

Rasgos de la enseñanza en escuelas de contexto rural de Argentina y Brasil

María Rosa Wetzel | UNER
mariwetzel@yahoo.com.ar

Resumen

| 43

El presente trabajo retoma significados de una investigación cualitativa, asentada en una perspectiva reflexiva y de problematización, efectuada en escuelas de Educación Primaria emplazadas en contextos rurales de la República Argentina y Brasil.

A lo largo del relato, las experiencias escolares revelan aspectos de un proceso metodológico con rasgos de los estudios etnográficos, reconstruyendo el acontecer pedagógico y la cultura e historia de las instituciones educativas, a través de diversos elementos, como entrevistas, observaciones, registros de clase y fuentes documentales.

El campo empírico muestra cuatro casos, constituidos por diversas unidades de estudio. En nuestro país, dos organizaciones educativas de Nivel Primario componen el primer caso, ubicadas en Colonia Viraró (departamento La Paz, provincia de Entre Ríos), principalmente conformadas por familias mestizas, predominando la estirpe inmigratoria. Los tres casos restantes corresponden al territorio brasileño, en el Estado de *Rio Grande do Sul*; los mismos se hallan constituidos por ocho escuelas de Enseñanza Primaria situadas en distintos municipios

o localidades: una escuela del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en el Municipio de *Nova Santa Rita*; seis escuelas, pobladas primordialmente por estudiantes descendientes de familias inmigrantes italianas, ubicadas en el Municipio de *Arvorezinha* y una escuela indígena emplazada en Estiva dentro del Municipio de *Viamão*.

La relación pedagógica erigida en las organizaciones educativas refleja ciertos signos del oficio de enseñar y el modo en que se instituye el conocimiento en las secciones múltiples o *multisseriadas* y algunas secciones simples, emergiendo una categoría nominada licencias didácticas.

44 |

Se articulan en el devenir escolar saberes de la realidad rural o realidad del campo, con el conocimiento disciplinar, instituyendo un nuevo status disciplinar, el cual sitúa a la enseñanza como práctica colectiva de emancipación social.

Palabras clave: enseñanza, educación rural, *educação do campo*

Traits of Education in Schools in Rural Context of Argentina and Brazil

María Rosa Wetzel | UNER

Abstract

| 45

The present work takes up meanings of a qualitative investigation, based on a reflexive and problematic perspective, carried out in Primary Education schools located in rural contexts of the Argentine Republic and Brazil.

Throughout the story, school experiences reveal aspects of a methodological process containing features of ethnographic studies, reconstructing the pedagogical event and culture and history of educational institutions, through various elements such as interviews, observations, class records and documentary sources.

The empirical field shows four cases, consisting of various units of study. In our country, two primary level educational organizations make up the first case, located in Colonia Viraró, Dept. La Paz, Province of Entre Ríos, mainly made up of mestizos' families, with predominance of immigrant line. The remaining three cases correspond to the Brazilian territory, in the State of *Rio Grande do Sul*; they are made up of eight primary schools located in different municipalities or localities: a school of the Landless Rural Workers Movement (MST) in the Municipality of Nova Santa Rita; six schools, mainly populated by students who are descendants of Italian immigrant families, located in the Municipality of *Arvorezinha* and an indigenous school located in Estiva within the Municipality of Viamão.

The pedagogical relationship erected in educational organizations reflects certain signs of the teaching profession and the way in which

knowledge is instituted in multiple or multi-sectional sections and some simple sections, emerging a category named teaching licenses.

Knowledge of the rural reality or reality of the field is articulated in the school becoming, with disciplinary knowledge, establishing a new disciplinary status, which places teaching as a collective practice of social emancipation.

Keywords: teaching, rural education, field education

Introducción

Integran el relato múltiples significados concernientes a los procesos de enseñanza y a la forma en que se construye socialmente el conocimiento en disímiles escuelas estatales de secciones múltiples o *multisseriadas*¹ y secciones simples heterogéneas por su conformación histórica y cultural, ubicadas en contextos rurales de la República Argentina y de la República Federativa de Brasil².

El concepto *enseñanza* en tanto signo y seña deja marcas (Antelo, 2014: 27), habilita accesos y lugares comunes a los sujetos que circulan por la escuela; en términos políticos, el oficio de enseñar involucra emancipación, la posibilidad de emancipar en el acto de enseñanza, según Jacotot (cita de Cerletti, 2008: 172) se encuentra ligada a la potencialidad de un triple cuestionamiento: «Y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?», interrogantes que operan como condición de potencia transformadora en la enseñanza, y en consecuencia autoriza a los estudiantes a construir su propio camino de emancipación.

En este sentido, la enseñanza incita al pensamiento; es una tarea política que produce acontecimientos (Greco, 2013: 32) a partir de un acto de transmisión que, como bien enuncia Steiner (2004: 126), debe conservar su capacidad de provocación, su vitalidad y su fuerza para impresionar. En palabras de Iglesias (1995: 19-20), la tarea de enseñar conlleva exaltar cada búsqueda, expresión y creación personal.

En el estudio de las prácticas de enseñanza, la construcción del conocimiento se sustenta en tres grandes líneas de pensamiento, fundadas en la reflexión y problematización; en este sentido Paulo Freire (1970, 1997), Hugo Zemelman (2006) y Boaventura de Sousa Santos (2009, 2013), como pensadores contemporáneos, ponen en tensión el campo de saberes y su modo artesanal de transmisión.

El trabajo antes referido, sin pretensión de ser un estudio comparativo, desde su marco metodológico recobra aspectos sustantivos de la indagación, cuyos intérpretes son los maestros y/o profesores e investigadores,

substantialmente, prevaleciendo en el proceso de búsqueda una multiplicidad de voces y escenas de la trayectoria pedagógica.

48 |



Figura N° 1. Mapa político de la República Argentina, ubicación de la Provincia de Entre Ríos.



Figura N° 2. Mapa político de la Provincia de Entre Ríos, ubicación del Departamento La Paz.



Figura N° 3. Mapa político de Brasil. Ubicación territorial de Río Grande do Sul.

