UNIVERSITAT DE BARCELONA

Circulación de saberes y pedagogía rural en las aulas multigrado: el caso de las escuelas unidocentes de Uruguay

Limber Santos

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons***.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution 4.0. Spain License***.

TESIS DOCTORAL

Circulación de saberes y pedagogía rural en las aulas multigrado: el caso de las escuelas unidocentes de Uruguay

Circulació de sabers i pedagogia rural a les aules multigrau: el cas de les escoles unidocents d'Uruguai

Limber Santos

Directora de tesis: Dra. Roser Boix Tomàs

Tutora: Dra. Roser Boix Tomàs

2025

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultat d'Educació

Circulación de saberes y pedagogía rural en las aulas multigrado: el caso de las escuelas unidocentes de Uruguay

Circulació de sabers i pedagogia rural a les aules multigrau: el cas de les escoles unidocents d'Uruguai

Programa de Doctorado Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades

Facultad de Educación

Autor: Limber Elbio Santos Casaña

Directora de tesis: Dra. Roser Boix Tomàs

Tutora: Dra. Roser Boix Tomàs

Resum

El tema d'aquest projecte d'investigació és la circulació de sabers entre parells asimètrics a l'aula multigrau, prenent-se en consideració el cas de les escoles rurals unidocentes d'Uruguai. Pel què fa als antecedents d'investigació, es parteix d'un marc conceptual que gira al voltant de la didàctica que té al saber com a element central d'anàlisi, en una concepció més àmplia que la prescripció de pràctiques d'ensenyament. Es parteix dels postulats teòrics de la Didàctica Multigrau, referits a la diversificació de pràctiques d'ensenyament i el potencial per a l'aprenentatge esdevingut de la interacció entre aprenents diversos. En aquesta base conceptual s'inclou la idea de circulació de sabers, la comprensió en les seves manifestacions pràctiques, que n'és l'objectiu central de la investigació. Per això es considera necessari l'aplicació de mètodes quantitatius i qualitatius, posant l'èmfasi en aquests darrers, per mitjà de l'observació participant, les entrevistes en profunditat i l'anàlisi de documentació. Es prendrà com a univers totes les escoles rurals unidocentes d'Uruguai, sobre el qual es construirà un mostreig probabilístic per aplicar una enquesta. En un esquema de cas múltiple, i a partir dels resultats de l'enquesta, es prendran quatre casos per a l'aplicació dels instruments qualitatius. Les asimetries d'una aula multigrau fa que els sabers adquireixin una circulació amb característiques específiques, afectant això tant les formes d'aprendre com les maneres d'ensenyar. Sobre la concepció que tots els grups que aprenen són heterogenis, ja no només pels fenòmens de la multiedad i el multigrau, s'espera que aquesta investigació contribueixi al desenvolupament d'una didàctica de la diversitat.

Paraules clau:

didàctica – multigrau – escola – rural - sabers

Resumen

El tema de este proyecto de investigación es la circulación de saberes entre pares asimétricos en el aula multigrado, tomándose en consideración el caso de las escuelas rurales unidocentes de Uruguay. Sobre la base de los antecedentes de investigación al respecto, se parte de un marco conceptual que gira en torno a la didáctica que tiene al saber como elemento central de análisis, en una concepción más amplia que la prescripción de prácticas de enseñanza. Se parte de los postulados teóricos de la Didáctica Multigrado, referidos a la diversificación de prácticas de enseñanza y el potencial para el aprendizaje devenido de la interacción entre aprendientes diversos. En esa base conceptual se incluye la idea de circulación de saberes, cuya comprensión en sus manifestaciones prácticas es el objetivo central de la investigación. Para ello se aplicaron técnicas cuantitativas y cualitativas, con énfasis en éstas últimas por medio de la observación participante y las entrevistas en profundidad. Se tomaron como universo todas las escuelas rurales unidocentes de Uruguay, sobre el que se construyó un muestreo probabilístico para aplicar una encuesta. En un esquema de caso múltiple, a partir de los resultados de la encuesta se tomaron cuatro casos para la aplicación de las técnicas e instrumentos cualitativos. Las asimetrías de un aula multigrado hace que los saberes adquieran una circulación con características específicas, afectando esto tanto las formas de aprender como las maneras de enseñar. Sobre la concepción de que todos los grupos que aprenden son heterogéneos, ya no solo por los fenómenos de la multiedad y el multigrado, se espera que esta investigación contribuya al desarrollo de una didáctica de la diversidad.

Palabras clave:

didáctica –multigrado – escuela – rural - saberes

Summary

The theme of this research project is the circulation of knowledge between asymmetric pairs in the multi-grade classroom, taking into consideration the case of single-teacher rural schools in Uruguay. Based on the research background in this regard, the starting point is a conceptual framework that revolves around the didactics of knowledge as a central element of analysis, in a broader conception than the prescription of teaching practices. It is based on the theoretical postulates of Multigrade Didactics, referring to the diversification of teaching practices and the potential for learning resulting from the interaction between diverse learners. This conceptual basis includes the idea of the circulation of knowledge, whose understanding in its practical manifestations is the central objective of the research. To this end, quantitative and qualitative methods will be applied, with emphasis on the latter through participant observation, in-depth interviews and documentation analysis. All single-teacher rural schools in Uruguay will be taken as a universe, on which a probability sample will be constructed in order to apply a survey. In a multiple case scheme, based on the results of the survey, four cases will be taken for the application of the qualitative instruments. The asymmetries of a multigrade classroom cause knowledge to acquire a circulation with specific characteristics, affecting both the ways of learning and the ways of teaching. Regarding the concept that all learning groups are heterogeneous, not only due to the phenomena of multi-age and multigrade, it is hoped that this research will contribute to the development of a didactic of diversity.

Índice

1. **INTRODUCCIÓN** 15
1.1. Problema o fenómeno a investigar 15
1.2. Hipótesis 16
1.3. Justificación de la propuesta de investigación 16
1.4. Preguntas de investigación 18
1.5. Descripción de los objetivos 19
1.5.1. Primer objetivo general 19
Objetivos específicos 19
1.5.2. Segundo objetivo general 20
Objetivo específico 20

2. **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA** 21
2.1. La pedagogía rural uruguaya 21
2.2. Agustín Ferreiro: la didáctica dentro de la pedagogía 23
2.2.1. Las circunstancias contextuales de su producción pedagógica 24
2.2.2. ¿Cuándo se adquiere el estatuto de pedagogo? 27
2.2.3. La primera circunstancia contextual 27
2.2.4. La primera tríada fundacional 28
2.2.4.1. Pedro Ferrari y la casucha destartalada 29
2.2.4.2. Agustín Ferreiro y la base conceptual 29
2.2.4.3. María Espínola Espínola y las limitaciones de la escuela 31
2.2.5. La segunda circunstancia contextual 32
2.2.6. El ensayo, la poesía y el dibujo 35
2.2.7. La segunda tríada fundacional 35
2.2.7.1. Luis Jorge y la escuela rural 36
2.2.7.2. Roberto Abadie Soriano y la lectura escolar 36
2.2.8. Los premios desiertos 36
2.2.9. ¿Qué leían Agustín Ferreiro y los maestros de la época? 37
2.2.10. Agustín Ferreiro y su gran obra 38
2.2.11. Lo universal y lo local 38

2.2.12. La tríada constitutiva del ideario pedagógico rural 42
2.2.13. Dos conceptos para la enseñanza actual 45
2.2.13.1. La problematización 45
2.2.13.2. La contextualización 46
2.2.14. El Grillo 48
2.2.15. Agustín Ferreiro en las escuelas unidocentes actuales 48
2.3. Un movimiento 49
2.3.1. Concepto de educación rural: la problemática de la especificidad 50
2.3.2. Programa para Escuelas Rurales de 1949 52
2.4. La escuela rural en la actualidad 55
2.4.1. El proceso de reestructura 55
2.4.2. Sobre la especificidad social 58
2.4.3. Sobre la especificidad didáctica 59
2.5 . La didáctica multigrado en Uruguay 60
2.5.1. Una didáctica centrada en los saberes 62
2.5.2. El multigrado desde la investigación 63
2.5.3. Las vertientes de la didáctica multigrado 66
2.5.4. Los elementos de la práctica educativa 77
2.5.5. La circulación de saberes entre pares asimétricos 78
2.5.5.1. El relato y sus circunstancias 80
2.5.5.2. La organización de los espacios 80
2.5.5.3. Los recursos 81
2.5.5.4. Las interacciones 81
2.5.5.5. Circulación de saberes y evaluación de aprendizajes 82
2.5.5.6. La circulación de saberes en las respuestas 85
2.5.5.7. La circulación de saberes en las preguntas 89
2.5.5.8. La circulación de saberes en la problematización 91
2.5.5.9. La circulación de saberes en la transmisión 92

