

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en nuevas perspectivas sobre la práctica docente en primarias rurales

Módulo 4: **Enseñanza y aprendizaje en el aula
rural**



Índice

Clase 1: Aulas múltiples. Reconocimiento en la particularidad rural	3
Clase 2: El currículum en la acción y la arquitectura de la práctica en los contextos rurales. ¿Qué enseñar?	22
Clase 3: Conocimientos, saberes y aprendizajes en aulas rurales	44
Clase 4: La programación de la enseñanza en aulas rurales. Múltiples posibilidades para aulas múltiples	64

Módulo 4. Enseñanza y aprendizaje en el aula rural

Clase 1: Aulas múltiples. Reconocimiento en la particularidad rural

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

Paulo Freire.

Presentación

La enseñanza es una práctica en contexto. Partiendo de este supuesto, en el transcurso de esta clase nos centraremos en cómo pensar nuestras prácticas de enseñanza, particularmente en cuanto a la construcción del vínculo pedagógico en los espacios sociales rurales teniendo en cuenta las singularidades del territorio y la heterogeneidad de las trayectorias educativas de nuestros y nuestras estudiantes. Nos detendremos en los distintos modos de organización institucional que constituyen escenarios múltiples para llevar adelante la enseñanza y la promoción de aprendizajes.

Si la enseñanza aparece como la transmisión de un legado que cada sujeto deberá reinventar y “[...] educar es un modo particular del encuentro entre generaciones, un modo especial de conversación mediada por la transmisión cultural, aquella que habilita para migrar entre tiempos [...]” (Rattero, 2011: 68), cuando enseñamos en la escuela evocamos por un lado el legado cultural que como sociedad transmitimos -cuya institucionalización se expresa a través de los lineamientos curriculares y todo el aporte que implica el desarrollo curricular- y por otro, el entramado de saberes que se logra entre esos contenidos resignificados y contextualizados en cada ámbito de actuación profesional, puestos en relación con los aprendizajes construidos por los actores sociales (familias, estudiantes, docentes) en la vida cotidiana.

¿Qué nos proponemos?

- Abordar las dimensiones de la diversidad: heterogeneidad de las y los estudiantes; singularidades territoriales y alcances curriculares diferentes, como condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Contenidos

- Las aulas múltiples. Reconocimiento en la particularidad rural. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Gestión educativa, institucional y pedagógica.



Palabras clave: instituciones - aulas múltiples - vínculo pedagógico

Introducción

En esta primera clase analizaremos las condiciones en las que se producen las prácticas y experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Compartiremos relatos, narrativas de hombres y mujeres que a lo largo de la historia, con sabiduría, trascendieron en el tiempo por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejaron en las y los estudiantes con los que supieron construir un particular vínculo pedagógico.



- ¿Recuerdan en su biografía personal la figura de un maestro/a que haya dejado una marca de su enseñanza?
- ¿Las familias antiguas del espacio social rural en el que usted trabaja identifican a algún/a maestro/a por algún aspecto pedagógico que lo destaque?

Tomen algunas notas acerca de estos nombres y las razones por las cuales quedaron en el recuerdo para tenerlas disponibles en próximas propuestas.

Aprender de los maestros

Luis Iglesias fue un docente rural de la provincia de Buenos Aires que aún constituye una referencia para quienes pretenden profundizar en las reflexiones sobre la educación rural, no solo por su trayectoria como maestro sino también porque supo registrar sus prácticas en varios libros para ofrecerlas a futuro.

A continuación, conoceremos algunas de sus experiencias a través de una de sus obras: *Didáctica de la libre expresión* (1979). Allí nos cuenta su experiencia, sus aprendizajes, sus convicciones y las pequeñas certezas a las que arribó durante su trabajo, y posteriormente, sus propias reflexiones sobre sus prácticas. Pero también nos muestra las incertidumbres, los problemas que enfrentó como maestro único a cargo de todos los grados, al intentar enseñar en una escuela rural-unitaria a un grupo de niños y niñas provenientes de familias campesinas. Además de su voz, afloran las de los alumnos y alumnas, sus modos de expresión, sus colores, sus olores, sus ruidos, las maneras de percibir y dar sentido al mundo que los rodea:



“‘Hice un micrófono que se siente a cuatro metros’ —escribe al lado de su dibujo, Juan Tarragona de 9 años.

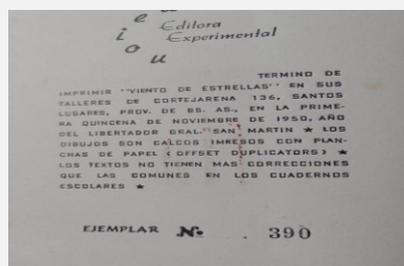
‘Me levanté muy apurada para cortar unas pocas violetas. Arranqué muy pocas, pero ¿y mis pies? ¿dónde están? ¿ya no los tengo?... Los tenía, pero como se me congelaron, no los sentía más’. Natalia Stepaniuk de 12 años.” (Iglesias, 1979)

La obra *Viento de estrellas* es un libro colectivo que reúne las producciones de los chicos y chicas que fueron sus alumnas y alumnos en la década de 1940. El imaginario infantil, el candor, la subjetividad y espontaneidad de los niños y niñas toma color y asalta los sentidos en esta obra.



Viento de estrellas

“El milagro de cómo escribían es difícil detallarlo —enfatisa Iglesias—. Chicos que hacían el tambo, que se levantaban a las 3 de la mañana, que se acostaban después de un trabajo muy penoso. Esos chicos escribían sobre eso mismo, porque la consigna era esa, escribir sobre lo que vivían. Los cuadernos de pensamientos eran frases que el chico escribía en su casa”, describe Juan Tarragona. Agrega Magallán: “Ahí juntábamos todas nuestras vivencias, todo lo que nos pasaba, día por día, desde que amanecía hasta que terminábamos nuestra tarea en el campo, o todo lo que hacíamos en la escuela. El cuaderno de pensamientos fue la base del libro *Viento de estrellas*”.



“Todos los días venían con acuarelas y el cuadernillo. En contra del clásico cuaderno de deberes, el cuaderno de pensamientos rompía todas las líneas y se abría camino.

Ellos abrían el camino”, dice el maestro. María Ginocchio, exalumna, recuerda: “Cuando terminábamos de trabajar tomábamos las carpetas, las acuarelas, y el maestro nos indicaba que cada uno se sentara donde le gustara para pintar lo que veía”.

Viento de estrellas es el primer testimonio del trabajo experimental de Iglesias y recoge pensamientos y pinturas de niñas y niños que asistían a su escuela. La primera edición data de 1942 y fue realizada por los alumnos con técnicas artesanales de cosido y encuadernado.

(Extracto de un artículo de Ana Abramowski publicado en *El Monitor*, N° 22, Setiembre 2009. La nota completa en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n22.pdf.)



El maestro Iglesias con sus alumnos y alumnas en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires.

Las experiencias que acontecen en las escuelas rurales se constituyen en material de interés para pensar, interpretar y producir propuestas didácticas. Compartirlas y recuperarlas a través de las actividades de este trayecto formativo nos permitirá reconstruir, a partir de la heterogeneidad presente en el país, escenarios institucionales y escenas de significación pedagógica y didáctica.

John Dewey fue un pedagogo estadounidense que promovió el desarrollo de la “Escuela Nueva”, una corriente educativa que propone propiciar aprendizajes sustentándolos en la experimentación y la reflexión, en contra de las ideas de la llamada “escuela tradicional”. En su libro *Experiencia y educación* señalaba como problema crucial que los temas aprendidos aisladamente, sin conexión con la experiencia adquirida, caen en el olvido. Esto hace que el aprendizaje se produzca por la

continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Se trata de crear condiciones para que el género de experiencias del presente tenga un efecto favorable sobre el futuro (Dewey, 2004).



El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis desarrollado individualmente y la participación a través de un foro para desplegar espacios de debate e intercambio. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta. Durante ese tiempo, les proponemos la lectura de la clase y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

La institución escolar en el espacio social rural

Volviendo a la particularidad del aula multigrado de las escuelas rurales, más allá de la formalización que la constituye administrativamente, la misma está determinada por diversas identidades institucionales, comunitarias y culturales, producto de las condiciones geográficas e históricas que le dieron origen y que en su seno y a lo largo del tiempo han consolidado un amplio conjunto de experiencias pedagógicas y didácticas.

Avanzaremos a continuación en la reflexión sobre las particularidades de las escuelas rurales. Y, entonces, resulta ineludible considerar las aulas múltiples (plurigrado, multigrado). Más allá de que se hayan constituido administrativamente al contemplar la matrícula potencial devenida de la baja densidad de población, es necesario considerar que las identidades institucionales también se construyen a partir de características y condiciones geográficas, históricas, comunitarias, culturales... es decir la escuela se hace en el espacio social rural donde se localiza.



“La historia institucional está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones. En ellas se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas. ¿Quiénes sino los que la ‘hacen’ pueden narrar, testimoniar, a través de sus relatos el devenir de las instituciones?” (Corvalán, 1996)

El poder del encuentro entre docentes y estudiantes

Para analizar el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes debemos considerar aquellos elementos de las subjetividades de ambos que se ponen en juego e instituyen un modo particular de relación y comunicación.

Ese vínculo, abierto al dinamismo de la vida y siguiendo la concepción freireana, debería construirse desde las identidades, habilitando para cada uno modos de “ser en su propia cultura”.

Corresponde al docente, desplegando su saber pedagógico, generar situaciones de enseñanza que contemplen los intereses y las necesidades de niñas y niños, para que todos y todas, (docentes, estudiantes, las familias, las comunidades) a partir de ese encuentro, puedan trascender los límites del espacio y tiempo escolar. Ampliar los límites de la situación educativa implica comprender que está atravesada por maneras de ver el mundo, concepciones, anhelos, utopías que aportan los habitantes de cada territorio.

Así, el niño y la niña que viven en el medio rural desde la primera infancia comienzan a construir su identidad y recogen en su praxis cotidiana su propio mundo, configuran su memoria histórica: aprenden a jugar, adquieren costumbres familiares, reciben “educación” de sus abuelos, padres, hermanos mayores, de miembros de su comunidad; cantan, dibujan, bailan...

Una forma de acceder a esos aprendizajes es la observación de sus expresiones gráficas, por ejemplo, en las que aparecen imágenes de su entorno en estrecha y particular vinculación con la naturaleza.



Fuente: Chaktoura, J., Socino, E. y Ramón, C. (2005). *Pilchita*. (2005). Ediciones del Cedro.

Pilchita fue pensado, gestado y diseñado para chicas y chicos que concurren a las escuelas rurales de la meseta centro norte de la provincia del Chubut. Este proyecto bibliográfico nace en 2004 a partir de la experiencia de las autoras como docentes, y que observaban un vacío en la literatura infantil de la provincia, referido tanto al material pedagógico como a los textos de lectura placentera y recreativa. Los libros publicados por las grandes editoriales urbanas hablan de objetos y situaciones extrañas a la vida rural patagónica. Páginas pobladas de rascacielos, ascensores, hornos a microondas y demás elementos de tecnología de punta que no forman parte de la vida cotidiana de la ruralidad, son motivo de lecturas que se desarrollan disociadas de las vivencias y los intereses de los alumnos y alumnas. Mientras tanto, se pierde la oportunidad de incluir en la formación escolar aquellos temas que los conmueven, que los y las preocupan o hacen felices en el diario acontecer de sus vidas. Y no es que se pretenda privarles del macro conocimiento, sino —así como sostienen los grandes maestros— se trata de partir de lo que el niño/a conoce, profundizando en ello, para luego proyectarlo hacia lo que desconoce. Y no a la inversa. Indagar en la rica cultura de sus ancestros. Reconocer valores olvidados. Mirar a la naturaleza que los y las rodea con los ojos de la sabiduría popular. Redescubrir las tradiciones. Valorar las propias raíces... Allí está una de las claves del aprendizaje: comprender lo propio es la base para comprender al universo.

Los niños y niñas de espacios rurales también participan en eventos y fiestas comunitarias integrando el mundo adulto. En muchos hogares hablan la lengua materna con sus ancianos, se incorporan al

trabajo familiar juntando leña, cuidando hermanas y hermanos menores, recorriendo el campo tras su majada, cuidando la huerta... en fin, participando de la vida cotidiana con las características y condiciones propias del territorio que habitan.



Fuente propia. "La señalada". (1994) Aldea escolar de Blancuntre. Patagonia argentina.

La Señalada

La señalada y la marcación eran días de trabajo, la familia y los vecinos se ayudaban y se ponían de acuerdo...» (don Alberto Jaramillo)

“ Antes no había señalada. Es una costumbre de los conquistadores, porque habían sólo animales baguales, que andaban ariscos. No tenían dueños , guanacos y avestruces...”

“ Antes habían muchos animales , 700 , 800 , más de 1000 ovejas. Solían señalar muchos corderos. El día antes de señalar se comenzaba con una rogativa para que tenga buen año. Desde que faltan los ancianos falta todo eso. Se juntaban todos los vecinos. Después de la señalada había carreras de caballos, jugaban a la taba , se bailaba , había mucha alegría (...) se ayudaba y se compartía mucho...” (Don Luis Railef)

En el noroeste “la señalada” se desarrolla de otro modo como se puede ver en el siguiente video: <https://www.educ.ar/recursos/129571/la-senalada>.



([https://www.elespectador.com/actualidad/ninos-del-campo-en-riesgo-por-la-ganaderia-articulo-406832/.](https://www.elespectador.com/actualidad/ninos-del-campo-en-riesgo-por-la-ganaderia-articulo-406832/))

De pronto, esas infancias, con pocos años vividos pero cargados de un inmenso universo simbólico, se incorporan a la escuela y comienzan a transitar situaciones que en muchas oportunidades no habilitan el diálogo con sus saberes logrados más allá de la escuela. Es común escuchar de niñas y niños que viven en el campo: “...lo que da el maestro es muy difícil, a mí no me da la cabeza para estudiar” y a algunos/as docentes, centrándose en los contenidos curriculares, referir que los y las estudiantes “no saben nada, que hay que empezar de cero”.

