



≡ A contecER

5 Construir el problema en propuestas pedagógicas integradas. Aportes en contextos particulares

AUTORIDADES CGE



Presidencia
Martín Müller

Vocalía
Griselda Di Lello
Exequiel Coronoffo
Humberto Javier José
Susana Cogno

Secretaría General
Pablo Vittor

Asesoría Técnica
Graciela Bar

—

**Dirección de
Educación Inicial**
Patricia López

**Dirección de
Educación Primaria**
Mabel Creolani

**Dirección de
Educación Secundaria**
Laura Giles
Nidia Feltes

**Dirección de Educación
de Gestión Privada**
Patricia Palleiro

**Dirección de
Educación Superior**
Diego García

**Dirección de
Educación Especial**
Belén García Paz

**Dirección de Educación
Técnico Profesional**
Omar Peltzer

**Dirección de Educación
de Jóvenes y Adultos**
Elvira Armúa

**Dirección de
Educación Física**
Belén Nesa

**Dirección de Información,
Evaluación y Planeamiento
Educativo**
Claudia Azcárate

**Evaluación e
Investigación educativa**
Lorena Colignon

**Desarrollo curricular y Formación
docente permanente**
Irma Bonfantino

EQUIPO RESPONSABLE



Generalistas

Susan Urchueguía
Valeria Wendler

Equipo Técnico de Disciplinarios

- **Lengua y Literatura**
Washington Atencio
Laura Pradella
- **Matemática**
Claudia Kemerer
Magalí Velo
- **Ciencias Naturales**
Elizabeth Lehner
Adriana Segovia
- **Ciencias Sociales**
Beatriz Cabral
Julieta Schenfeld



ÍNDICE

- 1 • Orientaciones para definir/construir “el problema” en las propuestas pedagógicas. Aportes a la Educación Rural y de Islas como espacio social particular
- 2 • ¿Cómo definimos/pensamos “el problema” en una propuesta AcontecER?
- 3 • ¿Qué entendemos por problematizar en Ciencias Sociales?
- 4 • ¿Qué entendemos por problematizar en Matemática?
- 5 • ¿Qué entendemos por problematizar en Lengua y Literatura?
- 6 • ¿Qué entendemos por problematizar en Ciencias Naturales?
- 7 • Contexto rural y de islas
- 8 • Aportes para construir una situación problemática situada en contexto rural y/o de Islas
- 9 • Ejemplo de situación de análisis
- 10 • Reflexiones finales
- 11 • Bibliografía consultada y citada



1

Orientaciones para construir el problema en las propuestas pedagógicas integradas. Aportes a la Educación Rural y de Islas como espacio social particular





Desde las direcciones de Educación Secundaria y de Educación de Gestión Privada, continuando con los documentos de orientación del Programa AcontecER que circulan en las escuelas de la provincia y en función de las demandas recogidas en los recorridos territoriales en asistencias técnicas, se considera necesario abordar cómo pensamos y definimos el problema en una propuesta integrada.

Dedicamos en este documento un apartado especial a la **Educación Rural y de Islas** presentes en el territorio y entendidos como espacios sociales particulares. La propuesta allí desarrollada ofrece oportunidades para ampliar los entornos formativos, contribuye a problematizar, a ubicar lo local como objeto de estudio y a profundizar su análisis; al mismo tiempo, permite dimensionar necesidades y potencialidades comunitarias, así como propiciar espacios que promuevan el desarrollo local.

La importancia de enseñar y aprender desde situaciones problemáticas

El Programa **AcontecER: Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana** es una invitación a repensar los modos de hacer escuela, desde los formatos de enseñanza, los agrupamientos de estudiantes y docentes y la utilización de tiempos y espacios. En ese marco, plantea la necesidad de pensar la enseñanza desde la interdisciplinariedad a través de propuestas pedagógicas integradas. Resalta, asimismo, la importancia de construir acuerdos conjuntamente, reconociendo la riqueza y el sentido que adquieren los recorridos didácticos significativos y centrados en diferentes problemáticas, las que favorecen el interés por aprender ya que se vinculan con experiencias vitales del grupo de estudiantes.

Consideramos que lo que convoca a un trabajo interdisciplinario genuino es identificar la o las problemáticas que sostendrán un trabajo mancomunado. Nos preguntamos, entonces, ¿qué estamos enseñando? y ¿qué esperamos que aprendan el grupo de estudiantes al enseñarles a través de problemas?

El aprendizaje de la solución de problemas sólo se convertirá en autónomo y espontáneo, trasladándose al ámbito de lo cotidiano, si se genera en el alumno la actitud de buscar respuestas a sus propias preguntas/problema, si se habitúa a hacerse preguntas en lugar de buscar sólo respuestas ya elaboradas por otros (Pozo et al., 1994: 16).

Identificando problemas y situaciones problemáticas

Es necesario diferenciar problema de situación problemática. Los problemas pueden presentarse como situaciones, casos o retos a resolver. Las situaciones problemáticas, en cambio, se desprenden de un problema pero solo abordan algunos aspectos o dimensiones de éste. En este sentido, podemos decir que refieren a un problema general pero de forma acotada. Una situación, además, se encuentra contextualizada en un determinado entorno social, cultural, político, económico, institucional y ambiental.

