

Título: Consideraciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en aulas plurigrado de escuelas rurales.

Autores: Isabelino A.Siede, Adriana E. Serulnicoff y María Belén Deladino

Eje: La problemática de la enseñanza en la formación docente

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras claves: aula plurigrado – escuela plurigrado – educación rural - trabajo docente

Resumen:(200 palabras)

¿Qué problemas curriculares y didácticos presenta el aula plurigrado para la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Cómo los resuelven, de hecho, los docentes? ¿Qué contribuciones podría realizar la didáctica específica para contribuir a formar docentes capaces de enseñar en aulas plurigrados? Esta ponencia recoge estas tres preocupaciones bajo la convicción de que no necesariamente el aula plurigrado debería ser vista como una versión defectuosa o problemática de la escuela de grados independientes, sino como un espacio donde la diversidad puede enriquecer y potenciar el trabajo de enseñanza. Constituye un primer avance del equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales que integra el Proyecto de Investigación “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias”, radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, desde enero de 2011.

Nuestro proyecto de investigación se centra en el aula plurigrado, que agrupa niños con diferentes años acreditados en un mismo salón de clase¹. El gran desafío que plantea este tipo de escuelas es la diversidad etaria y de niveles de conocimientos que se presentan en una misma aula². Afirma Terigi que “los maestros a cargo de plurigrados afrontan el problema didáctico propio de esos contextos teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas preparadas para el grado común: la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto, entre otros) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un ‘deber ser’ al que las aulas de muchas escuelas rurales no responden” (2008: 136-137). Este proyecto reúne equipos de tres áreas de enseñanza: Matemática, Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales. En el primer tramo, realizamos relevamientos bibliográficos, entrevistas a docentes y observaciones de clase, a fin de formular una primera lectura evaluativa. Este trabajo reúne consideraciones realizadas por el equipo de Ciencias Sociales, en torno a dos preguntas: cómo se enseña el área en las escuelas rurales analizadas y cómo visualizan su formación las docentes entrevistadas. Durante 2011 y 2012 pudimos entrevistar a docentes y observar clases en dos escuelas rurales bonaerenses:

En el Partido de Magdalena, M. F. es directora y maestra de segundo ciclo. Forma equipo, en el mismo edificio, con una docente de primer ciclo y una docente del Nivel Inicial. En primer ciclo hay 10 alumnos y 8 en el segundo. Primaria e Inicial funcionan por la tarde, y por la mañana funciona una escuela secundaria básica, recientemente formada. La escuela cuenta también con personal de cocina y un transporte escolar que trae cotidianamente a los alumnos de zonas más alejadas.

En el Partido de Chascomús, V. E. es maestra y directora de una escuela que reúne sus 18 alumnos en la misma aula. La escuela funciona sólo por la mañana. Desde este año, cuenta con un portero. No hay transporte escolar, aun cuando muchos alumnos provienen de lugares apartados. Los chicos llegan a la escuela en auto, tractor, a caballo o caminando.

La interacción con docentes de estas escuelas nos permitió apreciar algunos modos habituales de enseñanza de las ciencias sociales y confrontarlos con otras fuentes de reflexión sobre la cotidianeidad de las aulas plurigrado rurales.

M. F. describe su modalidad habitual de trabajo:

¹ Documento presentado para la solicitud de acreditación de proyectos de investigación y/o desarrollo para el año 2011 – Programa de incentivos. Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP.

² Otras particularidades y problemas que presentan las aulas plurigrado rurales son muchas y de variado orden: las inasistencias repetidas, fruto de las inclemencias del clima o de la actividad laboral de las familias, y la presencia de hermanos y otras relaciones familiares en el mismo salón de clases, son algunos de ellos.