Contrariamente a estas posiciones es posible expresar que el vínculo pedagógico: se instaura como una construcción política sostenida por sujetos colectivos; articula interrogantes y controversias acerca de los saberes sociales; se funda en la palabra, en la acción de los estudiantes y el amparo del adulto, pronunciándose a través de la escucha, la interrogación, la confianza y el deseo de transmisión de la cultura. (Wetzel, 2019: 29)

Ese encuentro se produce en ese espacio, la escuela, a la que ingresan el niño, la niña y sus docentes. La escuela es centro de poder indiscutible, constituyendo una posibilidad y un riesgo a la vez. Por un lado, facilita al docente enormemente la autonomía, la creatividad, el involucramiento con las trayectorias de estudiantes y familias, el trabajo con la comunidad, el aula como comunidad de indagación, la participación en una comunidad docente que reflexiona sobre su práctica y se consolida en ese espacio de trabajo y de vida promoviendo la conformación de verdaderos equipos. Por otro, para quiénes se insertan en la ruralidad desde una actitud de impotencia-omnipotencia, quienes no logran interpelar esa identidad de trabajo construida a lo largo de su biografía, tienen el convencimiento de que la “escuela debe cambiar todo” o bien de que la “escuela no puede hacer nada frente a la realidad”. Estos modelos docentes han tenido a lo largo de la historia de la educación rural efectos negativos en comunidades que delegan toda la confianza de la educación de sus hijas e

hijos en la escuela, en la figura de maestras y maestros. Estas actitudes, además, se reflejan en los vínculos pedagógicos y en las decisiones respecto de estrategias didácticas, que dan cuenta de que se asume el trabajo en aulas múltiples/plurigrado como un problema y no como una riqueza con sus potencialidades.

Actividad



Foro de intercambio

- Les invitamos a ver el video: “Escuela de maestros - Enseñanza” (2014). Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk>.

Reseña: Los cambios en las instituciones, en la manera en que se enseña y en que se aprende, en los vínculos entre generaciones y en las demandas que surgen de la relación escuela-comunidad complejizan la tarea que las y los docentes llevan adelante día a día. A partir de distintos ejes temáticos, Escuela de maestros explora el trabajo de docentes en diferentes escuelas del país.

- Participación en el foro de intercambio: la enseñanza no se define por el éxito del intento, sino por el tipo de actividad en la que ambos sujetos se ven comprometidos. La enseñanza expresa un propósito, no un logro. Su relación ha variado producto de la evolución del conocimiento. Les pedimos que elijan algunos pasajes y/o situaciones que se proponen en el video, los citen y vinculen con alguna situación de enseñanza que lleven adelante en su práctica pedagógica. Compartan sus reflexiones en el foro.

Les pedimos que elijan algunos pasajes y/o situaciones que se proponen en el video, los citen y vinculen con alguna situación de enseñanza que lleven adelante en su práctica pedagógica. Compartan sus reflexiones en el foro.

Aulas en espacios sociales rurales

En todas las prácticas educativas, también las que tienen lugar en los espacios sociales rurales, encontramos tres elementos que hacen a las materialidades del aula: los **tiempos**, los **espacios** y los **recursos**. En nuestro caso iremos analizando y desentramando cómo se conjugan en las aulas plurigrado destacando qué decisiones exigen sus singularidades.



“No hay aula ni enseñanza sin que estos tres elementos tengan presencia y algún tipo de manifestación. Es evidente que se enseña en un espacio y este es un espacio áulico, de tal modo que el concepto de aula está asociado al de un espacio donde ocurren algunas cosas. Sin embargo, el concepto de aula no remite necesariamente al salón de clases y sus materialidades: las paredes, las carteleras o el mobiliario; también remite a algunas categorías conceptuales: el frente del salón, los rincones o las comisiones. Para describirlas e interpretarlas es necesario ir más allá de los elementos materiales, se debe apelar a comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, es aula en tanto haya actores que actúen allí, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. De lo contrario es solo un salón de clases que también puede ser usado para otros fines: recinto de reunión de un grupo de productores, lugar de una asamblea de vecinos o sala de baile. El salón no es el aula y el aula es el salón u otro territorio donde los actores

protagonizan procesos, algunos de los cuales son del orden de las enseñanzas y otros del orden de los aprendizajes”. (Castedo, Broitman y Siede, 2021)



Las aulas múltiples (plurigrado o multigrado) posibilitan:

Agrupamientos de los estudiantes con diferentes criterios ante diversas situaciones;

- alternativas que incluyan momentos de realización de actividades individuales para posibilitar la aproximación a contenidos específicos para cada estudiante;
- organización de grupos de estudiantes conformados según intereses o posibilidades personales para el tratamiento de contenidos comunes con diferente profundización;
- desarrollo de proyectos areales o interareales con el grupo completo, diferenciando el tratamiento de contenidos y el desarrollo de estrategias adecuadas a cada estudiante.

Múltiples situaciones de interacción que aportan intercambios fluidos entre:

- estudiantes mayores colaborando con los menores
- grupos de la misma edad, independientemente del año de matriculación, para compartir puestas en común o espacios de recuperación de saberes comunitarios.
- niños y niñas del mismo ciclo desarrollando contenidos comunes y estableciendo progresiones adecuadas.

Alternar diferentes momentos de trabajo de subgrupos de alumnos, en el aula y fuera de ella:

- sectores del aula para diferentes actividades de grupos desarrollando diferentes contenidos
- grupos por ciclo reunidos en el aula y en algún otro espacio común.

Distribuir materiales de desarrollo curricular para el tratamiento de contenidos diferenciados individualmente o en pequeños grupos.

Interesa señalar aquí que los aspectos que plantea Zabala más allá del aula rural, cobran nuevos significados en la particular situación de las aulas múltiples; amplían el horizonte de posibilidades para que la planificación docente pueda ser adecuada a la heterogeneidad presente en cada situación.



“La experiencia del multigrado ofrece la visión de la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza, no en tanto propuestas de mayor o menor calidad, sino propuestas diferentes y complementarias entre sí. La diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. Permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen simultáneamente, confluyan bajo la forma de circulación de saberes. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización”.

(Santos, 2011)

Para terminar, nos interesa por un lado volver a poner énfasis en la importancia del registro de la propia tarea para seguir reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje y también abrir la puerta a la próxima clase en la que profundizaremos acerca del sentido de la práctica docente: ¿qué enseñar en aulas múltiples de espacios sociales rurales?



Es reciente la incorporación a la agenda de la investigación de tópicos vinculados con la enseñanza en las escuelas rurales y en particular con el plurigrado. Aun así es necesario destacar que la sistematización y la reflexión sobre la propia tarea ha sido una práctica de los y las docentes rurales ya desde principios del siglo XX y al amparo de las conceptualizaciones de la Escuela Nueva. Aprendemos de los registros de maestros y maestras que pusieron en palabras e hicieron públicas sus experiencias o publicaron obras que, en su carácter de recursos didácticos, permitían fortalecer las propuestas de enseñanza.

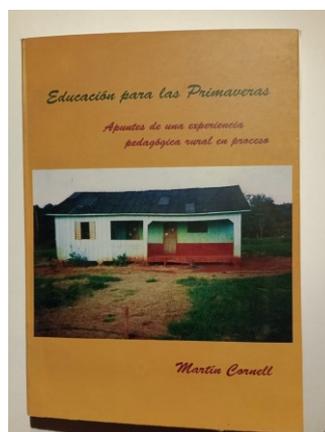
Maestros que hicieron historia

Algunos maestros autores de estos tiempos...

Ya hicimos referencia a la producción colaborativa de “Pilchita”. Nos dedicaremos ahora a mencionar a modo de ejemplo, algunos maestros, que explicaron y fundamentaron su tarea de enseñar.

Cornell, Martin (2009) “Educación para las primaveras. Apuntes de una experiencia pedagógica rural en proceso” Editorial Tierra del Sur . Buenos Aires

[pág 87] “En este sentido, como educadores deberíamos estimular y desafiar permanentemente al educando, y no solo en el ámbito puramente escolar, para generar en él la necesaria curiosidad que le permita asumirse a sí mismo como sujeto que conoce dirigiéndose a un nuevo objeto de conocimiento.”



Suarez, Orlando (2004) “Si dejamos crecer. Crónica documentada de una experiencia educativa en una escuela rural de la Patagonia” Editorial Styrka. Buenos Aires

“A comienzos de la década del 70 estamos en plena tarea aplicando muchas de las sugerencias del maestro [Luis Iglesias], entre ellas la Estación Meteorológica que cuenta con varios instrumentos, algunos de factura casera, como el anemómetro, pluviómetro y anemoscopio. Para su fabricación fue de inestimable ayuda el “Manual para la enseñanza de las ciencias” y la revista “EL Correo” de la UNESCO. Los alumnos mayores atienden la estación. Todos los días se hace la lectura de los instrumentos; los datos se fijan en un pizarrón lateral y se archivan en el “cuaderno de meteorología”

Con diferentes estilos y modos de decir, las citas evidencian la intención común entre estos docentes: poner a disposición del lector sus experiencias a propósito de promover la comprensión y el análisis de su práctica destacando la singularidad de las instituciones localizadas en espacios sociales rurales.

Las y los invitamos a poner en valor las experiencias que vienen desarrollando, las que conocen, las que desean llevar adelante contribuyendo así a incrementar el saber pedagógico- didáctico. Como señala Terigi, asumir el desafío de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela y asumir que el problema de la inclusión escolar de quienes hoy están afuera de la escuela es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema que requiere atención intersectorial, es un problema de política educativa y es también un problema de enseñanza.

Actividad obligatoria



Actividad individual y obligatoria

Lectura de la bibliografía: Terigi, F. (2011). Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Disponible en:

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf.

Terigi pasa revista de algunos supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar. Podemos poner en diálogo el artículo con lo que aprendemos de los registros de maestros y maestras que pusieron en palabras e hicieron públicas sus experiencias (como vimos en esta clase).

- **Redacte un texto en el que analice los supuestos mencionados por la autora contextualizados en su institución aludiendo a los conceptos o ideas fuerza compartidas con anterioridad en el foro.**

Criterio de evaluación: El trabajo tiene que recorrer una articulación de los temas propuestos con la práctica docente de manera contextualizada.

La actividad se entrega por buzón de actividades.

Bibliografía obligatoria

Terigi, F. (2011). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Disponible en el aula virtual.

Bibliografía ampliatoria

Hidalgo, C.; Mazzeo, J. y Olmos, A. (2018). Aprendizajes en aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba. *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural*. Vol. 3. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006412.pdf>.

Bibliografía de referencia

Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (comp.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176.

Corvalán, R. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de la intervención en la sociedad. Universidad de la República de Uruguay, Real academia Uruguaya. N°. 4.

Dewey, J (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, Editorial Biblioteca nueva.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires. Ediciones Argentinas.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Wetzel, M. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la escuela rural de Entre Ríos. Universidad Nacional de Entre Ríos. *Revista de la escuela de ciencias de la educación* N° 15.

Zattera, O. y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Zabala Vidiella, A. (1997) *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, Grao ediciones.

Créditos

Autores: Cintia Ramón

Cómo citar este texto:

Ramón, Cintia (2023). Clase Nro 1: Aulas múltiples. Reconocimiento en la particularidad rural.

Curso Enseñanza y aprendizaje en el aula rural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 4. Enseñanza y aprendizaje en el aula rural

Clase 2: El currículum en la acción y la arquitectura de la práctica en los contextos rurales. ¿Qué enseñar?

Presentación

En esta segunda clase nos proponemos analizar y compartir estrategias de intervención pedagógica. Se evidencia que hay una indiscutible relación entre la intervención pedagógica oportuna y pertinente del docente y los logros de aprendizaje de las y los estudiantes, por lo que analizaremos estrategias didácticas que contribuyan a la planificación de la enseñanza en las aulas rurales.

Como anticipamos en la clase 1, una forma de enunciar la enseñanza y el aprendizaje es pensarlos como la construcción de puentes que unen los lineamientos curriculares jurisdiccionales, los documentos y las normativas regulatorias con las aulas múltiples o “plurigrados”.

Se trata entonces de “problematizar” los proyectos pedagógicos y las secuencias didácticas en clave territorial para tomar decisiones a nivel institucional y áulico.

La idea de *problematizar*, apunta a no dar nada por “natural”, a hacernos siempre preguntas sobre la realidad que vivimos, sobre nuestras prácticas cotidianas y los habituales modos de desempeño. Problematizar la enseñanza permitirá desplegar distintas formas de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que otorguen sentido al aprendizaje de las y los estudiantes.

Consideramos que maestras y maestros rurales aportan mucho conocimiento construido sobre cuestiones didácticas que parecen exclusiva exigencia del plurigrado pero que, analizándolas, constituyen desafíos en cualquier situación de aula.

¿Qué nos proponemos?

- Analizar y compartir estrategias de intervención pedagógica que consideren las trayectorias de las y los estudiantes y el contexto sociocultural e institucional de desempeño como condiciones para la planificación de la enseñanza en las aulas.

Contenidos

- El currículum en la acción y la arquitectura de la práctica en los contextos rurales. Selección de contenidos.
- Dimensiones de la diversidad: heterogeneidad de las/os estudiantes, singularidades territoriales; alcances curriculares.



(<https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+libres+de+derechos+sobre+espacios+rurales>)



Palabras clave: decisiones curriculares - práctica docente - selección de contenidos-

Introducción

La gestión institucional supone la promoción de acciones que fortalezcan a las y los estudiantes, ampliando sus experiencias culturales, las que indisolublemente forman parte del currículo. Incluye, entre otros aspectos, el marco de referencia que orienta la planificación institucional, la organización del trabajo colectivo, la programación de la enseñanza, los modos de participación, y el desarrollo de distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes, así como el seguimiento y evaluación del propio proyecto institucional y del desarrollo del currículo.

Entender a la docencia como una práctica centrada en la enseñanza implica ir desarrollando de a poco una multiplicidad de capacidades para:

- dominar los conocimientos a enseñar y actualizar el propio marco teórico relativo a aspectos curriculares y didácticos;
- adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares;
- reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar;
- ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase;
- identificar las características y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes como base para su actuación docente;
- organizar y dirigir situaciones para promover aprendizaje, utilizando el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente para las decisiones de enseñanza;
- concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados en la confianza en las posibilidades de aprender de los y las alumnas;
- involucrar activamente a niñas y niños en sus aprendizajes y en su trabajo;

- acompañar el avance en el aprendizaje de los y las estudiantes identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender;
- tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de las y los alumnos;
- conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual;
- reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza;
- seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada;
- reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias;
- participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar la propia tarea; y
- trabajar en equipo con otros y otras docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.



“En el aula multigrado, la organización de los contenidos se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo. Es aquí donde entró en juego el análisis de las planificaciones didácticas que los maestros aportan a los talleres, como forma de dar cuenta de la organización de los contenidos curriculares y su puesta en la escena didáctica de enseñanza y búsqueda de aprendizajes”. (Santos, 2011)

Del currículum común a la planificación situada

Existen múltiples sentidos que se le otorgan al currículum. Aquí diremos que tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa.



