



El nuevo Programa

Miradas desde la escuela rural

Limber Santos | Maestro Director de Escuela Rural. Docente e investigador del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, UdelaR.

Quizá el producto pedagógico de mayor peso simbólico en la historia de la educación uruguaya, sea el Programa para Escuelas Rurales de 1949. Derivado de un esfuerzo conjunto de los maestros rurales y producto de un largo proceso de reivindicación política y técnica, el documento emanado del Congreso de Piriápolis del mes de enero y aprobado en octubre de aquel año, representa como estructura curricular, un conjunto de concepciones sobre la educación en general y sobre la escuela rural en particular. Si bien de aquel texto lo único que se ha mantenido inalterable es el exordio conocido como *Fundamentos, concepto y fines de la escuela rural*, todos los maestros aún hoy identificamos el Programa rural con aquel viejo “Programa del 49”. Pero, como ha dicho el Maestro Miguel Soler -único sobreviviente de los integrantes de la comisión redactora en aquel proceso-, las modificaciones estructurales introducidas en la revisión de 1987 modificaron de tal manera la propuesta original, que ya nada justifica esa identificación. Sin embargo, los tiempos actuales marcan, ahora sí, un quiebre en la continuidad histórica, en lo que se refiere a las propuestas curriculares para la escuela rural. Desaparece del escenario educativo la diferenciación curricular entre escuelas urbanas y rurales, tras muchas décadas de construcción pedagógica y realización de prácticas educativas, a la luz de esa diferenciación. Hecho nada menor, si tenemos en cuenta, además, que dicha diferenciación no fue producto del ya conocido proceso que culminó en 1949, sino que ya se registraba desde 1917; por lo que ha sido

un elemento que ha caracterizado nuestra escuela pública desde hace más de 90 años. Aunque no resulte baladí, esta transición no supone tampoco una catástrofe imposible de superar. Por el contrario, con juicio crítico pero a la vez con espíritu prospectivo, los maestros rurales debemos poner en juego lo mejor de nuestra realidad, para adecuar la nueva propuesta curricular a sus características y especificidades que siempre hemos defendido. Sea como fuere, el currículo prescripto siempre cede ante la presencia de la realidad, en términos de priorización y adaptación, y se necesitará, por parte del magisterio rural, una serie de acciones y producciones ad hoc, que hagan posible esos mecanismos.

El sentido de la especificidad

Si bien ha existido un relativo consenso histórico acerca de la especificidad educativa de la escuela rural, su materialidad más explícita -el Programa para Escuelas Rurales- se creó, aprobó y consolidó en la práctica, no sin voces en contrario. En su momento, esas voces expresaron la desconfianza para con una estructura curricular diferencial para el medio rural, en tanto ello pudiera suponer ofrecer una educación limitante, sujeta a las particularidades del medio. De hecho, algunas críticas en 1949 expresaban su rechazo a formar “niños campesinos” para que se quedaran en ese medio; porque eso era lo que los detractores suponían que el nuevo programa iba a provocar. La respuesta de Julio Castro y sus compañeros exponía otra posición, contraria a la que se les pretendía endilgar. Un programa

específico para escuelas rurales implicaba aprovechar lo mejor del medio donde la enseñanza y el aprendizaje tenían lugar, con el propósito de formar plenamente un niño que, luego hombre, pudiera desarrollarse adecuadamente en ese medio que es en el que le toca vivir, o en cualquier otro donde la vida le lleve. A esa altura se manejaba la convicción de que la circunstancia de que el niño se quedara en el medio rural o emigrara a otros lugares en el futuro, no dependía solo de la escuela. Ya había corrido mucha agua debajo de los puentes y la fermental discusión de los maestros rurales de los años 30 y 40 había alejado de la consideración pública el hecho de que la escuela pudiese resolver sola todos los problemas de la sociedad. “La escuela sola no puede” había sido la consigna resultante de la discusión de los maestros en el Congreso de 1933, reclamándose de otras esferas públicas la contribución a intervenir en la solución a los problemas sociales. De ahí que en los referidos fundamentos del Programa de 1949 se haga referencia a los condicionamientos políticos y económicos de la educación, sosteniendo que el supuesto de que las reformas educativas pueden cambiar la sociedad es “antinatural y antihistórico”. Esa prudencia conceptual llevó a adoptar una postura cauta con respecto a la importancia del Programa escolar: imprescindible, pero mínima si no está acompañada de una serie de acciones que, en el caso del medio rural, posibiliten adecuar la formación de los docentes para un máximo aprovechamiento de los recursos diferenciales disponibles.