“me manejo con fichitas o con la hoja de la carpeta. [...] Por ahí le doy suponete mi hoja a cuarto y les digo ‘copien la preguntita dos y tres o copien esto’, y mientras tanto me voy sentando con sexto, ahí te tenés que dividir un poquito, porque después ves la actividad pero ya no es la misma para todo el grupo. Excepto eso, cuando vos introducís un tema o hacemos un cierre sí, pero después le das la hoja... [...] Repartís las fichitas en cada mesa y después vos vas pasando para ver cuál es la dificultad o ellos te llaman, no necesitas pasar porque como somos muy poquitos dentro del aula te llaman, ellos te llaman de inmediato ante cualquier dificultad”.

V.E. también plantea que:

“Los temas son los mismos lo que se diferencia son las actividades específicas para cada año. O por ahí agrupo, 5° y 6° puede ser la misma (actividad) y 3° y 4° puede ser la misma”.

En otra investigación reciente, se relevaron modelos de organización de la enseñanza en este tipo de escuelas y se describen variantes frecuentes: “En el modelo diferenciado se enseña el mismo tema a todos los alumnos a la vez, pero el nivel conceptual de las actividades varía y son compatibles con el nivel de logro de cada niño o grupo. En la práctica, esto se organiza con una actividad inicial frontal del docente seguida por la actividad graduada por grupos homogéneos (a veces individual) de niños dispuestos en pequeños grupos o individualmente” (Plencovich y otras; 2011: 182). M. F. combina este modelo con la tradición de las fichas que pueden ser abordadas de forma individual. Esta modalidad guarda semejanzas con la de los guiones didácticos desarrollados por el maestro Luis Iglesias, quien aclara que frecuentemente dejaba el estudio de la historia para la tarea individual hogareña. En su diario, Iglesias reflexiona: “Juancito nos informa que no tiene trabajo para su casa y entonces le entregamos la carpeta con la documentación —texto, mapas, ilustraciones, esquemas, guión— sobre el tema ‘Los indios’... Intentaremos que cada niño, solo en su casa, desarrolle el amplio temario histórico con la desenvoltura y seguridad que todos los días muestra aquí” (Iglesias; 1995: 317). Ahora bien, ¿en qué medida las fichas individuales son una ayuda para el aprendizaje cuando los alumnos no tienen autonomía intelectual suficiente para encararlas? Por otra parte, ¿cuánto se pierde si no hay interacción entre los alumnos y con el maestro? En tal sentido, el trabajo de M. F. parece menos centrado en la tarea individual que lo que proponía Iglesias y fomenta momentos de intercambio aún cuando no pueda garantizar que todos comprendan cabalmente los contenidos de enseñanza:

“ahora, para el Bicentenario de la muerte de Sarmiento, Alicia³ trajo un video y lo vimos juntos y cuando terminó empezó Alicia a hacer todo un repaso oral “¿Qué vieron?” Y un nene dijo enseguida “¿Qué es eso de ‘exilio’?” Entonces ves que se arma toda una discusión. Hoy los chiquititos no sé si entenderán todo pero se hace toda una charla o un debate porque alguno más grande escuchó alguna palabrita que le llamó la atención.”

V.E. también menciona algo semejante:

“ahora estamos con un proyecto de animales y los tengo mezclados”.

En la prescripción curricular del área de Ciencias Sociales, la secuencia de

³Alicia es la maestra de primer ciclo.

contenidos no se centra necesariamente en grados de complejidad del conocimiento, sino en una sucesión temática entre diferentes años⁴, Esto representa una dificultad seria para la organización del plurigrado. M. F. lo sintetiza:

“en cuarto tenemos que ver civilizaciones americanas de Mayas, Aztecas e Incas, después hay que mostrar alguna civilización argentina, y después él⁵ se avoca a la llegada de Colón y en cuarto debemos llegar hasta 1810, por el Diseño Curricular, en cambio los chicos de quinto llegan a 1820, y tenemos que terminar con la sucesión de Gobiernos de 1810 a 1820. Y sexto en 1853, con la Constitución”.

