

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

Título del trabajo:

"ETRATEGIAS DIDACTICAS Y PEDAGOGICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA RURAL DEL CENTRO-OESTE DE ENTRE RIOS"

Título a obtener: **Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior**

Alumna: **María Carla Zapunar Mathieu**

2022

“Quiero agradecer a mis hijas Valentina y Josefina,

a mi marido José, a mi mamá María,

por el acompañamiento y comprensión;

y, a todos los profesores que marcaron el inicio

de mi formación docente.”

Resumen:

En el presente trabajo desarrollamos una propuesta de intervención en el campo profesional para la implementación de un "Taller teórico-práctico interdisciplinario" en beneficio de la institución tomada como referencia. La misma es una escuela secundaria rural de gestión pública que funciona en el km 527, Ruta Nacional Nº 12, del departamento La Paz, de la provincia de Entre Ríos.

La iniciativa de la propuesta surgió como producto de un trabajo de análisis teórico y de datos, dónde verificamos una falta notoria de recursos para poder acceder a la enseñanza virtual, falta de motivación por parte del entorno, un pensamiento poco reflexivo y una interrelación de saberes muy poco visible.

En entrevistas con la docente de la asignatura advertimos que uno de los factores fundamentales de los cuales dependen las clases presenciales es el estado de tiempo dado que al ser una escuela rural no es de fácil acceso; asimismo, la estructura edilicia es precaria y de escasos recursos.

Específicamente en cuanto a lo académico, destacamos que el programa de los contenidos de la asignatura se estructura en base al Diseño Curricular de Educación Secundaria establecido por el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Y, específicamente en esta materia se priorizan algunos contenidos en función del contexto particular de la institución.

Este trabajo tiene como objetivo propiciar la optimización en el proceso de enseñanza en cuanto al alumno y, de aprendizaje en relación al vínculo docente – alumno a partir de la implementación estrategias y herramientas didácticas y pedagógicas que propicien un educación integradora.

Palabras Clave: enseñanza – aprendizaje – escuelas rurales – enseñanza integradora – nuevas tecnologías – geografía – pandemia – interdisciplina.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN **1**

1.1 Contexto Institucional. **1**

1.2 Problema de Investigación. **2**

2. OBJETIVOS **4**

2.1 Generales. **4**

2.2 Específicos. **4**

3. MARCO TEÓRICO **5**

Capítulo I: La enseñanza y el aprendizaje. **5**

3.1.1 La enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la ruralidad. **5**

3.1.2 Enseñanza integradora, su importancia en las escuelas rurales. **8**

Capítulo II: Situaciones en las propuestas de enseñanza. **11**

3.2.1 La relación con el saber a enseñar en el espacio curricular de Geografía. 11

3.2.2 Relaciones con el saber promovido en la enseñanza. **13**

Capítulo III: Las nuevas tecnologías. **17**

3.3.1 Las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza o la enseñanza adaptada a las nuevas tecnologías. **17**

3.3.2 La enseñanza en tiempos de pandemia. **23**

4. ANÁLISIS DE DATOS **28**

4.1 Perspectiva metodológica La enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la ruralidad. **28**

4.2 Análisis de documento: Espacio curricular, geografía tercer año del ciclo básico. **28**

4.3 Entrevista a la docente. **30**

4.4 Análisis de datos. **34**

5. PROPUESTA DE INTERVENSIÓN **35**

5.1 Objetivos. **36**

5.2 Modo de implementación. **36**

5.3 Factibilidad de la propuesta. **38**

6. CONCLUSIÓN **40**

7. BIBLIOGRAFÍA **42**

ANEXO

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto Institucional

La institución educativa seleccionada para la realización del presente proyecto de investigación es una escuela rural de gestión pública sobre la ruta Nacional Nº12, del departamento La Paz, de la provincia de Entre Ríos. Es una escuela precaria, con una matrícula total de 70 alumnos.

En la escuela todos los grados de nivel primario dictan sus clases en una sola aula, en virtud que son 5 alumnos en total. En lo que respecta a los cursos del ciclo básico -actualmente- cada curso cuenta con su aula; este año se amplió el edificio (casa) donde se dictaban las clases y se habilitaron nuevas aulas.

Hasta el momento en que comenzó la pandemia por Covid-19, todas las clases se dictaban en el turno mañana, la primaria de 8 a 12:30 hs. y el ciclo básico de 7:20 a 13:30 hs. Debido a la situación de dicho momento y que los estudiantes no podían permanecer más de 4 horas en la institución las clases presenciales de primaria se dictan de 13 a 17 hs. y las del ciclo básico de 8 a 12 hs.

Posteriormente la modalidad implementada del dictado de clases fue mixta (a elección del profesor); es decir, las clases pueden impartirse con modalidad presencial o virtual. En ese contexto, la duración de las clases fue la misma duración y se dictaban al mismo horario.

Los profesores de las distintas asignaturas concentran el dictado todas sus clases en una misma jornada. Lo cual en las clases presenciales, por un lado, tiene la ventaja para los profesores que con concurrir un día a la semana pueden dictar todas las asignaturas que tengan a su cargo y, por otro lado, la desventaja que los docentes solo se reúnen y tienen contacto entre sí en las reuniones institucionales.

Puntualmente elegimos la asignatura Geografía del tercer año del ciclo básico; ese curso en el ciclo lectivo del año 2021 contaba con una matrícula de 19 alumnos. Y, la profesora prefiere el dictado de clases con la modalidad presencial. La asignatura se dicta los días martes, tiene una duración de tres módulos de 30 minutos cada uno, los cuales se dividen en dos horas de 45 minutos cada una.

1.2 Problema de Investigación

El presente proyecto tiene como objetivo, evaluar estrategias y herramientas didácticas y pedagógicas del proceso de enseñanza en la asignatura de Geografía relacionadas con:

a) la enseñanza integradora y su importancia en el ámbito de la ruralidad,
b) las distintas situaciones en las propuestas de educación,
c) la vinculación con las nuevas tecnologías.

La asignatura de Geografía de tercer año del ciclo básico propone un abordaje teórico-metodológico que se relaciona con el territorio argentino; desde la noción de un circuito productivo supone pensar la organización del espacio regional como resultante de las acciones de los diferentes agentes económicos que, desde dentro o fuera de la región, y a partir de las relaciones que establecen entre sí a lo largo del proceso productivo, van tomando decisiones que se plasman en la sociedad y en el territorio.

Significa poner en relación las variables: recursos naturales, producción, tecnología, capital, intercambio, población. Pero a la vez, cada eslabón del circuito productivo no es cerrado en sí mismo, sino que funciona en red. Por ejemplo, los servicios no se encuentran en el último eslabón, sino que están presentes en cada uno de los eslabones del circuito productivo. Este abordaje permite realizar el juego de escalas.

La profesora titular de la asignatura al realizar su planificación anual optó por profundizar en todo lo vinculado con la actividad rural, teniendo en cuenta el tipo de escuela al que va dirigido y que los alumnos que asisten a ella desde muy chicos trabajan el en campo junto a sus familias realizando distinto tipos de actividades.

Ahora bien, en dicha asignatura la profesora observó un pensamiento poco reflexivo, escasa capacidad de concentración del alumnado, y escasa participación e interacción, cumpliendo con las tareas propuestas en forma escueta en algunos casos y en otros, el incumplimiento de las tareas y trabajos propuestos es una constante.

Asimismo, entendemos que existen otros factores que condicionan los resultados académicos obtenidos; entre ellos, las características propias del lugar donde viven o, en el caso de las clases virtuales, que se impartieron oportunamente, no contar con los recursos tecnológicos necesarios.

En la asignatura tomada como referencia para la realización del presente trabajo la docente tiene preferencia por el dictado de las clases con la modalidad presencial. En ese sentido cabe referenciar que durante el primer semestre del año 2021 los días martes, día en que se dicta la asignatura de geografía, dicha docente era la única que concurría a la institución, siendo que las demás asignaturas que se dictaban ese día optaban por la modalidad virtual. De ese modo, lo estudiantes debían permanecer en la institución para poder asistir a las clases virtuales de las demás materias, no solo por contar allí con los recursos necesarios para hacerlo sino también porque las distancias -si debieran volver a sus hogares- no les permitiría llegar a las demás clases a horario.

Por todo ello, resulta determinante que los docentes tengan una capacitación adecuada en torno a las estrategias pedagógicas, ya sea en entornos áulicos o virtuales, para lograr un mejor vínculo pedagógico para con el alumno y, por ende, se produzcan avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En virtud de lo reseñado surge que el objetivo de esta investigación se centra en optimizar, a partir de la implementación de herramientas didácticas y pedagógicas que favorezcan la educación integradora con el fin motivar y despertar el interés de los estudiantes con -además- el objetivo que los alumnos continúen con una formación académica superior.

2. OBJETIVOS

2.1 Generales

- Evaluar estrategias y herramientas didácticas y pedagógicas que propicien una educación integradora.

2.2 Específicos

- Indagar sobre los contenidos curriculares y su vinculación con el contexto ambiental escolar.

- Evaluar las estrategias y herramientas pedagógicas que logren un mayor estímulo para el análisis, interpretación, comprensión, interrelación e integración de los saberes adquiridos.

3. MARCO TEÓRICO

Capítulo I: La enseñanza y el aprendizaje.

3.1.1 La enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la ruralidad.

El Anexo de la Resolución Nº 0125 C.G.E. de la provincia de Entre Ríos prevé que para garantizar la inclusión de todos los estudiantes y la finalización del Nivel Secundario en zona rural, resulta necesario definir las estructuras organizativas para lograr que atiendan las particularidades de los contextos rurales de la provincia. Por, ello pueden variar según las necesidades detectadas a fin de ofrecer diversas estrategias pedagógico-didácticas.

Al referir a la enseñanza como concepto amplio sabemos que a lo largo de la historia mucho se ha escrito y dicho al respecto. Con el fin de focalizar en que es la enseñanza, podemos sostener, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi (2006) que la acción de enseñar es la transmisión de conocimientos.

Gvirtz (2007) define a la educación como un conjunto de fenómenos, e indica que es a través de estos la sociedad distribuye y produce diferentes saberes. Conforme ello, expone que los individuos que componen esa sociedad al apropiarse de dichos saberes generan la posibilidad de la producción y la reproducción en la misma.

Sostiene que la educación hace factible el crecimiento individual y su consecuente reproducción en su entorno social y cultural, lo cual la convierte en un fenómeno necesario; porque la entiende por un lado como una práctica que los seres humanos llevan a cabo -no es un mero deseo o algo abstracto/imaginado-, esta práctica es una práctica social porque –como ya lo referenciamos- es un fenómeno necesario y universal dado que no existe una sociedad o cultura que no desarrolle de algún modo prácticas educativas y, por otro lado es una acción que posee una orientación determinada y un significado histórico

Si bien la acción de enseñar –la trasposición didáctica de los saberes estructurados en la planificación- la podemos visualizar desde el inicio de la vida y se encuentra en casi todos por no decir en todos los aspectos de nuestra vida; cada individuo tiene la capacidad de enseñarle algo a otro (Davini, 2008).

En este sentido coincidimos con Gvirtz (op. cit.) en entender a la educación en dos sentidos: un sentido amplio el cual es parte de la sociabilización, donde siempre es educativo todo fenómeno social y, un sentido estricto en el cual sostiene que sólo cuando la socialización es intencional y consciente un fenómeno es educativo.

Conforme ello es que entendemos que al decir que la trasmisión de conocimientos institucionalizada se encuentra pactada dentro de determinada sociedad/cultura y momento histórico, consecuentemente la educación adopta distintas formas porque sus reglas y estructuras varían a lo largo del tiempo.

Este trabajo refiere particularmente a la enseñanza en ese espacio estricto, formal, académico, especialmente en el tercer año del ciclo básico. Es decir, que se hará referencia a la enseñanza formal, que conforme Gvirtz y Palamidessi (2006), es una actividad, una práctica que se realiza en el espacio áulico, ese espacio actualmente como lo trataremos en el tercer capítulo debido a las nuevas tecnologías y circunstancias sanitarias de público conocimiento nos han propuesto diversas modalidades la presencial, la virtual o la combinación de ambas.