El resultado de esa posición fue la creación de un Programa cuya diferencia central, con respecto al urbano, nunca estuvo centrada en una diferencia de contenidos a enseñar, como podría suponerse y en lo cual se basaban las críticas iniciales. Si bien había diferencias en cuanto a la enumeración de contenidos, la diferencia fundamental estaba vinculada con la consideración de los puntos de partida: los recursos disponibles y la manera de aprovecharlos. Se trataba de materializar los reclamos formulados por Agustín Ferreiro, desde hacía más de una década, en términos de adecuación a la realidad; esto es, atender lo que el niño y su familia ya poseen y conocen, aprovechar lo que se presenta alrededor del acto educativo en la escuela rural y que, por cierto, es bien distinto de lo que

se presenta en un ámbito urbano. A esa primigenia reivindicación de Ferreiro se le suma, en los años 40 y tras los oscuros diagnósticos del estado de la escuela rural de entonces, la reivindicación de pretender para los niños rurales una educación de igual o superior calidad que la de los niños urbanos. De la síntesis de ambas convicciones surgió un Programa que mantenía la diferenciación curricular, como desde 1917, pero a partir de una propuesta de avanzada, con fuertes contenidos universales sustentados en una estructuración, una lógica y unos puntos de partida, específicamente concebidos desde y para el medio rural.

La tensión entre lo general y lo particular

El conjunto de conocimientos que es designado para ser enseñado, en tanto recorte del universo de conocimientos disponible, supone una serie de decisiones políticas y técnicas, cuyo producto es el currículo. Si bien el currículo prescripto, manifestado en el Programa, es una parte importante de esas decisiones, no constituye lo único. El conjunto de prácticas, tradiciones y usos habituales presentes en los acontecimientos de enseñanza constituye también la estructura curricular, gran parte de la cual permanece invisible, bajo la forma de currículo oculto. En ambas esferas, la que enumera contenidos en el programa y la que determina su enseñanza a través de aquello que no necesariamente se explicita, se manifiesta una tensión entre lo general y lo particular. Se trata de un debate que formó parte de la discusión de los años 40 en nuestro país, a propósito de la conformación de una estructura de educación rural en el sistema de educación público, incluyendo políticas educativas diferenciales y un programa específico. Se trata del debate acerca de cómo debe estar configurado el currículo, contemplando un corpus general de conocimiento (universal, nacional) y un conjunto de saberes locales (vinculado con la región, la comunidad y hasta el propio centro educativo). Las características de nuestro país no han determinado decisiones de política educativa que habiliten incorporaciones locales o regionales al currículo prescripto. Sí ha ocurrido que los ámbitos rural y urbano han sido objeto de diferenciación que no es territorial estrictamente, sino que responde al entendimiento de que entre ellos hay una diferencia sustancial

de idiosincrasias, modos de vida y necesidades educativas. Esto quedó así establecido bajo fundamentos sólidamente explicitados en toda la producción pedagógica previa a 1949, a partir de los aportes iniciales de Ferreiro, y los diagnósticos y propuestas de Julio Castro más tarde. Esto, a pesar de las muy pertinentes y necesarias apreciaciones del propio Castro formuladas en 1940 acerca de la inexistencia de un “medio rural”, explicitando las diferencias entre los medios rurales ganaderos del norte y los medios agrícolas del sur.