Entendemos que corresponde hablar de situación problemática pues es justamente el contexto en el que se formula un problema lo que genera la pertinencia y el involucramiento de cada estudiante. Según Torp y Sage (1999), esta perspectiva acerca del aprendizaje y la enseñanza tiene tres características principales:

compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática; organiza el currículum alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos integrados; crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, con lo cual les permiten alcanzar niveles más profundos de su comprensión (Torp y Sage, 1999: 37).

La contaminación del espacio en el que se sitúa la escuela, por mencionar un ejemplo, no puede abordarse únicamente diseñando materiales de comunicación para concientizar a las personas que viven allí. Entre los aspectos a considerarse encontramos: ¿qué tipo de lenguaje utilizamos cuando queremos comunicarnos con un público amplio y diverso?; ¿qué costo tiene realizar una campaña de concientización?; ¿a través de qué medios se “llega” más a la gente?; ¿en qué aspectos concretos se ve la contaminación?; ¿cómo impacta esto en la vida de las personas? y ¿cómo se espera que impacte en los próximos años?

Esto se relaciona con el abordaje interdisciplinario y su potencial para promover aprendizajes integrados. En este sentido, uno de los propósitos fundamentales al diseñar la situación problemática es articular los contenidos curriculares con la vida real del estudiante. Esto favorece la integración de las disciplinas y promueve el interés de quienes participan en su solución, generando situaciones de aprendizaje significativo. Esta experiencia ofrece la oportunidad de adoptar distintas perspectivas frente a un mismo tema y posibilitar a cada estudiante la adopción de diferentes roles.

El problema tiene un significado amplio; de acuerdo con Gallow (2004, como se cita en Gutiérrez Ávila y otros, 2012) es un fenómeno sin explicación, una mejor manera de hacer las cosas, una forma nueva para diseñar o construir algo. Así, una buena formulación, como indican Gutiérrez Ávila y otros (2012), presenta las siguientes características:

- 1.** Despierta el interés de estudiantes y permite buscar una comprensión más profunda de los conceptos discutidos; corresponde al mundo real, de allí la importancia de comprender y solucionar el problema.
- 2.** Se presenta típicamente como una narración no resuelta del mundo y en relación con el campo de estudios correspondiente.
- 3.** Persigue que el grupo de estudiantes se vean en la necesidad de tomar decisiones y reflexionar a partir de los hechos y de la información analizados.
- 4.** Requiere la cooperación de todos los miembros del equipo para trabajar sobre un problema, ya que este no puede ser resuelto satisfactoriamente de manera aislada. Asimismo, su extensión y complejidad debe ser congruente con el nivel de conocimientos previos de cada estudiante.
- 5.** Concluye como una pregunta abierta; no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que hay son posibles soluciones razonables basadas en la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos.
- 6.** Se refiere a temas controversiales que requieren opiniones diversas.

Por otra parte, la mirada de Duschatzky es significativa ya que concibe que el problema implica la construcción de un territorio nuevo y que no puede restringirse a un hecho, un fenómeno o dato en sí: “Pensar lo que adviene implica siempre pensarse, es decir repensarse. Estar de otro modo en el ‘mismo’ lugar, percibiendo diferentes tonos, ampliando el universo de sensaciones, pluralizando experiencias que nos hagan diferir. De esto se tratan los nuevos territorios.” (2010: 7)

Diseñando la enseñanza por problemas

Davini (2008) distingue el método de solución de problemas del método de construcción de problemas, o problematización. En el primer caso, el foco está puesto en el desarrollo de capacidades para resolver problemas, mientras que, en el segundo, el centro está en la capacidad de construirlos. Ambos aspectos son importantes, pero consideramos que lo es aún más el hecho de “desarrollar capacidades para construir problemas de múltiples dimensiones, contribuyendo a la comprensión de la diversidad de perspectivas y flexibilizando el propio proceso de pensamiento” (Davini, 2008: 126). Tomando como referencia a Torp y Sage (1999), cuando se diseñan experiencias de enseñanza y aprendizaje con estas características es importante tener en cuenta tres elementos fundamentales: contexto, estudiantes y currículum.

→ **CONTEXTO** | Al planificar estas propuestas, la primera pregunta que suele surgir es qué conocimientos y capacidades se espera que el grupo de estudiantes adquieran y desarrollen. Cabe señalar que si los contenidos propuestos no se relacionan con su realidad cercana y/o con sus intereses, carecen de relevancia y tienden a olvidarse con mayor facilidad. Por ese motivo, es fundamental tener presente cuáles son las conexiones que le dan sentido y coherencia a la propuesta en función del contexto del grupo de estudiantes y la importancia del objeto de estudio. En este sentido, podemos explicitar algunas preguntas que orientarían el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje, a saber: ¿Por qué es importante que cada estudiante aprenda esto? ¿Cómo se vincula con su realidad cotidiana? ¿Cómo se conecta con su futuro cercano? ¿Se relaciona con otros contenidos/saberes trabajados? ¿Se articula con otros espacios curriculares?