Y, es en ese espacio áulico en donde se da la relación pedagógica entre el educador/profesor -quien imparte los conocimientos/contenidos académicos- y los educandos/alumnos -quienes reciben los conocimientos/contenidos- (Álvarez, 2016 y Dri, 2007) y los contenidos/saberes que se imparten.

El curso tomado como referencia para el presente trabajo tiene una particularidad especial que resulta relevante; es en el contexto en que se imparten las clases, es decir, el espacio áulico. Es una escuela rural con características propias de su especie las que haremos referencia más adelante y, con dichas características son con las que tienen que convivir diariamente tanto el profesor como el alumnado.

La enseñanza o práctica educativa se conforma con diversos planos como el histórico, social, ético y político. Si la tomamos desde una visión interpretativa y crítica debemos tener presentes los distintos aspectos -básicos- que la construyen: las intenciones y forma del profesor, el contexto o situación social e histórica de la clase, su marco político; todo ello parado sobre valores docentes; los cuales no constituyen un mero proceso instrumental con fines pre-fijados, sino que se trata de una práctica compleja y reflexiva (Granata, Chada, Barale 2000).

Cuando las prácticas educacionales se encuentran orientadas a modificar el orden establecido y con ello crear un nuevo orden, nos encontramos ante prácticas educativas productivas (Gvirtz op. cit.).

Dentro de esta práctica educativa se da la relación educativa, donde nos encontramos con varias cuestiones a tener presente, en virtud de que esta tiene una finalidad con una intencionalidad preestablecida.

Los profesores y alumnos antes de establecer la relación educativa ya conocen o pueden conocer el contenido y la finalidad de la misma, es decir, que los alumnos aprendan los contenidos impartidos en determinado tiempo y espacio (Vila Merino, 2016).

Indefectiblemente siempre que hablamos de educación conforme Gvirtz (2006) nos referimos a poder, no tomado desde un punto de vista negativo, sino todo lo contrario, ese poder que ejerce el profesor diariamente sobre sus alumnos, porque tiene la capacidad de influenciar en la conducta, pensamientos y creencias de sus estudiantes de distintos modos.

Planteado de esta manera y según Dri (2007) podríamos decir que la educación es poder, tener no solo la capacidad sino la posibilidad -por el hecho de estar frente al aula- de moldear la conducta de otro. El profesor debe tener presente que no tiene la propiedad exclusiva de los conocimientos, y que el acto es la intercomunicación de saberes dentro de esta relación. Porque si bien el deber o tarea asignada y preestablecida del profesor es la impartir saberes/conocimientos, esta también se nutre de las experiencias y conocimientos de sus alumnos, por ello es correcto afirmar que el acto pedagógico es una intercomunicación de saberes.

Álvarez (2016) siguiendo a Freire hace referencia a dos clases de educadores absolutamente opuestos: está el profesor autoritario, en esta categoría lo podemos relacionar según Dri (op. cit) al que mantiene esa relación de autodesconocimiento, donde el profesor en su posición de poder y de control, lo ejerce celando el saber que posee y; el profesor progresista, que debe tener una mirada constante sobre sus propias prácticas y los modos en que ellas transmiten la propia experiencia, acá destaca la pegunta que se realiza Freire ¿cómo esta clase de profesores puede generar una curiosidad critica -en sus alumnos-, necesaria para poder concretar eficientemente el acto de conocer?.

De ello podemos concluir que para que exista una relación donde los sujetos que integran la misma sientan que existe interacción, se sientan escuchados, respetados y valorados como seres humanos (Vila Merino op. cit.), necesitamos un profesor progresista, que este abierto al dialogo, sepa escuchar y potenciar a sus alumnos. Eduque en democracia y haciendo prevalecer el consenso, donde los estudiantes sientan no solo que son

escuchados sino que en ese ámbito de poder al que nos referíamos también ellos tiene -dentro del lugar que ocupan en el espacio escolar- el derecho a influir en la decisiones que se toman (Gvitz, 2006).

Esencialmente, creemos que se deben tomar en cuenta todo los planos que conforman la práctica educativa, que no se vean debilitados o desdibujados los valores docentes y se ejerza desde un accionar comprometido moralmente.

Ahora bien, como señalamos la práctica de la enseñanza se encuentra situada en espacio tiempo y atravesada por infinidad de factores. Terigi (2008) nos marca una diferencia entre el modelo organizacional (donde hay limitaciones que impone la organización escolar) y el modelo pedagógico (donde se toman en cuenta las particularidades especificas a fin de lograr promover el aprendizaje de los alumnos para los cuales los saberes están dirigidos); esta diferencia en el ámbito de la ruralidad resulta básica y necesaria enfocada al objetivo de poder establecer formas, contenidos, metodologías, herramientas, recursos relacionados directamente con el contexto donde se importen los saberes -la escuela-.

En este sentido Terigi (op. cit.) habla en relación a los educandos que desarrollan su tarea en las escuelas rurales, como una verdadera invención del hacer constante, porque las particularidades de la enseñanza los llevan necesariamente a tomar decisiones sobre no solo la organización didáctica de la clase sino sobre todas las particularidades que contextualizan la educación en el ámbito rural las cuales distan de los saberes necesarios para impartir el contenido del curriculum.

3.1.2 Enseñanza integradora, su importancia en las escuelas rurales.

En este punto vemos la importancia de analizar la enseñanza integradora, y en particular en el presente trabajo la importancia -entendemos- trascendental en las escuelas rurales.

Todo contenido que se enseña en los ámbitos de educación formal o académica, puede ser integrado, dentro de ese sistema que se conforma por los actores que lo componen (profesor/alumno) y el ambiente el cual influye de gran manera no solo en los objetivos sino también en los resultados (Davini 2008).

El enfoque u objetivo de la enseñanza integradora lo podemos sintetizar en: *"lograr en los estudiantes un pensamiento humanista, científico y tecnológico"* que les brinde las herramientas para poder obtener diversas posibilidades de soluciones ante una misma situación.

Esta interdisciplina si bien necesita de saberes y conocimientos -previos- especializados y específicos busca lograr una enseñanza y un aprendizaje donde las herramientas, técnicas, habilidades, conductas y valores adquiridos previamente se potencien y complementen no solo entre sí, sino con los que se vayan adquiriendo paralelamente y posteriormente. Estableciendo una conexión e integración que potencian a cada individuo (López Calvajar, Castro Perdomo, Baute 2017).

Cabe destacar que ello en el proceso de la enseñanza/aprendizaje en el ámbito rural, tiene un plus especial, por la realidad de los estudiantes que concurren a las escuelas rurales que desde muy pequeños trabajan junto a toda su familia en el campo realizando tareas acorde a sus conocimientos y capacidades.

Torres Santonomé (1994) hace referencia al curriculum integrado y lo expone como la acción de tomar algo de la realidad -vida diaria-, que resulte de importancia a fin de mostrar la relación de ello con el conocimiento disciplinar.

Posteriormente Torres Santonomé (1998) habla de la integración de curriculum -una planificación integrada fruto de la colaboración del profesorado- es decir, procesos de aprendizajes complejos con determinados contenidos y procedimientos que favorezcan y motiven actividades reflexivas y habilidades que permitan interrelacionar no solo los contenidos curriculares propuestos sino que se habilita la conexión con otros contenidos culturales.

Tomando este sentido de enseñanza integradora podemos hacer referencia al curriculum propiamente dicho que analiza Sacrsitán (2007) referenciando al curriculum inclusivo en relación que debe responder a las exigencias y necesidades de todos los alumnos, es decir que no debe ser exactamente igual para todos, sino en esta tarea de integración con el fin de poder cumplir con determinada actividad que plantea el contenido curricular, el profesor debe estar abierto no solo a proponer distintas modalidades y técnicas para su realización como también por otro lado debe estar -en caso de suceder- a las

propuestas de sus estudiantes que con el objetivo de dar lo mejor de ellos, o exponer los saberes que ellos tienen proponen llevarla a cabo de otra manera.

Sostiene Sacristán que en relación a los alumnos esto fomenta a la igualdad de posibilidades y oportunidades y, en relación a los profesores potencia la profesionalidad de los mismos.

Llevándolo al curso objeto del presente en Geografía de tercer año del ciclo básico donde el abordaje teórico-metodológico se relaciona con el territorio argentino y su circuito productivo (recursos naturales, producción, tecnología, capital, intercambio, población) resulta esencial que al momento de plantear una actividad teórico/práctica los estudiantes tengan la posibilidad de integrar dicha tarea no solo con el contenido de toda la curricula que se encuentran cursando, sino también poder exponer y contar tanto a sus compañeros como a sus profesores lo aprendido dentro de su entorno familiar y las tareas diarias que deben llevar a cabo por vivir en un ámbito rural.

De ese modo los estudiantes no solo tendrán la posibilidad de exponer sus saberes y experiencias, sino también comprobar que la incorporación de otros saberes puede potenciar y beneficiar sus labores fueras del ámbito escolar.

De lo expuesto podemos estimar que, más allá que el contenido del curriculum, el momento histórico y social permitan logar más o menos integración no solo entre la curricula impartida sino con los saberes incorporados por la experiencia de cada uno, resulta fundamental que los alumnos sean considerados como sujetos y así lo sientan, para que le den la oportunidad al profesor de conocerlos (el profesor debe aprender a escuchar a sus alumnos para así poder enseñarles a que se escuchen entre ellos) y, lograr con ellos la mejor selección de herramientas posibles para que se interesen en lo que el profesor debe transmitir.

Además, como señalamos en el punto anterior los docentes rurales debido a las particularidades que representa la educación en el ámbito rural deben estar predispuestos a lo imprevisible, lo inesperado, a pensar en hechos, situaciones, preguntas y reflexiones que surgen entre estudiantes y docentes que contribuyen a la formación personal y profesional, que abra nuevos horizontes evitando caer en dogmatismos que nos impiden aprender de cada nueva experiencia desde una posibilidad de escucha (Gadamer, 1998).

En este marco tener la posibilidad de reconocer nuestras finitudes y limitaciones, reviendo las planificaciones y discursos de manera reflexiva, así como reconocer que la experiencia no tiene límites. Por ello, cabe resaltar que lo importante que en cada experiencia es que se logren establecer articulaciones, sosteniendo un discurso propio que invite a contribuir, a pensar desde los aportes teóricos trabajados, de cuestionar nuestra realidad, compartiendo ideas, preguntas acerca de los saberes.

Es decir, la experiencia de sí es el resultado complejo, no sólo de la historia y la cultura, sino también del discurso y la subjetividad que definen al sujeto. Donde se da su propio ser, se interpreta, se juzga, se narra, analizando de esta forma sus discursos y prácticas realizadas (Larrosa, 1996).

Capítulo II: Situaciones en las propuestas de enseñanza.

3.2.1 La relación con el saber a enseñar en el espacio curricular de Geografía.

En post de la construcción y transformación del saber debemos tener presente que son variados los elementos que intervienen en la relación sujeto/saber, dentro de los cuales cabe señalar el capital cultural y escolar, las condiciones sociales, materiales -de origen socio/familiar- y el género (Falavigna y Arcanio, 2011). Ubicar estos elementos en la modalidad de educación rural resulta trascendental porque las particularidades propias de dicha modalidad hacen que los modos de relación entre los actores institucionales, el conocimiento, las propuestas curriculares alternativas, la utilización de tiempos y espacios se proponga de diferentes modos.

Siguiendo a Beillerot (1998) podemos sostener que la relación con el saber enseñar nunca se encuentra cerrada, porque el saber siempre es potencial, nunca está totalmente definido, siempre se está haciendo.

Dentro de toda esa gran diversidad entre los mismos estudiantes, teniendo en cuenta las características particulares por el contexto rural donde viven, sus experiencias, saberes, conocimientos nos dan la posibilidad de tomar una visión transgresora como plantea Beillerot (op. cit.) posicionándolo como el que desea saber, el que pretende ir más allá en contraposición al imitador que solo aspira a aprender el saber predeterminado.