El programa de 1949 tuvo el mérito de equilibrar una propuesta que contemplara una serie de conocimientos generales, que se entiende la escuela pública debe enseñar, y una serie de manifestaciones -mínimamente explicitados bajo la forma de contenidos y máximamente bajo la forma de sugerencias, objetivos y fundamentos- que buscan su adecuación al medio rural. Visto en su conjunto, el texto curricular persigue una formación integral del individuo en relación a otros y a la comunidad a que pertenece. La tensión entre lo general y lo particular es resuelta a través de la consideración de los insumos del medio -un medio enseñante- como punto de partida; a la vez de ofrecer lo nuevo, lo diferente, lo universal para compensar los déficits de ese medio. Es un texto que cumple con la contextualización de los conocimientos a ser enseñados, en tanto operación de vinculación con lo que ya existe y es vivido; pero, a la vez, cumple con el necesario extrañamiento y ajenidad que todo conocimiento a ser enseñado debe tener. Todo había comenzado con aquella imagen de Ferreiro de 1936; la que expresaba que enseñar en la escuela a plantar papas de igual o inferior calidad que las que ya se plantan por parte de los vecinos de la zona, no tiene sentido. El sentido está cuando la escuela se convierte en un “humilde campo de experimentación”, proponiendo una técnica de producción nueva o una forma diferente de trabajo. Ese necesario extrañamiento de los conocimientos a enseñar se mantendría en el propio Programa, aun cuando, a la vez, en sus fundamentos se propendería a evitar que la escuela rural fuese considerada un “lugar de excepción”. Allí, el rol social de la escuela como referente de la comunidad y parte indisoluble de la misma, se equilibraría con la naturaleza de los conocimientos a ser enseñados.



Foto: Concurso fotográfico QE / Dany Gerardo Olivera

La transición hacia el Programa único

La forma como se resolvió la tensión entre lo general y lo particular en la estructura curricular de la escuela rural, facilita las cosas. El carácter abierto del Programa para hacer que la escuela no sea un lugar de excepción pero, a la vez, logre trascender el medio que le rodea, habilita a que, hoy en día, se puedan buscar los mismos objetivos desde un programa único. Esto no supone renunciar a la especificidad pedagógica de la escuela rural ni a su singularidad social y didáctica. Supone encontrar los mejores caminos para seguir defendiendo esos elementos, ante el nuevo escenario. Con programa único o sin él, la realidad didáctica, alimentada por la estructura curricular, seguirá teniendo las complejas y ricas características de los grupos multigrado y la particular realidad social de la campaña. Aunque la transición pueda estar marcada por la frustración ante la evidencia de las ausencias de aquellos contenidos que los maestros rurales entienden debieran estar en el programa y no lo están, la tarea didáctica y los fundamentos pedagógicos deben seguir la misma línea. El nuevo programa no lo impedirá. El desafío de la transición es aprovechar lo mejor del mismo y poner en juego el peso de la tradición pedagógica rural, para compensar sus eventuales déficits y lograr traducciones prácticas verdaderamente significativas y originales.

Viejas y nuevas características

El movimiento pendular de las tendencias en educación ha provocado una vuelta a la enumeración de contenidos disciplinares, en reacción a enfoques integradores de contenidos que suponían, entre otras modalidades, su agrupación en torno a temas y problemas de la realidad. Pero esa agrupación es más propia de los dispositivos didácticos que de las estructuras curriculares prescriptas. En estas últimas, esa intención integradora no es reciente, sin embargo. Los propios programas para escuelas urbanas de 1957 y para escuelas rurales de 1949 agrupan contenidos disciplinares en el área de las ciencias naturales. Una forma de estructurar el currículo en este sector del conocimiento que, en su traducción en prácticas de enseñanza puede ser tan compartimentada como antes, pero que, al menos, pretende prescribir lo contrario desde el currículo. Una manifestación particular de este fenómeno integrador de contenidos lo constituye la existencia, en el Programa para Escuelas Rurales, del área de “seres y fenómenos de la naturaleza”, ya que no se corresponde en absoluto con denominación epistémica alguna, apelando a la experiencia y vivencias del medio donde esos contenidos vinculados con la biología y, en menor medida con la química y la física, van a ser enseñados. Es interesante porque supone explicitar, en la estructura curricular, un adelanto de cómo se manifiestan los contenidos educativos en los procesos de enseñanza.