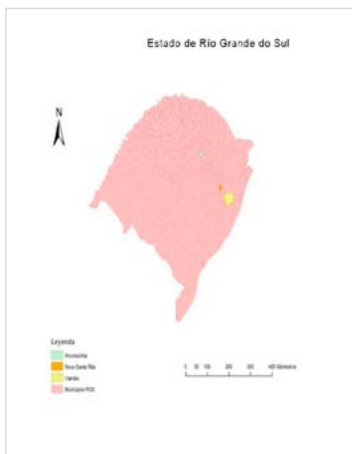


Figura N° 4. Mapa político de Río Grande do Sul, ubicación de los Municipios de Nova Santa Rita, Arvorezinha y Viamão.

Área geográfica concerniente a la indagación en suelo argentino y brasileño³

Un vistazo a los documentos estatales del sistema educativo argentino

Revisando la indagación nombrada se puede inferir que la Educación Rural en Argentina se ha incorporado al contexto de la ruralidad desde los inicios del Sistema Educativo, manifestando continuidad en los periodos gubernamentales constitucionales, hecho palpable en la legislación educativa, como en fuentes históricas y respectivos documentos recogidos en el trabajo de campo, como son las entrevistas realizadas a investigadoras en educación rural/del campo. En nuestro país, la Ley N° 1420/84 revela que la Educación Rural ha estado incluida dentro de la Política Educativa Nacional desde finales del siglo XIX, documentada en un material de Záttera y Serafini, donde se establecen condiciones para la existencia de las escuelas señaladas comúnmente como rurales (2012: 15). De igual forma Gutiérrez hace referencia a la Educación Rural, manifestando que sus orígenes datan del siglo XIX, con una perspectiva agraria.

Desde las primeras décadas del siglo XIX ha habido iniciativas, cumpliendo un papel pionero el Estado bonaerense (...) Más tarde Domingo Faustino Sarmiento desde sus distintas posiciones en la función pública —inclusive la más alta magistratura del país— motorizó diversas propuestas de educación agrícola y escuela rural (...) Durante todo el siglo XX y hasta la actualidad el Estado sigue teniendo a su cargo el grueso de la educación agraria (...) (Fragmento de la entrevista realizada a Talía Gutiérrez, 2014).

Un siglo después, y en la década del 90 especialmente, el despoblamiento rural comienza a incrementarse en la mayor parte de las instituciones educativas primarias, aunque paradójicamente con la aparición de la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993 se extiende la escolaridad, incorporándose la obligatoriedad del Nivel Inicial desde los 5 años de edad y la prolongación de la Educación Secundaria, suplantándose el Nivel Primario de siete años, por la Educación General Básica de nueve años (Mayer, 2014: 168). Dicho trayecto posee una distribución

estructural de tres ciclos. Aquellas escuelas que incorporan el tercer ciclo (7º, 8º y 9º año) reciben la denominación de escuelas intermedias, si bien funcionan en el mismo edificio de la escuela primaria, son gestionadas por profesores de nivel secundario.

Años más tarde, con la aparición de la Ley de Educación Nacional 26206/06, se amplía la obligatoriedad de la Educación Secundaria y se incorpora a la Educación Rural como una Modalidad del Sistema Educativo Argentino. Esencialmente el Art. 49º de la Ley mencionada expresa que la Educación Rural es una modalidad del sistema educativo, que tiene como designio hacer efectiva la escolaridad obligatoria, según las necesidades y particularidades de la población que habita en el contexto rural (Záttera y Serafini, 2012: 8; Brumat, 2011: 2-3).

Dos años después y en consonancia con la norma referida, en Entre Ríos se promulga la Ley de Educación Provincial N°9890; particularmente en el capítulo XII Educación Rural y de Islas, Art. 85º formula que la Educación Rural y de Islas es la modalidad del sistema educativo y que responde a exigencias y necesidades de la población rural (2008: 22; Mayer, 2014: 45), argumentos que fehacientemente se corresponden con las intenciones o propósitos establecidos en la Ley de Educación Nacional.

Curioseando las experiencias educativas en las aulas de las escuelas entrerrianas⁴

CASO N° 1:

a) Escuela Estatal de Nivel Primario N° 32 Confederación Argentina

La Escuela N°32 *Confederación Argentina* es una organización de Personal Único que se encuentra ubicada en Colonia Vivaró (departamento La Paz), a 10 km de la ciudad de Bovril. Está situada en una zona desfavorable, por la fragosidad que presentan los caminos vecinales en épocas de precipitaciones abundantes.

La construcción de conocimientos basada en la resolución de problemas es una metodología curricular que han incorporado dentro de las prácticas educativas, demostrado con ímpetu en las argumentaciones de la directora, durante la entrevista realizada:

(...) en realidad nosotros intentamos que todos los grupos trabajen la resolución de problemas y en todas las áreas (...) a veces uno piensa que van a llegar hasta un cierto punto, cuando acuerdas, ellos saben mucho más (...) Tal vez ellos leen el problema y lo van resolviendo y te van diciendo y a la hora de hacerlo van al teléfono, yo no puedo prohibirlo, ellos vienen a caballo, si les pasa algo en el camino se comunican con su familia o con la escuela (...) (Fragmento de una entrevista realizada a Graciela, Directora de la Escuela N° 32 *Confederación Argentina*, abril del año 2012).

| 51

En el año 2015 se extiende el trabajo indagatorio, la escuela ha sido re-categorizada como institución de Personal Único, asimismo hay transformaciones en la planta funcional, dado que ha cambiado el personal directivo⁵.

Los alumnos realizan distintas actividades, en esa ocasión, las mismas corresponden al Área de Ciencias Naturales:

Maestra Inés: —Luciano leerás la noticia y copiarás el titular; luego trabajaré con vos.

(*Dirigiéndose a 4° grado pregunta*) —¿Qué animales ves ahí?, ¿qué otros animales andan acá en el campo?, ¿qué aves existen en la zona?

Niña: —Palomas, gorriones.

Maestra Inés: —¿Y qué animales grandes han observado?

Niña: —Vaca, caballo, también hay carpinchos en el campo.

Niño: —Cuando son chicos tiene cola y cuando crecen y son adultos tienen patas, acá menciona la palabra transición... (*El niño hace mención al sapo y a su proceso de metamorfosis*). (Fragmento del registro de clase realizado en Escuela N° 32 *Confederación Argentina*, septiembre de 2015).

