los estudiantes también conocen nuevos aspectos de sus profesores y sus compañeros que los acercan.
- La disposición a participar de un tiempo de enseñanza que convoca al aprender.
- Conocimiento entre alumnos. Un grupo aula que se vuelve sostén porque empiezan a conocerse y descubrirse, sin importar sus trayectorias escolares alteradas. Los estudiantes demuestran una gran apertura para conocerse entre ellos.

El programa EC es en sí mismo una permanente construcción de puentes: entre escuela y comunidad, entre adultos y jóvenes, jóvenes entre sí, entre el docente y el artista, entre juego y currículum, entre distintos lenguajes expresivos del arte y contenidos académicos, entre razón y emoción, entre hacer, pensar y sentir.

Destaco el vínculo del que fui testigo en la ida y vuelta en tráfico hacia la celebración Alta Juntada que organizamos en Palpalá con participación de estudiantes de varias escuelas que presentaron números artísticos totalmente consolidados. Ver el intercambio entre ellos, los diálogos distendidos y genuinos, la colaboración entre ellos en los murales que se pintaron, en los umbrales que dinamizaron, mostró el resultado de dos meses y medio de trabajo. Se fortalecieron los vínculos, se recobró la confianza, y se presenta ante nosotras un camino donde aún hay mucho por hacer pero en el que sabemos que alumnos, docentes y artistas vinculantes formamos un gran equipo. (AV Jujuy, informe diciembre 2017)

Recomendaciones

El programa requiere que las autoridades educativas le otorguen una viabilidad política institucionalizada para poder implementarse. Es necesario que la escuela incorpore la figura del artista vinculante en una nueva configuración organizacional, que lo asuma como parte de la institución.

La viabilidad podría sostenerse desde las autoridades educativas en la medida en que se capitalicen las nuevas respuestas que el programa aporta a la cultura institucional y las visibilice a través de los datos e informes que genera para el sistema educativo.

Desde la gestión escolar, es posible contar con el programa EC para articular programas nacionales y provinciales existentes en la escuela y para ponerlo al servicio de las instancias de desarrollo profesional docente que suceden en la escuela.

Se recomienda que el artista vinculante empiece a conformar no solo un par didáctico con los docentes, sino también un par pedagógico con los preceptores. El eje debe apuntar a consolidar lo trabajado en el espacio institucional (fuera del aula). Una posible línea de acción para ello será fortalecer la institucionalización de los acuerdos escolares de convivencia consensuados por la comunidad educativa como herramienta para resolver conflictos, que rompa con la modalidad de pactos uno a uno, de modo que quede claro qué se puede y qué no se puede en la escuela.

En relación con la acción de EC en el territorio, se recomienda explicitar su plan de acción a la escuela y de esta forma involucrarla para transitar juntos el camino de la institución escolar como una integrante activa de la comunidad en la cual está inserta. Conformar una red territorial que la vincule con su entorno de manera fluida no solo centrada en el mandato del sistema educativo le permitirá constituirse como impulsora del desarrollo local. De esta forma, podría construir una identidad escolar diferente frente a su entorno, que la distinga y posicione como una primera opción de las familias y los estudiantes para la escolaridad secundaria.

Se recomienda repetir esta investigación de impacto en un calendario escolar completo (de marzo a diciembre) con un corte temporal cuatrimestral (marzo-junio, agosto-noviembre). Esto permitirá evaluar el impacto sostenido en el tiempo y la medida en que la metodología EC fue incorporada en la cultura escolar.

Cabe aclarar que el programa EC incluye en sus propósitos, en igual medida e importancia, el trabajo de los artistas vinculantes en los territorios con otras organizaciones sociales comunitarias y jóvenes fuera de la escuela, que no fue abordado en el presente estudio. En este sentido será necesario que la próxima investigación involucre a los actores del territorio, las acciones que el programa realiza en él, donde el foco sea la red territorial que permite desarrollar un "Entorno Creativo".

