



This project is funded by the European Union



STEP
CITIZENSHIP PEDAGOGY
AND TEACHER EDUCATION



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"GIOVANNI MARIA BERTIN"



STEP

· Educación para la ciudadanía y
· formación del profesorado.
· Una alianza entre escuela y
· territorio

TOOLKIT





INDICE

PRIMERA PARTE

Auto-reflexión sobre las propias representaciones	pág. 7
Para empezar...	pág. 8

SEGUNDA PARTE

El Proyecto STEP - <i>School Territory Enviroment Pedagogy</i>	pág. 13
Preámbulo	pág. 14
Finalidades	pág. 14
Objetivos	pág. 14
Fases del Proyecto: la génesis del Toolkit	pág. 15
Construcción de un Currículo transnacional	pág. 15
Experimentación didáctica: métodos e instrumentos	pág. 15
Los casos de estudio	pág. 17

TERCERA PARTE

La metodología de la Investigación-Formación (I-F)	pág. 20
¿Por qué puede ser interesante para un profesor participar en una Investigación-Formación	pág. 20
¿Por qué es importante que un investigador se involucre sobre el terreno en una investigación junto con los profesores?	pág. 21
Por tanto, hacer Investigación-Formación puede significar...	pág. 21
Para saber más sobre Investigación-Formación	pág. 22

CUARTA PARTE

Las experiencias	pág. 25
Preámbulo	pág. 26
Escuelas Infantiles	pág. 27
ITALIA	
Università di Milano Bicocca	pág. 27
Escuela Infantil “Don Sturzo” - Istituto Comprensivo “IV Novembre”, Cornaredo (MI): Hermanamiento Creat (t) ivo	pág. 27
Escuela Infantil “H. C. Andersen” - Istituto Comprensivo “Don Milani”, Vimercate (MI): ¡Querido alcalde, el letrero dice que no se escribe en los árboles!	pág. 34
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna	pág. 40
Escuela Infantil “A. Negri”, Bologna: Raíces para crecer: el encuentro entre pasado y futuro. La construcción de relaciones en el territorio de pertenencia	pág. 40
Escuela Infantil “A. Marighetto”, Bologna: Espacios abiertos al mundo: educar para la ciudadnía activa mediante el cuidado de la vida cotidiana	pág. 45

FRANCIA

Université d'Aix-Marseille pág. 53

Escuela Infantil "Saint Just", Bouches-du-Rhône (Marseille):

Los derechos del niño pág. 53

ESPAÑA

Universidad de Sevilla pág. 60

Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "F. García Lorca", Sevilla:

El patio de mi cole es para jugar pág. 60

Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "P. Garfias", Sevilla:

La historia de mi barrio pág. 68

SUIZA

Dipartimento di Formazione e Apprendimento - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Locarno pág. 76

Escuela Infantil de Melano:

El juego del agua pág. 76

Escuelas Primarias pág. 85

ITALIA

Università di Milano Bicocca pág. 85

Escuela Primaria "A. Scarpa" - Istituto Comprensivo "A. Scarpa", Milano:

Qué acogida en la comunidad: de la acogida de los niños de preescolar a la acogida de los refugiados pág. 85

Escuela Primaria "Dugnani" - Istituto Comprensivo "IV Novembre", Cornaredo (MI):

¡Hacer historia, crecer como Ciudadanos! pág. 95

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna pág. 104

Escuela Primaria "San Pietro in Cerro" - Istituto Comprensivo "Terre del Magnifico",

Cortemaggiore (PC):

El camino, punto de encuentro de la diversidad, te lleva a la escuela pág. 104

Escuela Primaria "Don Milani" - Istituto Comprensivo n. 2, San Lazzaro di Savena (BO):

Vivir la calle como lugar de encuentro de una comunidad a través de la escuela pág. 113

FRANCIA

Université d'Aix-Marseille pág. 120

Escuela Primaria "A. Camus", Arles (Bouches-du-Rhône):

Un debate ciudadano en la escuela pág. 120

Escuela Primaria "La Salle", Bouc Bel Air (Bouches-du-Rhône) :

El consejo de delegados pág. 127

ESPAÑA

Universidad de Sevilla	pág. 131
Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Príncipe de Asturias”, Sevilla:	
Vivimos con nuestros mayores	pág. 131

SUIZA

Dipartimento di Formazione e Apprendimento - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Locarno	pág. 139
Escuela Primaria de Melano	
Del agua a los fósiles	pág. 139
Escuela Primaria de Coldrerio	
Coldrerio suena	pág. 147
Preguntas guía para el diseño	pág. 155
Preguntas guía de reflexión sobre mi práctica	pág. 156

QUINTA PARTE

Instrumentos	pág. 160
Diario del recorrido didáctico del profesor	pág. 160
Instrumento de observación con propuesta de preguntas guía para la observación de las actividades y tareas específicas	pág. 163
Ficha sobre la alianza entre Escuela y Territorio	pág. 164

SEXTA PARTE

La plataforma e-Twinning	pág. 168
El uso de e-Twinning en el Proyecto STEP	pág. 168
FICHA 1: Grupo e-Twinning “Pedagogía de la ciudadanía y formación del profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio”	pág. 169
¿Qué es la plataforma e-Twinning?	pág. 169
¿Por qué trabajar en la plataforma e-Twinning?	pág. 170
FICHA 2: Hermanamiento virtual “¿Jugamos juntos?” (“Giochiamo insieme? / Jouons ensemble?”)	pág. 171
Bibliografía, webgrafía, complementos	pág. 175
CREDITS	pág. 179



PRIMERA PARTE



Auto-reflexión sobre las propias representaciones

Para empezar...

Este Toolkit es el resultado del Proyecto de Investigación titulado *Pedagogía de la Ciudadanía y Formación de Profesores: una alianza entre Escuela y Territorio (Citizenship Pedagogy and Teacher Education: an alliance between School, Territory, Community)* - STEP y fue financiado por la Comunidad Europea en 2015.

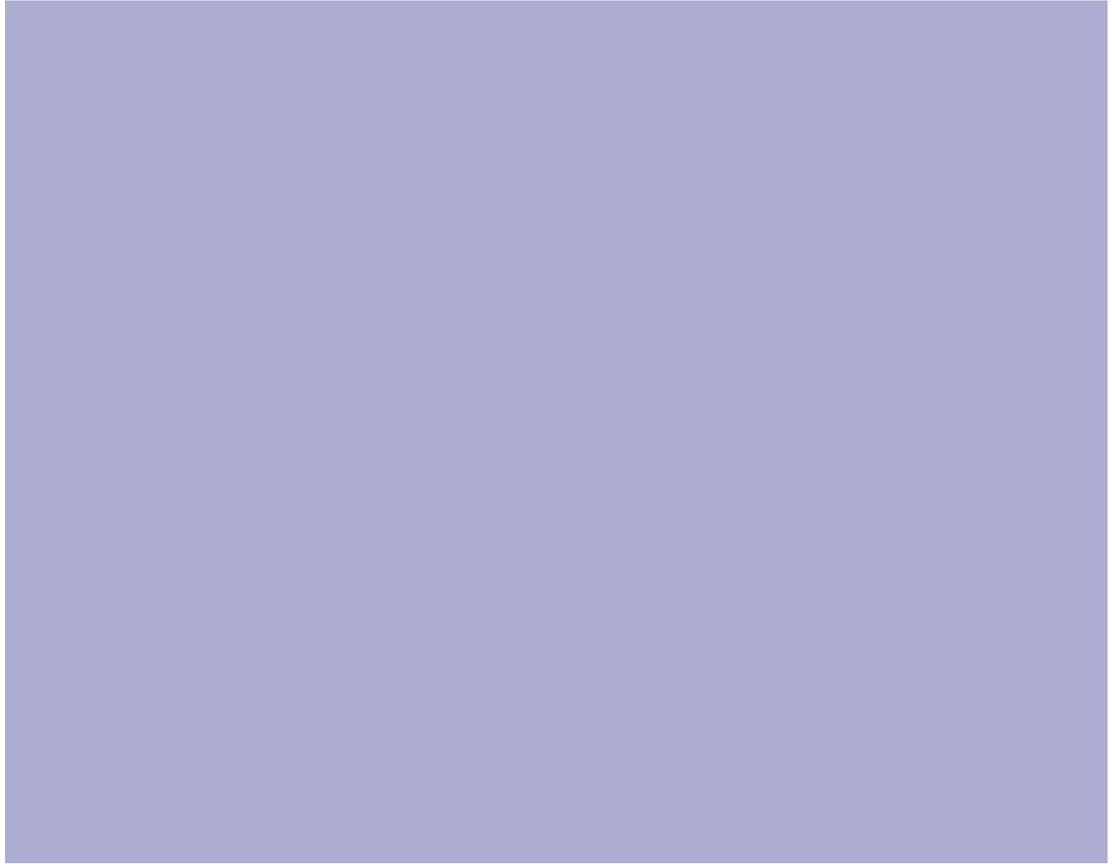
Los socios del proyecto son las Universidades de Milano Bicocca (coordinadora del proyecto), *Alma Mater Studiorum* Università di Bologna, Aix-Marseille, Sevilla y Locarno.

El reto del proyecto era doble: por un lado, la construcción de recorridos didácticos, capaces de integrar sistemáticamente el tema de la Educación para la Ciudadanía, el Patrimonio y la Sostenibilidad en la educación infantil y primaria de los diferentes países implicados, como resultado de un largo proceso de investigación conjunto; por otro, la puesta en marcha de estos cursos junto a los profesores implicados en el propio Proyecto de Investigación, con un proyecto compartido con los investigadores de las universidades y asociaciones de interés de los territorios en los que se ha implementado.

Esta compleja investigación ha dado lugar al presente Toolkit, que pretende ser una herramienta para que los profesores diseñen itinerarios integrados de Educación para la Ciudadanía, el Patrimonio y la Sostenibilidad de acuerdo con la filosofía general del Proyecto que consiste en la Investigación-Formación.

Dado que la fase Investigación-Formación tiene como primer paso la formulación de *buenas preguntas*, el lector encontrará a continuación algunas primeras cuestiones sobre las que iniciar una reflexión personal.

¿Qué significa para mí educar para la Ciudadanía Activa?



¿Qué significa para mí educar para el Patrimonio?



¿Qué significa para mí educar para la Sostenibilidad?



¿De qué forma la cuestión del Patrimonio puede ser reorientada hacia el tema de la Educación para la Ciudadanía Activa?



¿De qué forma la cuestión del Medio Ambiente y la Sostenibilidad puede ser reorientada hacia el tema de la Educación para la Ciudadanía Activa?



¿De qué forma la cuestión de la Convivencia Cívica puede ser reorientada hacia el tema de la Educación para la Ciudadanía Activa?





SEGUNDA PARTE

El Proyecto STEP - School Territory Enviroment Pedagogy



Preámbulo

STEP es un Proyecto Erasmus Plus Asociación Estratégica para la Educación Escolar, de 2015, de 3 años de duración, en la que han participado como socios y miembros del grupo de trabajo la Universidad de Milano Bicocca, la Universidad Alma Mater Studiorum de Bolonia, la Universidad de Aix-Marseille, la Universidad de Sevilla y la SUPSI de Locarno. El proyecto también involucró como participantes activos y actores a formadores de maestros, coordinadores pedagógicos, trabajadores de la educación informal, educadores sociales locales y estudiantes de maestro de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Es precisamente la pluralidad de actores implicados, relacionados con el mundo de la Universidad, de la Escuela y del Territorio, con diferentes formaciones, experiencias, roles y miradas, lo que ha constituido el principal recurso y riqueza del Proyecto. STEP nace, por tanto, del deseo y la necesidad de reflexionar y debatir sobre la formación y las experiencias de la Educación para la Ciudadanía Activa - en una dimensión europea - para la construcción de una convivencia cívica y democrática como una oportunidad para conocer, interpretar y valorar el Medio Ambiente y el Patrimonio circundante y para fortalecer la alianza entre la Escuela y el Territorio. Es una convicción compartida por parte de los participantes en el Proyecto que a partir de la conciencia de formar parte de un sistema y de una historia colectiva, es posible formar identidades personales y originales capaces de actuar para contribuir a la mejora del mundo.

Finalidades

El Proyecto STEP se ha propuesto, pues, establecer una red transnacional entre instituciones y organismos encargados de la formación inicial y continua de los profesores para llevar a cabo, desde una perspectiva europea, un intercambio de conocimientos, competencias, prácticas y planteamientos innovadores en materia de educación para una ciudadanía activa. A partir de una comparación entre las propias definiciones de Educación para la Ciudadanía, Patrimonio y Sostenibilidad contenidas en los documentos oficiales de cada país, se desarrolló un Currículo transnacional común que inspiró la posterior experimentación educativa con miras a una alianza entre la Escuela y el Territorio.

Otra de las finalidades del proyecto fue la experimentación común y transnacional de la perspectiva de investigación definida como Investigación-Formación, con el objetivo de hacer emerger reflexiones, metodologías y herramientas útiles para orientar las prácticas educativas y didácticas.

Objetivos

A la luz de las finalidades anteriores, el proyecto STEP pretende desarrollar los siguientes objetivos:

- construir un Currículo transnacional de Educación para la Ciudadanía activa que integre las dimensiones de medio ambiente y sostenibilidad, convivencia cívica y patrimonio material e inmaterial;

- potenciar la calidad de la formación inicial y continua de los profesores (de Infantil y Primaria) y de los formadores de profesores;
- experimentar y validar las estrategias de investigación y formación;
- promover acciones de intercambio de experiencias y la investigación “sobre el terreno” mediante métodos de aprendizaje colaborativo y el uso de nuevas tecnologías;
- activar experimentaciones didácticas en educación Infantil y Primaria entre Escuela y Territorio desde una perspectiva transdisciplinar;
- validar y difundir los resultados obtenidos y las experimentaciones en el doble nivel -formación del profesorado y formación del alumnado - a través de iniciativas nacionales e internacionales.

Fases del Proyecto: la génesis del Toolkit

1. Construcción de un Currículo transnacional

<https://drive.google.com/drive/folders/0B0yMeWvkaoBrRjhHTHZpQ3hPMk0>

La primera fase del proyecto se caracterizó por la construcción de un Currículo transnacional sobre los temas de Educación para la Ciudadanía Activa, el Patrimonio y la Sostenibilidad. Esta fase se desarrolló en etapas sucesivas dirigidas a:

- identificación de las fuentes oficiales de cada país relacionadas con la formación inicial del profesorado y la Educación para el Patrimonio y la Sostenibilidad (documentos ministeriales de orientación, Currículos nacionales de educación Infantil y Primaria, Currículos de formación inicial del profesorado, Currículos locales para los diversos enseñantes, trabajadores y alumnado en práctica) y de la correspondiente metodología para un análisis comparado de los contextos institucionales de formación del profesorado y los Currículos escolares nacionales;
- análisis de estos documentos a través de 3 palabras clave: Ciudadanía, Sostenibilidad y Patrimonio, con sus temas correspondientes, siempre considerados desde una perspectiva educativa;
- análisis en profundidad de las palabras clave anteriormente consideradas en tres niveles de análisis, según las Líneas Guía compartidas por el Equipo de Investigación;
- a partir de los datos de investigación que surgieron se construyó un Currículo transnacional como base común sobre el que iniciar las experimentaciones didácticas de la siguiente fase.

2. Experimentación didáctica: métodos e instrumentos

https://drive.google.com/drive/folders/1_yE7njY2mywhXT1XcjqrX8Z9nxu75B5

El equipo ha iniciado una experimentación didáctica del Currículo transnacional en algunas escuelas, con la participación de diferentes instituciones del territorio, para experimentar formas de alianza entre Escuela y Territorio. A continuación, el grupo compartió un protocolo común de investigación entre

investigadores y profesores, en el que se declararon los núcleos temáticos, las finalidades, los objetivos, las metodologías, los roles y las tareas de cada uno, las modalidades de documentación y las herramientas de observación y evaluación.

La metodología de investigación ha sido la de Investigación-Formación, que se desarrolla en la tercera parte de este Toolkit.

Las escuelas implicadas han sido las siguientes:

IT – Universidad de Milano Bicocca

- I.C. “A. Scarpa” (Milano), escuela Primaria “A. Scarpa”: proyecto sobre el tema de la acogida y la inclusión en la comunidad.
- I.C. “IV Novembre” (Cornaredo – Milano), escuela Infantil “Don Sturzo” y escuela Primaria “Dugnani”: proyecto sobre el tema de la construcción de la identidad de la ciudadanía a partir del conocimiento del propio territorio.
- I.C. “Don Milani” (Vimercate – Milano), escuela Infantil “H. C. Andersen”: proyecto centrado en la comparación y el intercambio de experiencias sociales de los niños, dentro y fuera de la escuela, en la construcción de relaciones de confianza y valores de convivencia cívica en un espacio democrático, solidario y abierto.

IT – Alma Mater Studiorum – Universidad de Bologna

- I.C. n.2 de San Lazzaro di Savena (Bologna), escuela Primaria “Don Milani” e I.C. “Terre del Magnifico” di Cortemaggiore (Piacenza), escuela Primaria “San Pietro in Cerro”: proyectos sobre la calle como lugar de encuentro físico, afectivo y relacional.
- Escuela Infantil “A. Negri” (Bologna): proyecto sobre intercambios intergeneracionales y construcción de redes sociales dentro del barrio.
- Escuela Infantil “A. Marighetto” (Bologna): proyecto sobre la identidad de la persona y los significados de la ciudadanía dentro y fuera de la escuela.

FR – Universidad de Aix-Marseille

- Escuela Primaria “La Salle” (Bouc-Bel-Air, Bouches-du-Rhône): proyecto sobre el tema de ser ciudadanos en la escuela y en su territorio.
- Escuela Infantil “Saint Just Centre” (Marseille, Bouches-du-Rhône): iniciación a la eco-ciudadanía con una pedagogía interactiva, proyecto en colaboración con el Parc National de Calanques.
- Escuela Primaria “A. Camus” (Arles, Bouches-du-Rhône): proyecto sobre ecociudadanía, arte y cultura.

ES – Universidad de Sevilla

- Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Federico García Lorca” (Sevilla): proyecto de planificación y transformación del patio de la escuela.
- Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Pedro Garfias” (Sevilla): proyecto sobre el barrio, en particular sobre un lugar de gran interés

histórico y literario, vinculado a la identidad del barrio, La Venta de los Gatos.

- Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Príncipe de Asturias” (Sevilla): proyecto sobre la responsabilidad de los niños con las personas mayores en su barrio.

CH – SUPSI de Locarno

- Escuela Infantil de Melano: proyecto sobre el tema del agua.
- Escuela Primaria de Melano: proyecto sobre agua y fósiles.
- Escuela Primaria de Coldrerio: proyecto sobre paisajes sonoros.

3. Los casos de estudio

https://drive.google.com/drive/folders/1229NbgBDhGXYG7WAnAm0WS2Cpnwt6_ux

El Equipo de Investigación identificó algunas escuelas como estudios de caso. La recopilación de datos se llevó a cabo a través de una serie de instrumentos de investigación (entrevistas, observaciones en vídeo, diarios de los docentes y estudiantes en prácticas, cuestionarios y materiales elaborados por los niños) puestos a punto por el equipo de investigación. Al final de las experimentaciones de clase, se identificaron criterios e indicadores para el análisis comparativo y la redacción del informe, que permitieron la creación de este Toolkit. En particular, el análisis y la comparación de las experiencias ha permitido destacar algunos núcleos y temas, entre ellos el resultado de la experimentación en el aula, los contenidos y prácticas de la Educación para una Ciudadanía Activa -integrando la Educación para la Convivencia Cívica, el Medio Ambiente y el Patrimonio-, así como la formación de profesores en diferentes países sobre el tema, el aprendizaje de los alumnos y, finalmente, la eficacia del modelo de Investigación-Formación.



La metodología de la Investigación- Formación (I-F)



La metodología de la Investigación-Formación (I-F)

La I-F tiene como objetivo promover el desarrollo profesional de los profesores (y de los distintos agentes educativos dentro de las instituciones escolares y de los servicios para la infancia) centrándose en la relación y el diálogo entre profesores e investigadores, en tanto que ambos son protagonistas del proceso de investigación que se pretende activar y llevar a cabo. Los profesores y los investigadores asumen diferentes roles y funciones, con el fin de construir una colaboración interinstitucional funcional para la innovación escolar.

La I-F forma parte de la investigación participativa con el objetivo de transformar e innovar la práctica docente, a partir de las limitaciones y recursos presentes en el contexto escolar y de investigación. Esta peculiaridad se concreta en el enfoque democrático y negociado del proceso de investigación, definiendo mecanismos de formación ad hoc capaces de hacer de esta última una experiencia significativa, arraigada y útil para todos los participantes.

La I-F es una metodología para el desarrollo profesional de los profesores y para la propagación de los resultados en la realidad escolar y formativa. Los compromisos que la comunidad científica y los participantes en el Proyecto de Investigación STEP han adoptado como elementos que lo caracterizan son:

1. una explicación clara de las finalidades de la investigación en términos de crecimiento y desarrollo de la profesionalidad de los profesores directamente implicados y una atención para documentar y analizar las repercusiones de los cambios que han ocurrido;
2. la creación de un grupo de I-F del que formamos parte investigadores y enseñantes en el cual están detallados los diversos roles de los participantes y en el que se han negociado y especificado objetivos, objetos de estudio y criterios de valoración y metodológicos;
3. la atención a las especificidades de los contextos institucionales y no institucionales en los que se desarrolla la I-F, que tiene lugar en todas las fases de la investigación mediante un análisis de las limitaciones y los recursos presentes en ellas;
4. una comparación continua y sistemática entre los participantes en la investigación sobre la documentación de los resultados y los procesos implementados en el contexto escolar y de formación;
5. la atención al impacto real de los resultados escolares, tanto en la innovación educativa y didáctica como en la formación del profesorado.

¿Por qué puede ser interesante para un profesor participar en una Investigación-Formación?

La I-F no “entra” en contextos educativos con la intención de transmitir nuevos conocimientos desde una perspectiva vertical, desde arriba, aportando un conocimiento que corre el riesgo de ser distante y aséptico para los participantes, sino que ofrece la posibilidad de construir nuevos conceptos a partir de las experiencias vividas por los profesores. A través del diálogo abierto, el intercambio, la reflexión y la comparación entre diferentes puntos de

vista (los de los profesores y los de los investigadores) es posible, por tanto, hacer una transición del conocimiento situado y arraigado en contextos individuales a la posibilidad de identificar nuevas direcciones de significado capaces de dirigir nuevas prácticas educativas y didácticas, y aplicarlas de otras formas en nuevos contextos.

¿Por qué es importante que un investigador se involucre sobre el terreno en una investigación junto con los profesores?

La I-F puede ayudar a los prácticos (profesores y educadores) a explicitar qué conocimiento implícito corre el riesgo de permanecer latente y silencioso en la vida cotidiana de los servicios y las escuelas. Gracias al uso de herramientas específicas de observación y documentación, es posible poner de manifiesto significados, reflexiones, prácticas y acciones que, si se describen y comparten tanto en el grupo de trabajo como con una comunidad más amplia, pueden dar nuevo valor a las intenciones educativas, a la planificación pedagógico-didáctica de los servicios y de las escuelas. Juntos, los profesores, educadores e investigadores pueden centrarse en mejorar las habilidades profesionales que se ven aplastadas por los ritmos apremiantes de la rutina diaria.

Juntos pueden desarrollar procesos más elaborados para entender a los niños, la escuela y la misión de esta, ayudando a diseñar nuevas y originales prácticas educativas y didácticas adaptadas a las necesidades de los niños, de los jóvenes y de las familias de hoy. De esta manera es posible reinterpretar la teoría de una manera diferente, dándole nueva frescura, adherencia y contemporaneidad.

Por tanto, hacer Investigación-Formación puede significar...

- asumir y compartir las responsabilidades de un proceso inevitablemente transformador del propio contexto educativo y/o escolar;
- involucrarse de una manera profunda;
- dedicar tiempo y recursos profesionales y personales a la investigación;
- implementar sus propias habilidades profesionales sobre el tema específico y meta-reflexivo en un sentido más amplio;
- deconstruir el propio conocimiento, problematizarlo, repensarlo, actualizarlo;
- confiar en el potencial de la investigación incluso cuando el camino se vuelve difícil;
- participar en un proyecto cuya intención es también política.

Para saber más sobre Investigación-Formación

- Centro di Ricerca Educativo sulla Professionalità Docente :
<http://crespi.edu.unibo.it>
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Barrère A., Frétygné C. (2017), *Recherche et formation*, n°85.
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/2799>
- Bednarz, N., Desgagné, S. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation* Vol.312, pp.245-258.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar/>
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, Vol.4, pp.7-42.
- García Pérez, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269-310). Barcelona: Octaedro.
- García Pérez, F.F., De Alba Fernández, N. & Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez & O. Moreno Fernández (Eds.). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.68, pp.37-60.
<http://www.redalyc.org/html/274/27419198003/>
- Schenetti M., Guerra E. (2018) Educare alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia: insegnanti e ricercatori insieme per co-costruire il cambiamento. In C. Panciroli, (a cura di) *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. Milano: Franco Angeli.





CUARTA PARTE

Las experiencias



Las experiencias

Preámbulo

A continuación se presentan en forma de fichas de trabajo algunas experiencias desarrolladas en el Proyecto STEP por los niños y maestros involucrados. Las propuestas se han dividido según el orden de las etapas educativas (Infantil y Primaria) y por países.

Estas fichas de trabajo, a la vez que se caracterizan y diferencian por tema tratado, nivel educativo y país de origen, comparten la misma idea de Educación para una Ciudadanía Activa: compromiso e implicación activa en los problemas de su territorio y la idea de que la tarea de la escuela no es sólo educar a los ciudadanos del mañana, sino también a los ciudadanos de hoy desde la más tierna edad.

Cada ficha de trabajo narra, describiendo una secuencia de actividades seleccionada del desarrollo más amplio de un proyecto, las formas a través de las cuales la sesión/clase/escuela ha profundizado en un tema específico a partir de algunas condiciones dadas que han caracterizado cada estudio de caso y la experiencia en su totalidad.

Las secuencias describen diferentes enfoques didácticos: algunas presentan un enfoque predominantemente “descriptivo”, cuando las actividades se centran principalmente en la descripción, narración o transmisión de contenidos; otras favorecen un enfoque predominantemente “analítico”, es decir, poniendo el énfasis en la creación de relaciones, en los procesos de causa-efecto o en la comparación; finalmente, otras proponen un enfoque predominantemente “complejo”, ya que intentan relacionar todos los elementos del contexto y considerarlos como un sistema en su conjunto. Los tres enfoques, aunque significativamente diferentes entre sí, representan enfoques didácticos valiosos para abordar los diferentes temas que se trabajan sobre Educación para la Ciudadanía Activa. Al final de cada ficha de trabajo se encontrará algunas sugerencias prácticas para dar nuevos pasos hacia un enfoque más complejo, sin olvidar la edad de los niños involucrados y el grado de participación deseado. Dentro de cada ficha de trabajo, también es posible identificar las diferentes dimensiones tratadas de Convivencia Cívica, Patrimonio, Entorno y Sostenibilidad y entender cómo se han entrelazado y se han apoyado mutuamente.

Al final de esta presentación se puede acceder a una sección dedicada a cuestiones de interés relacionadas con el diseño, en sentido amplio, y su propia práctica. Son preguntas que pueden apoyar al profesor en la reflexión sobre el caso práctico leído o sobre el diseño de caminos nuevos y originales. La intencionalidad que guía esta parte es ayudar al profesor a considerar el Toolkit no sólo como una “caja de herramientas” útil en su vida diaria, sino como una oportunidad para desarrollar su pensamiento crítico, sus habilidades reflexivas y meta-reflexivas, acompañadas de preguntas capaces de prescindir del contexto incidiendo en los elementos clave de un buen diseño.

Escuelas Infantiles

ITALIA



Università di Milano Bicocca

Escuela Infantil “Don Sturzo” - IV Noviembre, Istituto Comprensivo, Cornaredo (MI):

Título del proyecto: Hermanamiento Creat (t) ivo

<http://www.creativetwinning.cloud/project/>

Temáticas: Convivencia Cívica, Medio Ambiente y Sostenibilidad

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

Cornaredo es un municipio italiano de unos 20.500 habitantes del área metropolitana de Milán, Lombardía.

La escuela está incluida en el Istituto Comprensivo IV Novembre

[\(http://www.icsvia4novembre.gov.it/\)](http://www.icsvia4novembre.gov.it/).

La escuela Infantil “Don Sturzo” está situada en el parque en las afueras del pueblo, consta de cinco secciones cada una designada con un color. Además de las secciones, existen otros espacios, como la Sala de Psicomotricidad y Actividad Musical, los Talleres de Pintura, Inglés y Manualidades, la Biblioteca para la lectura, el Dormitorio para el descanso del mediodía de los más pequeños y el Comedor. El centro también está rodeado de un gran jardín lleno de juegos y atracciones.

La Sección Azul es heterogénea y está compuesta por 23 niños de los cuales 11 son de 3 años y 12 de 4 años, entre ellos un niño con trastornos del Espectro Autista, que es seguido a tiempo completo por un profesor de apoyo y una educadora. Todavía, en algunos momentos, es difícil la relación con los compañeros que a menudo los rechaza con gestos físicos. Hay cinco maestros de sección. Entre los 23 niños, hay 6 de origen extranjero, 2 niñas albanesas, 2 niñas marroquíes, una niña china y otra venezolana. Tanto los padres como los hijos entienden y hablan bien el idioma italiano. En la sección hay varios espacios bien definidos, a los que los niños pueden acceder libremente para realizar actividades de juego libre, lectura, manualidades, actividades expresivas. La mayoría de los niños, tanto pequeños como medianos, están contentos de participar en las actividades diarias y están interesados en ellas. Un grupo, sin embargo, tiene dificultad para escuchar y prestar atención, causando problemas, es necesario por lo tanto, intervenir a menudo haciendo hincapié en el cumplimiento de las diversas normas de conducta.

1.2 Temporalización

La propuesta didáctica forma parte de un gran proyecto escolar llamado *Hermanamiento Creat(t)ivo*. En la fase que aquí se presenta sólo hay una secuencia de tres actividades que duran aproximadamente una hora cada una:

- Actividad 1: *Reunión con los expertos de la Asociación Humana* (1 hora).
- Actividad 2: *Representación gráfica de la experiencia* (1 hora).
- Actividad 3: *Aprender a dialogar para sentirse bien juntos* (30 minutos).

1.3 Objetivos educativos

- Dar a conocer las distintas realidades socio - ambientales desarrollando un interés por la defensa de los derechos humanos.
- Sensibilizar a los niños sobre el tema de la solidaridad.
- Comunicar la experiencia vivida de una manera clara y comprensible
- Ser capaz de captar las diferencias culturales; reconocer y aceptar al otro en su identidad y diversidad.
- Aprender a debatir en grupos, promoviendo las habilidades sociales escucha.

1.4 Organización del grupo y del aula

- Actividad 1: Los niños están dispuestos en círculo para escuchar al experto.
- Actividad 2: Los niños están ordenados en las diferentes mesas de la sección.
- Actividad 3: Los niños están dispuestos en círculo sobre una alfombra.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Dimensiones desarrolladas: Convivencia cívica.

Tema específico: El tema de la solidaridad y el voluntariado.

2.2 Descripción del tipo de actividades

En el marco del proyecto *Hermanamiento Creat(t)ivo* está prevista una reunión de los niños con los voluntarios de la Asociación Humana de presentación del país de Malawi con quien la escuela tiene un hermanamiento. Los niños reelaboran la experiencia a través de una representación gráfica, después de la cual tratan de pensar juntos sobre el tema de los derechos a través de un diálogo grupal.

Reunión con expertos de la Asociación Humana

El experto contó una historia sencilla para presentar el país de Malawi, se mostraron fotos que reflejaban la vida de los niños en la aldea y varias experiencias de voluntariado. Se localiza Malawi en el mapamundi.

Representación gráfica de la experiencia

Después de la reunión con los voluntarios, la maestra pide a los niños que representen gráficamente la imagen que más les haya impresionado y que la comenten. La maestra transcribe las palabras de los niños en los dibujos.



Aprender a dialogar para estar bien juntos

Después de la reunión con los voluntarios y después de discutir con los niños sobre qué les había afectado de las fotos mostradas, se organizó una discusión con ellos sobre qué son los derechos. Este diálogo fue co-conducido por la maestra y una tutora coordinadora de las prácticas del Curso de Laurea en Ciencias de la Educación Primaria, con el doble objetivo de, por un lado, problematizar con los niños la cuestión de los derechos, apoyando la construcción de un razonamiento colectivo, y, por otro lado, experimentar la conducción de una discusión que fomente la escucha de los diferentes participantes y el respeto a la regla del turno de palabra.



2.3 Papel del docente

La Educación para la Ciudadanía tiene para la maestra, por un lado, el objetivo principal de respetar las normas de convivencia en las escuelas y, por otro, como se deduce de la adhesión entusiasta al proyecto de Humana, una referencia precisa en cuestiones relacionadas con acciones de solidaridad y beneficiencia, pasando por el conocimiento de las situaciones de los países en vías de desarrollo, pero marcados por la extrema pobreza y los conflictos. La maestra interviene a menudo regulando el curso de la acción didáctica. Principalmente implementa intervenciones correctivas o intervenciones que siguen al esquema pregunta - respuesta del niño - retroalimentación

de la docente. A lo largo del proyecto, también gracias a la experiencia de co-dirigir un debate con la tutora coordinadora de las prácticas, se produce una transformación de la relación de los niños con la docente y un intento de cambiar sus prácticas de comunicación en el aula, equilibrando la actitud reguladora hacia una mayor escucha desde el punto de vista de los niños.

2.4 Papel de los alumnos

Los niños en la primera fase son predominantemente oyentes. Su participación se refiere principalmente a la producción de dibujos, a veces sólo colorear fichas, o a la elaboración de los temas a los que se enfrentan durante las actividades. Por lo tanto, se les informa sobretodo acerca del desarrollo del proyecto y, a veces, se les asignan determinadas funciones. En el debate sobre lo que son los derechos, se les considera como verdaderos interlocutores a los que se les propone una cuestión problemática.

Los niños, a su vez, responden de manera auténtica exponiendo sus ideas y representaciones de lo que son los derechos y la función que tienen, refiriéndose a su experiencia y respetando los turnos de palabra en el diálogo.

2.5 Ejemplos de material producido

Transcripción de la discusión con los niños después de la reunión con los voluntarios (actividad 2):

Maestra: ¿Qué decís acerca de las fotos que hemos visto?

Francisco: Esas fotos eran tristes.

Maestra: ¿Por qué eran tristes, Francisco?

Francisco: Porque esos niños no estaban bien como nosotros.

Samuel: ¡Es verdad! En la escuela no había banquetas, ni sillas, ni juguetes, ni mesas para escribir o dibujar, y los niños tenían que sentarse en el suelo.

Elisa: La escuela ni siquiera tenía techo o pared.

Giulia: Las casas tienen un techo de paja y hay piedras cerca de ellas, pero no son tan bonitas como las nuestras.

Riccardo: Y luego los niños deben cuidar a sus hermanitos y llevarlos sobre sus hombros.

Emanuela: Los niños tienen que ir a coger agua del pozo con cubos en la cabeza para poder beber

Samuel: El pozo está lejos, a media hora.

Santiago: Tengo agua en la botella.

Sara: Los niños también van a trabajar al campo en lugar de ir a la escuela y jugar.

Leonardo: Sus juegos no son como los nuestros, juegan con tapones.

Simone: ¡Eso es verdad! Tenemos muchos juegos hermosos y coloridos, y ellos sólo tienen sus pobres tapones.

Elisabeth: Sus ropas no son bonitas y ni siquiera tienen zapatos, sus pies están desnudos.

Samuel y Safiria: ¡Pero siempre están juntos! Son amigos, todos sonrían y son felices.



Trabajos de los niños (actividad 2).



Dibujos de los niños con transcripción de la conversación por parte de la maestra (actividad 2).

Transcripción del debate realizado (actividad 3):

Tutora coordinadora: He acudido a vosotros porque sé que sois expertos en derechos y me gustaría que me ayudáseis un poco...

Samuele: Sí, recuerdo todos los derechos.

Riccardo: No se corre...

Maestra: No, esas son las reglas, los derechos son aquellos... que todos los niños tienen derecho a tener algo.

Francesco: Deben beber, comer, deben ser cuidados.

Samuele: Deben tener familias, no deben haber sido abandonados.

Tutora: ¿Pero qué significa tener un derecho?

Francesco: Un derecho significa que nadie tiene nada allí.

Riccardo: También una nevera, una comida, incluso sillas.

Sara: Nosotros tenemos juegos.

Elisabeth: Significa cuidar de todos los niños que están enfermos.

Emanuela: Un día la doctora me curó.

Simone: Los derechos son útiles para todos, para que los niños sean grandes, buenos...

Samuele: Debe haber escuelas, juegos, flores, comida y cocina.

Tutora: ¿Pero quién les ha dado esos derechos?

Samuele: Un mago.



Dibujo de los niños después del debate y transcripción de la conversación del niño (actividad 3):

“Los niños necesitan muchas cosas, si no, no están muy bien...” (Samuel).

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

- Actividad 1: Reunión con el experto, fotografías, mapas de África e Italia.
- Actividad 2: Trabajo individual, instrumentos: hojas, rotuladores.
- Actividad 3: Diálogo en grupo, grabadoras.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La profesora, con un enfoque inicialmente muy tradicional, solía proponer siempre la misma secuencia en el diseño: explicación y actividad mecánica

(compilación de fichas) o actividad creativa (dibujo) para verificar el logro de los objetivos que ella misma se había propuesto. Los aprendizajes eran principalmente de memorización y de análisis a través de una pluralidad de lenguajes, en su mayoría creativos.

La introducción de un momento abierto a la discusión con los niños y la sugerencia de utilizarlo como un principio han producido en la maestra, por el momento sólo en el nivel de transformación esperado, un cambio de perspectiva. Analizando las observaciones en vídeo de sus propias actividades y el debate que dirigió con la tutora coordinadora de las prácticas, la profesora se centra en la calidad de la convivencia en el aula y en las relaciones entre ella y el grupo.

4.2 Dificultades

Una de las dificultades de la maestra fue limitar las intervenciones reguladoras y dejar espacio para las ideas de los niños. De las palabras de la docente se deduce la dificultad de enseñar las bases conceptuales de la convivencia y de la socialización en su clase, también debido a un pobre hábito de los niños de dialogar e involucrarse en actividades como protagonistas. La maestra se hace preguntas sobre cómo llevar a cabo el diálogo con los niños con la intención de perseguir una actitud más abierta y democrática. Otra dificultad fundamental señalada por la docente es la falta de apoyo de los compañeros de la escuela, no necesariamente en la realización de las actividades, sino también en la puesta en común del proyecto: “Me siento mal por los demás compañeros, porque (...) nunca nadie me dijo: `pero veamos lo que hiciste... te gustó, cuál era el camino, hablemos de ello’”.

4.3 Posibilidades

La atención de la maestra se centra en el desarrollo de habilidades básicas, lingüísticas, comunicativas, mnemotécnicas, de atención y perceptivas, en lo que se refiere al desarrollo de habilidades sociales, principalmente aquellas relacionadas con la capacidad de escuchar, recordar información y procesarla, a través del lenguaje verbal o gráfico. Las posibilidades consisten en trabajar diariamente en la promoción de las habilidades comunicativas y cooperativas de los niños, planificando debates sobre cuestiones problemáticas y de opinión, valorando las contribuciones de los niños y guiándolos en lo que respecta a los turnos de palabra y a la escucha mutua.

5. Alianza entre escuela y territorio

La relación con el territorio se realiza a través del conocimiento de una realidad lejana para los niños, la de Malawi. Se decidió entonces dar a conocer, a través de la presentación de algunos voluntarios, la historia y la vida de un país en desarrollo, marcado por la extrema pobreza.

Se refiere a un territorio en una dimensión global más que local, que entra en el aula a través de la figura de un experto. Es, por tanto, el fruto de una

experiencia propuesta por la asociación *Humana*, que los niños se apropian a través de una producción gráfico-pictórica, solicitada por la docente. A continuación, nos referimos al territorio en una dimensión global, que entra en el aula a través de la figura de un experto, para luego reflexionar sobre lo local, haciendo explícitas similitudes y diferencias con las experiencias de vida de los propios niños.



Escuela Infantil “H. C. Andersen” – Istituto Comprensivo “Don Milani”, Vimercate (MI):

Título del proyecto: ¡Querido Alcalde, el letrado dice que no se escribe en los árboles!

Temáticas: Medio Ambiente y Sostenibilidad, Convivencia Cívica

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La escuela Infantil “H. C. Andersen” forma parte del Istituto Comprensivo Don Milani, establecido en el año escolar 2012-2013

(<http://www.icdonmilanivimercate.gov.it/>).

La escuela está situada en el municipio de Vimercate (MB)

(<http://www.comune.vimercate.mb.it/visitare-vimercate.html#.WykmGKeHK00>.)

La ciudad de Vimercate se caracteriza por un notable patrimonio artístico y cultural, incluyendo el MUST, Museo del territorio

(<http://www.museomust.it/drupal/>), y el Palacio Trotti, sede de la Municipalidad (<http://www.comune.vimercate.mb.it/tour/newindex.php>).

El MUST es un museo que recoge testimonios culturales de la historia del territorio de Vimercate, desde las civilizaciones más antiguas que lo habitaron hasta la sociedad contemporánea. El Palacio Trotti es la sede del Ayuntamiento desde 1862, originalmente una residencia privada que data del siglo XVIII, y conserva frescos de temas legendarios.

El estudio de caso cubrió la sección “Conchas” de la escuela Infantil estatal Andersen.