“El currículum, su implementación, ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma. Si bien las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, que el currículum es a la vez instituido en su realización”.
(Sacristán, 2010)

Es un instrumento que promueve la igualdad para todas y todos en su paso por el sistema educativo, que apela a la construcción de lo común en la escuela. La construcción de lo común no desde la idea de homogeneidad sino desde la perspectiva vital de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y sus comunidades. El abordaje de los contenidos regulados para todas y todos las chicas y chicos del país, constituye un derecho. Aprender lo que aprenden TODAS y TODOS es un derecho. Que se respeten sus experiencias vitales, conocimientos de la comunidad, también es un derecho, pero no es el único.

En los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE N° 24/07) se define a la docencia como un “práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos”.

Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículum deben ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación, tendiendo a su mejora permanente. En su organización se pueden prever formatos pedagógicos diferenciados en distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y su aporte a la práctica docente.

Constituyen un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo de las propuestas de enseñanza.

Por otra parte, sin la referencia necesaria a las trayectorias formativas de las y los estudiantes, a su realidad y posibilidades de permanencia y egreso, el currículum aparece como algo neutro y “agregado” a las prácticas en las aulas; que no permite la construcción de recorridos formativos inclusivos de calidad.

El currículum debe interpelar a sus destinatarios/as, y estar dirigido a ellos y ellas; entendiendo esto como un elemento clave del posible éxito o fracaso del proyecto. (De Alba, 2008)

Cuando planificamos en el aula multigrado, necesitamos revisar el marco de organización que expresa el diseño curricular desde la particular conformación del grupo de estudiantes, contemplando las trayectorias singulares que imponen responsabilidades a la escuela respecto de la acreditación de cada uno, en correspondencia con el grado en el que están matriculados. Si pensamos en un modo de plantear la enseñanza para todos los y las estudiantes a partir de un aspecto común, podemos hacerlo a través de distintos organizadores: un objetivo, un eje temático, un problema, etcétera. Cada uno de ellos permitirá organizar la enseñanza tomando decisiones respecto de agrupamientos de estudiantes con criterios flexibles, los usos de tiempos y la elección de espacios de distintas maneras, según sean nuestros propósitos.

En este sentido y retomando la idea de itinerario, haremos un ejercicio acerca de cómo proponer la enseñanza de un mismo contenido para todos las y los estudiantes considerando algunos de los organizadores.

Tomaremos los itinerarios de un material que ya presentamos en la clase 1: “Pilchitas”

Pilchita es el resultado de un proceso colectivo surgido de la necesidad de maestras y maestros, que luego de emigrar de la ruralidad y a la distancia, en interacción con otros contextos y experiencias educativas, recuperamos las huellas y recuerdos de las experiencias transitadas en las primarias rurales y decidimos emprender este desafío. Siempre

explicitamos, como colectivo docente, la ausencia de textos en los que se aludiera de algún modo cercano a la realidad local y regional, sin la mirada urbanizante de la mayoría de las propuestas editoriales que circulan por las aulas y bibliotecas. Así conformamos un equipo de trabajo integrado por:

- Supervisor rural que fue maestro en esas comunidades durante más de dos décadas.
- Supervisora y profesora en Ciencias del Lenguaje y la Comunicación.
- Escritora de literatura regional reconocida.
- Profesor de Artes Visuales y artista plástico, profesor itinerante en esas escuelas rurales.
- Directoras, directores, maestras, maestros.
- Familias y miembros de las comunidades mapuche y tehuelche.
- Alumnas y alumnos de todas las edades y niveles.
- Transporte “El ñandú”, que semanalmente circulaba por las aldeas y pueblos llevando y trayendo textos.

Allá por el año 2001 entonces, comenzó a “planificarse” y construirse *Pilchita*, cuyo nombre fue votado entre varios nombres elegidos por las escuelas y comunidades que participaron. El pequeño Antú Huichulef propuso llamarlo *Pilchita* porque dice: “Un libro es como un abrigo nuestro, esa cosa que nos mantiene calentitos”.

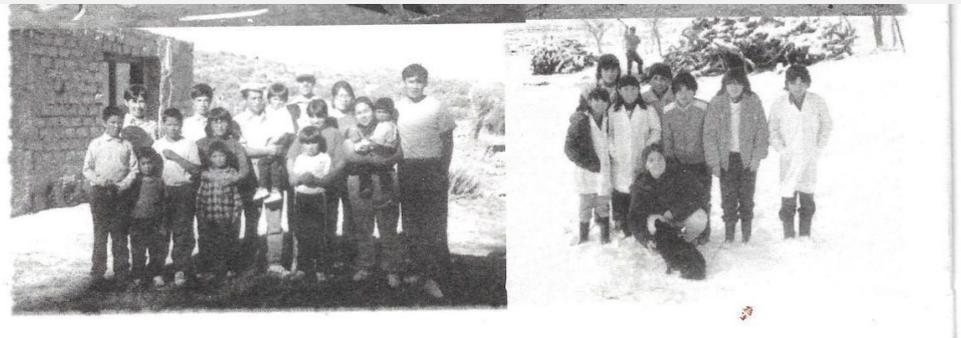
Ellos mismos inventaron el material sembrado en sus páginas, con sus dichos, canciones, leyendas y relatos. Este libro es para ellos. Es de ellos. Pura creación. Como la vida misma.

¿Por qué hicimos *Pilchita*?

Pilchita constituye un espacio de reconocimiento, de producción cultural, de “modos de hacer” reveladores de una ética y una estética que marcan estilos de vida.

Si bien es cierto que aquello que hemos heredado como cultura, como historia, como lenguaje, como tradición, no se destruye ni puede expulsarse, debe ser igualmente cierto que desde el momento que incluimos en nuestra perspectiva la alteridad, lo propio se abre al cuestionamiento, a la reescritura, a un reencauzamiento. Por lo tanto, pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad. Es ligar la cuestión de las identidades a la disolución de los lugares desde los cuales los sujetos universales hablaban. Es un modo de incluir la diversidad en nuestra dimensión cognitiva y afectiva, renunciando a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza.

Desde aquí, el reconocimiento que *Pilchita* intenta hacer de la diversidad, reinstalar la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades.



Itinerarios

“Pilchitas” fue pensado a partir de ocho posibles itinerarios con sus correspondientes modos o criterios de entrada

- **Itinerario 1:** un objetivo.
- **Itinerario 2:** un eje.

- **Itinerario 3:** la complejidad de un contenido dentro de un eje.
- **Itinerario 4:** articulación por ejes de distintos espacios curriculares.

Los siguientes los verán desplegados en el aula virtual.

- **Itinerario 5:** un área de conocimiento.
- **Itinerario 6:** categorías sociales.
- **Itinerario 7:** centros de interés, como temas transversales. “Medio ambiente y ecología”.
- **Itinerario 8:** un tópico integrador.

En esta clase 2 trabajaremos los primeros cuatro itinerarios y en la clase 4 abordaremos los cuatro siguientes.

Itinerario 1: ingreso a través de un objetivo

<u>Objetivo</u>	Espacio curricular	Contenidos por área/disciplina
Conocer el patrimonio cultural y participar en su conservación y mejora.	Educación artística	Música: fuentes sonoras. Movimiento corporal. Cancionero y aprendizaje social. Temáticas regionales.
		Plástica: los signos que conforman la imagen visual en el contexto rural. Materiales, soportes y formatos. Producción artística y patrimonio cultural.
	Conocimiento del medio	Ciencias sociales: la familia en el ámbito rural y urbano. Organización. Necesidades individuales y colectivas. El trabajo. Insumos. Diversidad cultural. Acuerdos y divergencias. Diferentes actividades económicas. Condiciones actuales. Impacto en la familia y la comunidad.

		<p>Ciencias naturales: los seres vivos y el ambiente.</p> <p>Interacción. El hombre protagonista del cuidado de su entorno. Prevención y funcionamiento de nuestro cuerpo. Alimentación, abrigo, higiene, actividad, reposo, controles médicos.</p>
	Lengua	<p>Variedades regionales. Fórmulas sociales en intercambios cotidianos. Narración de hechos reales o ficticiales.</p> <p>Descripción de objetos, lugares, personas. Significado social y personal de la lengua escrita y oral. Diversos portadores de texto y formatos textuales (relato, leyenda, cuento, instrucciones, entrevista, poesía).</p>
	Tecnología	<p>Productos tecnológicos en el entorno inmediato y cotidiano (vivienda, vestimenta, alimentos). Acciones humanas en procesos productivos de entorno.</p>
	Educación física	<p>Juegos. Códigos compartidos. La regla como marco regulador. Acuerdos y decisiones. Jugar por jugar.</p>

El docente seleccionó contenidos de diferentes espacios curriculares necesarios para el desarrollo de propuestas que propicien alcanzar el objetivo propuesto.

Itinerario 2: ingreso a través de un eje temático

Eje 2 de Ciencias sociales: los sujetos y la construcción de la memoria e identidad colectiva.

- Historias, relatos, leyendas.
- Cuánto nos enseñan los abuelos.
- Juegos tradicionales.
- Comidas a lo largo de la historia.
- Historia del lugar.

La memoria colectiva: conmemoraciones históricas. Cambios y permanencias. Representación simbólica de la identidad. Pasado de la comunidad. Su lugar en la Provincia. Relación con la historia provincial, nacional.

La vida comunitaria: comunidad vecinal. Contraste con el presente. Huellas materiales del pasado. Prácticas culturales. Transformaciones en la vida cotidiana. Relación con la historia provincial.

Historia personal y familiar. Tiempo personal. Tiempo familiar. Testimonios materiales. Cambios y permanencias.

Establecido el eje que va a plantear para definir el itinerario, la docente seleccionó recursos posibles a partir de los cuales distintos grupos de alumnos en función de sus posibilidades podrán abordar el desarrollo de contenidos presentes en el diseño curricular en diferentes ciclos de escolaridad.

Itinerario 3: ingreso a través de la complejidad de un contenido soporte dentro de un eje

Eje de Ciencias sociales: los sujetos, el trabajo, y la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales.

- Relato de un día de campo.
- Sistemas de producción.
- Testimonio de pobladores antiguos.

I. Necesidades individuales y colectivas. Actividades económicas básicas. Formas de intercambio.

II. Diferentes actividades económicas. Tipos y condiciones de trabajo. Condiciones actuales del mercado. Impacto familiar y comunitario. Impacto ambiental.

III. Producción, intercambio y consumo. Interrelaciones Precios. Ganancia. Insumos para trabajar. Cuidado ambiental.

El trabajo y la producción local le posibilitaron al docente generar alternativas de aproximación progresiva al contenido del eje, de modo de contemplar distintos niveles de profundización para diferentes estudiantes en función de sus posibilidades y saberes previos.

Itinerario 4: articulación por ejes de distintos espacios curriculares

Eje 1 Ciencias sociales

Los sujetos y la construcción

del espacio social.

Eje 4 Ciencias naturales

A bordo de la nave espacial
el Universo.

Eje 3 Tecnología

Tecnología, medio natural, Tierra, investigamos
historia y sociedad.

Estas distintas alternativas de planificación en el plurigrado son tan solo una “hipótesis de trabajo” que tiene el único objetivo de brindar la necesaria flexibilidad para que, en la práctica, se perciban las múltiples posibilidades de plantear la enseñanza.

La organización de los contenidos de una determinada manera implica múltiples operaciones, entre ellas disponerlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, en términos epistémicos, según lógicas disciplinares. Pero también implica la consideración de su naturaleza como saber a ser enseñado y sus transformaciones según los espacios sociales y los territorios por donde circula.

Una propuesta para la integración de saberes: las y los abuelos nos cuentan

La producción *¡Cuánto nos enseñan los abuelos!* se realizó con la participación de alumnas y alumnos de la sección agrupada de 2° ciclo (Pilchita 2005). Fue el resultado de acciones de enseñanza que realizó una docente siguiendo el **itinerario 3** a través de la complejidad/problematización de un contenido dentro del **eje de Ciencias sociales**: los sujetos, el trabajo, y la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales. Testimonio de pobladores antiguos.



¿CUÁNTO NOS ENSEÑAN LOS ABUELOS!

Historia de la abuela Sara Busto. Relato de su bisnieta.

La abuela Sara Busto nació como en el 1905 y tiene 94 años. Ella contaba que cuando eran chicas jugaban con muñecas de palo; pero sólo las dejaban jugar hasta los diez años. A partir de esa edad, a trabajar.

Las mujeres ayudaban a sus mamás en la cocina y los hombres a cuidar las chivas, le ayudaban al papá.

Su padre hablaba en lengua mapuche y ella también. Contaba que su vida había sido muy dura, que cuando ella era joven, un muchacho estaba enamorado, pero ella no, porque decía que era borracho y camorrero. Pero un día el muchacho fue a la casa y le pidió si se podía casar con su hija. Él le dijo que sí, pero que se la cambiaba a Sara por doce yeguas. Sara insistía que no, pero se tuvo que ir por obligación. Bueno, así eran las personas de antes, así decía la abuela Sara.

Ella hacía lindos tejidos al telar, pero ahora que está viejita con sus noventa y cuatro años ya no piensa en nada, sólo espera la muerte.



Relato escrito en 1999 por Daniela Ibáñez.

Fuente: Chaktoura, J., Socino, E. y Ramón, C. (2005). *Pilchita*. Ediciones del Cedro.



Foro de intercambio “Una propuesta para la integración de saberes: las y los abuelos nos cuentan”

Lxs invitamos a compartir en este foro el análisis de una planificación realizada a partir de uno de los itinerarios pensados para abordar la secuencia didáctica de "Pilchita".

La producción *¡Cuánto nos enseñan los abuelos!* se realizó con la participación de alumnas y alumnos de la sección agrupada de 2° ciclo (Pilchita 2005) y fue el resultado de acciones de enseñanza que realizó una docente siguiendo el itinerario 3 a través de la complejidad/problematización de un contenido soporte dentro del eje de Ciencias sociales: "los sujetos, el trabajo, y la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales. Testimonio de pobladores antiguos".

Analizando este itinerario (desde una mirada externa a la situación) abrimos una serie de preguntas para pensar juntxs algunos supuestos , que entendemos, se consideraron en la planificación. ¿Qué objetivos subyacen en la actividad propuesta? ¿Qué tipo de actividades se habrán propuesto ? ¿Qué tareas diferenciadas se habrán propuesto conforme a las edades y trayectorias de las y los estudiantes?