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Buenos Aires: IIPE Unesco.
- Aguerrondo, I. (2011). Estímulos organizacionales para el pensamiento innovador, Seminario internacional “La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje”. Montevideo: OEI, ANEP, OEI y MEC.
- Antúnez, S. (1993) La función directiva (cap. 7) de “Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE-Horsori.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3o edición). Madrid, España: Morata.
- Entornos creativos (2017), *Jóvenes, empleabilidad, mundo del trabajo y escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación crear vale la pena y Sociedad y Territorio.
- Entornos creativos (2018), *Informe N° 1. Un estado de situación de las escuelas secundarias y el proyecto de vida de los jóvenes para el programa Entornos creativos*. Buenos Aires: Fundación crear vale la pena y Sociedad y Territorio.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Marco de organización de los aprendizajes (MOA)*.
- Naciones Unidas, C. S. (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística, 1-11. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Olaechea, C., & Engeli, G. (2008). Arte y Transformación Social. Saberes y prácticas Crear vale la pena. Crear vale la pena. Recuperado a partir de <http://www.crearvalelapena.org.ar/documentos/LibroCrearvaleLaPena.pdf>
- Oliveira, M. De, & Serra, P. (2005). “La creatividad, el pensamiento crítico y los textos de ciencias”. Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, vol36, 59-80.
- Onetto, F., & Matovich, I. (2014). Investigación Evaluativa de « ABC: Arte, Bienestar y Creatividad en la comunidad ». Período 2014. Buenos Aires.
- Palmero F., Martínez Sánchez, F. (coord.) (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial MC Graw Hill.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión? En La Enseñanza para la Comprensión. Vínculos entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2003). *El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). “Ante Todo la Comprensión”. *Revista Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). “Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década”, 22, 153-178. Recuperado a partir de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Sanguinetti, I. (2013). *El binomio arte-educación como respuesta a la crisis de la escuela post-moderna*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2014a). *Arte y creatividad en la escuela*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2014b). *Apuntes sobre la perspectiva de creatividad en el enfoque “arte, bienestar y creatividad en la comunidad”*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2014c). *¿Por qué hablamos de arte, bienestar y creatividad en la comunidad?* Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2015a). *Política pública de Cultura ciudadana*. Buenos Aires: Fundación crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2015b). *Un vistazo sobre la escuela hoy*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. y D’Angelo, J. M. (2015). *La creatividad en el aula. Aprender a vivir y vivir aprendiendo*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2017a) *Cuerpo entre cuerpos*. Buenos Aires: Fundación crear vale la pena.
- Sanguinetti, I. (2017b) *La creatividad*. Buenos Aires: Fundación crear vale la pena.

Sanguinetti, I. (2018a). *Cultura viva comunitaria: soñar, planear, crear la ciudad*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.

Sanguinetti, I. (2018b) *Qué es motivación en el arte*. Buenos Aires: Fundación Crear vale la pena.