3. **METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN** 96
3.1. El paradigma y el diseño de investigación 96
3.2. Técnicas cuantitativas de recogida de datos 98

3.2.1. El universo de escuelas unidocentes 99
3.2.2. Definición de la muestra 101
3.2.3. Elaboración y validación del cuestionario 116
3.2.4. Aplicación del cuestionario 117
3.2.5. Estructura del cuestionario 118
3.3. Técnicas cualitativas de recogida de datos 123
3.3.1. Pauta de la entrevista 124
3.3.2. Observación participante 127
3.3.3. Validación de las técnicas cualitativas 129
3.4. Valoraciones éticas 130

4. **ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN** 131
4.1. Caracterización de los medios rurales actuales 131
4.1.1. La distribución amplia 132
4.1.2. Los medios rurales en plural 133
4.1.3. Vínculos entre campo y ciudad 138
4.2. Caracterización de las aulas rurales unidocentes 142
4.2.1. La matrícula de las escuelas unidocentes 144
4.2.1.1. La extrema baja matrícula 145
4.2.1.2. Los nucleamientos escolares 148
4.2.1.3. La matrícula media baja 152
4.2.1.4. Los agrupamientos escolares rurales 154
4.2.1.5. La matrícula media alta 156
4.2.1.6. La matrícula alta 157
4.2.2. Otros signos de diversidad 158
4.2.3. Niños urbanos en escuelas rurales 161
4.3. Los maestros unidocentes 164
4.3.1. ¿Por qué la escuela rural? 165
4.3.2. La experiencia docente 166
4.3.3. La formación específica sobre multigrado 171
4.3.3.1. La formación de grado 172
4.3.3.2. La formación continua 174

4.4. Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado 177
4.4.1. Los espacios a partir del mobiliario escolar 177
4.4.1.1. Miren al frente 182
4.4.1.2. La organización social: el grupo total y los subgrupos 184
4.4.1.3. Aprender en equipos 186
4.4.1.4. Los criterios de la grupalidad 188
4.4.1.5. Entre los liderazgos y el trabajo colaborativo 190
4.4.1.6. Los desplazamientos 191
4.4.1.7. Los espacios educativos en las aulas unidocentes 192
4.4.2. Los tiempos en las aulas unidocentes 196
4.4.2.1. La distribución de la simultaneidad 200
4.4.3. Materiales didácticos en el aula multigrados 200
4.4.3.1. El uso de las TICs en las escuelas unidocentes 202
4.5. Estrategias de enseñanza en las aulas multigrado 205
4.5.1. Organización de los contenidos 205
4.5.2. Una experiencia singular 209
4.5.3. La experiencia habitual 211
4.5.4. Diseños de planificación 213
4.5.5. Entre la atención grupal y la individualizada 214
4.5.6. Alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo 216
4.5.7. Las tecnologías en la alternancia 221
4.5.8. La autonomía en observación 222
4.5.9. Los problemas y los proyectos 228
4.5.10. Las aperturas y los cierres 234
4.5.11. Apertura, diversificación y cierre observados 236
4.6. Las interacciones en el aula multigrado 237
4.6.1. La escena fundacional de la didáctica multigrado 238
4.6.2. Las interacciones espontáneas 240
4.6.3. Las interacciones determinadas por la enseñanza 243
4.6.4. Las tutorías entre pares 244
4.6.4.1. Las tutorías observadas de cerca 247
4.6.5. El relato de los saberes entre pares asimétricos 253

4.7. Los saberes en el aula multigrado 255
4.7.1. Los saberes en la enseñanza diversificada 258
4.7.2. Los emergentes 259
4.7.3. Los saberes en las puestas en común 261
4.7.4. El intercambio de saberes 265
4.7.5. El multigrado los une 270
4.7.6. Adaptaciones y transformaciones de los saberes 271
4.7.7. Evaluación de aprendizajes en el aula multigrado 276

5. **CONCLUSIONES** 277
5.1. Conclusiones en relación al primer objetivo general 279
5.1.1. Primer objetivo específico 279
5.1.2. Segundo objetivo específico 283
5.1.3. Tercer objetivo específico 288
5.2. Conclusiones en relación al segundo objetivo general 304
5.2.1. Cuarto objetivo específico 304
6. **PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES** 309
7. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 313
8. **ANEXOS** 322
8.1. Anexo 1. Cuestionario aplicado en la encuesta 322
8.2. Anexo 2. Pauta de la entrevista en profundidad 363
8.3. Anexo 3. Transcripción de las entrevistas 365
8.3.1. Entrevista 1 (E1) 365
8.3.2. Entrevista 2 (E2) 378
8.3.3. Entrevista 3 (E3) 387
8.3.4. Entrevista 4 (E4) 395

Lista de abreviaturas

ABP. Aprendizaje Basado en Proyectos
ANEP. Administración Nacional de Educación Pública
ATD. Asamblea Técnico Docente
CAF. Centro Agustín Ferreiro
CAPDER. Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales
CECRU. Centro de Capacitación Rural del Uruguay
CEIMER. Centro Ecológico Integrado al Medio Rural
CENACMAR. Centro Nacional de Actualización de Maestros Rurales
CEP. Consejo de Educación Primaria
CER. Centro de Educación Rural
CFE. Consejo de Formación en Educación
CLE. Cuadernos de Lectura y Escritura
CODICEN. Consejo Directivo Central
CPHM. Cuadernos Para Hacer Matemática
CSIC. Comisión Sectorial de Investigación Científica
DER. Departamento de Educación Rural
DGEIP. Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DICER. Director Coordinador de Escuelas Rurales
EDIMUL. Estudio de la Didáctica Multigrado
FUM. Federación Uruguaya de Magisterio
INR. Instituto Normal Rural
IPES. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
SCEAM. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio
UDELAR. Universidad de la República

Lista de figuras

Figura N° 1. Distribución geográfica de las escuelas unidocentes de los maestros encuestados en el territorio nacional.
Figura N° 2. Distribución de las escuelas unidocentes según medios rurales.
Figura N° 3. Distancia de las escuelas unidocentes a una ruta nacional.
Figura N° 4. Distancia de las escuelas unidocentes a la ciudad más próxima.
Figura N° 5. Distancia de las escuelas unidocentes a la capital departamental.
Figura N° 6. Grados escolares en las escuelas unidocentes.
Figura N° 7. Cantidad de alumnos de las escuelas unidocentes.
Figura N° 8. Alumnos de Educación Especial en las escuelas unidocentes.
Figura N° 9. Edad de los maestros unidocentes.
Figura N° 10. Experiencia de los maestros unidocentes.
Figura N° 11. Experiencia en multigrado de los maestros unidocentes.
Figura N° 12. Permanencia en la escuela de los maestros unidocentes.
Figura N° 13. Formación específica de grado de los maestros unidocentes.
Figura N° 14. Valoración de la formación específica de grado.
Figura N° 15. Formación específica permanente de los maestros unidocentes.
Figura N° 16. Valoración de la formación continua.
Figura N° 17. Valoración del mobiliario.
Figura N° 18. Criterios de organización de los subgrupos.
Figura N° 19. Elementos que determinan la organización en subgrupos.
Figura N° 20. Espacios educativos en el aula multigrado.
Figura N° 21. Organización de los tiempos de la jornada.
Figura N° 22. Materiales didácticos del aula multigrado.
Figura N° 23. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
Figura N° 24. Percepción de la escena fundacional de la didáctica multigrado.
Figura N° 25. Valoración de las tareas grupales.
Figura N° 26. Temas o contenidos comunes para todo el multigrado.
Figura N° 27. Frecuencia de temas o contenidos comunes a todo el multigrado.
Figura N° 28. Puestas en común entre todos.
Figura N° 29. Frecuencia de las puestas en común.

Figura N° 30. Valoración de las puestas en común.