Como respuesta a este problema, M. F. manifiesta realizar “recortes”, una categoría didáctica que no siempre se enuncia con el mismo sentido⁶:

“es como que elegís, bah no es que elegís, hacés recortes de ciertos temas. Por ejemplo ves ahí de 1810 a 1820 en el caso de quinto que teníamos que ver esa sucesión de gobiernos, o sea yo no me avoqué a cada gobierno, [sino que] hicimos un cuadro con la sucesión de gobiernos y nos avocamos por ahí al tema del segundo triunvirato por la asamblea del año 13, la importancia de lo que era una asamblea, qué cosas se logró y después trabajamos con la independencia, la guerra de la independencia, comparamos un poquito pero ves... Porque si vos querés dar todo es como que sinceramente el tiempo...Es muy difícil, entonces elegís”.

E. V. está menos preocupada por dar cuenta de todos los contenidos prescriptos y le resulta útil organizar el curriculum de ciencias sociales (del mismo modo que muchas escuelas urbanas y no plurigrados) siguiendo la tradición escolar de las efemérides. Es decir, suele dedicarse año a año a los mismos temas:

“cuando armo los actos escolares que son los días que se acercan los padres ... trato de que, primero lo trabajamos dos semanas o tres antes de la fecha, entonces buscamos, investigamos, vemos la parte política, la parte social, vemos el mapa, vemos las imágenes, vemos el video y vamos como tratando de tratar de en algún momento de ir registrando en las carpetas o de alguna manera los más chiquitos por ahí dibujan y les anotan algún epígrafe pequeño. [...] Lo que trato de ver es qué más nuevo les puedo traer (este año) porque si no... ellos recuerdan bastante si uno le empieza a indagar”.

Una herramienta que M. F. valora y emplea con asiduidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales es la línea de tiempo, que permite a los alumnos de cada grado identificar qué época están estudiando y enriquecerla año a año con nuevos períodos:

“El primer día charlamos esto de quién vivía acá hace muchos, muchos años. Generalmente hacemos una recta histórica. Entonces, bueno, qué eran los indígenas, entonces cuarto ya aprende de entrada. Entonces hubo una época que estuvo habitada y se llamó Argentina Indígena, después la Argentina Colonial, después la Criolla, bueno vemos todas... Y siempre esa recta queda colgada ni bien empezamos el año, después cuando ellos empiezan a ver, por ejemplo con cuarto, las civilizaciones americanas por ahí colgamos cartelitos o van y ubican dentro que ellos están estudiando ese pedacito de la Argentina Indígena. [...] Ellos ven Aztecas y por ahí el día que ellos comentan algo todos paramos la clase y es como que repasamos, y yo les hago hacer generalmente una recta que la pegan en la carpeta, entonces, por ahí, si ubican un hecho lo ubican en qué Argentina, en qué época. [...] Que la pasan de grado en grado porque el año que viene la van a volver a usar [...] Lo único que, por ejemplo, el nene de cuarto a lo mejor este año completó hechos hasta 1810, y el año que viene va a ver toda esa sucesión de Gobiernos que este año en cuarto llegamos a Revolución de Mayo, y él quedó ahí. Después sí vimos, obviamente, lo de Independencia un poquito sobre los actos”.

Se trata de una modalidad de trabajo que ya Luis Iglesias mencionaba como

⁴Es decir, que un año se estudie la conquista de América y dos años más tarde el modelo agroexportador no implica, como podría suceder en otras áreas de enseñanza, que un contenido ofrezca mayor dificultad o complejidad que otro, sino simplemente que se los presenta de modo secuenciado.

⁵Se refiere al único alumno de 4º grado que tiene en este momento.