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Directivos: cambios en el clima de trabajo institucional..... | 10 |
| Gráfico 2. Preceptores: vínculo con alumnos..... | 11 |
| Gráfico 3. Preceptores: vínculo entre alumnos..... | 11 |
| Gráfico 4. Directivos: violencia entre pares..... | 12 |
| Gráfico 5. Directivos: violencia hacia los adultos..... | 12 |
| Gráfico 6. Directivos: respeto por las diferencias..... | 13 |
| Gráfico 7. Directivos: cumplimiento de normas..... | 13 |
| Gráfico 8. Preceptores: participación requerida por disciplina..... | 14 |
| Gráfico 9. Directivos: nuevas narrativas escolares..... | 16 |
| Gráfico 10. Directivos: uso efectivo del tiempo..... | 17 |
| Gráfico 11. Preceptores: uso efectivo del tiempo..... | 17 |
| Gráfico 12. Directivos: uso espacios..... | 18 |
| Gráfico 13. Preceptores: uso espacios..... | 18 |
| Gráfico 14. Directivos: ausentismo alumnos..... | 19 |
| Gráfico 15. Preceptores: ausentismo alumnos..... | 19 |
| Gráfico 16. Directivos: ausentismo docentes y no docentes..... | 19 |
| Gráfico 17. Preceptores: ausentismo docentes..... | 19 |
| Gráfico 18. Directivos: relación con OSC..... | 20 |
| Gráfico 19. Preceptores: relación con OSC..... | 20 |
| Gráfico 20. Docentes: disciplina para comenzar la clase..... | 22 |
| Gráfico 21. Docentes: aceptación encuadre de trabajo..... | 23 |
| Gráfico 22. Docentes: cambio en clima aula..... | 24 |
| Gráfico 23. Docentes: vínculos entre alumnos..... | 25 |
| Gráfico 24. Docentes: vinculo docente-alumno..... | 25 |
| Gráfico 25. Alumnos: algo nuevo de un compañero. Corte temporal..... | 26 |
| Gráfico 26. Alumnos: algo nuevo de compañero. Corte por año escolaridad..... | 26 |
| Gráfico 27. Alumnos: algo nuevo de un profesor. Corte temporal..... | 27 |
| Gráfico 28. Alumnos: algo nuevo de un profesor. Corte por año de escolaridad..... | 27 |
| Gráfico 29. Docentes: participación alumno que no se involucraban..... | 28 |
| Gráfico 30. Docentes: lugar a nuevas participaciones..... | 28 |
| Gráfico 31. Docentes: aportes del trabajo en pareja didáctica..... | 30 |
| Gráfico 32. Directivos: incorporación metodologías diferentes..... | 31 |
| Gráfico 33. Directivos: calificaciones..... | 31 |
| Gráfico 34. Alumnos: actividades lúdicas ¿como forma de enseñanza? Corte temporal..... | 32 |
| Gráfico 35. Alumnos: reacción frente a propuestas lúdicas I. Corte temporal..... | 33 |
| Gráfico 36. Alumnos: reacción frente a propuestas lúdicas I. Corte por año escolaridad..... | 33 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 37. Docentes: Situación de clase en relación al tiempo. Relevamiento estado de situación | 37 |
| Gráfico 38. Docentes: uso del tiempo en el aula..... | 37 |
| Gráfico 39. Docentes: uso de espacios en el aula | 38 |
| Gráfico 40. Docentes: predisposición inicial alumnos..... | 40 |
| Gráfico 41. Preceptores: predisposición inicial alumnos | 40 |
| Gráfico 42. Docentes: interés por aprender | 41 |
| Gráfico 43. Alumnos: curiosidad. Corte temporal..... | 42 |
| Gráfico 44. Alumnos: curiosidad. Corte por año escolaridad | 42 |
| Gráfico 45. Alumnos: reacción frente a propuestas AV II. Corte temporal | 42 |
| Gráfico 46. Alumnos: autoconocimiento. Corte temporal | 43 |
| Gráfico 47. Alumnos: autoconocimiento. Corte por año escolaridad..... | 43 |
| Gráfico 48. Docentes: comprensión alumnos | 45 |
| Gráfico 49. Alumnos: comprensión. Corte temporal | 46 |
| Gráfico 50. Alumnos: comprensión. Corte por año escolaridad | 46 |
| Gráfico 51. Preceptores: formas de expresión alumnos..... | 48 |
| Gráfico 52. Docentes: formas de expresión alumnos | 48 |
| Gráfico 53. Preceptores: nuevas participaciones | 49 |
| Gráfico 54. Alumnos: nuevas formas de expresión. Corte temporal | 49 |
| Gráfico 55. Alumnos: nuevas formas expresión. Corte por año de escolaridad | 49 |
| Gráfico 56. Alumnos: nuevas formas argumentar | 51 |
| Gráfico 57. Docentes: nuevas participaciones | 51 |
| Gráfico 58. Docentes: atención y concentración de alumnos..... | 52 |
| Gráfico 59. Docentes: compromiso alumnos | 54 |
| Gráfico 60. Preceptores: compromiso alumnos..... | 54 |
| Gráfico 61. Docentes: aceptación encuadre trabajo..... | 55 |
| Gráfico 62. Alumnos: compromiso. Corte temporal | 56 |
| Gráfico 63. Alumnos: compromiso. Corte por año escolaridad | 56 |
| Gráfico 64. Docentes: trabajo en grupos..... | 58 |
| Gráfico 65. Docentes: nuevas participaciones | 58 |
| Gráfico 66. Alumnos: trabajo con otros. Corte temporal | 58 |
| Gráfico 67. Alumnos: trabajo con otros. Corte por año escolaridad..... | 58 |

Anexo metodológico

La investigación que subyace a este estudio es de tipo explicativo, de corte cualitativo, dado que tiene como objetivo analizar los factores que intervienen en la causa de una acción o hecho determinado y explicar un proceso a partir de los diferentes instrumentos utilizados. El diseño del estudio es transversal, ya que la información se recabó en un único momento en el tiempo.