El enfoque del nuevo programa resalta la importancia de los contenidos en relación a las estructuras disciplinares de las que surgen en el ámbito de la ciencia, configurando una reacción contra no solo las tendencias integradoras en torno a grandes áreas (ciencias de la naturaleza, ciencias sociales) propias de los procesos de reforma de la educación secundaria de hace algunos años, sino que también alcanza las manifestaciones que en ese sentido tienen los viejos programas escolares.

Allí están los contenidos de seres y fenómenos de la naturaleza -los de siempre y muchos nuevos- pero expuestos conforme a una clasificación por disciplinas. Hay, además, un grado de exhaustividad conceptual mucho mayor, como consecuencia del énfasis puesto en la lógica disciplinar. Pero esas características, los problemas visualizados a partir del volumen de

contenidos expuestos y el alejamiento de estos respecto a las características del medio rural, debieran ser abordadas a partir del cruce de la estructura curricular y las dimensiones, pedagógica primero y didáctica después, propias de la escuela rural.

Miradas desde lo pedagógico

Los contenidos del nuevo programa, aplicados en el medio rural, estarán atravesados por los principios pedagógicos históricamente construidos en relación a la ubicación de la institución escolar en ese medio. Estos principios no desaparecen con el nuevo programa, ya que trascienden lo curricular. Se trata de principios pedagógicos que, si bien requieren nuevas lecturas a la luz de la ruralidad actual, en esencia se mantienen vigentes en tanto expresan las dos especificidades de la escuela rural. La primera de ellas refiere a la especificidad social, la que se deriva de la ubicación de la escuela en el medio como única institución pública y como única presencia del Estado. Elementos nada menores y que tienen efectos sobre el papel que la institución debe asumir, necesariamente. La segunda se refiere a la especificidad didáctica, la que se deriva de la existencia del grupo multigrado, con todas las consecuencias que ello tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin dudas que ambas especificidades -la primera de ellas fuertemente defendida en el proceso de creación del Programa de 1949- siguen teniendo, hoy, aún más razón de ser que antes. Esto puede evidenciarse en el proceso de despoblación del campo que se ha producido en estas décadas, lo cual ha resignificado la relación de la escuela con ese entorno, por un lado, y a la vez, ha provocado un aumento de los grupos multigrado en escuelas que progresivamente han visto reducir su matrícula.

Seguir teniendo en cuenta estas especificidades supone efectuar este cruce del texto del nuevo Programa con esa pedagogía de la educación rural. Más allá de las omisiones, leer el Programa desde esta clave implica encontrar los puntos de partida para su uso en el medio rural. Para ello será válido, una vez más, el estar atento a los recursos que brinda el medio así como a las necesidades que se imponen allí, de lo cual, otra vez, los contenidos referidos a las ciencias de la naturaleza podrán ubicarse en el lugar central o,



al menos, estructurador de la traducción del currículo en prácticas de enseñanza.

La lectura del Programa desde la escuela rural no implica su contextualización. Implica, como ya hemos dicho, encontrar vínculos entre los contenidos que están para ser enseñados, y la realidad vivida y percibida, como un punto de partida que debe ser trascendido con los acontecimientos de enseñanza y aprendizaje. Esto supone el doble juego de valorar el medio rural -su cultura, sus prácticas sociales, sus formas de producción, sus dinámicas- y, al mismo tiempo, cumplir con la función de enseñanza, en tanto acercamiento a lo lejano, extraño y ajeno. La relación con los saberes que se enseñan e intentan aprenderse, en parte debe ser una relación de extrañamiento, un extrañamiento *ubicado* en las coordenadas donde esos procesos tienen lugar. Se podría decir en este sentido que la clave está en la consideración del *currículo situado* en los parámetros ambientales y didácticos donde tendrá su traducción en prácticas de enseñanza. El texto y su presentación no tendrán variaciones y tendrán un carácter universal, la lectura que hagamos de él, sí deberá variar y tendrá una naturaleza singular.