Esta sección está compuesta por 27 niños (17 niños y 10 niñas), divididos en dos grupos de edad: 14 niños del grupo “grandes”, de 5 años, y 13 niños del grupo “pequeños”, de 3 años o próximos a cumplirlos. No hay casos certificados ni solicitantes de apoyo educativo. Hay una niña diabética insulino dependiente que es asistida para la inyección diaria por una enfermera. Esta situación es considerada normal por el resto del grupo de clase, que es consciente de los procedimientos de medición de glucosa en sangre que afectan a la niña, quien de forma independiente gestiona esta actividad dándole un carácter lúdico e involucrando a sus compañeros de clase como compañeros competentes.

Hay cuatro niños de otros países con diferentes orígenes lingüísticos y

situaciones familiares bilingües. Dos de ellos tienen importantes dificultades lingüísticas.

1.2 Temporalización

10 horas totales, 2 horas por módulo. La propuesta se llevó a cabo en el transcurso de unos dos meses, tratando paralelamente otros temas, vinculando una y otra con debates y con la visión de lo que se había hecho y reflexionado previamente a través de fotos y relecturas de protocolos de conversación.

1.3 Objetivos educativos

- facilitar en los niños una representación de la propia ciudad, haciéndoles conscientes de los principales elementos de su patrimonio y de su territorio;
- identificar algunos puntos de referencia en el territorio local a través de experiencias de exploración;
- fortalecer el pensamiento de los niños sobre la utilidad de las normas en una comunidad local;
- promover el pensamiento crítico en la selección de causas y efectos en el tema de la protección del medio ambiente;
- apoyar la formulación de preguntas críticas sobre el papel de la toma de decisiones de los ciudadanos y del alcalde;
- promover la conceptualización del voto democrático sobre la base de la experiencia activa.

1.4 Organización del grupo y del aula

- Actividad 1: actividad en gran grupo, con disposición de los niños en círculo, en pequeño grupo e individual en el aula;
- Actividad 2: actividad en gran grupo, con disposición de los niños en círculo, y llevada a cabo fuera de la escuela, en el espacio de la ciudad;
- Actividad 3: actividad en gran grupo, con disposición de los niños en círculo, en pequeño grupo e individual en el aula;
- Actividades 4 y 5: actividades en gran grupo en el Palacio Trotti, sede del Ayuntamiento.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Dimensiones desarrolladas: sostenibilidad y convivencia cívica.

Tema específico: sentido de las normas, respeto del patrimonio natural y cultural de la ciudad de Vimercate, elección democrática y compartida de medidas para la comunidad.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Los niños descubren el territorio en el que viven, durante una excursión su atención es captada por algunos elementos negativos: excrementos de perros,

residuos en los prados, escritos en las paredes. Los niños deciden entonces crear carteles dirigidos a la comunidad para asegurar la sostenibilidad y el respeto por el patrimonio cultural y natural de la ciudad de Vimercate. Estas indicaciones serán presentadas después por los niños al alcalde.

¿Qué sé yo de Vimercate? ¡Vamos a verlo!

Los niños comparan su conocimiento del territorio de Vimercate en clase, contando y representando en forma de dibujo lo que para todos puede ser interesante descubrir juntos (las estrechas calles del casco antiguo, el antiguo puente medieval de San Rocco, la casa de la abuela...).

Luego, en un segundo momento, dibujan su mapa de la ciudad en pequeños grupos.

Preparando una salida al territorio, la maestra los involucra en una discusión sobre lo que tienen que hacer para convertirse en exploradores, lo que tienen que llevar con ellos para recoger pistas y datos (cuaderno, lápiz, rotulador, cámara fotográfica, una bolsa...). Deciden los roles y responsabilidades de cada uno para no dispersar sus energías y su comportamiento para poder ser observadores atentos.

¡A descubrir el territorio de Vimercate!

Los niños exploran el área alrededor de la escuela. Sus comentarios se centran en los letreros, las matrículas y los números de las casas. En particular, la atención de los niños es captada por elementos negativos tales como: excrementos de perros, residuos en los prados, escritos en las paredes. Fotografían y recogen pistas para su posterior discusión en el aula.

¿Qué hemos visto? ¡Pensemos de nuevo juntos!

Los niños repasan los elementos críticos que surgieron durante su visita exploratoria e identifican, con la guía de la maestra, la necesidad de formular normas para el respeto del medio ambiente que se den a conocer a la comunidad a través de carteles. Después de discutir las características de los signos (forma, color, mensaje, destinatarios), los niños, en pequeños grupos, crean dibujos, acompañados de una breve explicación, para difundir comportamientos que inviten a una correcta sostenibilidad ambiental.

¿Qué podemos hacer?

Después de la preparación de los carteles, el grupo de niños propone una reunión con el alcalde, en su opinión garante del respeto por el territorio de Vimercate, en la sede del municipio, para informarle de las transgresiones observadas. Su intención es ayudar al alcalde a mantener la sostenibilidad a través de los carteles realizados y recogidos en un libro con el fin de concienciar a toda la comunidad de las acciones positivas hacia el territorio.



¡Hablemos con el alcalde!

Los niños van a ver al alcalde en el Ayuntamiento. En la discusión con el alcalde, los niños también preguntan qué papel tiene en el proceso de toma de decisiones y se les informa sobre la presencia de concejales con quienes el primer ciudadano comparte las decisiones de manera democrática. Los niños participan en una simulación de votación por mayoría para decidir qué tipo de juego es útil insertar en el parque de la ciudad (tobogán o columpio).

2.3 Papel del docente

La maestra diseña situaciones de exploración del territorio por parte de los niños, los prepara para la salida discutiendo con ellos sobre los posibles roles a desempeñar (el dibujante, el fotógrafo, el registrador, el recolector de pistas...) y los invita a observar atentamente con vistas a un posterior debate en el aula. En el aula con los niños el debate para reelaborar la experiencia con el material recogido y para trabajar sobre temas críticos, promoviendo sus intervenciones y asumiendo una actitud no acusadora. Invita a los niños a formular hipótesis sobre normas que sean pertinentes para la sostenibilidad y la protección del patrimonio natural y artificial. Acompaña la discusión de los niños en la identificación de la figura institucional a quien dirigir sus propuestas. Planifica y organiza con la institución municipal el encuentro con el alcalde.

2.4 Papel de los alumnos

Los niños son los protagonistas de una experiencia de ciudadanía activa en la elaboración de algunas propuestas para mejorar el bienestar colectivo de su municipio. Observando el territorio, detectan algunos puntos críticos y elaboran, a partir de la comparación de sus ideas, un libro de propuestas en beneficio de todos. En una reunión en el Ayuntamiento, entregan el libro al alcalde, pidiéndole que lo tenga en cuenta a la hora de redactar el reglamento con sus concejales. Los niños experimentan un nivel de participación complejo, descubriendo que las normas deben ser útiles y, para ser comprensibles, deben ser discutidas colectivamente. El grupo tiene la oportunidad de probar

activamente un proceso democrático de toma de decisiones, expresando una preferencia, analizando el número de propuestas mayoritarias y haciendo preguntas activas para entender los mecanismos estructurales de votación.

2.5 Ejemplos de material producido

La mappa della città di Vimercate visitata dai bambini (Attività 1).

En las imágenes inferiores, podemos encontrar algunos ejemplos de materiales producidos. El mapa de la ciudad de Vimercate visitada por los niños (actividad 1). En detalle, algunas páginas del libro de normas ilustradas, con una dedicatoria de los niños para el alcalde. Las descripciones de las normas expresadas en los carteles fueron transcritas por la maestra a medida que eran verbalizadas por los niños, encaminándose a la síntesis de una norma, fase final de un proceso de análisis de sus elementos constitutivos (signo gráfico claro, forma, color, mensaje breve) (actividad 3).



3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

- Actividad 1: Discusión guiada en gran grupo sobre los elementos característicos de la ciudad de Vimercate, lluvia de ideas para identificar los lugares conocidos y los roles a asignar para la exploración de campo. Material funcional para la realización de dibujos para recoger en un libro. Utilización de cámara fotográfica y proyector.
- Actividad 2: Exploración del territorio que rodea la escuela con instrumentos de observación.
- Actividad 3: Reelaboración de la experiencia en el aula. Debate guiado sobre las críticas observadas por los niños y el intercambio de propuestas de mejora que se escribirán en un libro para el alcalde. Material funcional para la realización de dibujos para recoger en un libro. Utilización de cámara fotográfica y proyector.
- Actividad 4: Simulación mediante la experimentación activa del voto por mayoría.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La secuencia de actividades permitió a los niños desarrollar de forma independiente un pensamiento crítico, cada vez más complejo y participativo, partiendo de un nivel de exploración espontánea. A partir de una visita al territorio, durante la cual los niños se centraron con insistencia en el problema de la transgresión y en el de las normas de convivencia cívica y protección del patrimonio histórico presente en su propio territorio, los niños se encontraron discutiendo la necesidad de normas para la comunidad. Otro aspecto positivo es la apertura de continuas oportunidades de problematización y diálogo con los niños, transmitiendo la idea de que ninguna opinión o decisión es mejor que otra, pero que siempre se pueden abrir caminos para negociar ideas, enriqueciendo la pluralidad de puntos de vista. Los niños, gracias a la constante discusión en gran grupo y a las peticiones de intervención por parte de la profesora, pudieron construir una idea de normas comunitarias útiles y compartidas, llegando a analizar también el papel de la persona que, junto con los concejales, tiene la responsabilidad de deliberar y tutelar las normas a nivel local: el alcalde.

Un paso importante tuvo lugar cuando los niños maduraron las normas identificadas por el grupo y tuvieron la oportunidad de proponerselas al alcalde, teniendo una experiencia participativa en la vida común con el fin de proteger un patrimonio natural y cultural percibido como propio. Los niños preguntaron al alcalde cómo podía decidir por sí mismo las normas a aplicar en la ciudad, una curiosidad genuina que fue apoyada por la docente y que, gracias a la visita al Ayuntamiento, encontró una respuesta. La presencia de una mesa semicircular sugirió de inmediato un proceso de toma de decisiones colectiva, que permitió a los niños superar la visión superficial de un líder absoluto del municipio, del mismo modo que los retratos de alcaldes del pasado han introducido la idea de elegibilidad por parte de los ciudadanos y no de uno cargo vitalicio. Por lo tanto, los principales elementos que permitieron el paso de una perspectiva informativa a una compleja fueron: el debate guiado, las experiencias activas en el territorio, el encuentro con los protagonistas (el alcalde), la elaboración de un proyecto no con un destinatario preestablecido, sino co-construido, dejando huella a partir del encuentro con cada uno.

4.2 Dificultades

En este caso los operadores del territorio y el alcalde se han mostrado dispuestos a co-planificar un momento de encuentro y discusión sobre los temas propuestos por los niños; este elemento puede representar una dificultad organizativa para el desarrollo del camino en otro contexto.

4.3 Posibilidades

Ampliar la red de instituciones presentes en el territorio para incluir otros organismos de protección del patrimonio cultural e histórico, como el MUST, Museo del Territorio de Vimercate, donde los niños fueron de visita. El recorrido se pres-

ta a numerosas posibilidades educativas y a otros posibles objetivos, como en el caso de la vinculación con el MUST, gracias a cuya colaboración los niños pudieron realizar una visita guiada ofrecida a familias y compañeros de la clase de tres años en la que expusieron lo que habían descubierto y aprendido en el museo sobre la historia y la cultura de su territorio, expresando complejas habilidades sociales, lingüísticas y organizativas arraigadas en el contexto local de pertenencia.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

En este caso hubo una alianza entre la Escuela y el Territorio, ya que la docente lleva a cabo una planificación participativa de las actividades y de las salidas con las instituciones. El alcalde participó activamente, no limitándose a un papel convencional en la visita al Palacio Trotti, sino desarrollando una valiosa colaboración que hizo ver al primer ciudadano como interlocutor de los niños, educador, cuando les pidió que simularan una votación por mayoría. Los niños pudieron integrar informaciones recibidas acerca del territorio de Vimercato, historias familiares con observaciones directas, compartidas con el grupo, iniciándose así la construcción de su propia cultura del territorio. A partir de la detección de temas críticos en el territorio, han llegado a formular de manera consciente y responsable, algunas propuestas estructuradas y motivadas de cambio y posibles acciones de mejora, jugando así un papel activo dentro de la comunidad.

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna



Escuela Infantil “A. Negri”, Bologna:

Título del proyecto: Raíces para crecer: el encuentro entre pasado y futuro. La construcción de relaciones en el territorio de pertenencia

Temáticas: Patrimonio, Medio Ambiente y Sostenibilidad, Convivencia Cívica

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La Escuela Infantil “Ada Negri” es una escuela municipal de Bolonia, situada en el barrio de San Donato-San Vitale, en la zona de Pilastro. La escuela, al igual que los otros servicios infantiles del Ayuntamiento de Bolonia, basa su diseño en dos documentos: el “Manifiesto Pedagógico y Líneas Guía”

(<http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2015/09/Manifiesto-e-linee-guida.pdf>),

y la “Carta de los servicios educativos y de las escuelas infantiles municipales” (<http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf>).

En 2016, la escuela participó en el proyecto “Pilastro 2016”, promovido por el Ayuntamiento de Bolonia, cuyo objetivo era recualificar el barrio para darle un nuevo rostro y proporcionar a los ciudadanos un lugar agradable para cultivar el bienestar del individuo y de la comunidad. Los resultados de este proyecto han llamado la atención del colectivo escolar sobre la necesidad de realzar

el valor de las relaciones con y entre las familias usuarias, y las relaciones intergeneracionales que los niños experimentan diariamente.

La Escuela Infantil "Ada Negri" alberga tres secciones homogéneas para un total de unos 75 niños. El personal consta de un total de 12 adultos incluyendo 6 maestros en tareas compartidas, 1 maestro de apoyo, 3 educadores y 2 empleados de la escuela. La secuencia de actividades que aquí se presenta se refiere a una experiencia realizada en la sección homogénea de 4 años de edad, compuesta por 25 niños y trabajando con 3 maestros, 1 de ellos de apoyo además del personal de la escuela.

1.2 Temporalización

La secuencia de actividades que aquí se presenta forma parte del proyecto más amplio que llevan a cabo los niños y maestros de la sección Raíces para crecer: el encuentro entre el pasado y el futuro. La construcción de relaciones en el territorio de pertenencia, que ha sido desarrollado en un periodo aproximado de 6 meses. En particular:

- La primera actividad, *Profesiones de los padres*, se dividió en varias reuniones e incluyó experiencias de aproximadamente una hora cada una.
- La segunda actividad, *Encuentros con los abuelos*, dividida en varias reuniones como la anterior, incluyó experiencias de aproximadamente 1 hora de duración.
- La tercera actividad, *Intercambios con el territorio*, se divide en varias visitas al territorio al que pertenece, e incluye experiencias de unas 3 horas de duración.

1.3 Objetivos educativos

El proyecto global surge de la intersección de dos factores importantes: por un lado, la necesidad de construir una experimentación didáctica y educativa en línea con las tres dimensiones identificadas por el Proyecto STEP; por otro, la necesidad esencial de observar y escuchar los intereses y preguntas de los niños para pensar en un diseño enraizado en la identidad del grupo - sección. Los objetivos educativos del proyecto son los siguientes:

- Sensibilización, conocimiento y mejora de las relaciones que se entrecruzan en la vida cotidiana de las niñas y los niños.
- Redescubrimiento de las relaciones intergeneracionales a través del conocimiento de los oficios y tradiciones del presente y del pasado.
- Educación para la ciudadanía activa mediante el desarrollo de una sensibilidad hacia las relaciones y el contexto en el que se vive, y mediante la promoción de un sentido de identidad, pertenencia y participación en la vida de la comunidad.

1.4 Organización del grupo y del aula

Las actividades tienden a tener lugar dentro de la sección. Los niños se sientan en gran grupo alrededor de las mesas para formar un círculo grande. Durante los intercambios con el territorio, la actividad didáctica se dirige principalmente al gran grupo.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Dentro de este proyecto, las dimensiones del patrimonio, la convivencia y el medio ambiente se han nutrido mutuamente, encontrando entre sí nuevas sugerencias y continuos relanzamientos sin interrupción. En esta secuencia en particular, las dimensiones de la ciudadanía activa se han desarrollado a través del tema de las relaciones intergeneracionales.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Profesiones de los padres

Las profesoras organizan una serie de reuniones con los padres, de una duración aproximada de una hora cada una, durante las cuales presentan su profesión u oficio al grupo de la sección. El invitado muestra a los niños las herramientas e instrumentos de su oficio y también ofrece demostraciones prácticas.

En particular, la actividad elegida se refiere a una reunión con un padre albañil. La maestra presenta a los niños al padre que, durante la reunión, lleva a cabo una pequeña intervención de reparaciones de la escuela.

Encuentros con los abuelos

Además de las reuniones con los padres, las maestras organizan visitas adicionales al grupo de la sección por parte de algunos abuelos con el objetivo de mostrar la profesionalidad y las prácticas del pasado.

En particular, la actividad elegida se refiere al encuentro con una abuela costurera.

La invitada prepara algunos instrumentos del oficio sobre las mesas: máquina de coser, dedales, agujas, carretes de hilos de colores, tijeras, tejido enyesado, telas de varios tamaños, metro de modista. A continuación, presenta todos los instrumentos colocados sobre la mesa, mostrándolos, nombrándolos y declarando su función. La abuela costurera propone una demostración práctica: la creación de un vestido para una muñeca en la clase.

Intercambios con el territorio

Las maestras organizan una excursión por el territorio en el “Museo de la civilización campesina” de Bentivoglio (BO) (<http://www.museociviltacontadina.bo.it>). El grupo utiliza un autobús público para llegar al museo. La guía da la bienvenida a los niños y los lleva a visitar las salas que componen el edificio. La guía muestra a los niños los diferentes objetos (por ejemplo: lana, paja, maíz y cebada) que caracterizan cada ambiente.

2.3 Papel del docente

En la primera actividad los profesores estimulan una conversación inicial en gran grupo interpellando en particular a la hija del padre anfitrión. Ellos apoyan al padre mostrando algunos materiales a los niños, y a través de preguntas intentan estimular la atención del grupo tratando de conectar lo que los niños están observando con su conocimiento previo.

En la segunda actividad, las maestras presentan al invitado y se muestran como observadoras de la experiencia, intentan a través de preguntas estimular el tema (“¿Quién ha visto ya coser?”, “¿Sabes lo que significa coser?”) para involucrar la atención del grupo.

En la tercera actividad, antes de la visita, las maestras presentan el museo a los niños tratando de estimular su curiosidad. Durante la salida, las docentes confían a la guía la gestión del grupo de niños y la transmisión de los contenidos.

2.4. Papel de los alumnos

Durante la primera actividad se informa a los niños del proyecto y de las visitas que se realizarán. Observan y participan en las presentaciones con curiosidad e interés. En la segunda, se informa a los niños sobre todo del proyecto. Intervienen de forma espontánea y autónoma. Con respecto a lo que sucede, tienen un papel como observadores.

En la última actividad se informa a los niños sobre el proyecto completo. Escuchan curiosos y hacen preguntas espontáneamente. Al final de la visita tienen la oportunidad de interactuar con parte del material del Museo.

2.5 Ejemplos de material producido



Figuras 1 y 2. Momentos de encuentro con el padre albañil.



Figura 3. Documentación de la experiencia vivida.



Figura 4. Documentación de la visita al Museo de la Civilización Rural.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Las metodologías elegidas para estas experiencias están relacionadas con el encuentro con expertos, la salida al territorio y el trabajo en gran grupo. Los instrumentos didácticos elegidos son: la cámara fotográfica y la videocámara utilizada para la documentación.

Los materiales utilizados son herramientas e instrumentos traídos por los visitantes o mostrados por expertos externos.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La secuencia muestra cómo siguiendo el hilo conductor del intercambio intergeneracional es posible acompañar a los niños en caminos y experiencias entre el interior y el exterior, transformando la escuela en una encrucijada de habilidades, miradas e historias. En particular, la secuencia tiene algunas potencialidades importantes: la colaboración con las familias que promueve la apertura de la escuela hacia el exterior y la implicación de ésta en la construcción de itinerarios educativos significativos; el intercambio intergeneracional que favorece el préstamo de conocimientos entre miradas diferentes y mantiene viva la relación entre pasado y presente; por último, el intercambio con el territorio vivido como relación de reciprocidad entre diferentes sujetos pertenecientes a un mismo territorio.

4.2 Dificultades

Las dificultades que encuentra esta secuencia son la necesidad de coordinarse con personas con diferentes competencias que a veces se esfuerzan en establecer relaciones con las necesidades e intereses de los niños; la necesidad de convertir estas actividades en experiencias activas y atractivas para los niños.

4.3 Posibilidades

La siguiente secuencia de actividades contiene distintas posibilidades que pueden ser utilizadas para fomentar la participación de los niños.

Por ejemplo, la actividad relacionada con los *Oficios de los padres* puede modificarse, por ejemplo:

- planificando la actividad de manera compartida a través de una reunión de conexión previa con el padre invitado, prestando más atención a la participación de los niños;
- proponiendo un contexto dialogado y lúdico que permita a los niños intervenir espontáneamente;
- convirtiendo este encuentro en una oportunidad para hablar de temas que van más allá de una profesión en particular y que en diferentes medidas tienen que ver con la vida cotidiana de los niños.

La actividad del *Encuentro con los abuelos* se puede modificar, por ejemplo:

- iniciando la actividad a partir de las experiencias y vivencias de los niños y niñas para descubrir lo que saben, lo que saben hacer o conocen sobre el

tema del encuentro;

- involucrando concretamente a los niños, proporcionándoles los tiempos, espacios e instrumentos para experimentar de forma autónoma;
- permitiendo a los niños actuar activamente en el territorio natural de que disponen.

La actividad relacionada con *Intercambios con el Territorio* puede ser modificada, por ejemplo:

- favoreciendo las vías informales en los intercambios espontáneos entre los participantes;
- promoviendo una confrontación entre los sujetos presentes sobre la base de los elementos comunes;
- resignificando a posteriori la salida como una visita a vecinos conocidos del barrio.

En general, esta secuencia nos ofrece la posibilidad de modificar significativamente la misma experiencia haciéndola más interactiva y participativa, pues necesitamos reflexionar con mayor precisión sobre algunos aspectos que surgieron como elementos clave del propio proceso, como el papel del adulto y el espacio. Las intervenciones de los docente, por ejemplo, podrían modificarse fomentando, sobretodo, la participación inclusiva a través de preguntas que conecten esta experiencia con la vida diaria o el conocimiento previo de los niños, relanzando las observaciones y comentarios de los niños para permitir la co-construcción del conocimiento. Para ello, es útil repensar la organización del aula a través de una subdivisión del grupo de sección en subgrupos de 8/10 niños y a través de la creación de rincones de juego simbólico que permitan a cada niño experimentar los materiales y prácticas observados en la vida cotidiana.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

Los profesores eligen intencionadamente al experto en el territorio, como titular de las habilidades que responden a los objetivos específicos identificados y comparten con él los tiempos, los métodos y el contenido.



Escuela Infantil “A. Marighetto”, Bologna:

Título del proyecto: Espacios abiertos al mundo: educar para la ciudadanía activa mediante el cuidado de la vida cotidiana

Temáticas: Convivencia cívica, Medio Ambiente y Sostenibilidad, Patrimonio

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La Escuela Infantil “Ancilla Marighetto” es una escuela municipal de Bolonia, situada en el barrio de San Donato-San Vitale. La Escuela Infantil “Ancilla Marighetto”, así como los demás servicios infantiles del Ayuntamiento de Bolonia, basan su planificación en dos documentos: el “Manifiesto pedagógico y líneas guía” (<http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2015/09/Manifiesto-e->

[linee-guida.pdf](#)) y la “Carta de los servicios educativos y de las escuelas infantiles municipales” (<http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf>).

La escuela limita con otra escuela Infantil con la que se inició un camino de reflexión y de puesta en común tras los atentados de París en noviembre de 2015 sobre el tema de la convivencia cívica y el conocimiento mutuo. Esta colaboración llevó a la eliminación de la reja que separaba los dos jardines. Ahora ambos servicios disfrutan de un gran espacio verde donde pueden reunirse y compartir proyectos y experiencias.

La escuela está dividida en dos secciones heterogéneas compuestas por 24 niños de 5 años, 21 de 4 y 5 de 3 años. En cuanto al profesorado, en los últimos años la escuela ha experimentado una intensa rotación que ha hecho necesario repensar la organización global del servicio, aumentando cada vez más las oportunidades de intercambio entre las dos secciones y los proyectos conjuntos. A raíz de esto, la escuela ha incluido el Proyecto STEP en el marco más amplio del enfoque de open group o aulas abiertas de tipo berlinés que literalmente significa: *trabajo diferenciado* (Lill, 2015, 2016).

“Es muy, muy diferente del enfoque tradicional y también muy exigente, muy desafiante porque la idea de estar siempre presente como adulto hay que dejarla a un lado para intentar, en cambio, dejar salir y estimular las cosas que salen de ellos. Es un trabajo de dirección preciso, muy atento y muy presente. Estás mucho más atrás, el adulto debe observar mucho y ser capaz de apartarse para dar más espacio a los niños, tanto espacio como sea posible para ellos. Es un trabajo que da muchísimos frutos, también desde el punto de vista del aprendizaje”. (Extracto del Diario de la Maestra)

La secuencia de actividades que aquí se presenta se refiere a algunas experiencias realizadas por los profesores de la escuela en grupos mixtos.

1.2 Temporalización

La secuencia de actividades que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio llevado a cabo por niños y profesores titulado *Espacios abiertos al mundo: educar para la ciudadanía activa mediante el cuidado de la vida cotidiana* y que se ha desarrollado a lo largo de un período de aproximadamente 6 meses. En particular:

- La primera actividad se centró en el tema de la identidad del individuo: *¿Quién soy yo, quiénes somos nosotros?*, dividida en varias sesiones, con experiencias de aproximadamente 1 hora cada una.
- La segunda actividad, titulada *Vivir en un árbol... vivir en una escuela*, consiste en leer un álbum ilustrado, que permite a los niños aprender más sobre el tema de habitar. La duración total es de aproximadamente una hora.
- La tercera actividad, *Ser ciudadanos de la propia ciudad*, cambia el enfoque de ser ciudadanos dentro de la propia escuela a ser ciudadanos fuera de la escuela, dentro de la ciudad. La actividad consiste en varios momentos, aquí se informa en particular sobre la fiesta organizada en el estacionamiento del barrio al lado de la escuela.

1.3 Objetivos educativos

El proyecto global Espacios abiertos al mundo: educar para la ciudadanía activa mediante el cuidado de la vida cotidiana nace de la observación de las necesidades e intereses de los niños y de la lectura de estos últimos en relación con el contexto local, nacional e internacional. A medida que los maestros comenzaron a diseñar esta experimentación, trataron de pensar en el niño ciudadano de hoy y en el ciudadano adulto de mañana y en las habilidades necesarias para ser ciudadanos activos y responsables desde la más tierna edad. Para afrontar este importante reto, los docentes se han fijado unos objetivos educativos didácticos:

- Descubrir la propia identidad como individuo y como grupo, la belleza en la alteridad, el rostro del otro como oportunidad para crecer y aprender.
- Re-descubrir el sentido profundo de las palabras: “respeto por la infancia”. Promover la autonomía, la libre elección, los tiempos largos, los espacios co-diseñados, repensarse como adultos dentro de la relación educativa.
- Promover y difundir una nueva cultura de la infancia educando para la ciudadanía activa dentro y fuera de la escuela.

1.4 Organización del grupo y del aula

Las actividades se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela. Los niños trabajan en gran grupo y pequeño grupo. Durante los intercambios con el territorio, la actividad didáctica se dirige principalmente al gran grupo.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Dentro de este proyecto se han abordado las dimensiones del patrimonio, la convivencia cívica y el medio ambiente, entrelazando los diferentes temas. El hilo conductor ha sido el encuentro con la alteridad como oportunidad y riqueza, vivido en la piel de los niños a diario y a través del replanteamiento global del servicio educativo y sus mandatos.

La intersección de los diferentes puntos de vista ha permitido la construcción de un proyecto extremadamente rico y articulado que ha ayudado a los niños a pasar de una experiencia a otra de una manera competente y original.

2.2 Descripción del tipo de actividades

¿Quién soy yo, quiénes somos nosotros?

Los docentes proponen a los niños reflexionar juntos sobre el tema de la identidad a través de la pregunta de estímulo: ¿quién soy yo? Para poder entender cómo las identidades individuales pueden encontrarse, vivir juntas y contribuir a la co-construcción del grupo escuela y a una atmósfera serena dentro del mismo.

La actividad se lleva a cabo en pequeño grupo. Aquí, a su vez, los niños son entrevistados por el profesor que, haciendo a cada uno preguntas-estímulo,

pueden volver sobre algunos hitos en su historia personal y crear a partir de estas respuestas gráficos para componer el cuaderno de su propia historia. Las reflexiones estimuladas por estas preguntas, además de ayudar a los niños a tomar conciencia de sí mismos, han contribuido a definir sus propias y recíprocas características personales, así como el aspecto físico y los rasgos de personalidad de cada uno. El siguiente paso es percibir que estas características peculiares de cada niño son también un recurso para el grupo y que por esta razón deben ser valoradas.

La actividad termina trayendo al gran grupo los cuadernos para que cada uno pueda contar su historia y sentirse parte y creador de ese contexto.

Vivir en un árbol... vivir en una escuela

La segunda actividad tiene lugar durante una conversación entre niños a raíz de la lectura del álbum ilustrado “Albert e Alberò” (Desmond, 2016): la historia de un oso que después de la hibernación invernal encuentra su querido árbol triste y descubre que en su interior hay un huésped inesperado.

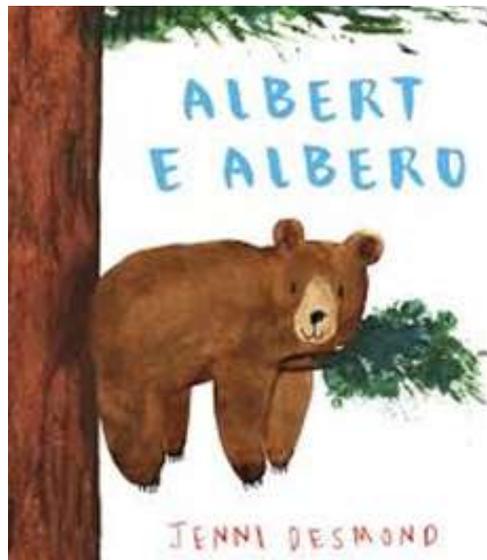


Figura 1. Libro Albert e Alberò de J. Desmond (2016). Roma: Lapis.

Por ejemplo, esta conversación:

Después de leer el libro “Albert e Alberò” que nos hizo pensar en cómo la casa-árbol de Albert y el bosque pueden ser comparados con nuestras casas y la ciudad, y que nosotros también podemos tener miedo de los demás e imaginamos lo que no es, porque no los conocemos, mientras que si estamos dispuestos a conocerlos podemos darnos cuenta de que es posible y de que es más fácil de lo que creemos beneficiarnos de ello; hablamos un poco en el círculo de la ciudad y lo que significa ser ciudadanos.

(Extracto del Diario de la Maestra)

Es posible aprovechar esta oportunidad para que el grupo reflexione sobre el habitar y, en consecuencia, sobre el concepto de ciudadanía. A raíz de estas nuevas ideas, los niños se preguntan qué es lo que la escuela hace por ellos y qué pueden hacer por la escuela. Ellos deciden que una buena manera de cuidarla es limpiar el jardín y la huerta.

Ser ciudadanos de la propia ciudad

La reflexión sobre cómo vivir en una escuela y cómo cuidarla se mueve ahora más allá de sus fronteras. En esta ocasión los niños se preguntan en gran grupo qué significa ser ciudadanos de la propia ciudad y cómo pueden cuidarla. El estacionamiento público al lado de la escuela (muy frecuentado por los niños) se convierte en una oportunidad para que el grupo se experimente a sí mismo como ciudadanos y organice una fiesta para los habitantes del barrio. Los niños, junto con los docentes y las familias, limpian el aparcamiento, preparan unos gráficos para decorarlo, y todo lo necesario para el evento.

2.3 Papel del docente

En la primera actividad el docente promueve la conversación e invita a la reflexión a través de preguntas estimulantes como: qué me gusta y qué no me gusta, qué me gustaba y qué no me gustaba, quién soy/quienes eran mis amigos, qué me gusta/qué me gustaba hacer en la escuela y qué no me gusta/qué no me gustaba, qué me gusta/qué me gustaba hacer en casa y qué me gusta/qué me gustaba hacer en la escuela dentro y qué me gusta hacer fuera, cuál es/cuál era mi juego favorito y cuál no me gusta/no me gustaba. La maestra estimula la reflexión de los niños ralentizando el tiempo y ofreciéndoles un espacio para la introspección.

En la segunda actividad, propone leer el álbum ilustrado sin prever la interpretación que los niños habrían dado de él. Acepta los significados que algunos niños le atribuyen, aumenta la capacidad de reelaborar y transferir significados de un ámbito a otro (del árbol de Albert a su casa, de vivir en el bosque a vivir en la escuela y en la ciudad), relanza nuevos caminos a partir de los imprevistos surgidos.

Finalmente, en la tercera, los docentes acompañan las ideas de los niños y junto con ellos buscan la manera de darle forma. No dirigen sino que acogen lo que surge en la conversación en el gran grupo.

2.4 Papel de los alumnos

En la primera actividad los niños son los protagonistas de la experiencia y entienden su significado más amplio. Piensan, cuentan, ven cómo sus características y gustos cambian con el tiempo, y traducen sus pensamientos en imágenes gráficas. Se les informa del proceso más amplio y se les consulta durante el proceso.

En la segunda, son los protagonistas de la actividad. Escuchan, reelaboran, intervienen, comentan y comparten pensamientos e imágenes.

Finalmente, en la tercera actividad, los niños, a la luz del camino recorrido hasta ese momento, intentan comprender cómo desarrollar su papel de ciudadanos activos incluso fuera de la escuela. Ellos son los protagonistas de estas elecciones y juntos ayudan a hacerlas fructificar.

2.5 Ejemplos de material producido



Figura 2. Ejemplo de Diario de la historia personal.

Es el libro de nuestra vida, de lo que nos gusta y no nos gusta y de cómo crecemos. Necesitamos este libro para mantener las cosas bonitas y dejar cosas que ya no nos gustan.

Usamos estos cuadernillos porque son nuestros hábitos.

Los hábitos son las cosas que haces a menudo.

Las reglas, sin embargo, son las cosas que tienes que hacer si tienes un bebé llorando, estás herido, te enfadas o enfureces a tu mamá.

El hábito es algo que haces porque te gusta, pero también puedes cambiar de opinión.

Recordar las cosas que me gustan me sirve después para decir que quiero jugar a ese juego.

Es un libro de recuerdos que cuando seamos mayores podemos hojear y recordar cuando éramos pequeños.



Figura 3. Compartir en gran grupo.



Figura 4. Los niños cuidan el huerto escolar.

Después de preguntarnos cómo estamos, cuál es nuestra historia personal, cómo es nuestro grupo y qué podemos regalar a la escuela, nos abrimos a la ciudad a partir del aparcamiento frente a la escuela, preparándolo para celebrar la llegada de la primavera con todos aquellos que lo frecuentan.

Nuestro compromiso con el exterior comenzó la mañana anterior a la fiesta limpiando el jardín de tierra y plantando violetas. Nuestra contribución al «mundo» fue un gran éxito. La participación de las familias fue muy alta y también el agradecimiento de los transeúntes.

(Extracto del Diario de la Maestra)



Figura 5. Preparando el jardín.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Las metodologías elegidas para estas experiencias son las de la conversación en parejas, en pequeño y en gran grupo, el dibujo autobiográfico. Los instrumentos didácticos elegidos son: la cámara fotográfica y la videocámara utilizadas para la documentación. Los materiales utilizados pertenecen a los diferentes espacios propuestos, en particular al de la palabra, al del arte y al de la naturaleza.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La secuencia demuestra cómo el tema del encuentro con el otro, tan actual y de crucial importancia hoy en día, puede entrar plenamente en la cotidianidad de un servicio para la infancia. Se trata de un tema socialmente vivo que ha cuestionado a los docentes y los ha puesto en una encrucijada: o separar la escuela del mundo real, o dejar que entre con los métodos y argumentos apropiados para este grupo de edad. La asunción de responsabilidades por parte del colectivo ha permitido la realización de un proyecto amplio y de gran envergadura, capaz de captar las debilidades de este tiempo y trabajar para que los niños y niñas puedan desarrollar competencias clave para sus vidas de hoy y de mañana. En la práctica, esto ha significado realmente volver a poner a los niños en el centro, ralentizando los tiempos, deconstruyendo los espacios, abandonando las rutinas y los métodos de trabajo establecidos primero, para redescubrirse ellos mismos como ciudadanos y para reeducarse cada día en pequeñas opciones para una ciudadanía activa y planetaria.

4.2 Dificultades

La secuencia presentada presupone un replanteamiento sustancial del espacio y del papel de los niños en su interior; el enfoque de *open group* ha revolucionado la cotidianidad del servicio deconstruyendo las rutinas anteriores. Las dificultades de los docentes están principalmente relacionadas con la necesidad de cambiar su papel en la relación con los niños y en la fase de diseño, asumiendo un papel más de observadores y directores.

4.3 Posibilidades

La secuencia de actividades que aquí se muestra cuenta cómo, gracias al enfoque de grupo abierto, los niños pudieron experimentar una verdadera autonomía en la gestión de los tiempos y de los espacios, ejerciendo su libre elección de una manera más consciente. El grupo abierto con su “tiempo no planificado” (Lill, 2016) ha permitido a los niños permanecer más relajados y tranquilos en sus procesos de descubrimiento, juego y aprendizaje.

Las propuestas inicialmente estimuladas por los docentes son el resultado de una atenta observación de las preguntas y relanzamientos de los niños. Desde la apertura de espacios y relaciones dentro de la escuela, hemos pasado a una apertura hacia el territorio inmediatamente adyacente y luego hacia la

ciudad. Un movimiento que relata el proceso seguido y activado por los niños y niñas durante estos meses, traducándose en una accesibilidad continua a diferentes experiencias frente a las cuales cada niño y niña ha podido ejercer su derecho a elegir y a participar.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

Los docentes llevan a cabo un diseño capaz, después de una primera fase, de abrirse al territorio vecino y luego al más amplio de la ciudad. Involucran a las familias y a los residentes del barrio para apoyar las ideas de los niños. No es una apertura inmediata sino preparada y cultivada a lo largo de los meses, un largo tiempo que ha permitido a los niños vivirla de una manera más consciente y como verdaderos protagonistas.

FRANCIA



Université d'Aix-Marseille

Escuela Infantil "Saint Just", Bouches-du-Rhône (Marseille)

Título del proyecto: Los derechos del niño

Temática: Convivencia cívica

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La escuela Infantil Saint Just está situada en un barrio popular en el norte de la ciudad de Marsella. Sin embargo, hay una cierta mezcla social en el vecindario. La escuela está clasificada en la Red de Educación Prioritaria Reforzada (REP+) por la importancia de las dificultades sociales, económicas y lingüísticas de las familias que asisten a la misma. En el proyecto escolar se integran diversas acciones relacionadas con el aprendizaje de la ciudadanía y se organizan eventos colectivos en torno a los derechos del niño, la laicidad, el desarrollo sostenible o la educación para la salud.

La clase estudiada es una clase de gran tamaño (tercer y último año de la escuela infantil para niños de 5-6 años) con 27 alumnos (16 niños y 11 niñas). La maestra de la clase lleva varios años enseñando en Infantil y está en la escuela desde hace dos años. En su aula lleva a cabo varios proyectos relacionados con la educación para la ciudadanía: la realización de talleres autónomos tipo Montessori, actividades de educación para el desarrollo sostenible en el aula y fuera de ella en colaboración con el Parque Natural de Calanques, una correspondencia vía *e-Twinning* con una escuela de educación infantil italiana que también participa en el proyecto STEP.

1.2 Temporalización

La secuencia se organizó en torno a 4 sesiones de 30 minutos cada una, o sea, con una duración total de 2 horas.

- Sesión 1: Debate en torno a imágenes de derechos del niño y redacción de una frase por imagen.
- Sesión 2: Presentación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, debate, reescritura de las frases.
- Sesión 3: Realización de una ilustración por cada frase para un póster colectivo.
- Sesión 4: Debate colectivo sobre los pósters realizados en la clase de la maestra y en la de la directora.
- Actividades de ampliación: Exposición de los pósters realizados por las diferentes clases de la escuela en la sala de recepción de la escuela para los padres de los alumnos.

1.3 Objetivos educativos

De forma transversal a la secuencia, se trabajan las habilidades lingüísticas orales y escritas. La secuencia se inscribe en el campo de la convivencia cívica (“vivir juntos”) y se interesa más específicamente por las normas de la vida colectiva, por los deberes y obligaciones que rigen estas normas. Cada sesión tenía un objetivo más específico:

- Sesión 1: Descubrir y describir las ilustraciones de los derechos de los niños.
- Sesión 2: Abordar la noción de derecho y de igualdad de todos los niños.
- Sesión 3: Organizarse e implicarse en un proyecto colectivo (hacer los grupos y elegir el derecho que se quiere ilustrar en el póster).
- Sesión 4: Comunicarse con los adultos y con los otros niños participando en momentos de intercambio en grupo en torno a los derechos del niño.