⁶Véase, por ejemplo, los trabajos de Gojman y Segal (1998) y Siede (1997).

una virtud del aula plurigrado para la comprensión del tiempo histórico: “Una vez más tenemos oportunidad de señalar que una de las ventajas incontestable de la clase unitaria, es la de que en ella todos los alumnos asisten al desarrollo de la totalidad de los programas en un mismo año. El tiempo histórico tiene así mayores posibilidades de hacerse más comprensible, ya que desde muy pequeños los niños oyen narraciones y ven innumerables imágenes de acontecimientos ocurridos en todas las épocas de la vida humana. [...] Y es para ordenar y retener mejor todo ese conjunto heterogéneo de sucesos, nombres y fechas, que la clase unitaria debe proveerse de un instrumento que ha demostrado ser tan valioso como es de sencillo: la *línea del tiempo, o camino de la historia*” (Iglesias; 1995: 334. Itálica en el original).

En general, el ámbito cercano predomina sobre contenidos que aspiran a poner a los alumnos en contacto con realidades diversas. Un problema curricular a considerar es, entonces, la relación entre lo cercano y lo lejano en escuelas radicadas en entornos rurales. ¿De qué modo la enseñanza de las Ciencias Sociales podría contribuir a que los alumnos tomen contacto con realidades presentes y pasadas del mundo? ¿Es la mejor vía el recorrido desde lo cercano hacia lo lejano, a partir de vivencias personales y estudio de las condiciones locales para luego vincularlas con otras? El maestro Luis Iglesias, plantea la interrelación de escalas de análisis como un tópico central en la enseñanza de la geografía: “En el ámbito de una perdida escuelita rural, casi dramáticamente se impone la necesidad de ampliar la visión y la clara comprensión del mundo, para que todo el programa escolar encuentre bases de sustentación. [...] Y así como el estudio racional y detenido del medio y de la comunidad es la inagotable fuente vivencial que permitirá conocer el mundo entero con un sentido realista, así también el estudio inteligente en escala universal, iluminará la comprensión del medio local en sus infinitos pliegues. [...] Casi obligadamente un hecho de la realidad circundante, se extiende con sus referencias a otros hechos de otras realidades lejanas; y a éstas, cuando se las estudia, sólo se las comprende bien con los aportes concretos del medio en que se vive” (1995: 346). La didáctica específica ha avanzado en las últimas décadas en dirección contraria⁷, pero las producciones curriculares para zonas rurales parecen enfatizar la necesidad de construir puentes entre el entorno y contenidos de enseñanza que, justo es reconocerlo, en las prescripciones curriculares miran el campo desde la ciudad y no a la inversa. ¿Amerita este rasgo que tomemos lo local como “puerta de entrada” a los contenidos del área?

En todo su relato, tanto M. F. como V. E. deslizan que han ido dando

⁷ Véanse, por ejemplo, los trabajos de Camilloni (1995) y Zelmanovich (1998).

respuestas propias⁸ a problemas para los cuales no habían sido preparadas en su formación inicial. Esto expresa una demanda hacia la formación docente: “No existe una formación docente específica y continua para las escuelas rurales, en especial para aquellos profesionales que trabajan con el plurigrado. Este tipo de enseñanza simultánea de grupos heterogéneos en conocimientos y edad reclama personal docente muy capacitado y contar con una producción sostenida de materiales que acompañen a la enseñanza, así como a su organización” (Plencovich y otras; 2011: 182). Se trata de una demanda antigua de la educación rural, como lo denunciaba Iglesias hace varias décadas⁹. Como es sabido, él transmutó la carencia en oportunidad de generar una concepción didáctica propia y lo logró con éxito, pero ¿cuántos maestros recién recibidos pueden hacerlo en condiciones de sumo aislamiento? La falta de formación inicial se suma a la escasa oferta de capacitación y de producciones que aborden la enseñanza en escuelas plurigrados. M. F. describe una relación incipiente con el instituto de formación docente de la zona, que ha empezado a incluir la problemática del plurigrado en la formación inicial, habida cuenta de que buena parte de sus egresados tiene como primer destino una escuela rural¹⁰:

“en Magdalena tenemos un instituto donde se reciben los maestros entonces lo que están tratando los profesores de prácticas que las practicantes por lo menos del tercer año vengan a hacer prácticas a las escuelas rurales. [...] Este año vienen a hacer como observación y el año que viene vienen a hacer las prácticas, porque notan ellos una gran falencia después que se reciben y acá cuando te recibís la primera escuela en la que hay suplencias es en el campo, claro llega una chica recién recibida y vos le das tres años juntos y la verdad no sabes para donde disparar.”