- ¿Qué otros contenidos pueden enseñarse a partir del relato?
- ¿La secuencia didáctica es pertinente a su escuela? **La intención en este foro es intercambiar ideas entre colegas, por eso es muy importante leer cada aporte previo antes de iniciar la propia participación.**

Las relaciones de enseñanza y de aprendizaje como condiciones de la propuesta curricular en aulas rurales



En relación con el currículum, Gimeno Sacristán (1998) afirma que “no podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario de este, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla”.

Por ello, en las relaciones de enseñanza y de aprendizaje está el verdadero motor de la propuesta curricular. La búsqueda de un horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas y la aproximación a estilos participativos y abiertos darán necesariamente cuenta de un cambio en el vínculo pedagógico.

Para considerar un enfoque sobre la enseñanza, compartimos con Philippe Meireiu (1998) la necesidad de modificar posiciones tradicionales; y pasar de una “**pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones**”. El autor establece algunos principios para este cambio de posición, que implica “renunciar a ejercer sobre él [estudiante] nuestro deseo de dominio, despojarse en cierto modo, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación con la cual él no podría conquistar su identidad”; y propone un lugar central, aunque distinto, para la enseñanza.

Como analizaron en la clase 1, Daniel Feldman (2008) lo expresa del siguiente modo: “[...] la enseñanza admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad”.

Como complemento de lo anterior, se incluye el concepto de **aprendizaje situado**; entendido como una actividad compleja que comprende procesos mentales, corporales, emocionales y cognoscitivos que se producen en una trama intersubjetiva, y como parte de un proceso de comunicación social

mediado por el conocimiento, en el que existe una influencia recíproca, un intercambio, y una permanente negociación de significados.



Fragmento de *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural.* (Zattera, 2015)

“[...] En el debate en torno a lo que tiene que enseñar la escuela rural, las argumentaciones se agrupan en dos líneas objeto de análisis: una que pone el acento en satisfacer las necesidades locales, otra vinculada a la reflexión sobre la conformación del sistema educativo y su integralidad.

La discusión en torno a las características del currículum recrea aquel debate. Por un lado, determinaciones curriculares comunes, con un umbral de prescripciones para todas las escuelas, estén donde estén, como garantía de derecho. Por otro, la opción por un currículum regionalizado construido en función de cada espacio local. La legislación salda el debate en tanto pone en vigencia, con normas acordadas, los saberes equivalentes para todos. Resuelve lo común y abre el camino para las especificidades complementándolo; en este sentido propicia la integración del sistema educativo federal.

En un extremo de la tensión se considera el propósito de propender a la formación de un sujeto capaz de incorporarse críticamente a su propio medio, con instrumentos para introducir en su entorno las transformaciones que le permitan construir un presente y futuro digno. Se alude a que solo será posible cumplir ese propósito si la escuela se apropia de las particularidades de la realidad circundante, especialmente de los problemas que la afectan, y las incluye en la formación a través de la definición de sus contenidos y la propuesta de actividades. Estas perspectivas proponen estructurar el currículum desde las particularidades sociales, económicas y culturales que identifican a un área y dan lugar a currículos localizados (Hurtado, 1987). La limitación de esta posición es la fragmentación curricular del sistema educativo.

Corresponde entonces una nueva alerta: la selección de los contenidos en función de particularidades tan específicas instaura el riesgo de reducir los aprendizajes con los consecuentes resultados desiguales, incluso cuando la intención sea — inversamente— la igualdad de oportunidades. En tanto la escuela se plantee el logro de condiciones de egreso diferentes, por particulares, se expone a legitimar las condiciones desiguales del ingreso. (Connell, 1997)

En el otro extremo, se posicionan quienes entienden que el currículum refleja la intervención del Estado en la distribución del conocimiento y, en tanto prescriptivo, debe dar lugar a que todos los alumnos logren acceder a un capital cultural equivalente. Desde esta perspectiva, la existencia de un currículum común garantizaría la igualdad para todos los estudiantes del sistema educativo. Como se planteará más adelante, no se desconoce aquí la relevancia de sostener el currículum común en términos de derecho de los estudiantes. No obstante, se hace necesario considerar el carácter reduccionista de las posiciones que alegan que la sola existencia de las prescripciones curriculares provocaría resultados equivalentes sin avanzar en el análisis de las múltiples variables que atraviesan las escuelas en sus realidades cotidianas. [...]

Hay experiencias en las que se ha reorganizado el currículum con propuestas de agrupamiento de los contenidos en dos o tres niveles o ciclos con el objeto de acompañar la enseñanza desde los mismos materiales y también con criterios modulares a partir de la elaboración de guías y cuadernillos. Los argumentos a favor de la reorganización del currículum se fundamentan en atender a la individualización de la enseñanza y ante la necesidad de acompañar la tarea de los docentes reconociendo la diversidad de situaciones que deben atender”.

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora, UNLZ.

El desafío para la enseñanza, desde este enfoque, es generar condiciones y poner a disposición de las y los estudiantes aquello que, estamos convencidos, vale la pena aprender. El desarrollo del

currículum, y las prácticas de enseñanza se realizan en escenarios particulares y contextualizados; cruzados por una multiplicidad de dimensiones, y con resultados imprevisibles.

Actividad obligatoria



Actividad individual “La singularidad de la enseñanza en nuestras aulas rurales”

Durante la clase 1 compartimos el valor que tiene la “experiencia” en el pensamiento, construcción y reconstrucción de los vínculos pedagógicos. Por ello en esta actividad la pondremos en juego.

1. Seleccionen un proyecto pedagógico, una práctica de enseñanza, una secuencia didáctica, planificación áulica o algún recorte del diseño curricular jurisdiccional que recupere:

- Selección del tema. Contenidos de enseñanza.
- Particularidades de la organización didáctica que plantea el contexto de grados múltiples en su institución: el agrupamiento de los alumnos, el manejo del tiempo y el uso y la distribución de recursos y materiales, entre otros.

2. A partir de esta selección, escriban un texto en el cual puedan plasmar sus reflexiones sobre la propuesta de enseñanza que subyace.

Para tener en cuenta:

- El texto elaborado debe recoger los conceptos teóricos trabajados hasta el momento.
- Debe dialogar con las ideas expresadas en la clase.

- Si se incorpora alguna cita de autor/a, debe ser muy breve y se hará la referencia correspondiente.
- Extensión máxima 3 carillas.

La actividad se entrega por buzón de actividades.

Sugerencias y criterios para la redacción de la actividad:

- 1-El trabajo recoge una secuencia didáctica, proyectos pedagógicos, planificaciones áulicas o algún recorte del Diseño curricular jurisdiccional.
- 2- Define un tema.
- 3- Determina destinatarixs : caracteriza el grupo clase, la institución y el espacio social rural de pertenencia.
- 4-Organización: Si es un aula multigrado o graduada. Diferenciación de actividades que se propone.
- 5-Especifica un contenido -tema de enseñanza.
- 6 -Establece objetivos.
- 7- Involucra áreas – espacios curriculares.
- 8- Define espacios para el desarrollo de las actividades.
- 9- Incluye la participación de otrxs actores.
- 10- Propone un plan de acción.
- 11- Establece evaluación.

Sugerencias – recomendaciones generales:

En el trabajo deben aparecer distintos pasajes y marcos teóricos de las clases 1 y 2 (que se profundizará en clases 3 y 4 hasta llegar al trabajo integrador final).

Recuerden que esta secuencia es la que se retomará como base para la elaboración del Trabajo integrador final.

- **Debe presentar diálogo entre los marcos teóricos, la secuencia y las decisiones curriculares propiamente dichas**

- **Problematizar los proyectos pedagógicos y/o secuencias didácticas en clave territorial junto a toma de decisiones a nivel institucional y áulico.** Por ejemplo: El tema “humedales e impacto ambiental” tiene implicancia en la zona del Litoral donde viven los incendios y quemas de pastizales...

Entendemos por *problematizar*, no dar nada por “natural”, sino hacernos preguntas sobre la realidad que vivimos, sobre nuestras prácticas de desempeño. Problematizar la enseñanza permitirá desplegar distintas formas de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que otorguen sentido al aprendizaje de estudiantes.

Bibliografía obligatoria

Santos Casaña, L. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural*. *Revista de Currículum y formación de profesorado* 15 (2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006>.

Link del video de Limber Santos. "Didáctica Multigrado y circulación de saberes: aportes para la enseñanza en aulas.". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=t1qmWanhYF0&ab_channel=CIVEICES

Bibliografía de referencia

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Capítulo IV - La justicia curricular. Madrid. Ediciones Morata.

De Alba, A. (2008). Los saberes en la relación entre las diferencias. *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Díaz Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada*. México, Mc Graw Hill.

Feldman, D. (2008). *Aprender a enseñar*. Buenos Aires, Aique.

Hurtado C. (1987) La educación rural. Sugerencias para una transformación necesaria. En *Educación* N° 6 Córdoba, citado en Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora, UNLZ.

Meireiu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Ediciones Alertes.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Sacristán, G. (1998). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. 9na. edición. Madrid: Ediciones Morata.

Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? Artículo publicado en *Sinética* no.34 Universidad de Valencia.

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora, UNLZ.

Créditos

Autores: Cintia Ramón

Cómo citar este texto:

Ramón, Cintia (2023). Clase Nro 2: El currículum en la acción y la arquitectura de la práctica en los contextos rurales. ¿Qué enseñar? Curso Enseñanza y aprendizaje en el aula rural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons [Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4. Enseñanza y aprendizaje en el aula rural

Clase 3: Conocimientos, saberes y aprendizajes en aulas rurales

Presentación

En las prácticas de enseñanza, los modos de tener en cuenta el contexto y las necesidades de la población constituyen algunos de los ejes centrales de la transmisión. Enseñar en contextos rurales nos enfrenta también a estas cuestiones centrales de la didáctica. El conocimiento que transmite la escuela, la construcción del “contenido escolar” es establecido en los diseños curriculares como marco para establecer lo común, y de esa prescripción emanan programas y proyectos. Dichos contenidos escolares transmiten visiones del mundo “autorizadas” (es decir, con autoridad académica o pedagógica). Como sostiene Verónica Edwards (1990), uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar son los conocimientos que se transmiten en la enseñanza y que constituyen una proposición de la cultura en y a través del lenguaje y de los comportamientos; esta se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y niega.

En esta clase nos proponemos analizar el lugar que ocupan el conocimiento y la contextualización de saberes en la planificación de secuencias didácticas, en espacios concretos y mediante la interacción docente-estudiante, ya que en ese diálogo y mediante una determinada lógica de interacción, el conocimiento se presenta de un modo singular y en un espacio específico como es el aula, que, en sí misma, constituye una instancia de definición del conocimiento.

Trabajaremos entonces a partir de algunos interrogantes que constituirán el hilo conductor de la clase: ¿De qué manera las decisiones didácticas en la ruralidad propician el desarrollo de aprendizajes contextualizados? ¿Cómo son incorporados los conocimientos locales en las prácticas pedagógicas en los espacios sociales rurales?

¿Qué nos proponemos?

- Analizar diferentes tipos de proyectos pedagógicos, en particular secuencias didácticas, en diálogo con los saberes locales conforme a las particularidades de los territorios y las trayectorias de las y los estudiantes.
- Problematizar los contenidos de enseñanza y los saberes que los constituyen.
- Identificar y analizar saberes y prácticas, en función del criterio de significatividad social a fin de propiciar su incorporación a las prácticas pedagógicas de las escuelas primarias rurales.

Contenidos

- Los saberes previos: ¿Conocimientos socialmente significativos? Fondos de conocimiento
- Acciones de enseñanza en escuelas rurales: Conocimiento y contenido escolar. Conocimiento situacional.



Palabras clave: conocimientos - saberes - contenidos escolares - aprendizajes -

contextualización - fondos de conocimiento

Introducción

El análisis de los aspectos curriculares y didácticos en aulas rurales implica siempre una tensión entre lo común y lo diverso. Por un lado, los conocimientos explícitos, formales y curriculares ofrecidos para todas y todos y, por el otro, la variedad de conocimientos locales que hacen alusión a los contextos familiares, sociales y culturales de las y los estudiantes.

Como planteamos al comienzo, la construcción del conocimiento no solo se debe problematizar en perspectiva territorial, sino también en las discusiones que lleven adelante las y los actores institucionales. Por lo tanto, la construcción del conocimiento y de los modos de transmisión de

saberes se ven atravesados y tensionados no solo por una reivindicación de “lo local” sino también por múltiples variables, unas de ellas, a modo de ejemplo, son las relaciones intergeneracionales entre directivos, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad.

No hay dudas de que los miembros de la comunidad local son actores relevantes en los escenarios educativos rurales, en la contextualización de las prácticas pedagógicas y del currículo, así como en el desarrollo de proyectos educativos que dialoguen con la realidad y consecuentemente se reflejen en las estrategias de enseñanza.

Articulación de los contenidos escolares y de los conocimientos construidos en la vida cotidiana de la comunidad

Planificar la enseñanza en espacios sociales rurales comprendiendo la relevancia de atender a las singularidades locales, requiere necesariamente incorporar estrategias pedagógicas que vinculen las características particulares del ambiente con el entorno social y cultural a través de diversas prácticas interactivas, significativas y contextualizadas.

Así como la realidad no es estática, los saberes y conocimientos locales tampoco lo son, existiendo una constante tensión entre cambios y permanencias, entre “lo tradicional” y “lo moderno” , “el pasado” y “el presente”. Por ejemplo, podemos encontrar estas tensiones cuando enseñamos la historia de los pueblos originarios refiriendo en pasado modos de supervivencia que pueden permanecer en el presente: “vivían de la caza y de la pesca”. También cuando se enseña la vivienda a través del tiempo y presentamos ciertas tipologías que hablan de las viviendas rurales en pasado, pero sabemos que muchas veces ese pasado involucra las condiciones del presente de gran parte de las y los alumnos: “casas de adobe, uso de fogones, acarreo de agua, etcétera”.

Hablar de ciertas categorías en pasado es un rasgo frecuente en la enseñanza, y da cuenta de una naturalización de la realidad de las comunidades. Hablar de categorías como si fueran pasadas a quienes las viven como parte de su presente, puede vivirse como una forma de negación y de exclusión de las y los sujetos.

Es responsabilidad de la enseñanza desnaturalizar tales realidades y concebirlas como problemas de enseñanza que requieren de decisiones didácticas especialmente reflexionadas.

Acerca de los conocimientos locales

Es posible analizar los conocimientos locales desde múltiples perspectivas. Algunas de ellas son las que atienden a las dinámicas de un territorio en particular y la identificación del sujeto con su espacio; otra aborda la visión e interpretación del mundo entendiendo que las comunidades no son homogéneas y los conocimientos se transforman históricamente (Ruiz *et. al.*, 2006).