1.4 Organización del grupo y del aula

La organización de la clase varió a lo largo de las sesiones, en función de los objetivos y actividades previstas:

- Sesiones 1 y 2: la actividad se realizó con media clase con la maestra, en el aula, en la zona de asamblea. Durante este tiempo, la otra mitad de la clase estaba haciendo una actividad por su cuenta bajo la supervisión del Agente Territorial Especializado de la Escuela Infantil (ATSEM): dibujo gráfico o coloreado.
- Sesión 3: Media clase trabajó con la maestra. Los estudiantes se organizaron en grupos de 3 niños y llevaron a cabo la actividad en el aula por su cuenta.
- Sesión 4: Se agruparon dos clases: la clase de la maestra y la de la directora de la escuela (clase de la sección media, niños de 4-5 años). La sesión se llevó a cabo en el aula de la directora, con los niños sentados en el suelo o en bancos, en semicírculo frente a la pizarra.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

La secuencia aquí descrita se inscribe en la temática de la convivencia cívica y se refiere a los derechos del niño.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Descubrimiento de los derechos del niño

La maestra entregó a los alumnos una tarjeta con ilustraciones. Les pidió que observaran y describieran las imágenes. Entonces imaginaron para qué se había hecho esa imagen. Luego le dictaron a Jessica (la maestra) una frase correspondiente a cada ilustración.

He aquí ejemplos de frases propuestas por los alumnos:

“La niña es feliz con sus padres”.

“Vemos un niño y una niña. Ella dice su nombre, se presenta”.

“Está asustada, está triste. Está asustada. Te asustas cuando estás solo”.

“Él está en la escuela”.

“La chica juega al tenis y el chico patina”.

“Una niña pequeña: llega a su casa y tiene una manzana en la mano”.

“Una casa para protegerse de la lluvia, del frío”.

“Ella tiene hambre. Debe comer”.

“El chico se lastimó, está llorando, el doctor lo curó”.

“Cuatro niños con una pequeña nube, están hablando”.

Presentación de la Convención Internacional sobre los Derechos del

La maestra les leyó a los alumnos algunos de los derechos de los niños. Luego buscaron entre las imágenes de la primera sesión a cuál correspondía cada uno de estos derechos. Les preguntó para hacerles profundizar en su comprensión de los derechos citados: “¿Qué significa esto?”, “¿A quién se dirige esto? ¿Por qué?”, “¿Cuándo somos niños?”, “¿Quién debe hacer valer estos derechos?”. Después les habló de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Profundizó en la noción de “internacional” insistiendo en que esta Carta concierne a todos los niños del mundo. Les preguntó sobre otros países además de Francia: “¿Es igual la vida en otros países?”, “¿Son los niños como yo?”. Finalmente, les hizo comparar las frases que habían escrito en la sesión anterior con lo que se había discutido ese día y les pidió que reflexionaran sobre cómo mejorar esas frases para que concernieran a todos los niños.

Enlaces útiles:

- <https://www.unicef.fr/dossier/convention-internationale-des-droits-de-lenfant>
- https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/03_CIDE_SIMPLIFIEE.pdf
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/droits_homme/41/2/Fiche_thematique_Unicef_-_La_Convention_internationale_des_droits_de_l_enfant_233412.pdf
- <http://eduscol.education.fr/cid66251/journee-internationale-des-droits-de-l-enfant.html>

Realización de un póster colectivo sobre los derechos de los niños

Alumnos divididos en grupos de 3. Cada grupo acordó elegir uno de los derechos a defender e ilustrarlo para crear un póster. Los roles se distribuyeron en el grupo según el interés y las capacidades de cada uno: un niño era “escritor”, copiaba la frase elegida; los otros eran “ilustradores” y creaban el fondo y el diseño del póster (ver más abajo las fotos del póster realizado).

Debate colectivo sobre los derechos de los niños

Se llevó a cabo un debate de grupo entre los alumnos de la clase de la maestra y los de la clase de la directora, que también habían elaborado un póster. Esta sesión fue una oportunidad para preguntar a los alumnos sobre los derechos que habían representado en los pósters. La primera parte de la sesión fue moderada por la directora: les mostró tres de las ilustraciones utilizadas en la primera sesión y pidió a los alumnos que explicaran de qué se trataba, luego mostró el póster realizado por su clase y sus alumnos explicaron a la clase de la maestra lo que habían representado (ver más abajo). La segunda parte fue moderada por la maestra a partir del póster elaborado por los alumnos de su clase. Sus alumnos leyeron las frases que habían escrito y explicaron los dibujos que habían hecho para ilustrarlas.

2.3 Papel del docente

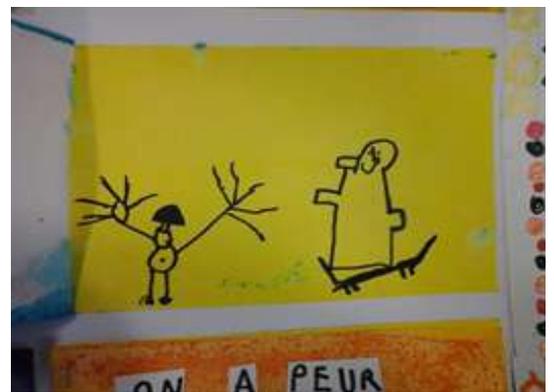
- Sesión 1: La maestra interviene principalmente en forma de preguntas a los alumnos. El objetivo de las preguntas era hacer emerger las representaciones de los alumnos y llevarles a profundizar en su reflexión.
- Sesión 2: La maestra a veces interviene de una manera más magistral, pero también en forma de discusión con los niños.
- Sesión 3: Los niños tuvieron una actividad relativamente autónoma, con Jessica más reservada para permitirles que se organizaran ellos mismos.
- Sesión 4: La primera parte del debate fue dirigida por la directora de una manera relativamente directiva, en forma de preguntas – respuestas – validación; también estuvo muy atenta al control del comportamiento de los alumnos (recordatorio de las reglas: levantar la mano antes de hablar, escuchar a los demás, esperar, comportarse correctamente). La segunda parte del debate, dirigida por la maestra, tomó la forma de un debate basado en preguntas más abiertas.

2.4 Papel de los alumnos

- Sesión 1: Se preguntó a los niños sobre sus representaciones de los derechos del niño.
- Sesión 2: Se informó a los niños sobre los derechos de los niños y se les pidió que volvieran a trabajar sus representaciones iniciales en función de estas informaciones.
- Sesión 3: Los niños eligieron uno de los derechos que les gustaba y se expresaron artísticamente sobre el tema.
- Sesión 4: Se solicitó a los niños que explicaran a otros alumnos y adultos

lo que sabían sobre los derechos de los niños y lo que habían querido presentar en sus pósters.

2.5 Ejemplos de material producido



El póster creado por los alumnos de Jessica: cada frase está escrita en una ventana que se puede abrir y detrás de la cual un dibujo ilustra el derecho correspondiente.



El póster realizado por la clase de la directora.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Los métodos pedagógicos utilizados son variados: a la vez dialógicos (sesiones 1 y 4), transmisivos (sesión 2) y basados en la expresión de la creatividad (sesión 3). El material utilizado por la maestra ha sido de tres tipos:

- Ilustraciones sobre los derechos del niño (cf. más arriba).
- Extractos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.
- Material de artes plásticas: tintas y fieltros, papel de aluminio.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

- La secuencia ayudó a los alumnos a tomar conciencia de la existencia de derechos internacionales para los niños.
- El hecho de comenzar por hacer emerger las representaciones de los alumnos sobre la cuestión y luego reelaborar estas representaciones aportando nuevos conocimientos permitió hacer evolucionar las representaciones de los alumnos.
- La opción de que los alumnos ilustraran los derechos de los niños con un dibujo y una frase les permitió asumir una mayor apropiación de los derechos presentados.
- El debate en grupo permitió a los alumnos expresarse sobre lo que habían aprendido durante las diferentes sesiones y discutir el tema con otros niños y adultos.

- El uso de preguntas abiertas durante los momentos de discusión permitió a los estudiantes profundizar su reflexión.
- El hecho de que esta secuencia forme parte de un proyecto común a toda la escuela permitió crear una dinámica interesante entre las clases de la escuela y hacia las familias.
- La exposición de pósters para las familias en la sala de recepción de la escuela permitió asociar a dichas familias al trabajo realizado en clase sobre los derechos de los niños.

4.2 Dificultades

- Las representaciones visuales utilizadas para ilustrar los derechos de los niños a veces provocaban dificultades de comprensión por parte de los alumnos.
- Durante el debate colectivo, el uso de preguntas cerradas por parte de la directora condujo a intercambios basados más en la restitución de los elementos presentados durante las sesiones anteriores que en intercambios reflexivos.
- Durante la discusión en grupo, cuando algunos estudiantes plantearon cuestiones que podrían parecer embarazosas para la directora y a las que ella no sabía cómo responder (por ejemplo, un niño señaló que, aunque los niños tienen derecho a tener una casa, algunas personas viven en la calle), la respuesta fue desviar la pregunta y no dar una respuesta real.
- La secuencia desarrollada no permitió a los estudiantes participar en acciones concretas para promover los derechos de los niños.

4.3 Posibilidades

Para proponer ilustraciones más explícitas, podemos referirnos, por ejemplo, al póster realizado por UNICEF para los niños:

<https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/A7%20Auto%20def.jpg>

- Asegurarse de que los alumnos tengan la oportunidad de expresarse, por ejemplo, utilizando preguntas abiertas para permitir que profundicen en su reflexión.
- No eludir preguntas embarazosas y utilizarlas como base para una reflexión común. Por ejemplo, podemos pensar de antemano sobre las preguntas que pueden surgir y las respuestas que podemos darles para que nos sorprendamos menos cuando surjan las preguntas.
- Considerar la posibilidad de involucrar a las asociaciones locales (emisora local de UNICEF, asociaciones benéficas, etc.).

5. Alianza entre Escuela y Territorio

La dimensión internacional fue tomada en cuenta por la presentación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y por la afirmación de que todos los niños del mundo, independientemente de sus diferencias, tienen los mismos derechos. A nivel local, la exhibición de pósters en la sala de recepción de la escuela permitió a los padres participar en la reflexión

sobre este tema, aunque fuera más como testigos que como participantes. Sin embargo, no se establecieron vínculos con asociaciones locales, lo que podría haber permitido a los alumnos actuar de manera más concreta en el territorio en relación con la cuestión de los derechos del niño.

ESPAÑA

Universidad de Sevilla



Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “F. García Lorca”, Sevilla:

Título del proyecto: El patio de mi cole es para jugar

Temáticas: Convivencia cívica, Medio Ambiente y Sostenibilidad

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La experiencia educativa se desarrolla en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Federico García Lorca”, (<https://sites.google.com/site/fglorcasevilla/Inicio>), de Sevilla, y se lleva a cabo en el aula de Educación Infantil de 3 años (llamada “Aula de L@s Elefant@s”), en la que hay 25 alumnos (9 niños y 16 niñas). Esta escuela está situada en un barrio de Sevilla llamado San Jerónimo (<https://goo.gl/maps/ERLcA3RSh742>), una zona que fue un antiguo pueblo anexionado a la ciudad a comienzos del siglo XX. Es un área popular, con algunos rasgos de cierta marginalidad.

El proyecto surge porque había una preocupación general en el centro escolar acerca del uso del patio de recreo, una cuestión sobre la cual la comunidad escolar venía debatiendo desde hacía dos años. Más concretamente, la maestra del aula había detectado que en el patio eran frecuentes los conflictos entre alumnos de diferentes edades, siendo una de las principales causas la carencia de espacios diferenciados para el desarrollo de actividades por parte de los alumnos de distintas edades (en la escuela hay alumnos desde la edad de 3 años en la etapa Infantil hasta la edad de 12 años en el último curso de Primaria), así como también la escasez de materiales de juego; además el espacio del patio no resultaba muy atractivo para los niños y niñas.

Por tanto, siendo conscientes de que la organización espacial influye de manera decisiva en el desarrollo de las personas, en la relación que las personas establecen con el entorno y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se empieza a construir un proyecto que implica a toda la escuela y, específicamente, al aula de Educación Infantil de 3 años.

Básicamente, se pretende implicar a los alumnos y alumnas en un proyecto para transformar el patio en un espacio compartido donde ser felices y vivir mejor. Para ello, era necesario involucrar a toda la comunidad escolar, y se conecta con la Asociación de Madres y Padres del colegio y más concretamente con las familias de los niños y niñas del aula de 3 años. Al implicar a los

alumnos en una tarea de transformación de su entorno inmediato, asumiendo, al nivel de su edad, un compromiso de trabajar en común para mejorarlo, se está practicando la “ciudadanía activa” en la dinámica escolar cotidiana, una finalidad educativa que tiene sentido en sí misma y que, además, prepara a los alumnos para ser ciudadanos en el futuro.

El proyecto se denomina *El patio de mi cole es para jugar*. Se desarrolla en diferentes sesiones y dinámicas escolares que van intercalándose de manera flexible con otras actividades propias de la Educación Infantil no directamente relacionadas con el contenido del proyecto.

Aquí se expone la primera parte de las actividades del proyecto, las que se desarrollan a partir del planteamiento del problema inicial. Con posterioridad a las actividades aquí expuestas, el proyecto siguió su trayectoria, plasmándose en el patio las transformaciones que los niños y niñas acordaron.

1.2 Temporalización

El proyecto global se desarrolla en diversas sesiones y dinámicas de trabajo durante seis semanas escolares, en los meses de marzo y abril de 2017. La secuencia de actividades aquí descrita transcurre a lo largo de las tres primeras semanas.

- El inicio: *La carta sorpresa del Supermarciano* (Duración: 1 hora)
- La construcción del problema de investigación: *Damos los primeros pasos* (4 horas, en varias sesiones)
- El diseño del patio: *Hacemos un plano mejor* (2 horas)
- El contraste con la realidad: *Completamos nuestro plano en el patio* (4 horas, en varias sesiones)
- Reflexión y conceptualización: *Somos arquitectos* (2 horas)
- Sistematización para seguir avanzando: *¡Qué gran proyecto!* (2 horas)
- Del proyecto a la realización: *Realizamos el proyecto de nuestro patio* (10 horas, en varias sesiones).

1.3 Objetivos educativos

Los objetivos de esta secuencia de actividades y, en general, del proyecto global son:

- Conocer mejor los recursos del entorno próximo.
- Contribuir a la mejora de la escuela, diseñando espacios de uso colectivo.
- Aprender a convivir con los conflictos que surgen en el patio e intentar resolverlos.
- Formar grupos y desarrollar sensación de pertenencia a la comunidad, generando diversas fórmulas de cooperación.
- Desarrollar actitudes de comunicación y respeto.
- Participar como ciudadanos en la vida de la comunidad.
- Implicar a las familias en el desarrollo de las diferentes actividades, involucrándolas en el proceso de educación de sus hijos junto con la escuela.



Figura 2. Rincón de los números.



Figura 3. Rincón de la casita.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Al ser el problema trabajado la mejora del patio de recreo de la escuela (*El patio de mi cole es para jugar*), el enfoque del proyecto se ha centrado en la convivencia civil y, de forma secundaria, en la sostenibilidad (en el espacio escolar).

2.2 Descripción del tipo de actividades

La secuencia de actividades que aquí se describe brevemente constituye la primera parte del desarrollo del proyecto global *El patio de mi cole es para jugar*.

El inicio: “La carta sorpresa del Supermarciano”

Para introducir el proyecto y captar el interés y la motivación de los niños y niñas, la maestra prepara una sorpresa: un día, al llegar al aula, encuentran una carta de un personaje misterioso, llamado “El Supermarciano de las Galaxias Infinitas”. En ella, el personaje les propone investigar cómo mejorar el patio de la escuela para que se convierta en un espacio divertido y cuidado donde todos y todas puedan disfrutar, compartir y convivir.

La construcción del problema de investigación: “Damos los primeros pasos”

Se recuerda la carta recibida el día anterior y el compromiso de todos con el Supermarciano. Entonces, sobre una cartulina los niños realizan un croquis del patio e incluyen en él, con ayuda de la maestra, sus propios comentarios acerca de lo que se podría hacer en el mismo. A continuación, toda la clase sale al patio para investigar sobre el terreno.

Para desarrollar esta primera exploración del espacio se dispone de un croquis y de unas pegatinas con símbolos que ayudan a situar los elementos que pueden observarse: árboles, fuentes, bancos, tobogán...

A la vuelta del patio, se comenta cómo ha quedado el croquis y se observa que hay pegatinas que no se corresponden con elementos reales del patio; se identifican: tobogán, ruedas... Entonces, el croquis del patio queda con

espacios vacíos en los que se podrían poner las demás pegatinas no utilizadas, para realizar así un patio mejor (Figura 4).



Figura 4. Plano sencillo del patio de la escuela.

El diseño del patio: “Hacemos un plano mejor”

Entre todos se aborda un proceso de diseño del patio, pegando pegatinas y dibujando otros elementos que pueden aparecer en el mismo. Pero ¿cómo se podría hacer de verdad?, ¿a quién se podría pedir ayuda? (Ayuntamiento, padres, profesores de la escuela...). Se hace un listado para saber a quiénes se les pedirá ayuda y qué tipo de ayuda. Así, por ejemplo: ¿Quiénes hacen los planos? (los arquitectos). Se ha observado que en la entrada del edificio hay un plano de la escuela; la maestra proporciona una copia de ese plano y se compara con el croquis del patio realizado por la clase, analizando las diferencias. Así se plantea hacer otro croquis o plano, mejorando el anterior, tomando medidas y referencias entre los diversos elementos.

El contraste con la realidad: “Completamos nuestro plano en el patio”

A continuación, con el plano de la escuela como ejemplo, se vuelve de nuevo al patio para medirlo. Para ello se han consensuado una serie de instrumentos y magnitudes de medida adecuadas para los niños: “pie de Juan”: para medidas pequeñas; “picas”: para medidas medias; “cuerdas”: para medidas grandes. Se elabora un listado los elementos que se querrían colocar, haciendo un diseño de las posibles zonas: zona tranquila: plantas, árboles, bancos...; zona de arena; zona de juegos móviles: ruedas, palas, carretillas, triciclos...; zona de juegos fijos: de estructuras (balancines, tobogán, casita de madera, tren...), pintados en el suelo (rayuela, laberintos, recorridos...)..., zona deportiva: canasta, portería...; zona de observación: molinillos, reloj de sol, pluviómetro...; zona de juegos de movimiento: juegos cooperativos...; otros elementos: fuentes, papeleras...

Reflexión y conceptualización: “Somos arquitectos”

Se observa que en los planos la medida utilizada es el metro. Surge, por tanto, la necesidad de trabajar con las medidas empleadas para explicar al arquitecto

que ayudará a confeccionar el plano del patio (Figura 5). Así se compara un metro y se ve que mide lo mismo que una pica, que en una pica caben diez pies de Juan y que en una cuerda están contenidas cinco picas. Por tanto: 1 pica = 1 metro; 1 cuerda = 5 picas = 5 metros; 10 pies de Juan = 1 pica. Estas conclusiones se representan gráficamente y se mantienen ya como medidas estándar para utilizarlas en el “Rincón de los números”.



Figura 5. El equipo de “Los arquitectos” midiendo el patio.

Sistematización para seguir avanzando: “¡Qué gran proyecto!”

Se recuerda todo lo trabajado hasta el momento, planificando lo que queda para hacer el gran proyecto. Por un lado, se ha mejorado el plano y se han diseñado las diversas zonas. Ahora el trabajo se centra en hacer un listado de todo lo que se ha colocado en cada zona, los posibles materiales y la cantidad de los mismos que se necesita. En este listado se diferencian, por una parte, las estructuras y elementos fijos, que quedan situados en el plano, y los materiales móviles y su cantidad (ejemplo: 20 cubos, 20 palas, 5 triciclos, 25 ruedas...).

Del proyecto a la realización: “Realizamos el proyecto de nuestro patio”

Y así continúa el desarrollo del proyecto hasta completar su aplicación y convertir el patio en el espacio deseado.

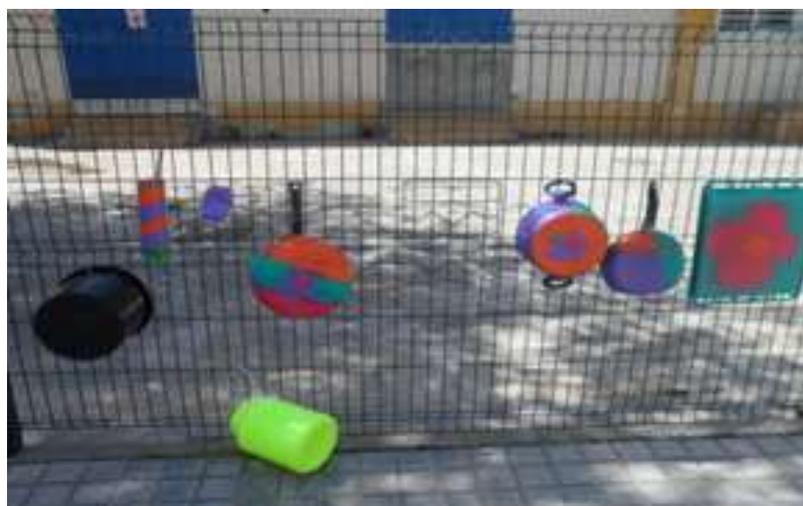


Figura 6. Juegos musicales proyectados y realizados en el patio.

Entre las actividades destacan las asambleas, el trabajo en gran grupo, planificando las acciones a desarrollar en el patio, y las actividades en pequeño grupo (equipos), tanto en los “rincones” como en el propio patio. Los materiales utilizados están relacionados con las tareas de diseño de la transformación del patio, como antes se ha descrito.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Partir de una problemática sentida como propia por los alumnos en su vida diaria ofrece garantías de motivación y de compromiso con el desarrollo de un proyecto de estas características. Asimismo, los resultados prácticos del proyecto posteriormente retroalimentan este proceso.

Este tipo de proyecto, que desarrolla una ciudadanía activa en los niños, ofrece oportunidades para implicar a las familias en el desarrollo de las actividades. Es una forma de avanzar en la construcción de una auténtica comunidad escolar.

4.2 Dificultades

Las dificultades de la maestra pueden proceder de factores externos, como la dificultad para insertar este tipo de actividades en la dinámica escolar tradicional (por los condicionantes espaciales y de horario) o la escasa colaboración de las familias. Pero también pueden proceder de las propias rutinas profesionales: es frecuente que en la Educación Infantil la maestra tenga costumbre de enseñar dando muchas instrucciones a los alumnos, y constituye un reto ir dejando a los alumnos pequeños cada vez más autonomía y responsabilidad. Asimismo, como se ha dicho, la maestra tiene que superar la costumbre de promover el trabajo individual para promover el trabajo cooperativo que corresponde a este tipo de proyecto.

4.3 Posibilidades

Es importante poner el énfasis en observar el proceso de aprendizaje de los alumnos, para irles otorgando cada vez una mayor responsabilidad y protagonismo en las actividades, de forma que se vayan intercambiando los roles de la profesora y de los alumnos. Por tanto, se puede avanzar hacia un enfoque educativo más complejo diseñando actividades en las que se produzca este traspaso de protagonismo.

Asimismo, se pueden fomentar actividades en las que los niños y niñas, en equipos, realicen actividades de trabajo colaborativo, considerando el logro como un éxito compartido; se superaría así la tendencia, muy arraigada en la Educación Infantil, a desarrollar tareas individuales, con un enfoque competitivo.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

El desarrollo de este proyecto contó con el apoyo de las instituciones educativas de la ciudad, que favorecieron en años anteriores la iniciativa de transformar

el patio de la escuela. Asimismo, la docente compartió la preparación del proyecto con “Argos”, organización pedagógica de educación no formal (<http://www.argosproyectos.com/>), que también aportó sugerencias didácticas relacionadas con la educación en el entorno.

Por lo demás, dadas las características del proyecto y también la corta edad de los niños, la relación con el entorno se centra más en el ámbito de la escuela, aunque se extiende también, de forma indirecta, al barrio a través de la colaboración de las familias.



Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “P. Garfias”, Sevilla:
Título del proyecto: La historia de mi barrio
Temáticas: Patrimonio, Convivencia cívica, Medio Ambiente y Sostenibilidad

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Pedro Garfias” se ubica en la calle Rayo de Luna del barrio “La Paz-Las Golondrinas”, situado en el distrito Macarena de la ciudad de Sevilla. El barrio tiene en torno a 3.000 habitantes (unos 1.400 hombres y 1.600 mujeres), lo que supone un 4% de la población total del distrito municipal de Macarena. El barrio se localiza en la zona centro-norte de Sevilla y en general tiene buenas comunicaciones con el resto de la ciudad y con los pueblos de alrededor. El centro educativo está situado entre varios bloques de viviendas que conforman un núcleo residencial y uno de los puentes sobre el río Guadalquivir, el Puente del Alamillo (<https://goo.gl/maps/JRj2jR7oA7t>).

En el distrito Macarena destacan algunos monumentos como la muralla almohade (siglo XII), el arco de la Macarena (siglo XVIII), el Parlamento de Andalucía (antiguo Hospital de las Cinco Llagas, siglo XVI) y la Torre de los Perdigones (siglo XIX), y también algunos edificios destacables, como el Hotel Macarena o el Hospital Universitario Virgen de la Macarena.

En el barrio La Paz-Las Golondrinas se hallan parques, pequeños comercios y un edificio de gran interés para nuestra investigación, la llamada “Venta de los Gatos”, conocida por estar vinculada al literato romántico del siglo XIX Gustavo Adolfo Bécquer, sobre la que escribió un conocido cuento y que actualmente está en estado de abandono (<http://elcajondeloscristales.com/2017/11/22/la-venta-de-los-gatos/>). Asimismo, como resultado de la influencia que el poeta Bécquer tuvo sobre este lugar, se conservan algunos nombres de calles, un monumento conmemorativo y la asociación “Con los Bécquer en Sevilla”, dedicados a su persona (y a su familia; su hermano y su tío fueron famosos pintores), así como a sus poesías y leyendas.

Este barrio es tradicional y obrero, con un 61% de población activa (18-64 años). Los sectores económicos predominantes son sobre todo el comercio y algo la industria, teniendo muy poca relevancia la agricultura y la ganadería.

No obstante, se ha de subrayar que sus habitantes pertenecen a una clase social baja-media y entre ellos/as existe una gran diversidad cultural y étnica. En efecto, el barrio es considerado como una zona de asentamiento de población de origen extranjero, fruto de la inmigración. En relación con esta característica, uno de los principales problemas de este espacio urbano es la falta de cohesión social, a lo que se añade el deterioro en el cuidado y conservación del medio ambiente.

El CEIP Pedro Garfías es un centro público (clasificado como bilingüe, como muchos otros centros escolares en Andalucía), con una doble línea (dos aulas por cada curso). Se ofrece enseñanza en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (3 a 5 años de edad) y en toda la etapa de Primaria (de 1º a 6º curso, de 6 a 11 años de edad). La estructura del colegio es poligonal irregular y sus dimensiones son de 11.664 m². (<https://sites.google.com/site/ceppedrogarfiassevilla/>). Cuenta con dos edificios (uno de dos plantas y otro de tres), encontrándose las aulas de Educación Infantil en la planta baja y las de Primaria en la planta alta (Figura 1).



Figura 1. Vista del colegio “Pedro Garfías”.

El centro dispone de diversos espacios, como los espacios recreativos (dos patios de recreo -uno para cada etapa educativa- y un aula de informática), los espacios docentes (aulas para los diversos cursos, biblioteca, sala de usos múltiples y audiovisuales, aula de música, aula de Pedagogía Terapéutica, aula de Audición y Lenguaje, aula de Educación Especial, aula de Educación Compensatoria, salón de actos y sala de psicomotricidad), los servicios (aseos para alumnado y profesorado, dos aulas matinales y dos comedores), los espacios de gestión (despachos de dirección, jefatura de estudios y secretaría, de orientación, cuatro espacios para las atenciones individuales, copistería y sala de profesorado) y los espacios de circulación y comunicación (pasillos y escaleras).

1.2 Temporalización

La secuencia de actividades que se presenta -que forma parte de un proyecto más amplio- se llevó a cabo del 18 al 26 de abril de 2018, dedicándose a su desarrollo 7 sesiones de una hora cada una.

- *Debate sobre la situación de la Venta de los Gatos* (60 minutos)
- *Carta a la asociación cultural “Con los Bécquer en Sevilla”* (60 minutos)
- *Cuento y debate* (60 minutos)
- *Debate guiado* (60 minutos)
- *Patrulla “caquina”* (120 minutos)
- *Visita de la presidenta de la Asociación “Con los Bécquer en Sevilla”* (60 minutos)

1.3 Objetivos educativos

En el marco del proyecto denominado *La historia de mi barrio*, las actividades que aquí se presentan pretenden los siguientes objetivos:

- Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, y aprender a actuar de acuerdo con ellos.
- Adquirir un compromiso consigo mismo y con el entorno para aprender a ser mejor ciudadano/a.
- Desarrollar un pensamiento crítico al reflexionar sobre la resolución de los problemas del barrio.
- Identificarse con el barrio como espacio cercano y con vínculos afectivos.
- Conocer el entorno inmediato (casa, calle, barrio) y sus cambios a lo largo de la historia.
- Valorar el patrimonio cultural y artístico del barrio y ayudar a la conservación del mismo.
- Trabajar en equipo de forma activa.
- Potenciar la motivación por la búsqueda y gestión de la información.

1.4 Organización del grupo y del aula

El proyecto se desarrolla en un aula de Educación Infantil, con 26 niños y niñas de 4 años, en donde se suele realizar trabajo en grupo (Figura 2) y por rincones (Figura 3) como dinámica habitual, dedicando también varios momentos del día al trabajo en gran grupo a través de la asamblea (Figura 4).



Figura 2. Zona dedicada al trabajo en grupos.



Figura 3. Zona dedicada a los rincones.



Figura 4. Zona dedicada a la asamblea.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

El proyecto *La historia de mi barrio* se estructura en tres bloques o conjuntos de problemas relacionados entre sí, cuyo eje central es el barrio donde se sitúa el centro escolar. Así, el bloque 1 gira en torno a la cuestión “¿Dónde vivo?”, el bloque 2 se organiza alrededor de la cuestión “¿Cómo era esto antes?” y el bloque 3 en base a la cuestión “¿Qué problemas hay actualmente?”. A continuación, se presenta un mapa con los tres problemas citados, las relaciones existentes entre ellos y los contenidos asociados (Figura 5).

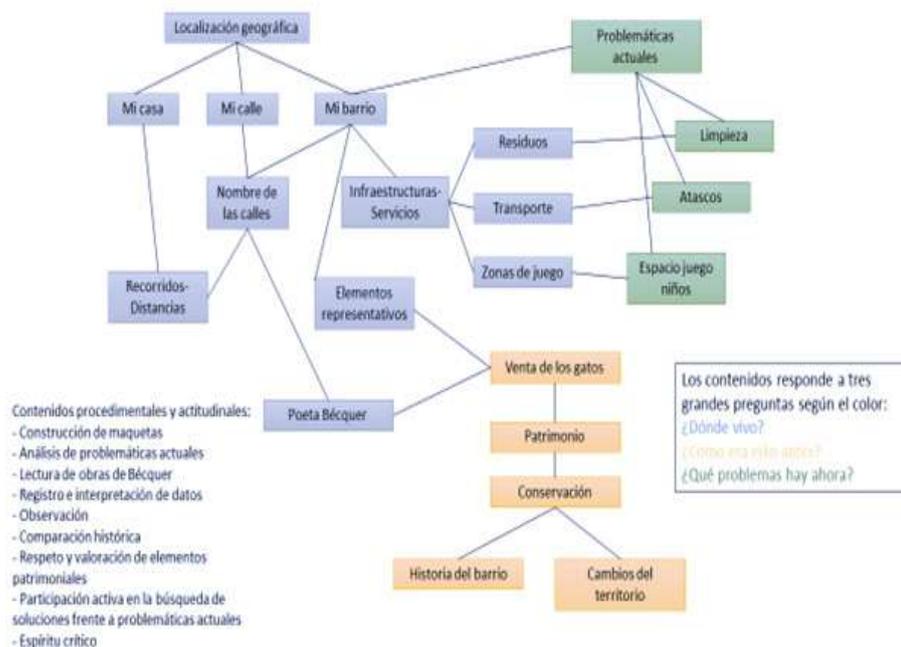


Figura 5. Mapa de problemas-contenidos del proyecto La historia de mi barrio.

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

En esta secuencia de actividades se desarrollan las tres dimensiones contempladas en el Proyecto STEP: convivencia civil, sostenibilidad y patrimonio. El inicio del proyecto de trabajo se realiza a través del patrimonio, pero posteriormente se trabajan también las otras dos dimensiones.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Tras una primera parte del proyecto de carácter más descriptivo donde se realiza un primer acercamiento al barrio, conociendo sus características y espacios más destacados, el alumnado comienza a investigar sobre la historia del mismo y las problemáticas actuales que le afectan. A ese momento pertenece la secuencia de actividades que aquí se presenta.

Debate sobre la situación de la Venta de los Gatos

En la asamblea, la tutora ha comentado una noticia sobre la Venta de los Gatos (https://www.eldiario.es/andalucia/sevilla/Venta-Gatos_0_442355907.html) y la reciente decisión de su propietario: tiene el propósito de venderla para convertirla en un bazar oriental o en mezquita. Ante esta noticia, en gran grupo, hemos compartido impresiones y posibles sugerencias o soluciones.

Para guiar el debate se establecieron turnos y se formularon los interrogantes: ¿Qué hacemos si derriban la Venta de los Gatos? ¿Qué soluciones podemos aportar? Etc.

Carta a la asociación cultural “Con los Bécquer en Sevilla”

En situación de asamblea y en gran grupo, se ha redactado una carta de apoyo a la asociación “Con los Bécquer en Sevilla”, entidad que ha realizado una petición a la Consejería de Cultura del Gobierno de Andalucía para declarar la “Venta de los Gatos” como Bien de Interés Cultural.

La maestra ha ido motivando el debate y recogiendo todas las aportaciones de los niños y niñas sobre cómo se puede cuidar y conservar ese espacio, así como otros comentarios espontáneos que han surgido en relación a la temática.

Con su ayuda los niños y niñas han ido escribiendo las distintas frases que componen la carta, descubriendo las partes que debe tener este tipo de escritos.

Cuento y debate

Esta actividad se centra en la problemática específica de los excrementos de perros en las calles, y surge tras las salidas iniciales para conocer el barrio. La maestra ha inventado un cuento de motivación en el que un personaje se encuentra con la situación de ver la calle llena de excrementos de perro. Tras la narración, se inició un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué os parece lo que le pasa al personaje? ¿Os ha pasado alguna vez? ¿De quién es la responsabilidad de que ocurra esto? El grupo-clase ha comentado sus impresiones y experiencias, y plantea posibles soluciones.

Debate guiado

La maestra ha reanudado el debate anterior sobre esta problemática del barrio. Para ello introduce las siguientes cuestiones: ¿Qué podéis hacer cuando os encontráis “cacas” en la calle? ¿Qué os parece que haya “cacas”? ¿Qué no podéis hacer o qué os impide que haya muchas “cacas” en el suelo? (p. ej. tumbarse en el césped) ¿A quién le puede molestar? (¿p. e. una persona ciega). ¿Qué pasa cuando hay “cacas”? (p. e. huele mal). Si los/as dueños/as

no recogen las “cacas” de sus perros, ¿las recoge alguien?, ¿de quién es la responsabilidad?

Después del recreo, se propone una reflexión individual sobre algunas de las cuestiones anteriores a través de una ficha escrita.

Patrulla “caquina”

La docente ha dinamizado la asamblea, en la que ha tenido lugar la introducción de la campaña de sensibilización sobre la problemática presentada, como una posible solución a la misma. Para ello, ha enseñado varios ejemplos de carteles y ha solicitado la colaboración del grupo para exponer ideas que puedan servir para el diseño de los carteles propios.

Así, se han trabajado cuestiones relacionadas con el contenido del cartel: elementos que aparecen y eslogan. Los niños y niñas, en gran grupo, han aportado, de modo individual, ideas para el diseño de los carteles que conforman la propia campaña de sensibilización. En total, se diseñan cinco carteles diferentes.

Visita de la presidenta de la Asociación “Con los Bécquer en Sevilla”

Esta actividad se ha desarrollado en el momento de la asamblea; los niños y niñas han hecho entrega de la carta redactada con anterioridad en defensa de la Venta de los Gatos a la presidenta de dicha asociación. Con este gesto se pone de relieve el deseo común (de los alumnos, como pequeños ciudadanos, y de la asociación) de conservar este lugar como elemento patrimonial valioso y representativo de la historia y la cultura del barrio.

Tras la presentación, en gran grupo, los niños y niñas, junto a la tutora y la presidenta, han iniciado un debate en el que se han comentado los aspectos más relevantes de Bécquer relacionados con la Venta de los Gatos: por qué es importante, por qué queremos preservar la venta, qué relación tiene el poeta con la asociación, etc.

Acto seguido, una niña le ha hecho entrega de la carta. En voz alta, la presidenta ha leído el contenido. Posteriormente, ha manifestado su agradecimiento y satisfacción ante la implicación de los niños y niñas para con el poeta y la Venta. Una vez concluida esta primera parte, los niños y niñas han enseñado a la presidenta todo aquello que han trabajado en el proyecto: murales, trabajos plásticos, fotocall, maqueta, marioneta... También le han explicado cómo lo han llevado a cabo, le han hablado sobre las salidas al barrio, etc.

2.3 Papel del docente

La maestra se esmera en otorgar el máximo grado de libertad, independencia y autonomía a los niños y niñas, dejando que se comuniquen y ayuden entre sí y no facilitándoles toda la información, con la intención de que actúen, descubran y construyan su propio conocimiento. Podemos decir, por tanto, que sus intervenciones estimulan la participación de los niños y niñas.

2.4 Papel de los alumnos

En esta propuesta los alumnos proponen y llevan a cabo, a su nivel, acciones de

ciudadanía de manera en gran parte autónoma. Este papel se puede identificar sobre todo en las reflexiones que realizan los niños y niñas en los debates.

2.5 Ejemplos de material producido

Durante el desarrollo del proyecto los alumnos elaboraron diversos materiales. Concretamente, en la secuencia de actividades presentada destacamos la carta dirigida a la Asociación (Figura 6) y los carteles para la campaña de sensibilización sobre la problemática trabajada (Figura 7).



*"Hola, somos los niños y niñas de 4 años del colegio Pedro Garfias.
Queremos que la Venta de los Gatos no se construya una tienda de chinos o una mezquita (como dice el periódico)
Nos gustaría decirle al dueño lo siguiente: "¿Podrías cambiar de idea para no convertirla en otra cosa que no sea la Venta de los Gatos?"
La Venta de los Gatos es muy antigua y no queremos que se pierda porque es un recuerdo de Bécquer y nos ponemos tristes y lloramos.
Si alguien va a la Venta de los Gatos y no la ve allí se pondría triste, diría: "Anda, me he equivocado de camino y se iría y no la encontraría nunca jamás"*

Figura 6. Niños y niñas escribiendo la carta y contenido de la misma.



Figura 7. Entrega de la carta a la presidenta de la Asociación.



Figura 8. Asamblea sobre la Patrulla "Caquina".

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

El proyecto se basa en una metodología investigativa, en la que el alumnado es el protagonista del proceso de aprendizaje, siendo un agente activo en la toma de decisiones. Se busca en todo momento el intercambio de opiniones y reflexiones entre iguales y entre la maestra y el alumnado, por lo que predominan las actividades grupales y de asamblea, aunque también se deja tiempo para el aprendizaje y la reflexión individual.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La secuencia de actividades realizadas permite al alumnado participar de forma activa en su propio entorno, favoreciendo el desarrollo de habilidades de reflexión y trabajo cooperativo. Al mismo tiempo brinda a los niños y niñas la posibilidad de conocer movimientos y asociaciones de su entorno que luchan y se preocupan por su conservación. En definitiva, estas actividades facilitan -en el nivel propio de la Educación Infantil- la intervención directa de los alumnos como ciudadanos activos, implicados en el cuidado de su medio y en la conservación de su patrimonio. Además, una de las actividades realizadas, la entrega de la carta a la Asociación, tuvo repercusión incluso en las noticias locales (https://www.eldiario.es/andalucia/lacajanegra/libros/Venta-Gatos-desaparece-lloraremos-Becquer_0_636587293.html), una manifestación de la relación entre la escuela y su entorno.

4.2 Dificultades

Una de las dificultades que se pueden encontrar en estas propuestas con niños de 4 años es que los debates no sean demasiado profundos. Por este motivo es necesario utilizar diversos instrumentos que ayuden al alumnado a plantear sus opiniones de una manera progresivamente más compleja.

4.3 Posibilidades

Aunque se presenta una propuesta desde una perspectiva de aprendizaje compleja, se podría haber realizado una mayor integración entre los tres componentes de la ciudadanía propios del proyecto (convivencia, sostenibilidad, patrimonio), haciendo más explícito cómo ciertas problemáticas del barrio afectan tanto al medio ambiente como a la conservación del patrimonio, y aludiendo, a su vez, a la responsabilidad ciudadana. Sin embargo somos conscientes de la dificultad que esto entraña, dada la edad del alumnado. Debido a que uno de los elementos claves del proyecto era el patrimonio, en algunas ocasiones dicho elemento centraba demasiado la atención del trabajo. Consideramos que en la fase de diseño de la propuesta se deben tener en cuenta de forma explícita todas las perspectivas.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

Desde el inicio del proyecto, y tras la experiencia en el curso anterior, la maestra realiza una planificación participativa con las asociaciones y los agentes del territorio. Para el desarrollo de este proyecto y para su vinculación más directa con el territorio, es fundamental el papel de guía de la maestra y las relaciones que esta pueda tener con diversos agentes del barrio (familiares, comerciantes, alumnado de otros cursos...).



