

Secuencias didácticas para plurigrado

Adrián Galfrascoli

Silvia Veglia

Secuencias didácticas para plurigrado

Aportes para pensar su diseño y adecuación
a la enseñanza en escuelas rurales

 **Lugar**
Editorial

Galfrascoli, Adrián
Secuencias didácticas para plurigrado : aportes para pensar su diseño y adecuación a la enseñanza en escuelas rurales / Adrián Galfrascoli ; Silvia Veglia. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2021.
Libro digital, PDF/A
Archivo Digital: online
ISBN 978-950-892-733-0
1. Escuelas Rurales. 2. Docentes. 3. Educación Rural. I. Veglia, Silvia. II. Título. CDD 371.0091734

Diseño de tapa: Silvia C. Suárez
Revisión crítica: Dra. Nora Bahamonde.
Fotografías: Lic. María Florencia Zanuttini.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN: 978-950-892-733-0
© 2021 Lugar Editorial S. A.
(C1237ABN) Castro Barros 1754
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54-11) 4922-3175 / (54-11) 4924-1555
WhatsApp 11-2866-1663
lugar@lugareditorial.com.ar
www.lugareditorial.com.ar
lugareditorialdigital publica la
facebook.com/Lugareditorial
instagram.com/lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Índice

Sobre los autores.....	8
Presentación.....	11
1. Introducción.....	15
2. El trabajo del docente es un trabajo planificado.....	19
3. Aproximación somera al plurigrado.....	22
4. Reflexiones sobre el proceso de planificación en contexto de plurigrado.....	24
5. Aproximación somera al concepto de secuencia.....	27
6. Las secuencias didácticas.....	31
6.a. Sobre la fundamentación.....	33
6.b. Sobre las intencionalidades y los propósitos.....	34
6.c. Sobre las intencionalidades y los objetivos.....	36
6.d. Sobre los contenidos.....	38
6.e. Sobre las ideas básicas.....	43
6.f. Sobre las actividades.....	45
a) Las secuencias de actividades.....	45
b) Cantidad de actividades y relaciones entre ellas.....	48
c) Particularidades de las secuencias de actividades para Plurigrado.....	51
g. Sobre la evaluación.....	54
7. Consideraciones sobre tiempo, espacio y agrupamientos en Plurigrado.....	57
Referencias bibliográficas.....	65



Sobre los autores



Adrián Galfrascoli

adgalfrascoli@gmail.com

Instituto Superior de Profesorado N° 4
Reconquista - Santa Fe

Es Profesor en Ciencias Naturales (ISP N° 4), Especialista en Epistemología de las Ciencias de la Naturaleza (Instituto Superior del Magisterio N° 13), Diplomado en Constructivismo y Educación (FLACSO) y Especialista en Enseñanza de las Ciencias para la Educación Primaria (INFOD).

Docente con veintitrés años de servicio, diez de ellos en escuelas rurales. Profesor titular de Didáctica de las Ciencias Naturales en los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial, en el Instituto Superior de Profesorado N° 4.

Ha participado de distintos programas para el Ministerio de Educación de Santa Fe desde el 2005 al 2019 de manera ininterrumpida. En la actualidad se desempeña como miembro del equipo de redacción del Diseño Curricular de Educación Primaria por la Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de Santa Fe. Es miembro de equipos de investigación vinculados a la enseñanza de las ciencias y autor de artículos sobre el tema.

Accedió al título de Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales (FBCB-UNL) con un trabajo de tesis vinculado a la enseñanza de las ciencias en la Modalidad de Educación Rural.

Es autor del libro *Enseñanza de las Ciencias Naturales: teoría y práctica* y de artículos en revistas con referato del país y del exterior. Recibió beca de la FBCB-UNL para perfeccionarse en Jequié, Bahía, Brasil, en 2015 y la beca Fulbright para especializarse en UCLA, Los Ángeles, California, EE.UU., en 2017.



Silvia M. Veglia

vazzolerveglia@gmail.com

Escuela Normal Superior N° 30
Esperanza - Santa Fe

Es Profesora en Biología (UNL), Especialista en Epistemología de las Ciencias de la Naturaleza (Instituto Superior del Magisterio N° 13), Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO) y Especialista en Enseñanza de las Ciencias para la Educación Primaria (INFOD).

Cursó todos los Seminarios de la Maestría en Ciencias Experimentales de la UNL.

Ha sido profesora Universitaria y hace 30 años se desempeña como profesora de Didáctica de las Ciencias Naturales en Profesorados de Educación Primaria e Inicial.