En las prácticas educativas desarrolladas en la Escuela N° 32, la construcción de conocimientos recupera aspectos del contexto socio-cultural y experiencias vitales de los pobladores (Cragolino, 2006; Santos Casañas, 2011); en consecuencia, la enseñanza en la escuela rural afianza la construcción de identidades, al articular saberes de la realidad local y de la propia temporalidad de los estudiantes.

b) Escuela Estatal de Nivel Primario N° 43 Gregoria Pérez

52 |

La Escuela N° 43 *Gregoria Pérez* también está ubicada en Colonia Vivaró (departamento La Paz, provincia de Entre Ríos), separada por escasos ocho kilómetros de la Escuela N° 32. Es una institución de Cuarta Categoría, compuesta por un cargo de director/a con grado a cargo y un cargo de maestro de grado (Ezpeleta, 1989).

La enseñanza se asienta en un texto mitológico acontecido en Corinto, Grecia; los niños de 5º y 6º grado trabajan con un cuestionario, señalan en un planisferio las ciudades mencionadas, mientras el grupo de 4º grado y la niña de 3º grado continúan con actividades vinculadas con los mitos populares.

Maestra Cristina: —El planisferio es un mapa del mundo en forma plana; el mundo es redondo. *(Hace una representación gráfica en el pizarrón y luego interroga)* ¿Cómo gira la tierra?, ¿qué movimientos se producen?

Niño: —Rotación

Maestra Cristina: —¿Cuántas horas tarda la tierra en dar una vuelta completa sobre su eje?

Niño: —24 horas

Maestra Cristina: —¿Cómo se llama el movimiento que realiza la tierra alrededor del sol? (Fragmento de registro realizado en Escuela N° 43 *Gregoria Pérez*, octubre de 2011).

En el año 2015 hay cambios en el equipo docente; Rosita, la directora actual inicia la jornada manifestando que en los próximos días realizarán una excursión a un tambo cercano. Seguidamente la docente

Mariana invita a todos los estudiantes a observar un vídeo sobre la Industria Lechera en la Provincia de Buenos Aires y Provincia de Santa Fe; mientras Analía, maestra de Nivel Inicial instiga a hacer silencio a todo el grupo, mediante una canción usual «Rolla, rolla, desenrolla, estiro, estiro y hago ssssssss (...)».

En las secciones múltiples, el desarrollo de la enseñanza por parejas pedagógicas posibilita realizar múltiples tareas, conformar pequeños grupos de trabajo, y fundamentalmente viabiliza el conocimiento de la trayectoria de cada estudiante, como sus dificultades y preferencias. Las diferentes intervenciones de escolares y de docentes reflejan una vez más que la escuela habilita una práctica social y política, concretada en el encuentro con otros, donde efectivamente se funda una experiencia humana.

| 53

Con los ojos puestos en las normativas oficiales y en las prácticas pedagógicas del Estado brasileño

Según el estudio examinado, resulta pertinente atestiguar que en la República Federativa de Brasil el sentido de la *educação do campo* ha mudado desde hace más de medio siglo, asentándose sobre una concepción humana y plural.

Conforme al estudio realizado en documentos oficiales y considerables fuentes se observa que la educación campesina no tuvo igual importancia que la educación urbana, en lo que respecta al periodo de iniciación, si bien estaba publicada en las Constituciones de Brasil, se definió con posterioridad al surgimiento del Sistema Educativo, mostrando certidumbre, a través de la aparición de la primera Ley de Educación del año 1827, instrumento legal que no hacía mención alguna a la educación en contextos rurales (*Diretrizes de Educação do Campo*, 2006: 17; Cury, 2012).

Para profundizar el devenir de la *educação do campo* se ha realizado un importante rastreo en diferentes documentos normativos; los cuáles denotan que la misma surge en medio de una política económica latifundista y estimulada por las luchas sociales de los pobladores.

Las revoluciones sociales han estado orientadas por el pensamiento de pedagogos rusos, entre ellos Makarenko y Staike; estas corrientes ideológicas impulsaron el surgimiento de la *educação do campo* y el acontecer de experiencias pedagógicas que vinculan el trabajo familiar con la vida cotidiana de la escuela: «La *educação do campo* es esa educación que brinda saberes y conocimientos para emancipar a los trabajadores, en cambio la Educación Rural ha procurado controlarlos» (...) (Fragmento de la entrevista realizada a Marlene Ribeiro, septiembre del año 2014).

54 |

Después de un proceso de lucha se producen transformaciones educativas en suelo brasileño, viabilizando la consolidación de la *educação do campo* en los últimos años del siglo xx:

(...) la Educación en las Escuelas Rurales data de los años 1950 y acaba terminando en el año 1970, después de la gran reforma de enseñanza por la cual pasó la educación en Brasil. En cuanto a la *educação do campo* su afirmación está asociada a la valorización y al reconocimiento de los movimientos sociales en la lucha por la tierra (Fragmento del cuestionario respondido por Rosa Maria Vieira de Medeiros, septiembre de 2015).

Hoy se trabaja con *educação do campo* y antes se hablaba de Educación Rural (...). La primera tiene que ver con la cuestión de la identidad, del lugar de esa cultura, ver qué pasa allí en el medio donde vive, hoy eso es valorizado (Fragmento de la entrevista realizada a Cristiane Vieira Medeiros, noviembre del año 2014).

Las conversaciones aseveran que la *educação do campo* contiene una connotación política, asociada a la historia de las luchas campesinas latinoamericanas y sus continuidades temporales y estructurales (Ribeiro, 2010), predominando en el contexto escolar de las escuelas visitadas la tenaz defensa de los derechos sociales, suscitando a la formación y consolidación de la identidad nacional.

Remembranzas de la enseñanza en las aulas del Estado de *Rio Grande do Sul*

CASO N° 2:

a) Escuela Estatal de Enseñanza Media Nova Sociedade o Escuela del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁶ el Assentamento Itapuí

La Escuela Estatal de Enseñanza Media⁷ *Nova Sociedade del Asentamiento Itapuí*, se encuentra ubicada en el Municipio de *Nova Santa Rita*, situado a unos 40 km de *Porto Alegre*, en el Estado de *Rio Grande do Sul*.

La directora forma parte del Asentamiento *Itapuí*, su identificación con el movimiento se percibe en sus relatos, destacando un vasto compromiso social, ejercido actualmente a través de la escuela:

La escuela siempre se identificó como una escuela de lucha, participa de actividades que nos convocan; la escuela hace esa gestión de escuela de asentamiento, el profesor que no se identifica, no se inserta en el proceso colectivo, sólo cuatro profesores son del asentamiento, los demás son de la ciudad...Los profesores dicen yo escogí venir para acá, la gran mayoría conoce la historia de la escuela (Fragmento de una conversación desarrollada con Beti, directora, octubre de 2014).

