

La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales*

Flavia Terigi**

RESUMEN: se presentan los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la organización de la enseñanza en cuatro secciones múltiples de escuelas rurales argentinas, inscripto en la línea teórica de los estudios sobre la gramática escolar y en los planteamientos de la etnografía educativa latinoamericana. Afirma que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrados que sea análogo al que se produjo para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas y autocontenidas, y se propone avanzar en el conocimiento de la enseñanza usual en estos contextos estudiando las formas de respuesta al problema de la enseñanza que ensayan o estabilizan las maestras.

Según se analiza, las respuestas de las maestras resultan en buena medida una extensión del modelo pedagógico del aula estándar (conocido debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) al contexto organizacional de las secciones múltiples, pese a lo cual se verifican elaboraciones no reductibles a aquel modelo. Mediante la categoría *invención del hacer*, se da cuenta del proceso local de organización de la enseñanza por parte de cada maestra, componiendo saberes profesionales, experiencias previas y consideraciones sobre las condiciones y restricciones que se les presentan.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural – Plurigrado – Enseñanza usual – Gramática escolar – Etnografía.

ABSTRACT: This paper presents the outcomes of a qualitative and exploratory study on teaching organization in four multigrade classes of rural schools in Argentina. The theoretical and methodological approaches are those of the grammar of schooling and the Latin American educational ethnography. There has been no production of a teaching model for multigrade classes as it has been done for self-contained and coeducational classrooms. Because of that, the research is intended to make an advance in the knowledge of ordinary teaching practices in those contexts, by examining the teaching strategies that teachers test or stabilize in four multigrade classes.

As found in the analysis, teachers' strategies are largely an extension of the teaching model in standard classrooms (known by them because of their school biography,

* Este artículo se basa en los resultados finales del Proyecto 30-3060, "Organización de la enseñanza en plurigrados", de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que dieron lugar a la Tesis de Maestría dirigida por Justa Ezpeleta (DIE/ C/INVESTAV/ IPN), aprobada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en 2009.

** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Educación y Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Exactas y de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

their training, and the available institutionalized knowledge) to the context of multiple sections. Despite of this extension, teachers make personal elaborations that can't be reduced to that model. The category of *making invention* gives an account of the local process of drawing up a proposal for organization of teaching by each teacher, a proposal that seems to be a composition of professional knowledge, prior experiences and reflections on the conditions and restrictions in context.

KEY WORDS: Rural school – Multigrade – Ordinary teaching practice – Grammar of schooling – Ethnography.

La escolaridad primaria responde a principios de organización que han permanecido estables a lo largo de más de un siglo y que nos permiten reconocer, en la actual escuela primaria, marcas de identidad que aprendimos en el curso de nuestra escolaridad en el nivel. Ahora bien, sin desmedro de esa organización común, existe una considerable diversidad en las escuelas primarias argentinas. Una innegable heterogeneidad en las condiciones en que se desarrolla la experiencia escolar entre regiones del país, entre provincias de una misma región y dentro de cada jurisdicción hace inadecuado considerar que sea posible hablar de la escuela primaria y del trabajo de enseñar en ella, como una realidad única.

Pese a ello, la escuela primaria ha sido tratada a menudo como una realidad indiferenciada. Este artículo procura constituir un aporte al reconocimiento de su diversidad, tomando como foco de análisis la organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales de nivel primario de nuestro país, que ha sido estudiada en una investigación cualitativa de carácter exploratorio.

Planteamiento del problema

El modo en que se agrupa a los alumnos según las disposiciones de la organización escolar tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo de los docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico de que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Buena parte de ese conocimiento didáctico disponible está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana.

En los países latinoamericanos que dieron un impulso configurador a sus sistemas escolares a fines del siglo XIX, como la Argentina, el plurigrado nació como modelo organizacional de la escuela rural. Es posible sostener como hipótesis que en nuestro país se habrían generado dos modelos organizacionales (el aula urbana graduada y el plurigrado rural), pero un único modelo pedagógico, correspondiente al aula graduada. Con la expresión

modelo organizacional, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el primero no “dicta” el segundo, sino que este es una producción específica. Según se propone en este trabajo, en las escuelas rurales de nuestro país –quizás de nuestra región– se extendió el *modelo pedagógico del aula graduada* en el modelo organizacional del plurigrado.