Ha participado de Programas Nacionales y Provinciales de Formación docente. En la actualidad se desempeña como miembro del equipo de redacción del Diseño Curricular de Educación Primaria por la Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de Santa Fe. Fue miembro de distintos trabajos de investigación, expositora en Congresos y es autora de los libros *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo* y *Enseñanza de las Ciencias Naturales: teoría y práctica*. Se encuentra en un proceso de construcción del tercer libro dedicado a la Enseñanza de las Ciencias Naturales en el plurigrado rural.



Presentación

Este texto que ponemos a disposición de los maestros y las maestras rurales es el resultado de las reflexiones generadas y las experiencias cosechadas por los autores, después de varios trabajos de investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas con plurigrado.

El conocimiento que hemos podido construir durante estas instancias es producto de un esfuerzo interinstitucional y personal, desarrollado con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza en los Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Santa Fe, en los que nos desempeñamos como formadores.

En las distintas oportunidades que se nos presentaron para investigar la enseñanza de las ciencias en escuelas rurales con plurigrado nos vimos en la necesidad de invertir muchas horas de trabajo en la construcción de un marco teórico y un estado del arte solventes. Para conseguirlo fue necesario explorar distintos repositorios bibliográficos, la mayor parte de ellos digitales, a los que tuvimos acceso por medio de Internet. En nuestra búsqueda nos hemos encontrado con una gran variedad de producciones sobre esta temática: abordajes sociológicos, demográficos, antropológicos, económico-productivos, pedagógicos, didácticos, etc., que no suelen desarrollarse de manera aislada, sino que, por lo general, se presentan combinados, con vinculaciones entre sí. Centrados en estos últimos hemos podido constatar, también, la gran dispersión territorial e institucional de esas producciones. Unas décadas atrás, este hecho hubiera constituido un obstáculo para aquellos que, como nosotros, dedican tiempo a la producción de conocimientos pedagógico-didácticos desde los IFD.

Como estamos convencidos de que el conocimiento científico¹ no es tal hasta que no se hace público, nos hemos dedicado a sistematizar nuestras ideas y a escribirlas con un estilo de producción que suele adquirir la formalidad que caracteriza los textos de circulación académica. Así, los resultados que hemos hallado en nuestros trabajos pueden ser encontrados en distintos *papers* publicados en varias revistas nacionales y del exterior.

Sin embargo, pensamos que este conocimiento debe estar disponible también para otros públicos: profesionales involucrados directamente con la educación o estudiantes que se están formando para serlo, a los que no les interesa hacer investigación (por ahora) ni leer los textos canónicos a los que nos acostumbran las revistas con referato.

Por eso, hemos asumido el desafío de producir un material curricular escrito con un lenguaje sencillo que, sin renunciar a la especificidad y rigurosidad de la terminología pedagógico-didáctica, ponga al alcance de los futuros maestros y maestras y de los y las docentes rurales en ejercicio, una serie de reflexiones y orientaciones que se ubican en la intersección de dos campos: el de la Didáctica de las Ciencias Naturales y el de la Didáctica del Plurigrado.

Hemos elegido escribir sobre secuencias didácticas para plurigrado por tres motivos. El primero de ellos es porque nos apasiona. Y no agregaremos nada más a este punto. Todos aquellos que gustan de practicar un deporte, que tienen un *hobby* al que dedican tiempo y esfuerzo podrán entender nuestras razones.

El segundo, difundir el trabajo con secuencias, está relacionado con nuestras concepciones acerca del aprendizaje y sobre las condiciones sociales necesarias para que este se produzca. Adherimos a una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y,

1 Nos referimos aquí al conocimiento científico producido en Ciencias Sociales, específicamente aludimos al *conocimiento didáctico erudito*, siguiendo una distinción que establece Alicia Camilloni. Entendemos que la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Didáctica del Plurigrado son disciplinas que se encuentran dentro del campo de las Ciencias Sociales.

desde ella, sostenemos que las niñas y los niños construyen significados sobre el mundo que los rodea en sucesivas aproximaciones, cada vez más amplias y más complejas, por lo que no bastan un par de actividades sueltas para que se produzca la evolución de los modelos explicativos iniciales que emplean nuestros alumnos para interpretar el mundo.

Muchos de los manuales que circulan en el mercado editorial acercan a las y los estudiantes y docentes una propuesta (selección y secuenciación de contenidos y actividades) que compite con el currículo escolar y que presenta el saber de manera parcializada (conocimiento atomizado y actividades aisladas) y descontextualizada (con perspectiva urbana). Entendemos que los materiales curriculares elaborados con este enfoque no constituyen los recursos más adecuados para favorecer la construcción de aprendizajes significativos. En cambio, las propuestas curriculares elaboradas en base a hipótesis de progresión o a itinerarios educativos espiralados, que se concretan y estructuran en secuencias de actividades cuya extensión y complejidad se relacionan no solo con factores vinculados con el saber a enseñar (dimensión epistemológica) sino preponderantemente con las necesidades de nuestros/as estudiantes (dimensión psicológica) y sus intereses (dimensión antropológica), son las más adecuadas para ese fin.