→ **ESTUDIANTES** | Considerar el contexto invita a pensar más profundamente en las características de estudiantes, en aquello que convoca, inquieta y motiva. Por esto, es importante identificar esas características e incorporar el ejercicio de revisarlas y actualizarlas a medida que se conozcan con mayor profundidad los grupos. Aquí también podemos explicitar preguntas que actúen como guías: ¿Qué conocimientos o experiencias previas tienen sobre este tema? ¿Cómo se relaciona la propuesta con sus intereses e inquietudes? ¿Desde qué posiciones es posible convocar a estudiantes para que esos conocimientos adquieran sentido?

→ **CURRÍCULUM** | Cuando se hace referencia a este aspecto se intenta dar respuesta a qué contenidos y qué capacidades se priorizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Torp y Sage (1999), este aspecto es una definición personal de cada docente, pero también es institucional. En este punto, es relevante partir de lo establecido en nuestro Diseño Curricular

provincial -como también lo que plantean los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) definidos a nivel nacional- dado que dichos documentos orientarán la planificación que se realice. Es importante entonces pensar sobre: ¿Cuáles son los contenidos y las capacidades que se espera que desarrollen el grupo de estudiantes de acuerdo a lo establecido en el diseño curricular? ¿Cuáles son los contenidos y las capacidades que la institución valora, promueve y espera que alcancen, según ciclo, área y/o espacios curriculares intervinientes? ¿Existe algún Proyecto y/o Propuesta Institucional que trabaje en esta línea? ¿Cómo se articulan estos con esta nueva propuesta? ¿Cuáles son los contenidos y las capacidades que prioriza la o el docente?

Una vez considerados estos tres elementos, es posible avanzar en el diseño de la propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en problemas teniendo presente que:

debe garantizar el interés de los estudiantes; debe relacionarse con los objetivos del curso y con situaciones de la vida real. Debe conducir al estudiante a tomar decisiones o a hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004: 152).

Para ello, es posible organizar las propuestas de enseñanza siguiendo estas fases¹:

- Construcción del problema y planificación del trabajo con estudiantes;
- Identificación de saberes disponibles y necesarios;
- Investigación sobre el problema: propuesta de abordaje pensada por el equipo interdisciplinar, que integra lo metodológico de los espacios intervinientes y favorece la apropiación de contenidos, saberes y/o capacidades;
- Identificación de posibles causas y consecuencias del problema (dependiendo del modo en que fue planteado);
- Reformulación de problema: (ajustes);
- Planteo de posibles soluciones y debates;
- Presentación de resultados;
- Reflexión sobre lo realizado.

1 • [1] Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación 1 ¿Por qué enseñar con proyectos y problemas? / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019. Libro digital, PDF - Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas)

3

¿Qué entendemos por problematizar en Ciencias Sociales?



Supone, de alguna manera, generar situaciones en las cuales se indague acerca de la interacción de los grupos humanos con su entorno, y esto permite comprender más respecto de las relaciones y de los intereses que subyacen a la vida en sociedad. Desde esta mirada podemos proponernos pensar entonces en una multiplicidad de dimensiones que atraviesan la vida social, lo que llamamos la **complejidad propia del saber social**.

Estos contenidos-problema son aquellos que permiten pensar a partir de la formulación de participaciones y de la realización de análisis fundamentados. Nos invitan a buscar información, analizarla y ponerla en común, siempre con el objetivo de responder a las preguntas que se despliegan y multiplican mediante el análisis de un problema en cuestión.

Debemos pensar en situaciones que permitan avanzar progresivamente sobre el recorte, que es el objeto de análisis, de incorporar saberes superadores de la simple descripción, asociada más a lo memorístico o a lo repetitivo; esto es todo lo contrario.

Nuestra tarea como docentes es establecer los recortes y pensar los itinerarios de actividades, nuestras intervenciones, las fuentes de información, las preguntas que promuevan verdaderamente la problematización y la indagación. De esta manera, se plantean propuestas interdisciplinarias.

4

¿Qué entendemos por
problematizar en Matemática?



La resolución de problemas en la clase de matemática es la herramienta por excelencia para posibilitar la construcción de contenidos matemáticos y se constituye en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, abarcando el proceso en su totalidad y permitiendo no solo enseñar sino también diagnosticar y evaluar.

Por ello, las propuestas para estudiantes deben elaborarse desde una actividad de producción de conocimientos; es decir, el “hacer matemática”. Desde esta perspectiva, cada estudiante se apropia de sus saberes y de los modos de construcción de esos saberes, y son los problemas el medio para lograrlo y no una mera aplicación de aquellos. Se promueve y favorece la elaboración de conceptos por medio de sucesivos acercamientos, haciendo que el concepto vaya adquiriendo rigor; esto amplía el sentido del mismo y construye una red de conceptos que los vinculan, rompiendo con los saberes fragmentados y desvinculados entre sí.