En este sentido la asignatura de Geografía del tercer año, muestra una búsqueda constante de relación entre los contenidos del curriculum y los saberes –que fueron

adquiridos previamente por sus estudiantes- provenientes de su contexto rural inmediato y labores diarias, con el objetivo principal de incentivarlos a que continúen con su formación académica, es decir, promueve la interrelación y aplicación de los saberes adquiridos a su vida y tareas/labores cotidianas con los impartidos en la asignatura.

Conforme lo manifiestan Falavigna y Arcanio (2011) la relación con el saber no se presenta como una herramienta para encontrar respuestas, sino que todo lo contrario se hace presente en la generación de nuevos interrogantes o debates.

El ámbito de la enseñanza rural se presenta así como un campo apropiado para la aplicación de la relación con el saber en un sentido amplio, es decir que dicho vínculo con el acto del conocer no se limita a la relación formal que se genere con determinados objetos de saber, sino que se integra por todos los factores que implican la construcción del vínculo, las relaciones que se establecen con determinados objetos de conocimiento y el posicionamiento frente a las posibilidades (infinitas) de conocer.

En virtud de lo reseñado, cabe traer el tema de la justicia curricular, tan actual no solo por el ámbito rural al que pertenece el Tercer año del ciclo básico, sino que ahora además debemos sumarle la situación sanitaria que se viene atravesando a nivel mundial desde el año 2020.

Siguiendo lo expuesto por Torres Santomé, existe la posibilidad de logar una justicia curricular, es decir, contextualizar el currículum, construyendo una propuesta curricular que exprese las características e intereses de todos los grupos que conforman la sociedad.

Asimismo, tenemos que tener en cuenta que el único espacio programado para educar es el espacio curricular. Y, ello se da dentro de un proyecto político de educación -político no en el sentido partidario, sino que refiere a colocar al ser humano en el centro de la sociedad donde se debe decidir qué es lo que se quiere y como se quiere para esa sociedad-.

La justicia curricular es parte de ese proyecto político, que se basa en el curriculum a impartir en el espacio programado para educar. Hoy ese espacio ha mutado, las situaciones van cambiando a una velocidad que amerita que el curriculum deba estar acompañado de la flexibilización necesaria para lograr que sea justo y equitativo (no igual

para todos porque al tener diferentes espacios, herramientas y posibilidades, si lo llevamos al plano de igualdad no sería justo).

Los contenidos del curriculum son claves para una justicia curricular, dado que el control de ellos nos ayuda a ver los problemas de la sociedad y las posibles respuestas a ellos sin limitarse a un sector.

En virtud de lo señalado, podemos concluir que para que exista justicia curricular es necesaria una decisión política con un proyecto político inclusivo donde se identifiquen las diversas "injusticias" de la sociedad y, en base a ello se trabaje en conjunto con una justicia de vivienda, laboral, cultural, digital, educativa, económica, de salud etc.

Asimismo conforme los análisis precedentes en el ámbito de la asignatura de Geografía del tercer año del ciclo básico de una escuela rural ubicada en el departamento La Paz, de la provincia de Entre Ríos, la docente dentro del Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos, el Ciclo Básico Común de Formación General, Geografía de 3ª año, consideramos acertado el criterio de profundizar en los contenidos que el alumnado pueda relacionar con su vida y tareas rurales diarias.

3.2.2 Relaciones con el saber promovido en la enseñanza.

Al pensar la relación con el saber nos lleva a plantearnos qué tipos de enseñanza/aprendizaje queremos proponer. Y, nos referimos a tipos en plural porque consideramos que al seleccionar uno solo limitaremos las herramientas o posibilidades que nos puede generar el propiciar un espacio donde converjan y se combinen diferentes tipos de enseñanza/aprendizaje.

Como toda practica institucionalizada la acción de enseñar necesita de recursos pertinentes para poder llevar adelante la labor profesional con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades y expectativas de quienes va destinada esa labor (Feldman, 2010)

Parados en esa actividad de enseñar, expondremos algunas de las teorías que consideramos más relevantes al momento de integrarlas y aplicarlas a la labor de enseñar.

Para Piaget (1986 – 1980) el aprendizaje necesita de la luz de conocimientos previos que se encuentran realmente incorporados al individuo luego de las etapas de asimilación, acomodación y equilibrio. Entonces el paso de un equilibrio a otro representará la

incorporación de saberes y, dicha incorporación representa la posibilidad de acceder a estructuras más complejas de conocimiento (Arias Arroyo, Merino Zurita, Peralvo Arequipa, 2017).

El conocer para Piaget se estructuraba en el sujeto epistémico, es decir, lo que tienen en común. En la comunión de los aprendizajes que se obtiene, hallamos un equilibrio que conforma el aprendizaje en sentido amplio, con el propósito de poder llegar a una objetividad del conocimiento (Banquero, Limón Luque, 1999).

Piaget plantea que todo aprendizaje parte de un problema cognitivo, dicho de otro modo, desde una crisis o también entendida como situación de desequilibrio nace la capacidad de resolverla observando y seleccionando dentro de las herramientas que poseo como así también la posibilidad de si preciso adquirir alguna nueva, es el proceso mediante el cual selecciono los conocimientos necesarios interpretándolos o aplicándolos a la situación actual o asimilo las nuevas sapiencias, acomodándolos dentro de este proceso para lograr volver a equilibrio original habiendo sumado saberes.

Por su parte Vygotsky (1986-1934), postula que el ser humano posee una sociabilidad primaria, es genéticamente social. Realiza una distinción entre el desarrollo natural, espontaneo y necesariamente biológico con el desarrollo artificial, cultural y social, creado -por medio del cual la educación garantiza el desarrollo- (Ivic, 1994).

Dentro de ese desarrollo cultural Vygotsky basa sus estudios en el desarrollo de los niños con capacidades diferentes expone que las funciones aparecen en dos oportunidades, primero a nivel social y posteriormente a nivel individual. Lo propone como un proceso de interiorización que no debe confundirse con la réplica de un contenido o habilidad exterior/social al interior,

Es un proceso complejo, evolutivo, es la real incorporación de las formas culturales que al interiorizarlas las reconstruye en ese plano interno porque en esa actividad compleja varia la estructura y la función del proceso psicológico en desarrollo. Se da la interacción entre los fenómenos inter-psíquicos con los fenómenos sociales intra-psíquicos. De este modo analiza que el aprendizaje en cuanto este organizado tiene la potencialidad de convertirse en desarrollo, poniendo en acción diversos procesos evolutivos que necesariamente estos se plasmaran junto con el aprendizaje.

En ese contexto, el ámbito áulico, podría situarse en lo que Vigotsky llama zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual resulta de la distancia entre lo que el niño/estudiante puede realizar con autonomía y los saberes que puede adquirir con ayuda -en compañía de un adulto- y, los cuales posteriormente podrán ser utilizados y generar la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y herramientas de manera autónoma.

Habiendo ensayado estos dos autores, nos encontramos con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1918-2008), donde la concepción de aprendizaje de este autor, se centra en considerar que para que se concrete el paso evolutivo de un estadio a otro, es decir, para que se concrete la incorporación de un nuevo saber, resultan necesario la combinación de distintos tipos de aprendizajes relacionados y de acuerdo a los contenidos a impartir (Banquero, Limón Luque, 1999).

Dentro del aprendizaje significativo expone que el aprendizaje humano lleva indefectiblemente a un cambio en la experiencia. Considera que el docente podrá elegir nuevas técnicas de enseñanza con el objetivo de optimizar su labor si se encuentra fundamentada en los principio del aprendizaje. Y, que el alumno aprenderá conforme sus conocimientos previos se relacionen con los nuevos saberes incorporados.

Es necesario que estos nuevos saberes se encuentren adecuadamente conceptualizados e internalizados para que realmente el proceso de aprendizaje resulte un proceso de aprendizaje significativo. Destaca que no es una simple asociación sino que demanda una verdadera evolución para ser incorporados a la estructura cognitiva.

En contraposición a ese tipo de aprendizaje hace referencia al aprendizaje mecánico basado en la memorización y repetición, donde no hay una interacción con los conocimientos previos.

La teoría del aprendizaje significativo parte del convencimiento de que los contenidos impartidos se relacionan de manera no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Es así que dentro de los tres tipos de aprendizaje significativo -de representaciones, de conceptos, de proposiciones- el profesor tiene la posibilidad de buscar la modalidad que mejor se adapte a sus cualidades para potenciar sus habilidades.

Posicionándonos en el proceso de enseñanza/aprendizaje donde el profesor tiene la posibilidad de proponer distintas modalidades para la realización de una tarea, es pos de potenciar las destrezas de los estudiantes fortaleciéndolas y logrando incorporar en sus

saberes todas las herramientas/métodos; haremos referencia a las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.

Este autor propone 8 inteligencias humanas como predominantes, las cuales tiene sus características específicas conforme las habilidades y capacidades que prevalecen:

1- La inteligencia lingüística: es la capacidad del lenguaje universal, es la que concuerda con la psicología tradicional.
2- La inteligencia lógico-matemática: se destacan las capacidades de deducción y observación, con el consecuente razonamiento lógico.
3- La inteligencia musical: es el don de percibir y expresarse con formas musicales, donde la mayoría de las personas solo perciben ruidos o sonidos aislados.
4- La inteligencia intrapersonal: es la capacidad para desarrollar un conocimiento y comprensión de uno mismo.
5- La inteligencia interpersonal: al contrario de la anterior es la capacidad para entender y relacionarse con los demás, tomando como la empatía y la interacción social, entendemos que esta inteligencia en mayor o menor medida no puede faltar en la persona que pretende impartir conocimientos.
6- La inteligencia corporal cinestésica: es la capacidad de controlar los movimientos del propio cuerpo.
7- La inteligencia espacial: se traduce en la capacidad de percibir con una precisión representativa el entorno visual y espacial.
8- La inteligencia naturalista: esta inteligencia fue incorporada por el autor en el año 1995 -posteriormente a su original clasificación-, es la capacidad de estudiar los elementos que componen la naturaleza y el modo que se relacionan en su propio beneficio. (Shannon, 2013)

Esta teoría propuesta por Gardner aplicada al estudio e interpretación del conocimiento humano y, enmarcándola en el espacio áulico sirve de herramienta fundamental en la tarea de transmitir el conocimiento, potenciado las habilidades de cada estudiante en virtud de las capacidades predominante en cada uno.

Esta posibilidad que se le presenta al profesor de potenciar a sus estudiantes es la motivación. Esta práctica o proceso es activo y dinámico; es el medio por el cual una persona se mantiene en determinada tarea con el fin de alcanzar sus objetivos.

Siguiendo a Davini (2008), Anaya Durand y Anaya Huertas (2010), García Bacete y Doménech Botoret (1997), nos plantean a la motivación como una acción propicia y positiva para llevar adelante la tarea del aprendizaje. Sostienen que las tareas se realizan de manera óptima cuando se logra despertar en quien las tienen que realizar un interés.

Dicho ello cabe advertir que hay dos tipos de motivación. La intrínseca, que es la que proviene del mismo sujeto que va a hacer uso de ella, por ejemplo cuando tiene el objetivo/interés de aprender determinado saber, logrando que se asuman responsabilidades en la realización de tareas que lo lleven a cumplir su objetivo, alcanzando determinado saber. Y, la extrínseca que es la que proviene desde afuera del sujeto motivado para la realización de determinada tarea, por lo general se entiende que el objetivo además de adquirir algún saber o cumplir con determinada tarea es obtener el reconocimiento externo.

En efecto, si nos situamos como profesores frente a un grupo de alumnos tenemos la posibilidad de impartir los saberes que están propuestos en la planificación de la asignatura y con ello cumplir -objetivamente- con la labor docente. Pero como vimos tenemos infinidad de herramientas desde las distintas teorías del aprendizaje, las inteligencias múltiples o las herramientas de motivación -por nombrar algunas- para lograr que los saberes que se imparten se traduzcan en un aprendizaje significativo, siguiendo a Ausubel, para los estudiantes y, ello los motive no solo a continuar en el camino de la formación académica sino también les genere una satisfacción personal en virtud de los logros obtenidos.