Figura N° 31. Interacciones e intercambios en el aula multigrado.

Figura N° 32. Adaptaciones discursivas de los más grandes hacia los más pequeños.

Figura N° 33. Atención de los más grandes hacia los más pequeños.

Lista de tablas

Tabla N° 1. Universo de escuelas unidocentes en relación al total de escuelas rurales.

Tabla N° 2. Cálculo inicial de la muestra estadística.

Tabla N° 3. Cálculo definitivo de la muestra estadística.

Tabla N° 4. Número de casos por departamento y porcentaje en relación al universo.

Tabla N° 5. Cuestionarios en orden correlativo de aplicación.

Tabla N° 6. Maestros de escuelas unidocentes encuestados por departamento.

Tabla N° 7. Proceso de validación de las versiones del cuestionario.

Tabla N° 8. Cálculo de Alfa de Cronbach.

Tabla N° 9. Expresiones de la escala de Likert.

Tabla N° 10. Estructura del cuestionario.

Tabla N° 11. Criterios de selección de escuelas para las entrevistas.

Tabla N° 12. Pauta para la primera instancia de las entrevistas en profundidad.

Tabla N° 13. Criterios de selección de escuelas para la observación participante.

1. Introducción

La presente propuesta de investigación se enmarca en las líneas, objetivos y grupo de investigación asociado con el Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades de la Universidad de Barcelona. En particular, se vincula con la línea de investigación “Didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales en educación reglada y no reglada”, que entre sus objetivos establece “experimentar y evaluar la didáctica multigrado en territorios rurales”. A su vez esta línea y específicamente el objetivo mencionado se vinculan con el Grupo de Investigación de Escuela Rural (GRER).

El tema del proyecto de investigación es la circulación de saberes entre pares asimétricos en el aula multigrado tomando en consideración la escuela rural unidocente de Uruguay. Sobre la base de los antecedentes de investigación al respecto, se parte de un marco conceptual que gira en torno a la didáctica que tiene al saber como elemento central de análisis, en una concepción más amplia que la prescripción de prácticas de enseñanza. Se toman en consideración los postulados teóricos de la Didáctica Multigrado, referidos a la diversificación de prácticas de enseñanza y el potencial para el aprendizaje devenido de la interacción entre pares asimétricos. En esa base conceptual se incluye la idea de circulación de saberes, cuya comprensión es el objetivo central de esta investigación. Para ello se aplicaron técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, con énfasis en éstos últimos, por medio de la observación participante y las entrevistas en profundidad, en el marco del paradigma fenomenológico interpretativo de investigación educativa.

1.1. Problema o fenómeno a investigar

El **tema** a abordar se puede enunciar de este modo: circulación de saberes entre pares asimétricos en el aula multigrado de la escuela rural unidocente en Uruguay.

Sobre la base de los elementos teóricos referidos a la didáctica multigrado que dan cuenta de la existencia del fenómeno de la circulación de saberes, se plantea esta pregunta disparadora a modo de formulación del **problema de**

investigación: ¿cómo circulan los saberes en el aula multigrado de una escuela rural unidocente? Refiere al fenómeno de la circulación de saberes curriculares en un aula con estructura multigrado ubicada en las escuelas rurales unidocentes del interior de Uruguay. Los términos *circulación, saberes curriculares, aula multigrado* y *escuela rural unidocente* serán explicitados en el marco conceptual y teórico. En todo caso, se trata de un conjunto de acontecimientos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje que se producen en ese escenario y que supone la circulación de saberes entre docente y alumnos y entre alumnos con diferentes edades y pertenecientes a diferentes grados.

El **objeto de estudio** es, por lo tanto, el aula multigrado de la escuela rural unidocente de Uruguay. De todos los acontecimientos que en ese escenario se producen durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se estudian específicamente los relativos a la circulación de saberes entre alumnos de diferentes grados.

1.2. Hipótesis

La hipótesis central de la investigación se puede enunciar de la siguiente manera: el aula multigrado de la escuela rural unidocente de Uruguay, por su estructura grupal y por las prácticas de enseñanza que allí aplican los docentes, permite una circulación de saberes entre pares asimétricos cuyas características favorecen los aprendizajes de los alumnos de todas las edades y grados involucrados.

1.3. Justificación de la propuesta de investigación

Varios elementos hacen relevante el tema y justifican su abordaje en un proyecto de investigación. En primer lugar, se trata de un fenómeno poco estudiado y que, tanto en Uruguay como en el mundo en general, en escasas oportunidades ha sido objeto de investigaciones científicas. Si bien las aulas multigrado están presentes en todas las escuelas rurales del país y también en muchas escuelas urbanas, los acontecimientos didácticos que allí ocurren, salvo excepciones, no han sido objeto de estudios detenidos ni de

investigaciones sistemáticas y con metodologías conocidas y explícitas de indagación. En este sentido, se puede constatar la existencia de varias publicaciones que dan cuenta de testimonios, reflexiones y ensayos acerca de las prácticas educativas en grupos multigrado, pero en pocos casos, derivados de proyectos de investigación.

Sin embargo, a juzgar por la bibliografía referida y por la amplia tradición del magisterio rural uruguayo, se puede afirmar que existen elementos para sospechar que en ese escenario se producen acontecimientos didácticos dignos de ser analizados, desconcertantes y portadores de un enorme potencial. Un potencial que, a modo de primera hipótesis de trabajo, refiere a las posibilidades extraordinarias de generar aprendizajes en un ambiente donde los saberes curriculares pueden circular entre pares asimétricos; esto es, entre aprendientes que respecto al saber poseen distintas distancias y niveles de relacionamiento. De aquellas sospechas y de esta hipótesis inicial, se deriva gran parte de la relevancia del tema elegido para que sea abordado desde un proyecto de investigación. La preocupación que los docentes rurales plantean por comprender esos fenómenos y mejorar sus prácticas, en situaciones didácticas para las cuales no fueron suficientemente formados, terminan de configurar la justificación antes enunciada.

Es claro que el proyecto de investigación no abordará todas las facetas de las aulas multigrado sino solo sus aspectos didácticos. De éstos a su vez, sólo se centrará en el estudio del fenómeno de la circulación de los saberes curriculares en el aula multigrado unidocente, buscando constatar su existencia y los alcances e implicancias que ello tiene para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Con esta investigación se espera obtener resultados sobre el funcionamiento didáctico de las aulas multigrado. La expectativa pasa por descubrir las diversas manifestaciones de la circulación de saberes entre pares asimétricos en las escuelas rurales unidocentes de Uruguay. Al ser éstas ampliamente mayoritarias entre las escuelas rurales del país, el conocimiento producido sobre ellas se espera que sea de utilidad para la academia y también para la formación de los docentes y el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza.

En particular, se espera que los resultados de la investigación permitan contribuir a la comprensión de las dinámicas áulicas de los grupos multigrado y a la vez posibilite disponer de elementos para la elaboración de una didáctica de la diversidad. En este sentido, se espera generar un conjunto de recomendaciones aplicables no sólo a los contextos institucionales y didácticos de las aulas multigrado sino también a todos aquellos en que la diversidad de los aprendientes demande la implementación de prácticas de enseñanza diversificadas.

La comprensión de la circulación de saberes entre pares asimétricos en un aula multigrado tiene impactos tanto sobre el aprendizaje como sobre la enseñanza. Por un lado, permite entender cómo se produce el aprendizaje en el marco de la interacción entre niños de diferentes edades, confirmando a su vez la hipótesis del potencial que tiene el aula multigrado para aprender. Por otro lado, permite disponer de herramientas conceptuales y metodológicas para la enseñanza, en la necesidad de aprovechar de la mejor manera posible aquel potencial.

Si bien los medios rurales uruguayos y sus escuelas tienen diferencias con los que se presentan en otros países de América Latina y de Europa, también se registran características comunes. La existencia misma de aulas multigrado, la baja escala de las escuelas y la situación demográfica de las ruralidades, caracterizada por el despoblamiento progresivo, son realidades presentes en todos los países. Por esa razón, se espera que los resultados obtenidos para el caso uruguayo ayuden a comprender también otras realidades, proyectando la investigación a nuevas propuestas académicas.

1.4. Preguntas de investigación

A partir de los objetivos planteados y de la hipótesis esbozada se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿cómo circula el saber entre niños de diferente edad y grado en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?
- ¿cómo circula el saber entre docente y alumnos en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?