Un dato relevante, aunque no remita específicamente a la didáctica del área, es una actitud general de las docentes de compromiso y disfrute en su tarea. Cabe preguntarse, en un registro poco explorado tradicionalmente por la didáctica, cuánto de este entusiasmo puede favorecer y potenciar la enseñanza, en contraste con otras instituciones en las que predominan la queja y el desánimo. M. F. expresa:

“A mí me apasiona mucho la escuela rural, muy placentera”.

En este trabajo presentamos sucintamente algunos de los problemas más relevantes que vamos detectando en el trabajo con escuelas plurigrado, y también de sus potencialidades, que ambas maestras dejan entrever. Actualmente, los equipos de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje, realizamos conjuntamente un

⁸ Terigi (2008) llama a esta práctica, común entre docentes de plurigrado, “la invención del hacer”.

⁹ “Cuando en 1938 nos hicimos cargo de la Escuela Rural número 11 de Esteban Echeverría, que está ubicada a 8 Km. del pueblo bonaerense de Tristán Suárez, sólo llevábamos como bagaje profesional una preparación normalista demasiado general y ambigua, que contrastaba notablemente con la precisa objetividad de los urgentes planteamientos que allí nos esperaban” (1995: 2).

¹⁰ “Según datos censales, en la Argentina hay más de 4.200 maestros que tienen a su cargo escuelas plurigrado. De ellos un 70% ha comenzado su trayectoria docente en este tipo de escuela” (Plencovich, Testatonda y Valentini; 2011: 182).

seguimiento de los alumnos de V. E. y diseñamos, en colaboración con la docente, una propuesta de enseñanza para llevar a cabo próximamente. No nos preocupa reconocer que, a esta altura de nuestro recorrido de investigación, tenemos más preguntas que respuestas. Nos preocupa sí evaluar si nos estamos formulando las preguntas más adecuadas, las más potentes, las que puedan abrir nuestra mirada, reduciendo los sesgos y los prejuicios de las respuestas anticipadas.

Bibliografía citada:

Camilloni, Alicia (1995). "De 'lo cercano inmediato' a 'lo lejano' en el tiempo y en el espacio" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, n° 6, agosto de 1995.

Dujovney, Silvia (2007). "Ejemplo de la situación de enseñanza de Ciencias Sociales en plurigrado" en Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Hisse, María Cristina y Záttera, Olga (Coords.) (2005). *Hacia una mejor calidad de la educación rural: ciencias sociales*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación - Dirección de Educación Primaria Básica de la Provincia de Buenos Aires. Segunda edición.

Iglesias, Luis F. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata. 1ª edición: 1956.

Plencovich, María Cristina; Testatonda, Ana María y Valentini, Lidia (2011). "Estrategias didácticas para las escuelas rurales. Más allá de YasnayaPolyana" en Plencovich, María Cristina y Constantini, Alejandro (Coords.). *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires, Fundación CICCUS (Centro de Investigación, Comunicación, Cultura y Sociedad).

Siede, Isabelino (2010). "Ciencias Sociales en la escuela. Sentidos de la enseñanza" en Siede, Isabelino (Coord). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Siede, Isabelino (1998). "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza" en Calvo, Silvia; Serulnicoff, Adriana y Siede, Isabelino (Comps.). *Retratos de familia... en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Terigi, Flavia Z. (2008). "Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales", Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina).

Zelmanovich, Perla (1998). "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.