



Clase 1: Aulas múltiples. Reconocimiento en las particularidades institucionales

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

Paulo Freire.

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

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

¿Qué nos proponemos?

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

Contenidos

- Las aulas múltiples. Reconocimiento en la particularidad rural como pionera. Condiciones

para la enseñanza y el aprendizaje.

- Gestión educativa, institucional y pedagógica.



Palabras clave: instituciones - aulas múltiples - vínculo pedagógico

Introducción

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



¿Recuerdan en su biografía personal la figura de un maestro/a, profesor/a que haya dejado una marca de su enseñanza?

¿Las familias de su escuela identifican a algún/a maestro/a, profesor/a por algún aspecto pedagógico que lo destaque?

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

Docentes que dejaron huellas

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

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

alumnos y alumnas, sus modos de expresión, sus colores, sus olores, sus ruidos, las maneras de percibir y dar sentido al mundo que los rodea:

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

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

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



Viento de estrellas

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



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

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

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

(Extracto de un artículo de Ana Abramowski publicado en *El Monitor*, N° 22, Setiembre 2009.



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

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

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

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



El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta. Durante ese tiempo, les proponemos la lectura de la clase y la realización de una actividad escrita, individual o grupal.

El escenario escolar. Múltiples aulas para múltiples instituciones.

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

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



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

El poder del encuentro entre docentes y estudiantes

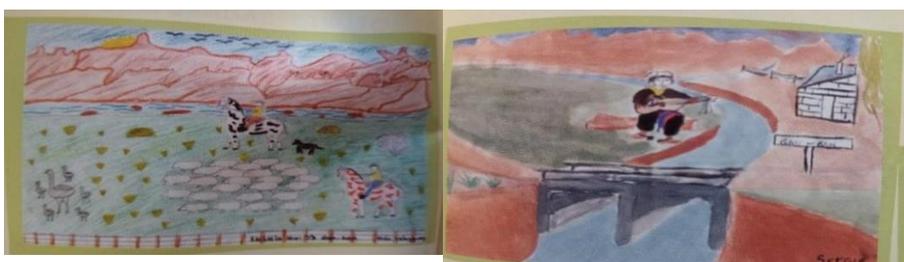
Para analizar el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes debemos considerar aquellos elementos de las subjetividades de ambos que se ponen en juego e instituyen un modo particular de relación y comunicación.

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

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

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

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





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

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

Los niños y niñas de espacios rurales también participan en eventos y fiestas comunitarias integrando el mundo adulto. En muchos hogares hablan la lengua materna con sus ancianos, se incorporan al trabajo familiar juntando leña, cuidando hermanas y hermanos menores, recorriendo el campo tras su majada, cuidando la huerta... en fin, participando de la vida cotidiana con las

características y condiciones propias del territorio que habitan.

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

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

Ese encuentro se produce en ese espacio, la escuela, a la que ingresan lxs estudiantes y sus docentes. La escuela es centro de poder indiscutible, constituyendo una posibilidad y un riesgo a la vez. Por un lado, facilita al docente la autonomía, la creatividad, el involucramiento con las trayectorias de estudiantes y familias, el trabajo con la comunidad, el aula como comunidad de indagación, la participación en una comunidad docente que reflexiona sobre su práctica y se consolida en ese espacio de trabajo promoviendo la conformación de verdaderos equipos. Por otro, desde una actitud de impotencia-omnipotencia, quienes no logran interpelar esa identidad de trabajo construida a lo largo de su biografía, tienen el convencimiento de que la "escuela debe cambiar todo" o bien de que la "escuela no puede hacer nada frente a la realidad". Estos modelos docentes han tenido a lo largo de la historia de la educación efectos negativos en comunidades que delegan toda la confianza de la educación de sus hijas e hijos en la escuela, en la figura de sus docentes. Estas actitudes, además, se reflejan en los vínculos pedagógicos y en las decisiones respecto de estrategias didácticas, que dan cuenta de que se asume el trabajo en aulas múltiples como un problema y no como una riqueza con sus potencialidades.

Las Aulas como espacios de interacción

En todas las prácticas educativas, también las que tienen lugar en los espacios sociales rurales,

encontramos tres elementos que hacen a las materialidades del aula: los **tiempos**, los **espacios** y los **recursos**. En nuestro caso iremos analizando y desentramando cómo se conjugan en las aulas plurigrado/año destacando qué decisiones exigen sus singularidades.