Está en los profesores generar esa política, construir esa identidad con el Movimiento Social, una lucha por una sociedad más justa (Fragmento de la entrevista realizada a vicedirector Cristianderson Berner, Escuela *Nova Sociedade*, octubre de 2014).

La participación colectiva de los profesores en las decisiones del MST es parte de un arduo trabajo pedagógico, reflejando su fidelidad y convencimiento pleno en la defensa del movimiento nacional, al bregar por el amparo de los derechos humanos, materializado en la recuperación de la tierra y en la configuración cultural de todo un colectivo social, tal como anuncia Caldart (2002), estableciendo principios que legitiman su idiosincrasia.

Laura, profesora de Primer Año de las primeras series⁸ que se desempeña en el área de Enseñanza Religiosa, inicia el tema con una minuciosa explicación sobre el propósito del proceso disciplinar.

Trabajamos con valores, estos están ligados a la cuestión religiosa (...). La profesora menciona la palabra *crianzas*, refiriéndose a niñas y niños; con mucho entusiasmo comenta aspectos de la dinámica escolar: «Ellos trabajan en la huerta y luego lo aplicamos al proceso de alfabetización, la práctica educativa en la propia huerta escolar genera en los estudiantes un gran frenesí:

Profesora Laura: –Vamos a preparar la tierra para sembrar.

Niño: –¿Traemos tierra para armar el cantero?

Profesora Laura: –Sí, pero antes vamos sacando con cuidado las malezas.

Niña: –Yo uso la azada (otro niño agrega) Yo trabajo con el rastrillo.

Profesora Laura: –Acá tenemos repollo, acá *cenoura e alfase (haciendo alusión a zanahoria y lechuga)* (Registro de observación de clase realizado en Primer Año, octubre de 2014).

El conocimiento emerge en los procesos de reconstrucción histórica y en medio de una férrea lucha social, en la que prevalece la defensa y el cuidado de la tierra, la re-significación de los saberes del contexto del campo y aquellos que instituyen la vida democrática, afianzando por consiguiente la emancipación humana de todo un colectivo social (Michi, 2010; Ribeiro, 2010).

CASO N° 3:

Con rumbo a las escuelas rurales del Municipio de Arvorezinha

Las seis escuelas de Enseñanza Fundamental o de Nivel Primario, están situadas en la Colonia Italiana de *Arvorezinha*, distante a 204 Km de *Porto Alegre*, ubicada en la parte centro-este del Estado de *Rio Grande do Sul*. Las unidades de estudios están emplazadas en áreas rurales, designadas comúnmente como *Escuelas de Campo*⁹.

a) Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental João Gozzi

La Escuela *João Gozzi* se encuentra ubicada a 20 km aproximadamente de la Ciudad de *Arvorezinha*, para llegar allí hay que transitar por un camino sinuoso, cercado por plantaciones de maíz, tabaco y yerba mate.

Eunice, la directora, rememora una situación vinculada con el acto eleccionario, desarrollado los primeros días de octubre de 2014, hecho social que han problematizado en el proceso de conocimiento que están desarrollando; mientras tanto Jocelaine, la profesora de las primeras series, se desplaza entre las mesas evacuando las dudas de los estudiantes:

| 57

Se procura evidenciar los hechos culturales, ahora con el proceso electoral se muestra el lado bueno y el lado malo, lo que la gente percibe es que nuestros alumnos no van a la ciudad, no acompañan a los padres, por eso las oportunidades están en la escuela. Ellos tienen *brincadera* (juegos), compañía para hacer artes, ellos tienen mucha más libertad que la que tienen en la casa, aquí ellos encuentran un punto de referencia bien significativo (Fragmento de entrevista realizada a directora Eunice, octubre de 2014).

En la fase de observación realizada durante 2015, la directora se encuentra hospitalizada por una afección física, la profesora Jocelaine está a cargo de la escuela y de la enseñanza de los grupos de las primeras y segundas series; en la conversación menciona aspectos ligados a la enseñanza en plurigrados, enunciando que la misma parte de una comprensión compartida (Edwards y Mercer, 1994). En relación al desarrollo de los actos o conmemoraciones explica: «Siempre se celebran conmemoraciones, las fiestas tienen una simbología; a partir de los actos, procuramos trabajar los contenidos, se trabaja transportes, la historia (...)» (Relato de la profesora Jocelaine, septiembre de 2015).

En el recorrido escolar realizado en 2014 y posteriormente en 2015 pueden observarse prácticas escolares significativas, que se articulan con una labor responsable y comprometida de las profesionales que lideran

la construcción del conocimiento, preocupadas en fundar la autonomía y la justicia curricular.

b) Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Ricardo Eichler

El desarrollo curricular en la Escuela *Ricardo Eichler* proyecta numerosas escenas escolares; el espacio disciplinar de Artes concentra a los niños de las segundas series en la construcción de trabajos artísticos, que incluyen la decoración de recipientes, alusivos a la celebración de *Halloween*. El relato de la profesora Nara es muy elocuente en relación al proceso de enseñanza:

Se trabajan las cosas del día a día, lo que ellos traen volcado sobre las realidades de ellos... Se trabaja todo el hecho cultural, *Natal*, Pascuas, conflictos en Oriente Medio, porque ellos luchan, yo también aprendí junto con ellos (Fragmento de entrevista realizada a Profesora Nara, Escuela *Ricardo Eichler*, octubre de 2014).

Mientras tanto en el aula de las primeras series, el abordaje de Artes está a cargo de la profesora Rita, supeditado al dibujo creativo y por momentos a la lectura.

En el año 2015, Delci, la directora, se ha jubilado hace muy poco tiempo, simultáneamente hay cambios de docentes, también en las primeras series. El tema abordado corresponde a las Ciencias de la Naturaleza, a través de interrogantes comparte el contenido «Las estaciones: La primavera»:

Profesora Nelci: —¿Qué es lo que gira alrededor del sol?, ¿por qué la gente tiene una estación acá y otra en otro lugar?, ¿qué día es hoy?, ¿qué comienza hoy?

Niño: —La primavera.

Profesora Nelci: —¿Por qué acontece el cambio en esta estación?

Profesora Nelci: —¿Por qué mudó la estación? La profesora explica que actualmente se producen heladas que afectan a las plantaciones.