No se realizó una muestra, sino un estudio de casos múltiples de toda la población escolar afectada al programa EC. Se utilizaron una variedad de fuentes documentales directas, tanto **específicas** para la investigación sistemática (encuestas y entrevistas) como **no específicas** (informes mensuales que los artistas vinculantes presentan a la unidad ejecutora, intervenciones *flash*⁵⁴, foros del aula virtual y otras vías de comunicación interna del programa EC).

El universo de estudio comprendió a directivos, docentes, preceptores, estudiantes y artistas.

La estrategia de análisis se inscribe en un proceso inductivo, es decir se partió desde los datos a la inferencia de explicación teórica que combina distintas técnicas: el análisis del material textual de los testimonios de los actores, la producción teórica del programa EC, el procesamiento de datos de encuestas y la observación de espacios de interacción.

La validez y fiabilidad de los datos obtenidos está dada por la triangulación espacial (datos del mismo fenómeno se recolectaron en diferentes sitios) y la de fuentes (se consultó un mismo fenómeno a diferentes personas). Esta triangulación múltiple (espacial y de personas) establece la consistencia del estudio (Arias Valencia, M.M., s/d)⁵⁵.

⁵⁴ Registro de las interacciones entre los sujetos en el aula, los recreos y los encuentros formales e informales de la vida escolar (Grinberg, S, 2009).

⁵⁵ La triangulación metodológica: principios, alcances y limitaciones. Disponible en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>

Anexo I: Instrumentos de recolección de datos - Encuestas



ENCUESTA DIRECTIVOS

Buenos Aires, diciembre de 2017.

Estimado Directivo,

En el marco del Programa Entornos Creativos que impulsa el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura de la Nación en articulación con las autoridades educativas y culturales jurisdiccionales, la consultora Sociedad y Territorio lleva a cabo un estudio evaluativo del programa con el objetivo de fortalecer su metodología de trabajo el próximo año. En este marco, es de gran valor conocer su opinión sobre el trabajo realizado en conjunto con los artistas vinculantes.

Los docentes que trabajaron con los artistas

Fueron propuestos por el equipo directivo.

Lo hicieron de forma espontánea.

Fueron a la capacitación Sí No

| Observó algún cambio en... | Ninguno | Incipiente | Perceptible | Notable |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La incorporación de alguna metodología o forma de trabajo diferente (del preceptor, del docente, otro). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las calificaciones de los alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El comportamiento de los alumnos (en los recreos, la entrada y salida, en el aula) en relación con: | | | | |
| La violencia entre pares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La violencia hacia los adultos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El respeto de las diferencias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El cumplimiento de normas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El clima de trabajo institucional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El uso efectivo del tiempo (entrar a clase, entrar a la escuela). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El uso de los espacios en la escuela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La reducción del ausentismo de alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La reducción del ausentismo de docentes o personal no docente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escuchó o le llegó algún comentario diferente de los alumnos que trabajaron con el programa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La relación de la escuela con alguna organización social comunitaria (centro de salud, centro vecinal, iglesia, bomberos, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Algún comentario que le parezca importante agregar en relación con el programa.

Muchas gracias por su tiempo.



ENCUESTA DOCENTES

Buenos Aires, diciembre de 2017.

Estimado docente,

En el marco del Programa Entornos Creativos que impulsa el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura de la Nación en articulación con las autoridades educativas y culturales jurisdiccionales, la consultora Sociedad y Territorio lleva a cabo un estudio evaluativo del programa con el objetivo de fortalecer su metodología de trabajo en el próximo año. En este marco, es de gran valor conocer su opinión sobre el trabajo realizado en conjunto con los artistas vinculantes.

Agradecemos profundamente su colaboración.