Miradas desde lo didáctico

En la pedagogía rural, el puente entre la especificidad social y la especificidad didáctica ha estado pautado por el uso de los recursos humanos y materiales del medio. La transformación de esos recursos en *recursos didácticos* por la decisión de los docentes, traza uno de los caminos que conduce a la didáctica en escuelas rurales. Las características particulares de los grupos multigrado constituyen uno de los caminos que conducen a la construcción de una didáctica multigrado. En esta construcción hemos considerado que el factor clave es la organización de los contenidos, basándonos en una didáctica centrada en los saberes. Si esto era así hasta ahora, mucho más lo será a la luz del nuevo programa con su fuerte énfasis conceptual. Por lo tanto, en la organización de los contenidos se centrará el cruce del Programa con lo didáctico en la escuela rural, a partir de los temas estructuradores que el propio Programa explicita, o los que emerjan en el aula y su entorno.

El grupo multigrado habilita la circulación de los saberes en términos didácticos, a partir de una cierta organización de los saberes en términos epistemológicos. Esa organización es

igualmente didáctica si adoptamos una didáctica epistemologizada, esto es, que tenga como centralidad a los saberes, su naturaleza, sus transformaciones y su circulación.

Para centrarse en los saberes y sus posibilidades de organización, es necesario contar con una sólida formación disciplinar. Eso permitirá conocer las lógicas que indican la mejor manera de integrar contenidos en torno a ejes estructuradores comunes, a partir de criterios de jerarquización y complementariedad. En este punto es interesante tener en cuenta que la formación permanente para los docentes en el marco del nuevo programa, en el caso de los maestros rurales, deberá girar en torno a la actualización en las disciplinas y, al mismo tiempo, con respecto a fenómenos de la realidad rural actual que sirvan como anclaje inicial para el tratamiento de aquellos contenidos. Los maestros rurales estarán en inmejorables condiciones para dar cuenta de esa realidad, conformándose instancias de formación permanente a modo de intercambio entre docentes y técnicos, según diversas modalidades: encuentros, talleres; a nivel regional, a nivel departamental, según agrupamientos escolares, a través de la gestión de los Maestros Coordinadores CAPDER, etc.

Desde ese lugar, el docente podrá dar una mirada al Programa en función de las actividades didácticas que tendrá que organizar, incorporando en esa mirada no solo el texto curricular, sino también todos los elementos ambientales necesarios, las propias convicciones y todos aquellos insumos propios de la didáctica multigrado y de la tradición histórica de la escuela rural, referida a saberes y recursos. Ahora las decisiones sobre organización de contenidos en torno a temas de la cotidianidad estarán complejizadas y enriquecidas por un currículo conceptualmente más denso y disciplinarmente más estructurado.

Lo que está en nuestras manos

Así como “seres y fenómenos de la naturaleza” constituía un paso hacia lo didáctico, formulado en la estructura curricular, también lo eran las sugerencias planteadas tanto en el Programa para Escuelas Rurales como en el Programa para Escuelas Urbanas. Desprovista la nueva estructura de todo elemento de esa naturaleza, las acciones desde lo didáctico deberían tener, al menos, dos niveles: uno epistemológico y otro de planificación didáctica. Ambos son niveles didácticos, en tanto suponen el manejo y procesamiento de los contenidos a ser enseñados.

Una posibilidad de cumplir con el nivel epistemológico de trabajo es organizar los contenidos en forma de redes. Estas pueden construirse en torno a temas estructuradores -que estén o no en el Programa- que sean susceptibles de integrar contenidos pertenecientes a diferentes áreas y disciplinas, y también pertenecientes a diferentes grados, para su comprensión. En el caso de la escuela rural, los contenidos pueden agruparse en torno a la contaminación del arroyo, la forestación, las nuevas técnicas de producción, el invernáculo, las actividades sociales de la comunicación; pero también en relación a temáticas más amplias y lejanas: las que surgen a través de los medios de comunicación, los Juegos Olímpicos, el calentamiento global, los conflictos políticos internacionales, la crisis financiera, etc. En todos los casos se trata de grandes temas, para cuyo abordaje es necesaria la concurrencia de muchos contenidos, aunque es decisión del docente limitar la red a la concurrencia de unos pocos, para hacer de la red una herramienta viable para la enseñanza de aquellos. Los contenidos allí ubicados deben pertenecer a diferentes disciplinas, en tanto no hay tema de la realidad que pueda ser comprendido apelándose a solo una disciplina. No ocurre en la ciencia, tampoco debiera ocurrir en la educación. Cada disciplina observa una pequeña porción del fenómeno, y es la participación de varias la que permite una apreciación más global y comprensiva del fenómeno. En el caso de la escuela rural, además, los contenidos ubicados en la red pertenecen a diferentes grados, ya que el tema que motiva la red será trabajado por todo el grupo multigrado, aunque cada grado o nivel desde un contenido distinto. De ese modo, el tema de una nueva técnica de producción que