A su vez, el problema sirve como herramienta para identificar el aprendizaje o no de un contenido, ya que para resolverlo cada estudiante tiene que reconocer si da respuesta al problema, si es la estrategia/herramienta más eficaz para resolverlo, si le permite identificar procedimientos erróneos, si puede argumentar su validez.

5

¿Qué entendemos por problematizar en Lengua y Literatura?



Las prácticas de lectura y escritura comprenden una multiplicidad de maneras en que los sujetos entran en contacto con la cultura escrita y se apropian de saberes socialmente relevantes. En este sentido, el lenguaje contribuye a la construcción de pensamiento y es la manifestación de la experiencia que tenemos como seres sociales e integrantes de una comunidad. Por lo tanto, enseñar la lectura y la escritura implica el trabajo con procesos que promueven la estructuración del pensamiento, ya que son herramientas que favorecen el dominio discursivo.

La resolución de problemas de lectura y escritura, en este espacio curricular, está orientada a desarrollar las cuatro macrohabilidades, hablar, escuchar, leer y escribir a partir de consignas que representen desafíos de diferente orden cognitivo y convoquen conocimientos diversos como son los retóricos, lingüísticos y enciclopédicos. De esta manera, se despliegan habilidades de lectura y escritura, pero también habilidades más generales vinculadas a la metacognición y el pensamiento crítico (Alvarado, 2003).

Así, a partir de problemas vinculados con diversas situaciones sociales, escolares, académicas y laborales que exijan poner en juego la competencia y actuación con el lenguaje se promueve la construcción de conocimientos significativos para los sujetos.

6

¿Qué entendemos por problematizar en Ciencias Naturales?



La problematización, según Velásquez Rivera y otros (2018), se refiere al proceso de facilitar la creación de conflictos cognitivos en estudiantes, de manera que les permita analizar, reflexionar, investigar, crear, actuar y evaluar para construir nuevos aprendizajes. Favorece que estos sean auténticos y para toda la vida, ya que invita de forma natural a querer aprender pues provoca un conflicto cognitivo que estimula su necesidad de conocimiento.

Siguiendo a Laura Socolovsky (2012), problematizar consiste en “desafiar las ideas” de cada estudiante, en “poner en evidencia” que cuentan con algunas herramientas para abordar el problema. En este sentido, al plantear un problema se promueve la “activación” de aquellos saberes que cada estudiante tiene acerca de la temática en cuestión, lo que da lugar a que surjan interrogantes, se generen debates y se despierte un interés genuino por conocer en profundidad sobre ese tema.

Así entendida, la resolución de problemas se convierte para las Ciencias Naturales en una alternativa válida para enseñar una ciencia que no se aleje del proceso de construcción de las ideas científicas, que permita el desarrollo de habilidades propias del pensamiento científico y que también facilite el abordaje de temáticas desafiantes y de relevancia actual.

7

Contexto rural y de islas



En Entre Ríos, La Ley de Educación Provincial N° 9890 define en el capítulo XII a la Educación Rural y de Islas como una modalidad. Desde este marco, en el año 2015 se aprueba en la provincia la estructura curricular y pautas de funcionamiento de la Educación Secundaria en el ámbito rural por Resolución N° 125 del CGE. Por medio de esta, se promueve la organización institucional y áulica de modo diferente a las de las escuelas urbanas particularizando en las condiciones contextuales.

Como expresa Zattera (2015), “la escuela en el campo tiene sus raíces en la conformación original del sistema educativo” (p. 19); pero el ámbito rural actual tiene evocaciones manifiestamente disímiles a las de los tiempos del “progreso”. Desde entonces han tenido lugar importantes avances en términos de ampliación de derechos e implementación de nuevas políticas educativas para la ruralidad. En este sentido hay que decir que Entre Ríos es una de las provincias con mayor porcentaje de ruralidad del país y que atendiendo a la particular geografía y como garante de derechos, el Estado Provincial ha creado escuelas en zonas rurales inhóspitas y/o de islas, como por ejemplo en Islas del Ibicuy o Victoria. Sobre estas últimas, es pertinente subrayar que en el año 2011 el Consejo General de Educación dictó y aprobó la resolución N° 4144, en la que da origen al Proyecto de Educación Secundaria en Zona de Sección Islas del Departamento Victoria, en convenio con la Escuela Normal Superior “Osvaldo Magnasco”. Desde el año 2015, según resolución N°1618/15, se dio lugar a la implementación del Ciclo Orientado Sección Islas departamento Victoria.

Por lo tanto, asumir el desafío de pensar la práctica docente en las **escuelas secundarias rurales y de islas** implica reconocer que las definiciones que remiten a lo rural se vieron ampliamente modificadas con el tiempo, en diferentes planos y niveles. El contexto y el modelo de organización de la escuela condicionan al modo de “ser estudiante” en un espacio rural y si bien existen problemáticas que son comunes al sistema educativo cabe preguntarse y analizar si esos problemas son los mismos en los espacios rurales y de zona de sección Islas que en otros contextos.