Desde la perspectiva de la identificación del sujeto con su espacio, en un proceso de interacción entre el ambiente y el individuo, “se entienden los conocimientos locales como representaciones cargadas de significados y reconocidas como propias por los individuos que conforman una comunidad determinada” (De Belaunde, 2006). Esto facilita la construcción de aspectos sociales, ambientales y económicos que componen la identidad y fortalecen la pertenencia cultural (Díaz *et. al.*, 2016).

Considerando el análisis desde la visión e interpretación del mundo, los conocimientos locales también incluyen las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como los significados fundamentales y las formas como estos se construyen.

Vale advertir que muchas dimensiones correspondientes a la visión e interpretación del mundo que tienen diferentes actores sociales cuyas acciones tienen incidencia en las comunidades rurales (en la salud, en la educación, entre otros) pueden impedir la felicidad y el bienestar de las personas. Merece una especial alerta cuando específicamente casos de machismo, de violencia, de discriminación y de autoritarismo son interpretados como características “culturales” y por ello no llegan a ser analizados como violación de derechos, producto de la desigualdad social, la pobreza y la exclusión.

Desde la perspectiva del aprendizaje, los conocimientos locales que los y las estudiantes van adquiriendo en interacción con las características concretas de su medio y con los individuos que forman parte de él, constituyen también sus saberes previos, en la medida en que, a partir de lo que ya conocen y les es familiar, movilizan y reestructuran conocimientos específicos, habilidades, actitudes y formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar para relacionar e integrar nuevos conocimientos.



La educación como un bien social

Bertha Orozco Fuentes es una pedagoga e investigadora mexicana en el Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Viene trabajando sobre los conceptos de “sociedad del conocimiento” y “sociedad educada” y su inclusión en comunidades tan heterogéneas como las latinoamericanas. Con estos conceptos se refiere al discurso del conocimiento como mercancía y su tensión con los saberes culturales de los pueblos, y propone repensar nuestros lenguajes teóricos y debatir proyectos alternativos para América Latina desde la concepción de la educación como un bien social. Transcribimos algunas citas de la autora porque nos pueden ayudar a pensar en nuestras prácticas y las decisiones que tomamos cuando planificamos nuestra enseñanza.



“El abordaje de los temas de currículum y de la didáctica tiene que partir de una idea de educación como práctica social y no solo como una variable del desarrollo económico desde el enfoque del capital humano”.

“Los saberes socialmente productivos son aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar su naturaleza y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades”.

“Si los contenidos que se incluyen en un currículum se estipulan como socialmente relevantes, nos preguntamos ¿cuáles son los criterios que los definen de ese modo? ¿Qué lugar se les asigna a los saberes propios de los campos de conocimiento científicos? ¿Qué relación existe entre los contextos sociales de producción del conocimiento y los contextos de reproducción?”. (Orozco Fuentes, 2013)

“En tal sentido, como ya dijimos, los conocimientos locales, comprendidos como saberes previos, se convierten en construcciones personales al tiempo que buscan la utilidad más que la verdad, tienen un carácter implícito y poseen significado desde el punto de vista del estudiante. Asimismo, tienen un carácter dinámico, porque se construyen según las modificaciones del contexto, en ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen, y no incluyen solamente aquello que es ‘previo’ al ingreso al sistema escolar, sino lo que se produce a lo largo del periodo escolar y también fuera de él”. (Miras, 2007; Ruiz *et. al.*, 2006).



Fuente: <https://www.anred.org/wp-content/uploads/2018/02/majo.jpg>.

La cita anterior invita a volver a pensar el concepto de aprendizaje significativo, en términos del teórico estadounidense David Ausubel. Propone que se avanza en el aprendizaje cuando un nuevo conocimiento o una nueva información se relaciona con el conjunto de conceptos e ideas que el estudiante posee respecto de un determinado campo de conocimiento. Desde esa perspectiva, al planificar la enseñanza resulta un aspecto central identificar los saberes previos de los estudiantes. Queremos señalar aquí, que cada docente conoce muy bien, en primer lugar los saberes previos a partir de lo que antes decidió enseñar, también puede tener referencias de los docentes anteriores y puede observar detenidamente lo que saben chicas y chicos sobre las temáticas en torno a las cuales prevé avanzar.

Al mismo tiempo queremos destacar que cuando necesitamos considerar la circulación de saberes en la comunidad, vale recurrir a conceptualizaciones acerca de los fondos de conocimiento, en tanto constituyen una oportunidad para poner en diálogo los contenidos a enseñar con la individualidad de los estudiantes, con su identidad.

En este sentido, la aproximación de los fondos de conocimiento surge en la ciudad de Tucson, en el estado de Arizona, USA, con el propósito de dismantelar la perspectiva del déficit en educación (Valencia, 2010), reproductora de ideologías y prácticas racistas, para poder (re)conceptualizar a los estudiantes, y a sus familias, más allá de su origen y condición sociocultural, como valiosas y competentes (González et al., 2005; Moll, 2019). De modo que la asunción motriz que subyace a dicha aproximación se basa en la afirmación, documentada empíricamente (González et al., 2005; Hogg, 2011; Llopart y Esteban-Guitart, 2018), según la cual todas las familias, más allá de su profunda diversidad y casuística social, cultural, económica, religiosa, son poseedoras de recursos, habilidades, relaciones sociales, saberes defendidos como fondos de conocimiento que la escuela debiera conocer, reconocer y utilizar.

González Patiño, Javier y Guitart, Moises Esteban-(2021)

Fondos de conocimiento para la Justicia Social: Alianzas Familia - Escuela para la transformación educativa

Mediante la actividad que sigue proponemos poner en diálogo las apreciaciones anteriores con la práctica de cada docente.

Actividad 1



La relación entre estudiantes y conocimiento

(Esta actividad se recuperará en el TIF, NO DEBE ENTREGARSE A LXS TUTORXS)

Les proponemos reflexionar acerca de la relación entre contenidos de enseñanza y conocimientos de los estudiantes. Para ello:

1. Seleccione al menos tres contenidos que considere relevantes para enseñar a los y las estudiantes de la escuela donde trabaja. Debe elegirlos entre los que están presentes en el proyecto presentado en la clase 2.

Tenga en cuenta que un contenido puede abarcar muchos y diversos conocimientos que responden o dialogan con múltiples aspectos del contexto en que se encuentra la escuela.

2. Elabore un cuadro como el siguiente incluyendo cada contenido seleccionado, los conocimientos que a partir de cada uno se podrían construir o desarrollar y los saberes que circulan en la comunidad y que podrían entrar en diálogo, dando cuenta de la pertinencia para la significatividad de los aprendizajes. (En la primera fila se presenta un ejemplo.)

Contenido	Conocimientos	Pertinencia para el espacio social rural
<p>Estadística: recolección de datos y su registro.</p> <p>Expresión en tablas y cuadros</p>	<p>Formulación de preguntas Toma de notas</p> <p>Agrupamiento y representación de datos.</p> <p>Características del lugar donde viven</p> <p>Necesidades de uso de la información por parte de la población</p>	<p>Múltiples observaciones acerca de la realidad cotidiana y saberes disponibles que requieren organización y sistematización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de plantas y animales y sus usos. • Registros climáticos; • Calendarios: de siembra ;de celebraciones comunitarias; escolares

El lugar del conocimiento en las prácticas de enseñanza

La escuela ocupa un lugar preponderante en los espacios sociales rurales, no solo por ser la garante del derecho a la educación sino también por ser la responsable de la transmisión de conocimientos socialmente válidos.



“La situación escolar está constituida de manera importante por los conocimientos que en ella circulan: los que se transmiten y los que se construyen. La escuela es el espacio social que debe, legítimamente, transmitir los conocimientos que con ese fin se han validado socialmente. El conocimiento es un elemento constitutivo fundamental de la situación escolar, incluso desde su definición institucional. La relación que los sujetos establecen con ese conocimiento escolar que debe ser transmitido es una instancia importante en donde se define la situación escolar por un lado y por otro se constituye el sujeto mismo.

La importancia de los conocimientos escolares en relación al sujeto reside en que estos (conocimientos) son presentados con carácter de ser los ‘verdaderos’ conocimientos,

implicando una cierta autoridad desde la cual definen también implícitamente lo que no es conocimiento, y una cierta posición para el sujeto en la apropiación de él". (Edwards, 1990)

Entonces, ¿cómo articular en el aula los contenidos del currículo con los saberes previos de los y las alumnas y los saberes de la experiencia cultural de cada comunidad?

El trabajo docente para poner en relación los saberes de la comunidad y los contenidos curriculares

Poner en valor los saberes de las comunidades para, a partir de ellos, otorgar significatividad a los aprendizajes de los estudiantes, es una preocupación para muchos maestros y maestras rurales. Analizando la cuestión en términos de derechos de las y los estudiantes, resulta imprescindible que forme parte de la tarea docente planificar la enseñanza considerando esos saberes. Ya sea indagando en ellos como saberes previos de sus estudiantes, o generando instancias donde la comunidad aporte sus conocimientos y se pongan en juego a favor de nuevas construcciones, recuperando los fondos de conocimiento. No se trata de pensarlos como eventos aislados, sino como componentes de las decisiones didácticas.

A modo de ejemplo

Las huertas escolares como escenarios de aprendizajes

En muchas escuelas rurales se considera que la huerta escolar es un buen insumo para la enseñanza. Vamos a reflexionar sobre este recurso.



Palacios, Amud y Pérez (2016), sostienen que la huerta escolar es un recurso didáctico que puede utilizarse en todos los niveles educativos. Promueve el conocimiento, experiencia, capacidades y habilidades prácticas, incluso aplicables fuera de la escuela, genera formación sobre nutrición y seguridad alimentaria, además de fomentar actitudes de responsabilidad y respeto hacia la naturaleza.

Las “huertas escolares” forman parte del paisaje en los predios escolares rurales. Se las valora por considerarlas un contenido especialmente vinculado con el contexto de los y las estudiantes. En la mayoría de los casos participan en su creación y sostenimiento diversos actores: INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y agencias locales que distribuyen semillas y organizan talleres de capacitación con la comunidad; familias y el personal auxiliar de la escuela preparando el terreno, o bien realizando construcciones, pero sobre todo aportando sus saberes prácticos en relación con la realización cotidiana; estudiantes de diferentes edades que se ocupan de distintas labores como limpieza, riego, abono y ponen en común lo que saben de las producciones familiares; maestras y maestros que desarrollan clases prácticas para lograr una articulación con los contenidos

curriculares. Cuando esa articulación se logra y se propicia el desarrollo de saberes prácticos que pueden ser recuperados conceptualmente en el aula, se habilitan aprendizajes significativos que posibilitan poner en diálogo los saberes escolares y los de las comunidades.

Es parte de la ineludible reflexión de los y las docentes desnaturalizar la implementación de una huerta en la escuela donde trabaja, de modo de ampliar el universo de posibilidades que ofrece y avanzar más allá de la práctica de acciones rutinarias: ¿Es el proyecto más oportuno para las condiciones territoriales? ¿Responde a necesidades de esa comunidad? ¿Qué decisiones es necesario tomar para que constituya un aporte a los saberes de familias y vecinos? ¿Qué conocimientos es importante incluir? ¿Qué distribución de tareas es necesaria para que las niñas y los niños avancen en sus aprendizajes mediante su participación en la realización? ¿Y para que puedan ir más allá de las acciones repetitivas? ¿De qué modos es posible incluir la participación de las familias y los idóneos de la comunidad? ¿Cómo se puede desarrollar la toma de decisiones compartidas a través del trabajo colaborativo entre estudiantes y comunidad? Y muchos otros interrogantes que le surjan a cada uno/a y que permitirán enriquecer las prácticas de enseñanza que lleva adelante.

La Feria de Ciencias

Las ferias de ciencias son otro ejemplo para reconocer diferentes modos de articular saberes en las escuelas.

Emplazadas en el Parque Pereyra Iraola, partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires, se levantan tres escuelas: el nivel inicial, Jardín de infantes 936, la escuela primaria N° 19 y la escuela agraria N° 1 de Pereyra Iraola. Es una zona donde muchas familias viven y trabajan la tierra como quinteros; muchas de ellas pertenecen a la comunidad boliviana. Las tres escuelas están abiertas a las familias de los barrios aledaños.

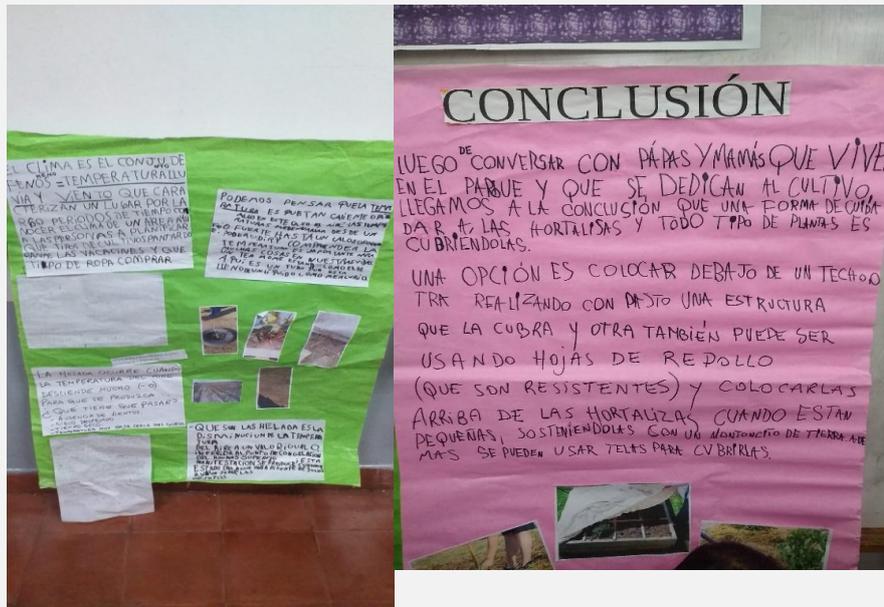
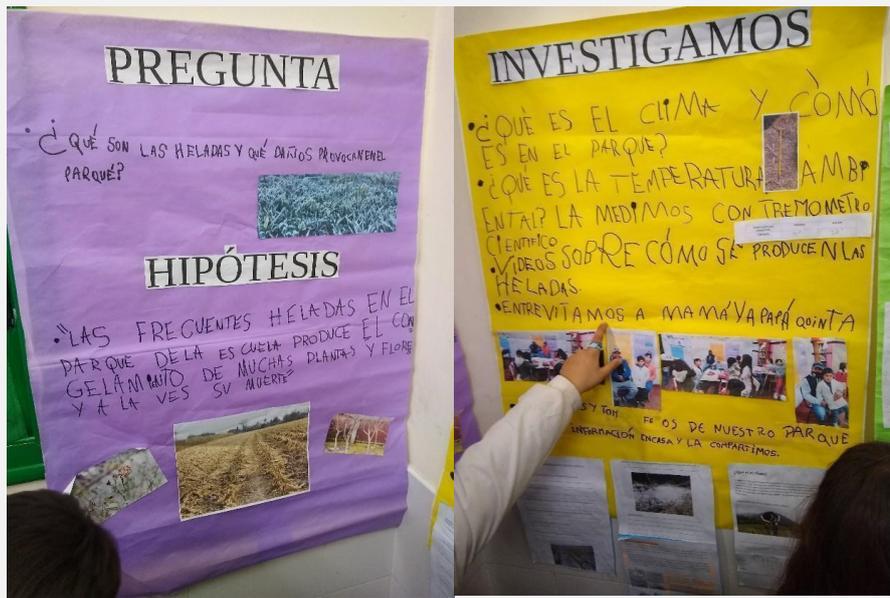
La escuela primaria es una escuela rural con una matrícula actualmente numerosa que ha dado lugar a la conformación de grados independientes. La maestra de uno de los segundos grados de la escuela, Carolina Bruno, nos cuenta la experiencia de la participación con sus alumnas y alumnos en la Feria de Ciencias.