¿Por qué el plurigrado requeriría un modelo pedagógico específico? Porque el problema crucial para enseñar en los plurigrados es diferente al que se afronta en el aula graduada: mientras que en los dos casos la escolaridad es graduada –y, en consecuencia, cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización– en el plurigrado el *modelo organizacional* agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Pero el *modelo pedagógico* para enseñar en estas condiciones organizacionales permaneció informulado; por tanto, para quien está a cargo de un plurigrado, es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de principios y propuestas (el *modelo pedagógico*) construidos en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparados para la enseñanza simultánea a un grado único y a niños de edades relativamente homogéneas. Los problemas de la enseñanza en los plurigrados pueden ser mejor comprendidos si se advierte que la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas de las escuelas rurales no hacen sino alejarse.

A pesar de la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza en esos contextos didácticos, en esos agrupamientos extraños, *fuera de norma*, los maestros y maestras enseñan. ¿Cómo lo hacen? ¿Qué sucede con la enseñanza cuando los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades? Documentar la organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales ha sido el propósito de la investigación, propósito en el que convergen una

cierta mirada sobre la escuela y una cierta posición sobre la investigación educativa: los estudios sobre la gramática de la escuela y la forma escolar,¹ y los planteamientos de la etnografía educativa en América Latina.²

La investigación se ha planteado como objeto un asunto de enseñanza: estudia la llamada *enseñanza usual*³ en el contexto organizacional del plurigrado, lo que los maestros hacen para dar respuesta al problema didáctico que se les plantea en ese contexto. Eso significa que los maestros (las maestras, en verdad) cuya enseñanza fue analizada no fueron elegidos por algún rasgo particular respecto de su saber didáctico o su desempeño en la enseñanza; se trata de maestras cuya única condición de inclusión en el estudio ha sido que enseñan en secciones múltiples de escuelas rurales.

Hemos documentado las respuestas concretas que cuatro maestras dan al problema de la enseñanza en la sección múltiple.⁴ La reconstrucción de

- 1 La idea de *gramática básica de la escolaridad* remite a un conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas– sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. La elección de la expresión *gramática* para referirse a las reglas y estructuras que organizan la escolarización es deliberada, como lo muestra la comparación que proponen Tyack y Cuban: “Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser” (Tyack y Cuban, 2001: 168). En nuestro medio, Dussel propone que la noción de gramática escolar debe ser ampliada, y señala para ello dos direcciones (Dussel, 2003). En primer lugar, considera que debe incorporar otros aspectos de la vida escolar que no estaban contemplados en las reglas básicas de la escolarización; en especial le interesa incluir en el análisis ciertos eventos, procesos y artefactos (como los guardapolvos, de los que estudia su obligatoriedad en la escuela argentina) que considera también elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas, pues contribuyen a definir qué es una escuela y quiénes pueden estar en ella. En segundo lugar, afirma necesario el estudio histórico de las maneras concretas en que se produjo la constitución de la forma escolar en las prácticas locales; así, la singularidad de la escuela argentina en cuanto al uso de los guardapolvos puede dar pistas sobre las formas en que la gramática de la escuela tomó, en un país determinado, “artefactos, dispositivos e invenciones de otras experiencias y los trajo a una situación particular” (Dussel, 2003: 13).
- 2 Más precisamente, la que viene desarrollándose teniendo como centro de referencia la producción de Zepeleta y Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE/ CINESTAV/ IPN) de México.
- 3 La expresión *enseñanza usual, habitual u ordinaria* se utiliza en la investigación didáctica para diferenciar la enseñanza que tiene lugar habitualmente en las escuelas de aquella en la que se pone a prueba una secuencia didáctica diseñada en el marco de una investigación. El propósito de la investigación sobre la enseñanza usual es “ganar conocimiento y comprensión de los fenómenos de enseñanza; no es producir una acción inmediata o mejorar la enseñanza de un modo directo. (...) el investigador no interviene ni en el diseño de la enseñanza ni en su realización. Nos proponemos entender la práctica del maestro, incluyendo sus elecciones de ejercicios y sus decisiones en la gestión de la clase en procura de desarrollar tanto su proyecto de enseñanza como el conocimiento de los estudiantes” (Hersant y Perrin-Glorian, 2005: 114-115). Original en inglés, traducción propia.
- 4 El trabajo de campo consistió en una serie de observaciones cualitativas por escuela, por un mínimo de tres días y un máximo de cuatro, según los casos, cada vez en el curso de una misma semana. Durante las visitas, se realizaron observaciones de clase (siempre a la misma maestra), observaciones de otros episodios de la vida escolar que se hacen accesibles debido a la estancia intensiva en el terreno, entrevistas a directivos y maestros y a personal de