“No hay aula ni enseñanza sin que estos tres elementos tengan presencia y algún tipo de manifestación. Es evidente que se enseña en un espacio y este es un espacio áulico, de tal modo que el concepto de aula está asociado al de un espacio donde ocurren algunas cosas. Sin embargo, el concepto de aula no remite necesariamente al salón de clases y sus materialidades: las paredes, las carteleras o el mobiliario; también remite a algunas categorías conceptuales: el frente del salón, los rincones o las comisiones. Para describirlas e interpretarlas es necesario ir más allá de los elementos materiales, se debe apelar a comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, es aula en tanto haya actores que actúen allí, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. De lo contrario es solo un salón de clases que también puede ser usado para otros fines: recinto de reunión de un grupo de productores, lugar de una asamblea de vecinos o sala de baile. El salón no es el aula y el aula es el salón u otro territorio donde los actores protagonizan procesos, algunos de los cuales son del orden de las enseñanzas y otros del orden de los aprendizajes.” (Castedo, Broitman y Siede, 2021)



Las aulas múltiples (plurigrado/pluriaño o multigrado/ multiaño) posibilitan:

Agrupamientos de los estudiantes con diferentes criterios ante diversas situaciones;

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

Múltiples situaciones de interacción que aportan intercambios fluidos entre:

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

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

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

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

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



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

(Santos, 2011)

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

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

Docentes que hicieron historia

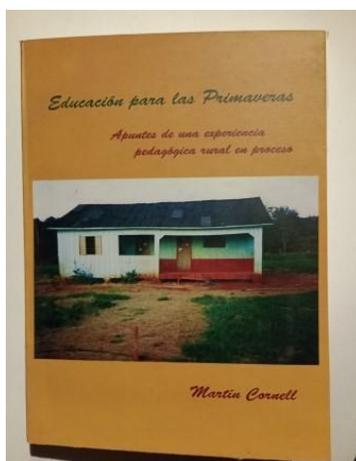
Ya hicimos referencia a la producción colaborativa de “Pilchita”. Nos dedicaremos ahora a mencionar a modo de ejemplo, algunos maestros, que explicaron y fundamentaron su tarea de enseñar:

Cornell, Martin (2009) “Educación para las primaveras. Apuntes de una experiencia pedagógica rural en proceso” Editorial Tierra del Sur . Buenos Aires [pág. 87]

“En este sentido, como educadores deberíamos estimular y desafiar permanentemente al educando, y no solo en el ámbito puramente escolar, para generar en él la necesaria curiosidad que le permita

asumirse a sí mismo como sujeto que conoce dirigiéndose a un nuevo objeto de conocimiento."

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



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

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

Las y los invitamos a poner en valor las experiencias que vienen desarrollando, las que conocen, las que desean llevar adelante contribuyendo así a incrementar el saber pedagógico- didáctico.

Como señala Terigi, asumir el desafío de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela y asumir que el problema de la inclusión escolar de quienes hoy están afuera de la escuela es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema que requiere atención intersectorial, es un problema de política educativa y es también un problema de enseñanza.

Actividad obligatoria

Tipo de actividad: **Individual o grupal.**

En caso de realizarla de manera grupal, debe subirse a la plataforma individualmente y en la carátula deben constar las y los integrantes del grupo.

Fecha límite de entrega: 15/06/24



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

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

"La enseñanza no se define por el éxito del intento, sino por el tipo de actividad en la que ambos sujetos se ven comprometidos. La enseñanza expresa un propósito, no un logro. Su relación ha variado producto de la evolución del conocimiento."

1- Les pedimos que escriban un texto en el que elijan algunos pasajes y/o situaciones que se proponen en el video, los citen y vinculen con alguna situación de enseñanza que lleven adelante en su práctica pedagógica.

- Lectura de la bibliografía: Terigi, F. (2011). Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Disponible en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizajeun_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf.

Terigi pasa revista de algunos supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar.

2- Para quienes deseen profundizar el texto solicitado, podrán incluir un análisis de los supuestos mencionados por la autora contextualizados en su institución y/o vincular algunos de los supuestos con el punto 1 de esta actividad.

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

Bibliografía y materiales Obligatorios

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

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

“Escuela de maestros - Enseñanza” (2014). Canal Encuentro. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk>

Bibliografía ampliatoria

Hidalgo, C.; Mazzeo, J. y Olmos, A. (2018). Aprendizajes en aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba. *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural*. Vol. 3. Buenos Aires, Ministerio de Educación.(pág. 110) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006412.pdf>.

Bibliografía de referencia

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

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

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

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

Buenos Aires, Paidós.

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

Ediciones Argentinas. Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar:*

condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.

Wetzel, M. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la escuela rural de Entre Ríos.

Universidad Nacional de Entre Ríos. Revista de la escuela de ciencias de la educación N° 15.

Zattera, O. y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales.* Buenos Aires,

Ministerio de Educación de la Nación.

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