Profesora Nelci: —¿Qué estará haciendo el hombre?

Niña: —Está destruyendo el ambiente.

Niño: —Corta las matas, corta los árboles (Fragmento del registro de clase realizado en aula de Profesora Nelci; Escuela *Ricardo Eichler*, septiembre de 2015).

Se advierte gran inquietud por la preservación y el cuidado del ambiente natural, asimismo hay preocupación por situaciones que acontecen en la realidad social. Las prácticas muestran un proceso de conocimiento reflexivo, que interpela los saberes de la realidad local, sostenido esencialmente en la curiosidad y la duda (Freire, 1997), en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2013) la enseñanza instituye una visión del mundo asentada en la acción y el principio de creatividad y responsabilidad individual.

| 59

c) Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Guerino Fronza

La Escuela *Guerino Fronza* se encuentra situada a unos 30 Km de *Arvorezinha*. Diariamente Marcia, la directora, traslada en su automóvil a Adriana, profesora de las Segundas Series¹⁰ y un estudiante de la ciudad.

Adriana se organiza en el aula para comenzar la jornada de clase con los estudiantes de las Segundas Series, entre la propuesta institucional que están desplegando, aparece un proyecto basado en la producción agrícola local, que afianza la importancia de la industria yerbatera:

Nuestra práctica siempre es colectiva, incluso nosotros estamos desarrollando un proyecto que trabaja la yerba mate y sus beneficios; vamos a presentarlo en la Escuela Getulio Vargas (Fragmento de entrevista realizada a Profesora Marcia, Escuela *Guerino Fronza*, octubre de 2014).

Puede advertirse que las educadoras han construido un hacer enraizado en los saberes populares (Terigi, 2008), un modo de producción en el cual generan propuestas de enseñanza supeditadas al contexto particular donde se encuentra la escuela y enfocadas en la dimensión social, cultural y productiva que desarrollan los pobladores (Rougier, 2015), convergiendo allí saberes expertos con experiencias culturales colectivas.

En 2015 el panorama escolar se torna muy desfavorable, pues cuatro de los estudiantes han egresado; la exigua matrícula escolar conlleva el cierre de la escuela y tras esta situación sobreviene la ubicación de las docentes en distintos centros educativos urbanos.

d) Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental São Paulo

La Escuela *São Paulo* está situada a escasos metros de la Capilla *São Paulo* y del cementerio local, que obra como sitio de reminiscencia de los pobladores extintos; así mismo por su identidad institucional, ligada al templo local, se registra como una comunidad de féreos devotos católicos, unidos por la fe al Patrono *São Paulo*; frente a esta situación los argumentos de Espinosa y Restano (2008) cobran asidero al afirmar que la escuela ensambla una trama sociocultural, capaz de configurar identidades con fuertes principios religiosos, aun cuando se observe atravesada por distintos procesos sociales.

En 2014 se percibe un informe conciso acerca del vínculo pedagógico que construyen las educadoras; los estudiantes se encuentran desarrollando el tema «Cuidado de los dientes», en el Área de Ciencias de la Naturaleza, junto a la profesora Viviane, mientras Claudete comenta aspectos de la gestión escolar y responde la entrevista.

En la segunda etapa del año 2015 se advierten otros detalles del proceso de enseñanza; es menester ilustrar que el día de la visita se conmemora en la escuela el «Día del Árbol» y al día siguiente celebrarían el «Día de la Primavera», estación asociada científicamente con una mudanza de la naturaleza y renovación del espíritu humano.

En tanto, Viviane distribuye copias de un cuento y enseguida comienza a narrar la historia de la *borboleta* o mariposa, en voz alta, mientras los estudiantes leen desde sus respectivos textos.

La directora escribe un texto breve alusivo a la fecha y posteriormente describe en el pizarrón las distintas etapas o fases vitales que atraviesa la mariposa:

- 1° Fase: los huevitos quedan en las hojas
- 2° Fase: los huevos se transforman en gusanos
- 3° Fase: los gusanos hacen su capullo y allí quedan
- 4° Fase: los capullos se vuelven lindas mariposas (Fragmento de registro de clase por parejas pedagógicas, Escuela *São Paulo*, septiembre de 2015).

El relato efusivo de la directora da cuenta de la profunda trama de relaciones que se construyen entre la escuela y la población local (Mayer, 2014), (Andrade y Gozzi de Andrade, 2006), acrecentándose aún más por los procesos migratorios, en los cuales se han configurado. Conviene recordar que en la década de 1870 muchos inmigrantes italianos y alemanes llegan a Brasil formando las primeras colonias (*Garibáldi, Bento Goncalves, Caxias*, entre otras); unos años más tarde entre 1900 y 1910 en *Alto Figueira* —hoy *Arvorezinha*— se produce un intenso movimiento migratorio de personas de origen italiano, preponderantemente. En el contexto rural *arvorezinhense*, el origen de las escuelas se remite a las primeras décadas del siglo XX, su creación fue inducida por el volumen considerable de habitantes campesinos.

| 61

e) Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Davide Filippi Tomé

La Escuela *Davide Filippi Tomé* lleva asignada esa denominación en homenaje a la memoria de un poblador lugareño, tatarabuelo de uno de los niños que actualmente concurre a esta institución.

La directora Lourdes está a cargo de las Segundas Series, la clase se desarrolla en torno al «Día del Árbol», manifiesta que es importante plantar árboles porque purifican el ambiente y evitan la contaminación, agrega además que el día 23 comienza la primavera en el Estado brasileño, a continuación, invita a transcribir una poesía:

Árbol
Árbol bendito,
que acoge a pajarada,
da reposo a criatura
y al enfermo o fatigado...

A la postre inicia una conversación con los estudiantes acerca de los beneficios que ofrecen los mismos:

Profesora Lourdes: –Una vez vi un gran autor que decía, el día que no haya más árboles en el planeta, el día que se tumbe el último árbol del planeta, no habrá más vida. Las personas y las plantas no sobreviven; la planta respira, absorbe gas carbónico y despidе oxígeno (Fragmento de un registro de clase de directora Lourdes, Escuela *Davide Filippi Tomé*, septiembre de 2015).