- ¿cómo interactúan los alumnos de diferente edad y grado en las situaciones de aprendizaje en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?
- ¿de qué manera se transforman los saberes en el marco de esa interacción?
- ¿qué características tienen las prácticas de enseñanza de los docentes en esas aulas?
- ¿cómo influyen las prácticas de enseñanza de los docentes en esa circulación de saberes entre pares asimétricos?
- ¿qué herramientas conceptuales y metodológicas se pueden incorporar para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en las aulas multigrado?
- ¿qué dispositivos didácticos se pueden elaborar y ejecutar de forma tal que favorezcan los aprendizajes a partir de las interacciones entre pares en el aula multigrado?

1.5. Descripción de los objetivos

Se muestran a continuación los dos grandes objetivos generales de la investigación y en relación a cada uno de ellos, los objetivos específicos. Estos objetivos surgen y se corresponden con las preguntas antes formuladas.

1.5.1. Primer objetivo general

- Comprender las maneras que adopta la circulación de saberes en las aulas multigrado de escuelas rurales unidocentes de Uruguay entre los alumnos y entre éstos y el docente.

Objetivos específicos

- Describir las características de la circulación de saberes en función de la configuración que adoptan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas multigrado de las escuelas rurales unidocentes de Uruguay.

- Comprender las interacciones que se producen entre los alumnos de diferentes grados y entre éstos y el docente en las aulas multigrado, en torno a los saberes que allí circulan.
- Reconocer las estrategias de los docentes que propician las interacciones mediadas por el saber que acontecen en las aulas multigrado.

1.5.2. Segundo objetivo general

- Contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado en torno al abordaje didáctico de la circulación de saberes que allí se produce.

Objetivo específico

- Elaborar un conjunto de herramientas y dispositivos didácticos que, desde las prácticas de enseñanza, permitan optimizar el logro de aprendizajes en función de la circulación de saberes entre pares asimétricos.

2. Fundamentación teórica

El tema de la circulación de saberes entre pares asimétricos se enmarca en el funcionamiento didáctico de las escuelas rurales unidocentes. Por lo tanto, el corpus teórico que sustenta esta investigación tiene dos grandes fuentes: la pedagogía rural uruguaya y la didáctica multigrado.

La pedagogía rural uruguaya es el marco conceptual en el que se inscriben las prácticas de enseñanza de los maestros unidocentes que se analizan en la presente investigación. Es necesario, por lo tanto, abordar los conceptos clave de esa pedagogía, dado que supone el telón de fondo en el que se basan hoy en día la mayor parte de esas prácticas, en función de la tradición escolar, la formación de los docentes y el deber ser de la escuela pública rural uruguaya.

La didáctica multigrado en el magisterio nacional conforma la vertiente didáctica o de enseñanza de la pedagogía rural uruguaya. Se trata de una estructura teórica en construcción cuyas bases conceptuales se expondrán en este capítulo a la espera de ser ampliadas y enriquecidas con los hallazgos de esta investigación.

2.1. La pedagogía rural uruguaya

La enseñanza primaria en el medio rural, el trabajo presentado por el maestro Agustín Ferreiro (1937) para el Concurso Anual de Pedagogía del año 1936[1], se ha constituido en una de las principales fuentes de referencia en estas décadas para los maestros rurales y también urbanos. Los conceptos, ideas, prácticas, juicios críticos, reflexivos y constructivos que allí se vierten, han trascendido el ámbito de la escuela rural, transformándose en una guía propia y característica del magisterio uruguayo.

Las características de los medios rurales, el aislamiento de la escuela, el incierto futuro de quienes de ella egresan, la desprotección y falta de

[1] Los Concursos Anuales de Pedagogía, en la actualidad denominados Concursos Anuales de Ciencias de la Educación, son convocatorias realizadas por la administración de educación pública para que los maestros presenten ensayos sobre temas de educación del momento. Buena parte de la producción intelectual de la pedagogía rural uruguaya se basó en estos concursos.

actualización de los docentes, las dificultades para conseguir recursos y materiales; todo ello es planteado en su libro desde las primeras páginas.

Sobre la base de estos mismos diagnósticos incursionaron y enriquecieron la pedagogía nacional, siempre desde lo rural, maestros como Jesualdo Sosa (1937) con su *Vida de un maestro*, donde la creatividad y la libre expresión manifestada por sus alumnos y por él mismo, sirven de base para sobrellevar las duras condiciones de vida de las familias obreras y campesinas. Precisamente, sobre la expresión creadora y su potencial, radican los aportes más importantes de este autor..

Más adelante, y ya en la década del 40, los Concursos Anuales de Pedagogía convocados por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, resultaron una fuente de gran riqueza intelectual. Gran parte de esos aportes partieron de los diagnósticos sobre las ruralidades y la educación en los medios rurales. Precisamente, Agustín Ferreiro se encargó de abrir un camino que, paralelamente y en ese mismo 1936, fue complementado por los trabajos de Roberto Abadie Soriano (1938) y Luis Jorge (1957).

El maestro Jorge (1939), profundiza con *El problema de la asistencia en el medio rural*, en el concurso de 1938. Un año después, el mismo Abadie Soriano, analizando los problemas estructurales del medio rural y priorizando medidas de orden técnico docente, presentaba su trabajo para el concurso de 1939: *Lucha contra el analfabetismo*. Sin embargo, el principal aporte, de gran valoración en América Latina toda, fue el realizado por el maestro Julio Castro.

Ese sería el primero de una larga serie de trabajos que llevaron a Julio Castro a ser uno de los pilares en el tema. Su libro *La escuela rural en el Uruguay* (1944) serviría de base e insumo fundamental para los congresos de maestros rurales y la elaboración del Programa de educación rural, de fines de esa década.

El primer premio del concurso de 1943 también estuvo vinculado a lo rural. *La escuela rural que nuestro país necesita* de Reina Reyes (1943) fue el comienzo de una larga y muy fructífera trayectoria. Una vez más, la escuela rural es fuente de atención, análisis y desarrollo de las ideas pedagógicas más innovadoras y determinantes de la época.

Los congresos de maestros rurales de los 40 y 50, incluyendo el de Piriápolis de 1949 donde se elaboró el Programa de escuelas rurales, las escuelas granjas, las misiones sociopedagógicas, la Sección Educación Rural, el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, el Instituto Normal Rural; son tan solo referencias a aspectos que marcaron una época de renovación, investigación y práctica en torno a la escuela rural.[2]

2.2. Agustín Ferreiro: la didáctica dentro de la pedagogía[3]

La relación entre pedagogía nacional y educación rural no debería llamar la atención, dado que la mayor parte de los maestros y educadores, devenidos luego en pedagogos, analizaron realidades y formularon propuestas de cambio para la escuela rural. Se pondrá énfasis en dos circunstancias clave, sin cuya comprensión no es posible abordar el pensamiento de Ferreiro: el Congreso de Maestros de 1933 y el ya referido Concurso de Pedagogía de 1936. El énfasis tiene que ver con los diálogos que el autor establecía en su época con otros maestros y maestras, recreando así parte del ambiente intelectual de la época respecto a las ruralidades y a la escuela rural.

De estas circunstancias primigenias de producción surgen dos tríadas fundacionales de la pedagogía rural uruguaya: la primera integrada por Pedro Ferrari, María Espínola Espínola y Agustín Ferreiro y la segunda integrada por Luis Jorge, Roberto Abadie Soriano y Agustín Ferreiro. A estos diálogos se le suma una tríada trascendente y estructural que termina de conformar el pensamiento pedagógico en las décadas del 30 y del 40, conformada por Jesualdo Sosa, Agustín Ferreiro y Julio Castro.

---

[2] El maestro uruguayo nacido en Cataluña, Miguel Soler Roca, llamó a este período el del *movimiento en favor de una nueva escuela rural* (Soler, 1996). Los productos intelectuales y experienciales de ese *movimiento* han recibido la denominación de *pedagogía rural uruguaya* por parte de Limber Santos (2017).

[3] Los apartados comprendidos entre el 2.2. y el 2.2.15. sobre la figura fundacional de Agustín Ferreiro en la pedagogía rural uruguaya están basados en el texto presentado por el autor (Santos, 2024), durante la redacción de la presente tesis, en el Concurso Anual de Ciencias de la Educación, edición 2023, convocado por la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay y que obtuviera el primer premio.