De allí la relevancia no sólo de considerar las trayectorias escolares sino de reparar en lo común y particular, en aquello que debe ser atendido situadamente para tomar decisiones pertinentes que cubran esas necesidades educativas. Esto exige que cada escuela delibere y planifique de forma conjunta la acción educativa más congruente a su propia realidad y que esta se vea reflejada en el **Proyecto Político Pedagógico (PPP)**.

Para dar cuenta de lo que entendemos por Proyecto Político Pedagógico, podemos recuperar la conceptualización construida por los documentos del Programa de Formación Continua², donde se lo define como “una práctica social, intersubjetiva y situada que conlleva un proceso deliberativo y

2 • Material extraído del [trabajo final-Parte 2 «Trazando caminos para la construcción del Proyecto Político Pedagógico»](#)

participativo”. Así entendido,

el proyecto político, y en particular el pedagógico, parte de tener presente las condiciones reales en las que la escuela está inmersa, para dar sentido y orientación a la acción de proyectar, que es en sí una praxis que contiene la intención de transformar una realidad.
(2021: 9)

Pensar la enseñanza y el aprendizaje en aulas rurales exige considerar, como punto de partida, lo que cada estudiante sabe, es decir, lo que hayan podido construir en su vida cotidiana en el marco del espacio social rural y/o de islas en el que viven, y requiere también recuperar los aportes de los diferentes actores sociales que comparten el territorio. De este modo, se podrán construir propuestas de enseñanza situadas e integradas que posibiliten una mirada crítica sobre el propio contexto para buscar soluciones localizadas; de allí la importancia de que aquellas se institucionalicen a través del PPP.

8

Aportes para construir una situación problemática situada en contexto rural y/o de Islas



Aportes para construir una situación problemática situada en contexto rural y/o de islas.

→ **¿Cómo es el territorio en el cual se encuentra ubicada la escuela?
¿Cuáles son sus características principales?**

(Por ejemplo, preguntarse cuál es la historia y la cultura local, la ubicación en relación con centros urbanos, los bienes naturales, instituciones y organizaciones, las formas de producción, intercambio y distribución, la visión económica del territorio, entre otros aspectos)



El espacio social rural es heterogéneo, dinámico, en permanente construcción.

→ **¿Quiénes forman parte de ese espacio rural y/o de islas?
¿Qué pueden aportar al proceso de enseñanza?**

(Se trata de hacer un mapeo de los actores claves y sus vinculaciones con la escuela)



Por ejemplo, productores agropecuarios y ganaderos, pescadores, peones rurales, tamberos, apicultores, policías, docentes, estudiantes (que además son trabajadores rurales), miembros de las juntas de gobierno y de las comunas, médicos/as, enfermeras/os, vecinos/as con casas de fin de semana próximas a las escuelas, directivos, amas de casa, transportistas, otros/as.

Entonces:

→ **¿Cuáles serían los problemas sociales más relevantes para abordar en el espacio social rural y/o de islas en el que se encuentra su escuela? y ¿qué posibilidades de integración y jerarquización de saberes y disciplinas se puede efectuar de acuerdo con trayectorias de estudiantes que asisten a los pluriaños?**

Las posibilidades son múltiples y variadas: los incendios en las islas, la bajante y creciente del río, la sequía, la deforestación, el uso de agroquímicos nocivos, las inundaciones, la falta de agua potable para el consumo y riego, el uso de las costas de las islas para el turismo, el avance

inusitado de las infraestructuras viales que han modificado los entornos naturales, la emigración de la población joven a la ciudad, entre otros. Temáticas transversales muchas veces demandadas por los propios grupos de estudiantes, como Educación y Memoria, Educación ambiental, Educación Sexual Integral en contextos rurales y de islas, etc. Todas estas temáticas, que sabemos no están exentas de conflictos y tensiones, representan nuevos derechos para estudiantes; por eso se hace necesario tender puentes de diálogo y articulación entre las escuelas rurales y/o de islas, las familias y otras organizaciones del territorio en relación con estas.

Reconocemos que construir una propuesta interdisciplinaria no es una tarea sencilla; en este contexto hay obstáculos diversos que van desde las distancias de los centros urbanos, dificultades de acceso, población rural reducida o inestable hasta cuestiones ligadas a los formatos institucionales e infraestructura que imponen particularidades a la planificación. Por eso es importante definir qué contenidos es posible incluir en propuestas integradas que partan de intereses y realidades cercanas al grupo de estudiantes y cuáles requieren de un tratamiento disciplinar.

Docentes rurales erigen puentes con el marco de las definiciones curriculares que encaminan hacia dónde organizar los itinerarios de sus estudiantes, toman en cuenta el territorio, sus características y condiciones y planifican desde ese lugar.