62 |

El acto de la enseñanza revela un conocimiento acerca del mundo, un modo de ser ciudadano, tanto en el resguardo de la naturaleza, como en la transmisión de la historia y la cultura campesina. De igual forma emergen opciones un tanto arbitrarias fundadas en la copia de fragmentos y prácticas universales y uniformes (Pineau, 2002 en Rattero, 2017) que responden en parte, a la propuesta sistemática que ha mostrado la escuela graduada a lo largo de historia.

f) Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Mathilde Gelhen

La distancia a recorrer desde la ciudad de *Arvorezinha* hasta llegar a la localidad de *Pinhal Queimado*, donde se encuentra la Escuela *Mathilde Gelhen* no supera los 15 km, su denominación ha sido asignada en reconocimiento a la memoria de quien donara la tierra para su posterior construcción.

Saliendo de la ciudad se encuentran las primeras plantas fabriles procesadoras de yerba mate, unos kilómetros más adelante el paisaje rural exhibe un panorama agrícola sojero, que se entreteje con la producción de yerba mate y tabaco. A diferencia de las otras escuelas del campo recorridas dentro del Municipio de *Arvorezinha*, ésta posee todos los años de escolaridad, incluidas las últimas series (7°, 8° y 9° año), conocidas como series finales. Por tanto, se ha constituido en escuela núcleo o lo que las profesoras denominan *escuela polo*¹¹, ya que recibe a gran parte de los estudiantes que culminan el 6° año en las escuelas de campo de la zona.

En una de las salas de clase, María, la profesora de 2° año está desarrollando el tema «Seres vivos», correspondiente al Área Ciencias de la Naturaleza:

Profesora María: —¿Qué precisa la planta para crecer bonita?

Niña: —Agua, sol, tierra, luz, espacio.

Profesora María: —¿Qué más estudiaron estos días?

Niños: —Las estaciones.

Niña: —Son primavera, otoño, verano, invierno.

Profesora María: —¿Qué tiene la primavera?

Niña: —Tiene más flores.

Profesora María: —¿Y por qué habrá más flores?

Niño: —Por el clima, hace más calor (...) (Fragmento de un registro de clase de profesora María, Escuela *Mathilde Gelhen*, septiembre de 2015).

| 63

Una vez introducido el tema, los invita a realizar un recorrido por los alrededores de la escuela, con el propósito de observar diferentes tipos de plantas.

Los registros de clase realizados en otros cursos recobran el mensaje que brindara Luciana, la directora, durante la entrevista desarrollada el año anterior:

Los Derechos de los Trabajadores Rurales están siempre implícitos en la sala de aula, hay una valoración de la agricultura, esa cuestión de la agricultura, ese mirar que la gente no necesita ir para la ciudad para vivir bien (Fragmento de la entrevista realizada a Profesora Luciana, directora de Escuela *Mathilde Gelhen*, octubre de 2014).

Puede observarse así, un modo de traspaso de los conocimientos prescritos por la política educativa, que coexiste con aquellos saberes que los estudiantes traen a las aulas, refrendando en este sentido la cultura local (Díaz, 2012), (Terigi, 2008), asimismo da cuenta de ciertas transformaciones y/o continuidades que el mismo sistema educativo ha propagado y que en la actualidad la escuela pone en tensión a través de sus prácticas.

CASO N° 4:

a) *Escuela Estatal Indígena Karáí Nhé'e Katu o Escuela de Enseñanza Fundamental del Assentamento Indígena de Estiva en el Municipio de Viamão*

La Escuela Estatal Indígena de Enseñanza Fundamental Completa¹² *Karáí Nhé'e Katu* se haya situada en la Aldea *Tekoa Nhundy* del Distrito de Estiva, correspondiente al Municipio de *Viamão*.

64 | El nombre *Karáí Nhé'e Katu* encierra dos significados afines «Señor sabio» o «Aquel que habla sabias palabras» (Hofmann, 2004). El nombre *Tekoa* hace referencia «lugar bueno para la vida de los Guaraní» o «Espacio adecuado para vivir» (Teixeira de Menexes y Bergamaschi, 2009), en tanto *Nhundy* evoca a «campo» (Hofmann, 2004); desde estas dos perspectivas la mencionada aldea puede visibilizarse con un «campo bueno o adecuado para vivir».

Entre las tradiciones indígenas brasileñas, prevalece el cuidado de la Madre Tierra, sobre todo la protección de los árboles, los animales y los recursos de la naturaleza; la sabiduría de los ancianos es un aspecto vital sumamente estimado y destacado por los pobladores y profesores: «Nuestros libros son los más viejos que están en nuestra casa. Hombre o mujer hacen las reuniones, cada uno tiene sus experiencias» (Fragmento de la entrevista realizada al Profesor Agostinho, *escola Karáí Nhé'e Katu*, septiembre de 2014).

Tras la conversación con el profesor Agostinho se dilucida que la palabra instituye un lazo entre los ancianos y demás pobladores de la aldea, delineando de este modo su particular cosmología:

La gente construye otra filosofía acerca de la *educação do campo*, es otra idea de formar personas, existen otros principios. La cultura indígena no tiene fiestas, más como ya está culturalizado se hace algo con los niños — Día del Padre, Día de la Madre ellos no festejan—, ellos no tienen alguna data, considero que no (Fragmento de la entrevista realizada a profesora Cilone; Escuela *Karáí Nhé'e Katu*, noviembre de 2014).

Por su condición de escuela indígena posee un amplio margen de autonomía; el Cacique Gildo interviene en las decisiones escolares, conjuntamente con la directora «(...) la palabra para el Jefe Guaraní es poder...hablar es una obligación de todos los jefes, su palabra es celebración (...)» (Teixeira de Menezes y Bergamaschi, 2009: 63). Desde esta perspectiva, los pobladores construyen un tejido relacional a través de la palabra (Ceschi, 2019: 104), sosteniendo allí los sueños, deseos, tensiones y temporalidades propias de la cosmología de la comunidad *Mbya Guaraní*; mientras bregan por alcanzar la justicia social, la libertad y la emancipación, proclamándose como legítimos pobladores americanos.

| 65

Palabras provisionales que anuncian un probable final

En el final retomo algunos sentidos compartidos en un párrafo inicial, pudiendo asentir que la perspectiva de reflexión y problematización abonada por los pensadores contemporáneos Paulo Freire, Hugo Zemelman y Boaventura de Sousa Santos ha puesto en valor un modo artesanal de transmisión, concebido como campo de posibilidades, en tanto otorga densidad en la amalgama experiencial y teórica, permitiendo comprender los hallazgos compartidos.