cada respuesta en su singularidad pretende iluminar los saberes con los que cuentan o de los que carecen las maestras, el tipo de restricciones que se les presentan, las decisiones que toman o pueden tomar, en el peculiar contexto organizacional de cada una de las secciones múltiples incluidas en el estudio. Como es lógico, la riqueza del estudio no pretende fundamentarse en su representatividad, entendida en términos estadísticos, sino en su *significatividad*, en términos de la capacidad de la aproximación realizada para mostrar la articulación de elementos que configuran la singularidad de cada caso y que contribuyen a la comprensión del objeto.

Presentación sumaria de los casos

El lector comparte probablemente que las presentaciones de los casos son, junto con los marcos metodológicos, los capítulos más difíciles de leer en los reportes de estudios de caso. Una de las razones de ello es que la abundante información que se presenta no siempre se muestra relacionada de manera relevante con el análisis, y no llega a apreciarse en qué medida los procesos de detección de categorías locales y de elaboración de dimensiones de análisis —que son los que permiten el avance en la comprensión del problema de investigación en un estudio etnográfico— se apoyan en la construcción que el investigador realiza en el terreno y en lo recogido en el trabajo de campo. Los artículos no son el género que mejor se presta para mostrar aquellos procesos, debido a su necesaria brevedad, y por eso quienes frecuentamos las revistas especializadas en investigaciones cualitativas basadas en estudios de caso solemos encontrarnos con artículos enteros que se dedican a exponer un caso único. Ello se debe no tanto a que las investigaciones sean de caso único, sino a que la profundización en un caso es una manera potente de mostrar las categorías locales y las dimensiones de análisis en funcionamiento.

Pese a ello, en este trabajo no tomaremos el camino de la profundización en un caso, sino que haremos una presentación sumaria de los cuatro. Sucede que nos interesa dar a conocer un hacer, mostrar de qué manera las maestras resuelven las particularidades de la enseñanza en estos contextos, y a tal fin se hace necesaria la contrastación de los casos. A fin de evitar la carga de cierto sinsentido que se produce cuando se presenta la información bajo el orden casuístico, hemos escogido ofrecer una caracterización sucinta de la organización de la enseñanza en los plurigrados, lo más próxima posible a las perspectivas de las propias maestras y al funcionamiento cotidiano de la enseñanza en los plurigrados observados. La descripción no supone, desde la perspectiva de esta investigación, un disvalor: debido a lo

supervisión, cuando esto fue posible. El archivo de campo de la investigación consta de 37 registros de observación de clases, 6 desgrabaciones de entrevistas, 4 diarios de campo que incluyen el registro de 40 conversaciones y 5 documentos relevados en terreno.

poco que la investigación educativa ha abordado la enseñanza en estos contextos, se considera que lograr buenas descripciones de las prácticas constituye un aporte al conocimiento del objeto. Por otra parte, las descripciones se sostienen en una cierta interpretación de lo que se muestra, de lo que se visibiliza, de forma que el estudio se propone conceptualizar las prácticas, sin negarlas (Edwards, 1992).