Año/s en el/los que trabajó con el artista: _____ Materia/s que dicta en esos años: _____

| A partir del trabajo conjunto con el artista vinculante, observa algún cambio en... | Ninguno | Incipiente | Perceptible | Notable |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La predisposición inicial de los alumnos para probar cosas nuevas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La atención y concentración durante la actividad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El compromiso para desarrollar la actividad planteada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El trabajo en grupos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las formas de expresarse de algunos alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La participación de algún alumno que no solía involucrarse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los alumnos que siempre participan, permitieron que otros hablen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La forma en que los alumnos se vinculan entre sí. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La forma en que los alumnos se vinculan con usted. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La comprensión de los alumnos respecto a un contenido curricular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La disciplina del grupo para empezar la clase. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La aceptación del encuadre de trabajo (reglas de juego). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El interés por aprender (completar consignas, atender en clase, preguntar). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El uso del tiempo (entrar a clase, mantenerse, realizar las actividades). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El uso de los espacios institucionales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| El trabajo con el/los artistas aportó... | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Un poco de aire a las clases, un cambio al clima en el aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nuevas formas de comenzar las clases. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ideas para dar los contenidos de otra manera. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alternativas para evaluar conocimientos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La posibilidad de acercarme/vincularme a mis alumnos de otra forma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La posibilidad de que los alumnos se acerquen/vinculen conmigo de otra forma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si usted trabaja en otras escuelas, ¿le parece que podría incorporar algunas dinámicas que llevó a cabo con el artista?

| | | | | | |
|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> | Tal vez |
|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|---------|

Algún comentario que le parezca importante agregar en relación con el programa.

Muchas gracias por su tiempo.



ENCUESTA PRECEPTORES

Buenos Aires, diciembre de 2017.

Estimado/a Preceptor/a,

En el marco del Programa Entornos Creativos que impulsa el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura de la Nación en articulación con las autoridades educativas y culturales jurisdiccionales, la consultora Sociedad y Territorio lleva a cabo un estudio evaluativo del programa con el objetivo de fortalecer su metodología de trabajo en el próximo año. En este marco, es de gran valor conocer su opinión.

Agradecemos profundamente su colaboración,

A partir del trabajo que realizó el artista vinculante, observa algún cambio en...

| | Ninguno | Incipiente | Perceptible | Notable |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La predisposición inicial de los alumnos para probar cosas nuevas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El cumplimiento de los horarios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El requerimiento de su participación por problemas disciplinarios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La participación o acercamiento de algún alumno que no solía hacerlo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La forma en que los alumnos se vinculan entre sí. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La forma en que los alumnos se vinculan con usted. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El compromiso de los alumnos para desarrollar actividades planteadas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las formas de expresarse de algunos alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La reducción del ausentismo de alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La reducción del ausentismo de docentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El uso que hacen los alumnos de los espacios institucionales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La relación de la escuela con alguna organización social comunitaria (centro de salud, centro vecinal, iglesia, bomberos, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Algún comentario que le parezca importante agregar en relación con el programa.

Muchas gracias por tiempo.



ENCUESTA ALUMNOS

Hola,

Nos resulta muy importante conocer tu opinión y qué te aportaron las actividades que hiciste con el artista y los profesores. No hay respuestas correctas o incorrectas. La encuesta es anónima.

Año que curso: _____

Edad: _____ Varón Mujer

1. ¿Qué te pasó con las propuestas de los artistas? Marcá con una cruz una palabra de cada fila.

| | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Me gustaron | <input type="checkbox"/> Al principio no me gustaron, después sí | <input type="checkbox"/> Nunca me gustaron |
| <input type="checkbox"/> Me dieron ganas | <input type="checkbox"/> Me dieron vergüenza | <input type="checkbox"/> Nada particular / me da lo mismo |
| <input type="checkbox"/> Me ayudaron con la/s materia/s | <input type="checkbox"/> Me distrajeron de la/s materia/s | <input type="checkbox"/> No me sumó ni restó en la/s materia/s |

2. Durante las actividades con el artista y el profesor conociste algo nuevo (gestos, gustos, formas de ser, cosas de su vida, de su familia).

| | Sí | No |
|--|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> ¿Algo nuevo de algún compañero? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> ¿Algo nuevo de algún profesor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> ¿Algo nuevo de vos mismo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. ¿Encontraste algo de esto haciendo las actividades/juegos que te propusieron los artistas?