esquilma los suelos del lugar puede ser abordado desde diferentes contenidos y disciplinas: la geología (el paisaje moldeado por factores internos como el vulcanismo y factores externos como la meteorización y erosión); la economía (tecnificación de la producción con menos mano de obra y mayor uso de máquinas y procesos mecanizados); la biología (una nueva especie vegetal que consume mucha agua o determinado nutriente del suelo); la física y la química (para comprender los fenómenos de meteorización química y mecánica); etc. Aunque no necesariamente deban consignarse las disciplinas en la red, sí ubicamos allí los contenidos seleccionados en la oportunidad para abordar el tema. La red permitirá contar con distintas puertas de entrada y diferentes caminos internos para abordar la temática, de acuerdo a los grados presentes en el grupo. En ocasiones se aplicará un criterio de complementariedad entre los contenidos trabajados en diferentes grados, en tanto esa es la relación que se mantiene entre ellos. Cada grado se apropia del contenido correspondiente, ayudando a que todos comprendan la temática general. En otras ocasiones, el criterio es de diferente profundización de un mismo contenido, el cual es abordado por todos, pero desde distintos puntos de vista y grados de dificultad.

Una vez definida la organización de contenidos bajo la forma de red y que seleccionemos las entradas y recorridos para grado o nivel del grupo multigrado, comienza el segundo nivel didáctico que supone la planificación de actividades. La planificación periódica (proyectos, centros de interés, núcleos temáticos, tópicos, etc.) toma como insumo los temas y contenidos organizados en la red. Allí se traduce esa organización en una temporalidad materializada en actividades que incorpora el resto de los elementos de la práctica educativa que debemos prever: organización de los tiempos y espacios, recursos didácticos a utilizar, secuencia didáctica prevista, organización social de la clase y relaciones interactivas y forma de evaluación. En la planificación periódica, el tema estructurador de la red sigue siendo para todos los grados; pero el plan supone la elaboración de secuencias a ser ejecutadas en un período de tiempo, de carácter complementario, paralelo y de ejecución simultánea. La cantidad de secuencias simultáneas por cada plan periódico dependerá

de la cantidad de grados o niveles que estén presentes. Esas secuencias prevén aperturas y puestas en común parciales o finales, donde todo el grupo multigrado asiste conjuntamente a la actividad como grupo total. En los trabajos vinculados a la didáctica multigrado hemos señalado que en esas puestas en común está gran parte del aprovechamiento del potencial del grupo multigrado para los procesos de aprendizaje. Se trata de poner en común los saberes que cada grado trabaja, de tal forma que puedan circular, trascendiendo las barreras formales de la estructura por grado. Se ubica al saber en el lugar central, dejando que circule libremente y cada niño, más allá del grado en que se encuentra, tome de él lo necesario y posible, sin perjuicio de las exigencias mínimas que debe cumplir para el grado en el que se encuentra. Pero el multigrado ofrece la posibilidad de no encasillarse en limitaciones formales, dejando lugar a la ocurrencia de fenómenos sorprendentes en las aulas. La planificación semanal o diaria tendrá como insumos las secuencias establecidas en los planes periódicos y podrá seguir la misma estructura de aquellos, aunque referidas, en este caso, a las actividades didácticas propiamente dichas.