Capítulo III: Las nuevas tecnologías.

3.3.1 Las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza o la enseñanza adaptada a las nuevas tecnologías.

En este capítulo cuando nos referiremos a las nuevas tecnologías, referenciando a todas las nuevas herramientas-recursos-estrategias que nos permitan proponer nuevas metodologías o modelos de aprendizaje.

En las últimas décadas sobresalió la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales son una herramienta muy útil que de aplicarlas eficientemente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje propiciarían la posibilidad de lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

La incorporación de las TIC promueve desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una dinámica social acompañado por una innovación pedagógica que facilitan la educación actual (Ripani, 2017).

En ese sentido, debemos entender que las nuevas tecnologías indefectiblemente cambiaron nuestra relación con el espacio y lugar, potenciando consecuentemente -con el acceso a ellas- el ámbito educativo. (Fernández Aedo, Server García, Cepero Fadraga, 2001).

Asimismo sin dejar de considerar a las TIC como esenciales en los procesos de enseñanza en la actualidad, debemos prestar atención a todos los contratiempos que los sistemas educativos presentan en transformar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Sancho Gil, 2007).

La incorporación -de manera masiva- de las nuevas tecnologías de la información y de comunicación particularmente en el ámbito de la educación ha generado un cambio drástico en la relación entre el individuo, la cultura y la enseñanza.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor debe ser el eslabón de la relación que medie, genere y organice las estructuras y contenido del aprendizaje, es decir, le va a demandar una participación activa pero no solo al educador sino también al estudiante que le demandará preocupación y ocupación de su proceso de aprendizaje, deberá tener la capacidad para tomar decisiones y elecciones en el camino de la educación formal (Elstein, 2019).

En el mismo sentido Sancho Gil (op. cit.) postula que *"la tendencia a construir la identidad profesional desde la idea de que el que enseña ha de saber más que el que aprende"* limita al alumno a aprender solo lo que el profesor le enseña o sabe y no lo que el pretende. La mayoría de los que hoy son alumnos nacieron en la era tecnológica, a ellos les resultan naturales los recursos tecnológicos -por el simple hecho que nacieron rodeados de

ellos, más allá de la posibilidad que cada uno tenga de acceder a ellos en mayor o menos medida, tema que considero elemental tratar en la política educativa actual-.

Por ello los estudiantes necesitan un profesor flexible que su objetivo sea impartir aprendizajes significativos, de ese modo les daría la oportunidad de utilizar tecnologías alternativas para la realización de las actividades propuestas con el objetivo primordial de que los estudiantes de diferentes maneras o con diferentes herramientas, motivándolos logren incorporar los saberes pretendidos.

En la misma línea de razonamiento García Aretio (2011), postula que el docente frente a las nuevas tecnologías debe adquirir las herramientas necesarias para poder seleccionar la información evaluando de qué fuente proviene, no solo con el objeto de utilizarlas en el proceso de enseñanza sino también de poder transmitir esos saberes a los estudiantes. Para que en su proceso de aprendizaje vayan adquiriendo esa capacidad de discernimiento, y no consideren que cualquier información de se encuentre en la redes o en los medios de comunicación tiene la seriedad suficiente o la fuente de donde proviene es académicamente formal.

Hoy, más allá de las cuestiones sanitarias, que resultan de público conocimiento por haber sido atravesadas a nivel mundial, las cuales nos obligaron a hacer uso de las tecnologías a fin de poder continuar con la educación en los distintos niveles, con la -pretendida- implementación masiva de la modalidad de educación virtual, estimamos necesario el plantearse seriamente la formación docente en el uso de las nuevas tecnologías.

La variedad de acciones que realiza el docente con intención pedagógica explicita, es decir, las estrategias didácticas que utiliza se conforman por distintos factores: estilo de enseñanza, estructura comunicativa, el modo de presentar los contenidos de aprendizaje, la relación entre las actividades y los materiales, la relación entre su planificación, el proyecto institucional y el curriculum, los criterios de evaluación, entre otros; dan la posibilidad de utilizar las herramientas tecnológicas en el dictado de clases presenciales, virtuales o mixtos,. Esta la variedad de recursos con la que actualmente cuenta el docente en virtud de la incorporación de las TIC es lo que favorece el acercamiento de los contenidos curriculares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje de los alumnos, presentando con ello la posibilidad de llegar de distintas formas con el mismo contenido curricular todos los alumnos de acuerdo a las potencialidades de cada uno (Bixio, 2000).

En ese sentido reiteramos que el educador ocupa un lugar estratégico en este proceso de integración de las nuevas tecnologías a la educación en todos sus ámbitos, por ello vemos que su formación tiene directa relación con la posibilidad o no de poder lograr con esta incorporación una mejora cualitativa en la enseñanza. En efecto, actualmente siguiendo a Maldonado (según Sagol, Magide, Rubini, Kantt 2021) podemos referirnos a la educación de la complejidad tomada como un fenómeno dinámico, en virtud de la velocidad de los cambios -turbulentos- que atraviesa nuestro entorno, proponiendo que el espacio académico debe ser interpretado como un sistema abierto y flexible, sensible a los procesos, con estructuras que permitan el dinamismo que el entorno propone/exige, mirándolo como un todo y tomando las estrategias necesarias para cumplir los objetivos propuestos.

Los institutos educativos, escuelas, universidades, etc. necesitan nuevos modelos de estructuras organizativas (selección de los conocimientos y materiales que transmiten su funcionalidad y los valores pretendidos) como consecuencia de esta nueva realidad de espacio-temporal.

Precisamente en el ámbito rural no todos cuentan con conectividad o algún aparato tecnológico que el permita el acceso a ella en el momento que se necesita, por eso en este tipo de espacios académicos el trabajo colaborativo es fundamental como así también la flexibilización del docente.

En relación al trabajo colaborativo vale mencionar que va mucho más allá que la mera conformación de grupos o equipos de trabajo, debemos partir de una propuesta pedagógica que favorezca este tipo de procesos, poder adaptarlas a las características del grupo (donde el docente guía, ordena, provee de recursos motiva a que la participación de los estudiantes sea diferente, donde cada uno pueda desarrollar sus capacidades diversas y en la concurrencia de todas ellas en conjunto lleguen al objetivo y/o actividad planteada) y en concordancia con la tecnología a la que puedan acceder, introduciendo temas que provengan de los intereses de los estudiantes o tengan directa relación con estos a fin de promover su interés y curiosidad por aprender. Por su parte los estudiantes deben mantener una actitud de comunicación y participación activa, esto promueve la responsabilidad de que cada uno debe hacer su parte y saber cómo se integra con lo realizado con sus pares, la capacidad de escucha, coordinación, negociación, respeto y trabajo en equipo.

En el mismo sentido tenemos la llamada educación personalizada en la cual las TIC le permiten al docente detectar los saberes previos de cada estudiante y, a partir de ello elaborar actividades que logren cubrir las necesidades y expectativas de los estudiantes con el objetivo de realizar la transposición didáctica que el curriculum establece pero con un dinámica adaptada a cada grupo en particular.

Tanto el trabajo colaborativo como la enseñanza personalizada son dos caras de una misma moneda, porque no es que se elige una y se descarta la otra, todo lo contrario la enseñanza personalizada da las herramientas para identificar logros y vacancias en los estudiantes para que las actividades propuestas y las herramientas que se proponen para su utilización en un trabajo colaborativo real y significativo para todos los integrantes del grupo (Sagol, Magide, Rubini, Kantt, 2021).

El proceso de enseñanza que incluye las TIC, aun en un sistema presencial, cuenta con una variedad -que crece constantemente- de herramientas y aplicaciones la mayoría de acceso gratuito, para las distintos etapas del proceso:

Figura 1: Herramientas para indagar y evaluar los conocimientos de los estudiantes.



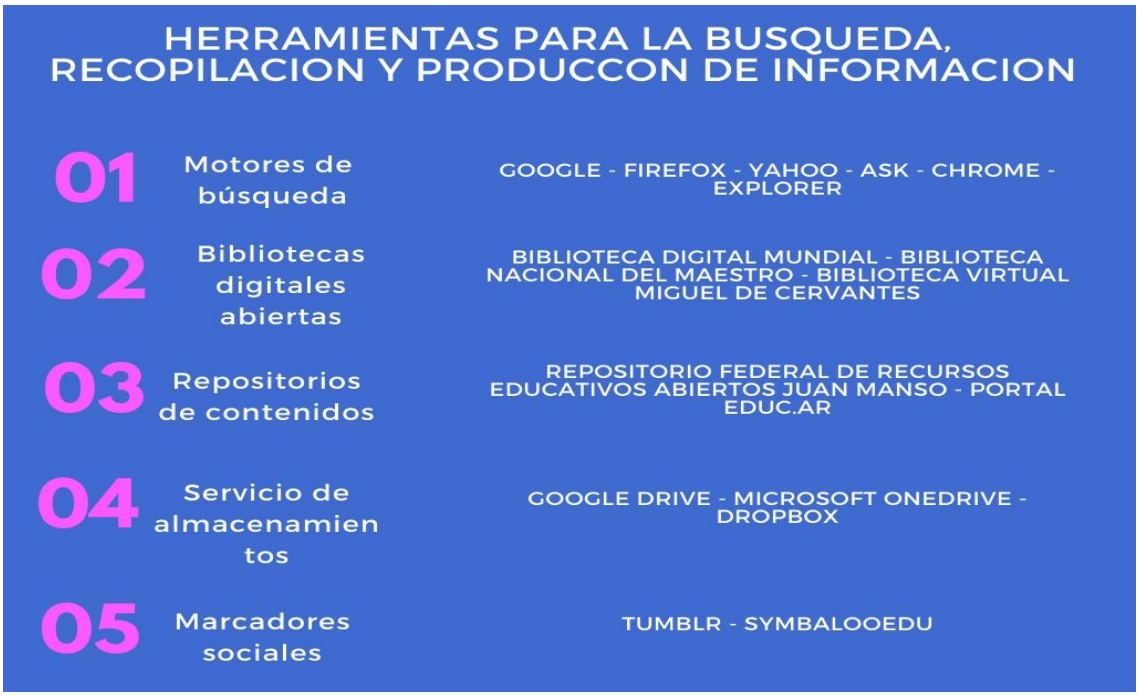
Fuente: (Sagol, Magide, Rubini, Kantt, 2021).

Figura 2: Aplicaciones para conformar equipos de trabajo.



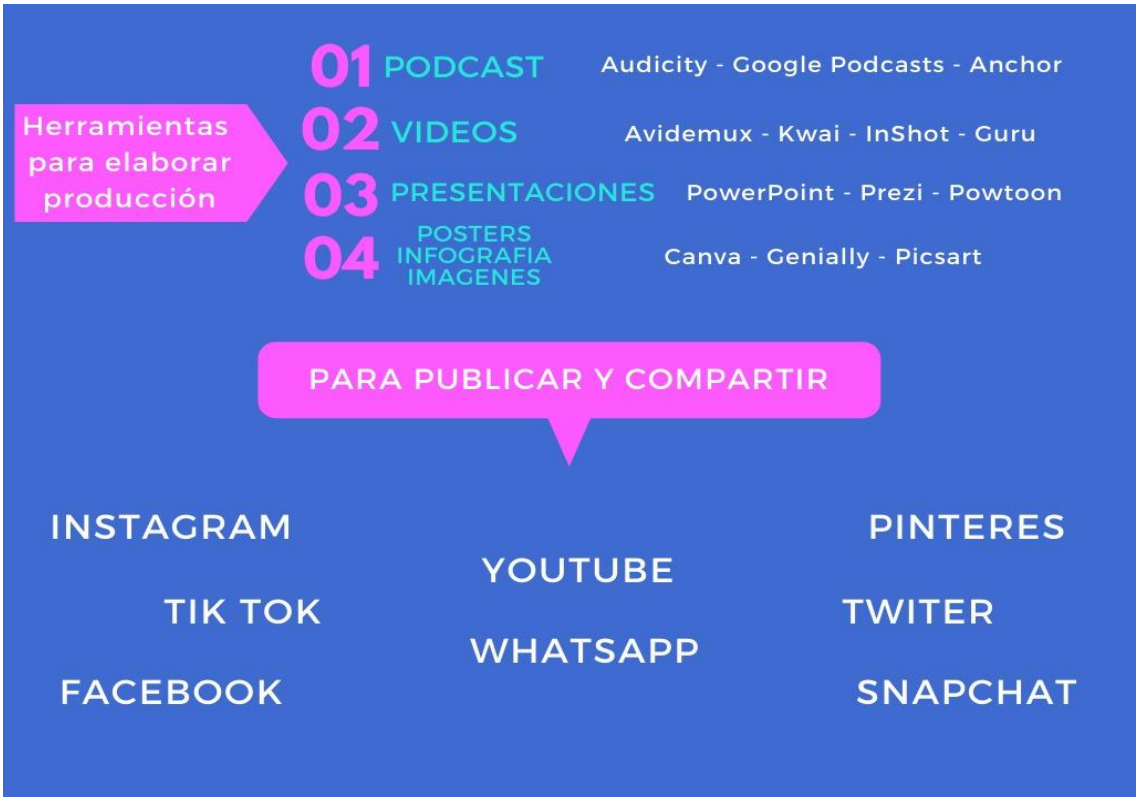
Fuente: (Sagol, Magide, Rubini, Kantt, 2021).