La presencia de Ferreiro en todas ellas no hace otra cosa que fundamentar su fuerza interpretativa de la realidad en su momento y su fuerza prospectiva hasta el presente. De las múltiples facetas de su pensamiento, se destaca para esta investigación, su carácter didáctico o, siendo fiel a los términos de la época, las prácticas de enseñanza.

Tras el fallecimiento de Ferreiro, el Consejero Prof. Gerardo Vidal lo caracterizaba como un

> maestro de extraordinaria inteligencia, de verdadera vocación por la causa que había abrazado, -la educación del pueblo- hombre de gran cultura; sencillo y bueno, enamorado particularmente de los proyectos de la escuela rural, a la que consagró muchos años, ya como maestro de clase, ya como director o escribiendo con su estilo ameno y claro sobre los problemas de la enseñanza en el medio rural. (…) Su didáctica estaba limpia de hojarascas y limpia también de prestada erudición (CNEPyN, 1961, p. 211).

2.2.1. Las circunstancias contextuales de su producción pedagógica

Es imprescindible analizar el pensamiento pedagógico de Agustín Ferreiro a la luz de las circunstancias que dieron lugar a ese pensamiento y al contexto histórico en el que se desarrolló. Esto supone comprender a un autor, no en forma aislada, sino como hijo de su época, en la coyuntura social, económica y educativa del país, así como las motivaciones que tuvo Agustín Ferreiro en los años 30 para formular sus postulados.

No hay manera de abordar la figura de Agustín Ferreiro si no es a partir de la lectura del propio autor a través de su obra *La enseñanza primaria en el medio rural* (Ferreiro, 1937). Además de la importancia de ir a la fuente primaria, en este caso no cabe otra posibilidad. A diferencia de otros grandes pedagogos nacionales del siglo XX, Agustín Ferreiro no es una figura demasiado prolífica, lejos de las de mayor volumen de producción intelectual como lo fueron a partir de ese momento, Jesualdo Sosa y Julio Castro. En efecto, a Ferreiro se le puede atribuir solo la ya mencionada obra y a través de ella, podemos conocer

casi todo su pensamiento. Sin embargo, hay otros textos que en su momento aparecieron como notas esporádicas –algunas de las cuales fueron póstumamente recopiladas y publicadas- (Ferreiro, 1973) y una obra no pedagógica, *El mesianismo biológico del macho* (Ferreiro, 1948) de un maestro naturalista y observador atento del mundo rural más allá de las sociedades humanas.

La lectura de *La enseñanza primaria en el medio rural* es necesaria pero no suficiente. También es imprescindible recorrer aquellas otras miradas de quienes escribieron sobre Agustín Ferreiro e interpretaron su pensamiento. Estas fuentes secundarias aportan datos sobre las diferentes lecturas que ha tenido el autor a lo largo del tiempo y, en definitiva, son esas lecturas la que le han dado a Ferreiro su estatuto de pedagogo.

Cabe señalar algunas escenas significativas sobre sus datos biográficos. Ernesto Villegas (1963) los describió con cierto detalle poco después de la muerte de Ferreiro, en el marco de las actuaciones del Comité Nacional de Homenaje al Maestro Agustín Ferreiro[4]. En ese informe biográfico, Villegas recupera un texto de Gerardo Vidal aparecido en los Anales de Instrucción Pública de enero-marzo de 1961:

> De existir en el país una crítica pedagógica actuante, que siguiera, como la literatura, por ejemplo, la evolución de los valores nacionales, el nombre de Agustín Ferreiro estaría ya confraternizando oficialmente con el de José Pedro Varela, en lo que ambos significan como maestros y reformadores, y al lado también de nuestros grandes hombres de pensamiento y acción (Villegas, 1963, p. 3).

Al año siguiente de la muerte de Ferreiro comenzaban las referencias al autor desde una, inexistente pero deseada, crítica pedagógica. Es la escena en que Ferreiro, sin dejar de ser maestro, comienza a ser pedagogo.

[4] El trabajo de Ernesto Villegas titulado *Biografía del Maestro Agustín Ferreiro"* obtuvo el primer premio en el concurso realizado por la Comisión Nacional de Homenaje a Agustín Ferreiro.

Nació en Montevideo el 28 de agosto de 1893. Culminó sus estudios primarios "en la escuela nocturna dirigida por Pedro Ferrari Ramírez, con quien compartiría, más de veinte años más tarde, el puntapié conceptual de reformulación de la escuela rural, en el Congreso Nacional de Maestros de 1933" (Santos, 2010, p. 11). El centenario de su nacimiento en 1993 y los 130 años en 2023 marcaron hitos importantes en la construcción histórica de su valoración pedagógica. El centenario motivó la aparición de una obra de referencia: *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo* (Carbajal et al., 1993) aparecido en agosto de ese año y prologado por Reina Reyes. Para Reyes, Agustín Ferreiro fue un "auténtico didacta. Fueron magistrales sus formas de actuar frente a niños y maestros para hacerlos pensar al margen de los casilleros que los programas establecen como asignaturas, porque sabía vincularlas para lograr un auténtico conocimiento, no repetido sino elaborado" (Reyes, 1993, p. 6).

La fotografía de Fernando Musitelli que aparece en la tapa de aquel trabajo es un buen ejemplo de la importancia que la fotografía y los documentos gráficos tienen en la historia de la educación. La mesa y los elementos que allí se observan pertenecieron a Agustín Ferreiro. El ángulo de la imagen y la estética marcada por el registro en blanco y negro, ayudan a la recreación de un posible ambiente de trabajo del autor en la época de producción de *La enseñanza primaria en el medio rural.*

El centenario motivó además la nominación del viejo Instituto Normal Rural, luego Centro Nacional de Actualización de Maestros Rurales (CENACMAR) con el nombre de Agustín Ferreiro; además del comienzo de un proceso de nominación por vía legal de múltiples instituciones educativas, a razón de una por departamento. Los 130 años motivaron en 2023 la realización de múltiples manifestaciones de homenaje entre las cuales se destacaron la realización del Congreso de Ciencias de la Educación Agustín Ferreiro y la reapertura del Concurso Anual de Ciencias de la Educación.[5]

[5] Ambas instancias académicas fueron organizadas por la Dirección General de Educación inicial y Primaria (DGEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Los escenarios de desempeño profesional de Agustín Ferreiro se circunscribieron a Montevideo, Canelones (Sauce y San Antonio), Lavalleja (Minas), Soriano y Durazno. De hecho, siendo inspector en este último departamento es cuando termina publicando su libro. Más allá de la figura de Ferreiro y su significación histórica para la pedagogía nacional, el contexto de su producción intelectual y práctica, se puede considerar a la luz de dos antecedentes: el Congreso de Maestros de 1933 y el Concurso de Pedagogía de 1936.

2.2.2. ¿Cuándo se adquiere el estatuto de pedagogo?

Agustín Ferreiro era maestro, al igual que otros muchos que aquí se mencionan: Julio Castro, Jesualdo Sosa, Luis Jorge, Roberto Abadie Soriano, María Espínola Espínola, Pedro Ferrari, Reina Reyes, Miguel Soler, Diógenes De Giorgi. Sin embargo, a muchos de ellos se los reconoce como pedagogos y pedagogas. Ese lugar no se adquiere en la formación de origen, en las reflexiones y producciones escritas ni en las experiencias desarrolladas. El estatuto de pedagogo es otorgado por los lectores y las lecturas posteriores. Agustín Ferreiro no fue pedagogo en su tiempo, los lectores le confieren ese carácter a lo largo del tiempo, a modo de construcción permanente. En Uruguay nadie es pedagogo en su tiempo. La responsabilidad de adjudicarle ese carácter a un pensador es posterior y se juega en las significaciones y resignificaciones que se le van otorgando. La conmemoración de los 130 años del nacimiento de Ferreiro fue una oportunidad para el ejercicio de esa valoración.