Antes de ingresar a la presentación de cada caso, interesa anotar dos asuntos. El primero es que, donde las condiciones de aislamiento y aun de abandono por parte de las autoridades locales podrían hacer suponer un funcionamiento poco formalizado de la escuela, nuestro estudio revela que el empleo del tiempo escolar para tareas relacionadas con la enseñanza de los contenidos curriculares promedia el 70% de la jornada escolar, lo cual habla de la institucionalización que alcanza la enseñanza en las escuelas observadas y, posiblemente, en las zonas rurales del país.

El segundo es que, aunque podría suponerse que el conjunto de alumnos a los que enseña una misma maestra se corresponde con la categoría administrativa de *sección escolar*, sin embargo no es esta la situación que encontramos en nuestros casos. A lo largo del proceso de análisis desarrollado en la investigación, fue necesario introducir diferenciaciones entre la *sección escolar* y el *grupo-clase*, refiriendo la primera a la composición administrativa del plurigrado tal como figura en los registros de asistencia, mientras que el segundo expresa la composición real de la clase, tal como esta tiene lugar en las escuelas observadas. Solo cuando la escuela es de personal único (Casos 3 y 4), esta distinción no ha sido de aplicación, pues no hay docentes entre quienes redistribuir a los alumnos; en las escuelas pluridocentes, qué alumnos y alumnas integran el *grupo-clase* a cargo de una maestra es un asunto que no puede deducirse de los registros escolares y que tiene que ser reconstruido en el campo. Así, en el Caso 1, alumnos de tercer grado que, desde el punto de vista del registro escolar, formaban parte de la sección a cargo de la maestra observada, sin embargo asistían a clases en el contraturno y eran "atendidos" por la directora de la escuela, que a su vez estaba a cargo de los alumnos de 4° a 7°. En el Caso 2, la maestra observada estuvo en dos ocasiones a cargo de dos secciones en forma simultánea, dentro de un acuerdo estable con la directora a cargo de una de ellas, para resolver la situación que se planteaba durante sus ausencias. Parecería que la existencia de más de un maestro da lugar a cierto margen en la organización de los *grupos-clase*; en los casos que hemos estudiado, las escuelas hacen uso de este margen, bien por acuerdo institucional (Caso 2), bien por decisión unilateral del directivo (Caso 1). El modelo organizacional, entonces, establece el agrupamiento de alumnos de distintos grados escolares en una misma sección; pero la composición efectiva de ese agrupamiento se muestra sujeta a variaciones en las escuelas con más de un docente.

Caso 1

En la escuela bidocente de la localidad de San Francisco, provincia del Neuquén, Gabriela⁵ está haciéndose maestra en un contexto hostil, donde directora, padres y chicos constituyen una comunidad en la que ella es nueva y extraña. En condiciones de soledad, padeciendo la desaprobación de una directora que tiene con ella diferencias ideológicas y que la desautoriza en el terreno pedagógico, busca respuestas a lo que considera *ausencia de referentes* en los alumnos y alumnas, ausencia de conocimientos previos en los que sea posible apoyar la enseñanza; al tiempo que procura organizar la sección múltiple de primer ciclo de modo que no queden los *recreos dentro del aula* que desapruueba la directora. Un momento inicial de organización de las actividades de todos se sigue en su propuesta de una incesante *derivación entre los grupos*, en un esfuerzo por apoyar los aprendizajes de los chicos manteniéndolos en situación de plena ocupación, en clases donde la distancia cultural entre la maestra y los chicos conduce con frecuencia a la incompreensión.

Caso 2

No se comprende el trabajo didáctico que realiza la maestra Elsa en la escuela multidocente de Painé Filú, provincia del Neuquén, si no se lo coloca en la peculiar lógica institucional que hemos encontrado en esta escuela. Por un lado, hemos hallado una preocupación institucional por *ampliar el horizonte de experiencias* de los chicos, preocupación que Elsa promueve activamente. Por otro lado, la decisión del equipo docente de la escuela de manejar con cierta libertad la ubicación de algunos chicos en determinados grados supone y a la vez exige *una mirada mínimamente atenta a la singularidad de cada alumno*; en el caso de la maestra Elsa, el material de campo permite afirmar que esta mirada existe. También hay que entender el trabajo didáctico que realiza Elsa en relación con su militancia sindical, que la lleva a un compromiso explícito con los aprendizajes de los alumnos; y como modo de dar respuesta a la obligación de hacerse cargo de todos los alumnos de 3° a 7° con alguna frecuencia, debido a las ausencias de la directora. La maestra Elsa ha generado un esquema de organización de la enseñanza que se muestra dúctil para afrontar estas condiciones institucionales, que produce *rupturas en la gradualidad*, y que suscita en el aula interesantes procesos de participación y producción de los chicos en los cuales sus intervenciones docentes tienen gran influencia.