El tercer motivo responde a la necesidad de contar con un material curricular adecuado para generar instancias de reflexión sobre la enseñanza en contexto rural. Consideramos que cada docente es un profesional de la educación que puede tomar sus propias decisiones y fundamentarlas. En este sentido, cada maestro o maestra puede y debe diseñar su propia propuesta de enseñanza. Sin embargo, muchos de ellos desconocen esta forma de organizar la enseñanza. El diseño de secuencias didácticas es un procedimiento complejo que debe aprenderse en la formación inicial o en procesos de formación continua, en el caso de docentes que no hayan tenido la oportunidad de acercarse a este constructo en sus estudios de base. Por otro lado, en la formación inicial, el mayor esfuerzo se pone

en diseñar secuencias pensadas para el aula graduada y cuando el futuro docente tiene la oportunidad de insertarse en el ámbito rural se encuentra con un desafío que muchas veces no puede asumir.

Damos por hecho que los futuros maestros y maestras esperan que sus formadores les ofrezcan oportunidades para apropiarse de las herramientas teóricas y metodológicas de la profesión. Y para eso necesitamos contar con un recurso potente que pueda estar a su disposición. Sin embargo, un buceo rápido por Internet nos muestra que son significativamente escasos los textos con orientaciones teóricas; tampoco abundan modelos de secuencias didácticas adecuadas para grados de secciones múltiples, que puedan ser empleadas como ejemplos.

Esperamos que en estas páginas, las maestras y los maestros que se desempeñan en escuelas con plurigrado y aquellos/as que están formándose en la carrera de Magisterio encuentren algunos aportes que ayuden a pensar sobre las características que deben reunir las secuencias didácticas para adecuarse al contexto rural y sobre su diseño o construcción.

Silvia y Adrián

1. Introducción

El trabajo que las y los docentes rurales realizan tiene muchas aristas (Zamora, 2005). Algunas tareas se vinculan con procesos administrativos, comunitarios, profesionalizantes y, aunque no es lo que les corresponde estrictamente, asumen, también, tareas sanitarias y asistenciales (Biasioli, 2021). Esta es una práctica naturalizada en los contextos rurales más alejados, donde la escuela pública es la única presencia constante y sostenida del Estado. Desde la sociología de la educación se reconoce que “la tentación de tomar a la escuela como ámbito privilegiado de ejecución de políticas para la infancia y la adolescencia tiende a recargarla de funciones y actividades” (Tenti Fanfani, 2008, p. 141).

Las escuelas cumplen funciones que en épocas de crisis fueron necesarias pero que parecen haberse instalado definitivamente y que pueden conducir a desdibujar su propia identidad y sentido: su función pedagógica (Tenti Fanfani, 2008). Así, entonces, a pesar de la multiplicidad de tareas que desarrollan, la labor que caracteriza a maestras y maestros, en general, y por lo que se los reconoce en todas las culturas es, sin duda alguna, la que pone en relación con *los nuevos de este mundo* (Arendt, 1996), la que los vincula a los niños y las niñas que han de ser inscriptos en la historia y en la cultura humanas. Y este vínculo o lazo que pone en relación a enseñantes y aprendientes (Fernández, 2002)², es siempre vínculo pedagógico,

2 En la concepción de Lidia Fernández (2002) cualquier persona puede asumir la función enseñante siempre que despierte en el otro el deseo de aprender, cuando reconoce en el otro un sujeto pensante. Aquí empleamos la expresión en un contexto escolarizado relacionándolo con lo que sobre el mismo nos plantea Freire.

acto político y comprometido, lazo educativo y amoroso, porque ningún lazo educativo puede estar desprovisto de amorosidad.