Es apropiado manifestar que el estudio de la enseñanza en estos dos territorios latinoamericanos trasluce ciertos rasgos culturales semejantes, los cuales se erigen entre dos vertientes significativas. En una dirección se distinguen producciones colectivas desarrolladas en torno a los procesos productivos del espacio rural y a situaciones vitales que atañen a los estudiantes, ligándose con la historia y la cultura local; pudiendo interpretar que la construcción de nuevos saberes parte máximamente de itinerarios educativos donde la/el estudiante indaga, reflexiona, interpreta y cuestiona el entorno social, en función de una nueva agenda didáctica.

Por otra parte, algunos docentes formados bajo el supuesto de la escolaridad graduada (Rattero, 2019: 8) reproducen segmentos didácticos instaurados en las áreas de Lengua y Matemática principalmente. Asimismo, se percibe un desarrollo menguado de las áreas de Ciencias Sociales y

Ciencias Naturales (Terigi, 2008); en una fracción didáctica más reducida se observan experiencias educativas afianzadas en las áreas de Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica, corriendo el riesgo de fomentar una abreviación cultural, en palabras de Rougier (2019: 44).

Conformemente, los procesos de enseñanza revelan un modo particular de construir el conocimiento, designado dentro de la investigación como *licencias didácticas*¹³. Esta categoría cobra interés dentro de las prácticas curriculares de las escuelas indagadas, pues hace referencia a las decisiones adoptadas por las/los docentes al momento de optar por las áreas de conocimiento, contenidos a enseñar, enfoque a utilizar, espacios y tiempos disciplinares asignados a cada uno de los temas, metodologías, materiales escogidos, estrategias de evaluación, etc.

Por consiguiente, maestras, maestros, profesoras y profesores patrocinan otra perspectiva de conocimiento, otorgando un status o una valoración suprema a un saber existencial o cosmológico, llamado habitualmente sentido común; este es entendido como una visión del mundo, fundado en la acción intersubjetiva. Desde esta perspectiva, los pobladores o lugareños, como propietarios de los saberes locales, pueden tributar su sabiduría y su ciencia, fortaleciéndose y reconstruyéndose aún más el vínculo intra-familiar e inter-familiar, como inter-institucional.

En esa trama se establece una relación educativa más justa entre ambas culturas al enlazar el conocimiento local con el global.¹⁴ En palabras de Jorge Larrosa, «podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia» (2009: 19), experiencia que habilita el encuentro entre las propias vivencias escolares, ensayando al mismo tiempo, una relación con lo otro y con los otros, como apuesta posible a trazar caminos imprevisibles que no sabemos a dónde trasladan y (que quizá) frente a lo desconocido abra paso a sucesivos acontecimientos.

Notas

1. Esta acepción hace referencia a la sección múltiple en el territorio de Brasil.
2. Este artículo recobra algunos significados anunciados en la investigación desarrollada en el marco del recorrido de Posgraduación de la Maestría en Educación y Desarrollo Rural, trayecto desplegado entre la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos e Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

La exploración referida se denomina «La enseñanza: construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural», estuvo bajo la dirección de la Mg. Carina Rattero. El estudio se realizó en diez organizaciones educativas de Educación Primaria/Ensino Fundamental; dos de ellas pertenecen a nuestro país, que se encuentran situadas en la Provincia de Entre Ríos, y ocho escuelas del Estado de *Rio Grande do Sul* de Brasil. El itinerario de investigación concretado en las ocho instituciones del suelo brasileño ha formado parte del Proyecto de PFGG 0004/11 de Fortalecimiento de Carreras de Posgrado en el marco del MERCOSUR, que mantienen desde un tiempo atrás la Universidad Nacional de Entre Ríos (uner) y la Universidad de Federal de *Rio Grande do Sul* (UFRGS).

3. Los mapas políticos de la República Argentina y de la República Federativa do Brasil son fuentes propias, elaboradas con la colaboración de diferentes investigadores del Área de Geografía e Ingeniería Agronómica; estos elementos cartográficos fueron construidos en agosto de 2014, en el Departamento de Sensoramiento Remoto, de UFRGS en la Ciudad de *Porto Alegre*, bajo la Dirección y Coordinación del Dr. Laurindo Guaselli. La figura Nº 4 corresponde a septiembre de 2015, la misma muestra los municipios a los cuáles pertenecen las escuelas visitadas.

4. En las escuelas de Entre Ríos, el estudio aludido se nutre de datos construidos en dos periodos indagatorios, primeramente, se recuperan elementos de un trabajo realizado dentro de la Especialización en Educación y Desarrollo Rural (2013) y seguidamente nos remitimos a registros y entrevistas realizadas en el marco de la investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Rural (2017).

5. La reducción de cargos docentes es una problemática actual que aqueja a la mayoría de las escuelas entrerrianas.

6. El Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se origina a fines del siglo XX y a partir de un intenso proceso de luchas campesinas, en demanda por la tierra que no tienen y que consideran un derecho propio (Michi, 2010, Ribeiro, 2010). El nombrado movimiento, según Michi (2010: 154), se compone por los sujetos que fueron descampesinizados, ya sea por la migración o por el asalariamiento, hallándose sometidos a distintas formas de explotación y opresión. Frente al flagelo de la desocupación y su constante vulneración, encuentran en la educación un modo de liberación humana. Corresponde mencionar, además, que, en la designación de instituciones, ciudades y otros espacios se utilizó el idioma portugués.

7. La institución escolar es designada como Escuela de Enseñanza Media, aunque toda la estructura ciclada está instituida por las leyes educativas brasileñas, es decir, el Primer Ciclo y Segundo Ciclo de las Series Iniciales, el Tercer Ciclo o Series Finales y el trayecto de las series correspondientes a la Enseñanza Media, aunque estas últimas no poseen carácter obligatorio.

8. El primer año se corresponde con el primer grado, en tanto las primeras series son análogas con el primer ciclo del sistema educativo argentino.

9. El resaltado en cursiva es mío.

10. Las segundas series iniciales refieren a Segundo Ciclo, en la estructura curricular de nuestro país.

11. La Escuela Polo o de Enseñanza Fundamental contiene una estructura ciclada de nueve años de escolaridad, dado que incorpora las series finales, compuestas por 7°, 8° y 9° año, con carácter obligatorio dentro del sistema educativo brasileño. Esta organización escolar es análoga con la Escuela Intermedia, creada dentro de la Educación General Básica, establecida en el marco de la Ley Federal de Educación, que fuera referida en párrafos anteriores del presente artículo.