2.2.3. La primera circunstancia contextual

En febrero de 1933, las autoridades del entonces Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, convocan a un congreso de maestros de todo el país que se desarrolla en Montevideo. La fecha no resulta baladí. Ocurre pocos días antes del golpe de Estado de Gabriel Terra que ocurriría el 31 de marzo. El presidente Gabriel Terra disolvería el Consejo Nacional de Administración y el Parlamento, provocando con ello el golpe de Estado. “Un golpe de Estado con

consecuencias trágicas inmediatas: el suicidio del ex presidente Baltasar Brum el mismo día del golpe y la violencia que rodearía unos días más tarde el asesinato del dirigente batllista Julio César Grauert" (Santos, 2010, p. 12, 13).

En el marco del Congreso trabaja una comisión integrada por maestros rurales a la que las autoridades le proponen como tema de discusión *Organización de la Escuela Rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos* (Comité Ejecutivo del Primer Congreso, 1933). El tema es ilustrativo de una inquietud que, a la distancia histórica, puede sorprender porque con frecuencia es un problema que se considera de aparición más reciente. El fenómeno de la despoblación rural era ya evidente en los años 30 y la preocupación era trasladada a los maestros en esta instancia bajo la forma de búsqueda de soluciones. En ese marco se presuponía por parte de las autoridades que la escuela rural podía hacer algo para detener o revertir tal fenómeno. Lo que debían discutir los maestros era sobre propuestas de la escuela para que la escuela pudiese actuar al respecto.

2.2.4. La primera tríada fundacional

En el Congreso de 1933 aparecen tres maestros que constituyen la primera tríada –de carácter fundacional- de la pedagogía rural uruguaya (Santos, 2017). Son quienes figuran en las actas del congreso con sus opiniones respecto a la gran pregunta: Pedro Ferrari, Agustín Ferreiro y María Espínola Espínola.

Aunque luego no haya trascendido en la memoria colectiva del magisterio nacional, Pedro Ferrari era un maestro de renombre en la época. Ferrari analiza el fenómeno de la escuela rural en términos críticos, calificándola como muy deficitaria en cuanto a sus condiciones materiales. Critica la forma en que el sistema educativo nacional trataba a la escuela rural, en el marco de una fuerte inequidad entre instituciones urbanas y rurales. Esta dicotomía campo-ciudad y escuela rural-escuela urbana es de por sí inaugural de un largo proceso de debate y acciones concretas para la escuela rural –diferenciándola de la urbana- que se va a producir en las décadas siguientes.

Esta dicotomía estaba fundada, en términos de Pedro Ferrari, en la existencia de una escuela urbana de gran porte, con presupuestos adecuados y una

cobertura prácticamente universal, a más de 50 años de reforma vareliana[6]. Sin embargo, a más de 50 años de la reforma, la escuela rural aún no alcanzaba todos los territorios de manera razonable y viable para la concurrencia de todos los niños y niñas. En efecto, había condiciones para abrir nuevas escuelas que eran demasiado exigentes para los parajes más alejados que no alcanzaban el número mínimo de niños –que era de 60- para poder concretarlo, aún en un medio rural todavía muy poblado, pero con amplias zonas de máxima dispersión demográfica.

2.2.4.1. Pedro Ferrari y la casucha destartalada

Pedro Ferrari pone foco en una escuela rural muy desprotegida describiéndola como "la casucha destartalada" (Ferrari, 1933), un rancho[7] más entre los ranchos del paraje. No hacía otra cosa que describir la escuela rancho, muy extendida en todo el país en aquel momento y presente en la campaña por muchos años más. Como toda vivienda rural, sus materiales de construcción iban desde el terrón o adobe, madera, chapa y techos de paja, con evidentes dificultades para su mantenimiento y seguridad. La descripción de Ferrari es un anticipo de lo que al final de esta década y durante los años 40, haría Julio Castro al caracterizar los rancheríos rurales, tanto en sucesivos artículos publicados en el semanario Marcha como en *La escuela rural en el Uruguay* (Castro, 1944).

2.2.4.2. Agustín Ferreiro y la base conceptual

Agustín Ferreiro, fiel a su manera de abordar los fenómenos, esboza un análisis social y filosófico de la emigración poblacional de los campos a las ciudades. Genera interpretaciones acerca de las causas por las que la gente tiende a irse de los medios rurales. Lo presenta como un problema mundial, por

[6] En referencia a José Pedro Varela que en el siglo XIX reformó la escuela pública, tanto rural como urbana, sobre la base de los principios de la educación popular y la educación científica inspirada en el positivismo anglosajón.

[7] El término *rancho* en Uruguay designa una típica vivienda rural construida de barro y materiales propios de la naturaleza.

cuanto ya venía sucediendo en Europa debido a la fuerte atracción que ejercían los medios urbanos como faros de cultura y de desarrollo económico por la industrialización. Sin embargo, Ferreiro (1933) consideraba que Uruguay no tenía las condiciones para que tal fenómeno se produjese, no justificándose debido a la manera cómo estaba estructurada la sociedad, la escala reducida del país y algunos indicadores socioeconómicos. Pero reconocía que el éxodo rural había comenzado, de todas maneras.

Por tanto, Ferreiro consideraba el éxodo rural como un problema de carácter universal que, aún sin justificación suficiente, también se estaba produciendo en Uruguay. Más allá de la idiosincrasia europea de la sociedad uruguaya, primaba sobremanera para que esto sucediera, las condiciones en que la gente vivía en la campaña. Estas condiciones pasaban por el aislamiento, las penurias materiales y el restringido acceso a ciertos bienes culturales. Esto último será luego central en los argumentos de Ferreiro: la excesiva distancia de los habitantes rurales respecto a las grandes manifestaciones de la cultura. Esto también será una característica identitaria de los referentes pedagógicos rurales que, sin relativismo cultural mediante en la época, marcaban la falta de cultura de los habitantes rurales, tal como se puede ver en los testimonios de las primeras misiones Sociopedagógicas a Caraguatá y Pueblo Fernández (Castro, 1945, 1947).

El concepto de cultura que impera es el de la época, un concepto tendiente a visualizar que la cultura estaba en los medios urbanos y que en los medios rurales había carencia de cultura. En estos años, era muy fuerte todavía la idea de la cultura urbana como la deseable mientras que en los medios rurales –que en el resto de América Latina era también decir medios indígenas- no había cultura o la que había era una cultura a superar.

Pero Agustín Ferreiro en ese congreso formula los antecedentes conceptuales que va a profundizar tres años después, para dar cuenta de la formación de los docentes y la propuesta educativa de la escuela rural:

> la preparación que actualmente se da al maestro, no es la más apropiada para actuar en la formación del tipo que hoy esbozamos.

> Ni ama al campo con el sentimiento antiguo, ni lo comprende en sus nuevas formas. No hay allí para él ni la física que le enseñaron con los aparatos del gabinete, ni la química aprendida en las reacciones de laboratorio, ni siquiera una de las formas geométricas que desfilaron por sus ojos de estudiante; y sin embargo, en el campo están actuando las fuerzas naturales de acuerdo con los principios establecidos por ciencias, incomprensibles para él, porque para enseñárselas, los mataron previamente en los institutos de enseñanza (Ferreiro, 1933, p. 197).

La principal razón por la cual podemos considerar que Ferreiro forma parte aquí de la escena fundacional de la pedagogía rural uruguaya, es que argumenta por la tensa convicción entre que no se deben establecer "diferencias entre la educación del niño de la ciudad y la del niño del campo" (Ferreiro, 1933, p. 199) pero a su vez "en medios distintos hay que educar por intermedio de conocimientos distintos" (Ferreiro, 1933, p. 199). Esto constituye un primer reflejo conceptual de lo que hacia fines de la década siguiente sería una definición del magisterio rural en favor de la especificidad de la escuela y los medios rurales, con la consiguiente necesidad de formación, estructura curricular y políticas educativas a ese medio particularmente destinadas (Castro, 1944; CNEPyN, 1950).

2.2.4.3. María Espínola Espínola y las limitaciones de la escuela

María Espínola Espínola, en la década anterior, había publicado *La escuela y el progreso* (Espínola Espínola, 1922) refiriéndose a la escuela rural de manera diagnóstica y prospectiva a partir de su experiencia en el departamento de San José y de su visita a las escuelas rurales de Estados Unidos. De forma más precisa que Ferrari y Ferreiro, María Espínola Espínola (1933) construye una posible respuesta a la pregunta de la comisión del congreso.

¿Qué puede hacer la escuela para evitar la despoblación del campo? La respuesta de Espínola Espínola es tan lacónica como contundente: nada. Al menos en forma solitaria. Entiende que el problema es complejo y multicausal.