SUIZA

Dipartimento Formazione e Apprendimento - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Locarno

Escuela Infantil de Melano:

Título: El juego del agua

Temáticas: Convivencia Cívica, Medio Ambiente y Sostenibilidad

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El municipio de Melano está situado al sur del cantón del Tesino, en el distrito de Mendrisiotto. El territorio tiene 470 hectáreas, el 70 % de las cuales están cubiertas de bosques. Tiene 1.446 habitantes (a 31/12/2017). Desde hace años, el municipio de Melano lleva a cabo una política energética ejemplar para el Cantón del Tesino en favor de la eficiencia energética y del uso de energías renovables en su territorio. En el Municipio de Melano la empresa de agua potable gestiona el acueducto municipal que se extiende por toda la zona edificable del Municipio. Las fuentes de aprovechamiento de agua son cuatro manantiales más un pozo de captación que asegura el suministro de agua incluso en épocas de sequía. Los manantiales que fluyen del Monte Generoso son de origen cárstico, con una fuerte dependencia de las lluvias y una limitada capacidad de depuración natural que requiere un tratamiento adecuado. El pozo de captación se alimenta del agua del lago, que se purifica naturalmente a través de las capas de tierra. Por esta razón el tema del agua es muy sentido por la comunidad. La escuela Infantil de Melano está dividida en dos secciones, con 16 niños de 3 a 5 años cada una. Las dos aulas disponibles para las actividades se dividen en dos partes: la dedicada a la lectura y asignación de tareas relacionadas con las rutinas cotidianas y la que se dedica a los trabajos en grupo. Dependiendo de las actividades, los niños también tienen la oportunidad de organizar sus propios espacios.

Los dos profesores de las dos secciones participaron en la experimentación. El Director de Educación y el Inspector, así como un investigador del departamento (DFAE), apoyaron la planificación del proyecto.

El tema del agua, investigado a través de la dimensión sonora, fue introducido mediante una situación problemática que se presenta como una oportunidad para dar continuidad al aprendizaje de los alumnos sobre un tema atractivo con respecto a la realidad territorial del Municipio de Melano.

Por lo tanto, se pide a los niños que pongan en práctica, además de aspectos más específicos, los procesos de resolución de problemas (exploración y prueba) y de reflexión sobre sus propias hipótesis (pensamiento crítico).

1.2 Temporalización

La duración completa de la secuencia de actividades ha sido de 4 meses, divididas como sigue:

- *Un regalo especial (4 horas).*
- *capacitación de oyentes (8 horas).*
- *Realización del juego (8 horas).*

1.3 Objetivos educativos

Meta central de aprendizaje:

- Los niños planifican un juego asumiendo papeles activos dentro del grupo-sección.
- Objetivos de conocimientos y habilidades.

Conocimientos:

- Inventar un juego a partir de estímulos sonoros.
- Desarrollar reglas aplicables a un juego que sean creativas y viables.

Habilidades:

- Recrear las propias experiencias.
- Reconocer y reproducir los sonidos del agua.
- Debatir y cooperar en grupo: acoger las ideas de los compañeros y diseñar para un fin común.
- Vínculos con objetivos de otras disciplinas y con competencias transversales.

Comunicación: elaboración/producción:

- Crear productos artísticos con un propósito (juego de tómbola).
- Escuchar atentamente diferentes estímulos auditivos relacionados con el elemento agua.

1.4 Organización del grupo y del aula

El camino parte de una situación problemática: dos personajes envían un regalo especial a los niños, o un juego. Esto irá acompañado de una carta en la que los personajes explican que fue encontrado en un antiguo desván de la finca y que nadie es capaz de interpretarlo. Sólo gracias a un acuerdo común y a la participación de todos, los niños podrán reconstruir el juego completo con reglas y pruebas.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

La zone est celle du paysage naturel et humanisé, avec une attention particulière au développement des compétences de citoyenneté à cet égard :

El ámbito es el del paisaje natural y humanizado, con especial atención al desarrollo de las competencias de ciudadanía con el propósito de:

- Negociar las reglas del juego.
- Respetar la alternancia y coherencia en las fases de discusión.
- Identificar de manera compartida una cartografía de los diferentes usos del agua y de las diferentes pruebas para cada elemento considerado importante por el grupo.

- Apoyarse en la experiencia y el descubrimiento para la construcción de un nuevo mediador (el juego del agua), lo que permite reconstruir la complejidad y la el carácter reticular de las conexiones presentes en el territorio.
- Diseñar.
- Asumir roles activos y participativos en la escuela y en la familia, identificándose con actividades y acciones que desarrollen habilidades comunicativas y creativas.
- Investigar.
- Percibir y explorar la realidad con el sentido del oído, recordando en una de las partes vivencias dentro de la familia.

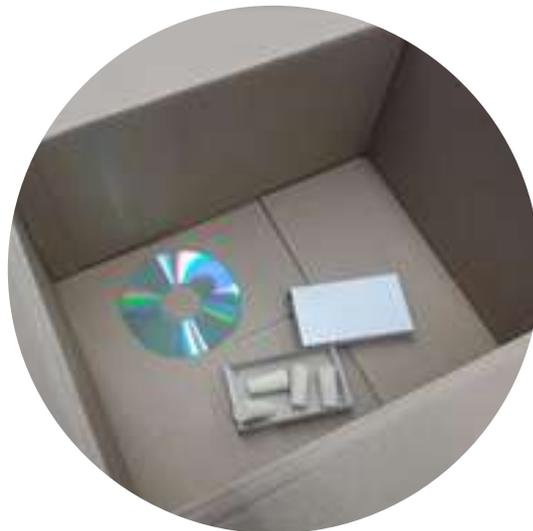
2.2 Descripción del tipo de actividades

A través del debate dialógico participativo y a partir de un estímulo auditivo, los niños y niñas son llamados a formular hipótesis que deben negociar para llegar a un mapeo: de los diferentes usos del agua; de los múltiples actores que se benefician de ella según diferentes puntos de vista; de los diferentes valores que les son atribuidos.

La actividad de observación directa y de campo permite entrenar la mirada (y la escucha) para ampliar la representación inicial.

Además, la producción/reproducción de sonidos derivados de la cartografía de múltiples actores, de múltiples funciones y del valor del agua permite aumentar una mayor competencia reflexiva y una mayor conciencia.

Un regalo especial



Los niños reciben un regalo especial, un juego en una caja que esconde: una carta, un CD con sonidos de agua y 4 tapones en una cajita. La invitación es a ayudar a reconstruir el juego.

Capacitación de oyentes

A los niños se les ofrecen situaciones de “entrenamiento”, a saber, a través de una reflexión compartida, se les lleva a reflexionar sobre otros usos del agua

y sobre los sonidos asociados a ellos. De esta manera ampliarán su visión del uso del agua y llegarán a un primer mapeo participativo.

Realización del juego

La fase de “emparejamiento” permite asumir el desafío de la situación problemática y orquestar las habilidades adquiridas para responder a la situación problemática. Apoyarse en la experiencia y el descubrimiento para la construcción de un nuevo mediador (el juego sobre el agua) permite reconstruir la complejidad y el carácter reticular de las conexiones presentes en el territorio.

En particular, después de haber entrenado las habilidades de escuchar y analizar las diferentes funciones del agua (multifuncionalidad), de los muchos actores que a menudo tienen intereses divergentes sobre el agua (carácter “multi-actorial”), de los diversos valores asociados al agua (carácter “multi-valorial”) se les pide a los niños que elijan: los sonidos principales; el tipo de juego que van a jugar; y que construyan el juego que van a experimentar otros niños en la escuela y durante la fiesta de fin de año con sus familias.

Utilizando el enfoque de Kolb de aprendizaje experiencial, se proponen las siguientes fases:

Fase 1: Ponemos el oído en el centro

Los sonidos recogidos en la fase anterior de capacitación se repiten a los niños. Tienen la tarea de reconocerlos y clasificarlos según una prioridad dada por los propios niños y dibujarlos en una cartulina colocando un punto de color junto al dibujo que representa el sonido/función vinculado al agua más significativo para ellos.

Fase 2: Observación reflexiva

Con el fin de tomar en cuenta los múltiples puntos de vista y tomar conciencia de la experiencia vivida como una pequeña comunidad de prácticas, los niños deciden qué forma dar al juego (juego de la oca o por etapas o en forma de “misiones” o como tómbola de sonido) y las reglas del juego.

Fase 3: Conceptualización abstracta

Para promover la conceptualización de múltiples relaciones sobre el agua, cada elemento sonoro se analiza en su contexto espacial y de forma multiescala. También se compara su propia realidad (espacio vivido) con la global y viceversa.

A través de una discusión guiada los niños, divididos en grupos de 3-4 personas, realizarán una o más pruebas que traerán a los participantes al juego, a la reflexión sobre los múltiples usos del agua y la cantidad de agua que se utiliza en las diferentes actividades.

Fase 4: Experimentación activa

Los niños experimentan el juego, reflexionan sobre las reglas identificadas, detectan sus fortalezas y de mejora reflexionando sobre las posibles medidas de corrección a tomar.

Los niños ahora pasan a hacer el juego que será utilizado por sus compañeros y durante la fiesta de fin de año.

2.3 Papel del docente

En la primera actividad el papel del profesor comienza con la preparación de materiales adecuados, estimulantes y eficaces que juegan con diferentes lenguajes (desde el lógico al icónico, pasando por el musical).

En gran grupo se lanza la situación problema y le sigue una discusión sobre el problema. Los niños, a través de actividades de investigación, descubren y entienden juntos la situación problema y discuten una o más posibles soluciones.

En la segunda actividad la maestra organiza la exploración sobre el terreno y la grabación de otros sonidos que serán gradualmente señalados por los niños.

En la tercera actividad las docentes, a lo largo del desarrollo, promueven la participación adaptando las diferentes fases a los tiempos, intereses y ritmos de los niños.

Durante las discusiones y conversaciones sobre el problema, que son actividades predominantes en el proyecto, la mediación de la maestra tiene lugar valorando las soluciones o las posiciones de todos los niños. La decisión final tomada por el grupo de forma colegiada no es por mera votación, sino mediante un diálogo que conduce a la influencia mutua.

La maestra también hace referencia continua a las experiencias domésticas o de la vida diaria también fuera de la escuela, creando una conexión importante y significativa entre las experiencias escolares y las experiencias extracurriculares.

2.4 Papel de los alumnos

En la primera actividad, se invita a los niños a escuchar activamente el CD que han recibido, reconocer los estímulos sonoros y reproducirlos. Esta actividad lleva a los niños a reflexionar sobre los múltiples usos del agua, sobre los múltiples actores que tienen competencia sobre el agua y sobre los diferentes valores que cada uno de nosotros atribuye a este precioso recurso.

En la segunda actividad el niño, a través de las actividades propuestas, entrenará individualmente la capacidad de escuchar y se relacionará con la dimensión del silencio como punto cero para la escucha misma. Además, será llamado a constituirse en grupo para desarrollar la capacidad de producir hipótesis juntos, negociar el punto de vista personal y llegar a una decisión compartida por el grupo sobre los múltiples usos del agua en su territorio.

En la tercera actividad, cada niño es valorado al máximo durante todas las fases del trabajo. La situación problema es desafiante y motivadora y por lo tanto hace que el grupo se involucre más. La definición compartida de las reglas del juego, que implica la participación de todos, es un ejercicio auténtico de la "práctica de la democracia" que se ejerce especialmente durante el proceso de construcción del juego, pero también en la fase de disfrute del juego mismo. Además, la prueba del agua lo hace competente en el ejercicio del pensamiento complejo.

2.5 Ejemplos de material producido



1. Material (estímulo) entregado a los niños.



2. Los niños investigan los sonidos escuchados.



3. Los niños preparan el material.



4. Los niños establecen las primeras reglas del juego.



3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Desde el punto de vista metodológico, la discusión y la negociación son preferidas como una herramienta que puede estimular la participación. Además, se adoptaron las secuencias metodológico-didácticas sugeridas por Kolb en su enfoque experimental del aprendizaje. Las cuatro fases de aprendizaje

identificadas por Kolb son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Estos elementos están conectados entre sí. Un paso fundamental es la salida al territorio, que ofrece una experiencia concreta “aquí y ahora” para experimentar ideas y conceptos y el uso continuo de la retroalimentación para reflexionar sobre prácticas y teorías. Además, las actividades se centran en el ejercicio del pensamiento creativo a través del uso/producción de sonidos. Esta actitud permite ir más allá de lo que se ve o se oye, persiguiendo las voces, los rumores, dando amplia resonancia a las sensaciones y percepciones.

También se utiliza el CD con sonidos grabados, grabadoras, amplificadores, auriculares para escuchar, grabar y reproducir sonidos.

4. Potencialidades / Dificultades

Las potencialidades son inherentes a la elección de partir de los sonidos para la cartografía del agua. Se encontró que el sonido es capaz de evocar los diferentes usos del agua. De hecho, el sonido se conecta con la parte más primitiva del cerebro y, por esta razón, es capaz de sacar a la luz la memoria y las emociones vinculadas a la experiencia.

La principal dificultad reside en el propio método adoptado, a saber, el debate y la negociación. Si por un lado la maestra crea motivación y hace las preguntas estímulo para fortalecer, sugerir, relanzar y problematizar el tema así como para detectar concepciones y modelos de los niños, por otro lado, la gestión implica la dificultad de sacar a la luz las ideas de todos y encontrar una síntesis y un compromiso que las potencie a todas. Trabajando en escuela infantil, otro elemento esencial radica en la asignación y mejora de los niños más pequeños y su participación en prácticas dialógicas y narrativas.

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

El enfoque de aprendizaje experiencial aprovecha y promueve la motivación a través de la emoción del descubrimiento que parte de la situación problemática. Esto proporciona un contexto de sentido, orienta las preguntas y permite estructurar las actividades de manera que favorezcan y promuevan un buen grado de autonomía.

La perspectiva que ve el paso de la descripción al análisis, para llegar a la reconstrucción de un marco complejo, pasando, en todas las fases, por el recuerdo de la experiencia directa, facilita la participación y la reflexión en primera persona (cada uno es competente porque es el protagonista de la experiencia que ofrece) y permite que el grupo esté más estimulado en la autoorganización de las diversas actividades.

4.2 Dificultades

Las principales dificultades en la transición por las tres fases están ligadas a la necesidad de hacer que cada estudiante sea protagonista y participe en

el ejercicio de la democracia, a lo que se dirige el proyecto. El intento no de homologar los tiempos de aprendizaje sino hacer de la diversidad una riqueza, se puede hacer jugando con la clave del “multi” u ofreciendo diferentes lenguajes de mediación y modos exploratorios -en la perspectiva de la descripción-, múltiples herramientas y voces -en la perspectiva del análisis-, diferentes modalidades expresivas -en la perspectiva compleja-.

Una dificultad que se puede encontrar son los recursos disponibles y las oportunidades de participación en un diálogo entre escuela y extra-escuela en una perspectiva de sistema de formación integrado con el territorio.

Además, una planificación desde esta perspectiva requiere mucho tiempo y un compromiso no sólo de las secciones involucradas, sino también de toda la institución escolar.

4.3 Posibilidades

En el marco del diseño basado en competencias, las tres fases que lo caracterizan (1: compartir el significado; 2: capacitación; 3: aplicación) permiten una transición gradual desde la perspectiva del análisis a la de la complejidad.

En particular, en la fase inicial, los niños se acercaron a la situación problemática, tomaron conciencia de sus concepciones y modelos personales y de la multiplicidad de usos del agua. La perspectiva es predominantemente descriptiva y juega con la exploración y el asombro como la clave para el descubrimiento.

A continuación, los niños en pequeños grupos dibujan los sonidos y añaden otros, entrenando así las habilidades de análisis y la movilización de conocimientos a través de la producción creativa y artística (dibujos, cuentos, grabaciones, fotografías...).

Finalmente, la creación del juego se convierte en la síntesis de la perspectiva descriptiva y analítica a través de un mediador que hace presentes los vínculos complejos (nodos, redes y mallas) en el territorio y entre los actores.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

El contacto con el territorio no se produjo directamente, sino sólo de forma mediada a través de los sonidos. Habría sido útil recoger testimonios directos (a través de entrevistas con testigos privilegiados implicados en la gestión del agua en el territorio) y realizar visitas externas. Interesante, por ejemplo, es la reconstrucción, a partir del estímulo sonoro, de los procesos territoriales y de las competencias de los actores involucrados en el uso del agua (por ejemplo, visitar el acueducto o el molino para comprender mejor los múltiples usos del agua). Una excursión al campo habría llevado a los niños a enfrentarse a artefactos auténticos, a voces reales que habrían hecho el aprendizaje aún más significativo y motivador.

Escuelas Primarias

ITALIA



Università di Milano Bicocca

Escuela Primaria “A. Scarpa” – Istituto Comprensivo “A. Scarpa”,
Milano:

Título del proyecto: Qué acogida en la comunidad: de la acogida de
los niños de preescolar a la acogida de los refugiados

Temática: Convivencia cívica

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El Istituto Comprensivo “A. Scarpa” (<https://www.icscarpa.gov.it/>) está situado en Milán, Zona 3 Ciudad Studi-Lambrate. El núcleo escolar de la escuela Primaria “Antonio Scarpa” nació en 1958 en Via Clericetti 22, como “Escuela Primaria Especial de Ambliopía” con el fin de permitir a los alumnos con graves deficiencias visuales aprender también mediante el uso, el aprovechamiento y la reeducación de los restos visuales. Desde el 1 de septiembre de 2008, la escuela, que hasta ahora había sido legalmente considerada especial, ha pasado a ser considerada completamente normal. Hoy en día el Istituto está dirigido a usuarios heterogéneos desde el punto de vista socioeconómico y cultural, compuesto tanto por residentes en la zona como por estudiantes cuyos padres trabajan en universidades y/o hospitales de la zona. En los últimos años se ha producido un aumento de la población extracomunitaria, que encuentra en las escuelas el mejor lugar para integrarse en el tejido social del territorio. La clase 5B se compone actualmente de 19 alumnos, 10 varones y 9 mujeres. Hay 4 estudiantes en el grupo cuyas familias vienen de otros países, todos nacidos en Italia pero bilingües en la familia. En el grupo está bien incluido un alumno con diversidad funcional que tiene graves déficits mentales y psicomotores. Otros tres alumnos (un varón y dos mujeres) tienen certificaciones de dislexia y problemas de discalculia, cuyos resultados diagnósticos han sido establecidos en la segunda y en la tercera clase. Los estudiantes asisten a la escuela a tiempo completo (40 horas semanales en 5 días) con un horario de 8.30 a 16.30 incluyendo comedor y actividades recreativas de 12.30 a 14.30.

1.2 Temporalización

La actividad se desarrolló a lo largo de 5 meses (enero-mayo). Para simplificar, se ordena en módulos de actividades numerados:

- Actividad 1: *Dentro de la escuela: ¿Qué significa ser acogido?* (45 minutos).
- Actividad 2: *¿Qué significa acoger fuera de la escuela?* (60 minutos + 60 minutos + 60 minutos de actividades organizadas cada 15 días).
- Actividad 3: *Conocimiento del fenómeno migratorio y de la realidad del centro*

de acogida cercano a la escuela (120 minutos + 120 minutos + 120 minutos más de integración de momentos esporádicos en el trabajo en grupo en las dos semanas siguientes para completar el trabajo realizado durante un total de 4 semanas).

- Actividad 4: *Diseño y organización de la fiesta de acogida* (60 minutos + 60 minutos + 60 minutos).
- Actividad 5: *Realización de la fiesta de acogida* (180 minutos).
- Duración total de las actividades en clase: 15 horas 45 minutos.

1.3. Objetivos educativos

- Aprender a ejercer el derecho a la palabra (Art. 21 Const.).
- Desarrollar la capacidad de participar en un debate.
- Construir significados compartidos para adquirir nuevos puntos de vista.
- Negociar y dar un significado positivo a las diferencias.
- Desarrollar una ética de la responsabilidad.
- Desarrollar el conocimiento sobre el mundo de la migración.
- Aprender a poner en práctica actitudes de cooperación y colaboración.
- Diseñar utilizando los conocimientos adquiridos para establecer objetivos significativos y realistas.
- Adquirir y analizar información interpretando críticamente las informaciones recibidas, evaluando su fiabilidad y utilidad, distinguiendo hechos y opiniones.
- Reconocer los valores y derechos inviolables de todo ser humano (Art. 2 Const.), la igual dignidad social (Art. 3 Const.), el deber de contribuir concretamente a la calidad de vida de la sociedad (Art. 4 Const.).
- Ser capaz de utilizar el lenguaje escrito y hablado como un medio decisivo para explorar el mundo, organizar el pensamiento y reflexionar sobre la experiencia.
- Mejorar la adhesión consciente a los valores compartidos y a las actitudes cooperativas y de colaboración.
- Elegir y actuar para la mejora continua del propio contexto de vida.
- Colaborar y participar interactuando con los demás y entendiendo sus diferentes puntos de vista.
- Identificar vínculos y relaciones utilizando instrumentos que aborden la complejidad de vivir en la sociedad global de nuestro tiempo.
- Asumir un papel activo en la construcción de una comunidad compleja y consciente.

1.4 Organización del grupo y del aula

La clase tiene una experiencia consolidada de conversaciones grupales que se potencian como motor del diseño de la actividad: será gracias a las ideas, dudas y preguntas que surjan de la conversación con la clase grupal como se construirá todo el recorrido devolviendo siempre a los niños la visión del proceso de diseño.

Las actividades se organizan de la siguiente manera:

- Actividad 1: actividad dirigida al grupo clase, los alumnos trabajan sin pupitres y con las sillas dispuestas en círculo.
- Actividad 2: actividad dirigida al grupo clase, los alumnos trabajan sin pupitres y con las sillas dispuestas en círculo.
- Actividad 3: las mesas están dispuestas en islas para facilitar el trabajo de pequeños grupos.
- Actividad 4: se alternan momentos de debate donde toda la clase está involucrada, con momentos de trabajo en grupos donde las mesas están dispuestas en islas.
- Actividad 5: el espacio utilizado no es el aula, sino el vestíbulo de la escuela y el jardín, equipado con sillas y proyector de vídeo y mesas con comida.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Convivencia Cívica.

2.2 Descripción del tipo de actividades

A partir de la experiencia directa realizada por los niños tutorizando a los pequeños de preescolar, a través de una actividad de reflexión y diálogo, la clase reflexiona sobre el término “acogida” y su significado en la comunidad escolar, llegando a una definición compartida de lo que representa para la clase: un lugar, una situación, una comunidad acogedora.

El grupo clase, es invitado a abrir las puertas para mirar hacia afuera y replantear el término acogida al resto de la comunidad escolar: el vínculo directo es con los desembarcos de migrantes / refugiados y sus condiciones de vida.

La maestra abre las puertas para entrar en contacto con lo que ocurre fuera: en los alrededores de la escuela hay un centro de acogida gestionado por la Cruz Roja para un total de 400 huéspedes que repercuten en la comunidad local. Los responsables de la Cruz Roja acuden a la escuela para ayudarles a entender el contexto de la acogida. Se colabora con la Asociación de Padres de Familia de la Escuela, que ha implementado acciones de recaudación de fondos y necesidades básicas a favor del Centro de Acogida. La clase realiza una serie de actividades en profundidad para proponer y poner en práctica su idea de acogida junto con la comunidad local.

Dentro de la escuela: ¿Qué significa ser acogidos?

La maestra propone a los niños una lluvia de ideas y una posterior discusión sobre el significado de sentirse acogidos, con especial referencia a la actividad de tutoría que los alumnos de la clase de 5º han vivido con los niños de preescolar, recién llegados a la comunidad educativa. A partir de lo que surgió en la lluvia de ideas y el debate, los niños construyen un cartel titulado “Cuando me siento acogido”.

¿Qué significa acoger fuera de la escuela?

Se organizan 3 debates en el aula sobre “qué significa acoger fuera de la escuela” en las que los niños identifican el tema de los inmigrantes como un tema socialmente vivo. De aquí surgen diferentes representaciones y estereotipos de los niños sobre las razones de las migraciones, sobre la pobreza y sobre la acogida en la ciudad de Milán. La maestra propone investigar y profundizar en el tema en la comunidad local (familias, refugio cercano para los refugiados, los compañeros migrantes que asisten a la escuela del centro).

Conocimiento del fenómeno migratorio y de la realidad del centro de acogida cercano a la escuela

A partir de lo que surgió de los tres debates anteriores, la clase se organiza en pequeños grupos para diseñar las preguntas que constituirán una entrevista para algunos inmigrantes del centro de acogida que asisten a la clase de cuarto de la escuela y, además, antes de la reunión con la trabajadora social del centro, se preparan las preguntas para la entrevista que se entregarán al experto

<https://www.crimilano.it/cosa-facciamo/sociale/migranti.html>.

La clase prepara una investigación sobre migraciones y realiza un Power Point que sistematiza la indagación realizada.

Creación y organización de la fiesta de acogida

Después del encuentro con la trabajadora social del centro de acogida y entrevistar a los niños de cuarto del centro, la clase decide organizar una fiesta de acogida invitando a los compañeros de la escuela, familias y huéspedes del centro. La clase se organiza para: decidir el menú de la fiesta, hacer un folleto con el programa que se presentará en las otras clases y redactar una invitación oficial para los huéspedes del centro de acogida.

Realización de la fiesta de acogida

Los niños, como organizadores, deciden preparar un cuaderno de la acogida para recoger los pensamientos de los invitados de la fiesta, gestionar la proyección del Power Point, alternando la explicación de los contenidos de la investigación sobre el tema de la migración. Las instituciones locales están presentes en la figura del vicealcalde de Milán y de un representante del Consejo de la zona. Se muestra un video que documenta el proceso de diseño participativo de toda la trayectoria de Educación para la Ciudadanía que llevan a cabo los niños.

2.3 Papel del docente

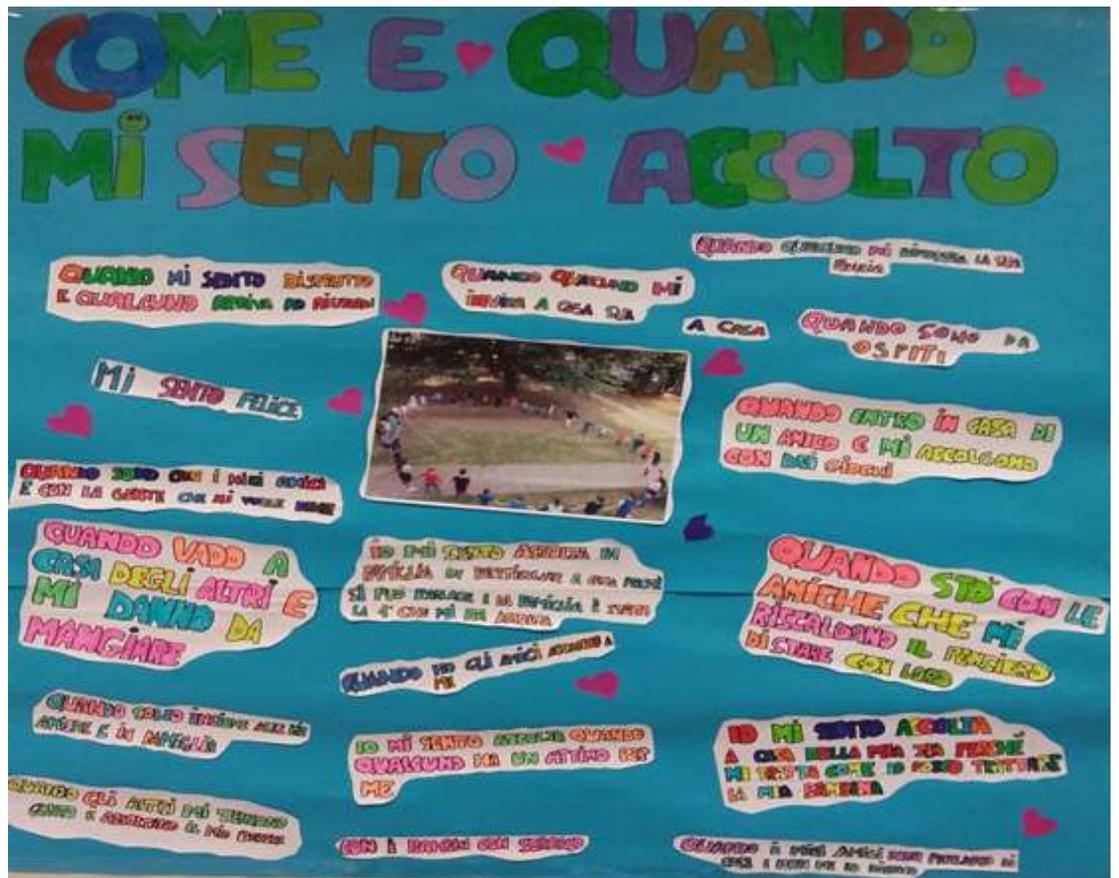
- Actividad 1: La maestra propone la pregunta “cómo y cuándo me siento acogido” e invita a los niños a expresarse libremente escribiendo su propia idea en un post-it, la docente recoge y registra lo que los niños dicen sin expresar opiniones sobre las diferentes ideas de acogida.

- Actividad 2: En todos los momentos de conversación, la docente utiliza exclusivamente intervenciones que estimulan la participación; no expresa sus propias opiniones o juicios, sino que invita a un análisis o aclaración en profundidad. La maestra transcribe y entrega a cada alumno una copia de las conversaciones que se recogen en una carpeta compiladora del alumno y se releen todas juntas.
- Actividad 3: La maestra organiza la composición de los diferentes grupos de trabajo en relación a la entrega, promueve la auto-organización, pero facilita y media para apoyar el trabajo en grupo cuando es necesario.
- Actividad 4: La docente supervisa la dimensión organizativa, se pone en contacto con los interlocutores externos, hace una invitación a las instituciones y se ocupa de la asociación de padres que participa en la fiesta.
- Actividad 5: Supervisión de la dimensión organizativa general y coordinación del grupo de niños, acogida y gestión de las relaciones con las instituciones y las personas del territorio presentes en la fiesta.

2.4 Le rôle des enfants

- Actividad 1: Los niños participan en una lluvia de ideas, se expresan libremente sin turnos de palabra, interaccionan entre sí sin interferencia de la maestra y recogen sus ideas de forma autónoma en el cartel.
- Actividad 2: Los niños intervienen autónomamente en los debates, con un porcentaje de intervenciones siempre significativamente mayor que el solicitado por la docente; cada alumno dice su nombre antes de hablar y el grupo garantiza el silencio necesario para que la grabación tenga éxito. No se levantan las manos para reservar el turno de palabra, sino que los alumnos deben esperar el momento adecuado para entrar respetuosamente en el discurso sin superponerse o abrumar, en caso de que las intervenciones se superpongan se aplica la llamada “regla de caballerosidad” en la que se tiende a dar prioridad a la toma de la palabra del compañero sobre la suya propia.
- Actividad 3: Los niños se hacen preguntas unos a otros y se confrontan con las tareas asignadas a los diferentes grupos, haciendo intervenciones libres en grupo.
- Actividad 4: Los niños se preparan para ser los protagonistas de la fiesta, toman decisiones sobre la organización, comparten las tareas y se encargan de informar a las otras clases y de promover la fiesta en su familia, invitan a los huéspedes y a los trabajadores del centro de acogida.
- Actividad 5: Los niños participan activamente en la gestión y organización del evento público de la fiesta, por lo que asumen la responsabilidad de acoger a los inmigrantes del centro de acogida en la comunidad escolar y a las familias que participarán en la fiesta.

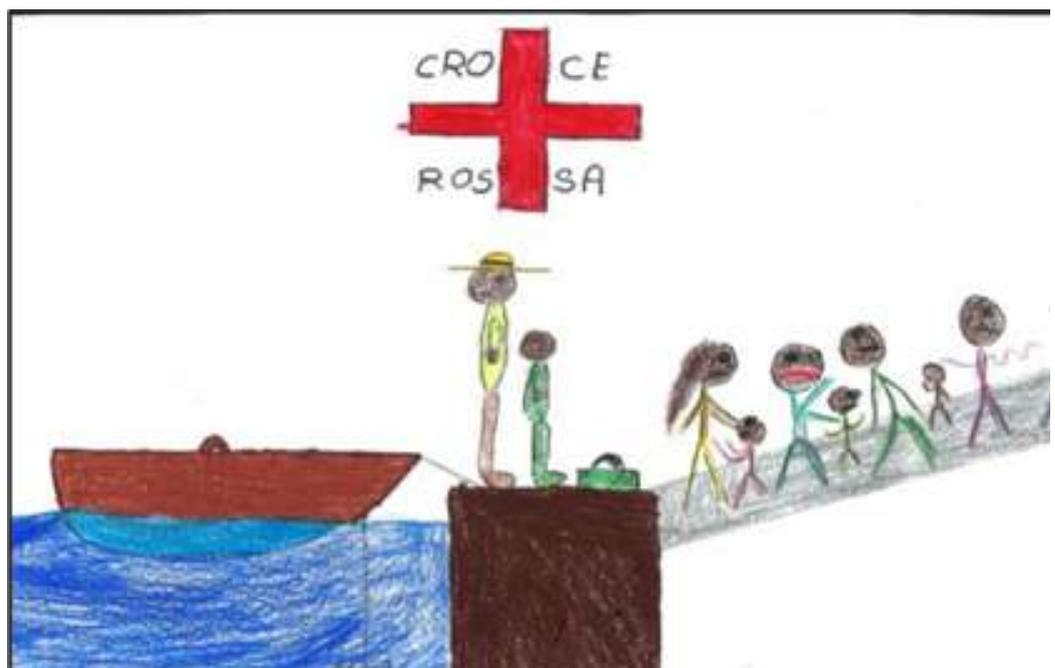
2.5 Ejemplos de material producido



Cartel de acogida realizado por los niños (actividad 1).

Power Point creado y presentado por los niños en el centro de acogida (actividad 3).

Dibujo realizado después del encuentro con los voluntarios del centro de acogida (actividad 3). (https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1OGSuDOUZO_nnzbnDXD9RYj0q85T8-K0e).



Invitation à la fête d'accueil réalisée par les enfants (Activité 3)



Cuaderno de la acogida para los invitados de la fiesta de acogida (actividad 5).



Vídeo que documenta el proceso de planificación participativa de todo el recorrido de Educación para la Ciudadanía realizado por los niños (actividad 5):

[\[https://www.facebook.com/ProgettoErasmusPlusSTEP/videos/1879471785604008/?t=11\]](https://www.facebook.com/ProgettoErasmusPlusSTEP/videos/1879471785604008/?t=11)

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

- Actividad 1: Lluvia de ideas, debate; carteles, post-it, rotuladores.



- Actividad 2: Debates, lectura y análisis de las transcripciones de los debates anteriores, grabadora
- Actividad 3: Debate, preparación y realización de entrevistas con expertos y pares, actividades de investigación, de información y reorganización del material en Power Point, trabajo en grupo. Los niños consultan periódicos, diccionarios, internet a través del ordenador y la pizarra digital interactiva.
- Actividad 4: Debate, trabajo en grupo, actividades de promoción de la fiesta, folleto, programa gráfico.
- Actividad 5: Presentación del Power Point, video, cuaderno de acogida, compartir la comida.





4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La idea que surgió de las conversaciones con los alumnos de la clase, es que la acogida es un camino donde ambas partes, el que acoge y el que es acogido están involucrados en un proceso de aprendizaje que transforma a toda la comunidad de referencia. Trabajar sobre el tema del cuidado y el significado de la acogida dentro y fuera de la clase y de la escuela creó las condiciones para que los niños se detuvieran, pensaran y discutieran temas actuales y problemáticos, tratándolos de una manera crítica e interdisciplinar. Probablemente este enfoque del trabajo a través de frecuentes debates y confrontaciones, entre pares y con adultos, ha permitido de manera accesible e inmediata, coordinar mejor los temas tratados en una vasta trama conceptual, lo que habría sido mucho más difícil en un enfoque más “tradicional” del tema. Todos los actores del territorio involucrados (familias, asociación de padres, personal del centro de acogida, inmigrantes, instituciones) identifican la relación entre los inmigrantes y la comunidad de acogida como un tema socialmente vivo, por lo que el trabajo de los estudiantes parece responder a una necesidad más general de la comunidad y esto les da una tensión que hace que el grupo sea sensible y esté motivado. Esta tensión es reconocida por la maestra como un motor de atención y participación del grupo en las actividades y como un estímulo para el aprendizaje.

4.2 Dificultades

La complejidad de armonizar el diseño de un tema con el tiempo y con los recursos de la escuela requiere la atención y el apoyo de la dirección de la

escuela.

La relación con el territorio involucra a la docente en actividades sujetas a un cierto grado de incertidumbre que la maestra debe gestionar reorientando la actividad en función de las necesidades y limitaciones planteadas por los interlocutores.

El trabajo sobre temas socialmente vivos cuestiona la reflexividad de la maestra que, junto con su clase, explora temas complejos y delicados, lo que requiere motivación e interés y capacidad de argumentar.

4.3 Posibilidades

El método de conversaciones en grupo realizado por la maestra promueve la participación, inclusión y empoderamiento de los niños y niñas y resulta adecuado para abordar situaciones diversas: evaluación de las actividades realizadas intercambio de ideas, reflexión sobre experiencias, diseño y planificación de actividades.

El trabajo sobre temas socialmente vivos aumenta la atención y la participación de los niños y niñas y la posibilidad de tener su propio espacio de discusión sobre temas sociales, de construir una opinión y de informarse gracias a la confrontación entre pares y al encuentro con testigos privilegiados.

La guía no descalificadora de la maestra, siempre atenta a la participación de todos, refuerza la relación positiva y el diálogo con los individuos y el grupo en su conjunto.

Los interlocutores del territorio están atentos e interesados en comunicarse con la escuela de manera no preestablecida, reconociendo su papel como actores sociales.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

En este caso, la relación entre la Escuela y el Territorio adopta la forma de una planificación conjunta entre los diferentes actores implicados: los niños, los profesores, las familias, los trabajadores y los chicos del centro de acogida y las instituciones (vicealcalde y representante del Consejo de zona).

Con el fin de facilitar la participación de los diferentes actores (Centro de Acogida de la Cruz Roja para Refugiados y Solicitantes de Asilo), se debatió sobre la mejor manera de acercar la clase a la realidad del centro y a las historias de sus huéspedes, abordando al mismo tiempo la necesidad de una mayor integración con la comunidad local del centro de acogida. La Asociación de padres ha colaborado a la realización de la fiesta y en la implicación de las familias de la escuela; las familias de los alumnos de la clase se han puesto a disposición para hablar y discutir con sus hijos sobre temas delicados y complejos; las instituciones locales han apoyado todo el recorrido de la comunidad reconociendo el valor social del proyecto realizado por la clase.

La profesora y su clase interpretaron de esta manera el papel de actores de la transformación en el diálogo y de la relación tanto con la comunidad escolar como con la civil: la realización de entrevistas a testigos privilegiados

y el producto final sobre el tema de las migraciones por parte de los chicos, ha permitido documentar y exponer al público las etapas del recorrido reflexionando sobre lo adquirido; la implicación del Consejo de zona y del vicealcalde del Ayuntamiento de Milán en la iniciativa ha puesto en relieve la dimensión de las instituciones situando el tema de la acogida en una dimensión pública; la organización de una “pizzata” a la que se invitaba a los inmigrantes del centro de acogida, una vez que se daban cuenta de que su deseo era comer más pizza, apoyó la activación, la relación, el encuentro con el otro como portador de deseos y de necesidades.



Escuela Primaria “Dugnani” - Istituto Comprensivo “IV Novembre”, Cornaredo (MI):

Título del proyecto: ¡Hacer historia, crecer como Ciudadanos!

Temáticas: Convivencia cívica, Patrimonio

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El Istituto Comprensivo IV Novembre (<http://www.icsvia4novembre.gov.it/>), está situado en el centro de Cornaredo, un pueblo localizado en las afueras de Milán. El Istituto consta de 2 escuelas Infantiles, una escuela Primaria y una escuela Secundaria de primer grado. Algunos de estos centros, surgen en un inmenso parque verde que se extiende desde las afueras hasta el centro del municipio. El parque está bien estructurado y preparado para llevar a cabo diversas actividades, que se organizan tanto a nivel escolar como social para todos los ciudadanos. Cornaredo, inicialmente era un pueblo predominantemente agrícola, donde la población vivía en granjas y cortijos, los cuales, aunque renovados, aún conservan sus antigüedades y características, así como la fábrica de hielo, el Museo Campesino y el Horno Antiguo, todos ellos lugares de visita programada por las diversas escuelas. Desde los años cincuenta hasta hoy, el territorio ha sufrido un cambio significativo, la población ha abandonado la agricultura, centrándose en la artesanía y el sector terciario. Además, en los últimos años se ha producido un aumento de la población, debido a la llegada de numerosas familias de origen extranjero. De hecho, hay varios niños y chicos presentes en las secciones y clases de los diferentes grados escolares.

La clase 3ºA de la escuela Primaria Dugnani (Istituto Comprensivo Statale IV Novembre) está compuesta por 25 alumnos, 13 varones y 12 mujeres. Dos estudiantes proceden de familias de otros países (Albania y Ucrania). Ambos nacieron en Italia y han asistido regularmente a la escuela Infantil de Cornaredo y están bien incluidos en el aula. El estudiante ucraniano ha sido seleccionado en los últimos años debido a las dificultades en el idioma y la expresión, y recibe apoyo en el aprendizaje de la lengua italiana (apoyado en los deberes en casa). Dos son los alumnos diagnosticados y uno de ellos es seguido por el

docente de apoyo durante 9 horas a la semana.

Durante el proyecto ha estado presente en la clase una estudiante en prácticas de Ciencias de la Educación Primaria. La alumna estuvo en el aula los lunes y jueves desde octubre de 2016 a mayo de 2017 y apoyó a la maestra en todas las actividades. En este contexto desarrolló su proyecto de investigación final de tesis de Laurea.

1.2 Temporalización

La secuencia de actividades tuvo lugar entre diciembre de 2016 y mayo de 2017. Concretamente, la duración de las distintas actividades descritas fue la siguiente:

- Actividad 1: *Salida a una granja* (2 horas).
- Actividad 2: *¿Qué hemos visto?* (1 hora de discusión + 1 hora de montaje del museo en clase).
- Actividad 3: *¡Nos preparamos para una nueva salida en el territorio!* (2 horas).
- Actividad 4: *¡Vamos a los cortijos!* (2 horas).
- Actividad 5: *Hagamos una exposición: "Los cortijos de Cornaredo"* (1 hora + 2 horas de montaje de la exposición).