68 | 12. Se caracteriza como Escuela de Enseñanza Fundamental Completa porque posee una estructura organizativa conformada por las Series Iniciales y Finales y también cuenta con la estructura de escolaridad secundaria.

13. Categoría construida en el proceso de investigación correspondiente a la tesis de maestría.

14. El conocimiento global también es denominado conocimiento del mundo.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, Rodrigo e Ironi Gozzi de Andrade (2006). *Arvorezinha*, mi tierra. Um rescate histórico interesante. *Arvorezinha*, R. S. Brasil: Passo Fundo. Ed. do Autor.

ANTELO, Estanislao (2014). ¿A qué llamamos enseñar? Cap. 1. En: Alliaud, Andrea y Estanislao, Antelo (Comps.) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación (1884). *Ley de Educación Común N° 1420*. Buenos Aires. Impresión en depósito del Ministerio de Educación.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación N° 24195*. Buenos Aires. Impresión en depósito del Ministerio de Educación.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. Buenos Aires. Impresión en depósito del Ministerio de Educación.

BRUMAT, María Rosa (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Nacional de Córdoba, CONICET. Argentina.

CALDART, Roseli Saleté (2002). Por una Educación del Campo: trazos de una identidad en construcción. En: Kolling, Edgar Jorge; Paulo Ricardo Cerioli y Caldart

Roseli Salete (Orgs.). *Educación del Campo: identidades y políticas públicas*. San Paulo, Brasil: Colección por una Educación del Campo.

CERLETTI, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

CESCHI, Zulma (2019). Habla para que pueda verte. El valor de la palabra en los espacios denominados «cinco minutos» en Escuelas EFA en Corrientes. En: Rattero, Carina (Comp.). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Buenos Aires, Ediciones Noveduc.

CRAGNOLINO, Elisa (2006). Estrategias educativas en familias del norte cordobés. En: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* N° 30. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

CURY, Jamil Carlos R. (2012). Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 53. México.

DÍAZ, Daniela (2012). Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico. *Proyecto de Tesis de Maestría en Psicología y Educación*. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

EDWARD, Derek y Neil Mercer (1994). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comunicación en el aula*. Editorial Paidós Ibérica.

ESPINOSA, Mirta Luisa y Nora Restano (2008). Configuración de prácticas docentes en el espacio de la ruralidad. Ideales, realidades y atavismos. Ponencia de las *III Jornadas Nacionales Práctica y Residencia en la Formación Docente*. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER. Argentina.

EZPELETA, Justa (1989). *Condiciones de trabajo docente en Argentina*. Santiago, Chile. UNESCO/OREALC.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

——— (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

GOVERNO FEDERAL. Brasil. (2006). *Directrices Curriculares de Escuelas del Campo de Paraná*. Conselho Nacional de Educação

GRECO, María Beatriz (2013). Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo del pensamiento. En: Rattero C. (Comp.). *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Paraná, Entre Ríos: Ediciones Noveduc.

GUTIERREZ, Talía (2014). La educación rural: «Fue un área muy poco explorada desde el punto de vista histórico, pero se ha avanzado mucho en los últimos veinte años». En: *Revista Abordajes* Volumen 2. Nº 2. Universidad Nacional de La Rioja. Argentina.

HOFMANN, Angela Ariadne (2004). *KARAÍ NHEÉ KATU*. Discusiones en torno de la escuela en una comunidad guaraní. San Leopoldo RS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos–UNISINOS.

IGLESIAS, Luís (1995). *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

70 | LARROSA, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. Palabras para una educación otra. En: Skliar C. y Larrosa J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fe: Ediciones Homo Sapiens.

MAYER, Susana (2014). *Educación Rural, Migración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones La Colmena.

MICHI, Norma (2010). *Movimientos campesinos y educación*. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero–VC. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

PARANÁ. Consejo General de Educación (2008). *Ley de Educación Provincial Nº 9890*. Paraná, Entre Ríos. Argentina.

RATTERO, Carina (2017). Esto no es un alumno. En: Rattero, Carina y C. San Román (Comps.). *La escuela secundaria disputa sentidos*. Paraná, Entre Ríos: Editorial EDUNER.

——— (2019). Escuelas en contexto rural. Voces y miradas. En: Rattero, Carina (Comp.). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

ROUGIER, María Elena (2015). Los territorios de los Paraje La Virgen, La Jaula y Colonia Ensayo en Entre Ríos, Argentina. Sentidos que se anudan. En: Vieira Medeiros, R. M. y Lindner M. *Expresiones de la Cultura en el Territorio*. Porto Alegre, Brasil: Ediciones Evangraf.

——— (2019). El espacio social y cultural en el currículum de las escuelas rurales. En: Rattero, Carina (Comp.). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Noveduc.

RIBEIRO, Marlene (2010). *Movimiento campesino*. Trabajo y Educación. Libertad,

autonomía y emancipación: Principios/fines de la condición humana. San Pablo, Brasil: Editora Expresión Popular.

SANTOS CASAÑAS, Limber (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. En: *Revista Currículum y formación del profesorado*. Madrid, España.

SANTOS de SOUSA, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO-Siglo XXI.

——— (2013). *Un discurso sobre las ciencias*. San Pablo: Cortez Editora.

STEINER, George (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Ediciones Siruela.

TERIGI, Flavia Zulema (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Buenos Aires, Argentina.

TEIXEIRA DE MENEXES, Ana Luisa y María Aparecida Bergamaschi (2009). *Educación Ameríndia. La danza y la escuela Guaraní*. Santa Cruz do Sul. R.S.: Editora Edunisc.

WETZEL, María R. (2017). *La enseñanza. Construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural*. Proyecto para Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Entre Ríos.

ZÁTTERA, Olga et al. (2012). *La educación en contextos rurales. Especialización Superior en Educación Rural*. Ministerio de Educación de la Nación Buenos Aires. Argentina.

ZEMELMAN, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Datos de autora

MARÍA ROSA WETZEL | Argentina

Profesora Normal Rural para la Enseñanza Primaria. Maestra y profesora de Plástica manual y su didáctica. Licenciada en Gestión Educativa de EGB 1 y 2. Postítulo en Gestión Directiva. Especialización y Magister en Educación y Desarrollo Rural, por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos e Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos.

E-mail: mariwetzell@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 02/09/2019

Fecha de aceptación: 08/11/2019