Este vínculo entre enseñantes y aprendientes es una relación mediada por el conocimiento. En el acto de educar existe una intencionalidad irrenunciable: el legado cultural (como herencia). De hecho, “la transmisión de la cultura que las generaciones adultas realizan a los jóvenes es lo que se denomina educación. Mediante ese proceso, los mayores preparan a los jóvenes para convertirse en individuos adultos dentro de esa sociedad” (Delval, 1991, p. 17). Pero esta función conservadora de la educación no debe obtener la libertad de los sujetos; la educación tiene, también, una función transformadora (Paín, 1983) y, en este sentido, habilita a los sujetos a transformarse y a transformar la sociedad y su cultura. Hannah Arendt lo plantea lúcidamente en un texto extenso que vale la pena reproducir:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 2008)

Las prácticas educativas exceden ampliamente las prácticas escolares, porque hay educación incluso allí donde no hay escuela. El club de barrio, la iglesia, la familia, entre otras, son instituciones donde acontecen procesos educativos, aunque no sean usualmente considerados como instituciones educativas. Esta expresión se emplea, casi con exclusividad, para denominar a aquellas organizaciones

cuya función específica es la enseñanza. Los establecimientos escolares son espacios tan característicos que difícilmente un extranjero pueda caminar por sus pasillos y sus aulas, admirar el mobiliario y su distribución, observar a sus moradores circunstanciales y sus conductas, sin reconocer de qué establecimiento se trata y qué prácticas se desarrollan en él.

En las sociedades complejas (Isaza, 2019), esto es, aquellas en las que se produce una gran división del trabajo, la responsabilidad por los procesos de socialización secundaria se deposita en la escuela. En este sentido, “la escuela *es un espacio social especializado*” (Basabe y Cols, 2007, p. 136); una institución que, con las características con que hoy la conocemos, emerge durante la modernidad.

La especificidad de esta institución y de sus actores pasa por generar condiciones propicias para que los estudiantes se apropien de aquellos saberes que la sociedad considera valiosos —no nos detendremos en discutir qué se entiende por valioso en nuestra sociedad y cómo solo un recorte cultural, siempre arbitrario (Bourdieu y Passeron, 1996), llega a adquirir ese status y legitimarse—. Con ese fin en el horizonte, el Estado dispone de recursos públicos para garantizar el derecho a la educación, el acceso a los bienes simbólicos. Pero no solo financia la educación pública, también define las políticas educativas, gestiona programas y proyectos, regula y evalúa las prácticas educativas de la esfera pública.

El último hecho importante al respecto es la sanción de la Ley 26.206 del año 2006. En esta norma se reconoce a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Este es un hecho trascendental porque crea las condiciones para que se puedan desarrollar políticas educativas sostenidas para el sector a nivel federal y lo libera de la dependencia de voluntades transitorias.

“En nuestro país, las escuelas que componen la oferta de educación obligatoria para la población del ámbito rural se han establecido como referentes en la vida de la población local” (Olmos y Palladino, 2019, p. 206). Los maestros y maestras rurales son actores sociales cuyo papel como dinamizadores socioculturales es insoslayable.

También es importante la función que desempeñan cuando hacen su particular lectura del mundo y desarrollan esfuerzos para contextualizar la educación que se plantea desde el currículo oficial, entendiendo que

una educación que transmite y no que concientiza, que dicta comunicados y no que estimula la comunicación y que adiestra y no que despierta la creatividad, sirve más para multiplicar los valores del sistema dominante que para favorecer el encuentro de los actores locales con su propio mundo para transformarlo y recrearlo. (Rivera, 2015, p. 103)

Desde una concepción de educación transformadora, que asumimos como propia, planteamos este texto de trabajo.

2. El trabajo del docente es un trabajo planificado

Las prácticas de enseñanza son intencionales. Esto significa que hay metas que se pretenden alcanzar, que se identifican ciertos objetivos relacionados con los aprendizajes que se pretenden generar que orientan la acción docente y que condicionan otras variables didácticas (Brailovsky, 2016). De la misma manera que nos organizamos en la vida cotidiana cuando nos fijamos un objetivo que queremos cumplir en cierto plazo y con recursos que no son ilimitados, por ejemplo, cuando organizamos un viaje o pensamos en nuestras vacaciones, la tarea de enseñar requiere un cierto nivel de programación (Veglia y Galfrascoli, 2018).

Si bien esta tarea de organización previa nos impide caer en la improvisación, anticipándonos a lo que puede llegar a suceder, nunca lo prevé todo. En las aulas reales siempre acontecen imponderables, hechos que resultan imposibles de predecir, porque se trata de sistemas complejos que escapan a la lógica mecanicista. En este sentido, “la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos” (Basabe y Cols, 2007, p. 149). Los profesores nos movemos en un escenario que se caracteriza por la incertidumbre y la indeterminación, por lo que todo plan de clase debe ser concebido como herramienta provisional, esto es, como plan de acción flexible y dinámico que se irá ajustando a medida que los acontecimientos se vayan desarrollando.

Algunos autores discriminan entre planificación estándar y planificación estratégica (Kac, 2016). Relacionan la primera con una serie de pasos más bien rígida, que puede representarse con la metáfora de un camino que resulta difícil de abandonar. En cambio, la planificación estratégica: “...está abierta a la irrupción de imprevistos y a la