1.3 Objetivos educativos

- Conocer el pasado del propio territorio.
- Valorar el patrimonio histórico - cultural.
- Reconocer el vínculo entre el pasado y el presente a través del diálogo entre generaciones (hijos, abuelos y testigos privilegiados en el territorio).
- Desarrollar la capacidad de búsqueda de información.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales y de argumentación.
- Aprender a diseñar y trabajar en equipo.
- Recoger información de su contexto local y saber comunicarla a los demás.

1.4 Organización del grupo y del aula

- Actividad 1: La salida tuvo lugar en el territorio, implicando a todo el grupo clase.
- Actividad 2: La discusión tiene lugar en el aula, los pupitres están dispuestos en parejas. Se crea un rincón en el aula para el pequeño museo.
- Actividad 3: Disposición de los pupitres en pequeños grupos.
- Actividad 4: La salida se desarrolla en el territorio, los niños se dividen en grupos, respetando las tareas establecidas en el aula.
- Actividad 5: La discusión se lleva a cabo en el aula, los pupitres están dispuestos en parejas.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Dimensiones desarrolladas: Convivencia cívica y Patrimonio

Tema específico: Descubrimiento de la historia local, valor del patrimonio cultural.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Los niños participan en una excursión por el territorio con el objetivo de conocer el patrimonio cultural del pueblo de Cornaredo. Pensando en lo que vieron, decidieron crear un pequeño museo en clase. A continuación, los niños se preparan para una nueva salida al territorio, cuya organización es planificada por los propios niños. Con el fin de implicar a otros (padres, niños...) en lo que se descubrió y aprendió durante la salida, los niños deciden montar una exposición en la escuela.

Salida a una granja

La visita guiada fue conducida por voluntarios de Italia Nostra al Museo de la Civilización Rural y a la Fábrica de hielo. Los voluntarios proporcionaron información y descripciones de objetos y entornos haciendo preguntas destinadas a verificar el contenido aprendido (<http://www.ghiacciaiafavaglie.it/>).



¿Qué hemos visto?

Diálogo guiado por la maestra que muestra en la pizarra digital las fotos de los objetos vistos en el museo para volver a tratar los temas de la visita, verificar los contenidos aprendidos y luego producir textos en pequeño grupo con descripciones de los objetos, su función y en algunos casos su valor como objetos de afecto o patrimonio de la historia local. También hubo un vínculo con el tema de la solidaridad porque los voluntarios de las granjas nos dijeron que algunas máquinas de coser en desuso habían sido recogidas, reparadas y enviadas a mujeres africanas para iniciar un negocio, un tema que ya había sido abordado en el aula durante la reunión con los voluntarios de Humana y el hermanamiento con Malawi (<http://www.creativetwinning.cloud/project/>) Después del debate, algunos niños decidieron espontáneamente traer a la escuela algunos objetos (diarios, fotos, herramientas) de sus abuelos, que fueron entrevistados y se decidió crear un pequeño museo en el aula.

¡Nos preparamos para una nueva salida en el territorio!

La segunda salida ya estaba prevista a principios de año y fue elegida por la

alumna en prácticas para trabajar el tema del trabajo en equipo. Los niños tuvieron que organizar el trabajo en grupo dividiendo las tareas (periodista, fotógrafo, artista y corresponsal especial - ya establecido por la estudiante-) y decidiendo las preguntas a hacer a los entrevistados. Esto fue seguido de un debate sobre por qué visitar los cortijos, en el que los niños explicaron claramente la importancia de conocer su territorio y cómo se vivía en el pasado.

¡Vamos a los cortijos!

La salida incluyó la exploración de los cortijos y el encuentro con testigos privilegiados, dos señoras que han vivido en los cortijos desde su infancia, para que les cuenten sus experiencias. Tenían dos modelos de gestión diferentes: junto con los profesores, los niños iban acompañados por un guía (una antigua profesora ya jubilada “experta” en historia local), las intervenciones de la experta eran de carácter informativo, mientras que los niños trataban de llevar a cabo, con la supervisión de la alumna en prácticas, su investigación sobre el territorio de una manera más o menos autónoma

http://www.comune.cornaredo.mi.it/Articoli/Home-Page/Notizie-in-evidenza/74-3029%5ELA-CURTA---UN-PATRIMONIO-DA-RISCOPIRE.asp?ID_SN=3029

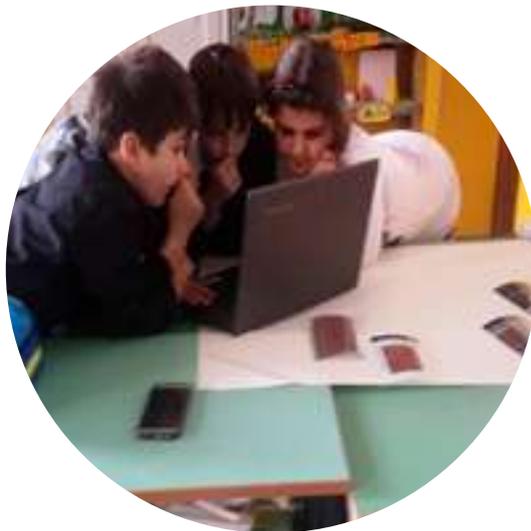
-



Hagamos una exposición: “Los cortijos de Cornaredo”

Discusión en gran grupo sobre “qué hacer” con toda la información recogida durante la salida a los cortijos, en la que llegamos a la conclusión de organizar una exposición, en la escuela, abierta a la ciudadanía. Hay limitaciones (por ejemplo, el permiso del director) y necesidades (comunicar la iniciativa al mundo exterior) sobre las cuales los niños también discuten entre ellos, apoyando diferentes posiciones, bajo la guía de la maestra.

Los niños deciden poner un libro a disposición de los visitantes de la exposición para dejar sus comentarios.



2.3 Papel del docente

A partir de las observaciones de la alumna en prácticas y del análisis de las conversaciones llevadas a cabo en el aula, las intervenciones de la maestra se equilibran entre las de tipo expositivo (presentar los contenidos / dar instrucciones / soluciones / prescripciones) y las que estimulan la participación inclusiva y la continuación de la acción. La docente organiza las situaciones de enseñanza de manera interdisciplinar y a menudo utiliza la lección dialogada, sin embargo, en algunas ocasiones se pone de manifiesto una dificultad a la hora de recoger las ideas de los niños y, a la luz de éstas, revisar el diseño previamente establecido.

2.4 Papel de los alumnos

Ya era habitual en el aula que los niños fueran informados y consultados durante el desarrollo de las diversas actividades propuestas; sin embargo, algunas actividades operativas se compartían con ellos; de hecho, observando la evolución cronológica del proyecto, se aprecia un aumento progresivo de las intervenciones de apertura por parte de la docente y una mayor flexibilidad para exponerse al cambio. A esto corresponde la detección de un aumento en los aprendizajes analíticos y complejos en los niños y una creciente participación en los diálogos, la reflexividad sobre el sentido de los contenidos aprendidos y la capacidad de colaborar y contrastar con los compañeros.

2.5 Ejemplos de material producido

Actividad 3:

Transcripción de una conversación con la estudiante en prácticas

Estudiante en prácticas: en vuestra opinión, chicos ¿por qué vamos a visitar los cortijos?

B.: Para recordar cuando Cornaredo era antiguo, es decir, los años transcurridos en los cortijos también nos dan la pista de que este cortijo ha estado aquí desde hace mucho tiempo, porque donde está escrito el nombre del cortijo se ve que está en ruinas.

B.: Vamos por los cortijos porque también podemos ver el tipo de máquinas que había hace muchos años para arar los campos y cultivar el maíz.

B.: Para ver cómo vivía el hombre su vida hace mucho tiempo en Cornaredo.

Lista de roles asignados:

- Periodista: tiene la tarea de entrevistar a las señoras que viven en los cortijos de Cornaredo durante la salida didáctica.
- Enviado especial: tiene la tarea de anotar en su cuaderno las curiosidades, detalles observados durante la exploración de los cortijos. También ayuda al periodista a escribir los elementos de las historias que considera particularmente significativos o que más le han afectado.
- Artista: se centra en un aspecto del cortijo que le haya llamado la atención o le haya interesado especialmente y realiza un boceto de eso, utilizando un álbum de dibujo y un lápiz de carboncillo. Luego, en clase, reproduce el dibujo sobre lienzo.
- Fotógrafo: toma fotos durante la salida didáctica a los cortijos, centrándose en los elementos que le parezcan más interesantes.

Actividad 4:

Los niños trabajan en pequeños grupos para diseñar el montaje de la exposición. En particular, un grupo se encarga de decidir qué fotos incluir en el póster descriptivo sobre los cortijos de Cornaredo.

L.P.: Podríamos hacer la foto con las cosechas en el campo.

L.R.: Sí, pero no tiene nada que ver con eso... es decir, debe representar todo el cortijo. Me gustaría tener esta foto.

Estudiante en prácticas: Explica por qué dices que esa foto podría ser incluida.

L.P.: Porque hasta el muro recuerda cómo era el cortijo en el pasado.

L.R.: Sí, pero esta foto es más bonita... pues está escrito el plano, la calle, el nombre del cortijo...

L.R.: Esta es bonita.

L.P.: Sí, pero no se entiende.

L.R.: Espera, esta de aquí es la que me gusta.

L.P.: Nooo.

L.R.: Esta también es bonita. Mmmm, no. Está retocada.

L.P.: ¿Esta?

L.R.: No, está borrosa.

L.P.: ¡Esta!

L.R.: Sí, esta sí.

A.P.: ¡Sí!

Transcripción de una discusión en grupos pequeños con las investigadoras

Investigadora: ¿Por qué las maestras os han hecho hacer esto?

B.: Lo hacían porque si no... no sabríamos como eran las cosas. ¿Cómo entendemos nuestro pasado si... no conocemos esta cosa fundamental que estudiamos en ciudadanía? No podríamos estudiar otras asignaturas si no hubiéramos estudiado los cortijos. No podríamos saber que hace tanto tiempo existían los cortijos como una especie de castillo...

Investigadora: ¿Quién o quiénes pueden saberlo?

B.: Cualquiera que aporte indicios, hipótesis...

Investigadora: ¿Qué hace que los indicios puedan ser hipótesis exactas?

B.: Aunque digamos que ves una película, si sólo ves el final nunca puedes saber qué ha pasado. Tienes que conocer la introducción para entender toda la película, debes haber visto todo, lo que no puedes es ver un trozo solo del final.

Actividad 5

Del libro de visitantes de la exposición:

“Gracias por esta agradable inmersión en el pasado... que nos lleva al futuro”
(una mamá).

“Tened siempre curiosidad por lo que ha ocurrido en el pasado y para el futuro”
(Italia Nostra Onlus).

“¡Buen trabajo! Muy importante para que la gente entienda la importancia de ser ciudadano” (un abuelo).

La exposición:



3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

- Actividad 1: salida didáctica por el territorio, explicación de los voluntarios de Italia Nostra que gestionan el museo. Cámaras fotográficas y cuaderno para notas.
- Actividad 2: debate y montaje del museo. Careles, fotos, objetos, pizarra digital, ordenador.
- Actividad 3: trabajo en grupo y debate en gran grupo. Cuadernos, carteles, rotuladores.

- Actividad 4: salida al territorio, explicación del experto. Cámaras fotográficas y cuadernos, blocs de dibujo y lápices, registro escrito de las preguntas que se deben hacer a los testigos.
- Actividad 5: debate, grabadoras, carteles, pósterss, fotografías, ordenador.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

La alternancia de salidas al territorio y la preparación en el aula primero y la reflexión después, han permitido a los niños y niñas desarrollar una mayor conciencia de su papel como protagonistas y enfrentarse a un diálogo abierto con compañeros y profesores, alcanzando también una considerable profundidad de reflexión sobre el significado del trabajo en equipo, por ejemplo. La presencia de la alumna en prácticas en el aula ha permitido, tanto en clase como en las salidas, permitió una co-planificación, un compartir, también con los niños, en la elección de los tiempos/espacios/materiales para llevar a cabo las diferentes actividades de la mejor manera posible y la posibilidad de recoger una rica documentación, sobre todo de las palabras de los niños, indispensables para iniciar un proceso reflexivo sobre sus modalidades de aprendizaje y sobre la eficacia de su propia práctica educativa.

Ejemplo de diálogo extraído de las entrevistas de autoevaluación realizadas por la alumna en prácticas al final del año:

Alice: En mi opinión, los elementos para el trabajo en equipo son colaborar, escuchar, pensar con criterio propio y no elegir siempre lo de los otros, pero nunca hacer votación.

Estudiante en prácticas: ¿Cómo es que nunca se necesita hacer una votación, según tu opinión?

Alice: Porque uno piensa, pero no es que tenga que pensar por sí mismo... No sé, para mí la mayoría no es decidir juntos, tal vez pensando mucho como para decir, uno piensa... No sé si alguien quisiera votar, si alguien quisiera hacer una votación en mi grupo, yo diría inmediatamente que no.

Estudiante en prácticas: Así que aconsejarías no votar incluso en el trabajo de grupo.

Alice: Sí, bueno, si todo el mundo entonces vota a favor de la misma cosa, ok, porque a veces, incluso si se vota no es que la mayoría gane, la mayoría tal vez todo el mundo se queda atascado y quería quedarse con ella, una persona dice que no para mí no es esto y luego todo el mundo dice pero `Pero, ¿cómo no lo habíamos oído?´ ... porque si quieres votar, no sé si lo pones ahí y piensas... es decir, reflexiona incluso sobre lo de la minoría, ¡reflexiona! No es que diga que no, ¡para mí no es esto!

La maestra solía trabajar de forma interdisciplinar, lo que ha favorecido la reelaboración con los niños de las diferentes salidas que se realizan en el territorio, abriéndose a diferentes visiones posibles.

A pesar de que los niños fueron expuestos a un enfoque descriptivo e informativo sobre el territorio y el patrimonio durante la primera salida, posteriormente

se planificó un momento de reelaboración de la salida en la clase. El objetivo de este momento era recordar algunos de lo visto, pero también reconectar lo que se vió y escuchó con una mirada más cotidiana y que tuviera sentido para los niños (por ejemplo, *“mi abuela también tenía esta máquina de coser, pero ya no la usa porque compró la nueva”*). Otro nivel se alcanza cuando son los niños los que planean cómo llevar a cabo la salida al territorio y eligen cómo reelaborar los materiales recogidos (textos, fotos, dibujos) para montar la exposición.

4.2 Dificultades

Para la maestra no siempre es fácil combinar la riqueza de las propuestas formuladas por los niños con su posible realización. Esto ha significado que la guía de la docente orientase en ciertos momentos la planificación del desarrollo de las diversas actividades, consultando solamente a los niños, pero sin convertirlos en protagonistas en la toma de decisiones. Además, otra dificultad que se puso de relieve fue la de promover la competencia colaborativa y cooperativa del grupo mediante la preparación de situaciones educativas en busca de soluciones compartidas a los problemas y la ejecución de proyectos conjuntos.

4.3 Posibilidades

Las mayores posibilidades de desarrollo de esta secuencia de actividades radican en dar un papel más activo y deliberativo a los niños y niñas, convirtiéndolos así en verdaderos interlocutores no solo en la planificación de la maestra, que en este sentido puede cambiar y tener variaciones, sino especialmente como interlocutores de las instituciones del territorio.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

En la primera salida la profesora se dirige a los trabajadores del territorio (voluntarios de Italia Nostra) para beneficiarse de una experiencia, conducida por un experto externo; sin embargo, prepara la salida y reelabora las informaciones recogidas más tarde en el aula. Por lo tanto, no se trata de una modalidad one spot, sino de un uso consciente del patrimonio cultural local, incluido en la planificación didáctica.

En el caso de la salida a los cortijos, la maestra elige intencionadamente al experto en el territorio, como titular de las competencias que responden a los objetivos específicos identificados por la docente. Además, el experto tuvo una reunión con los niños en el aula antes de salir para prepararlo.

La decisión de preestablecer las diferentes tareas que los niños tendrían que realizar durante la excursión, limitó su curiosidad e impidió en su mayoría una exploración espontánea del contexto y un diálogo abierto con los testigos. Los fotógrafos y artistas se han movido más libremente. Con los voluntarios de Italia Nostra de la Granja, aunque no hubo un verdadero co-diseño, fueron invitados después a la exposición y se inició un diálogo con la escuela.



Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Escuela Primaria “San Pietro in Cerro” - Istituto Comprensivo “Terre del Magnifico”, Cortemaggiore (PC)

Título del proyecto: El camino, punto de encuentro de la diversidad, te lleva a la escuela

Temáticas: Patrimonio, Medio Ambiente y Sostenibilidad, Convivencia Cívica

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El Municipio de San Pietro in Cerro es un pequeño pueblo agrícola de 912 habitantes (datos del ISTAT del 31/12/2014), en una posición central con respecto a las cuatro escuelas que componen el “Istituto Comprensivo” (Castelvetro, Cortemaggiore, San Pietro in Cerro, Besenzone, Villanova) del que está a 3,5 km de distancia. En 2014, había 75 residentes extranjeros, lo que equivale a 8,2% de la población total.

El patrimonio cultural del municipio está representado por el Castillo, una residencia privada pero parte del circuito cultural de los castillos de Parma y Piacenza. La escuela Primaria de San Pietro in Cerro del Istituto Comprensivo “Terre del Magnifico” de Cortemaggiore (PC) está formada por dos clases de niños de distintas edades, trabaja en escuelas abiertas, en red a nivel local, regional e internacional, en estrecha sinergia con la comunidad educativa.

En el año escolar 2017/2018, la escuela tenía 24 alumnos en 5 grados: 1º: 7; 2º: 1; 3º: 7; 4º: 4; 5º: 5.

Participaron en la experimentación dos docentes investigadores y un alumno en prácticas del Curso de Laurea en Ciencias de la Educación Primaria de la Universidad Católica de Milán.

La unidad de aprendizaje, que se ilustra a continuación, titulada “Strada facendo... STEP in cammino”, forma parte del proyecto “ El camino, punto de encuentro de la diversidad, te lleva a la escuela”. Todos los grados se involucraron, desde primero hasta quinto de Primaria, para un total de 24 alumnos. Las actividades también implicaron a las clases de las escuelas Primarias de Besenzone (PC).



1.2 Temporalización

La secuencia de actividades duró un total de 4 meses y se desglosó de la siguiente manera:

- primera actividad: *Los caminos del mundo* (4 horas);
- segunda actividad: *Las calles de mi ciudad* (8 horas);
- tercera actividad: *Los caminos de la democracia y de la posibilidad* (20 horas).

1.3 Objetivos educativos

Los objetivos educativos se referían a la exploración de las características ambientales, morfológicas, antrópicas y de las expresiones históricas, artísticas y culturales de la calle para identificar diferentes formas de integración y alianza entre la comunidad de pertenencia y la realidad escolar que desde hace años trabaja en red con otros institutos. En particular, el tema de la calle, abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, se ha convertido en punto de encuentro y puente de esta alianza, donde en la práctica cotidiana el pasado, con su patrimonio, su herencia y su legado, se ha encontrado con el futuro, las aspiraciones y los anhelos de los niños y de las niñas. El conocimiento del territorio ha permitido profundizar en los siguientes aspectos:

- el entorno escolar, el entorno del parque: características del entorno antrópico y natural;
- el camino a la escuela en mi realidad;
- las vías de comunicación: historias de vida y hábitos de diferentes pueblos;
- la historia de la calle en mi territorio: las características físicas y humanas de las calles que recorren a diario los miembros de nuestras familias;
- la calle en los diferentes países de origen de los alumnos de la escuela;
- los “caminos” que no tengo que recorrer; y los caminos que me encanta recorrer;
- la observación de los diferentes hábitos de vida de las escuelas que modifican y condicionan los ambientes de cada comunidad;
- la calle de los “matones”, de la soledad, de los mendigos, de los refugiados, de los trabajadores, de los indiferentes en mi ciudad: identificación, análisis, observación, características;
- el camino de la solidaridad en nuestras comunidades: identificación, análisis, observación, características; yo, nosotros, juntos hacemos que se pueda vivir el camino;
- la escuela abierta como centro propositivo de encuentro e integración de la comunidad.

Por eso, la calle se ha presentado a los niños y niñas como un lugar de integración para convivir porque, como dijo un joven ciudadano, “haciendo camino verás que ya no estás solo...”. Descubrir que la calle es estratificación en el tiempo de las mentalidades, de los hábitos, de los diferentes usos, les ha permitido comprender que para ser ciudadanos conscientes deben conocer y participar responsablemente y activar el encuentro entre las diferentes

generaciones y culturas que en la calle pueden encontrarse y construir una nueva idea de identidad y ciudadanía.

Las actividades concluyeron el 30 de mayo de 2017 con una dramatización que involucró tanto a la escuela de San Pietro in Cerro como a la escuela de Besenzone (PC) en el Teatro "Giuseppe Verdi" de Busseto (PR).

1.4 Organización del grupo y del aula

Las actividades consistieron en la utilización de diferentes espacios: 5 aulas, una de las cuales estaba equipada con material multimedia (ordenador, pizarra digital), el pasillo de la escuela como lugar de asamblea y de momentos para compartir actividades, así como espacios al aire libre como el parque, el jardín de la escuela y la calle. La unidad de aprendizaje finalizó con una dramatización en el Teatro ante las administraciones municipales, las escuelas del Istituto Comprensivo, los dirigentes escolares, algunos profesores universitarios y ciudadanía.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Las dimensiones desarrolladas se han referido a: convivencia cívica, sostenibilidad, patrimonio. El hilo conductor que unió y fortaleció las conexiones entre las diferentes dimensiones fue el "ovillo" a partir de la cual se inició el proyecto. Los múltiples hilos de conocimiento y relaciones que lo conforman han pasado por todas las fases de las actividades, convirtiéndose en un compañero de viaje para niños y niñas. Cada ovillo se desenrollaba cada vez, entrelazándose e integrándose con muchas historias, en relación con los encuentros intergeneracionales que se llevan a cabo a lo largo del "camino" del conocimiento y la experiencia; un elemento que ha fomentado los lazos, el sentido de la identidad y el "estar bien juntos".



La bola de hilo

2.2 Descripción del tipo de actividades

Los caminos del mundo

La maestra introduce el tema sobre el significado de “camino” mostrando al grupo clase un globo terráqueo.



En las calles del territorio observando el globo y el medio ambiente

Las calles de mi ciudad

Las reflexiones continúan con una segunda actividad que se refería a la simulación en clase de una red de carreteras, que es un cruce de caminos donde hay policías, automovilistas, motoristas y peatones. Todo el mundo camina por las calles que conducen al cruce de caminos por diferentes razones: algunos para ir a trabajar, otros porque admiran la ciudad como turista, uno porque es médico y tiene una profesión particular...



En las calles de San Pietro in Cerro y Cortemaggiore

Los caminos de la democracia y de la posibilidad

La tercera actividad incluyó la proyección de la película “Voy a la escuela” de Pascal Plisson que llevó a reflexionar sobre los obstáculos y problemas a los que se enfrentan cada día cuatro niños de cuatro rincones remotos de la Tierra para llegar a su escuela con riesgo de su propia vida. La actividad continuó con la conexión por Skype de la clase con los niños de la escuela de Kinshasa (Congo).



Conexión de Skype con los niños de la escuela de Kinshasa – Congo

2.3. Papel del docente

Durante la primera actividad, a través de una lluvia de ideas, se invita al grupo clase a reflexionar sobre los diferentes sistemas y medios de transporte que conectan las carreteras del mundo.

Se distribuye y consulta material didáctico: atlas geográfico y aparato cartográfico.

Las interacciones entre docentes y alumnos se apoyan principalmente en preguntas estimulantes que buscan promover la participación inclusiva y democrática.

Durante la segunda actividad, la maestra invita a los niños a dramatizar una de las calles de su propio territorio, disponiéndose en el aula a asumir un papel a través de la metodología del role playing.

La actividad es estimulada por la maestra a través de preguntas: *¿qué otros significados le das a la calle?, ¿cuáles son tus lugares de diversión?, ¿cómo son las calles de tu ciudad? Libres, llenas de tráfico, desoladas...*

Finalmente, la docente muestra la película “Voy a la escuela”. Al final del visionado, a través de una actividad de lluvia de ideas, la maestra estimula el debate sobre los caminos tomados por los jóvenes protagonistas. El resultado son reflexiones que se sintetizan en un póster.

La maestra actúa como facilitadora de la conversación entre los niños, permitiendo que todos se expresen.

Después de ver la película y de las reflexiones de los niños, se estableció una conexión por Skype con los niños de la escuela de Kinshasa, la capital del Congo.

2.4. Papel de los alumnos

Después de observar el globo terráqueo y hacer una salida didáctica, el grupo clase se percató de que la Tierra está atravesada por muchos caminos.

A partir de una lluvia de ideas, un niño observa que pueden existir, además de los caminos físicos, también otros: *“Pero los caminos son mucho más, incluso*

figurados". A partir de esta observación, algunos niños dicen que también existen *"los caminos de silencio"* y los caminos recorridos *"porque se quiere alcanzar una meta"*.

Los niños tienen acceso libre a los materiales didácticos proporcionados por la maestra.

En la segunda actividad, desde la organización del aula, los niños juegan un papel espontáneo y animados por la docente a través de preguntas; individualmente o en pequeño grupo, llegan a la consideración de que el cruce de caminos representa la encrucijada de la vida: *"la elección correcta es difícil"*, dicen los niños, pero *"necesito encontrar compromisos"*, porque no están solos en la toma de decisiones, que siempre deben hacerse *"según el corazón"*.

La actividad les permitió poner de relieve las dificultades que se encuentran al jugar en la ciudad. A través de una lluvia de ideas, se les invita a reflexionar sobre los problemas de tráfico que les impiden tener espacios seguros para divertirse. La reflexión se centra en la posibilidad de que la calle y el patio vuelvan a ser lugares de encuentro y nuevas posibilidades de diversión.

Finalmente, en el transcurso de la última actividad, los niños, después de ver la película y de las preguntas de estimulación de la maestra, comparten la reflexión de que los jóvenes protagonistas, viajando largas distancias, atravesando lugares adversos y desolados (sábanas o llanuras ilimitadas) y arriesgándose a encontrarse con animales peligrosos (caimanes, leones), desean con gran tenacidad llegar a la escuela, conscientes de que la educación es su única e irrepetible posibilidad. Las historias de Jackson de Kenia, Carlito de la Patagonia, Zahira viviendo en una comunidad bereber en las montañas del Atlas, en Marruecos, y Samuel de un pueblo de la bahía de Bengala, estimulan la reflexión de los niños que señalan que *"en algunas áreas del mundo no existe nuestra comodidad"*, pero la escuela para todos los niños significa *"independencia"*. Reconocen que todos los niños *"se enfrentan a una carrera de obstáculos, incluso nosotros"*.

Desde el visionado de la película hasta la concreción de los caminos para ir a la escuela: los niños se conectan vía Skype y dialogan con los niños de la escuela de Kinshasa.



Niños y niñas de la escuela de Kinshasa – Congo

La unidad de aprendizaje descrita anteriormente continuó con otras secuencias de actividades que finalizaron con la dramatización de todos los recorridos didácticos en el Teatro “G. Verdi” de Busseto. En esa ocasión el espectáculo se caracterizó por un gesto altamente simbólico: el desenrollamiento del “ovillo” que lo toma cada niño y se pasa de mano en mano como signo de solidaridad. Al “ovillo” se le han dado nuevos significados, entre ellos la importancia de unir y reforzar los contactos con otras realidades escolares del mundo (como la escuela de Kinshasa), para ser ciudadanos activos, para *“ser positivos en el mundo”*, porque los *“caminos se cruzan”* y representan el *“hilo de la aceptación”*, son la herramienta para *“estar juntos”*.

Después de la representación de los temas resaltados arriba, un niño llevó “el ovillo” y la maestra lo entregó a la audiencia de la Sala.



Las calles cuentan, por tanto, las historias de la vida cotidiana y las dificultades de la vida: *“Si observamos nuestras calles, están a menudo vacías, por tanto, la gente no se saluda”*, dice Irene: *“nos comprometemos a desenrollar el hilo de los ovillos de las escuelas que se encuentran, se conocen, respetan las reglas y evitan a los acosadores”*.

2.5 Ejemplos de material producido



Niños que cuidan el huerto.



Los niños presentan los resultados de su investigación al consejo municipal de Besenzone (PC).



Actividades de los niños durante el Día de la Legalidad.



Actividad gráfica grupales en la geografía de Italia.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Metodología: lecciones magistrales, discusión, lluvia de ideas, *role playing*, salidas de campo, trabajo en grupo, reunión con expertos, redacción del guión, dramatización.

Instrumentos y materiales utilizados: pizarra digital interactiva, cámara fotográfica, ordenador, mapas, brújulas, carteles, tejidos.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Desde el punto de vista didáctico, los aspectos positivos se referían a la continua interdisciplinaria de las diferentes actividades, a través de la participación de los profesores de las materias y de la conexión entre el mundo de la escuela y la ciudadanía con enfoques originales e innovadores. La dramatización final de las actividades fue apoyada por un cuidadoso trabajo realizado con la banda municipal involucrada activamente en muchos otros momentos del proyecto. Además, cabe destacar la importante red establecida con las administraciones escolares locales y nacionales y el tejido asociativo.

Los niños mostraron un gran interés por resolver los problemas actuales, aquellos con los que se sentían cercanos en su trabajo diario: los lugares de juego, los caminos del conocimiento, de las redes y de la independencia.

4.2 Dificultades

La dificultad de descentrarse en las explicaciones de la maestra.

4.3 Posibilidades

Avances de propuestas concretas y viables a las administraciones locales para facilitar el uso de determinados lugares especialmente concurridos o inseguros con el fin de recuperar las relaciones sociales con la ciudadanía y en particular con los niños.

La unidad de aprendizaje prevé la participación en los Consejos de Niños o Parlamentos de los Estudiantes, donde una representación de la escuela propone la adopción de una calle.

Identificación de otros momentos de encuentro con las nuevas realidades escolares para seguir reflexionando sobre el significado de la “calle” y continuar con la red de hilos del “ovillo”.

La unidad de aprendizaje prevé reforzar la red de escuelas ya consolidadas compartiendo los objetivos del proyecto con las nuevas realidades escolares. La universidad puede actuar como puente con otras escuelas y participar en proyectos de investigación. La escuela de San Pietro in Cerro compartió algunos de sus objetivos con la escuela Primaria de Ponticella (BO), participante en la experimentación STEP.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

La maestra elige intencionadamente al experto o expertos sobre el territorio, como el titular de las habilidades que cumplen con los objetivos específicos identificados por la docente, también lleva a cabo una planificación participativa con las asociaciones y los operadores del territorio.

Las peculiaridades del Istituto Comprensivo de Cortemaggiore están dirigidas a involucrar a las clases plurales y abiertas entre las sedes y los diferentes niveles escolares en un diálogo constante con las familias y las agencias de

formación del territorio, que incluye no sólo el ámbito más estrictamente local y regional sino también el internacional. Entre los entes implicados se encuentran las Naciones Unidas, la FAO y la UNESCO, partes activas en la experimentación.



Escuela Primaria “Don Milani” - Istituto Comprensivo n. 2, San Lazzaro di Savena (BO)

Título del Proyecto: Vivir la calle como lugar de encuentro de una comunidad a través de la escuela

Temáticas: Patrimonio, Medio Ambiente y Sostenibilidad, Convivencia cívica

1.Descripción del contexto del caso de estudio

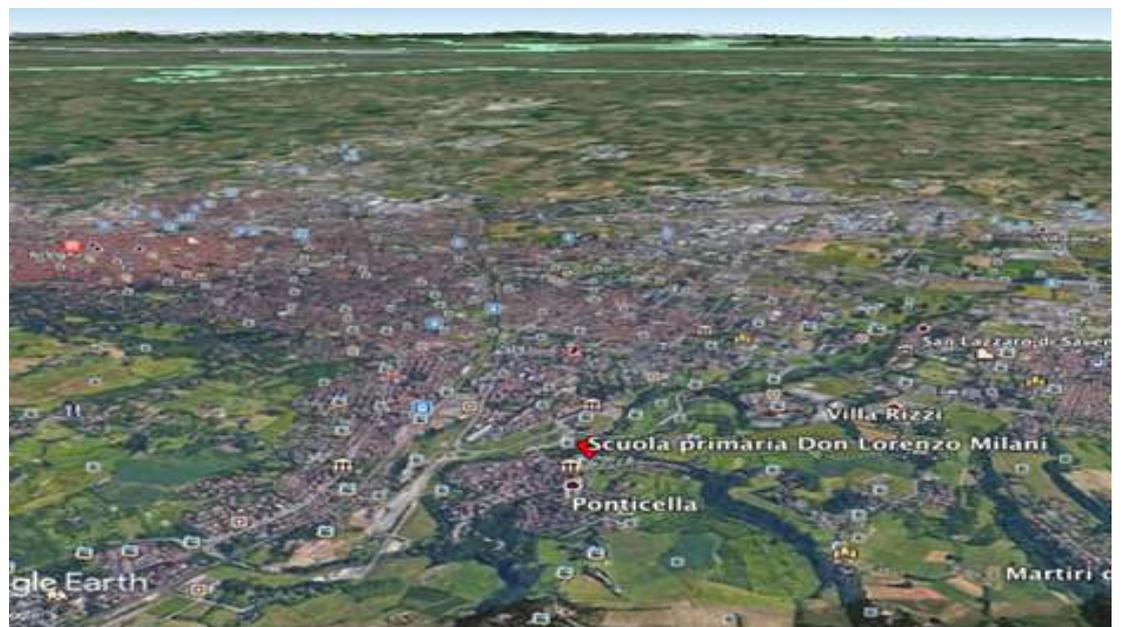
1.1 Contexto

La Escuela Primaria “Don Milani” forma parte del “Istituto Comprensivo” n. 2 de San Lazzaro di Savena (BO) (<http://www.2circolosanlazzaro.org/>).



El territorio y las principales localidades del municipio de San Lazzaro di Savena (Bologna).

Localización de la escuela Primaria “Don Lorenzo Milani” y de la localidad Ponticella respecto al municipio de San Lazzaro di Savena y a la ciudad de Bologna.



San Lazzaro di Savena es un municipio de 32.349 habitantes de la ciudad metropolitana (antigua provincia) de Bolonia en la región de Emilia Romagna (<http://www.comune.sanlazzaro.bo.it/>).

La ciudad está situada en Via Emilia, en la orilla derecha del río Savena, a 6 km del centro de Bolonia, en dirección sureste. Está unida a la aglomeración urbana de la capital: sólo el curso del Savena la separa de ella, en cuya margen izquierda se encuentra el distrito homónimo de la ciudad de Bolonia. San Lazzaro di Savena es el cuarto municipio más poblado por ciudadanos residentes de la provincia de Bolonia. A 1º de enero de 2016, el número de ciudadanos extranjeros residentes en San Lazzaro di Savena era de 2.539 (7,9% de la población total), principalmente de Rumania, la República de Moldavia, Ucrania, Albania, Marruecos, Filipinas, Bangladesh y Pakistán.

El Istituto Comprensivo n. 2 fue creado en 2014 con la tarea de administrar cuatro escuelas Infantiles, tres escuelas Primarias y un unidad de escuela Secundaria de primer grado, algunas ubicadas en la capital y otras en los pueblos. La escuela "Don Milani" está situada en una zona periférica, caracterizada por amplias zonas verdes, y es frecuentada por niños que viven en el pueblo de Ponticella o en el municipio de San Lazzaro di Savena. A la escuela asisten 136 estudiantes divididos en 2 secciones para un total de 7 clases. Cuenta con 19 profesores, 2 de los cuales son profesores de apoyo.

La experimentación se llevó a cabo en la clase IVa A, compuesta por 25 alumnos, de los cuales siete eran extranjeros y uno tenía discapacidades, y dos docentes. El equipo de la Universidad de Bolonia contribuyó con el apoyo de un estudiante en prácticas del Curso de Laurea en Ciencias de la Educación Primaria de la Universidad de Bolonia - que luego se graduó con una tesis sobre su experiencia en el Proyecto STEP - y con la participación de investigadores. El recorrido didáctico llevado a cabo por los profesores ha sido construido con el de la Escuela de San Pietro in Cerro (PC).

1.2 Temporalización

El tiempo de la secuencia tuvo lugar durante cinco meses, articulados de la siguiente manera:

- primera actividad: *Cuando el Savena corría limpio* (4 horas);
- segunda actividad: *Entrevistas con personas de diferentes generaciones* (12 horas);
- tercera actividad: *Proyecto de remodelación del Parque de Ponticella* (16 horas).

1.3 Objetivos educativos

El proyecto global se titulaba *Vivir la calle como lugar de encuentro de una comunidad a través de la escuela* y dirigía la atención a la calle como un espacio físico común a los ciudadanos de la Ciudad de San Lazzaro (BO).

(https://drive.google.com/drive/folders/1229NbgBDhGXYG7WAnAm0WS2Cpnwt6_ux) específicamente con respecto a una carretera que atraviesa uno de los parques

que rodean el municipio y conecta el centro de la ciudad con el pueblo donde se encuentra la escuela. Sin embargo, este camino también presentaba algunos elementos críticos ligados a la falta de seguridad y señalización: de aquí surgió el problema de su recalificación compartida por los alumnos con toda la comunidad. Por ello, el Proyecto ha planificado actividades de conocimiento, investigación y estudio que han permitido aprovechar mejor este espacio común, tanto desde el punto de vista histórico como medioambiental, así como la oportunidad de ejercer una ciudadanía activa, persiguiendo los siguientes objetivos:

- desarrollar de manera transdisciplinar las dimensiones de la convivencia cívica, del conocimiento y de la valoración del patrimonio, del medio ambiente y de la sostenibilidad;
- promover el conocimiento y la protección del entorno natural y del territorio como recurso para la formación de la identidad personal y social;
- fomentar el diálogo y el encuentro intergeneracional e intercultural a través del rediseño del Parque como lugar de encuentro, intercambio y integración;
- promover una Educación para la Ciudadanía Activa participativa llevada a cabo por la escuela, la familia y el territorio, a través de formas de socialización, de experiencias, vivencias y espacios;
- fortalecer el sentido de pertenencia y el desarrollo de la participación activa en la vida de la comunidad no sólo local, sino también nacional y europea.

1.4 Organización del grupo y del aula

La primera actividad se llevó a cabo en el aula y fue realizada principalmente en gran grupo. La segunda actividad se llevó a cabo fuera del aula, tanto en otras áreas de la escuela (para entrevistas con compañeros) como fuera (para entrevistas con abuelos y padres / tíos). La tercera actividad se llevó a cabo principalmente en el exterior -en el Parque- en gran grupo, a la que siguió una reflexión en el aula.



La classe, avec l'enseignant et la stagiaire.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Las dimensiones profundizadas a través de esta secuencia de actividades han sido todas las previstas en el Proyecto STEP, es decir, la convivencia cívica, el patrimonio y el medio ambiente y la sostenibilidad. Estas dimensiones se han establecido y aplicado de manera interdisciplinar y transdisciplinar, con una fuerte sinergia con las instituciones y organismos del territorio. Por último, parece oportuno subrayar cómo esta experimentación se organizó globalmente a través de un diseño didáctico en el que la Educación para la Ciudadanía Activa no ocupó una posición ni marginal ni independiente, sino que acompañó globalmente la enseñanza disciplinar y los objetivos formativos generales, contribuyendo de manera significativa a la función inclusiva e intercultural promovida y desarrollada por los numerosos proyectos ofrecidos y activados por la Escuela y el Territorio.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Cuando el Savena corría limpio

Para contextualizar el Proyecto STEP, los profesores proponen a la clase una actividad de conocimiento, valoración y puesta en común del patrimonio histórico y cultural del territorio y de la comunidad a la que pertenece la escuela, el Municipio de San Lazzaro y más concretamente el pueblo de Ponticella. En particular, para analizar y comprender la historia y la vida en Ponticella a principios del siglo XX, utilizan un libro: M. D'Amato, *Quando limpido scorreva il Savena*, San Lazzaro di Savena, La Terrazza, 1951, que describe los acontecimientos institucionales, individuales y colectivos de la comunidad a lo largo de un período de tiempo desde principios del siglo XX hasta los años cincuenta.

Entrevistas con personas de diferentes generaciones

El docente divide la clase en tres grupos y encarga a cada grupo la tarea de entrevistar a personas de diferentes generaciones (abuelos, padres / tíos, compañeros), para ver cuáles son las diferentes preferencias y necesidades. Las entrevistas pretenden recoger información sobre los juegos y pasatiempos que los adultos practicaron en su infancia y, a través de sus compañeros, también los del presente. Además, las diferentes entrevistas presentan un núcleo común dirigido a recoger peticiones y sugerencias sobre el rediseño del Parque, como lugar de intercambio social y de experiencias.

Proyecto de remodelación del Parque de Ponticella

Los profesores recogen los elementos de comparación entre el pasado y el presente surgidos en las dos actividades anteriores e identifican con los alumnos el área escolar fuera del Parque de Ponticella como un lugar anónimo sin identidad histórica ni condiciones de seguridad para el desarrollo de actividades recreativas como el paseo y el juego libre, así como de las zonas

comunes que promueven la sociabilidad y el intercambio intergeneracional e intercultural para toda la ciudadanía. Tras el trabajo de recogida de las solicitudes realizadas y aprobadas por la clase, los docentes invitan a los niños a transformarlas en propuestas prácticas y mucho más precisas. Para ello, acompañan a los alumnos al Parque para observar y evaluar cómo y dónde llevar a cabo los proyectos aprobados (por ejemplo: bancos, mesas y puestos de ajedrez y damas, papeleras, bolsas de plástico y dispensador de guantes para los que llevan a sus perros a pasear, áreas de juego, rampa para monopatines y bicicletas). Al regresar al aula, el profesor invita a los alumnos a elaborar el mapa del Parque con las propuestas correspondientes dirigidas al Ayuntamiento de San Lazzaro di Savena.