En las aulas pluriaños se toman decisiones acordes a las realidades y particularidades y las planificaciones podrán versar en torno a un objetivo, un eje temático, un problema, etc. Son muchas las propuestas pensadas entre docentes disciplinares, tutoras y tutores, coordinadoras y coordinadores pedagógicos y demás integrantes de las instituciones que ya se están llevando a cabo y que se articulan con otros actores y recuperan saberes socialmente valorados en los territorios. Desde ya que esto no significa que toda propuesta debe analizar sólo los contextos locales pero sí se sugiere su consideración.

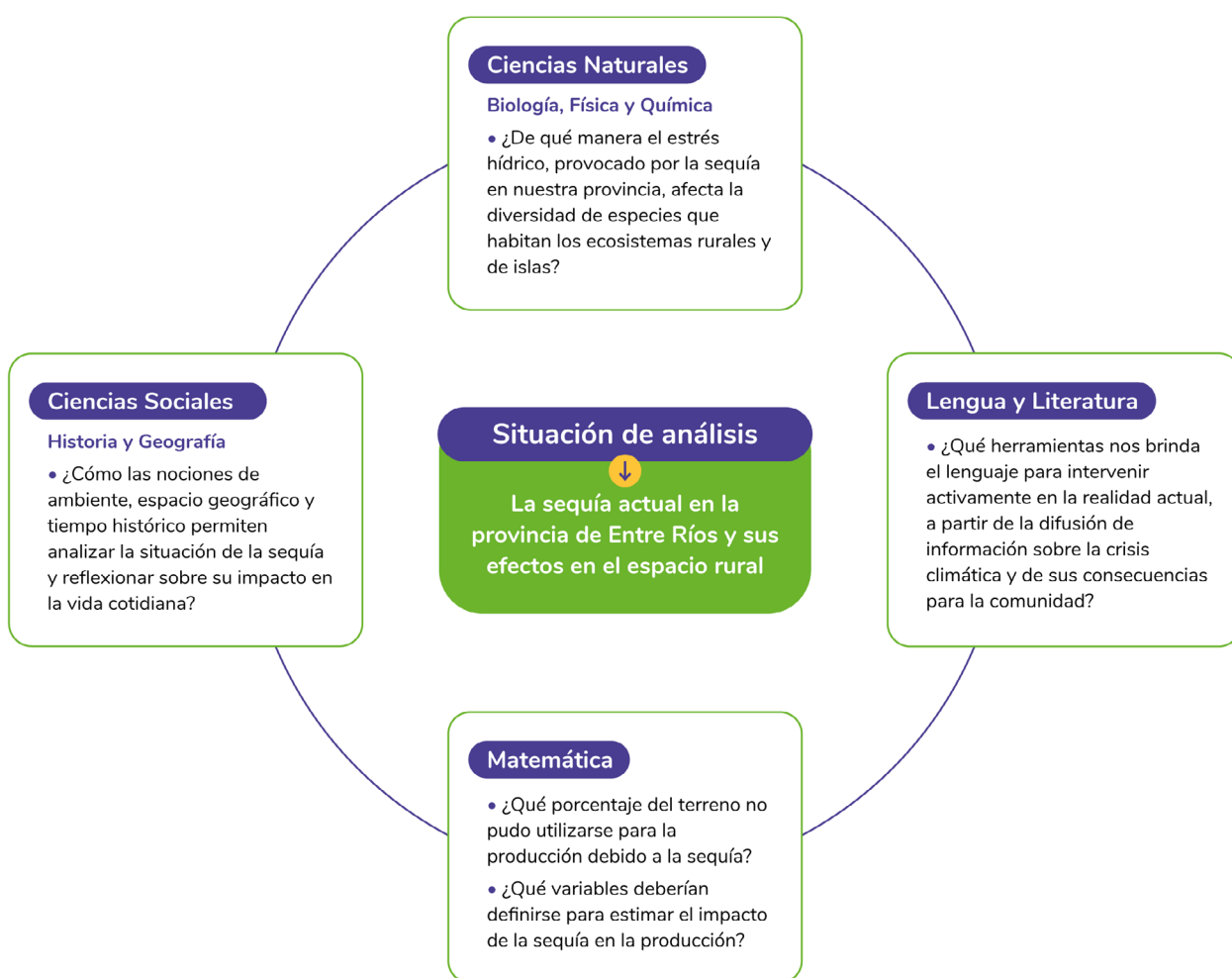
Partir de **propuestas integradas e interdisciplinarias** posibilita que las actividades planificadas por equipos docentes se centren en identificar aspectos comunes entre los diferentes años de escolaridad para reconocer algunos elementos que permitan dar unidad a la propuesta de enseñanza y basar su tarea en esa unidad. Se trata de partir de algún aspecto común (situación problemática, temática transversal) y alcanzar sucesivas diferenciaciones para cada estudiante o grupos en función de diversos criterios: niveles de profundidad, contenidos, recursos y alcances de un mismo procedimiento.