Reflexiones finales

El currículo prescripto es el resultado de un proceso donde se tensan poderes e intereses diversos. El producto final representa todas las realidades y a ninguna en particular. En este sentido, una reforma curricular supone un hecho trascendente a tener en cuenta. Mal o bien representa lo que la sociedad elige para transmitir a las nuevas generaciones. En tiempos de escasa materialidad y consistencia del conocimiento, donde su obsolescencia rápidamente deja lugar



a otros, en una cadena vertiginosa, adquiere mucha importancia la generación de un texto curricular. Aunque su estabilidad y completitud sean solo ilusiones, el texto curricular tiene el valor de materializar los saberes elegidos para ser enseñados, construido como una referencia fija a la que volver una y otra vez.

Pero sin ánimo de relativizar más de la cuenta su importancia, está claro que solo con la estructura curricular no hacemos nada. Un nuevo programa no es garantía de cambios sustanciales en las relaciones educativas. Se necesita formar

a los docentes y poner a disposición una serie de insumos que permitan incluir el Programa en las manifestaciones didácticas cotidianas. El nuevo Programa permite y exige mucho trabajo a su alrededor. Su adaptación a la realidad de los grupos multigrado y de los ámbitos rurales, demandará acciones de desarmado y rearmado, desconstrucción y reconstrucción permanentes. Solo así sus potencialidades serán complementadas y sus carencias serán compensadas por el valor social y didáctico que la pedagogía de la escuela rural tiene para ofrecer. 

Bibliografía

AGELET, Joan; BASSEDAS, Eulàlia; COMADEVALL, Magdalena (1997): "Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles" en Revista *Aula de Innovación Educativa*, N° 61 (Mayo). Barcelona: Ed. Graó.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1997): *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.

BEHARES, Luis E. (2003): "Materialidades del saber en Didáctica, a partir del concepto de 'transposición'", en L. E. Behares (comp.) (2004): *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, Publicaciones Universitarias.

BERNSTEIN, Basil (1988): *Clases, códigos y control*. Vol II: *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.

BERTONI, Elba; QUINTELA, Mabel (2006): "El concepto y las conceptualizaciones. Una mirada desde la Lógica y la Epistemología" en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 80 (Diciembre), pp. 17-23. Montevideo: FUM-TEP.

BOIX TOMÀS, Roser (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Ed. Graó.

BORDOLI, Eloísa (2006): "¿Qué se pone en juego en una reforma curricular? Implicancias y limitaciones de la misma" (1ª parte) en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 76 (Abril), pp. 13-19. Montevideo: FUM-TEP.

CHEVALLARD, Yves (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

EZPELETA, Justa (1997): "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado" en Revista *Iberoamericana de Educación*, número 15 (setiembre-diciembre). Monográfico: Micropolítica en la Escuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línea: www.campus-oei.org/oei-virt/rie15a04.htm

GARCÍA, José Eduardo (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora. Colección: Investigación y Enseñanza. Serie: Fundamentos N° 8.

SANTOS, Limber (2005): "Los saberes designados para ser enseñados: naturaleza y caracterización" en Luis E. Behares; Susana Colombo (comps.): *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

SANTOS, Limber (2006a): "Las paradojas de los saberes contextualizados" en Seminario "Educación y Justicia". Montevideo: IAE.

SANTOS, Limber (2006b): "Nuestra herencia pedagógica. Selección de textos" en Yolanda Delgado; Mabel Sosa; Limber Santos (comps.): *Voces de la escuela rural*. Montevideo: ANEP-CEP.

SANTOS, Limber (2006c): "Los fundamentos del Programa: la síntesis pedagógica" en Yolanda Delgado; Mabel Sosa; Limber Santos (comps.): *Voces de la escuela rural*. Montevideo: ANEP-CEP.

SANTOS, Limber (2006d): "Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado" en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 75 (Febrero), pp. 72-79. Montevideo: FUM-TEP.

SANTOS, Limber (2007): "Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada" en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 81 (Febrero), pp. 22-32. Montevideo: FUM-TEP.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ed. Morata.

ZABALA, Antoni (1997): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.

ZABALA, Antoni (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Graó.