“Este año realizamos una feria de ciencias en la cual participó toda la comunidad educativa, nivel inicial, primario y secundario. Yo trabajo con un segundo año y cuando les propuse a los niños y las niñas que debíamos elegir un tema, eran muchas las ideas que surgían. Un día de mucho frío, llegamos a la escuela y una helada había cubierto el pasto y las plantas de toda la zona. Y ahí surgió la pregunta de los niños... ‘Seño, ¿por qué pasa ésto? ¿por qué hay heladas?’. Me pareció entonces que ‘las heladas’ sería un buen tema para la feria de ciencias.

Comenzamos a informarnos, a investigar sobre el clima, la temperatura del ambiente. Les propuse a los chicos y chicas distintas experiencias vinculando el tema con los contenidos de Ciencias Naturales del Diseño Curricular. Y lo que desde la escuela nos pareció más importante fue convocar a la comunidad del parque, los padres, los quinteros, las familias que viven en el parque, que muchas veces han perdido sus cosechas por estas fuertes heladas y que han construido un conocimiento enorme sobre el tema. Ellos saben cómo hacer para evitar que sus cultivos mueran por las heladas. Por eso fue muy importante invitar a varias familias y entrevistarlas. Por supuesto que antes de que vinieran a la escuela trabajé con los chicos qué es una entrevista, qué era importante preguntarles en función de lo que queríamos saber puntualmente. La articulación con la comunidad nos dejó un enorme conocimiento sobre el clima en el parque durante el invierno, cómo ellos tratan de evitar la muerte de las hortalizas y plantas que luego van a cultivar, qué plantar en invierno, ya que hay verduras que resisten más a los fríos. Luego con los chicos y las chicas fuimos recuperando todo lo que habíamos investigado y así surgió la conclusión que presentamos en la feria de ciencias junto con el recorrido que hicimos.

Todo lo que sé de las escuelas rurales lo aprendí de los nenes y nenas y de sus papás que son quinteros de la zona. Y fue buenísimo darles ese espacio a los papás. porque vinieron y les dieron charlas a los nenes y ellos se sintieron muy importantes, se sintieron incluidos y estaban felices. Me dejó muy pila ver todo lo que saben los quinteros, es para sacarle el jugo”.



Agradecemos a la Señora Carolina Bruno de la Escuela 19 de Berazategui, pcia de Buenos Aires, inserta en el Parque Pereyra Iraola, por permitirnos compartir las producciones de sus alumnas y alumnos.



Si analizamos esta propuesta didáctica a la luz de lo que proponen los autores Miras y Ruiz en esta clase, sin dudas los saberes referidos a los campos de análisis descriptos aparecen en las producciones de alumnas y alumnos.

- ¿Cómo fueron vinculados?
- ¿Qué estrategias de enseñanza subyacen a las producciones?
- ¿Qué actividades podrían realizar niñas y niños de 1°, 2° y 3°? ¿Y los de segundo ciclo?
- ¿Qué espacios curriculares estuvieron presentes en la enseñanza?
- ¿Qué vinculación existe con las necesidades de la comunidad?

Indagar entre las familias sobre sus ancestros para reconstruir la historia local; solicitar objetos familiares para organizar un museo temático escolar; registrar sistemáticamente junto a las y los productores locales las condiciones climáticas durante un cierto período para dar lugar a representaciones en tablas y gráficos estadísticos, son ejemplos de articulación de saberes en torno al desarrollo de diferentes áreas de conocimiento.

A modo de cierre

La circulación de saberes valorados socialmente en los espacios escolares genera sin dudas en las y los estudiantes identificación, seguridad y felicidad, siendo estas condiciones vitales para el aprendizaje. Y asegura condiciones de significatividad privilegiadas. Toda vez que el o la docente decida con qué saberes ya logrados es posible relacionar lo que tiene el propósito de enseñar logrará propiciar aprendizajes más fortalecidos en la medida en que avance en una vinculación personal entre los contenidos que están aprendiendo y aquellos de los que ya disponían.



Cada vez que planificamos nuestras clases es oportuno hacernos algunas de estas preguntas ¿Cuáles son los saberes locales que se ponen en juego? ¿De qué manera podemos convocar a los actores locales para que compartan sus saberes en la escuela? ¿Estamos aprovechando los distintos recursos que proponemos, tal como pudimos reconocer en esta clase en los casos de la huerta y la feria de ciencias?

Se trata, como ya lo expresamos, de **construir “puentes” entre lo común y lo diverso, lo local y lo global, lo tradicional y las nuevas tecnologías...**

Los saberes referidos a la propia historia vinculan con mayor frecuencia episodios de la historia personal en relación con la historia local. Sin embargo, no se evidencian vínculos profundos de significados entre las realidades planteadas y los contenidos curriculares. De esta forma, queda en manos del docente contextualizar su propia práctica pedagógica, en un proceso en donde la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo, se contraponga a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo, para llevar a cabo una enseñanza más rica en estímulos y más cargada de significados y representaciones (Zabalza, 2012).



<https://c24n.com/2016/11/29/25-escuelas-rurales-de-concordia-cuentan-con-aulas-digitales-moviles/>

<http://www.lavozdesanjusto.com.ar/noticias/articulo/la-escuelita-rural-que-crecio-a-la-par-un-barrio-con-pasado-pionero----26341>

Actividad individual (obligatoria)



El lugar de los conocimientos en las tareas de enseñanza

Le presentamos la secuencia didáctica: “Secretos y soluciones sobre el teñido de la lana”*. (Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716.pdf>, p. 250.)

Con este ejemplo se presenta una propuesta de enseñanza en una situación de plurigrado conformado por un Primer Ciclo, de 1° a 3° año. Se trata de un itinerario de actividades desarrolladas a partir de la indagación de los pasos seguidos por un grupo de teleras en la preparación de la lana, previos al tejido propiamente dicho de los productos. La temática ofrece la posibilidad de articular contenidos de los campos de las Ciencias Naturales y Sociales. Además de las secuencias de actividades, el material incluye algunas reflexiones en torno al trabajo en plurigrados, referencias a las tareas realizadas en reuniones de los docentes de un agrupamiento de escuelas rurales, y una serie de observaciones vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Naturales en edades tempranas.

A partir de la lectura de la secuencia le proponemos que escriba un texto con sus reflexiones a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué situación da origen a la selección del tema? ¿Qué elementos se consideraron en la planificación? ¿Cómo está ordenada la secuencia de enseñanza? ¿Cómo se presentan las actividades diferenciadas para el plurigrado? ¿Qué conocimientos se despliegan? ¿Qué relación se establece entre contenidos escolares y saberes locales?
- **Esta secuencia de enseñanza, con las adecuaciones necesarias, ¿es pertinente para trabajar en su escuela? Justifique su respuesta.**
- ¿Qué recursos de las TIC le parece oportuno incluir en esta planificación? ¿Por qué los incluiría? ¿Qué le aportarían?

Tenga en cuenta que si se incorpora alguna cita de autor/a, esta debe ser muy breve y se hará la referencia correspondiente según normas APA.

El texto debe escribirse en fuente Arial o Times New Roman; con espaciado sencillo y en tamaño 12.

Extensión máxima: 3 carillas.

Se entrega por buzón de actividades.

* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*.

Bibliografía obligatoria

“Secretos y soluciones sobre el teñido de la lana”*. Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716.pdf>.

Bibliografía complementaria

Escobar, M. (2021). Matemática en aulas plurigrado: atender a la diversidad desde la planificación. Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (comp.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. pp. 97-118. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4644/pm.4644.pdf>.

Santos, L. (2011). Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. *Quehacer educativo*. Febrero. pp 74-81. Disponible en: https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/515_3b1bf1edcf776ae8a372d45cc68c639c.

Bibliografía de referencia

- Bustos, A. (2010). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de Educación, 352, pp. 353-378.
- De Belaunde, C. (2006). Del currículo al aula: reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública. En C. Montero (ed.), *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. IEP.
- Ruiz, P., Rosales, J. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (ed.), *Los desafíos en la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*.
- Díaz, R., Osses, S. y Muñoz, S. (2016). *Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía*. Chile. Estudios Pedagógicos.
- Miras, M. (2007). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zavala, *El constructivismo en el aula*. Grao.
- Zabalza-Beraza, M.Á. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria.
- Carusso, M. y Drusell, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1990). La relación de los sujetos con el conocimiento. Artículo.
- Orozco Fuentes, B. (2013). En: Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI. Costa Rica. Congreso Internacional de Investigación Educativa: su incidencia en la realidad social.
- Zambrano-Quintero, Y., Rocha -Rojas, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaño, L., Jiménez-Jiménez, J. y Núñez -Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 457-464.
- Santos Casaña, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de Currículum y formación de profesorado* N°15.

Zattera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. Lomas de Zamora, UNLZ. Disponible en el aula virtual.

Créditos

Autores: Cintia Ramón

Cómo citar este texto:

Ramón, Cintia (2022). Clase Nro 3: Conocimientos, saberes y aprendizajes en aulas rurales. Módulo 4. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4. Enseñanza y aprendizaje en el aula rural

Clase 4: La programación de la enseñanza en aulas rurales. Múltiples posibilidades para aulas múltiples

Presentación

“...Recordaba aquella alfombra de Ray Bradbury en “El Ruido del Trueno”. La historia es ingeniosa: un grupo de turistas viaja al pasado, a los tiempos de los dinosaurios, pero la empresa que los envía les dice que tengan mucho cuidado de no interactuar con el medio y lo desconocido, porque cualquier pequeña alteración podría causar efectos terribles en el futuro donde viven. Para asegurarse que no habrá accidentes, la compañía les hace caminar por un sendero tendido a cincuenta centímetros del suelo, pero uno de los viajeros mata una mariposa sin querer y el futuro cambiará al regreso. Pensaba en Bradbury, porque es imposible que en un viaje o en un trayecto, como el escolar, no se pueda interactuar con lo desconocido, por más alfombras o cuidados. Siempre habrá mariposas muertas y eso es una buena noticia porque quiere decir que el futuro cambiará”.

(Rothar, N. 2021. Maestro rural en escuela flotante de personal único. Islas del Dpto. Victoria, Entre Ríos)



En esta cuarta y última clase del curso **haremos foco en algunas estrategias para la planificación de la enseñanza.**

Los itinerarios que se recorren al enseñar deben abrir múltiples preguntas e hipótesis que despierten la curiosidad de las y los estudiantes sobre problemáticas situadas en sus espacios sociales y el mundo, para mirar y pensar desde las distintas disciplinas los problemas de la sociedad en que vivimos.

Como viajeras/os que regresan a su hogar, recordaremos el camino realizado durante el trayecto del curso, recuperando ideas, diálogos, lecturas, imágenes, experiencias, aprendizajes; y, de ese modo, nos propondremos planificar otros itinerarios o volver a recorrer los mismos con otra mirada.

Por suerte muchas trayectorias de maestras/os y estudiantes se encuentran documentadas y dan cuenta de itinerarios diversos de enseñanza y aprendizaje en aulas múltiples. Pero es preciso avanzar en este sentido, ya que muchas más deberían registrarse y compartirse, para ser recuperadas y contribuir a las discusiones didácticas para la toma de decisiones en el ámbito rural y más allá también.

¿Qué nos proponemos?

- Identificar prácticas áulicas y estrategias didácticas que favorezcan la programación de la enseñanza y el aprendizaje en aulas múltiples teniendo en cuenta: tiempos, espacios, agrupamientos de estudiantes y considerando los escenarios y recursos digitales como parte de la planificación.
- Brindar herramientas para pensar el abordaje de la enseñanza en un plurigrado.
- Promover propuestas de enseñanza, entre ellas secuencias didácticas, que contemplen las decisiones curriculares pertinentes para la heterogeneidad de las y los estudiantes que transitan las aulas rurales.

Contenidos

- La programación de la simultaneidad en el aula rural: tiempos, espacios, reagrupamientos de estudiantes con criterios flexibles.
- Escenarios digitales y planificación de recursos en y fuera del aula. Selección y producción.
- Análisis de proyectos y secuencias didácticas.



Palabras clave: proyectos - multiplicidad - simultaneidad - itinerarios didácticos

Acerca del recorrido de este curso

En la **clase 1** se analizaron distintas **situaciones enseñanza** desarrolladas en aulas plurigrado en escuelas rurales. Revisamos algunos de los supuestos pedagógicos y didácticos planteados por Flavia Terigi, en los que se apoya el sistema, contextualizado en sus instituciones: un sistema de ordenamiento del tiempo, ritmos esperados de adquisición de los aprendizajes, duración estipulada de las jornadas escolares, etcétera; la descontextualización de los saberes que la escuela enseña; la presencialidad; y, por último, el supuesto de simultaneidad, por el cual la enseñanza tienen que ser la misma para todas/os y en los mismos tiempos.