Figura 3: Herramientas para la búsqueda, recopilación y producción de información.



Fuente: (Sagol, Magide, Rubini, Kantt, op. cit.).

Figura 4: Herramientas para elaborar, publicar y compartir producciones.



Fuente: (Sagol, Magide, Rubini, Kantt, 2021).

3.3.2 La enseñanza en tiempos de pandemia.

En virtud de la pandemia vivida a nivel mundial durante los años 2020-2021 (con la incertidumbre de si ya finalizo? Y estamos viviendo sus secuelas; o de cuando finalizará…) con la consecuente emergencia sanitaria la educación se tornó obligatoriamente remota en su totalidad, con el transcurso del tiempo -en ciertos ámbitos y lugares- se fueron abriendo ciertas actividades y se pudo realizar una combinación de la dualidad presencial-virtual.

Si bien con una velocidad destacable se establecieron plataformas digitales, implementación de programación en televisión abierta o radio. Se profundizó la distribución desigual de recursos, estrategias y el acceso a conexiones a Internet (CEPAL – UNESCO, 2020).

Uno de los principales desafíos que nos presentó la educación durante la crisis sanitaria fue la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas flexibles para ser aplicadas en un marco de gradualidad y alternancia.

Para no generalizar diremos que algunos docentes a prima facie intentaron pasar todo el contenido y la experiencia presencial al entorno virtual sin adaptación alguna, *"intentando emular la escuela en casa de la forma más fielmente posible"* como si fuese copiar y pegar. Pero quedó demostrado que el cambio de espacio/entorno necesariamente ameritaba un cambio en el contenido, modalidad y reglas.

No se puede estructurar la transmisión de conocimientos en el entorno virtual, intentando replicar la experiencia presencial, ni mucho menos esperando que esta supuesta provisionalidad de lo virtual pase y se vuelva a lo presencial. Los tiempos y espacios virtuales tienen potencialidades y características propias, como momentos sincrónicos y asincrónicos que no solo optimizan el capital humano tanto de docentes como estudiantes sino que además da la posibilidad de una mejor distribución y utilización de los recursos disponibles (Sagol, Magide, Rubini, Kantt 2021). Hay cambios que han venido para quedarse y debemos adaptarnos a ellos buscando sus potencialidades.

Esta situación demando la priorización de contenidos y articulación del curriculum contextualizándolo y revalorando la autonomía docente. Resulta necesario proveer de apoyo a los estudiantes que por diferentes contextos o situaciones vieron afectados su acceso a la educación -como lo es por ejemplo el ámbito rural- (CEPAL – UNESCO, 2020).

Dussel (2020) sostiene que la conexión con las redes digitales necesita de varios presupuestos que se van armando con los recursos culturales más accesibles. Pero que aún en la virtualidad necesitamos docentes que estructuren, guíen y acompañen los procesos de aprendizaje de los alumnos (no solo dentro del grupo, sino también individualmente), destaca que ello requiere cierta simultaneidad.

El magisterio debió replanificar, adaptar los procesos educativos y atender necesidades socioemocional de los estudiantes y sus familias. Sumando que la crisis sanitaria demando por parte de los docentes la utilización de plataformas y metodologías virtuales que, como ya señalamos, demandaron saberes que no necesariamente se encontraban incorporados.

Encontramos que la disponibilidad que tengan los hogares y los estudiantes de las TIC en los hogares resulta proporcionalmente determinante a las oportunidades y recursos educativos a los que se pudieron recurrir en pandemia (CEPAL – UNESC, op. cit.).

"*Lo que la pandemia nos ha mostrado a todos es cómo las desigualdades sociales, económicas y culturales generan desigualdades educativas*" (Magro, 2020). Esta reflexión se vio reflejada de una manera exponencial en el ámbito de la educación rural porque se encuentra directamente relacionada con lo trabajado en el Capítulo II en relación a lo expuesto sobre la justicia curricular: ¿cómo hacia un docente para dar clases virtuales a la hora prevista sin que los estudiantes cuenten con los recursos necesarios?; ¿cómo les pedía que lean una hoja de una archivo que les había enviado para poder realizar las actividades en la próxima clase, cuando el único aparato para su conexión con la tecnología era el celular familiar? que además del esfuerzo que conlleva leer un texto en un celular, generalmente se le da prioridad a las tareas laborales/rurales.

Evidentemente el ámbito rural como muchos otros fue el ejemplificador de una necesaria política educativa equitativa.

Asimismo vemos como esta pandemia le dio la posibilidad a los estudiantes a incorporar recursos tecnológicos como las formas de narrativa digital en las redes (como por ejemplo contar una historia en Instagram, elegir el mejor foco para una foto, armar contenidos combinando documentos digitales, etc.), las cuales no se enseñan en la escuela (Scolari, 2018). Y son las herramientas con las que hoy contamos y, la mayoría son de acceso gratuito o tiene una versión que así lo es, demandan creatividad e ingenio, capacidad de síntesis e interpretación. Vemos en este aspecto la posibilidad que señalamos en el capítulo anterior que presenta la teoría de las inteligencias múltiples aplicada al proceso cognitivo, donde los educadores tiene la posibilidad de potencias las capacidades de determino grupo de estudiantes o de determinado estudiante buscando diferentes herramientas para llevar adelante la actividad necesaria para la incorporación de los saberes, esto tare aparejada la motivación de los estudiantes, al generarle un interés particular en la tarea que se pretende que desarrollen utilizando herramientas que son parte de si vida diaria social y cultural.

Dentro de la infinidad de formas y modos que puede tomar las narrativas digitales, la narración no lineal incluye esos distintos relatos con estructura tradicional pero donde su cronología se altera y, fundamentalmente es el lector quien va dirigiendo su construcción, despertando curiosidad, interés y la posibilidad de crear individual o colectivamente. Hay

una vinculación directa con la interactividad propiciando este tipo de herramientas la incorporación de saberes en el ámbito virtual (Sagol, Magide, Rubini, Kantt 2021).

En este marco, consideramos oportuno concluir citando algunos de los aspectos positivos que nos presenta este cambio drástico y acelerado que nos impuso la educación virtual en tiempos de pandemia -razonados como punto de partida para aplicar políticas educativas que apunten a lograr la tan necesitada equidad educativa-, a saber:

a) posibilidad de evitar la deserción escolar brindando alternativas educativas,
b) posibilidad de continuar con la educación formal en los distintos niveles,
c) posibilidad de llegar a lugares y espacios que antes no era posible, este aspecto si bien resulta aplicable a todos los niveles educativos y a diversas realidades sociales aplica directamente en la enseñanza en el ámbito rural, debido a las particularidades del mismo,
d) diversas alternativas para la realización de actividades y tareas,
e) oportunidad para potenciar aptitudes y capacidades tanto de los estudiantes como de los profesores,
f) oportunidad de acceder a información y materiales ilimitados de forma gratuita o a muy bajo costo,
g) el punto anterior trae aparejado el deber/responsabilidad de enseñar y transmitir las aptitudes necesarias para evaluar la fuente de donde proviene la información o el material que se encuentra en las redes y, su consecuente credibilidad, entre muchos otros.

La pandemia por un lado dejó en evidencia -como lo venimos señalando- la necesidad de implementación de políticas educativas con la mayor premura posible y, por otro lado, que son muchas las personas que se preocuparon por el otro más allá de sus funciones y responsabilidades específicas. Es en ese capital humano en que debemos reflexionar y consideramos que hay que invertir porque todas las herramientas tecnológicas que se implementen y brinden se potenciarán exponencialmente si van acompañadas de una verdadera revalorización al gran capital humano que tenemos en nuestra sociedad.

Particularmente circunscribiendo ello en la asignatura de Geografía del tercer año del ciclo básico de una escuela rural ubicada en el departamento La Paz, de la provincia de Entre Ríos hemos visto la carencia en todos los aspectos materiales de las escuelas rurales

desde edilicios, materiales, insumos, etc. Pero la labor de la docente -ante este contexto en particular pero también aplicable a cualquier contexto educativo- con las estrategias y herramientas pedagógicas utilizadas, es decir, buscando alternativas para que todos los alumnos puedan acceder a los saberes que debe/quiere impartir, disponiendo de su tiempo y esfuerzo personal, adecuándose a los tiempos y medios tecnológicos que cada alumno podía disponer -se debe tener en cuenta el año 2021 poseía una matrícula de 19 alumnos, lo cual favorece que la docente pueda relacionarse con cada alumno de manera personal-, sumando a ello el hincapié que realiza de los temas del currículo que están relacionados con la vida diaria de los estudiantes y las labores de deben desarrollar en sus hogares, intentando lograr una integración y aplicación de los saberes aprendidos con el objetivo de potenciarlos y buscar con ellos que todos los estudiantes continúen con sus estudios.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Perspectiva metodológica.

Desde un punto de vista metodológico y, en virtud de los objetivos planteados -tanto el general como los específicos- y del marco teórico expuesto, proponemos analizar las diversas estrategias pedagógicas utilizadas por la docente en la clase de Geografía del tercer año del ciclo básico de una escuela rural para optimizar la trasposición didáctica de los saber propuestos en la planificación anual y, su interrelación.

Con ese propósito manejamos distintas fuentes para la recolección de datos que permitieron evaluar la problemática propuesta, confluyendo en una metodología de análisis de tipo cualitativa, en función de explorar el contexto planteado a fin de -mediante un análisis reflexivo e integrador- lograr interpretarlo y comprenderlo.

Es decir, la selección de las herramientas/fuentes de recolección de datos e información la reflexionamos teniendo presente la ubicación de la institución elegida, la modalidad del dictado de la asignatura, la situación social y sanitaria que atravesaba nuestro país oportunamente, como así también su continuación posterior a la pandemia vivida. Conteste ello, mantuvimos entrevistas semi-estructuradas con la docente y analizamos la documental relacionada con la asignatura elegida.

4.2 Análisis de documento: Espacio curricular, geografía tercer año del ciclo básico.

En relación al análisis de la documental razonamos el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos, el Ciclo Básico Común de Formación General, Geografía de 3ª año y la planificación anual de la docente para la institución seleccionada -Anexo 1-. Observamos que los fundamentos de la planificación coinciden con el enfoque orientador plasmado en el diseño curricular, exponiendo como se origina la asignatura y con qué finalidad se contempló la misma dentro de los espacios curriculares de tercer año del ciclo básico, atendiendo lo realizado en las últimas décadas en relación a su contextualización actual.

Lo mismo sucede en los recorridos posibles propuestos en ambos documentos, planteando una interacción de los distintos procesos que han llevado a conformar el territorio de nuestro país. Destacando la influencia tanto de los factores históricos como

geográficos, resaltando las cuestiones de límites y soberanía nacional. Como así también el abordaje de la distribución de la población dentro del territorio nacional y sus actividades con los condicionantes de las cuestiones naturales; haciendo foco en la organización de los ámbitos rurales y urbanos, con la actividad agropecuaria como motor de la economía argentina.