2.3 Papel del docente

Durante la primera actividad, los profesores proponen actividades de lluvia de ideas para hacer emerger los conocimientos de los alumnos sobre el espacio, las historias y las anécdotas del territorio de fuera de la escuela. Los docentes fomentan el intercambio de opiniones y la confrontación en un clima de colaboración y escucha mutua. Se propone que el texto sea leído y estudiado en gran grupo. Los profesores explican las partes poco claras y recogen las preguntas de los alumnos como estímulo para profundizaciones posteriores, especialmente las relacionadas con la historia de la escuela en la zona y sus protagonistas. Finalmente, invitan a los niños a conectar los elementos que han surgido con los lugares que consideran más importantes para ellos, con el fin de favorecer la elaboración de alternativas y propuestas vinculadas al Proyecto de remodelación del Parque.

En la segunda actividad, los profesores se establecen como participantes e investigadores junto con los alumnos. Juntos identifican a las personas potencialmente dispuestas a ser entrevistadas y definen las preguntas orientadoras para llevar a cabo la entrevista. El objetivo de la intervención de los maestros es actuar como facilitadores para que los niños y niñas puedan entender y apropiarse plenamente del instrumento entrevista y formular posteriormente preguntas que consideren más consistentes y apropiadas con respecto a los objetivos de la actividad.

Finalmente, en la tercera y última actividad, el docente actúa como participante e investigador junto con los alumnos en cada etapa del proyecto. Como figura institucional, actúa como mediador entre la escuela, las instituciones y los otros organismos de la zona para promover no sólo la participación y la ciudadanía activa de los alumnos, sino la de toda la comunidad en torno al tema de la remodelación del Parque de Ponticella, además de desarrollar una amplia conciencia del medio ambiente como patrimonio material e inmaterial o como contexto para promover la sostenibilidad, entrelazando así las tres dimensiones promovidas por el Proyecto STEP. El profesor recoge la documentación durante el desarrollo y al final del Proyecto STEP como patrimonio documental del Proyecto y de la identidad e historia de la propia clase.

2.4 Papel de los alumnos

Los alumnos participan activamente en la actividad propuesta y demuestran una comprensión de los cambios en las costumbres, tradiciones, edificios y monumentos a lo largo del tiempo. También reconocen los lugares del entorno natural a los que se sienten más apegados emocionalmente, explicando y describiendo cómo deben ser conocidos, protegidos y valorados.

En la siguiente actividad los niños son informados sobre el Proyecto, hacen preguntas relevantes y participan activamente en todas las fases de las actividades de la entrevista. Escuchan atentamente y con interés las sugerencias de los profesores, formulan y discuten en grupo las preguntas para las entrevistas, llegando a una lista compartida. De las entrevistas, surgen elementos útiles para la siguiente actividad.

Durante la última actividad los alumnos son los protagonistas activos y principales de la misma: formulan preguntas, plantean hipótesis, identifican recursos y dificultades en la realización de las diferentes propuestas para la remodelación del Parque y exploran juntos las posibilidades de conocer y relacionarse con las instituciones y con los múltiples organismos presentes en el territorio: servicios municipales, Autoridades Sanitarias Locales, centros sociales, bibliotecas y otras instituciones escolares pertenecientes al mismo Istituto Comprensivo.

2.5 Ejemplos de material producido

Durante la experimentación se produjeron diversos materiales, incluyendo dibujos y mapas de varios tipos, fotografías, videos, textos de diferentes tipos, entrevistas y pósters.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Metodología: lluvia de ideas, discusiones y reflexiones, trabajo en grupo, salidas de campo, observación e investigación, resolución de problemas.

Instrumentos y materiales utilizados: pizarra digital interactiva, cámara fotográfica, instrumentos de medición, pósters, grabadoras.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

En primer lugar, cabe destacar la fuerte motivación de la docente de referencia de la clase involucrada en el Proyecto, que lo promovió desde la fase inicial hasta la implicación de los alumnos, de las familias, de la comunidad civil de San Lazzaro y de las instituciones políticas municipales.

El proyecto se construyó a través de un proceso “de abajo arriba” de identificación del objeto de investigación y de elaboración práctica siempre “en curso”. Esto ha permitido la estructuración de un recorrido didáctico realmente insertado en la comunidad escolar y social en la que se ha desarrollado, contribuyendo a la aplicación en la vida y en los contextos cotidianos de los valores teóricos y de los ideales de la Educación para la Ciudadanía Activa. De este modo, los niños tienen la oportunidad de aprender a ser ciudadanos responsables y conscientes -hacia la comunidad, el patrimonio y el medio ambiente- de una manera no convencional y, de hecho, original.

Otro elemento significativo y extremadamente efectivo es el desarrollo de un proyecto de Educación para la Ciudadanía Activa construido de manera interdisciplinar y transdisciplinar, no sólo porque permite entretrejer diferentes contenidos disciplinares, sino también por su uso como contenidos dirigidos a una dimensión “meta” de la educación para la convivencia cívica, el patrimonio y la sostenibilidad de manera integrada.

4.2 Dificultades

Un elemento de dificultad puede ser la construcción y mantenimiento de una constante colaboración y alianza con el territorio. De hecho, es ampliamente reconocido que la tarea de la Educación para la Ciudadanía Activa no es responsabilidad exclusiva de las escuelas. Sin embargo, probablemente debido a los diferentes tiempos que distinguen la vida administrativa y la vida escolar, en el campo de la comparación y el diálogo con la administración municipal y la dirección de la escuela pueden surgir las mayores dificultades.

4.3 Posibilidades

Por último, parece oportuno subrayar cómo esta experimentación se ha organizado a través de un diseño didáctico en la que la Educación para la Ciudadanía Activa no ocupaba una posición marginal ni independiente, sino que acompañaba globalmente la enseñanza disciplinar y los objetivos formativos generales, contribuyendo de manera significativa a la función inclusiva e intercultural promovida y desarrollada por los numerosos proyectos ofrecidos y activados por la Escuela y el Territorio.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

La docente asume la tarea de coordinación y mediación entre las diferentes realidades, la de la escuela y la de otras instituciones. Promueve la creación

de un diálogo entre los alumnos reconocidos como ciudadanos, la sociedad civil y los administradores locales.

FRANCIA

Université d'Aix-Marseille

Escuela Primaria "A. Camus", Arles (Bouches-du-Rhône) :

Título del proyecto: Un debate ciudadano en la escuela

Temática: Convivencia cívica



1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La Escuela Primaria "Albert Camus" está situada en el distrito de Trébon, de Arles. La escuela tiene 247 alumnos. La escuela está implicada en un trabajo de relación con las familias de los alumnos del barrio. En general, las perspectivas pedagógicas desarrollan un trabajo comprometido sobre la cuestión de la ciudadanía a través de situaciones sociales en el territorio. La clase forma parte de este proyecto escolar global que es obligatorio para todas las escuelas de Francia.

1.2 Temporalización

La secuencia se organizó en 5 sesiones, con una duración global de 9 horas:

- Sesión 1: En primer lugar, una recopilación de experiencias en y sobre el mundo realizadas durante las salidas escolares (1h).
- Sesión 2: Una sensibilización acerca de la multiplicidad de objetos de estudio que concurren en el tema de la ciudadanía (1h).
- Sesión 3: Una fase de apropiación a través de un trabajo de grupo sobre temas seleccionados (1h)
- Sesión 4. Organización y preparación de la Jornada (1h).
- Sesión 5. El balance de la Jornada (5h).

Objetivos educativos

- Sesión 1: Se trata de descubrir las múltiples facetas del mundo para dar sentido al trabajo escolar. El contenido utiliza actividades de escritura en términos de fondo y forma. Los escritos de los alumnos se basan en salidas, experiencias de entrevistas basadas en la vida social de un territorio. Las herramientas combinan, por un lado, el aprendizaje de técnicas (normas de entrevista - normas de cortesía, turno de palabra) y, por otro lado, los contenidos de las entrevistas basados en testimonios y experiencias vividas. Este trabajo así conseguido constituye una historia singular de la clase.
- Sesión 2: El objetivo es mostrar que la ciudadanía la definen múltiples objetos posibles. Este paso pretende suscitar una reflexión a partir de preguntas directas a los alumnos: "¿Qué es la ciudadanía para ti?", "¿Dijiste ciudadanía?". Se trata de enumerar un conjunto de posibles objetos de trabajo

que definan la ciudadanía. Los objetos que destacan son: la separación de residuos; las energías renovables y el cálculo de la huella energética de cada alumno; el conocimiento de su territorio; el desarrollo sostenible, el arte y la cultura del territorio. Durante esta fase y para cada tema, cada grupo elige un objeto de estudio.

- Sesión 3: Esta fase de apropiación corresponde a un trabajo de estudio por equipos de alumnos. Cada equipo trabaja de forma colectiva uno de los objetos de estudio seleccionados, con el objetivo de producir un power point que sirva de apoyo a la presentación colectiva en la Sesión 5. El hilo conductor del trabajo de investigación de los estudiantes se articula en torno a una pregunta: “¿Qué puedo hacer para comprometerme con el medio ambiente como ciudadano?”.
- Sesión 4: La organización y preparación de la Jornada propiamente dicha. Se trata de organizar la Jornada matutina que da sentido a toda la actividad: reflexionar sobre los contenidos de las intervenciones, su forma y las condiciones de viabilidad. Las condiciones de la puesta en práctica pasan por una consulta dirigida a la institución por cuestiones de seguridad y jerarquía.
- Sesión 5: El formato de jornada (en presencia de dos invitados que son los investigadores), tomando un aspecto convencional, permite un intercambio entre la maestra y los alumnos. La maestra crea un marco vinculado a las normas y códigos y al modo de presentación de los conocimientos expuestos, asociando lo verbal y lo no verbal, la forma de presentación, las herramientas, etc. Intercambio con los otros alumnos.

1.4 Organización del grupo y del aula

La organización de la clase varió a lo largo de las sesiones, dependiendo de los objetivos y actividades planificadas:

- Sesiones 1 y 2: La actividad se desarrolla de manera interactiva con el grupo de clase. Las ideas se intercambian y se difunden en el aula. Son memorizadas.
- Sesiones 3 y 4: Trabajo en grupo sobre las cuestiones planteadas en las sesiones 1 y 2.
- Sesión 5: La sesión de la Jornada tiene como objetivo una forma desescolarizada de trabajo para acercarse a un formato social. Las presentaciones se realizan en grupos de 5 a 6 estudiantes. Los turnos de palabra se fijan mediante petición de palabra. Cada equipo de alumnos presenta su intervención utilizando un power point proyectado. Los alumnos se sitúan frente al resto de la clase, los dos investigadores se sientan en la parte de atrás, la maestra ocupa el espacio del aula y controla el tiempo de uso de la palabra.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

La secuencia descrita pretende trabajar sobre la ciudadanía activa a través de

situaciones sociales en el territorio. Tiene tres características: está arraigada en el territorio; aborda las tres temáticas de la ciudadanía (convivencia cívica, patrimonio, desarrollo sostenible); reclama la transversalidad del conocimiento.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Sesiones de pre-escritura

Las sesiones de pre-escritura se llevan a cabo en clase a través de reuniones y un comité de redacción con un delegado de cada clase del ciclo 3. Los escritos abordaron las siguientes preguntas: “¿Dijiste ciudadanía?”; un conjunto de temas trata de la educación para el desarrollo sostenible, con la Historia de la Isla del Carnaval (EDS); una mirada a la escuela del pasado y la convivencia con los mayores.

Los alumnos ya están escribiendo un pequeño libro, uno de cuyos capítulos trata de una cuestión de Educación para el Desarrollo Sostenible y de Convivencia. Su redacción se basa en las experiencias de los estudiantes y en entrevistas. Estas entrevistas combinan el aprendizaje de técnicas (reglas de entrevista - reglas de cortesía, turno de palabra), y contenidos basados en testimonios y experiencias vividas con el testimonio de los mayores.

Las situaciones de trabajo

Las situaciones de trabajo son tanto no formales como formales. Están los álbumes, como “El Cuento de la Isla del Carnaval” (EDS), la producción del cartel de la fiesta del barrio sobre el tema de la solidaridad, la invitación de antiguos profesores, a través de una mirada a la escuela del pasado y la convivencia con los mayores. También pueden ser formales.

Los textos propuestos se refieren a una competencia lingüística relacionada con el Boletín Oficial de Educación Nacional de 2015 y una competencia relacionada con uno de los tres ámbitos de STEP (Convivencia - Educación moral y cívica, Educación para el desarrollo sostenible - Ciencias, Patrimonio cultural, Territorio - Historia del arte y Geografía). Los textos se vuelven a leer con los alumnos, que eligen el vocabulario que desean retener en relación con el tema del texto. Este vocabulario está clasificado en tablas. A continuación se elaboró un glosario de todos los textos. Este léxico vuelve a movilizarse en las producciones escritas.

Los alumnos construyen sus intervenciones

Los alumnos construyen su intervención en función de la presentación a la clase, al profesor y a los eventuales invitados, utilizando un power point. La actividad moviliza todas las bases de información, herramientas digitales, trabajo de alumnos anteriores, álbumes ya leídos, películas pasadas, etc. El objetivo se relaciona con habilidades para construir un discurso personal conciso, pero sin embargo común y explícito.

Viabilidad del proyecto de Jornada

La viabilidad del proyecto de Jornada depende de que el inspector pueda

autorizar o prohibir la asistencia de invitados. Se dirigió una carta a él y a dos investigadores respetando las formas de cortesía, pero también las formas institucionales que requieren fijar la fecha y el lugar. Se envió un programa a los invitados - y cada momento de la Jornada fue secuenciado en el tiempo con un orden del día.

Las presentaciones

Cada equipo de alumnos presenta su intervención utilizando un power point proyectado. Las situaciones de tomas de palabra tienen dos características: abordan cuestiones que afectan a la vida cotidiana de los alumnos y, por lo tanto, los implican; además, forman parte del programa de Educación Moral y Cívica (EMC). El estudiante que habla es el conferenciante; esta denominación le da una indicación del significado y la responsabilidad en términos de saber que le compromete con su equipo.

2.3 Papel del docente

La maestra recuerda el tiempo, reorienta los debates y hace un repaso de los conocimientos que deben transmitirse. Mantiene la calma y el equilibrio de los tiempos de uso de la palabra. También hace preguntas que a veces son “vivas” y no siempre tienen respuestas. Por último, se asegura de que la expresión se refiera con frecuencia a términos técnicos específicos.

Las interacciones maestra-alumnos se basan en la transmisión por parte de los alumnos del fruto de su trabajo. Por lo tanto, fomenta su expresión y plantea interrogantes sobre los principales temas abordados.

2.4 Papel de los alumnos

Consiste en ser parte de un largo proceso de aprendizaje para transmitir; estudiar para aportar conocimiento a los demás. Los estudiantes reflexionaron sobre un tema y buscaron información. Realizaron un trabajo de estudio preliminar para preparar presentaciones sobre un tema de orientación ciudadana: conocer el propio territorio, los propios recursos para comprometerse mejor con el medio ambiente a largo plazo. Este objetivo se logra involucrando a los estudiantes en la organización de una sesión final.

2.5 Ejemplos de material producido

Sesión 3. Un ejemplo de diapositivas presentadas por el grupo acerca de las energías naturales (concretamente, sobre las energías eólicas):

Les éoliennes

- Il vaut mieux choisir les énergies renouvelables car elles ne polluent pas.
- Les avantages de l'éolienne : elle ne pollue pas
- Elle peut fournir l'électricité pour 4000 foyers.
- Voici l'éolienne que nous avons vu aux marais du Vigueirat.



Notre maquette d'éolienne

- Nous avons testé notre maquette d'éolienne dans la cour. Elle tourne et la lumière s'allume. Elle fabrique donc de l'électricité.



Sesión 4. La carta de invitación a la Jornada:

Somos los alumnos de la clase de CM2A de Mme Bert en la escuela Albert Camus de Arlés. Desearíamos invitarles a una jornada coloquio: "Me comprometo con el medio ambiente" que organizamos en nuestra escuela el martes 16 de mayo de 2017.

Les rogamos que acepten, señor Inspector, señores investigadores, la expresión de nuestro profundo respeto.

Los alumnos de la clase CM2A

El programa de la Jornada

- 9h: Recepción
- 9h30: Conferencia: Conservemos la riqueza del territorio de La Camargue
- 9h45: Conferencia: Ser eco-responsable
- 10h-10h30: Descanso
- 10h30-10h45: Conferencia: Respetemos la biodiversidad: el ejemplo de la agricultura biológica local
- 10h45-11h: Conferencia: Elijamos las energías renovables
- 11h-11h30: Entrevista a los investigadores
- Tarde
- 14h-15h: Debate sobre las energías renovables
- 15h-15h30: Descanso
- 15h30- 16h30: Actividades sobre la Educación Moral y Cívica



3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

El material utilizado: un Power Point con la presentación desde la primera diapositiva del equipo de alumnos en su conjunto. Cada estudiante / autor existe como tal, su nombre está registrado.

Para las investigaciones preliminares, se usan todos los medios modernos de comunicación. Finalmente, la película de las presentaciones y exposiciones permite a los estudiantes verse y conocerse en las diferentes situaciones.

Los métodos de enseñanza varían según las sesiones.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Las actividades presentadas en esta ficha tienen la ventaja de estar arraigadas en el territorio, de cruzar dos temas: patrimonio/territorio y desarrollo sostenible, de requerir la transversalidad del conocimiento, de movilizar a los alumnos a partir de una experiencia colectiva de clase, de anunciar claramente un propósito que les da sentido. La organización permite desarrollar un trabajo en equipo para una preparación colectiva, dejando libertad de elección en cuanto a los objetos de estudio relacionados con el tema.

Las situaciones de uso de la palabra tienen dos características esenciales: abordan cuestiones que conciernen a la vida cotidiana de los alumnos y, a partir de ahí, los involucran; además, forman parte del programa de ECM (Educación Moral y Cívica).

La reflexión conduce a la acción. Las respuestas de los alumnos en la sesión 2 destacaron temas que se refieren a las acciones cotidianas en el aula; por ejemplo, para la EDS, se centraron en la clasificación de residuos y la instalación de varios contenedores: un contenedor de basura - un contenedor para plásticos, cartón y papel en el aula - una caja de recogida de pilas.

Los conocimientos trabajados tienen un arraigo territorial. Se refieren a una forma de transversalidad basada en el estudio de la lengua y de los temas ciudadanos de la convivencia, la EDS, la cultura, el patrimonio y el territorio.

Las posibles opciones energéticas basadas en el conocimiento se refieren a la vida cotidiana. El trabajo compara estas diversas fuentes: turbinas eólicas, paneles solares fotovoltaicos que calientan el agua y producen electricidad. Los niños toman el ejemplo de los paneles solares fotovoltaicos y de la energía eólica en las marismas de Vigueirat, a donde habían ido en excursión escolar. La maestra ayuda a plantear el problema, lo que es en sí mismo un conocimiento. No todos los estudiantes saben qué es la huella de carbono. El problema se plantea, y remite a otro campo del conocimiento, el de la energía.

4.2 Dificultades

Las dificultades encontradas están relacionadas con la reticencia de los colegas maestros o del inspector para organizar la Jornada en la clase de la maestra.

4.3 Posibilidades

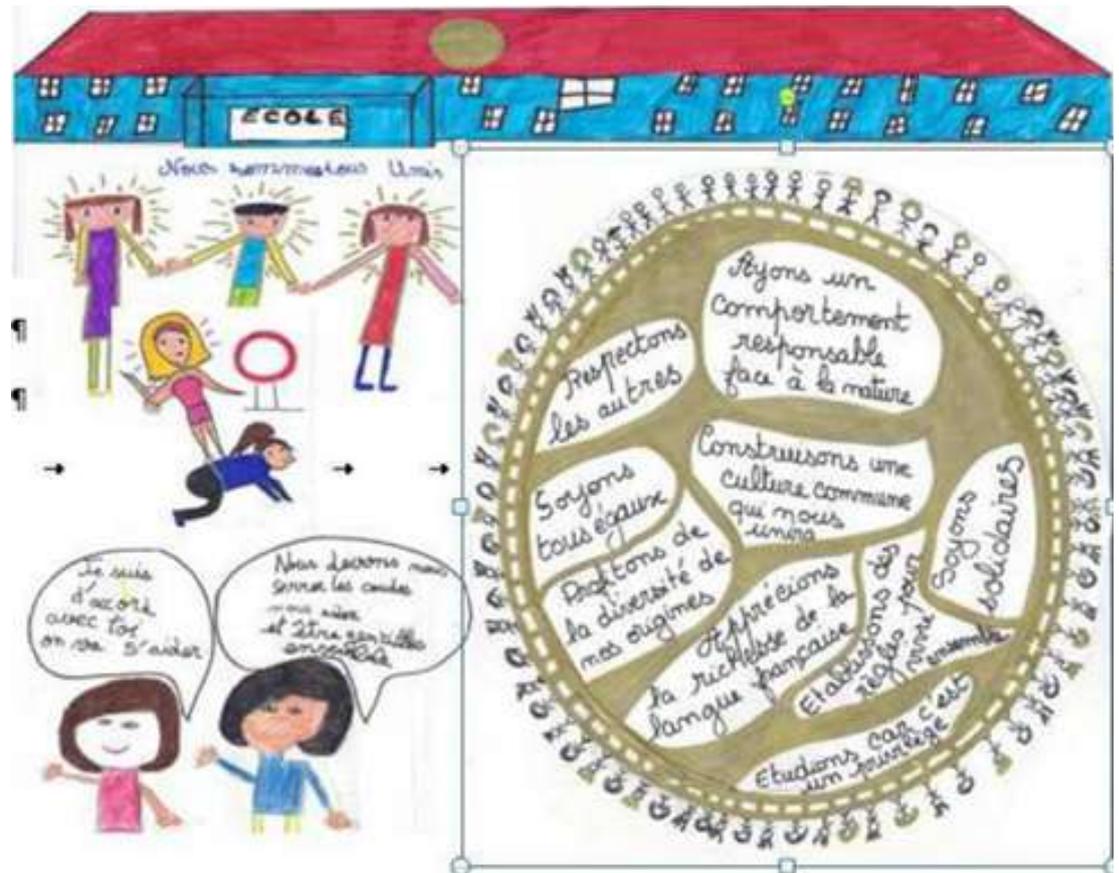
Se derivan de la relevancia de la situación, que requiere aprendizajes de forma y de fondo.

Cuestiones de forma:

- El trabajo de la maestra es en todo momento enseñar a los estudiantes a escucharse a sí mismos.
- También debe mirar el reloj, porque el tiempo de exposición es relativamente corto. La gestión del tiempo para estas actividades es esencial.

Cuestiones de fondo:

- En relación con la exposición, las especificidades de la situación que requieren concisión inducen a una tentación: que los estudiantes hablen demasiado.
- Otra tarea esencial para la maestra es regular el compromiso y la energía de los alumnos para que puedan tener perspectiva con respecto al conocimiento que han adquirido y que están exponiendo.
- Finalmente, los estudiantes oyentes también tienen un trabajo de interrogación que no se puede llevar a cabo con interés sin tener conocimientos previos sobre el tema expuesto.



5. Alianza entre Escuela y Territorio

La dimensión territorial se ha tenido en cuenta mediante una serie de estudios preparatorios y visitas a determinados lugares. Se desarrolla un cuerpo de conocimiento con referencia al nivel local y a la vida cotidiana



Escuela Primaria “La Salle”, Bouc Bel Air (Bouches du Rhône)
Título del proyecto: El consejo de delegados
Temáticas: Convivencia cívica, Medio Ambiente y Sostenibilidad

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

La Escuela Primaria La Salle está dirigida por Jacques Bensakkoun miembro del equipo STEP. Es un Establecimiento Primario Público de la Universidad de Aix Marseille de 243 alumnos. La escuela tiene 10 clases.

El trabajo escolar está ligado a los Horarios de Actividades Extraescolares a través de una serie de proyectos como la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), el inglés, o el proyecto “gnomon”, que es el desarrollo de un reloj de sol escolar, asociado con socios españoles. En el marco de la EDS, la escuela participa desde hace diez años en la separación de residuos en colaboración con la comunidad de municipios de Marsella (visita al centro de residuos de Arbois, al centro de clasificación de Bronzo en Marsella, intervenciones en la escuela por parte de formadores del Centro Permanente de Educación Ambiental, CPIE, una vez por año y por clase).

1.2 Temporalización

La secuencia se organiza en 3 sesiones con una duración global de 3 horas:

- Sesión 1: *Las elecciones* (1h). Se organizan elecciones en cada clase al principio del año. Los delegados elegidos participarán en las reuniones organizadas en cada clase, durante las cuales los alumnos compartirán con ellos los problemas a los que se enfrentan dentro de la escuela o las propuestas que desean hacer.
- Sesión 2: *Consulta a los alumnos* (1h). En cada clase de la escuela, los alumnos entregan una lista de peticiones que transmiten al delegado que los representa.
- Sesión 3: *Las interacciones profesor-alumnos* (1h). Durante el consejo mismo, Jacques recoge las peticiones una a una y aporta respuestas, pudiendo los delegados realizar aportaciones complementarias o sugerencias.

1.3 Objetivos educativos

- Sesión 1. Se plantean algunas preguntas, para conseguir el bienestar en la escuela. Se trata de expresar las necesidades y deseos de los alumnos. En esta situación, la organización se basa en un espacio del centro escolar dedicado a las reuniones de los delegados que funciona como una comisión. El propósito es involucrar a los alumnos en la planificación y remodelación del espacio escolar. El objetivo es “que los niños se apoderen de la escuela”, como dice el maestro. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio cotidiano donde los niños tienen la oportunidad de actuar.
- Sesión 2. El objetivo es organizar un debate en cada clase sobre las

transformaciones y mejoras en la vida cotidiana de la escuela. Cada clase elabora una lista de peticiones de las que el delegado es portador.

- Sesión 3. El objetivo para los delegados es triple. En primer lugar, se trata de exponer las reivindicaciones de sus camaradas; en segundo lugar, tomar conciencia de la viabilidad de esas reivindicaciones; en tercer lugar, dar cuenta de lo que ha ocurrido con lo que se ha aceptado o conseguido. En este sentido, la acción está vinculada a la educación para el desarrollo sostenible.

1.4 Organización del grupo y del aula

- Sesiones 1 y 2: Las elecciones y las reuniones se llevan a cabo con el grupo clase en presencia del maestro de la clase.
- Sesión 3: Se celebran reuniones con los 16 delegados. El director las preside; tiene a mano una lista de peticiones. A veces hay un responsable del ayuntamiento según el tipo de solicitud. Los estudiantes se sientan alrededor de las mesas formando un rectángulo para presentar las demandas.



2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

Dentro de la escuela primaria de Bouc Bel Air, se organiza un consejo de delegados. Reúne a dos estudiantes elegidos por cada clase que participan en consejos de delegados para abordar cuestiones relativas al funcionamiento de la escuela. Estos consejos se celebran unas seis veces al año. Se discuten las normas de la vida cotidiana en las clases y en la escuela, las demandas del comedor y el juego en el recreo. La distribución de género es equilibrada, hay tantas niñas como niños. Hay 20 estudiantes para 6 clases.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Las elecciones

Son elecciones en las que los estudiantes voluntarios que se presentan

demuestran que son conscientes de la tarea que tienen por delante: llevar las reivindicaciones de sus compañeros y representarlos.

Consulta a los alumnos

Los alumnos son consultados a nivel de clase, pueden opinar, proponer sugerencias y dar a conocer sus quejas, pero están representados por los delegados, autorizados a llevar la palabra de sus camaradas. Para el maestro, la forma de considerar la petición es más importante que lo que se dice: "Si la petición es admisible, incluso si hay un desacuerdo (relacionado con la viabilidad), debe hacerse". Los delegados resumen las peticiones por clase. Registran estas peticiones en un documento que luego se comunica al director de la escuela como facilitador y presidente del consejo de delegados.

Las interacciones profesor-alumnos

Las interacciones entre el profesor y los alumnos se basan en hablar según una regla formal: hay que levantar la mano para hablar. Cada delegado hace sus comentarios y sugerencias, plantea sus desacuerdos sobre la clase, el comedor, el patio, el maestro... Si bien el trabajo preparatorio sobre las peticiones es de gran importancia, el trabajo que hace balance de los logros es igualmente importante porque pone de relieve su gestión y su utilidad real. Los alumnos explican la razón de las propuestas, registran los rechazos, discuten las remodelaciones e informan sobre el mantenimiento y uso de lo que se ha hecho.

2.3 Papel del docente

El compromiso del maestro consiste en la reciprocidad. La reunión de delegados se basa en el principio de realidad como límite y como ley. Si la decisión final es tomada por el maestro, se justifica por una realidad objetiva representada por la presencia del teniente de alcalde durante las discusiones, el costo, la seguridad, etc. "Todas las peticiones fueron aceptadas a excepción de los espejos en el WC por una cuestión de normas y por el coste. Pero se logró la preparación del patio con rayuelas, áreas reservadas para ciertos juegos..., cuerdas para saltar, un rincón de lectura en el patio".

2.4 . Papel de los alumnos

Los delegados hacen de conexión. Transmiten las propuestas, las decisiones tomadas, relativas a los espacios, por ejemplo, el rincón para dibujar, el "banco de la amistad", los rincones para jugar con la pelota de espuma, etc. Pero también deben tener en cuenta las opiniones de los padres y madres de los alumnos anotadas durante el consejo escolar, e informar sobre el uso, gestión y mantenimiento de los materiales ya adquiridos. Un primer paso hacia una forma de democracia representativa.

2.5 Ejemplos de material producido

Las producciones son de tipo material relacionadas con instalaciones dentro de la escuela:

- Instalación de un tablero de baloncesto;
- de porterías de fútbol...

O de naturaleza no material, que afecta al funcionamiento de la escuela como:

- el uso de juegos de cartas (Pokemon o Star Wars) durante el recreo;
- la realización de rayuelas;
- la preservación del césped del patio para juegos tranquilos.

Ejemplo de temas abordados en el marco de los consejos de delegados, en colaboración con el territorio:

Temas	Colaboraciones
El reciclaje del papel y de los embalajes	Adhesión del personal municipal de Bouc Bel Air
Los residuos de comida en la cantina	
Dos lombri-composteros	

La alianza escuela-territorio favorece las situaciones de compromiso. Alguna forma de poder se transfiere a los alumnos en su calidad de “ciudadanos de la escuela” a través de los consejos de delegados.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

- Material para las elecciones: sesión 1.
- Lista de peticiones: sesión 2.
- Lista de peticiones y balance de las acciones realizadas: sesión 3.

En el plano pedagógico, las sesiones se basan en debates entre el maestro y los alumnos.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Los contenidos y campos de conocimiento movilizados en torno a la dimensión Patrimonio y Territorio se abordan en términos de conocimiento local, lo que permite a los niños tomar conciencia de su entorno y adquirir conocimientos.

4.2 Dificultades

La viabilidad de las acciones a menudo depende de los padres y madres que financian ciertos proyectos; de la implicación de las autoridades locales y del ayuntamiento en particular, como propietarios de las escuelas, por su apoyo material y financiero. En consecuencia, la financiación de las acciones sigue siendo frágil.

4.3 Posibilidades

El paso de la palabra a la acción presenta otra dificultad, porque supone que el ayuntamiento acepta el juego y se compromete a hacer los ajustes posibles y solicitados.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

Se ha tenido en cuenta la dimensión territorial. Es al mismo tiempo un objeto de trabajo, porque el territorio escolar es reconsiderado adaptado, ordenado según las peticiones de los alumnos; es también un medio de regular la acción, porque es la institución municipal, por ejemplo, la que establece los criterios de viabilidad.

Este trabajo también permite incorporar a los padres y madres en la ejecución de los proyectos.

ESPAÑA

Universidad de Sevilla



Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Príncipe de Asturias”, Sevilla:

Título del proyecto: Vivimos con nuestros mayores
Temáticas: Convivencia cívica, Patrimonio

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Príncipe de Asturias” se halla en el barrio de Torreblanca, en Sevilla (<https://goo.gl/maps/cTPVfD9uTW22>) (Figura 1).



Figura 1. Vista aérea y lateral del CEIP Príncipe de Asturias.

Este barrio está situado en el área oriental de Sevilla, limita al Sur con el municipio de Alcalá de Guadaíra y el distrito Cerro-Amate de Sevilla; al Este con el municipio de Carmona; al Norte, con el municipio de La Rinconada y el distrito Norte de Sevilla; y al Oeste con el distrito sevillano de San Pablo-Santa Justa. Torreblanca es un barrio con importantes necesidades de transformaciones socio-económicas y de intervención social, al estar situado en la periferia de la ciudad y rodeado de multitud de polígonos industriales que lo aíslan de la propia ciudad.

Por sus características socioculturales, el CEIP “Príncipe de Asturias” (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41009548/helvia/sitio/#>) está incluido en un proyecto zonal compensatorio. Las familias suelen apoyar las iniciativas y orientaciones de los tutores, si bien encontramos una parte importante de ellas que mantienen un bajo nivel de expectativas o una implicación insuficiente con la educación de sus hijos/as. Estos casos, además, suelen coincidir en aquellos alumnos que necesitan una mayor atención educativa. En este contexto se ha diseñado una propuesta didáctica referida a las relaciones intergeneracionales entre los alumnos de Educación Primaria y sus abuelos y abuelas (personas mayores), que suelen ser sus cuidadores. El proyecto pretende realizar un estudio de la problemática personal y social de las personas mayores del barrio en varios aspectos: estadísticos, características y necesidades específicas, servicios para la atención de las mismas actualmente y a través de la historia. Para ello se consultan diversas fuentes y se comunican los resultados, pretendiendo realizar, además, acciones dirigidas a la mejora del problema planteado.

1.2 Temporalización

La propuesta didáctica que se ha llevado a cabo se llama “Vivimos con nuestros mayores” y ha tenido una duración total de 10 semanas, durante las cuales se han puesto en práctica un total de 20 sesiones de trabajo, incluyendo salidas e itinerarios didácticos fuera del centro escolar.

Aquí se recoge una secuencia de seis actividades que constituyen uno de los bloques de trabajo de la propuesta. Se han desarrollado a lo largo de 3 sesiones de una hora y media cada una los días 18, 19 y 20 de abril de 2018.

- *Introducción sobre los ritos funerarios* (45 minutos).
- *Identificación de diversos ritos funerarios* (45 minutos).
- *Localización geográfica de ritos funerarios y culturas* (30 minutos).
- *Experiencias sobre la muerte en distintas culturas* (60 minutos).
- *Creencias, mitos y leyendas acerca de la muerte* (60 minutos).
- *Debate y conclusiones* (30 minutos).

1.3 Objetivos educativos

El proyecto “Vivimos con nuestros mayores” se estructura en 5 bloques de contenidos y problemas, que son trabajados en tres niveles de profundización progresiva: un nivel “descriptivo”, un nivel “analítico” y un nivel considerado

como “complejo”. Las actividades que se presentan aquí forman parte del bloque de contenidos 5.

Los objetivos que se pretenden son los siguientes:

- Conocer los ritos funerarios en diferentes culturas, para tener un conocimiento más global y profundo de las distintas culturas que conviven en el barrio.
- Saber utilizar un mapa geográfico para localizar países en él.
- Desarrollar la capacidad lectoescritora del alumnado a través de textos diversos.
- Valorar y respetar las opiniones de los compañeros utilizando la discrepancia como principio que forma parte de la convivencia y diversidad de los grupos.

1.4 Organización del grupo y del aula

La clase (25 alumnos: 10 niñas y 15 niños de 11-12 años de edad), de 6º curso de Educación Primaria, ha trabajado fundamentalmente en grupos de 5 alumnos. Para algunas actividades se han agrupado de forma diferente, como por ejemplo en “corro” para hacer puestas en común y debates (Figuras 2 y 3).



Figura 2. Profesora explicando.



Figura 3. Actividad de debate y puesta en común.

2. Actividades realizadas para abordar el tema

El proyecto aborda, a través de sus 5 bloques, diversas cuestiones referidas a las relaciones intergeneracionales de los alumnos y las personas mayores. Estos bloques de trabajo son:

- *¿Qué personas mayores conoces?*;
- *¿Cómo viven? ¿Con quién viven? ¿Quiénes los cuidan? ¿Por qué existen las residencias?*
- *¿Qué sientes con ellos? ¿Cómo crees que se sienten contigo?*
- *¿Qué haces con ellos?*
- *¿Cómo viviste la muerte y cómo te gustaría vivirla?*

El bloque 5 -que aquí se presenta- está relacionado con la muerte de las personas mayores y con la educación para la muerte. Se ha abordado esta cuestión en diferentes culturas y épocas, así como también los diferentes ritos funerarios que cada una de esas culturas poseen. Uno de los problemas trabajados en este bloque 5 es “¿Cómo se representa la muerte en diferentes culturas?”. Esto se integra con el resto de la secuencia didáctica ya que, para favorecer las relaciones intergeneracionales que se dan en el barrio, incidimos en temas que afectan no sólo a la calidad de vida de los mayores, sino también a lo que ocurre una vez que estas personas fallecen. Toda esta problemática no suele ser trabajada en las aulas y sin embargo es muy importante en relación con la educación para vivir en sociedad.

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

En la secuencia de actividades presentadas se desarrolla fundamentalmente una de las tres dimensiones contempladas en el Proyecto STEP, la “convivencia civil” y en menor medida las otras dos dimensiones, “patrimonio” y “sostenibilidad”.

2.2 Descripción del tipo de actividades

La secuencia didáctica que se presenta consta de 6 actividades distintas, que se describen a continuación.

Introducción sobre los ritos funerarios

Esta actividad inicial consiste fundamentalmente en la explicación por parte de la maestra de diversos ritos funerarios que se vienen realizando a lo largo de la historia en culturas muy diversas, como por ejemplo el rito budista, el rito cristiano o el hindú. Durante la explicación se muestran imágenes de los diversos ritos y se resuelven las dudas que los alumnos tienen al respecto. Algunas de las cuestiones planteadas por los alumnos se apuntan en la pizarra, para anotarlas y retomarlas más adelante.

Identificación de diversos ritos funerarios

Esta segunda actividad se realiza justo a continuación de la anterior y se incluye

dentro del “cuaderno de trabajo” (enumerada como 5.1), material que se ha generado para el desarrollo de esta propuesta didáctica. En ella se muestran nuevas fotografías de distintos ritos funerarios relacionados con los que se han explicado previamente. El alumnado tiene que indicar qué imagen representa a cada uno de los ritos funerarios. Se presentan seis imágenes correspondientes a seis ritos distintos, concretamente: el Entierro Celestial; el Funeral del Jazz; los Ataúdes Colgantes; el Carnaval de las Vacas; La cremación del toro; y los Ataúdes de Fantasía. Con esta actividad se pretende comprobar si el alumnado ha comprendido de forma significativa la explicación anterior relacionando las nuevas situaciones (a través de las imágenes) con las anteriormente descritas. Se trabajan contenidos de carácter conceptual y procedimental, ya que deben observar, identificar y clasificar las diversas imágenes para poder asignarlas a las diferentes culturas (Figura 4).

Investigando cómo VIVIMOS CON NUESTROS MAYORES

¿CÓMO VIVIMOS LA MUERTE?

5.1 Todas las personas y las culturas no viven la muerte de la misma forma. Completa las etiquetas con el nombre del rito funerario y el lugar donde sucede.

RITUALES FUNERARIOS EN OTRAS CULTURAS

The figure shows a worksheet with four photographs of funeral rituals, each with a blank label below it. The top-left photo shows a woman in a red dress on a beach, likely representing 'Entierro Celestial'. The top-right photo shows a jazz band, representing 'Funeral del Jazz'. The bottom-left photo shows coffins hanging from a cliffside, representing 'Ataúdes Colgantes'. The bottom-right photo shows a large crowd and a structure, representing 'Carnaval de las Vacas'.

Figura 4. Extracto de la actividad 5.1 del “cuadernillo del alumnado”.

Localización geográfica de ritos funerarios y culturas

En la segunda sesión de trabajo, los alumnos deben situar geográficamente los ritos que trabajaron en la sesión anterior a través de un mapa del mundo. En esta actividad se debe situar en el mapamundi la localización geográfica de los ritos funerarios, comentando, en pequeño grupo, toda la información que posean sobre los distintos países en los que han situados los ritos. De esta forma se pretende que se repase lo trabajado anteriormente y se manifiesten los conocimientos previos que poseen sobre diversos países, sumando por tanto contenidos de las áreas de geografía e historia a los contenidos de educación para la ciudadanía, así como cuestiones de carácter patrimonial (elementos simbólico-identitarios) (Figura 5).



Figura 5. Extracto de la actividad 5.2 del “cuadernillo del alumnado”.

Experiencias sobre la muerte en distintas culturas

En esta actividad, los alumnos leen varios fragmentos de texto que explican en qué consisten diversos ritos funerarios trabajados. Posteriormente deben comentar en pequeño grupo qué les parece y cuál es su opinión personal respecto a cada rito, en comparación con las experiencias vitales que hayan tenido sobre la muerte de un familiar o una persona de su entorno más cercano. Con esta actividad se pretende desarrollar la empatía y la valoración de las tradiciones de otras culturas, de esta forma desarrollamos contenidos más actitudinales, fomentando la aceptación de las personas y sus costumbres, independientemente de sus orígenes.

Creencias, mitos y leyendas acerca de la muerte

En esta actividad se le pide al alumnado que lea diversas afirmaciones sobre la muerte y que valoren la veracidad de su contenido, puntuando lo que piensan sobre cada afirmación (Figura 6).