| | Sí | No |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Curiosidad por lo que vamos a hacer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Trabajé con compañeros con los que no había trabajado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Nuevas formas de decir lo que pienso o siento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Nuevas formas de defender mis opiniones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Algo que no sabía que yo podía hacer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Me comprometí con algo y lo cumplí. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Cuando el artista con el profesor proponen una actividad, ¿te parece que están enseñando algo?

| | Sí | No |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Después de haber participado de una actividad con el artista y el profesor, crees que te sirvió para...

| | Sí | No |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Conectar algún tema con otras cosas de tu vida, o de otras materias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Para explicar un tema a otros compañeros o al profesor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Para recordar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Para entender. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Para cumplir con una prueba, ejercicio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. ¿Te gustaría que los profesores hagan este tipo de actividades en el aula aunque no esté el artista?

| | Sí | No |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¡Muchas gracias!



Anexo II: Matriz de indicadores de capacidades

Aprender a aprender

1. Identifican y confían en sus propias capacidades o fortalezas (descubrimiento del don), avances y logros.
2. Identifican y aceptan errores, son autocríticos. Reconocen sus necesidades.
3. Son capaces de describirse a sí mismos.
4. Se preocupan por su cuidado físico y emocional.
5. Tienen iniciativa. Desarrollan acciones sin necesidad de que se les indique. Son capaces de iniciar, organizar y sostener su propio aprendizaje. Autodidactas. Se plantean objetivos personales, organizan y movilizan para alcanzarlos con voluntad y autodeterminación.
6. Resuelven imprevistos, delinear y aportan soluciones o mejoras. Plantean desde una actitud constructiva y propositiva nuevas reglas, variaciones o formas diferentes de resolver. Contribuyen con ideas propias.

Resolución de problemas (vinculado a creatividad)

1. Capacidad de percepción y análisis de problemas.
2. Grado de apertura, adaptación al cambio, disponibilidad para probar y conocer cosas nuevas. Flexibilidad o rigidez.
3. Grado de curiosidad/interés por descubrir.
4. Grado de atención y concentración de actividades de su interés.
5. Realizan asociaciones o conexiones poco comunes o remotas, configuraciones novedosas. Van más allá de la información que se les da, encuentran nuevos puntos de arranque para buscar soluciones a problemas.
6. Uso y comprensión de metáforas/evitan ambigüedad.
7. Actitud frente al juego (disposición, vergüenza, rechazo)

Comunicación

1. Grado de disponibilidad de vocabulario (selección de expresión, organización de enunciados, incorporación de nuevo vocabulario).
2. Grado de locuacidad. Brindan explicaciones/argumentaciones.
3. Grado de manejo comunicación no verbal (contacto visual, entonación, expresividad corporal).
4. Adaptación del estilo de comunicación en función del interlocutor.
5. Grado de interpretación y análisis de información obtenida de distintas fuentes (orales, gestuales, visuales, escritas).
6. Realizan preguntas para asegurar la comunicación.

Pensamiento crítico

1. Adoptan una postura propia y fundada. Consideran evidencia y argumentos. Construyen juicios razonados. Toman decisiones consecuentes.
2. Se muestran independientes, confiados en su intuición, asumen riesgos (# dependientes, inseguros, evitar riesgos).
3. Expone opiniones con seguridad. Expresa espontáneamente (sin necesidad que le pregunten)

Compromiso y responsabilidad

1. Grado de conciencia implicancias de las propias acciones.
2. Asumen responsabilidades y se comprometen en tareas.
3. Cuidan a las personas a su alrededor.
4. Respetan reglas, normas y encuadres de trabajo.

Trabajo con otros

1. Hay intercambios, negocian, cooperan. Se apoyan o ayudan mutuamente frente a dificultades. Diálogo y consenso. Comprometen su esfuerzo y voluntad en el trabajo colectivo.
2. Manifiestan confianza entre compañeros. Se reconocen habilidades o destrezas.
3. Resuelven conflictos. Ceden y toman decisiones conjuntas.

4. Se escuchan entre sí y permiten que los demás se comuniquen. Respetan participación y posiciones de otros y reconocen sus argumentos.