La escuela sola no puede revertir un fenómeno de tal magnitud. (Espínola Espínola, 1933). Las causas del éxodo rural no descansan solo en la escuela sino en un conjunto de factores sociales, económicos y políticos. Por lo tanto, entiende que se debe demandar de otras esferas del Estado decisiones de orden social, económico y político que puedan incidir realmente. Pedirle a la educación, a la escuela o a la maestra que resuelva el problema es generar frustración, haciendo que el esfuerzo de esa maestra actuando en un medio complejo como es el rural, se pierda sin sentido.

No es menor esta postura porque de lo que se trata es de poner las cosas en su lugar y evidenciar las excesivas demandas puestas en la educación, en la escuela y en los docentes. A la escuela se le pide resolver problemas de orden social, sanitario o alimentario y, también ahora, un problema demográfico de carácter estructural. María Espínola Espínola señala que a la educación y a la escuela se le debe demandar lo que la educación y la escuela pueden dar. Esto de las excesivas demandas depositadas en la escuela es cíclico, ocurre una y otra vez hasta los tiempos actuales. Aquí también se fundamenta la importancia de la tríada fundacional Ferrari-Ferreiro-Espínola Espínola ya que el justo lugar de la escuela, su potencial y sus límites, será retomado en los fundamentos, conceptos y fines del Programa para Escuelas Rurales de 1949 (CNEPyN, 1950).

En los últimos años con frecuencia la expresión *la escuela sola no puede* se le atribuye a Julio Castro. Sin embargo, la frase y el vasto concepto que representa pertenecen a María Espínola Espínola y fueron expuestos por primera vez en el Congreso de 1933. La escuela rural en solitario y con la fuerza moral y sacrificio de sus maestros “se perderá como una gota de agua en el mar. Y esto es sencillamente criminal. Criminal, porque se esterilizan vidas humanas que tienen el derecho sagrado de ser consideradas como tales…” (Espínola Espínola, 1933, p. 174).

2.2.5. La segunda circunstancia contextual

La segunda circunstancia contextual es el Concurso de Pedagogía de 1936 organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. La

podemos considerar como tal porque *La enseñanza primaria en el medio rural*, sobre todo a partir de la segunda edición –la primera oficial- de 1946, adquiere una existencia autónoma y se termina desprendiendo de su origen. Pero el libro en tanto tal es escrito originalmente en el marco de la presentación de su autor al referido concurso.

Conforme al estilo de la época que apreciaba los títulos extensos, la convocatoria del concurso supuso para los maestros escribir sobre *¿Qué reformas, aplicables de inmediato, deben introducirse en la escuela rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?* La aplicación *inmediata* de las propuestas, como condicionante en la consigna, será explícitamente contemplada por Agustín Ferreiro en su trabajo. Todas sus propuestas las considera realistas en su aplicación inmediata dado que para ejecutarlas no se necesitarían grandes presupuestos adicionales y sin que se deban tomar decisiones políticas demasiado disruptivas. Va por un camino de modestia y sofrenada ambición, dada la consigna y dadas las circunstancias del país y de las posibilidades de cambio.

Se puede interpretar que el tema de la escuela rural aparece sobre la mesa porque era de preocupación entre los docentes y. a partir de sus posturas planteadas en el Congreso de 1933, de un espectro social y político más amplio entre las que se incluían las autoridades de la educación. No es de extrañar, por tanto, que en varios de los concursos de los años siguientes, más de una vez el tema de la escuela rural, vuelva a aparecer. De hecho, Reina Reyes (1943) y Diógenes De Giorgi (1943) son autores de dos obras diferentes con el mismo título: *La escuela rural que el Uruguay necesita* porque así era la denominación de la convocatoria al Concurso de Pedagogía de 1943.

El Concurso de 1936 termina de instalar el problema de la escuela rural en el debate, ante el desconocimiento urbano y montevideano de esa realidad o las imágenes idílicas de los medios rurales. Sobre estos desconocimientos o prejuicios acerca del campo y sus miradas –demasiado parciales y lejanas para buena parte de la población- se referirá en profundidad más adelante Julio Castro (1944). La mirada desde la capital del país ejercida por medio de la

Exposición del Prado[8] o desde las ventanas del ferrocarril (Castro, 1944) no llevaba a una percepción suficientemente válida y veraz. El campo narrado desde las representaciones turísticas o literarias a través de imágenes románticas y bucólicas no reflejaban las circunstancias vitales de quienes vivían en ese medio. Julio Castro va a advertir que al medio rural se lo conoce desde adentro (Castro, 1944) dando cuenta de la necesidad de consustanciarse con sus códigos y sus dinámicas propias.

Quienes sí conocían de esa forma los medios rurales eran las maestras y maestros rurales, las que trabajaban en las escuelas de las estancias, los rancheríos o las chacras[9]. Resulta particularmente relevante, por tanto, que el texto con el que se presenta Ferreiro al concurso no se escribe desde Montevideo sino desde su experiencia laboral en Soriano y Durazno. Que el libro se publique en Durazno al año siguiente marca un hecho inusual para una obra pedagógica en nuestro país y simbólicamente apreciable a juzgar por la temática y el contenido de la obra. Implica esto de conocer y referirse al medio rural *desde adentro.*

Quien profundizaría luego en la descripción de los rancheríos y las condiciones de los medios rurales, sería Julio Castro (1939, 1944) pero Agustín Ferreiro los conocía muy bien porque los había en todos los departamentos del interior del país. A los medios urbanos y rurales se debía agregar la realidad de los rancheríos que estaban en los medios rurales pero en sí mismos constituían un no medio, imposibles de describir por lo inasibles de sus paupérrimas condiciones de vida. Las condiciones de miseria económica, material y cultural eran difíciles de imaginar sino era *desde adentro*. Y adentro de un ranchería faltaba todo pero había escuela y había maestras que representaban al Estado

[8] Exposición ganadera realizada en Montevideo todos los años y organizada por la Asociación Rural del Uruguay.

[9] Se trata de términos que se han utilizado y se utilizan para designar configuraciones sociales y productivas de los medios rurales. Los rancheríos eran conformaciones poblacionales ubicadas en medios rurales y caracterizadas por la extrema miseria económica y el aislamiento geográfico. La estancia es la típica unidad productiva ganadera de grandes extensiones de campo. La chacra es una unidad productiva de pequeña o mediana extensión en la que se combina producción vegetal y producción animal.

y a lo público. El Julio Castro periodista lo plantea primero en el semanario *Marcha*[10] desde fines de la década del 30 y el Julio Castro pedagogo lo va a continuar luego en *La escuela rural en el Uruguay* (Castro, 1944) y en las crónicas de las Misiones Sociopedagógicas a Caraguatá y Pueblo Fernández (Castro, 1945, 1947).

2.2.6. El ensayo, la poesía y el dibujo

¿Cuáles son los formatos textuales de la pedagogía? Agustín Ferreiro eligió el ensayo como forma de expresar su pensamiento, con estructura abierta y libertad argumentativa. Sin embargo, en la segunda edición de su libro (Ferreiro, 1946) incorporó también el dibujo con criterio estético y explicativo. Jesualdo, por su parte, eligió la novela y la poesía para expresar su pensamiento pedagógico. La caricatura, la fotografía, el cine, con frecuencia, se constituyen en lenguaje pedagógico y de todo ello hay ejemplos en el magisterio nacional.

2.2.7. La segunda tríada fundacional

Es en esta segunda circunstancia contextual ligada al Concurso de Pedagogía de 1936 que aparece la segunda tríada fundacional. Está integrada por los maestros Luis Jorge, Roberto Abadie Soriano y Agustín Ferreiro. Nótese que la figura de Ferreiro es clave en la década del 30 dado que forma parte de las dos tríadas fundacionales de la pedagogía rural uruguaya. Esta vez aparece como concursante y ensayista.

Luis Jorge y Roberto Abadie Soriano quedaron opacados detrás de la figura de Agustín Ferreiro pero, sin embargo, fueron extraordinariamente importantes en la producción intelectual en torno a la escuela en general y a la escuela rural en particular. El análisis que en los últimos años resalta estas tres figuras es el del maestro Oscar Moreira (2021). No es posible comprender a Agustín Ferreiro sin conocer a los otros dos integrantes de esa tríada. Los tres maestros se presentan al concurso y escriben ensayos sobre el mismo tema.