CAZANDO MITOS SOBRE LA MUERTE		1	2	3	4
A	La muerte siempre es dolorosa				
B	Llorar por la muerte de un ser querido es un gesto de debilidad				
C	Duelo y sufrimiento van unidos de la mano				
D	La muerte va vestida con una túnica negra				
E	Se puede enterrar a una persona viva <i>por error</i>				
F	Es posible resucitar a una persona que ha fallecido hace poco				
G	Tras la muerte podemos ir al cielo o al infierno				
H	Tras la muerte nos reencarnamos en otras personas o animales				
I	Siguen creciendo las uñas y el pelo después de morir				
J	Los animales pueden predecir la muerte de los humanos				
K	Se puede morir de tristeza				
L	Al morir podemos ver una luz blanca al final de un túnel				
M	Seguimos oyendo una vez muertos				
N					
O					

GLOSARIO:
MUERTE: Cesación o término de la vida.
DUOLO: Demostraciones que se hacen para manifestar el sentimiento que se tiene por la muerte de alguien.
SUFRIMIENTO: Padecimiento, dolor, pena con que se sufre algo.
DOLOR: Sentimiento de pena y congoja por causa física o emocional.
RESUCITACIÓN: Acción de volver a la vida, con maniobras y medios adecuados, a los seres vivos en estado de muerte aparente.
DUOLO: Proceso de elaboración y aceptación de la pérdida.

Figura 6. Extracto de la actividad 5.4 del “cuadernillo del alumnado”.

Además se les anima a que añadan algún mito más a la lista. Con esta actividad se pretende que el alumnado muestre y ponga de manifiesto sus pensamientos sobre algunos de las leyendas y de los mitos que giran en torno a la muerte. Además se pretende, en cierta manera, desmitificar un tema que es parte de nuestra experiencia vital pero que en líneas generales está cargado de tabúes y de misticismo, no abordándolo de forma directa y habitual, como otras cuestiones presentes en nuestro desarrollo como seres vivos. Esta actividad viene acompañada de un pequeño glosario de términos relacionados con la muerte, cuyo significado no siempre es claro para el alumnado.

Debate y conclusiones

En esta actividad, se le pide al alumnado que exprese sus conclusiones personales al grupo y que calcule la media de las puntuaciones obtenidas en sus respuestas, para que finalmente las comparen con el resto de los compañeros. Con esta actividad se pretende que se genere un debate sobre el tema trabajado. De esta forma se abordan cuestiones referidas a la alteridad y a la asertividad. Además se continúa con la actividad anterior en lo referente a la desmitificación de los tabúes relacionados con la muerte y se trabajan contenidos matemáticos (Figura 7).

5.5 Expresa las conclusiones de tu clase hallando la media de las respuestas. Compara tus ideas iniciales con las del grupo y busca información en caso de duda.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ

Figura 7. Extracto de la actividad 5.5 del “cuadernillo del alumnado”.

2.3 Papel del docente

En esta secuencia de actividades del proyecto, en concreto, el papel del docente se ha centrado en presentar y dirigir las actividades realizadas, adoptando un rol algo más cercano al papel tradicional, aunque promoviendo el debate y la participación del alumnado. Este enfoque era exigido por las características de estas actividades. En todo caso, a lo largo del desarrollo del proyecto el docente adoptó roles diferentes en función de las actividades realizadas.

2.4 Papel de los alumnos

El nivel de participación del alumnado ha ido cambiando a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, habiendo sido informados sobre el proyecto en curso, consultados acerca del mismo en el transcurso de la intervención y tomándose en cuenta las propuestas realizadas por ellos mismos acerca del funcionamiento del proyecto. Ello permitió que pudieran llevar a cabo acciones de ciudadanía de manera autónoma, en función de las actividades realizadas, tanto en pequeño como en gran grupo.

2.5 Ejemplos de material producido

Se ha elaborado material de trabajo para el alumnado, concretamente un cuadernillo de trabajo y un cuadernillo para la salida de campo a una residencia de ancianos (Figura 8).



Figura 8. Extracto de la actividad 5.9 del “cuadernillo del alumnado”.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

En estas actividades se muestra una metodología de carácter transmisivo, con participación del alumnado en debates y en interacciones de grupo. A partir de la explicación de la maestra o de la lectura de textos, los alumnos realizan actividad de diverso tipo. Se han utilizado como herramientas, el cuaderno de trabajo del alumno (como sustituto del libro texto), fotografías y mapas del mundo.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Entre los aspectos positivos de la secuencia de actividades presentadas hay que destacar la aproximación que hace el alumnado a otras culturas y otros ritos funerarios que se practican en el planeta, distintos a los de su cultura propia, lo que les enriquece como personas y ciudadanos, fomentándose valores como la tolerancia y el respeto, y también la empatía.

4.2 Dificultades

Las dificultades más habituales con las que se pueden encontrar los docentes para la transición de una perspectiva a otra pueden ser de carácter organizativo o experiencial. Así, se pueden encontrar dificultades con la organización del espacio y del mobiliario escolar, lo que puede favorecer o entorpecer el aprendizaje colaborativo. Otra dificultad puede ser la experiencia del docente para abordar cuestiones de diferentes niveles de profundidad, ya que en muchos casos existe falta de formación sobre el tema. También influyen las rutinas del aula que en muchas ocasiones no permiten abordar los temas de forma compleja. También plantea dificultades el coordinarse con otras instituciones territoriales, sobre todo teniendo en cuenta que los tiempos y espacios que utilizan son muy distintos a los de la escuela.

4.3 Posibilidades

Estas actividades se desarrollan, sobre todo, con un enfoque descriptivo, en cuanto que presentan, narran, detallan situaciones diversas. A partir de aquí

se pueden desarrollar otras actividades que se centren más en el análisis (nivel analítico) y en la comprensión sistemática de la realidad (nivel complejo). Así, por ejemplo, en primer lugar se podría hacer una lluvia de ideas en clase sobre los ritos funerarios que conocen y su procedencia. De esta manera indagaríamos sobre las concepciones iniciales de los alumnos. A continuación les podríamos pedir que investigaran en la biblioteca sobre esta cuestión, para que se familiaricen con el tema a partir de textos teóricos. También se les podría pedir que trabajaran la problemática en casa con la ayuda de la familia para traer al aula aquello que hayan podido averiguar. De esta forma se implicaría también a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En clase se realizaría una puesta en común sobre los ritos que el alumnado ha trabajado, y se haría un debate sobre en qué consisten, de dónde proceden y qué valoración hacen de los mismos. En el debate también se abordará la muerte de algún ser querido y la vivencia de su funeral.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

En el diseño del proyecto ha participado la Fundación New Health (<http://www.newhealthfoundation.org/>), una institución sin ánimo de lucro dedicada a la observación y optimización de los sistemas de salud, sanitarios, atención social, y apoyo familiar. Esta Fundación, que ya trabajaba con la escuela, se incorporó al proyecto, llevando a cabo una serie de actividades relacionadas con los sentimientos de las personas frente al momento de la muerte. Asimismo, con el proyecto puesto en marcha, el alumnado del aula participante expresó su interés por que algún miembro de la comunidad médica, y que perteneciera al barrio, fuera a hablarles sobre las enfermedades más habituales de las personas mayores. Ambas expectativas fueron satisfechas con actividades de charla-debate del médico y de visita a la residencia.

SUIZA



Dipartimento Formazione e Apprendimento - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Locarno

Escuela Primaria de Melano:

Título: Del agua a los fósiles

Temáticas: Patrimonio, Medio Ambiente y Sostenibilidad

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El municipio de Melano es una población de Locarno situada a orillas del lago Ceresio, fue una vez también un importante puerto lacustre a los pies del

monte Generoso. El municipio cuenta con 1.446 habitantes (a 31.12.2017) y tiene una superficie de 470 hectáreas, el 70 % de las cuales están cubiertas de bosques. Desde hace años, el Ayuntamiento de Melano lleva a cabo en su territorio una política energética a favor de la eficiencia y del uso de las energías renovables, hasta el punto de que ha sido galardonado con la marca “Ciudad de la Energía” (Città dell’energia®), otorgada por el Programa Suizo de Energía para Municipios a las autoridades locales que se distinguen por aplicar una política energética de vanguardia, en línea con los objetivos de reducción del consumo energético y de las emisiones de CO₂ de la Confederación Suiza (<http://www.melano.ch/index.php?node=424&lng=1&rif=237bcae82b>). Melano también se encuentra cerca del Monte San Giorgio, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, considerado el mejor testimonio fósil de vida marina del Triásico en la región (hace 245-230 millones de años). Debido a que la laguna estaba cerca de la tierra, los restos también incluyen fósiles de reptiles, insectos y plantas en la tierra, lo que resulta ser una fuente extremadamente rica en fósiles.

La escuela primaria de Melano acoge también a los alumnos de la vecina ciudad de Maroggia e incluye dos clases de varios años de primer ciclo (1º y 2º de Primaria) y una clase de cada uno de los años siguientes (3º, 4º y 5º de Primaria). En la mayoría de las clases, dos docentes trabajan juntos a tiempo parcial para dirigir la clase. Los dos profesores de 5º de Primaria participaron en la experimentación. El Director de Educación y el Inspector, así como un investigador del DFAE, apoyaron la planificación del proyecto.

La unidad de aprendizaje, que se ilustra a continuación, lleva el título “Del agua a los fósiles”.

El proyecto de estudio ambiental, basado en los consejos del plan de estudios de la escuela obligatoria del cantón de Ticino, pretende ser una continuación del programa que comenzó hace dos años cuando los estudiantes del actual 5º curso estaban en 3º de Primaria.

Por tanto, la programación descrita a continuación sigue una progresión normal de los temas a partir de la “situación problema del terremoto” (tomada de lo que acababa de ocurrir en el centro de Italia) para pasar luego al estudio de la evolución y la formación de la Tierra, el estudio de los suelos, y luego llegar a comprender la importancia del agua para la vida, en todos sus aspectos.

Este camino, rico en ideas para el desarrollo de habilidades transversales, siempre ha sido estimulado y apoyado escuchando y potenciando los intereses de los alumnos. Además, el recorrido se desarrolla con la plena valoración del contexto territorial de Melide (CH-TI). De hecho, la escuela está situada cerca de una zona geológica única, un museo de fósiles renovado en Meride y una histórica e interesante antigua cantera en Arzo.

1.2 Temporalización

La duración total de la secuencia de actividades fue de 3 meses, dividida en las siguientes actividades:

- *Mapeo de los conocimientos / creencias / concepciones erróneas y modelos de los alumnos antes de un estudio en profundidad (1 hora).*
- *Reflexiones generales e hipótesis sobre la localización del fenómeno en el tiempo y el espacio (3 horas).*
- *Experimentación sobre la formación de fósiles (6 horas).*
- *Experimentación del plegamiento que se produjo debido al empuje de las placas tectónicas (6 horas).*

1.3 Objetivos educativos

Experimentar un proceso de investigación científica, histórica, geológica y paleontológica que ayude y favorezca la adquisición de un mejor conocimiento de nuestro territorio, en particular de los fósiles del Monte San Giorgio (Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO).

Ámbitos de competencia y procesos involucrados:

- investigación;
- orientarse en el espacio y en el tiempo (a través de la línea temporal);
- analizar;
- planificar;
- habilidades lingüísticas relacionadas con la escritura;
- competencia en la colaboración del trabajo en grupo con los compañeros de equipo (reconocimiento del compañero de equipo respetando ideas y propuestas diferentes a las suyas).

Objetivos de conocimientos y habilidades:

Conocimientos:

- Conocer el proceso que caracteriza al fósil.
- Comprender la composición de las rocas del Monte San Giorgio, observar y comprender por qué están presentes fósiles vinculados al agua.
- Clasificar los principales fósiles, entender los procesos formativos y georeferenciarlos en el mapa.
- Conocer los principales aspectos geográficos de la zona.
- Realizar cálculos sencillos relacionados con eras geológicas.
- Usar terminología y vocabulario científico apropiado.

Habilidades

- Recopilar materiales significativos sobre el fenómeno que se está investigando.
- Comprender, resumir y producir textos científicos relevantes y claros.
- Escuchar, compartir y respetar las ideas de sus compañeros para una buena colaboración.
- Reconocer en las palabras de los demás la fuente de nuevos conocimientos.
- Entrenar la propia mente e la imaginación para cambiar el propio punto de vista, promoviendo así una mayor flexibilidad, enriqueciendo el pensamiento creativo, reflexivo y crítico.
- En situaciones estructuradas respetar las reglas, necesidades, diversidad y sentimientos de los demás..

1.4 Organización del grupo y del aula

Las actividades se inician con el lanzamiento y la puesta en común de una situación-problema que sirve de “trampolín” motivacional para el recorrido didáctico y estimula el deseo de descubrir información sobre el tema. La maestra se presenta en el aula con misteriosos materiales en una caja y poco a poco se los muestra al grupo de alumnos: “Encontré una maleta importante en el armario de la escuela y nunca nadie se ocupó de ella. ¿Qué hacemos? La maleta contiene varios fósiles de animales y plantas.

Siguiendo las diferentes hipótesis, se estimula a los alumnos acompañándolos en un recorrido didáctico que pretende profundizar en el conocimiento de los objetos que se encuentran ante sus ojos, sobre el tema de los fósiles.

Para la maestra es una oportunidad para dar continuidad al aprendizaje de los alumnos sobre un tema multidisciplinar ligado a una situación que pertenece a un pasado lejano del territorio en el que viven actualmente los niños.

Se les pide a los niños que practiquen, además de aspectos más específicos, procesos de resolución de problemas (exploración y pruebas) y de reflexión sobre sus propias hipótesis (pensamiento crítico).

El tema permite a cada uno encontrar estímulos y enriquecimiento personal en diferentes campos: lectura y capacidad de síntesis, composición de textos, línea del tiempo, aspectos geográficos, geológicos, históricos, etc.), sin olvidar los aspectos relacionales (colaboración, respeto mutuo, etc.).

Al final del recorrido didáctico se habrá generado un librito con la información adquirida a través de la búsqueda y los testimonios y que pone en juego diversos lenguajes (el dibujo, la cronología, el texto publicado utilizando un vocabulario apropiado).

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

La principal dimensión que se desarrolla con las actividades propuestas es la del patrimonio, en particular el conocimiento y la valoración de los recursos geológicos de la zona, propuesta como estudio ambiental, que se centra en particular en la formación y presencia de fósiles en el territorio donde se ubica la escuela.

2.2 Descripción del tipo de actividades

Mapeo de los conocimientos / creencias / concepciones erróneas y modelos de los alumnos antes de un estudio en profundidad

Cada estudiante recibe un folleto y se le pide que escriba cómo podría definir un fósil: *¿Qué es? ¿Cómo crees que se formó? ¿De qué está hecho?*

Los docentes no dan respuestas, sino que recogen las concepciones y modelos que los alumnos tienen sobre la formación de fósiles.

Reflexiones e hipótesis generales sobre la localización del fenómeno en el tiempo y el espacio

Las reflexiones continúan con nuevas preguntas-estímulo: *¿Tenemos fósiles en nuestra zona? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Qué ha ocurrido? ¿Cuándo?*

La maestra promueve una discusión a modo de lluvia de ideas. Se invita a los estudiantes a compartir sus suposiciones y conocimientos personales.

Se introduce la cuestión de la presencia, hace tiempo, del Mar de Tetis, que cubría todo nuestro territorio, y se conecta con lo que ya se ha estudiado y observado durante las lecciones de estudio del medio anteriormente con referencia a la sedimentación y al plegamiento alpino debido a las presiones del continente africano.

Experimentación sobre la formación de fósiles

¿Dónde encontramos fósiles? Se hacen hipótesis y se argumentan las teorías propuestas. Hablamos así de estratificación de arenas y rocas desmenuzadas en el mar (Pangea). En el mapa se puede ver el mar de Tetis que existía en el lugar del distrito de Mendrisiotto y de la temperatura ecuatorial.

Posteriormente, en un acuario con agua, se reconstruye el depósito de estratificación que se produce a lo largo de los siglos. En particular, la sedimentación se propone utilizando arena, tierra, piedras, pequeñas rocas y animales acuáticos. Una amonita de plástico se cubre con capas de sedimento. Se llegará a ver que la presión, el calor y el tiempo permiten la creación de una huella fósil.

Al final del experimento se extrae del acuario una amonita real, previamente escondida por la paleontóloga. De esta manera, los niños pueden manipular un material auténtico que han sido capaces de explorar, a través de la simulación, en todas las etapas del proceso de fosilización.

Experimentación del plegamiento que se produjo debido al empuje de las placas tectónicas

¿Cómo es que encontramos los fósiles en lo alto del Monte San Giorgio? ¿Cómo llegaron allí?

Breve discusión y recopilación de hipótesis. El siguiente paso es la caja/modelo que reconstruye el movimiento que experimentan las rocas impulsadas por las placas tectónicas. La roca es muy claramente visible (arena y tierra de diferentes colores colocadas en capas). Para simular el progreso de las placas tectónicas, los diferentes sedimentos son empujados lateralmente con un tablero de madera y se observa que los materiales tienden a arrugarse y formar las típicas “ondulaciones” que se pueden observar en las montañas cercanas al colegio.

2.3 Papel del docente

En la primera actividad los profesores lanzan las preguntas de estímulo y piden a los estudiantes que respondan libremente para sacar a la luz cuáles son las creencias y las concepciones relacionadas con los fósiles. Las respuestas se recogerán pero no se discutirán.

En la segunda actividad, a través de una lluvia de ideas, se invita al grupo

clase a reflexionar y discutir sobre la presencia de fósiles en la región de su escuela y sobre su origen. Este tipo de actividad tiende a dar la oportunidad a cada alumno o alumna de expresar su opinión valorando lo individual en el aula. Las reflexiones individuales se inician haciendo preguntas de estímulo y discusiones en grupo.

En la tercera actividad hay tareas guiadas principalmente por los docentes, en las que ellos o la experta externa (paleontóloga) profundizan sobre un aspecto del tema realizando demostraciones relacionadas con el proceso de fosilización y estratificación de rocas. Se distribuye y consulta material auténtico (por ejemplo, fósiles, rocas, etc.) y material educativo de consulta (por ejemplo, atlas, libros de texto, etc.).

En la cuarta actividad se proponen actividades guiadas principalmente por los docentes. La maestra estimula el debate sobre las razones para encontrar fósiles en el Monte San Giorgio y actúa principalmente como facilitadora de la discusión entre los alumnos y alumnas, permitiendo que todos y cada uno se expresen.

2.4 Papel de los alumnos

En la primera actividad los niños trabajan autónomamente dando una definición individual de qué son los fósiles y cómo se forman.

En la segunda actividad, a través de una lluvia de ideas y una invitación a expresar sus hipótesis y/o conocimientos, cada alumno y cada alumna tiene la oportunidad de participar, haciendo una contribución personal.

En la tercera actividad los docentes, o la paleontóloga, introducen los temas a través de demostraciones prácticas en las que se pide a los alumnos que observen los fenómenos, formulen hipótesis y las recojan en breves textos científicos. El papel del niño es central porque las actividades tienen como objetivo el desarrollo personal y consciente de la identidad y de los conocimientos propios. Para hacer esto está llamado a distanciarse de los hechos y de la información, así como de sus propias acciones, y a recurrir a argumentos lógicos a través de la formulación de hipótesis y reflexiones sobre ellas en el ejercicio de la práctica personal de reflexión, pero también en el reconocimiento de la legitimidad de los diferentes puntos de vista.

En la cuarta actividad los profesores, o la paleontóloga, presentan algunos temas o hacen algunas demostraciones durante las cuales se pide a los alumnos que observen, formulen algunas hipótesis, escriban algunos textos científicos. Las fases presentadas son ejemplos de la perspectiva descriptiva que, en este caso, se plantea en forma de actividades introductorias que van a confrontarse con las concepciones erróneas de los niños y niñas continuamente monitoreadas y explicitadas a través de actividades de reflexión escrita o gracias al intercambio dialógico en los momentos de pequeño grupo y en las sesiones plenarias en las que se enriquece y explicita el punto de vista de cada uno.

2.5 Ejemplos de material producido



Secondo me i fossili sono animali intagliati
nella roccia, poi la roccia prende la sua forma
e diventa un fossile

non quite. La fa abbiamo approfondito
l'argomento, scoprendo come si formano
i fossili. Tutto ciò che non abbiamo
un monti vicino, o non riesce
di fossili abbiamo iniziato a studiare
di Monte San Giorgio un giorno
scoprimmo che tutto questo lo chiamano
in un'area di mare.
Come mai il mare non copre il
monte e non ci fossili?
Chiedo questo e abbiamo scoperto
l'origine delle nostre rocce.
Abbiamo visto il continente de-
formato, perché qui c'è 200.000
di anni fa. Due rocce litologiche
che sono avvenute. Per questo prima
si chiamava il lago e poi con
il mare. Per questo si chiama il
Giorgio. Così è come si è formato,
ma perché ci sono i fossili?

Estas ideas iniciales se profundizaron y ampliaron posteriormente a medida que se desarrollaban las diferentes fases.

3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

Para estas actividades se utilizó inicialmente la reflexión individual y la discusión en grupo. Una especie de lluvia de ideas que permitió recoger las concepciones y conocimientos de los alumnos sobre los fósiles. Después de este primer momento de introducción, siguieron actividades que, partiendo de la observación directa de experimentos y fenómenos, profundizaron en el conocimiento sobre el tema a través del diálogo participativo.

La experta externa desempeñó un papel central al explicar y ejemplificar el proceso de fosilización y estratificación con materiales auténticos y modelos móviles. Utilizaron: folios para escribir sus propias respuestas al estímulo de los docentes, un acuario que contenía agua, arena, tierra, guijarros y animales acuáticos. Todo ello para reconstruir el depósito de material estratificado que se produjo a lo largo de los siglos, un modelo que reconstruye el movimiento que experimentan las rocas impulsadas por las placas tectónicas, video sobre fósiles de reptiles.

Durante la salida de campo, los niños pudieron experimentar en vivo las complejas relaciones entre diferentes fenómenos geográficos físicos. Además de probar el fenómeno del plegamiento por orogénesis en el aula, también probaron en el campo el análisis de rocas calizas, bituminosas o arcillosas.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Para la definición de las actividades se ha adoptado el marco de la planificación por competencias, que prevé la definición de tres secuencias: la identificación de la situación problemática (y del marco de significado); la formación (el ejercicio de las competencias); el juego (o más bien la realización de una auténtica tarea, o sea, la producción de un CD que resume los descubrimientos realizados).

Tuvo un carácter estratégico, en el proceso de aproximación a la situación problemática y en la fase de formación de competencias, la participación de una experta externa, paleontóloga, que logró introducir el tema con ejemplos y materiales auténticos.

4.2 Dificultades

Salir del territorio o trabajar con material auténtico (a veces delicado) puede ser un reto organizativo y operativo importante, especialmente si se trata de una clase numerosa. Una estrategia interesante, que requiere la movilización de recursos no siempre disponibles para todas las clases, es la posibilidad de trabajar con la mitad de la clase (12 estudiantes) a la vez.

4.3 Posibilidades

En el caso que nos ocupa, se ha pasado de una perspectiva descriptiva a una analítica, invitando a los estudiantes a manejar, explorar y estudiar materiales y recursos auténticos de diversos tipos. Esto les llevó a realizar investigaciones

y clasificaciones de los fósiles presentados de forma independiente. Además, gracias a una visita al museo de fósiles y a las antiguas canteras de Val Mara, los alumnos observaron diferentes tipos de rocas. La observación en vivo de los fenómenos orogénicos y su efecto en el paisaje permitió a los niños acercarse a una lectura sistémica del territorio y a las múltiples conexiones entre nodos, redes y mallas. Los tiempos largos de la geografía física -y en particular la orogénesis y la formación de fósiles- se han enfrentado a los de la geografía humana, concretamente mediante la utilización de los recursos y la posterior valoración del patrimonio. En particular, abordar el proceso de reconocimiento de un sitio de la UNESCO ha permitido acercarse a una realidad territorial familiar -el monte San Giorgio- y descubrir cómo es depositario de bienes y recursos únicos y, por lo tanto, reconocidos como de valor internacional para toda la humanidad.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

Los docentes se pusieron en contacto con una experta externa (paleontóloga, guía del monte San Giorgio) que propuso una experiencia concreta vinculada al territorio. Junto con la experta, diseñaron la lección, que luego ella dirigió sobre todo.

También es interesante el trabajo de campo que se ha realizado gracias a la colaboración con el Museo y la Cantera.

Cabe señalar que se ha firmado un auténtico pacto formativo de colaboración entre escuela y extra-escuela: los profesores no han utilizado el conocimiento oficial, sino que han diseñado con una perspectiva sistémica e integrada utilizando los recursos del territorio.



Escuela Primaria de Coldrerio

Título del proyecto: Coldrerio suena

Temática: Patrimonio

1. Descripción del contexto del caso de estudio

1.1 Contexto

El municipio de Coldrerio está situado al sur del Cantón del Tesino, en el distrito de Mendrisiotto. El territorio tiene 246 hectáreas de las cuales 47 son boscosas, 32 cultivadas, 92 caracterizadas por prados, campos y pastos, 18 por zonas de tránsito y 56 por zonas de asentamiento. Tiene 2.960 habitantes. La escuela, está situada en el centro de la ciudad y cerca del Ayuntamiento, es un importante punto de referencia no sólo para las actividades educativas, sino también para la ciudadanía. De hecho, hay numerosas actividades para el desarrollo del territorio que son promovidas por los maestros, y que involucran a toda la comunidad.

La escuela Primaria de Coldrerio trabaja en estrecha sinergia con la comunidad

educativa. Han participado en la experimentación dos maestros, el Director Educativo y un investigador del DFA.

La propuesta “Coldrerio suena” es una de las actividades que se proponen como parte del estudio del territorio, en la clase de tercero, y tiene como objetivo ayudar a los niños a descubrir la atmósfera y la vida de un tiempo pasado, a través de reconstrucciones sonoras. En particular, a partir de una narración, se invita a los alumnos a leer e interpretar el contexto y el entorno en el que se encuentran.

Vivimos en un territorio fuertemente afectado por la contaminación atmosférica y acústica, principalmente por el gran tráfico que, en determinados momentos del día, alcanza niveles insoportables.

No siempre fue así, una vez Coldrerio (CH-TI) era un lugar tranquilo, formado por dos pequeños pueblos (Villa y Castillo), rodeados de campo abierto, donde se trabajaba desde el amanecer hasta el anochecer y las horas de trabajo estaban dictadas por los ritmos naturales del día y las estaciones. El tañido de las campanas del pueblo marcaba los ritmos de la vida civil y religiosa. Además de estos últimos, los únicos ruidos que se entrelazaban con los de la naturaleza eran el traqueteo de los caballos, el ruido de las carretas, las voces alegres de los niños, que eran libres para jugar tranquilos en las calles y plazas de la zona, y la alegría de los clientes de las tabernas de Turo y Pia (que solían dejar los alféizares de las ventanas de la posada llenas de marcas de grappa por los hombres que salían a los campos por la mañana).

1.2 Temporalización

La duración total de la secuencia de actividades fue de 6 meses, dividida en las siguientes actividades:

- *A la escucha de un testigo privilegiado: el bisabuelo de Michele* (4 horas);
- *De los sonidos a las imágenes de un tiempo pasado* (8 horas);
- *En busca de los sonidos de Coldrerio* (8 horas).

1.3 Objetivos educativos

A continuación se presenta la tabla con un resumen de las competencias que el curso pretende desarrollar:

Investigar	Expresar y comparar las propias necesidades y emociones. Problematizar las experiencias propias y ajenas; identificar preguntas para la investigación. Observar la realidad sistemáticamente. Explorar los fenómenos con un enfoque histórico-geográfico. Ser capaz de leer la organización de la sociedad en el territorio a través de múltiples fuentes, logrando hacer comparaciones entre el presente y el pasado.
------------	--

Orientarse en el espacio y el tiempo	<p>Orientarse en el espacio, descentralizando el punto de vista también con la ayuda de mapas y otros instrumentos de representación espacial.</p> <p>Utilizar un lenguaje espacial coherente para interpretar diversas fuentes visuales y sonoras; realizar diversos bocetos cartográficos y diseñar recorridos didácticos.</p> <p>Reconocer los ciclos naturales del tiempo y conectarlos con el tiempo social y los ritmos de la sociedad.</p> <p>Reconocer el tiempo como un dato universal y como una construcción de la sociedad.</p> <p>Utilizar algunos organizadores temporales (años, siglos, milenios) como instrumentos para leer el pasado.</p> <p>Construir una línea del tiempo para representar los períodos históricos.</p>
Analizar	<p>Analizar el origen natural y las transformaciones de los recursos fundamentales que permiten la supervivencia y el desarrollo de la humanidad (agua, alimentos, energía, materias primas...).</p> <p>Distinguir los sonidos naturales de los artificiales.</p> <p>Reconocer que el ser humano debe adaptarse a condiciones naturales que escapan de su control.</p>
Modelizar	<p>Identificar las necesidades básicas de un ser vivo en su contexto vital.</p> <p>Modelizar la organización social y territorial de un barrio, de una ciudad hoy y ayer.</p>
Comunicar	<p>Representar las observaciones del entorno natural y artificial.</p> <p>Reconocer y utilizar recursos multimedia para presentar las investigaciones y los proyectos realizados.</p> <p>Reelaborar, hacer preguntas, expresar aprecio y hablar en relación con las contribuciones expresadas por los compañeros de clase.</p>
Diseñar	<p>Expresar y justificar una opinión sobre la propia experiencia directa.</p> <p>Asumir roles activos y participativos; desarrollar algunas habilidades comunicativas y creativas dentro de los talleres.</p> <p>Diseñar y practicar patrones de comportamiento prosocial que fomenten el respeto a uno mismo, a los demás y al medio ambiente.</p>

1.4 Organización del grupo y del aula

Se estimula y se fomenta la curiosidad de los alumnos acerca de su historia local, medio ambiente y tradiciones.

Apartir de una investigación perceptiva, exploran los elementos de la naturaleza, perciben roles (personas) y funciones (objetos, utensilios, edificios...).

Las actividades se desarrollan ya sea con la clase completa, como por ejemplo escuchar una historia, ya sea en grupos, bien en el aula, bien en el territorio (en Coldrerio).

Además, para el análisis, clasificación, grabación y manipulación artística de los sonidos se utilizan grabadoras y PCs con aplicaciones específicas (por ejemplo, Audacity).

2. Actividades realizadas para abordar el tema

2.1 Dimensiones desarrolladas y tema específico

La dimensión principal desarrollada en las actividades es el estudio y la valoración del patrimonio, con especial atención a las tradiciones locales del territorio donde se encuentra la escuela. Para crear un puente entre la realidad de hoy en la que viven los alumnos y la del pasado, se utilizan los sonidos característicos de la vida del territorio y de las realidades sociales y económicas presentes en él (en el pasado y hoy).

2.2 Descripción del tipo de actividades

A la escucha de un testigo privilegiado: el bisabuelo de Michele

Michele es el niño alrededor del cual se construye toda la situación problema contada a los alumnos en forma de narración.

Michele va a visitar a su bisabuelo, que después de pasar su infancia en Coldrerio, se trasladó a Bellinzona, donde aún vive, en una residencia de ancianos.

El anciano le cuenta a su nieto historias de cuando era niño y, con sus amigos, después de la escuela, se divertía jugando en las calles del pueblo de Coldrerio. Habían creado una banda y construido una cabaña en un lugar secreto. A pocos pasos de este último, habían enterrado su tesoro, dentro de una caja de hojalata. Michele escucha las palabras de su bisabuelo; le gustaría ver ese lugar tan especial y encontrar el tesoro. Les hace varias preguntas al anciano, pero no pueden ser explicadas. Coldrerio ha cambiado muchísimo y el hombre, que no ha viajado a su tierra de origen durante mucho tiempo, sólo recuerda que podía oír algunos ruidos claramente desde la cabaña.

De los sonidos a las imágenes de un tiempo pasado

El siguiente texto se distribuye a los niños:

“Queridos niños del tercer grado de Coldrerio, somos un equipo de televisión de RSI y nos gustaría hacer un documental dentro del programa “Historias”. Tenemos algunas bandas sonoras y otras tantas fotografías de los años 70 pero, como no

conocemos vuestro territorio, os pedimos que encontréis estos lugares. Una vez que los hayáis encontrado, tomad algunas fotografías actuales y grabad los ruidos que se oyen hoy en estos rincones de la zona. Al final de vuestro trabajo contactad con nosotros.”

Los niños movilizan sus habilidades para realizar el servicio televisivo sobre el Coldrerio de los años 70.

En busca de los sonidos de Coldrerio

Después de la actividad de emparejar los sonidos grabados por la maestra con las fotografías antiguas, se les pide a los alumnos que encuentren el lugar identificado en el sonido en el Coldrerio de nuestros tiempos, tomen una foto desde la misma posición que la postal o fotografía antigua, grabando los sonidos actuales.

2.3 Papel del docente

En la primera actividad la maestra, después de contar la historia, enumera a los alumnos algunos de los ruidos recordados por su abuelo: *“Oí las voces y las risas de los camaradas, el crujido de las telas, el continuo y agradable sonido del agua que fluía, el ruido de las ramas y las hojas acariciadas por el viento, el fragor de los frascos rotos, los cencerros de las reses y, a lo lejos, el rugido de los trenes”.*

Los sonidos de la descripción son grabados por la maestra y escuchados por los niños.

En la segunda actividad, la primera fase servirá como una verificación del recorrido didáctico. Individualmente, siguiendo las instrucciones de los docentes, los niños tendrán que observar tres fotografías, comentarlas, registrar los cambios que se han producido a lo largo del tiempo y reflexionar sobre los sonidos / ruidos presentes en aquel momento histórico.

En la tercera actividad, la maestra, inicialmente a través de una intervención directa, presenta la historia a los alumnos. A continuación, coordina las actividades de descubrimiento desarrolladas por los niños, actuando así como mediadora y supervisora.

2.4 Papel de los alumnos

En la primera actividad los alumnos se dividen en grupos, a los que se les asigna una lista de sonidos, con sus respectivas bandas sonoras, que remiten a lugares específicos del territorio:

- *Roccolo*: Gritos de niños, sonido de pelotas pateadas, crujido de hojas, canto de pájaros, silbidos, aplausos de manos, viento, gritos y batir de alas.
- *Paù*: ruido de frascos, croar de ranas, ruido de cadenas, viento, gritos

de niños, gruñidos de cerdos en la distancia.

- *Piazza Mola*: Ruido de carros, de cascos de caballos, crujidos de hojas, voces felices de hombres y mujeres, algarabía de trilladoras, golpes de martillo, chirridos de sierras, tintineo de botellas y vasos, graznidos de golondrinas y vencejos.
- *Cortijo dl Mirabel*: Maullidos de gatos, cascos de caballos, ladridos de perros, cacareo de gallinas, canto de gallos, rebuznos de burros, susurro de hojas, deslizamiento de cuerdas, sonido de tos, respiración sibilante, esputos y hablar en voz baja.

Los alumnos, enfrentados a diferentes estímulos sonoros, tendrán que consultar libros, fotografías antiguas, planos y mapas del territorio, entrevistar a personas mayores nacidas y criadas en Coldrerio, identificando los lugares donde se produjeron los ruidos escuchados. A través de la consulta de mapas históricos que representan la morfología y el urbanismo de Coldrerio a lo largo de los años, los alumnos podrán desarrollar una mirada de análisis histórico de los acontecimientos y familiarizarse con el territorio.

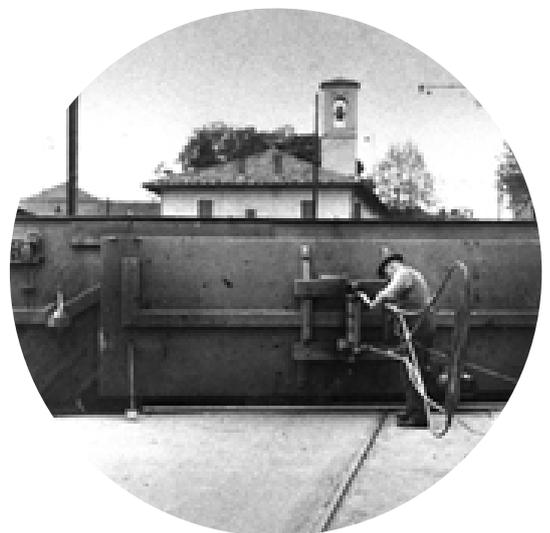
La segunda actividad incluye la sonorización de las fotografías propuestas. Luego se invitará a los niños a una discusión activa para negociar las ideas que surjan.

Durante la tercera actividad, los niños y niñas realizan análisis a varios niveles, combinando la percepción sensorial con las formas tradicionales de investigación (consulta de libros y fotografías). También movilizan habilidades y conocimientos personales para identificar la ubicación de los diferentes lugares del territorio. Esto también se hará con la ayuda de entrevistas adicionales con testigos privilegiados que encontrarán en la zona.

Colaborando y discutiendo en pequeño y gran grupo, los alumnos comparten sus pensamientos e hipótesis con sus compañeros.

2.5 Ejemplos de material producido

A continuación se presentan algunas fotografías de época utilizadas para las actividades, sonorizadas por los niños y actualizadas posteriormente.





3. Metodología, instrumentos y materiales utilizados

A partir de la historia del bisabuelo de Michele, se utilizan métodos muy participativos e interactivos. Los alumnos tienen debates en grupo o con toda la clase; trabajan en grupos para resolver varias situaciones problema y comparten una estrategia operativa para reconstruir el sonido del pasado y del presente. Entre los materiales utilizados también encontramos: la narración del bisabuelo de Michele, las grabaciones de los sonidos de Coldrerio, libros y otros materiales de consulta sobre los sonidos y tradiciones de Coldrerio, mapas, fotografías de época que retratan situaciones de la vida cotidiana pasada, grabadoras para grabar los sonidos del Coldrerio actual, etc.

4. Potencialidades / Dificultades

4.1 Aspectos positivos de la secuencia de actividades

Un aspecto positivo de la secuencia de actividades propuesta es que estimula el descubrimiento y la curiosidad de los niños. A través de la narración del bisabuelo, los niños se acercan a la dimensión sonora de los lugares que caracterizan los misteriosos sonidos de su territorio. Esto nos permite madurar el conocimiento de las tradiciones, sonidos y lugares del pasado, vinculándolos con los del presente, que los niños viven y escuchan todos los días. Les permite, de manera activa, reflexionar y discutir sobre cómo y por qué han cambiado ciertos lugares, cómo el patrimonio sonoro es parte integrante del patrimonio histórico y geográfico del territorio en el que todos viven.

4.2 Dificultades

La principal dificultad para pasar a una perspectiva compleja sería gestionar la coordinación y la co-construcción de actividades con otra clase. No bastaría con encontrar un profesor dispuesto a participar en el intercambio, sino que sería necesario crear situaciones que realmente intrigaran a los alumnos y les llevaran a reflexionar sobre los aspectos que unen sus realidades aprovechando la diversidad como valor.

4.3 Posibilidades

Desde una perspectiva analítica, las actividades vinculadas al caso de estudio se centran en el patrimonio local como bien a preservar, partiendo de un conocimiento más profundo incluso desde un punto de vista distinto del habitual (paisaje sonoro) para pasar de la investigación y de la catalogación y categorización hasta llegar a su conservación (a través de diferentes materiales, como por ejemplo, el vídeo realizado).

La transición a una perspectiva compleja requeriría la realización de actividades en las que los alumnos se relacionen con los vínculos (redes) que conectan la realidad local con la realidad global adoptando el lema “actuar localmente, pensar globalmente”. Esto requeriría una mayor reflexión sobre el significado mismo del patrimonio y la forma en que esto implica un verdadero compromiso y participación para su valoración y preservación.

5. Alianza entre Escuela y Territorio

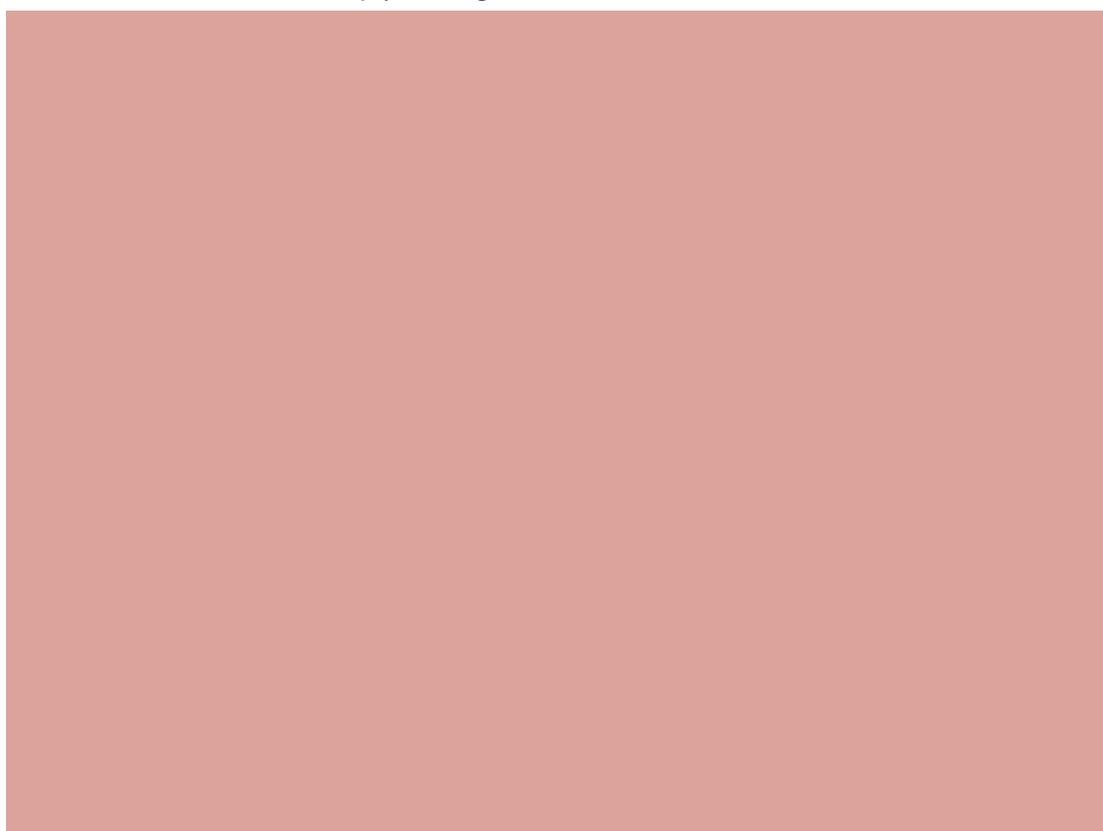
Los docentes invitaron a los alumnos a entrevistar a los ancianos del territorio para que les ayudasen a identificar los diferentes lugares donde se grabaron los sonidos. Se puede considerar una implicación de personas “expertas” en la materia en el territorio. Podría ser interesante encontrar lugares en los que los oficios (establecimientos, talleres, etc.) que tuvieron lugar en el pasado todavía se estén llevando a cabo y organizar actividades que involucren a la gente de la zona.