En la **clase 2**, seleccionaron un **proyecto o secuencia didáctica** propia, de donde recuperaron los temas o contenidos de enseñanza; las particularidades de la organización didáctica que plantea el contexto de grados múltiples en el aula que están analizando, el modo en que se agrupan niñas y niños, el manejo del tiempo y el uso y la distribución de recursos y materiales, entre otros. Analizaron que cuando planificamos en aulas múltiples, se pueden elegir **diversos organizadores para la planificación**: un objetivo, un eje temático, un problema, etcétera; poniendo en valor las decisiones que se toman al momento de organizar la enseñanza, los agrupamientos, los usos de tiempos y espacios, según sean nuestros propósitos.

En la **clase 3** profundizaron sobre el **lugar de los conocimientos en la enseñanza**; destacando la circulación de saberes valorados socialmente en cada territorio. La escuela ocupa un lugar preponderante en los espacios sociales rurales, no solo por ser la garante del derecho a la educación de las comunidades sino también por ser la responsable de la transmisión de conocimientos socialmente válidos y los que se prescriben en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales.

En ese recorrido se evidenció que los agrupamientos y reagrupamientos de estudiantes para diferentes actividades se presentan como una estrategia imprescindible en los plurigrados, ya que

fortalece los vínculos que se construyen en torno a la tarea y se generan espacios de colaboración que se construyen paulatinamente en el día a día de del aula.

En esta **clase, la 4**, abordaremos la **especificidad de la programación didáctica en aulas plurigrado**.

Enseñar en la diversidad

Uno de los principales desafíos ante los que se encuentra quien enseña en plurigrados es tomar dimensión de cuál es la diversidad en el aula. En esta ocasión proponemos analizar la posibilidad de alternar oportunidades en las que estudiantes, no importa su matriculación, trabajan colaborativamente en el grupo total; situaciones en las que se agrupan de diferentes maneras con diferentes propósitos; y otras en las que se necesita focalizar el acompañamiento a cada estudiante a través de alternativas individualizadas. Ya hemos mencionado estas posibilidades, centrando la atención en que según el propósito que se persiga podrán planificarse diferentes contenidos, con diversos niveles de profundización, distintas estrategias a la medida de las posibilidades y puntos de partida de niñas y niños.

En ese marco, proponemos considerar una situación de trabajo diseñada para el grupo completo, en torno a un tema común para todos y todas las y los estudiantes.

Análisis de una secuencia didáctica

A continuación les presentamos algunos pasajes de una secuencia presentada en un exhaustivo trabajo de investigación en aulas plurigrado (2016 -Serulnicoff, Siede) , centrado en demostrar el enorme potencial que estas aulas ofrecen para el aprendizaje, a partir de las interacciones que se producen entre aprendientes asimétricos considerando la diversidad como un valor y no como un obstáculo.

De este trabajo, analizaremos algunos ejes de la secuencia didáctica “**Migraciones hacia Argentina**”.



“La consideración de las aulas plurigrado como objeto de estudio, bajo la sospecha de que allí se producen acontecimientos de aprendizaje y de enseñanza dignos de ser analizados, es relativamente reciente. Sin embargo, en la última década asistimos a una proliferación de estudios al respecto que, en términos generales, señalan las ventajas y las complejidades de los plurigrados. Las ventajas para el aprendizaje, así como las complejidades y desafíos para la enseñanza aparecen como denominadores comunes de gran parte de estos estudios. El aprender con otros, la circulación de saberes, las tensiones entre lo común y lo diverso, el escalonamiento y la penetrabilidad, las asimetrías en el aprendizaje, son conceptos que suelen fundamentar la construcción incipiente de una didáctica propia”.
(Santos, L. 2021)

Algunos ejes desarrollados en la secuencia didáctica “Migraciones hacia Argentina”



https://www.cultura.gob.ar/dia-del-inmigrante-en-argentina-historias-de-ayer-y-hoy_6439/

Tema: Los procesos migratorios que se desarrollaron masivamente en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, por los cuales numerosas familias europeas y de otros continentes llegaron a la Argentina y provocaron un fuerte impacto demográfico, económico, cultural y político.

Justificación: Este contenido forma parte de los diseños curriculares de la educación primaria para ambos ciclos; particularmente en tercer año, como impacto cultural de los procesos migratorios; y en sexto, como parte de las políticas de construcción del Estado nacional.

Esta justificación da cuenta de una lectura comparativa del diseño curricular. De ella resulta el reconocimiento del contenido en diferentes momentos, esa presencia en varios años de la escolaridad fundamenta la elección para trabajarlo al mismo tiempo con todos/as las y los estudiantes del plurigrado, aunque especialmente se diferencie el abordaje del tema mediante la propuesta de diversos recursos y actividades, para dar lugar a diferentes aproximaciones por parte de las chicas y los chicos.

Propósitos generales de esta secuencia

Ofrecer oportunidades de reflexionar en torno a que:

- para explicar los procesos sociales es necesario tener en cuenta diferentes factores y sus interrelaciones;
- los procesos sociales no se explican solamente por las circunstancias de una época, sino también por las decisiones y perspectivas de las personas y los grupos sociales; y que
- presentar multiplicidad de fuentes permite incorporar distintas miradas y niveles de análisis para comprender un proceso social.

Tales propósitos son pertinentes para todos los años de la escuela primaria. En esta ocasión se decidió organizar a los y las estudiantes en tres grupos. De esta manera, se recupera un criterio que supera la organización graduada mediante subagrupamientos vinculados al ciclo. En este caso los denominan “menores, intermedios y mayores”, aunque en las aulas podemos encontrar diferentes edades en los diversos grados y ello no constituye un obstáculo para el desarrollo de la propuesta planteada. Se sostiene la consideración de la matriculación pero se agrupa más allá del grado. Es una alternativa oportuna cuando el organizador es la selección de contenidos que orienta el diseño curricular.

Compartimos con ustedes algunos fragmentos de esta secuencia en función de los ejes de trabajo que propone.

Para alumnos de 1.º y 2.º	Para alumnos de 3.º y 4.º	Para alumnos de 5.º y 6.º
Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.		
		Construir una línea de tiempo con las principales etapas del proceso migratorio y su correlación con los acontecimientos políticos del período estudiado.
		Establecer relaciones entre las condiciones económicas y sociales de la Argentina y su atracción hacia los migrantes de otros países, en el período estudiado.
Escuchar relatos sobre las migraciones y realizar intercambios sobre ellos. Analizar información gráfica sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ella.	Leer cartas de inmigrantes para conocer sus sentimientos, expectativas y frustraciones, y establecer relaciones con la información que brindan otras fuentes.	Leer y analizar información censal básica sobre los procesos migratorios estudiados.
Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.		

		<p>Conocer, a través de la lectura de distintas fuentes, los conflictos y tensiones entre la sociedad receptora y los inmigrantes.</p>
--	--	--

Así, algunos ejes propuestos por los autores como definidos para la enseñanza son:

1. ¿Por qué, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?

“El primero es la presentación oral del tema por parte de la docente. Luego de anunciar que se dedicarán varias clases a estudiar una época de la historia argentina que se caracteriza por la gran cantidad de inmigrantes, presenta el tema. Para ello se elabora un guión [...] Se abre el intercambio con la pregunta que da título al eje para que los alumnos formulen sus primeras hipótesis. Se socializan en plenario las respuestas y se produce de manera colectiva un listado de posibles respuestas y nuevas preguntas para indagar durante el recorrido de enseñanza”.

2. ¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países?

“[...] Los alumnos intermedios y mayores analizan algunos gráficos sobre la composición de la inmigración y la proporción de extranjeros en la población total del país, en las diferentes décadas del período estudiado. Mientras tanto, los alumnos menores observan variedad de fotografías de inmigrantes de ese período y producen de manera grupal epígrafes para esas fotos”.

3. ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?

“En el primer momento, los más pequeños tienen como tarea la interpretación de imágenes y lectura de textos con publicidades de medios de transporte que se ofrecían para trasladar migrantes de Europa hacia América. Mientras tanto, los intermedios y mayores leen una carta de un italiano que está pensando en la posibilidad de emigrar, dirigida a un amigo que ya emigró a la Argentina. En el segundo momento, realizan en plenario la lectura de normativa legal relevante para los procesos migratorios de esa época: el Preámbulo y el artículo 25 de la *Constitución Nacional*”.

4. ¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?

“El primer momento de este eje coincide temporalmente con el penúltimo del anterior: mientras los pequeños trabajan en la interpretación de una infografía titulada ‘El viaje’ y los intermedios leen un nuevo testimonio que describe cómo era el viaje marítimo (‘Hacer la América a veces era una aventura’), los mayores continúan el trabajo con la normativa descripta en el eje 3. En el segundo momento, se realiza en plenario la lectura de una fuente: ‘El éxodo ilegal’ [...]”

Un primer análisis de esta propuesta desde el plurigrado

El cuadro expresa la alternancia de situaciones que se planifican para el tratamiento del tema.

- Algunos momentos con el grupo completo para organizar la tarea: la presentación del tema por parte del docente, que anticipa también que se necesitará un tiempo y varias oportunidades para desarrollarlo.
- Otras clases en las que mediante diferentes recursos (imágenes de la época para acompañar el relato; cartas para quienes ya pueden leer y gráficos y tablas con información censal) el o la docente pueden acompañar el aprendizaje de los diferentes grupos.
- Intercambios con el grupo total para reconstruir la vida cotidiana, ya que constituye un aporte en el que cada estudiante puede dar su perspectiva y también recuperar la experiencia de las familias.
- Posteriormente, la lectura de fuentes diversas puede constituir una situación en que 5.º y 6.º trabajen con cierta autonomía mientras la docente acompaña procesos con los y las compañeras.

Esta definición de ejes pretende desagregar el recorte en aspectos parciales y problematizar cada uno de ellos de forma puntual y articulada con los demás.

La enunciación de los ejes bajo la forma de preguntas busca articular diferentes testimonios y textos explicativos en torno a un problema.



“Todo el trabajo supone momentos colectivos y, por lo tanto, compartidos por todas las cronologías presentes en el aula, y momentos de trabajo en equipos en los cuales se recuperan los ejes a propósito de casos particulares. A la vez, cada eje se cierra con la vuelta sobre la actividad colectiva que promueve la circulación de los saberes en toda la clase, aun sobre aquellas lecturas o experiencias que no fueron compartidas por todos, y se profundizan con un texto explicativo donde contextualizar los casos. Es decir, se trata de un movimiento que presenta momentos de diversificación de los procesos de enseñanza en el aula tratados en distintos niveles de profundización, y momentos de apertura, puesta en común y cierre de los procesos que confluyen”. (Santos, 2011; p. 86)

Podrán leer el artículo completo en:

Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (comp.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>



Le proponemos que piensen cómo podrían abordar esta secuencia en sus escuela a partir de algunas preguntas:

- ¿Por qué les parece pertinente tomar este contenido en la escuela primaria?
- ¿Qué aspectos de este tema les parece oportuno trabajar en la comunidad de su escuela?
- Si pudieran implementar esta secuencia con sus estudiantes, ¿qué contenidos, actividades y recursos le agregaría a cada uno de los tres grupos a los que se refiere esta secuencia en particular?

Recursos que habilitan trabajar este eje a través de múltiples espacios curriculares

Para el desarrollo de esta propuesta, se produjo un cuadernillo de lecturas y otro de escritura para los y las alumnos y alumnas, que reunían todos los materiales con los que se trabajaría a lo largo de la secuencia. Se incluyeron textos de divulgación general con fuentes directas y textos escritos especialmente para niñas y niños. A continuación acompañamos algunas imágenes extraídas del cuadernillo de lectura.



Incluir recursos diversos en cuadernillos recupera la propuesta que ya se planteó el maestro Iglesias en los “guiones didácticos”. Ofrece la oportunidad de disponer de guías específicas diferenciadas para cada subgrupo y constituye una posibilidad de desarrollar, incluso, tareas individualizadas. Cuando el docente dispone de esas guías, puede organizar la alternancia de propuestas en función de las necesidades y propósitos de acompañamiento diferente.

El cuadernillo del ejemplo que estamos trabajando incluye:

- Datos censales del siglo XIX, expresados en tablas y gráficos.
- Imágenes, fotografías, dibujos, infografías.
- Textos diversos como fuente directa: escritos, cartas, documentos....

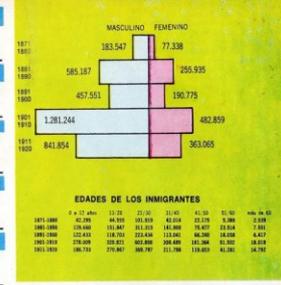


EL VIAJE

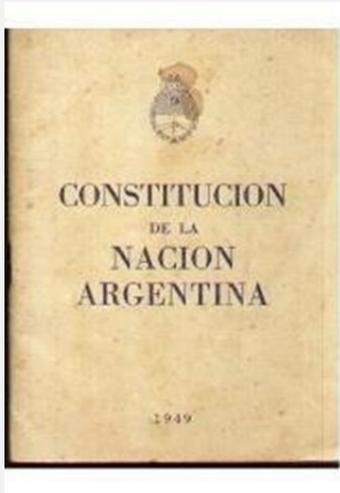
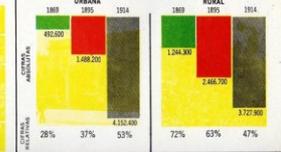
NACIONALIDAD DE LOS INMIGRANTES



SEXO DE LOS INMIGRANTES



EXTRANJEROS ENTRADOS AL PAÍS ENTRE 1871 Y 1920



Constitución de la Nación Argentina (1853).



Cartas de recién venidos (*Hacer la América... ¡A veces era una aventura!*) "Solferino era el nombre de la carraca que nos transportaría, a nosotros, los busca suerte, hacia la otra ribera del gran charco".



“Los emigrantes” (Antonio Berni)



Pueden encontrar todos los recursos seleccionados para esta secuencia en el siguiente enlace: Siede, I. y Serulnicoff, A. (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de lectura para escuelas rurales plurigrado II*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.784/pm.784.pdf>



El análisis de la secuencia presentada permite advertir que la decisión de enseñanza toma como punto de partida la selección de contenidos presentes en los diseños curriculares en ambos ciclos de la primaria con diferente perspectiva. Se trata de una oportunidad para presentar el trabajo compartido en torno a un tema común al grupo completo y dar lugar a diferentes actividades que respondan a la demanda del diseño, y al mismo tiempo permitan generar instancias que posibiliten indagar en la comunidad sobre el origen de las familias que habitan el territorio (desde cuándo viven allí, de dónde vinieron, por qué llegaron). Luego, subgrupos diferentes

podrán desarrollar diferentes actividades y contenidos: los que pueden leer y escribir con autonomía podrán avanzar con las cartas y tomar notas mientras el docente acompaña a quienes aún no leen.