5 Debido al compromiso de anonimato asumido con los informantes y sujetos de la investigación, los nombres de las localidades, escuelas y maestras fueron modificados para asegurar la reserva de las identidades. Por la misma razón, cuando alguna referencia de contexto hacía directamente reconocible una escuela, se optó por no incluirla en la caracterización sucinta del caso, aunque como corresponde se la consideró en el análisis.

Caso 3

Hacerse maestra en condiciones de *soledad profesional*, al mismo tiempo que se contribuye a hacer escuela en una zona donde esta no existía; estar a cargo de la escuela pero sin atribuciones suficientes ni recursos adecuados, pues la escuela es un anexo y la dirección se encuentra a decenas de kilómetros; atender una sección muy numerosa, con la mitad de los alumnos alfabetizándose; organizarse y organizar el grupo para que todos los alumnos tengan tarea asignada y para poder tener algún tiempo de trabajo sostenido con cada grupo o alumno: esta es la particular ecuación que enfrenta la maestra del Anexo de Huilqui Malal, provincia del Neuquén; ecuación cuyos elementos se explican no solo por la peculiar condición del anexo y la sección múltiple, sino por las ideas de esta maestra acerca de *lo que debería ser la enseñanza*, por los límites del conocimiento de que dispone y por la soledad profesional en que debe generar su hacer.

Caso 4

Una estrategia aprendida en su formación inicial –la *organización de carpetas por grado*– ha estructurado la organización de la enseñanza en los muchos años de experiencia docente de la directora de la escuela unidocente de La Paz, en la provincia de La Pampa. Trasladada a la sección múltiple, esa estrategia le resulta eficaz para organizar la enseñanza de los varios grados de su sección múltiple mediante la asignación de actividades graduadas, a ser resueltas de modo individual por los alumnos. La *administración del repertorio de actividades* y el *control de la actividad de los alumnos* estructuran la tarea de la maestra en una sección múltiple donde lo que articula las clases no es su interacción con los alumnos o los temas tratados, sino el esquema formal de actividades. El requisito para que los alumnos puedan participar en una situación así definida es que comprendan la organización propuesta y sean capaces de *trabajar en forma individual, inclusive solitaria*, durante extensos períodos de la jornada escolar, lo que sucede frecuentemente a expensas de sus posibilidades de comprender las actividades que realizan.

La enseñanza en los plurigrados: problemas, respuestas, vacancias

La presentación de los casos muestra que las maestras resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en el modelo organizacional del plurigrado. Toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, sobre la secuenciación de los contenidos de enseñanza, sobre el manejo del tiempo, entre otros aspectos de la organización didáctica de la clase; y ello sucede inevitablemente dentro de los condicionamientos específicos que plantea el contexto organizacional de la sección múltiple a su cargo. En tanto de alguna forma organizan la enseñanza, parecería que estamos frente a un saber que las maestras desarrollan, aun si su biografía escolar

y su formación inicial suelen no haber desempeñado un papel relevante en cuanto a proveerles un marco de trabajo específico para el plurigrado. Estamos, entonces, ante una verdadera *invención del hacer*, categoría con la que se expresa la producción por parte de las maestras de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan y en la sección múltiple a su cargo.

Con la categoría *invención del hacer* no se afirma que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni que sean resultado de un análisis completo del contexto didáctico; ni siquiera significa que sean enteramente satisfactorias para ellas. Se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componerse a partir de otros elementos.