9

Ejemplo de situación de análisis



A continuación, se presenta una aproximación de cómo pensar/construir una **situación problema** en el contexto rural y de islas desde los espacios curriculares de Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física y Química, con el objeto de poner en consideración alternativas que contemplen el trabajo compartido de los diferentes años de escolaridad. En este sentido, se plantean interrogantes que permitan abordar una situación problemática y dar continuidad a una propuesta interdisciplinaria teniendo en cuenta la selección de contenidos, propósitos formativos, objetivos, actividades y evaluación que docentes deberán planificar y desarrollar en aulas con estudiantes de diferentes años de escolaridad, así como en otras formas de agrupamientos.



Desde el área de las **Ciencias Sociales** se apunta a que estudiantes de escuelas rurales y/o de islas puedan relacionar los saberes y capacidades que hayan podido construir en su vida cotidiana y sus preocupaciones en el marco del espacio social rural en el que viven. El desafío es problematizar y lograr que se hagan preguntas y reflexionen sobre la situación de sequía y su impacto en sus comunidades.

Solo por mencionar un aspecto de la problemática, diremos que si no llueve bajan los cauces de los ríos y arroyos, lo que perjudica la movilidad, la pesca, la pastura para los animales, entre otros aspectos. ¿Qué aportes pueden realizar los diferentes actores claves identificados? ¿Cómo se podría mitigar? ¿Se modifica el espacio geográfico y el ambiente con esta situación?

Así, se pone de manifiesto la interrelación de contenidos estructurantes del ciclo y la articulación de numerosos elementos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales, como las nociones de **ambiente, espacio geográfico y tiempo histórico**, la importancia del agua en las distintas civilizaciones, las actividades económicas propias del lugar y los actores sociales involucrados.

Pueden plantearse actividades heterogéneas y con distintos niveles de complejidad, tales como la búsqueda y análisis de información provenientes de variadas fuentes: la observación directa, donde pueden utilizar cámaras fotográficas o celulares para obtener imágenes representativas de la problemática en cuestión. También, la realización de entrevistas orales a lugareños dedicados a diversas actividades económicas y con diferentes roles dentro de ese territorio para analizar las consecuencias directas que genera la problemática de la sequía desde una mirada situada, por mencionar solo algunas.

Esto último puede planificarse conjuntamente con **Lengua y Literatura**, donde podrá promoverse la lectura de textos expositivos, como son los artículos de divulgación científica, las noticias e informes relacionados con la temática, empleando las estrategias de lectura previstas para cada año del ciclo. Asimismo, se puede abordar la escritura, en diferentes soportes, de textos en los que se desnaturalizan y problematizan las causas de la sequía, atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo y las características del texto.

La escuela secundaria rural con pluri-año se vuelve un espacio sumamente valioso para trabajar en **Ciencias Naturales**, ya que el contexto favorece el desarrollo de propuestas que incluyan situaciones problemáticas en las que se vean directamente involucrados estudiantes y su entorno. Respecto del tema de la sequía, desde esta área puede proponerse, por ejemplo, una situación para el ciclo básico vinculada al estrés hídrico y cómo este afecta la diversidad de especies de un determinado ecosistema.

Como sabemos, el agua es un elemento clave en el ciclo de vida de todos los organismos; además, y si pensamos particularmente en el contexto rural o de islas, es un bien indispensable que brinda numerosos servicios ecosistémicos: consumo humano o ganadero, riego, oferta turística, lugar de nidificación para muchas especies, entre otros.

Plantear actividades que requieran el aporte de las diferentes miradas de la Biología y la Física y Química permitirá, por su parte, el desarrollo de contenidos propuestos en los diseños curriculares, de manera ciclada e interdisciplinaria.

La enseñanza de la **Matemática** en el contexto rural pone en jaque la mirada homogeneizadora y graduada que tiende a segmentar o restringir las posibilidades de trabajo compartido. En este sentido, la búsqueda de un contenido en términos más amplios permite pensar una planificación ciclada que potencia el trabajo matemático y las interacciones que se dan entre estudiantes. Proponer, por ejemplo, para las escuelas de islas el cálculo de la profundidad del río considerando los fenómenos de crecidas y bajantes, fundamentando las reglas prácticas que utilizan los isleños en contenidos matemáticos como el Teorema de Thales o las razones trigonométricas. Las variables didácticas seleccionadas para cada problema determinan su complejidad y el ciclo/curso en el cual desarrollar la actividad.

También, puede calcularse el valor de la superficie de terreno que se vio más afectada por la sequía, encontrar porcentajes del terreno que no pudo utilizarse para la producción, realizarse estimaciones sobre las pérdidas económicas que puede tener este fenómeno, entre otras problemáticas que pueden abordarse.

El desafío no es menor e implica pensar la planificación en términos amplios y flexibles a fin de generar un campo de problemas en torno al mismo contenido matemático. De este modo, se procura favorecer el quehacer matemático en el aula considerando los puntos de partida de cada estudiante, esto es, los conocimientos disponibles que tienen cada uno/a.

En este sentido, el concepto de variables didácticas (Brousseau, 1986) resulta un punto de apoyo para adecuar las actividades según los distintos años/ciclos de la escolaridad. El campo numérico; el tipo de lenguaje habilitado: algebraico, gráfico, coloquial, entre otros; la organización de la información, el uso de recursos que se presentan para facilitar o complejizar la tarea de los alumnos son algunas de las variables didácticas que el y la docente puede comandar.