Fuente: <http://www.anep.edu.uy/sembrando/index.php/lengua/124-tres-comunidades-rurales-unidas-por-las-tic>

Escenarios digitales, nuevos desafíos, nuevas posibilidades

El desarrollo de las nuevas tecnologías rompe las fronteras de lo urbano y llega a los contextos rurales en diferentes formas, generando nuevas visiones, expectativas y desafíos a los sujetos. La escuela rural no queda ajena a estos fenómenos sociales donde la transgresión de la tecnología enfrenta a los y las docentes a situaciones novedosas. Estudiantes con nuevas expectativas, nuevos desafíos al rol docente derivados de nuevas formas de socialización, donde el uso de celulares, redes sociales y los programas de televisión parecen entrar en la escuela generando al docente la sensación de un “espacio invadido”. Las oportunidades de aproximarse hoy al uso de las tecnologías están en relación directa con las oportunidades de acceso a las mismas, y vuelve a instalar el debate en términos de desigualdad. En este marco, amerita contemplar las posibilidades efectivas de acceso a la

conectividad y a los diferentes dispositivos. Y nuevamente impone a las y los docentes el desafío de reconocer los modos de incorporación progresiva de los recursos digitales.



Recomendamos la lectura de Educ.ar S. E. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Dirigido por Laura Marés. Buenos Aires. Educ.ar S. E.

“Tramas didácticas mediadas por TIC: estrategias heterogéneas para contextos heterogéneos”. (Capítulo 1 - pág.18). Disponible en:

<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>

Nuevos itinerarios, un mismo recorrido: la enseñanza y el aprendizaje en aulas rurales

En la clase 1, en el apartado “Aulas en espacios sociales rurales”, desarrollamos algunas notas de Antoni Zabala (1997) que deben estar presentes en las aulas plurigrado.

En la clase 2 describimos cuatro posibles itinerarios para planificar, tomando como caso de análisis la propuesta didáctica de “Pilchita”, libro que, como ya les contamos, fue realizado con textos de niñas, niños y familias de escuelas rurales de la meseta centro norte del Chubut.

Retomamos en esta clase esta propuesta en una doble perspectiva, como proyecto pedagógico compartido y como elaboración que habilita la lectura para cada estudiante a modo de material de desarrollo curricular, elaborado especialmente por los y las docentes para sus estudiantes, a partir de la observación y reconocimiento de la necesidad de poner en valor saberes locales...

Pilchita, una propuesta de trabajo compartido



¿Por qué hicimos *Pilchita*?

Pilchita constituye un espacio de reconocimiento, de producción cultural, de “modos de hacer” reveladores de una ética y una estética que marcan estilos de vida.

Si bien es cierto que aquello que hemos heredado como cultura, como historia, como lenguaje, como tradición, no se destruye ni puede expulsarse, debe ser igualmente cierto que desde el momento que incluimos en nuestra perspectiva la alteridad, lo propio se abre al cuestionamiento, a la reescritura, a un reencauzamiento. Por lo tanto, pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad. Es ligar la cuestión de las identidades a la disolución de los lugares desde los cuales los sujetos universales hablaban. Es un modo de incluir la diversidad en nuestra dimensión cognitiva y afectiva, renunciando a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza.

Desde aquí, el reconocimiento que *Pilchita* intenta hacer de la diversidad, reinstalar la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades.



Itinerarios

- **Vamos a retomar los itinerarios 5 a 8 de Pilchita que presentamos en la clase 2**
- **Itinerario 5:** un área de conocimiento.
- **Itinerario 6:** categorías sociales.
- **Itinerario 7:** centros de interés, como temas transversales. “Medio ambiente y ecología”.
- **Itinerario 8:** un tópico integrador.



¡VAMOS A JUGAR!

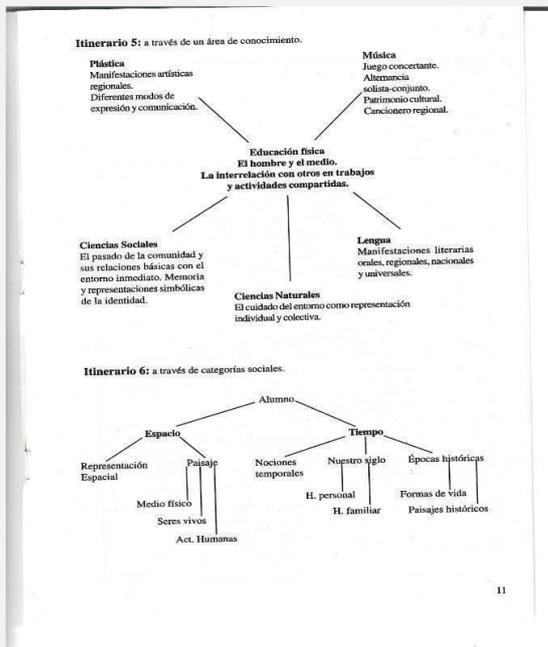
EL PALÍN: UN JUEGO SAGRADO

En tiempos antiguos nuestra cultura se manifestaba de manera integral, cada acción tenía que ver con todo, hasta en el acto más simple y cotidiano se tenía en cuenta la naturaleza, la tradición, y la responsabilidad con el futuro. Por eso era una cultura de gran base espiritual. El juego de la chueca o palín tenía carácter sagrado y se efectuaba dentro de pautas de alto honor y afecto.

Muy diferente a lo que ahora se conoce como deporte, por ejemplo no hacían falta árbitros y el premio se lo llevaba el perdedor, el ganador se quedaba con la satisfacción de haber sido más hábil y diestro. Cuando los chicos practicaban este juego se llamaba Palín cantun. Luego de la llegada del blanco los ingleses que lo conocieron aquí en América, lo llevaron a Inglaterra y lo llamaron Jokey sobre césped.



Día de juego en la comunidad de Chacay Oeste compartido por los niños, docentes y padres, con la presencia y guía de Luisa Calcumil



Pichito

HISTORIAS QUE NOS UNEN

INTENTO DE CUENTO

Cierto día Juan, sentía añoranza de volver a revivir un pasado no muy lejano, pero sí grabado a fuego, donde día a día resurgía con más fuerza la llanita que resplandeció tiempo atrás. Cuando se encontró de nuevo con su amigo Antú, celebraban la maravillosa oportunidad para Juan de haber llegado nuevamente para participar de la esquila en la casa de los padres de Antú, clasificando los vellones; al mismo tiempo, planeaban una aventura por distintos lugares de la provincia.

Sofaban con sobarear el asado con cuero, jugar entre las cortaderas, subir y bajar bandas, descubrir cuevas entre los médanos, coleccionar caracoles, conocer las ballenas.

Imaginaban una semana disfrutando de la brisa marina, del aroma de los neneos, de las jarillas, del tomillo, correr descalzos sobre la arena del mar, jinetear un caballo bayo.

Se habían conocido el día de la esquila. Juan venía de un barrio de Trelew, pero de pequeño había vivido en Chacay Barrauca, con su abuela Dorotea. Antú había nacido y crecido en Taquetrén junto a sus ocho hermanos.

Deciden partir con la comparsa de esquiladores entre manijas y tijeras...



3

Itinerario 7: a través de centros de interés, como temas transversales.
«Medio ambiente y ecología»

Centros de Interés			
ÁREA	1	2	3
Ciencias Sociales	Los espacios sociales significativos. Contextos particulares	Los recursos naturales y culturales	Relaciones entre actividades humanas y medio natural.
Educ. física	La convivencia con otros en ambientes naturales	Diferencia de ambientes naturales	Cuidado y reacondicionamiento del ambiente
Lengua	Situaciones de comunicación verbal y no verbal	Portadores de texto Radio, TV	Soportes textuales: campañas, avisos, carteles.
Tecnología	Relaciones mundo natural-social y productos tecnológicos	Modificaciones en la vida cotidiana	Impacto social y ambiental.
Artística	La imagen plástica en el espacio total y limitado	Armonía intuitiva en la utilización de los elementos naturales.	Producción artística del entorno.
C. Naturales	Interacción seres vivos-medio.	El cuidado del entorno y el bienestar personal.	El hombre como usuario responsable de mantener el equilibrio del medio

12

Aportes de Pilchita para la elaboración de secuencias didácticas

- Propone un punto de partida para promover la recuperación de los conocimientos y experiencias previos de las y los alumnos o la explicitación de las ideas o teorías explicativas de las que disponen (son relatos elaborados por ellas/os y sus comunidades). Posibilita el reconocimiento de los fondos de conocimiento.
- Para tomar decisiones sobre el recorte, que representa una selección de los contenidos, se ha trabajado sobre la lógica de “múltiples itinerarios”. Se han propuesto articulaciones posibles con otras disciplinas dentro de la misma área cuando se necesita avanzar en la explicación de ejes organizadores de los contenidos seleccionados.
- Se propicia que aparezcan referencias a lo rural y a lo local, a las particularidades propias del medio en el que viven los y las jóvenes (por ejemplo, historias que nos unen).

- Se puede salir y volver de las referencias acerca de “lo local” incluyendo dichos saberes en la medida en que su aporte sea significativo respecto del contenido que se enseña (a través del relato del Palín como juego ancestral). Así, desde Ciencias Sociales se puede enseñar acerca de las necesidades individuales y colectivas; la niñez en la actualidad; los derechos de niñas, niños y jóvenes; la socialización familiar y los medios de comunicación; diferencias y similitudes sociales y culturales del juego a través del tiempo, entre otros.
- Se han tenido en cuenta, al seleccionar los contenidos, las cuestiones relativas a las características del sujeto al que están destinadas las propuestas: niñas y niños desde la etapa de alfabetización y a lo largo de toda la escolaridad primaria.
- En las secuencias didácticas que se planifiquen desde todas las áreas se pueden hacer las vinculaciones pertinentes con el diseño curricular y/o el proyecto de la escuela. Por ejemplo, Artes Visuales: Manifestaciones artísticas regionales. Diferentes modos de expresión y comunicación. Educación Musical: Juego concertante. Alternancia solista-conjunto. Patrimonio cultural. Cancionero regional (aparecen canciones de autoría regional). Educación Física: El hombre y el medio. La interrelación con otros en trabajos y actividades compartidas.
- Las actividades se pueden proponer para todas y todos, y a la vez presentar niveles de complejidad creciente en el plurigrado, ofreciendo propuestas organizando a las y los estudiantes en subgrupos que consideren sus puntos de partida y los saberes alcanzados en y fuera de la escuela.
- Habilita proponer actividades para ser resueltas a veces en forma individual y otras en forma grupal, considerando la potencia del plurigrado para lo grupal, permitiendo confrontar ideas o discutir conclusiones, para poner en común la información relevada y distribuir responsabilidades para alcanzar un producto común.



Foro de intercambio

Escenarios digitales, nuevos desafíos, nuevas posibilidades.

El desarrollo de las nuevas tecnologías rompe las fronteras de lo urbano y llega a los contextos rurales en diferentes formas, generando nuevas visiones, expectativas y desafíos a los sujetos. La escuela rural no queda ajena a estos fenómenos sociales donde la transgresión de la tecnología enfrenta a los docentes a situaciones novedosas. Estudiantes con nuevas expectativas, nuevos desafíos al rol docente, derivados de nuevas formas de socialización, donde el uso de celulares, redes sociales y los programas de televisión parecen entrar en la escuela generando en el docente la sensación de un “espacio invadido”. Las oportunidades de aproximarse hoy al uso de las tecnologías están en relación directa con las oportunidades de acceso a las mismas y vuelve a instalar el debate en términos de desigualdad. En este marco, amerita contemplar las posibilidades efectivas de acceso a la conectividad y a los diferentes dispositivos. Y nuevamente impone a las y los docentes el desafío de reconocer los modos de incorporación progresiva de los recursos digitales.

Luego de la lectura de la clase y la bibliografía: *"Tramas didácticas mediadas por TIC: estrategias heterogéneas para contextos heterogéneos"*. (Capítulo 1 - pág.18)"Educ.ar S.E. Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas.

Lxs invitamos a participar en este foro para intercambiar experiencias que evidencien el uso de las TIC en sus propuestas de enseñanza.

Las ideas y experiencias entre pares pueden ser de gran utilidad para el Trabajo Final.

A modo de cierre

Hemos llegado al final del recorrido propuesto para el curso. Seguramente han podido advertir que las propuestas didácticas conllevan decisiones cotidianas de los y las docentes. Esas definiciones incluyen las vinculadas con la planificación de largo y corto plazo y también las intervenciones permanentes en la clase. Esas decisiones se enriquecen en el trabajo compartido entre colegas de la misma escuela, o bien entre colegas de escuelas diferentes que tienen en común la misma zona o región. También si son escuelas que se parecen en sus modos de organización, por ejemplo, las de personal único, o los albergues... Los maestros y maestras visibilizan y construyen redes, se encuentran, se agrupan para debatir, para intercambiar, para “darse ideas”, para construir conocimiento pedagógico.



Le proponemos la resolución de esta actividad como finalización del curso:

- Seleccionen, entre los criterios enunciados, cuáles les resultan pertinentes para considerar en su tarea cotidiana.
- El palín, juego sagrado, pensado aquí como recurso de una estrategia pedagógica, involucra un conjunto de decisiones, una de ellas es la curricular: es pensado como tópico y propone / habilita la enseñanza a través de cuatro espacios curriculares (como pudieron ver en el itinerario 8). Pero además pone en “juego” el vínculo intercultural, intergeneracional y otorga relevancia a los conocimientos locales e indígenas y su incorporación en procesos educativos, construyendo relaciones más igualitarias. Considerando ese itinerario: ¿Qué propuesta pedagógica podrían pensar para sus escuelas? ¿Cuáles son las posibilidades de utilizar estrategias y recursos didácticos que den lugar al reconocimiento y la recuperación de saberes comunitarios?

Conserve la resolución de esta consigna como insumo para el trabajo final.

Bibliografía obligatoria

Siede, I. y Serulnicoff, A. (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de lectura para escuelas rurales plurigrado II*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.784/pm.784.pdf>

Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>

Bibliografía optativa

Santos, L. (2011). Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. *Quehacer educativo*. Disponible en: [Santos-Limber-espacios-tiempos-y-recursos-en-aula-multigrado-Revista 105-15-1.pdf \(grade.org.pe\)](#)

Bibliografía de referencia

Socino, E. y Ramón, C. (2001). *Pilchita propuesta didáctica para docentes*. Chubut.

Créditos

Autores: Cintia Ramón

Cómo citar este texto: Ramón, Cintia (2023). Clase Nro. 4: Conocimientos, saberes y aprendizajes en aulas rurales. Módulo 4. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)