Producir una organización específica de la sección escolar se ha mostrado como la tarea prioritaria en el trabajo de las maestras; todas generan una organización idiosincrásica que puede reconocerse cuando se analiza su enseñanza. En esa organización, la norma graduada de la escolarización constituye una referencia principal, respecto de la cual se aprecian grados de libertad en los diferentes casos. Identificamos dos grandes líneas de respuesta al problema de la organización, una que retiene todo lo posible la organización graduada, y otra que materializa –no sin dificultades– una ruptura de la gradualidad.

Tres maestras (Casos 1, 3 y 4) retienen en cuanto les resulta posible la organización graduada. Los criterios de agrupamiento interno que hemos identificado en el hacer de cada maestra se vinculan con los grados formales de la escolarización en que se encuentran los alumnos, aunque no se deducen de ellos ni los espejan. Un conjunto de condicionamientos difíciles de remover (el tamaño y variedad de los grados de cada sección, el espacio, los materiales disponibles), junto con los avatares propios de cada caso (en especial, las ausencias de los alumnos), presionan sobre las posibilidades de organización de los grupos internos en cada sección. En el marco de esos condicionamientos, la práctica de las maestras hace visible el problema principal: cómo acotar las cronologías que deben manejar en simultáneo.

En efecto, el plurigrado exige al maestro llevar en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje, por contraposición al aprendizaje monocrónico supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Este aprendizaje monocrónico se ha revelado también inviable en el aula estándar (de allí los discursos sobre la diversificación curricular y la atención a la diversidad), no obstante lo cual sigue siendo el supuesto en el que descansa la organización de las secciones escolares únicas. En el caso de la sección múltiple, el modelo organizacional descansa, por el contrario, sobre la idea de que en un mismo espacio se están desarrollando distintas cronologías de aprendizaje,

de acuerdo con el grado escolar en que están inscriptos los alumnos y alumnas. Que en un mismo *grupo-clase* haya alumnos cursando grados distintos, en un sistema escolar que establece una organización graduada de las cronologías de aprendizaje, obliga a los maestros a cargo de ese *grupo-clase* a manejar en forma simultánea tantas cronologías como grados componen el plurigrado.

Romper las monocronías de los aprendizajes es una tarea difícil para docentes formados en la enseñanza simultánea, y las maestras de los Casos 1 y 3 realizan acciones que les permiten acotar la cantidad de cronologías de aprendizaje que deben manejar en simultáneo debido al modelo organizacional, sin por ello romper con la gradualidad. Estas maestras logran acotar las cronologías a un número menor, más manejable en función de su conocimiento didáctico, agrupando internamente a los alumnos de los distintos grados, lo que da lugar a ciertas diferencias entre la organización propuesta por las maestras y los grados escolares formales en los dos casos.

En el Caso 1, en el que la maestra está a cargo de los alumnos de primer ciclo, segundo grado es el eje de la organización de la enseñanza, asimilándose a él la única alumna de tercero, y quedando la atención a los alumnos de primero relegada a los momentos en que la maestra puede sustraer tiempo del grupo 2°/3°. De este modo, la maestra reduce de tres a dos la cantidad de cronologías de aprendizaje que debe sostener. Las ocasionales diferenciaciones de tareas para la única alumna de tercero consisten, en general, en anticiparle la actividad que la maestra habrá de darles luego a los alumnos de segundo o en agregarle variaciones sobre la tarea finalizada, procedimientos que permiten a la maestra conservar aquella reducción.

En el Caso 3, en el que la sección escolar de 31 alumnos tiene matrícula en todos los grados menos en 3° y 4°, el primer grado, constituido por dieciséis alumnos de distintas edades, ocupa buena parte del tiempo de la maestra. Este grado es objeto de una subdivisión interna según los niveles de apropiación de la lectoescritura que muestran los alumnos. Segundo grado conserva su entidad propia dentro de la organización, mientras que los alumnos de los grados superiores (5° a 7°) son reunidos en un mismo grupo dentro de la clase, sin diferenciaciones en cuanto a las tareas que se les asignan. De este modo, las cronologías de aprendizaje se limitan a cuatro, y aun a tres cuando no se trabaja en el área de Lengua. El peso de la gradualidad en el Caso 3 puede constatarse si se considera que, en el grupo de segundo grado, hay alumnos que tienen un nivel de alfabetización similar al de los alumnos más avanzados de primer grado, a pesar de lo cual la maestra no constituye con todos ellos un grupo específico. Como consecuencia, le quedan reunidos en el grupo de 2° grado alumnos alfabetizándose y otros que ya leen fluidamente y se impacientan frente a los trabajosos deletreos de sus compañeros.