En el mismo sentido vemos la semejanza entre los objetivos y el marco metodológico de la planificación con las sugerencias metodológicas de enfoque orientador. Allí pudimos verificar el modo teórico-práctico de abordaje de los saberes que formaran la transposición didáctica, la variedad de herramientas posibles a utilizar, la propuesta de trabajo de forma individual y grupal; todo lo cual se encuentra orientado a una propuesta de labor permanente con respeto a la institución que pertenecen.

La planificación anual de la asignatura en relación a la organización y esquematización de los saberes prevé un programa de contenido con cinco unidades generales. Y, seis textos bibliográficos.

Cabe advertir que el enfoque orientador de la asignatura de Geografía de tercer año del ciclo básico parte de que "El abordaje teórico-metodológico desde la noción de un circuito productivo supone pensar la organización del espacio regional como resultante de las acciones de los diferentes agentes económicos que, desde dentro o fuera de la región, y a partir de las relaciones que establecen entre sí a lo largo del proceso productivo, van tomando decisiones que se plasman en la sociedad y en el territorio. Significa poner en relación las variables: recursos naturales, producción, tecnología, capital, intercambio, población. Pero a la vez, cada eslabón del circuito productivo no es cerrado en sí mismo, sino que funciona en red." (CGE– MJyE de ER).

En relación a los criterios de evaluación apreciamos que no solo se evalúan los saberes en relación al contenido de la asignatura, sino que en el mismo nivel entran la participación, motivación e interés por la asignatura, el respeto a la docente y compañeros, comportamiento y orden. Utilizando distintos instrumentos tanto orales como escritos, individuales y grupales y, con una propuesta no solo de trabajo en las horas áulicas sino con tareas y/o trabajos para realizar fuera de estas.

4.3 Entrevista a la docente.

Para comenzar este punto del trabajo, inicialmente, resulta oportuno agradecer a la docente titular de la asignatura elegida (geografía del tercer año del ciclo básico de una escuela rural entrerriana) como modelo orientador para el presente trabajo, porque las entrevistas mantenidas de carácter semi-estructuras, es decir, con preguntas abiertas, fueron varias. No solo la puntual con el objetivo de abordar el presente punto en particular, sino principalmente al comenzar el presente trabajo.

Ello, debido a que la inquietud la dirigimos a seleccionar una experiencia que difiera de la personal -la cual se circunscribió al nivel universitario-, por esa razón es que la selección la enfocamos al nivel secundario.

Pero, además, surgió la posibilidad de la elección de un espacio y una experiencia totalmente ajena, aun a la experiencia como estudiante y, con el objetivo y desafío de salir de la "zona de confort".

En este punto cabe señalar que las entrevistas se hicieron posibles gracias a las herramientas tecnológicas, debido que se realizaron telefónicamente y por video llamadas, destacando siempre la gran predisposición de la docente entrevistada.

Enfocándonos en la última entrevista realizada a la docente la cual tuvo su inicio indagando en relación a si su desempeño como docente siempre había sido en el ámbito de la educción rural, a lo cual respondió afirmativamente resaltando que ella había sido alumna de nivel primario y secundario de escuelas rurales y que por ello fue que decidió desempeñarse como docente en las escuelas rurales, aunque indicó que no descarta la posibilidad de hacerlo en escuelas con otras características.

Seguidamente la docente narró que no solo dicta la asignatura correspondiente al tercer año del ciclo básico sino también lo hace en el resto de los cursos de la escuela secundaria referenciada, destacando que ello le daba la posibilidad de conocer bien a sus alumnos y su entorno, dado que todos tienen hermanos en la escuela o que han pasado por la escuela y a los que también les dio clases y, además, dato que entendemos no menor a los estudiantes los conoce de años anteriores en que les dicto la misma asgnatura.

En relación a la planificación anual que la docente compartió le consultamos si ella hacia alguna diferencia en relación a los contenidos del mismo. Señalando que en cada curso que ella dicta clases profundiza en los temas que "ella sabe por haber nacido en el

campo como sus alumnos" que se relacionaban con las tareas diarias que los estudiantes deben desempeñar en sus hogares.

En ese momento realizó un raconto enfocado en las tareas y actividades propias de las familias que se dedican a la actividad rural. Detallando las tareas que les tocas a los chicos, que desde son muy pequeños y a medida que van creciendo van teniendo más responsabilidades –aun siendo niños-. Las cuales indico que deben cumplir porque nadie las hace por ellos.

En ese marco indagamos sobre las estrategias o herramientas didácticas que había utilizado para el dictado de la asignatura durante la pandemia; en relación a ello contó que su trabajo durante el tiempo de la pandemia rígida, es decir cuando los chicos no podían ir al colegio, y semirrígida paso a ser a tiempo completo, porque sus alumnos (en particular se refirió a los 19 que conformaban en el año 2020 el segundo año del ciclo básico) no todos tenían dispositivos digitales, algunos contaban con solo un celular para toda la familia (que en realidad era del padre que se iba todo el día a trabajar al campo y al volver a la noche era cuando los chicos tenían la posibilidad de conectarse), señalo que había chicos (5) que no contaban con ningún dispositivo para conectarse a internet. Que 2 de sus alumnos nunca le entregaron una tarea, ni se pudieron conectar a una clase. Y, los que tenían los medios para conectarse no todos tenían buena conexión a internet, eso en relación a las herramientas y, en referencia a la voluntad que demostraban los alumnos para asistir/conectarse a las clases virtuales advirtió que fue muy difícil.

Asimismo indicó que cuando estos mismos estudiantes iniciaron el tercer año del ciclo básico, años 2021, se le dio a opción a los docentes de continuar con las clases virtuales o realizar clases presenciales –aclaró que las escuelas rurales tuvieron la posibilidad de volver a la presencialidad antes, debido a las características propias de las mismas (las que en toda la entrevista destaco)-, ella particularmente opto por el dictado de clases presenciales en todos los cursos que dicta clases no solo porque ella va un solo día a la semana a la escuela y en ese día se concentran toda la carga horaria que tiene sino que la mayoría de sus estudiantes incluyendo este tercer año carece de dispositivos digitales apropiados y conexión a internet.

También resalto que tanto en el periodo que tuvo que dictar clases virtuales (donde se conectaba a la hora correspondiente del dictado de la asignatura que duraba 90 minutos,

donde proponía un corte de 10 a la mitad), como actualmente en el dictado presencial queda a disposición durante toda la jornada, oportunamente debido a los pocos alumnos que se podían conectar en el horario del dictado de la asignatura ya sea porque no tenían los medios para hacerlo o porque que se encontraban realizando tareas rurales o porque directamente no se conectaba y, actualmente porque entiende que les quedo la costumbre y le realizan consultas durante todo el día por los distintos medios de comunicación.

Sumando a todo ello referenció que en general las familias que viven en el campo son numerosas, con varios hijos en edad escolar al mismo tiempo. Y, aunque va disminuyendo aún sigue instaurada la creencia de que "estudiar se hace cuando se puede, luego de cumplir con sus deberes en el campo". Todo ello la llevo a utilizar –en oportunidad del dictado virtual- todos los medios posibles, conto que enviaba tanto las actividades por mail como por mensaje de wathsapp, que todos los alumnos tenían su mail y número de celular, que realizó cuadernillos los cuales algunos alcanzó a la escuela para que los chicos (cuando iba la directora) pudieran coordinar para retirarlo, otros lo retiraron de su casa y otros los alcanzó ella personalmente.

Como así también dijo que tuvo que reducir los textos que solicitaba para leer, porque no es lo mismo leer 3 o 4 páginas en papel o en una computadora, que hacerlo en un celular. Los chicos tuvieron que confeccionar sus propios mapas para realizar las tareas y trabajos.

Respecto a los dos alumnos que nunca le habían entregado una tarea, consultamos si se había comunicado con ellos y/o con su padres o tutores y, de ser así si había utilizado alguna estrategia para incentivarlos; a lo cual respondió afirmativamente que se había comunicado telefónicamente con los progenitores de ambos alumnos pero referencio que la respuesta fue unísona al considerar que si los chicos no asistían a la escuela debían trabajar.

En referencia a ellos, señaló que les acerco el cuadernillo y les solicitó que hagan la mayor cantidad de actividades y lecturas posibles que al volver a la escuela ella iba a tener en consideración eso.

También señaló que al principio la vuelta a la presencialidad no fue sencilla, por más que la mayoría de los estudiantes quería volver, manifestó que las familias se habían acostumbrado a tener más manos para trabajar en el campo y se resistían a que los chicos

vuelvan a estar toda la mañana en la escuela, pero en este curso en particular todos volvieron a la presencialidad.

Seguidamente a esa narración, resalto que ese fue uno de los motivos que la llevo a elegir volver cuanto antes a la presencialidad. Sostuvo que hay muchas familias no solo a las que perteneces los estudiantes del curso en referencia que entienden que si los chicos no van a la escuela deben ir al campo a trabajar, resalto que aunque para los chicos que viven en zonas rurales la formación virtual es una excelente opción para que puedan acceder a la mayor variedad de oportunidades, no se encuentra incorporada aún la formación virtual como opción válida, y que aún son los menos que continúan estudiando luego de finalizar sus estudios secundarios.

Concluyó que demandó mucho esfuerzo y adaptación de todos, destacando que en el ámbito rural si bien la pandemia agudizó las carencias propias que presentan las escuelas rurales, la escuela se enfocó y redobló los esfuerzos en tratar de brindar todos los medios posibles a sus estudiantes para que de alguna u otra forma no abandone los estudios. Por ejemplo se gestionaron computadoras usadas de unas de las empresas de la zona, las cuales donó, para tenerlas a disposición de los alumnos no solo en el horario escolar, sino fuera de él. Y, así separar y resguardar las pocas que tenía la institución; para ello se implementó una planilla para la utilización de las mismas. En el mismo sentido se gestionaron donaciones de textos de estudios de particulares.

Cabe destacar en la segunda entrevista semirrígida (donde pudimos conocer la escuela por video llamada), hablando en relación a las actividades que le propone a los estudiantes y las herramientas de trasposición didáctica utilizadas, la docente narro que al ser clases teórico-prácticas ella presenta el tema e intenta que con la participación de los estudiantes reflexionando y compartiendo no solo sus saberes previos sino los incorporados por la propia experiencia rural –debido al enfoque de la asignatura- formar los conceptos de los saberes que propuso para la clase; pero se encuentra que los estudiantes más allá de la actividad planteada poseen un pensamiento poco reflexivo y la participación e interacción es muy escasa; la realización de trabajos prácticos (individuales y grupales) que luego se exponen en las clases; les solicita que investiguen algún tema determinado para que luego ellos puedan armar una clase para el resto de sus compañeros; cuando está la posibilidad dentro de tu contexto y el tema lo amerita van al campo para hacer las actividades

dinámicas y lúdicas refiriendo que para ellos son lugares de fácil acceso y cotidianos, pero que intenta que ellos lo vean de otro modo y no como el lugar donde ellos deben realizar sus "deberes" y que trabajan desde que son muy chicos, pero el esfuerzo de los estudiantes es meramente para cumplir con las tareas propuestas.

4.4 Análisis de resultados.

Debemos partir para contextualizarnos que, como hemos señalado, la institución es una escuela rural con características particulares por su ubicación geográfica. Y, conforme la información recopilada, el análisis de la documental referenciada y las entrevistas a la docente cabe concluir coincidiendo con Gvirtz (2007) que la educación es un conjunto de fenómenos, es un espacio donde confluyen los más diversos factores.

En ese sentido advertimos que la docente titular de la asignatura geografía del tercer año, realizó un diseño curricular respetando la estructura propuesta por la autoridad gubernamental pertinente, confeccionando una planificación anual que profundiza los temas relacionados con el contexto rural inmediato donde viven y realizan sus tareas diarias los estudiantes a los cuales va dirigida la misma.