PREGUNTAS GUÍA PARA EL DISEÑO

¿Cómo puedo recopilar la documentación para diseñar, describir e interrogar a la práctica?



¿Cómo se puede involucrar a los niños en las diferentes actividades para que se conviertan en actores y protagonistas de las decisiones tomadas?

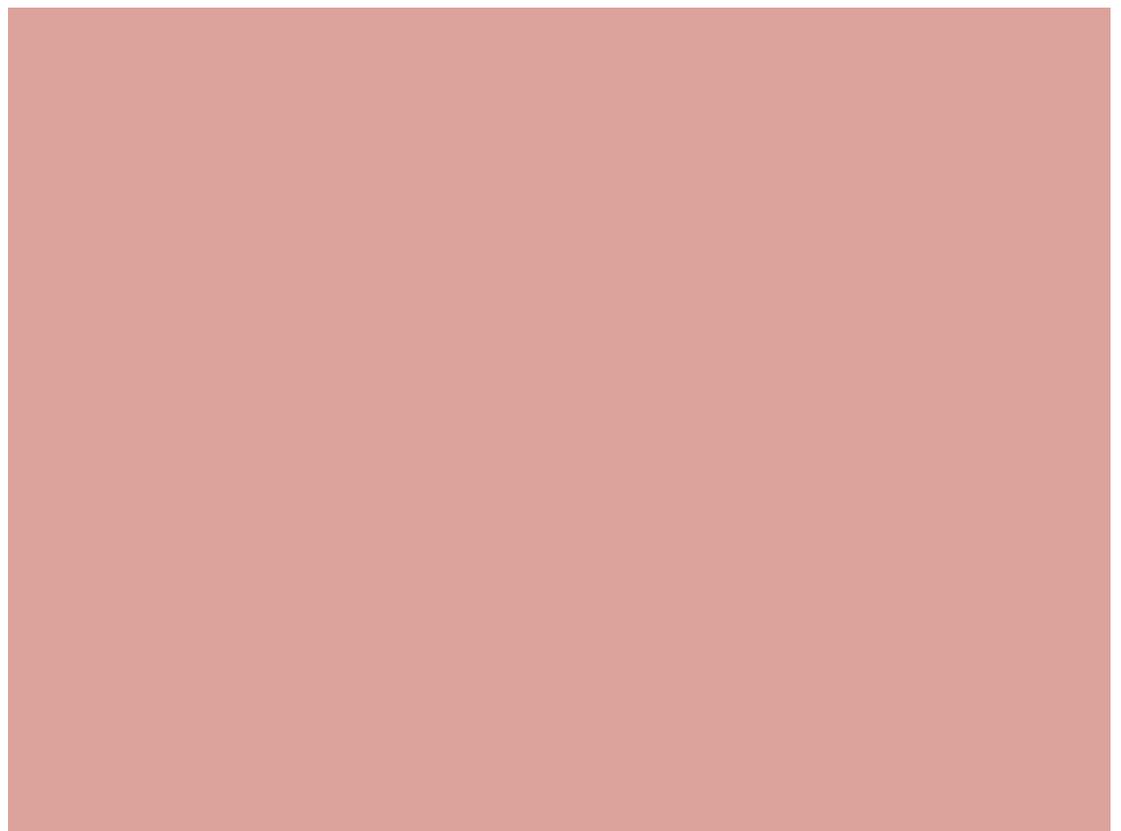


¿Qué recursos (materiales, humanos, institucionales...) puedo utilizar en el aula y en el territorio para llevar a cabo esta propuesta didáctica?



PREGUNTAS GUÍA DE REFLEXIÓN SOBRE MI PRÁCTICA

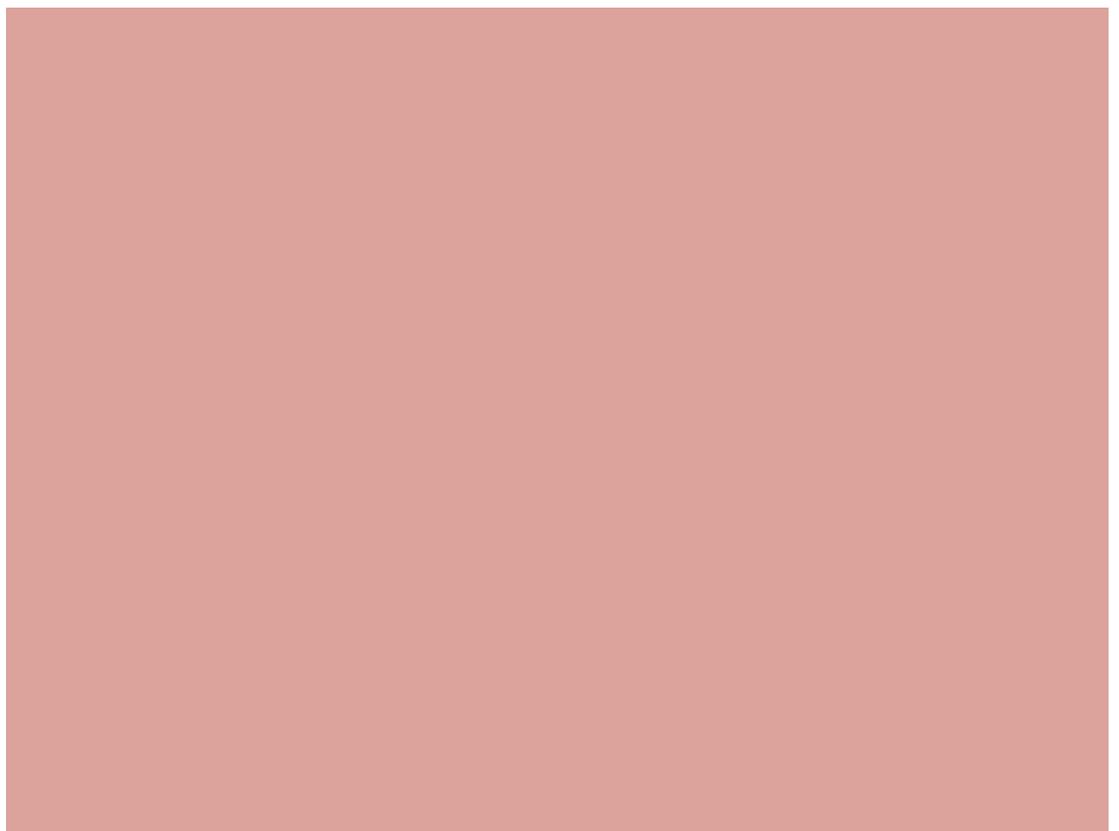
¿De qué otras maneras y direcciones podría desarrollarse este tema?



¿Cómo podría proponer esta experiencia en mi contexto?

A large rectangular area that has been completely redacted with a solid reddish-brown color, obscuring any text or graphics that were originally present.

¿Qué instrumentos de documentación podría utilizar para acompañar el proceso?

A large rectangular area that has been completely redacted with a solid reddish-brown color, obscuring any text or graphics that were originally present.



QUINTA PARTE

Instrumentos



Instrumentos

Uno de los puntos fuertes del Proyecto STEP ha sido sin duda la propuesta a los profesores de algunos Instrumentos de observación y documentación de los procesos, elaborados y contruidos *ad hoc* a partir de las exigencias del proyecto y respondiendo a las necesidades que surgieron durante la implementación.

La necesidad de diseñar estos soportes estuvo dictada por la necesidad de reflexionar sobre la Educación para la Ciudadanía activa, a partir de las prácticas didácticas implementadas por los profesores en su vida cotidiana, con la intención de recuperar y hacer aflorar sus significados más profundos. Para llamar la atención sobre estas prácticas cotidianas se han propuesto algunos instrumentos de documentación y meta-reflexión funcionales y fáciles de usar durante o inmediatamente después de la experiencia, con el fin de permitirles centrar la atención en algunos elementos específicos.

A continuación se presentan en particular 3 instrumentos: *el diario del recorrido didáctico del profesor, el instrumento de observación con una propuesta de preguntas guía para la observación de actividades y tareas específicas y la plantilla de alianza Escuela y Territorio.*

Diario del recorrido didáctico del profesor

Es aconsejable rellenar el diario antes, durante y al final del proceso.

TITULO DEL PROYECTO

CLASE:

PROFESOR:

OBSERVACIONES Y MOTIVACIONES EN LAS QUE SE INSPIRA EL PROYECTO:
NÚCLEOS CONCEPTUALES ESENCIALES DE LOS ÁMBITOS DISCIPLINARES,
CONTINUIDAD CON EXPERIENCIAS ANTERIORES O POSTERIORES, CIRCUN-
STANCIAS CONTEXTUALES...

.....

.....

.....

.....

.....

FINALIDADES GENERALES (con respecto al STEP y a la identificación de las tres dimensiones: CONVIVENCIA CÍVICA, PATRIMONIO, MEDIO AMBIENTE-SOSTENIBILIDAD)

.....

.....

.....

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE CADA ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO, HABIL-

IDADES, COMPETENCIAS

.....
.....
.....

LISTADO CON TÍTULOS DE LAS ACTIVIDADES QUE CONSTITUYEN EL PROYECTO

- Actividad 1
- Actividad 2
- Actividad 3
- Actividad 4
- Actividad 5
- Actividad 6

ESTIMACIÓN DEL TIEMPO NECESARIO PARA EL DESARROLLO EN CLASE

- Actividad 1
- Actividad 2
- Actividad 3
- Actividad 4
- Actividad 5
- Actividad 6

TABLA DE ACTIVIDADES N.....

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (características del contexto: espacios, tiempos, materiales y organización de los grupos; acciones a realizar; fenómenos / comportamientos a observar / reflejar)

.....
.....
.....

¿QUÉ CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, DESTREZAS DE LOS NIÑOS ESTIMULAN Y PROMUEVEN ESTA ACTIVIDAD?

.....

ACTIVIDADES PREPARATORIAS

.....
.....
.....

DURANTE LAS ACTIVIDADES (modalidades de desarrollo, metodologías didáctica – preguntas y debates – actividades propuestas)

.....
.....

.....
.....
.....
.....
MODALIDADES DE DOCUMENTACIÓN DE LOS PROCESOS Y DE LAS
REALIZACIONES DE LOS NIÑOS
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

NOTAS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

¿Se han logrado, desde la perspectiva de los niños, las metas y objetivos específicos propuestos en el proyecto? (¿Qué han hecho? ¿Qué han dicho? ¿Qué tipo de enfoque? ¿Qué preguntas hicieron?)

¿La estructura de las actividades es adecuada para lograr las metas y objetivos específicos?

¿El contexto fue el adecuado? (espacios, tiempos...)

¿Es adecuada la gestión de la actividad?

¿Qué piensan los niños?

Instrumento de observación con propuesta de preguntas guía para la observación de las actividades y tareas específicas

STEP	
HOJA DE OBSERVACIÓN	
DATOS DEL CONTEXTO	
FECHA	
HORA	
LUGAR	
OBSERVADOR	
Pregunta de observación:	
DESCRIPCIÓN: en esta columna debe describir de la forma más fiel y detallada posible el episodio que ha observado, prestando especial atención a los diálogos y comportamientos de los participantes.	CONSIDERACIONES: en esta columna debe anotar las reflexiones, pensamientos, dudas o preguntas que le ha suscitado el episodio descrito.
Teniendo en cuenta todo lo escrito anteriormente, ¿cómo proceder? ¿Qué ideas, sugerencias le gustaría proponer ahora?	

GUIÓN PARA LA PROPUESTA DE PREGUNTAS-GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS ESPECÍFICAS

Fase de “conocimiento previo” - discusiones, dibujos...

1. ¿Qué actividades se proponen y dentro de qué contrato didáctico?
2. ¿Cuáles son las formas de desarrollo?
3. ¿Cuáles fueron los tipos de comentarios y preguntas que los niños hicieron antes de empezar?
4. ¿Ha sido necesario reformular el problema, aclarar los términos del mismo?
5. ¿Cuáles son las expectativas con respecto a la situación propuesta?

Durante las actividades:

1. ¿Qué preguntas espontáneas han hecho?
2. ¿Qué preguntas guiadas? ¿Qué respuestas? ¿Antes, durante o después de la acción?
3. ¿Han encontrado dificultades para entender la ejecución de la actividad?
4. ¿Han encontrado dificultades durante la experiencia? ¿De qué tipo? ¿Cómo las resolvieron?
5. ¿Han tomado alguna decisión poco apropiada para abordar el problema?
6. ¿Se han observado los unos a los otros?
7. ¿Estaban involucrados y atentos?

Después de las actividades:

Describir e indicar con ejemplos tomados de la documentación recogida (observaciones en papel y lápiz, transcripciones de discusiones, fotos, videos) qué cambios se han producido en relación con los conocimientos, competencias y actitudes observables en otros campos y actividades elegidas por los niños de forma autónoma, surgidas a través de tareas o discusiones reales y escritos de autoevaluación meta-reflexivos sobre los procesos de aprendizaje activados.

La propuesta de deconstruir el episodio, describiéndolo en detalle, explicando sus pensamientos y estados emocionales en ese corto período de tiempo, junto con la capacidad de pensar en el futuro próximo, ayuda al observador a tomar la indispensable conciencia de la intencionalidad educativa que subyace en su práctica, los gestos realizados, las palabras elegidas, las metodologías de enseñanza utilizadas, el contexto educativo, la relación niño-maestro, etc.

La práctica de poner los propios pensamientos negro sobre blanco, de darles forma y palabra, permite al observador afinar no sólo su mirada, sino también cuestionarse a sí mismo y tomar conciencia de su propio rol y habilidades profesionales, creciendo como profesional reflexivo.

Ficha sobre la alianza Escuela y Territorio

Por último, se ofrece una última sección dedicada a la educación no formal. Para hacer un seguimiento de las relaciones con el territorio, puede ser útil rellenar -cuando se presente la ocasión - el siguiente formulario, para volver a hacer un seguimiento, no sólo de las actividades realizadas, sino también de las intenciones educativas que inspiraron este encuentro.

STEP	
TABLA PARA LA ALIANZA ESCUELA - TERRITORIO	
CONTACTO	
¿POR QUIÉN HA SIDO PROMOVIDO?	
¿POR QUÉ?	
¿CÓMO?	



etwinning



SEXTA PARTE

La plataforma e-Twinning



La plataforma *e-Twinning*

Al final de este Toolkit y como complemento a la presentación de experiencias e instrumentos que puedan promover y facilitar la construcción de itinerarios de Educación para la Ciudadanía activa cada vez más conscientes, eficaces y complejos, el grupo del Proyecto STEP pretende ofrecer la propuesta y la sugerencia de un nuevo elemento de diseño y espacio para compartir: la plataforma *e-Twinning* (www.etwinning.net).

El Proyecto STEP ha utilizado el portal *e-Twinning* para crear la red de profesores implicados en los estudios de caso y para probar la viabilidad de un hermanamiento virtual entre niños de clases paralelas. Sólo se llevó a cabo un hermanamiento virtual.

El uso de *e-Twinning* en el Proyecto STEP

Desde el inicio de las experimentaciones en las clases de los diferentes contextos nacionales, la plataforma *e-Twinning* ha proporcionado un entorno para el diálogo y el intercambio de documentación e informes sobre las experiencias de los profesores involucrados en los distintos proyectos. El objetivo de construir -además de vínculos más estrechos entre las escuelas y el territorio local y nacional- una red transnacional de organismos e instituciones y ampliar las posibilidades de acceso y participación en las experiencias didácticas implementadas; se ha perseguido también estructurar un espacio de colaboración dentro que fomente la inclusión social y el trabajo en red. Por lo tanto, al utilizar la plataforma *e-Twinning*, se identificó la posibilidad de formar una “comunidad de práctica” europea para utilizar, desarrollar y co-construir la capacidad de hacer investigación que sea funcional para las actividades de clase.

En el portal *e-Twinning*, un *e-Twinner* puede solicitar la creación de un grupo y, si es aceptado por la Unidad Nacional, puede invitar a otros *e-Twinners* administrando el espacio, de acuerdo con las necesidades del grupo. De esta manera, los profesores que participaron en la experimentación pudieron reunirse, intercambiar materiales y discutir las propuestas didácticas desarrolladas durante la propia experimentación.

El objetivo era ir más allá del grupo de profesores, involucrando también a los niños en el entorno virtual en proyectos reales de hermanamiento entre las clases. Esto habría permitido a los niños reunirse en *Twinspace* para desarrollar relaciones y actividades, utilizando los instrumentos que ofrece el portal.

La utilización del “Grupo” en la plataforma *e-Twinning*, además de ayudar a compartir los diseños, procesos y resultados de las innovaciones educativas, ha permitido el seguimiento constante de los métodos de diseño y evaluación didáctica.

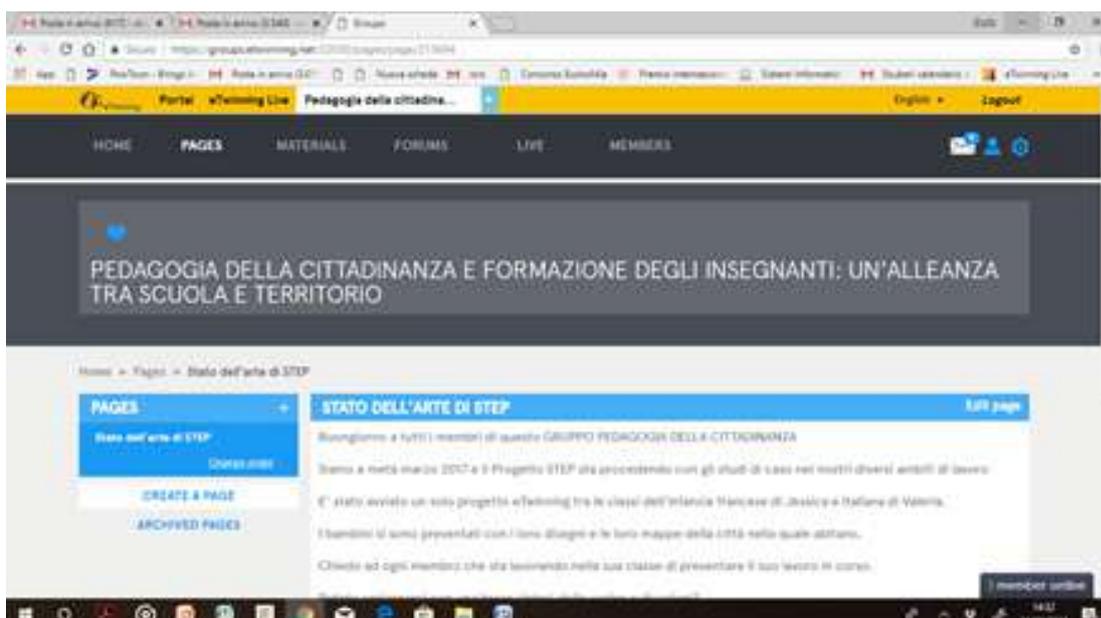
FICHA 1: Grupo e-Twinning “Pedagogía de la ciudadanía y formación de profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio”

El Grupo *e-Twinning* “Pedagogía de la ciudadanía y formación de profesores: una alianza entre escuela y territorio” se inauguró en junio de 2016 para crear un espacio de colaboración entre los profesores implicados en el Proyecto STEP que estaban planificando actividades educativas de ciudadanía activa para ser experimentadas con los niños en el siguiente año escolar.

El objetivo era promover un diálogo entre los participantes sobre las experiencias de ciudadanía activa a realizar con los niños en sus respectivos contextos territoriales y estudiar vías para una posible colaboración a distancia entre clases con la creación de hermanamientos virtuales.

En el Grupo en cuestión:

- Se han abierto varios *foros* para que los profesores debatan sus experiencias en las escuelas a fin de elaborar informes sobre la aplicación de posibles acuerdos de hermanamiento virtual.
- Se han creado *archivos* para poner a disposición de todos los materiales de las reuniones de formación (por ejemplo, presentaciones en conferencias, pósters de las clases), las producciones de los profesores, la documentación de las actividades llevadas a cabo con los niños.



Una imagen de la pantalla del Grupo abierta en el porta www.etwinning.net

¿Qué es la plataforma *e-Twinning*?

En particular, la plataforma *e-Twinning*, creada en 2005 por iniciativa de la Comisión Europea y actualmente una de las acciones más importantes del Programa Erasmus+ 2014-2020, representa la mayor comunidad europea de profesores (unos 550.000 profesores registrados). Una gran parte de estos profesores están involucrados en hermanamientos electrónicos entre clases paralelas en diferentes países.

El portal *e-Twinning* es también la plataforma informática oficial para la colaboración de centros escolares en proyectos educativos Erasmus+. La red

de las diferentes Unidades Nacionales presentes en los 36 países participantes en la acción, en conexión permanente con la Unidad Central Europea, responsable de la actualización de la plataforma web y de sus herramientas, ofrece, además del servicio de apoyo y seguimiento de las inscripciones y proyectos, la difusión y mejora de las experiencias de calidad a través de seminarios, publicaciones y premios.

Los profesores, directores y personal escolar de todos los tipos y niveles, públicos o similares, pueden inscribirse en la plataforma *e-Twinning*. Los que participan en la comunidad pueden contar con una plataforma en línea dotada de herramientas diseñadas para facilitar la colaboración y el intercambio de ideas, en un espacio multilingüe y multicultural que permite la participación directa de profesores y estudiantes en las actividades del proyecto, en colaboración con otros colegas extranjeros. Junto con el reconocimiento de los proyectos de hermanamiento, las Unidades Nacionales proporcionan un espacio de trabajo virtual protegido, llamado Twinspace, que es organizado por el administrador (el profesor solicitante) de acuerdo a las necesidades de enseñanza necesarias para implementar el proyecto.

Además, el portal *e-Twinning* ofrece cursos de formación gratuitos con expertos internacionales (Learning Event, Webinar, Expert Talk) y hace que las experiencias sean sostenibles a lo largo del tiempo, dando a los profesores y a la clase la oportunidad de continuar su colaboración de forma flexible de acuerdo con las necesidades de enseñanza y los objetivos del Currículo.

¿Por qué trabajar en la plataforma *e-Twinning*?

El Portal permite:

- Promover el intercambio, la colaboración y la comparación (a distancia) en una comunidad de práctica y de aprendizaje entre iguales.
- Desarrollar innovaciones didácticas involucrando varias disciplinas en actividades interdisciplinarias, ofreciendo la oportunidad de mejorar diferentes habilidades, incluyendo habilidades relacionales, resolución de problemas, el uso de lenguas extranjeras en contextos reales, habilidades tecnológicas, creatividad y la capacidad de trabajar en equipo para lograr objetivos comunes.
- Construir contextos multiculturales y promover la internacionalización de las actividades escolares, comenzando con simples proyectos de intercambio de correspondencia y hasta convertirse en verdaderas asociaciones pedagógicas de movilidad real entre escuelas.
- Fomentar la formación y la actualización de la profesionalidad docente compartiendo, a nivel europeo, objetivos, técnicas e ideas.
- Promover la motivación y el reconocimiento obteniendo visibilidad del propio trabajo, certificaciones y premios para compartir con colegas y estudiantes.
- Facilitar y asegurar su uso apoyándolo.

La plataforma ha sido diseñada para dar la posibilidad de estructurar la colaboración de forma flexible y autónoma, de acuerdo con las necesidades

de enseñanza y los objetivos del Currículo, sin necesidad de conocimientos informáticos o equipos técnicos especiales.

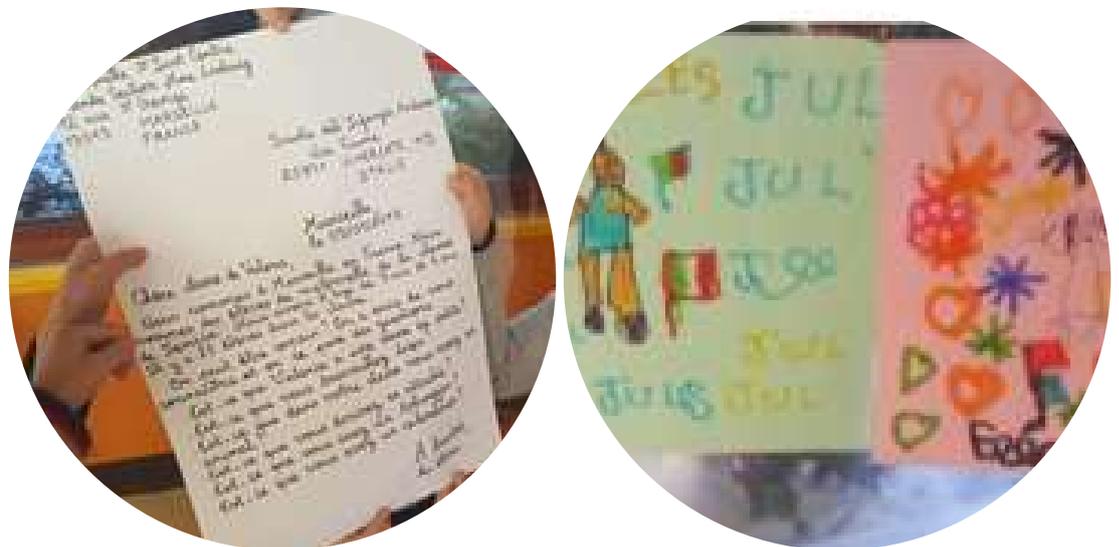
La activación de un hermanamiento *e-Twinning* es simple y es una actividad a disposición de los profesores asociados. No hay limitaciones de tiempo ni procedimientos burocráticos para empezar a trabajar. Se presta gran atención a la seguridad del sistema, para garantizar la confidencialidad de los datos.

Por último, gracias a la red *e-Twinning*, cada miembro también puede beneficiarse de un apoyo continuo durante todas las fases del proyecto (<http://etwinning.indire.it/>).

FICHA 2: Hermanamiento virtual “¿Jugamos juntos?” (“Giochiamo insieme? / Jouons ensemble?”)

El proyecto de hermanamiento fue creado y ejecutado por dos profesoras, una italiana y otra francesa, de dos clases de educación Infantil, miembros de STEP (la escuela Infantil Andersen de Vimercate y la escuela Infantil St. Just Centre de Marsella).

El proyecto nació como resultado del inicio de las relaciones entre los niños de las dos clases, gracias a una carta “real” con dibujos que presentaba a los niños de la escuela Infantil de Marsella, que fue enviada por correo a los niños de Vimercate. La respuesta de los niños italianos no tardó en llegar, el envío del paquete a la oficina de correos se convirtió en una oportunidad para salir de la escuela y observar el territorio.



Carta y dibujos de los niños franceses que iniciaron el hermanamiento *e-Twinning* “¿Jugamos juntos?”

La colaboración entre los dos profesores tuvo como objetivo organizar momentos de “encuentro” virtual entre los niños de sus respectivas clases en el espacio dedicado - el *twinspace* - para hacerles conocer e intercambiar fotos, dibujos, producciones sobre sus entornos, territorios, historias y culturas, ampliando a una dimensión de la ciudadanía europea el horizonte de

los niños, todavía muy local.

También se invitó a los padres a entrar en *Twinspace* con las credenciales de sus hijos, para ver las actividades virtuales de los niños e involucrarlos activamente.

El *Twinspace* del proyecto *e-Twinning* “¿Jugamos juntos?” se inauguró en el portal en enero de 2017.

Los niños de las dos clases pudieron presentarse, compartir experiencias y puntos de observación a través del intercambio de experiencias.

El hermanamiento virtual ha permitido a los niños italianos y franceses descubrir similitudes y diferencias culturales, a través de historias sobre las realidades territoriales en las que estaban inmersos cada uno de ellos.

El valor añadido fue la posibilidad de comunicarse gracias al uso de la plataforma *e-Twinning* para intercambiar imágenes, vídeos, palabras y contar y descubrirse a sí mismo, abriéndose al otro, a un exterior lejano y diferente.

Una especie de aventura que permitió una lectura del territorio a partir de las representaciones, las ideas y la memoria afectiva de los niños que, a través del descubrimiento y la observación concreta de los espacios y lugares, ayudaron a superar sus primeras impresiones hacia un conocimiento más profundo y observado; una historia que se compartió a través del uso de espacios y herramientas multimedia puestas a disposición de la plataforma *e-Twinning*.

Con la colaboración remota en *Twinspace* - el espacio virtual dedicado al proyecto - los niños pudieron vivir una experiencia de ciudadanía europea activa, contando sus experiencias de la vida diaria con los medios virtuales.





LATO

LOREASE

ALLAZIONE

ENTORON

060060

Rocco
P. sp. legal
ac.
Mercatino

To. 2



Rocco
P. sp. legal
ac.
Mercatino

To. 1



Bibliografía, webgrafía, complementos



Bibliografía

Audigier F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Vol.44, pp.25-34.

En ligne: <https://journals.openedition.org/ries/125>

Barrère A., Martucceli D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, Vol.39-4, pp.651-671. En ligne: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1998_num_39_4_4836

Barthes A., Lange J.-M. & Tutiaux-Guillon N. (dir.)(2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris: L'Harmattan. (Voir particulièrement : « Education à la citoyenneté » (p.46-55); « Education à l'écocitoyenneté » (p.56-64); « Education au développement durable » (p.82-100); « Education à l'environnement » (p.113-123) ; « Education au patrimoine » (p.182-193) ; « Education au territoire » (p.238-248)).

Bidou J.-E. (2016). Entre deux mondes, la recherche associative en éducation à l'environnement. *Education relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, Vol.13-1, pp.1-7 En ligne: <https://journals.openedition.org/ere/>

Bolívar A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.

Borghi B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, 4/5, pp. 253-259.

Borghi B., García Perez F., Moreno Fernández O. (ed.) (2015). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pátron.

D'Ascenzo M. (2015). Nation building in the school prize giving ceremonies of the first decades after Italian Unification: a case study of post-unification Bologna. *History of Education & Children's Literature*, X/1, pp. 447-468.

D'Ascenzo M. (2017). Collective and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education. *History of Education & Children's Literature*, XII/1, pp. 633-657.

De Alba Fernández N., García Pérez F. F. y Santisteban Fernández A. (Eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>

Galletti F., Guerra E., Venturelli C. (2018). STEP. La proposta per una pedagogia della cittadinanza in un progetto europeo. In E. Fellin (ed.) *Con-vivere sulla Terra. Educare a cambiare idea e comportamenti per una*

nuova vivibilità. San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup.

Guerra L. (2009). Introduzione - Per una educazione alla cittadinanza attiva. Ávila R.M., Borghi B., Mattozzi I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bologna: Pàtron. pp. 11-14.

Haeberli Ph., Pagoni M. et Maulini O. (dirs.) (2017). La participation des élèves: effet de mode ou nécessité? (pp. 219-236). Paris: L'Harmattan.

Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin.

Lill G. (2015). *Tutto quello che avreste voluto sapere sul lavoro aperto*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Lill G. (2016). *Spunti sul lavoro aperto*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Meirieu P. (2011). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli.

Mougniotte A. (1999). *Pour une éducation au politique. Educations et sociétés*. Paris: l'Harmattan.

Novella A. M., Agud I., Llena A. y Trilla J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. Bordón. Revista de Pedagogía, 65(3), 93-108. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/pdi/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeCiudadaniaConstruidoPorJovenesQueVivie-4396562.pdf>

Oulton Ch., Day V., Dillon J. & Grace M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. Oxford Review of Education, 30(4), 489-507. <http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>

Pandey K. & Upadhyay P. (eds.) (2016). Promoting Global Peace and Civic Engagement through Education. Hershey, PA (USA): Information Science Reference & IGI Global.

Schugurensky D. & Myers J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. Encounters on Education, 4, 145-166. http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf

UNESCO (2015). Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Webgrafía

Sobre Educación para la Ciudadanía:

- <http://eduscol.education.fr/pid23353/citoyennete.html>
- <https://www.reseau-canope.fr/lengagement-citoyen-chez-les-jeunes/leducation-a-la-citoyennete.html>
- <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/57-octobre-2010.php?onglet=integrale>
- <https://eduveille.hypotheses.org/9049>
- [Fundación CIVES \(documentos, propuestas, proyectos de educación para la ciudadanía\): http://www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org)
- [Fundación ESPLAI: Ciudadanía comprometida: http://fundacionesplai.org](http://fundacionesplai.org)
- [Fundación Alternativas \(libros y documentos diversos sobre ciudadanía, democracia, sostenibilidad y otros temas sociales\): http://www.fundacionalternativas.org/](http://www.fundacionalternativas.org/)

Sobre Educación para la Sostenibilidad:

- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>
- <http://www.education-developpement-durable.fr/>
- <http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>
- [Red Española para el Desarrollo Sostenible: http://reds-sdsn.es/](http://reds-sdsn.es/)
- [Centro Nacional de Educación Ambiental \(CENEAM\): http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/quienes-somos/](http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/quienes-somos/)
- [OEPE \(Observatorio de Educación Patrimonial en España\): http://www.oepe.es/](http://www.oepe.es/)
- [Ministerio de Educación y Ciencias: Plan Nacional de Educación y Patrimonio: http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html](http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html)
- [Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(programas, proyectos, documentos diversos\): http://www.oei.org.co/](http://www.oei.org.co/)

Credits

Responsable del Proyecto Científico	<i>Elisabetta Nigris</i>
Universidad Milano Bicocca (Líder del proyecto)	
Investigadores	<i>Luisa Zecca (coordinador local), Barbara Balconi, Ambra Cardani, Cristina De Michele, Claudia Fredella, Germana Mosconi, Doris Valente.</i>
Estudiantes en prácticas	<i>Giusy Roberta Baiano, Marta Galbiati, Ilaria Zambelli</i>
Escuelas involucradas en experimentos	
Escuela	Escuela Infantil Don L. Sturzo, IC Via 4 Novembre, Comune de Cornaredo
Maestros	<i>Rosanna Iozzo, Tatiana Milan</i>
Clase involucrada	Section Blu (heterogénea)
Escuela	Escuela Primaria N. Dugnani, IC Via 4 Novembre, Comune de Cornaredo
Maestros	<i>Ornella Piro</i>
Clase involucrada	Terza A
Escuela	Escuela Primaria A. Scarpa, IC A. Scarpa, Comune de Milano
Maestros	<i>Rosita Cremonesi</i>
Clase involucrada	Quinta B
Escuela	Escuela Infantil H.C.Andersen, IC Don Milani, Comune de Vimercate
Maestros	<i>Valeria Vismara</i>
Clase involucrada	Sezione Conchiglie (heterogénea)
Agencias / Instituciones / Instituciones del Territorio	<i>Associazione Genitori Clericetti Scarpa Comune di Cornaredo Comune di Milano Comune di Vimercate Croce Rossa Italiana Humana Italia Nostra MUST - Museo del territorio Vimercatese.</i>
Unidad de investigación Universidad de Bologna	
Investigadores	<i>Beatrice Borghi (coordinador local), Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti, Filippo Galletti, Elisa Guerra, Chiara Venturelli</i>
Estudiantes en prácticas	<i>Giulia Plachesi, Irma Ranzi, Carmen Sabia, Don Théodore Mulenga</i>
Escuelas involucradas en experimentos	
Escuelas Infantiles	
Escuela	<i>Scuola dell'infanzia Ada Negri (Bologna)</i>
Maestros	<i>Serafina Germinara, Michela Lasalandra, Maria Rita Mazziotti, Laura Melotti, Silvia Pesci, Rosella Prestia, Elena Strazzari Collaboratrici: Maria Armato, Anna Caprarelli</i>
Clase involucrada	<i>Todas las secciones</i>
Escuela	<i>Escuela Infantil Ancilla Marighetto (Bologna)</i>
Maestros	<i>Licia Atzori, Isella Barbieri, Francesca Gandolfi, Enrichetta Sassi</i>
Clase involucrada	<i>Todas las secciones</i>
Escuelas Primarias	
Escuela	<i>Escuela Primaria de San Pietro in Cerro - Istituto Comprensivo "Terre del Magnifico" (Cortemaggiore - PC)</i>
Maestros	<i>Valda Monici, Karina Liberi, Maria Antonietta Stellati, Guglielmina Zappieri</i>
Clase involucrada	<i>Todas las secciones</i>
Escuela	<i>Escuela Primaria Don Milani - Istituto Comprensivo n° 2 (San Lazzaro di Savena - BO)</i>
Maestros	<i>Serena Spighi, Francesco Attardo</i>
Clase involucrada	<i>IVª A</i>

Agencias / Instituciones / Instituciones del Territorio

Banda La Magiostrina di Cortemaggiore (PC)
 Casa Museo Giorgio Morandi di Bologna
 Casa Residenza Anziani (CRA) Virgo Fidelis di Bologna
 Comune di Besenzone (PC)
 Comune di Bologna
 Comune di Castelvetro (MO)
 Comune di San Lazzaro di Savena (BO)
 Comune di San Pietro in Cerro (PC)
 FAO
 Fondazione Villa Ghigi di Bologna
 Gruppo Manicomics Teatro
 Italia Nostra
 MAST. Manifattura di Arti, Sperimentazione e Tecnologia di Bologna
 Museo della civiltà contadina di Bentivoglio (BO)
 ONU
 Teatro Giuseppe Verdi di Busseto (PR)
 UNESCO

Unidad de investigación Universidad de Aix-Marseille

Investigadores	<i>Jean-Luc FAUGUET Michel FLORO Alain LEGARDEZ Ariane RICHARD-BOSSEZ</i>
-----------------------	---

Escuelas involucradas en experimentos

Escuela	<i>Escuela Infantil St Just (Marseille)</i>
Maestros	<i>Jessica Ludwig-Legardez</i>
Clase involucrada	<i>Grande Section</i>
Escuela	<i>Escuale Primaria La Salle (Bouc-Bel-Air)</i>
Maestros	<i>Jacques Bensakkoun Ghislaine Wojcik</i>
Clase involucrada	<i>CM1 et CM2</i>
Escuela	<i>Escuela Primaria Albert Camus (Arles)</i>
Maestros	<i>Carine Bert</i>
Clase involucrada	<i>CM2</i>

Agencias / Instituciones / Instituciones del Territorio

Air P.A.C.A
 CAPE (Collectif des Associations partenaires de l'École de la République)
 Maison Ecologie de Provence
 Parc national des Calanques

Unidad de investigación Universidad de Sevilla

Investigadores	<i>Francisco F. García Pérez (coordinatore locale) Nicolás De Alba Fernández, Mario Ferreras Listán, Olga Moreno Fernández, Elisa Navarro Medina, José Aº Pineda Alfonso, María Puig Gutiérrez, Fátima Rodríguez Marín, Alicia Guerrero Fernández</i>
Estudiantes en prácticas	<i>Laura Bellido Batista, Esperanza Espino Peñate, María Díaz Franco</i>

Escuelas involucradas en experimentos

Escuela	<i>Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Federico García Lorca". Sevilla</i>
Maestros	<i>Inmaculada Gordillo Rivero</i>
Clase involucrada	<i>Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Pedro Garfias". Sevilla</i>
Escuela	<i>Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Pedro Garfias". Sevilla</i>
Maestros	<i>Marta Martínez Barco</i>
Clase involucrada	<i>Educación Infantil, 2º ciclo, curso 2º (4 años)</i>
Escuela	<i>Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Príncipe de Asturias". Sevilla</i>
Maestros	<i>Marta Huelva Olías, Francisco López Moreno</i>
Clase involucrada	<i>Educación Primaria, curso 6º (11 años)</i>

Agencias / Instituciones / Instituciones del Territorio	Fondazione New Health (http://www.newhealthfoundation.org/) (Collaborazione con CEIP "Príncipe de Asturias")
Unità di ricerca SUPSI Locarno	
Investigadores	Lorena Rocca (coordinatrice locale) Alberto Crescentini Filippo Bignami Sara Benini
Scuole dell'infanzia	
Escuela	Escuela Infantil de Melano
Maestros	Deborah Bernasconi Sonia Bongiovanni
Clase involucrada	- (no hay clases para las escuelas infantiles)
Escuela Primaria	
Escuela	Escuela Primaria de Melano Escuela Primaria de Coldrerio
Maestros	SE Melano: Beatrice Gaggini, Corinna Bernardi, Lucia Baggi SE Coldrerio: Alessandro Solcà, Manuela Sangiorgio Staub
Clase involucrada	SE Melano: 5ª primaria SE Coldrerio: 3ª primaria
Agencias / Instituciones / Instituciones del Territorio	
Dipartimento educazione, cultura e sport del Canton Ticino (DECS) Secciones de las escuelas comunales Ispettorato del I circondario delle scuole comunali Escuelas comunales de Melano e Coldrerio	

El presente Toolkit fue concebida y editado por

Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Filippo Galletti, Elisa Guerra,
Michela Schenetti, Chiara Venturelli dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Diseño gráfico y diseño por:

ARTEC - Sector de Comunicación, Alma Mater Studiorum Université de Bologne

The project leading to these results has received funding from the European Union's, KA2 (2015-2018) – Erasmus Plus under the Grant Agreement n. 2015-1-IT02-KA201-015190

Legal notice

The views expressed in this publication are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the views of the European Union. The Union is not liable for any use that may be made of the information contained therein.