En los dos casos, hemos observado que las maestras destinaban un período inicial de cada módulo a realizar un ordenamiento general de la

clase, a través de la asignación de actividades a los grupos en que se organizaba el plurigrado, grupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes. Se trata, cabe destacarlo, de decisiones de organización que las maestras toman sin que ninguna normativa o material de apoyo les proporcione criterios; es la clase de hallazgos que nos han llevado a plantear la categoría de *invención del hacer*, a la que hemos hecho referencia.

Aunque el Caso 4 comparte con los otros dos a los que nos hemos referido el peso de la gradualidad en la organización, se recorta con singularidad respecto de ellos porque la estrategia definida por la maestra le permite retener la gradualidad sin necesidad de agrupar a los alumnos de maneras estables. La administración de carpetas por grado y la asignación individual de la mayor parte de las tareas le permiten mantener a cada alumno en el grado que le corresponde sin agrupar grados. Aunque se mantienen tantas cronologías de aprendizaje como grados componen la sección, las exigencias de dar explicaciones de los temas, mantener a todos los grados ocupados o atender a grupos específicos, que experimentan las otras maestras, no se manifiestan en el caso de esta directora, lo que contrasta con la intensidad con que aparecen en los otros casos. No debe entenderse con esto que consideremos esta organización preferible a las anteriores; estamos documentando respuestas reales de maestras reales a un problema pedagógico planteado en un cierto marco organizacional, y en el material de campo del Caso 4 hemos reunido evidencia del costo de incomprensión que tiene para los alumnos el supuesto de trabajo individual –en buena medida, más solitario que autónomo– que sostiene la manera de definir la enseñanza propia de esta directora.

En el Caso 2, sin dudas facilitada por una posición institucional que lo hace posible, se materializa una cierta ruptura de la gradualidad. La maestra maneja las dos secciones múltiples como si fueran sendos grupos únicos: todos los chicos y chicas están trabajando en un mismo proyecto en forma simultánea, y no se introducen diferenciaciones de tareas, excepto en contadas ocasiones. No se trata, sin embargo, de una propuesta homogeneizadora: los proyectos están elaborados sobre la base de la definición de contenidos de distintos niveles de complejidad, y las diferencias se juegan en el modo en que la maestra interviene frente a las producciones de cada alumno o alumna en relación con aquellos niveles.

Las intervenciones de la maestra a propósito de las producciones orales o escritas de los alumnos vehiculizan una cantidad de contenidos de enseñanza. Así, por ejemplo, a medida que trabaja con los mayores sobre sus producciones escritas y a propósito de hallazgos o de errores que encuentra en los trabajos que van realizando, hace comentarios en voz alta a fin de que todos atiendan a las relaciones de referencia y coherencia. En nuestros análisis, muchas veces ha sido fácil deducir los contenidos de la clase de las intervenciones de la maestra. Nociones gramaticales muy precisas (adverbios, preposiciones,

sinónimos) y reglas ortográficas se contextualizan tomando como superficie de contraste o de ejemplificación las producciones de los alumnos.

El criterio de secuenciación que sigue la maestra para cada alumno parece tomar como referencia su recorrido de aprendizaje, acoplado a este las cronologías de contenidos estructuradas en virtud de la gradualidad. Debe señalarse que, si la organización de la enseñanza en el Caso 2 alcanza niveles de reformulación notables con respecto a la norma graduada de la escolarización, ello no puede desvincularse de la posibilidad de la maestra de concentrarse solo en dos áreas, y del margen institucional para redistribuir a los alumnos entre las secciones, según acuerdos con sus colegas.