Resulta dable señalar que la docente al ser la única que dicta dicha materia en todos los niveles de la institución tiene un conocimiento previo no solo de los estudiantes sino también de los saberes que los mismos adquirieron o debieron adquirir en los años precedentes.

Asimismo no pasa inadvertido las carencias edilicias, de insumos de la mayoría de las escuelas públicas, situación de la cual no escapan las escuelas rurales sumándoles, las dificultades del contexto socio territorial donde se encuentran

En ese marco consideramos que la modalidad propuesta en la planificación anual – aunque no esté expresamente expuesta- tiene el propósito de incentivar los estudiantes a la reflexión y motivación para que les resulte factible interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos a su vida y tareas/labores cotidianas con los saberes obtenidos mediante la trasposición didáctica.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Teniendo en cuenta las características propias de la institución educativa seleccionada para la realización del presente proyecto de investigación que es una escuela secundaria rural de gestión pública de la provincia de Entre Ríos, con condiciones edilicias precarias y una matrícula total de 70 estudiantes.

En la cual, desde el año 2021, los cursos pertenecientes al ciclo básico tienen cada uno su propia aula y, por ello tienen la posibilidad de que todas las clases si dictan en turno vespertino. Teniendo presente que durante el ciclo 2021 los profesores podían optar por la modalidad presencial o virtual para el dictado de sus asignaturas, pero desde el año 2022 todas las clases se deben dictar de forma presencial.

Y, una de las características de la institución es que acumula en un mismo día todas las horas que debe dictar cada profesor de una misma asignatura en los distintos niveles.

Conforme ese contexto institucional, social y territorial, en virtud de los objetivos planteados al inicio del presente trabajo (evaluar estrategias y herramientas didácticas y pedagógicas que propicien el proceso de enseñanza en la asignatura de Geografía relacionadas con la enseñanza integradora y su importancia en el ámbito de la ruralidad, las distintas situaciones en las propuestas de educación y, la vinculación con las nuevas tecnologías), del análisis teórico y de datos realizado surge la propuesta de intervención basada en crear un espacio de interrelación, con una colaboración y planificación conjunta del equipo directivo de la escuela, el personal no docente, el personal docente y alumnos.

Si bien surge del Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos, la relación e integración de los saberes dados en cada asignatura, la realidad es que muy poco de ello se evidencia al momento del dictado de las asignaturas, si bien se pudo advertir que hay una interrelación entre los saberes previos de una misma asignatura, no así entre las diferentes asignaturas que los alumnos deben cursar durante un mismo año lectivo.

La propuesta es la creación de un Taller teórico-práctico interdisciplinario. Con el objetivo de lograr la comunión de los saberes adquiridos evidenciándose el aprendizaje significativo (Ausubel) de los estudiantes.

Si bien es evidente que la especialización de cada asignatura lleva a la posibilidad de una mayor profundización, no resulta menos importante que para la formación de los

estudiantes, la integración e interrelación de los saberes adquiridos mediante el esfuerzo cognitivo estudiantes utilizando sus distintos tipos de inteligencias propuestas (Gardner) potenciando así a todos los estudiantes teniendo en cuentas sus aptitudes particulares.

Asimismo, vemos oportuno destacar que este espacio no solo va a ser creado para los estudiantes, debido a la interrelación propuesta también los profesores van a tener la posibilidad y el espacio para interactuar debido a que la modalidad del dictado de clases implementada en la escuela lleva a que solo se reúnan en las jornadas institucionales.

5.1 Objetivos.

Generales: que los estudiantes logren la interrelación de los saberes adquiridos en las diferentes asignaturas que se encuentran cursando, con los adquiridos previamente.

Particulares:

- propiciar la interrelación cotidiana entre los docentes que conforman la institución;
- promover la motivación de los estudiantes;
- facilitar el acceso y uso de tecnología.

5.2 Modo de implementación.

La realización de dichos objetivos se busca mediante la implementación de un "Taller teórico-práctico Interdisciplinario".

El cursado del mismo seria 1 vez a la semana, con una duración de 60 minutos, fuera del horario curricular actual, pero contigua a la finalización del mismo, dividiendo en días para cada curso.

Proponemos dos etapas:

La primera etapa que corresponde al primer semestre del año, abarcaría la presentación del taller, sus objetivos, organización, esquematización, conformación de grupos de trabajo.

En esta etapa cada curso debe tener al menos una clase con cada profesor titular de las asignaturas que se encuentre cursando en ese ciclo lectivo.

En la segunda etapa la cual corresponde al segundo semestre del año lectivo, es decir, luego de las vacaciones invernales, será destinada al desarrollo del proyecto planteado en la etapa anterior.

Los grupos conformados se deben informar al equipo directivo (antes de finalizado el primer semestre) con un máximo de 3 estudiantes por grupo -a considerar por la dirección de la escuela en virtud de la cantidad de alumnos que conformen cada curso con el objetivo que todos los estudiantes formen parte de algún grupo y los mismo se conformen con una cantidad de integrantes equitativa-.

La lista de los grupos la debe entregar el delegado de cada curso, el cual será elegido al inicio del ciclo escolar por votación entre sus compañeros, únicamente para dicho fin.

Cada grupo debe informar por escrito al equipo directivo la elección de su proyecto al menos dos semanas antes de que finalice el primer semestre, el cual debe ser un proyecto de investigación teórico-práctico que interrelacione al menos 2 asignaturas sociales y/o científicas (historia, geografía, biología, lengua, formación ética y ciudadana, matemática, física, química, lengua extranjera, educación tecnológica, etc.) y, al menos 1 asignatura artística y/o práctica (música, artes visuales, educación física, etc.).

Conjuntamente con la propuesta del proyecto los alumnos deben elegir un tutor, el cual deberá ser el profesor titular de la asignatura en que se basa mayormente el proyecto (en caso de ser 2 asignaturas o más, quedará a elección de los alumnos).

Es decir, el taller contará con la colaboración y participación de todos los docentes que se encuentren dictando clases en la institución, no solo con el docente elegido como tutor, con lo cual se busca propiciar la comunicación e interdisciplina entre todos los actores.

La dirección informará mensualmente los docentes que deben concurrir al taller semanal para la participación y colaboración en los proyectos, solicitando que los que en el segundo semestre no se encuentren como tutores pero sus materias se encuentren dentro de las seleccionadas al menos concurran 2 veces por mes.

Se estipula que durante el transcurso del segundo semestre del año, es decir, durante la segunda etapa, los estudiantes deberán presentar mensualmente los avances del proyecto al profesor elegido como tutor, el cual deberá hacer lo propio también mensualmente al

equipo directivo respeto de los avances de cada grupo que tengan a su cargo e informar la participando/colaborando de los docentes con los cuales se encuentra trabajando interdisciplinariamente en virtud de los proyectos propuestos como así también cualquier otra persona que sea ajena a la institución que se encuentre colaborando (previa autorización para ello del equipo directivo).

El proyecto debe estar basado en alguno de los temas que estén comprendidos en las diferentes planificaciones anuales de las asignaturas que estén cursando en dicho año lectivo, propiciando la interrelación con los contenidos dados en años anteriores; como así también puede consistir en profundizar y/o ampliar el proyecto realizado en años anteriores.

Se estipula la disponibilidad de las computadoras de la institución durante la hora semanal que los alumnos y profesores deben concurrir al taller, como así también la conexión a internet y tener preferencia en el préstamo a las mismas fuera del horario escolar para la realización del proyecto, con el objetivo de que los estudiantes puedan incorporar diversas herramientas didácticas y tecnológicas que se adecuen a sus necesidades.

Al finalizar el ciclo escolar se propone una exposición de todos los proyectos realizados durante dicho año lectivo con la participación no solo de los estudiantes y profesores, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa, familias y toda otra persona que haya colaborado en los proyectos.

5.3 Factibilidad de la propuesta.

Consideramos que la factibilidad de la implantación de la propuesta realizada, es absolutamente viable, en virtud de que la ideamos teniendo en cuenta el contexto de la institución.

Estimamos que dependerá de la voluntad conjunta de la dirección y docentes que forman la comunidad educativa de la institución. De la dirección en cuanto a poner concretamente en marcha la propuesta y los docentes a dedicar tiempo no solo a sus estudiantes sino también a comunicarse con los demás docentes lo que crea el espacio para que se genere un ámbito de cooperación y colaboración contante.

Prevemos la utilización del espacio escolar luego del horario en que se dicta la curricula, para que los estudiantes no tengan que volver a asistir al establecimiento como

así también la utilización de las computadoras y la conexión a internet, con una carga de cursado de solo 60 minutos semanales.

6. CONCUSIÓN.

En función del objetivo planteado al inicio del trabajo, del contexto de la institución seleccionada, del análisis teórico y de datos realizado evidenciamos la escasez de recursos -de todo tipo- que presenta la institución.

Los cuales no se relacionan solo por la ubicación de la misma y por ser una escuela rural de gestión pública, ya ello de por si -como apreciamos- determina una gran cantidad de limitaciones, sino que además la organización planteada desde la dirección para que los profesores dicten todas las horas que posean en la institución en una sola jornada, cierra toda posibilidad de interrelación y cooperación entre los profesores, resultando de ese modo impensable poder aspirar a una educación integradora real.

Los autores trabajados en el marco teórico del presente trabajo ponen de relieve disparadores posibles de tomar como base o punto de inicio para lograr una enseñanza integradora mediante un trabajo interdisciplinario.

Es así que por ejemplo teniendo en cuenta la infinidad de factores por la que se encuentra atravesada la práctica de la enseñanza se puede considerar el concepto de poder que plantea Gvirtz y estructurar esa capacidad/posibilidad que tienen los profesores de influenciar en la conducta, pensamientos y creencias de sus estudiantes, eligiendo ser conforme Freire un profesor progresista que guía a sus estudiantes con el objetivo de lograr un aprendizaje como señala Ausubel significativo.

Si bien ello lo podemos adecuar a los diferentes escenarios que presenta la educación, en el contexto de la ruralidad como acertadamente lo advierte Terigi debemos diferenciar el modelo pedagógico donde podemos apreciar en el análisis de datos realizado que la docente al momento de planificar el programa anual de la asignatura toma en cuenta las particularidades especificas (tanto del espacio y el tiempo, como así también de los estudiantes) para lograr una trasposición didáctica de los saberes que estructura el curriculum propiciando vincular los modos, contenidos, metodologías, herramientas, recursos con el contexto escolar al cual va destinado; con el modelo organizacional donde apreciamos que la organización del dictado de clases (donde los profesores concurren un día a la semana a dictar toda la carga horaria que poseen en la institución) de ninguna manera favorece a una enseñanza integradora o puede aspirar a una interrelación entra las diferentes asignaturas, porque precisamente en las escuelas rurales se evidencia una

verdadera invención del hacer constante, donde las particularidades de las mismas necesita y demanda no de la propuesta didáctica de la clase sino sobre todos los que contextualizan la educación en el ámbito rural.

De ese escenario parte la propuesta de intervención realizada, como analizamos con Torres Santonomé una planificación integrada, la cual se traduce en el resultado de una enseñanza integradora es la conjunción de la labor y cooperación de toda la comunidad docente y no docente que conforman la institución, la cual necesariamente necesita de procesos de aprendizajes complejos con determinados contenidos y procedimientos que favorezcan y motiven actividades reflexivas y habilidades que permitan interrelacionar no solo los contenidos curriculares propuestos sino que se habilita la conexión con otros contenidos culturales, en el caso particularmente de las escuelas rurales hablamos de estudiantes que desempeñan tareas en el campo desde que son muy pequeños, y lograr integrar e interrelacionar los saberes adquiridos en la escuela con las tareas que ellos realizan, generaría un espacio que favorecería la motivación para que los estudiantes de escuelas rurales no abandonen sus estudios por ir a trabajar con sus familias sino que además tengan la motivación de continuar con algún tipo de capacitación y/o formación académica superior.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez C., Juan Pablo. (2016). "La Relación Pedagógica en el Aula según Paulo Freire". VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, Universidad de Valparaíso. Rio de Janeiro.