Reflexiones finales



Construir situaciones problemáticas contextualizadas, como las que se han ejemplificado aquí, resulta un aporte valioso para seguir pensando la educación entrerriana en general y en los contextos rurales y de islas, particularmente. Partir de una situación problemática que atañe a estudiantes y familias despierta interés y motivación ya que se propone un trabajo sobre realidades conocidas y próximas, se estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y se ofrecen otros saberes, nuevos y significativos.

Son esas situaciones las que propician la integración de contenidos de diferentes campos disciplinares, el abordaje y desarrollo de capacidades complejas. Y son, fundamentalmente, las que permiten poner en el centro a cada estudiante, quienes para resolver el problema planteado deberán realizar actividades variadas, con distintos niveles de complejidad.

Para finalizar, hacemos propias las palabras del informe final del “Estudio Provincial Educación Secundaria Rural: Condiciones para la enseñanza 2020-2023”, resultado de un proceso de investigación realizado desde la Coordinación de Evaluación e Investigación en el periodo 2020-2022 desde el Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia de Entre Ríos. En dicha investigación se seleccionó una muestra intencional no probabilística de seis escuelas secundarias rurales entrerrianas con Ciclo básico común (CBC) que aún conservan el pluriaño y que pertenecen al espacio continental de cada Departamento de la provincia, ubicadas en zona desfavorable y muy desfavorable.

Al cierre de este trabajo, que implicó un acercamiento a las realidades de las escuelas rurales y una reivindicación del trabajo docente en estos contextos, ponemos en valor a las instituciones educativas que permanentemente habilitan condiciones para democratizar el acceso al conocimiento, inaugurando cada día otras formas de enseñar y habitar la escuela, reconociendo a cada estudiante como sujeto de derecho. (p.46)

11

Bibliografía consultada y citada



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2019). ¿Por qué enseñar con proyectos y problemas? / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019. Libro digital, PDF - Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas)
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2020). Contenidos en casa Documento 1: Sugerencias para la organización institucional y priorización de contenidos durante la emergencia sanitaria.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2022). Trabajo Final Integrador - Parte 2: Trazando caminos para la construcción del Proyecto Político Pedagógico". Programa de Formación Continua.
- Estudio Provincial educación secundaria rural: condiciones para la enseñanza 2020-2022. 1er edición- Paraná CGE. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa, 2023.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. Revista Propuesta Educativa N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Borghini, N; Gormaz, G. (2021). El enfoque territorial (Ficha de cátedra) UNIPE.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. Recherches en Didactique des Mathématiques.
- Catullo, J. C. (coord.). (2007). Enfoque de desarrollo territorial: documento de trabajo N° 1. 1a ed. Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - INTA. Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios.
- Davini, Ma. C. (2008) Métodos de enseñanza. Santillana, Bs. As.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Capítulo 3 El aprendizaje basado en problemas y el método de casos.
- Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). "Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Paidós.
- Gallow, D. ¿Qué es el aprendizaje basado en problemas? Instituto de la Facultad de Aprendizaje Basado en Problemas. Universidad de California, Irvine. En: Gutiérrez Ávila y otros (2012). Aprendizaje basado en problemas. un camino para aprender a aprender. Universidad autónoma de México.
- García Pérez, F. (2014). "Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales", en Pagés, J. y Santisteban Fernández, A.: Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. AUPDCS. Barcelona. 119-126.

- Litwin, E. (2005). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Amorrortu Ediciones.
- Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/574/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pozo, J. I., Pérez, M. D., Domínguez, J., Gómez, M. A., y Postigo, Y. (1994). La solución de problemas. Madrid: Santillana.
- Socolovsky, L. (2012) La problematización en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Lectura complementaria de las clases del Ciclo de Formación de Acompañantes Didácticos del Plan Nacional de Enseñanza de las Ciencias Naturales. Ministerio de Educación de la Nación.
- Torp, L., y Sage, S. (1999). El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Buenos Aires: Amorrortu
- Velázquez Rivera, L. M. y Figarella García, F. (2018). La problematización en el aprendizaje: Tres estrategias para la creación de un currículo auténtico. CoopERA.
- Zapata, R. y Vlastic, V. (2023) Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela secundaria rural: una mirada del vínculo con el contexto. Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol.34, N° 68. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Zattera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. - 1a ed. - Lomas de Zamora: Editorial UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales.}

Normativas

- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2010). Resolución N°3322 y modificatoria Resolución N° 3490 Diseño Curricular de Educación Secundaria de Entre Ríos.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2015). Resolución N° 125 Aprueba Estructura Curricular y pautas de funcionamiento para la Educación Secundaria en el Ámbito Rural
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2022). Resolución N°0440. AcontecER. Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006) N° 26.206 y su modificatoria Ley N° 27.075.
- LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL (2008) N° 9.890.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N°4144. Proyecto de Educación Secundaria en Zona de Sección Islas del Departamento Victoria.