Hemos encontrado con frecuencia que las maestras resuelven la simultaneidad mediante procedimientos apoyados en la sucesión. Realizan un ordenamiento general de la clase a través de la asignación de actividades a subgrupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes, y distribuyen luego su atención de manera sucesiva en los distintos subgrupos. Si se analiza con cuidado este quehacer, puede considerarse que las maestras que así proceden no han logrado resolver del todo el problema de la simultaneidad: lo que han hecho es *desdoblarse en la atención sucesiva de los grupos escolares*. Estudios realizados en otros países han encontrado resoluciones similares: "En numerosas entrevistas con maestros multigrado escuché comentarios que reflejaban una inmensa frustración por tener que enfrentar tales problemas, y por no haber recibido la capacitación adecuada para trabajar al mismo tiempo con alumnos de diferentes niveles escolares. La única solución era alternar la atención a los diferentes grupos; por ejemplo, enseñar a los de tercer grado primero, después a los de cuarto, luego a los de quinto, y así sucesivamente. Lo cierto es que los maestros multigrado se ubican en una situación especial, pero el problema fundamental está en las raíces del sistema educativo" (Uttech, 2001: 28). "Formados en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, los maestros en la situación de multigrado parecen tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades del conjunto" (Ezpeleta, 1997: 5).

Lo que en todos los casos se hace evidente es que las maestras necesitan hacer un análisis sistemático y riguroso de todos los componentes del contexto en que actúan para establecer las coordenadas básicas de la organización de la enseñanza que deben proponer. Ahora bien, no es razonable esperar que las maestras hagan este análisis en su trabajo si no tuvieron ocasión de hacerlo en su formación y si el análisis no fue enriquecido con el aporte de la investigación educativa. Dejar a los maestros solos frente a este problema no solo afecta la calidad de la enseñanza y los derechos educativos de los niños y niñas, sino que contribuye al malestar insistentemente denunciado por la literatura (Esteve, 1994) y por los representantes sindi-

cales de los maestros. En la perspectiva que anima este trabajo, la investigación y la política educativas deben responder en mayor medida de la que hoy lo hacen a los problemas sustantivos que se presentan en la enseñanza en este y otros contextos didácticos que se alejan del aula estándar.

Palabras finales

Interesa expresar la convicción de que la preocupación política por los plurigrados de las escuelas rurales es una necesidad que no debería seguir postergándose. No se trata solo de una necesidad para la educación rural; se comparte con otros autores la perspectiva de que el desarrollo de la enseñanza en las aulas multigrado tiene interés para *toda* escuela.⁶ Nos anima la convicción de que las búsquedas y las realizaciones personales de los docentes en el contexto institucional de las escuelas rurales ofrecen elementos que pueden ser incorporados al conocimiento pedagógico de la escuela primaria, y de que la búsqueda en lo particular es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza.

Bibliografía citada

- Dussel, Inés. (2003) "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares". *Anuario de la SAHE*, N° 4, pp. 1-34.
- Edwards, Verónica. (1992) "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico." Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. México DF, DIE/ CINVESTAV/ IPN, Tesis DIE 4.
- Esteve, José Manuel. (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Ezpeleta Moyano, Justa. (1997) "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15. Madrid. Disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm
- Hersant, Magali y Perrin-Glorian, Marie-Jeanne. (2005) "Characterization of an ordinary teaching practice with the help of the theory of didactic situations", *Educational Studies in Mathematics*, N° 59, pp. 113-151.
- Joyce, Bruce y Weil, Marsha, con Emily Calhoun. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.

6 En tiempos en que los discursos de la atención a la diversidad sobrecargan a las escuelas con demandas de difícil cumplimiento, la sección múltiple de la escuela rural puede constituir un ámbito de indagación de posibilidades para la enseñanza. Así, por ejemplo, las condiciones organizacionales del plurigrado permiten estudiar un fenómeno de interés para todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos multigrado: la circulación compartida de los diferentes acercamientos de los niños y niñas al saber (Santos, 2006).

Santos, Límber. (2006) "Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada". *Quehacer Educativo*, N° 75. Montevideo, Federación Uruguaya de Maestros.

Tyack, David y Cuban, Larry. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Uttech, Melanie. (2001) *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona, Paidós.

Fecha de recepción: noviembre de 2009.

Fecha de aceptación: abril de 2010.