Anaya Durand, Alejandro; Anaya Huertas, Celina. (2010). ¿Motivos para aprobar o para aprender?. Tecnología, Ciencia, Educación, 25 (1). México. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf

Arias Arroyo, Paulina A.; Merino Zurita, Milton M.; Peralvo Arequipa, Carmen R. (2017). "Análisis de la Teoría de Psico-genética de Juan Piaget: un aporte a la discusión". Revista Científica Dominio de las Ciencias. Disponible en: file:///C:/Users/JOSE/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaTeoriaDePsicogeneticaDeJeanPiagetUnApo-6326679.pdf

Ausubel, David. "Teoría del aprendizaje significativo". Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637032447&Signature=cliNMHQz7OrxCE1llAsDq6mInSHWKZzx6sDYqdnBhDXK--YATWW~70qv67E75Zc2WGqTS3OXWRuaPnSXnDYrmgv-FhIuQrKNrY4coiFEhTfIYBWsfJre9GJV8EUbEwvK3ClN~uU4yx7N2UCpsRQpldVHgx1CYmVULB8dNTnQO8QAb2lUJ1YhyWiZFlttJ0kwPanOavJsCDmraNtjWVJPFWiqJzx2Oqzs-AXAi~lLerQ4deDvmDxdGl6flsoE8Ygg8UBcR2m4OkkH6NG~GJVQXXrSfZOniQWaizKYbxuQ3WhYOEHfVNy9MfA0p9AweEjN3J0nH9InO8QHNLRWVAOaKQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Baquero, R., & Limón Luque, M. (1999). "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje". Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Caludine; Mosconi, Nicole (1198). “Relación con el saber”. Cap. I. Paidós, Buenos Aires.

Bixio, Cecilia. (2000). “Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender”. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.

CEPAL – UNESCO. (2020). “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Consejo General de Educación – Ministerio de Justicia y Educación de la Provincia de Entre Ríos; “Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos”. Tomo I. Ciclo básico Común. Formación General. Geografía de 3º año.

Davini, Cristina. (2008). “Métodos de enseñanza”. Ed. Santillana. Buenos Aires.

Dri, Rubén. (2007). “Aspectos de la relación pedagógica”. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Dussel, Inés. (2020). “La clase en pantuflas”. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación. Córdoba. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&ab_channel=CanalISEP

Elstein, Silvia. (2019). “Nuevas Tecnologías y Educación. Hacia una nueva perspectiva en la formación de profesores. Nuevas Tecnologías, nuevos entornos sociales y culturales”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Elstein.htm

Falavigna, Carla H.; Arcanio Mariana Z. (2011). “Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. Universidad Nacional de Córdoba. Revista IRICE, 22, pp. 7 – 16, (Conicet - UNR), ISSN: 0327-392X.

Feldman, Daniel. (2010). “Aportes para el desarrollo curricular. Didactica General. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.

Fernández Aedo, Raúl R.; Server García, Pedro Mario; Cepero Fadraga Elianis. (2001). “El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones”. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez (UNICA), Cuba. Disponible en: https://rieoei.org/RIE/article/view/2912

Gadamer, Hans Georg (1998). “Arte y verdad de la palabra”. 1a. ed. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona, España.

García Aretio, L. (2011). “Tecnologías y enseñanzas y aprendizaje”. ¿Por qué va ganando la educación a distancia? Ed. Aranzadi. Madrid, España.

García Bacete, Francisco J.; Doménech Betoret, Fernando. (1997). “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”. Universidad Jaume I de Castellón. Revista Electrónica de Motivación y Emisión, 1 (0). Disponible en: https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf

Granata, María Luisa; Chada, María del Carmen; Barale, Carmen. (2000). “La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. Fundamentos en Humanidades”. Vol. I, núm. 1, enero-junio. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103

Gvirtz, Silvina; Palamidessi, Mariano. (2006). “ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza”. Aique Grupo Editor S. A. Buenos Aires.

Gvirtz, Silvina. (2007). “La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía”. Cap. 1. - 1° Edic. Aique Grupo Editor S. A. Buenos Aires.

Ivic, Ivan. (1994). “Lev Semionovich Vygotsky”. Unesco, XXIV, nº 3-4, Paris.

Larrosa J. (1996). “Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Dpto. de Teoría de la Educación”. Universidad de Barcelona. Serie. Encuentros y Seminarios. España.

López Calvajar, G. A., Castro Perdomo, N., & Baute, M. (2017). “La tarea docente integradora. Caso optimización del plan de producción”. Universidad y Sociedad. Disponible en: http://rus.ucf.edu.cu/

Magro, Carlos. (2020). “Educación (digital) en tiempos de coronavirus”. Disponible en: https://carlosmagro.wordpress.com/2020/05/30/educacion-digital-en-tiempos-de-coronavirus/

Resolución Nº 0125 C.G.E de la provincia de Entre Ríos, 25 de enero de 2015.

Ripani, Maria Florencia. (2017). “Competencias de educación digital”. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Sacistán J. Gimeno. (2007). “El curriculum: una reflexión sobre la práctica”. Ed. Morata. Madrid, España.

Sagol, Cecilia; Magide, Brenda; Rubini, Florencia; Kantt, Camila. (2021). “Escenarios combinados para enseñar y aprender. Escuelas, Hogares y Pantallas.” Educ.ar Sociedad de Estado. Ministerio de Educación. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sancho Gil, Juana Maria (2007). “De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal”. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. España.

Scolari, Carlos (2018). “Lo aprendí en un tutorial”. Anfibia. Disponible en: https://www.revistaanfibia.com/lo-aprendi-en-un-tutorial/

Shannon, Alicia Marie. (2013). “La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español”. Universidad de Salamanca. España.

Sharún Gonzales entrevista a Jurjo Torres Santomé. “Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad”. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2016. Disponible en: https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-integrado

Terigi, Flavia Zulema (2008). “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”, Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Torres Santomé, Jurjo. (1994). “La planificación de un curriculum integrado”. En Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Ed. Morata. Madrid.

Torres Santomé, Jurjo. (1998). “Elaboración de unidades didácticas integrales”. En Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Ed. Morata. Madrid.

Torres Santomé, Jurjo. “Justicia Curricular”. Videoconferencia #78. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=IDA0tNnf270&ab_channel=MagisterioTV

Vila Merino, Eduardo S. (2016). “Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad”. Universidad de Málaga. España.

ANEXO

1) Planificación anual.

Año Lectivo: 2021

Curso: 3º año.

Profesora:

Materia: Geografía.

Fundamentación

La Geografía como asignatura surgió tempranamente en los diseños curriculares de la escuela argentina, con la finalidad de aportar elementos a la formación de la conciencia nacional y territorial. La misma se complementaba con una formación de amplio conocimiento mundial para enseñar la ubicación de la Argentina en el planeta, entregar conocimientos totalizadores y orientar a los alumnos en la ubicación en el espacio y en su simbología cartográfica.

En las últimas décadas del pasado siglo la Geografía ha participado, al igual que la mayoría de las ciencias, de una revisión interna y un proceso de cambio continuo. Actualmente se dedica este espacio al análisis de la organización espacial humana y en la relación existente entre el medio ambiente y la humanidad con vistas a una utilidad racional del espacio y los recursos.

Objetivos

- Conocer, mediante la utilización de un mapa de la República Argentina, nociones básicas de su realidad geográfica.
- Determinar la posición, forma y dimensiones del territorio argentino mediante el reconocimiento de límites internacionales.
- Indicar los agentes y procesos que influyen en la formación y transformación del relieve en el territorio argentino y su distribución.
- Enunciar los factores geográficos que condicionan el tiempo y el clima.
- Reconocer los factores que influyen sobre la distribución de la población argentina en relación a otros temas desarrollados.

- Reconocer la estructura y morfología urbana y sus principales enfoques explicativos enumerando los principales problemas asociados a la urbanización, la planificación y el desarrollo urbano en el Territorio Argentino.

Recorridos Posibles

La interrelación de diversos procesos que han llevado a conformar el territorio argentino:

La conformación del territorio argentino y la interacción de factores históricos y geográficos. Las cuestiones de límites.

Los problemas de soberanía territorial en algunos espacios. El Atlántico Sur y la plataforma Continental.

La revalorización de la posición estratégica del sector insular del atlántico sur y sector antártico Argentino.

Las cuestiones naturales (relieve, clima e hidrografía) como determinantes de la distribución de la población argentina y sus actividades. Las formas de organización de los espacios rurales y urbanos. La actividad agropecuaria en la participación y en la organización del territorio argentino como motor de la economía nacional y de su inserción en el resto del mundo.

Marco Metodológico

El estudio de la geografía es de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo de cada uno de los temas en particular y de la relación entre los mismos.

Este estudio se lleva adelante desde el diagnostico mediante clases explicativas, investigaciones grupales e individuales, resolución de consignas en trabajos prácticos, trabajos de campo, estudios de casos, proyectos, etc en un contexto de trabajo permanente, ocupación y respeto al ideario institucional.

Evaluación

Criterios: La evaluación es integral y permanente.

- Participación, motivación e interés por la materia.
- Respeto al docente y compañeros.
- Manejo del contenido desarrollado.

- Comportamiento áulico en general.
- Orden personal, carpetas, trabajos prácticos y materiales.

Instrumentos:

- Evaluaciones escritas.
- Observación.
- Lecciones orales.
- Trabajos en clase (individuales o grupales).
- Trabajos de investigación.
- Tareas y materiales.

Programa de Contenidos

Unidad I: El Territorio Argentino y El Estado

El territorio actual. Situación: Puntos Extremos y Límites. División Política Actual. Dimensiones. Superficie. La Porción Antártica. La Porción Oceánica. Islas Malvinas. Trabajo Cartográfico. Los Municipios. Las Provincias.

Unidad II: Geomorfología y Climatología.

Relieve argentino: Las Cordilleras del Oeste. Los picos más altos. Altiplano. Sierras. Llanuras. Mesetas. Valles Fértiles. Trabajo Cartográfico.

Clima argentino: factores y elementos. Zonas Climáticas. Calidos. Templados. Fríos. Áridos. Trabajo Cartográfico.

Unidad III: Hidrológia y Biogeografía.

Océano Atlántico y Mar Argentino. Concepto y Descripción. Costas y accidentes Geográficos. Corrientes Oceánicas. Ríos. Aprovechamiento. Trabajo Cartográfico.

Biogeografía Argentina: Selva Tropical. Bosque Subtropical. Bosque Templado. Bosque Frío. Pradera. Estepa. Sabana. Trabajo Cartográfico. Trabajo Cartográfico.

Unidad IV: Geografía Humana y Problemas Ambientales.

Población Actual. Población Aborigen. Distribución y Densidad de Población. Urbanización. Grandes Ciudades. Indicadores Sociales. Migraciones Externas e Internas. Trabajo. Espacios Urbanos y Rurales.
Catástrofes Naturales y Población. Problemas Ambientales. Aprovechamiento de los Recursos.

Unidad V: Organización Económica del Espacio
Las actividades económicas. Las actividades agropecuarias. Actividad Pesquera. Actividad Forestal. Minería. Producción Energética. Industria. Transporte y Comunicaciones. El Crecimiento del Comercio y las relaciones internacionales.

Unidad VI: Entre Ríos:
El Territorio Entrerriano. Ubicación Geográfica. Clima e Hidrografía. Ambientes Geográficos. División Política. Trabajo Cartográfico.

Bibliografía:
-Argentina Futura. Geografía y Atlas de la República Argentina. Editorial Juan Carlos Akian. Vicente López. Provincia de Buenos Aires. Argentina 1993.
- Una Geografía de la Argentina para pensar. Kapelusz Editora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 2009.
-Flores, Roberto Martín. Noreste Nuestra Región. Historia y Geografía. Primera Edición. Editorial Clasa. Buenos Aires. Argentina 2007.
-BERTONE DE DAGUERRE, Celia V. y SASSONE, Susana M. "Geografía de la Argentina. "Colección Biblioteca del Polimodal. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. 2005.
BLANCO, J., FERNANDEZ C y GUREVICH, R. "Geografía de la Argentina y del Mercosur." Editorial Aique. Bs As. 2000.