[10] El semanario Marcha apareció todos los viernes en Montevideo entre 1939 y 1974 y tuvo una gran influencia cultural e intelectual en el país.

2.2.7.1. Luis Jorge y la escuela rural

Luis Jorge (1957) es el autor de *El banco fijo y la mesa colectiva*, obra que tiene el mismo título que la de Julio Castro (1942), muy extendida y de referencia para el magisterio nacional hasta el presente. Sucede que ese es el título del Concurso de Pedagogía de 1941, uno de los pocos de esos años que no versó directamente sobre la escuela rural, pero que, sin embargo, congregó a estos maestros rurales que tenían el ejercicio de la producción escrita a flor de piel.

Jorge interviene en el concurso con el trabajo *La escuela rural* (Jorge, 1957) que es publicado en los Anales de Instrucción Pública en 1939. En el Concurso de Pedagogía de 1938 obtiene el segundo premio con el trabajo *El problema de la asistencia en el medio rural* (Jorge, 1939).

2.2.7.2. Roberto Abadie Soriano y la lectura escolar

Roberto Abadie Soriano, por su parte, fue una referencia de primera línea para la escuela pública uruguaya por ser, junto a Humberto Zarrilli, el autor de los libros de texto para escolares durante décadas. Es autor además, de otros ensayos sobre la escuela rural (Abadie Soriano, 1938) y sobre la enseñanza de la lectura (Abadie Soriano, 1946).

La tríada Jorge-Abadie Soriano-Ferreiro emerge en estas circunstancias pero, sin embargo, ninguno de los tres gana el concurso. El tribunal no declara a ninguno de los trabajos presentados como ganador. Agustín Ferreiro recibe una mención especial y publica el libro en la imprenta *La Artística* de Durazno al año siguiente a instancias de su propia iniciativa. Lo hace modificando el título del ensayo presentado al concurso y es publicado con el nombre tan descriptivo como austero de *La enseñanza primaria en el medio rural.*

2.2.8. Los premios desiertos

Los Concursos de Pedagogía de 1936 y 1941 tienen, al menos, dos circunstancias comunes. En primer lugar, determinan la producción de dos obras fundamentales de la pedagogía nacional: *La enseñanza primaria en el medio rural* (Ferreiro, 1937) y *El banco fijo y la mesa colectiva* (Castro, 1942).

En segundo lugar, en ambas instancias los primeros premios fueron declarados desiertos por lo que ninguna de estas obras –*a posteriori* trascendentes- ganó los concursos que las originaron.

2.2.9. ¿Qué leían Agustín Ferreiro y los maestros de la época?

Para comprender el pensamiento de Agustín Ferreiro –y de cualquier otro referente pedagógico- es imprescindible relevar cuál fue su acceso a lecturas especializadas o de interés general, esto es, cómo estaba conformada su biblioteca mental. Esto se puede desentrañar analizando su obra y los autores que cita y también observando las publicaciones que circulaban en su entorno inmediato y que le resultaban de fácil acceso. Las publicaciones oficiales eran, sin dudas, las de mayor penetración en el ambiente magisterial por llegar a todas las escuelas públicas.

> De hecho, desde el tiempo en que Ferreiro aún ejercía la docencia directa y durante todo su período de actuación como Inspector, los Anales de Instrucción Primaria con su "Revista de revistas" y la Enciclopedia de Educación, publicación destinada a los trabajos extranjeros; difundían ampliamente trabajos de "Inter-América" de Nueva York; "Revue Pedagogique", "Manuel General de l'Instrucción Primaire", "L'Ecole et la Vie" de París, la "Revista de Educación Nacional" de Chile o "Humanidades" de La Plata, Argentina; difundiendo trabajos sobre el magisterio en Estados Unidos, el concepto de educación utilitaria de Cousinet, la Escuela de Yasnaia Poliana de León Tolstoy, la literatura infantil en la pedagogía experimental o las ideas de Victorio Delfino que sintetizaban un pensamiento que apelaba a "educar antes que instruir; disciplinar, más que difundir conocimientos; comprender, más que aprender", para llegar a "pensar antes que a retener" (Delfino, 1921: 698); por sólo citar lo difundido oficialmente en julio de 1921 (Anales de Instrucción Primaria, Tomo XVIII, Nº 7). Tanto esta sección de los

> Anales como la Enciclopedia de Educación estaban dirigidas por Humberto Zarrilli y Roberto Abadie Soriano (Santos, 2010, p. 17, 18).

2.2.10. Agustín Ferreiro y su gran obra

Agustín Ferreiro forma parte de estas dos escenas fundacionales y *La enseñanza primaria en el medio rural* en sus distintas ediciones (Ferreiro, 1937, 1946, 1960, 1974, 2010) la obra de mayor significación simbólica de esa pedagogía. Tiene relevancia académica realizar un recorrido por las distintas ediciones, por cuanto cada una de ellas aparece en diferentes momentos históricos y está atravesada por las lecturas de cada época y de sus editores. Por ejemplo, la de 1946 –que resulta ser la primera de carácter oficial, una década después del Concurso que le dio origen- es trascendente porque incorpora la extensa serie de anexos –o anejos en aquella edición- que no estaban en la primera versión. Aparece cuando el propio Ferreiro era vocal del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y Garibaldi se desempeñaba como director de un por entonces muy prolífico Departamento de Comunicaciones. Aquellos anexos, que luego se conservaron en las ediciones subsiguientes, terminan de completar el perfil práctico del pensamiento de Ferreiro, constituyendo una nutrida agenda de prescripciones de enseñanza a través de ejemplos de actividades que se podían desarrollar en las escuelas rurales con los recursos que éstas tenían a disposición.

2.2.11. Lo universal y lo local

El pensamiento de Ferreiro es universalista, por ser él mismo lector de literatura pedagógica universal de la que se disponía en ese momento en Montevideo. Pero su pensamiento universalista no le impide pensar en una nueva escuela rural, aplicable al caso concreto del Uruguay de entonces, con sus características claras y distintas de los contextos europeos o norteamericanos. A esto se le suman los aportes posteriores de pedagogos tales como Julio Castro (1942, 1944), Miguel Soler (1987, 1996), Reina Reyes (1943) y de otras muchas maestras y maestros que fueron conformando, sobre mediados del siglo XX, la referida pedagogía rural uruguaya.

Agustín Ferreiro es el más didáctico de los autores de la pedagogía rural uruguaya. En este sentido, constantemente abunda en la respuesta al cómo enseñar en las circunstancias adversas de la escuela rural y sus carencias materiales. Carencias que eran compensadas con la riqueza de los medios rurales que se debían aprovechar al máximo. No se queda, por tanto, en los diagnósticos desalentadores, sino que avanza en la prescripción pedagógica y en la prescripción didáctica que ayude a superar las condiciones iniciales desfavorables. En todo momento, su mirada realista y pragmática de la mano de James, le hace transformar en riqueza potencial aquello que a primera vista parece pobreza paralizadora.

Si analizamos el perfil de los pedagogos y pedagogas de mitad del siglo XX en Uruguay, -entre las décadas del 30 y del 60- dos son los que más se refieren directamente a las prácticas de enseñanza y las prescriben: Jesualdo Sosa y Agustín Ferreiro. Son contemporáneos y publican sus obras de prescripción didáctica casi al mismo tiempo. Jesualdo Sosa (1937) lo hace con *Vida de un maestro* y Agustín Ferreiro (1937) con *La enseñanza primaria en el medio rural*. Aunque no se cruzan, son obras producidas casi en simultáneo, aunque ambas tienen como escenario escuelas rurales, los medios a los que se hace referencia y la mirada política acerca de sus problemas, difieren.

En *Vida de un maestro* Jesualdo (1937) caracteriza y narra la experiencia de la escuela de Canteras de Riachuelo desde su lugar y desde su postura. Esto aun cuando la experiencia de la escuela, antes de Jesualdo, se venía desarrollando con la maestra Cristina Zerpa que queda injustamente eclipsada por la figura de Jesualdo. *Vida de un maestro* es un diario novelado. Pero a través de ese formato literario, Jesualdo no hace otra cosa que prescribir prácticas de enseñanza, haciendo de la novela un texto pedagógico. Se trata de una prescripción indirecta de la enseñanza, esto es, indicarles a los maestros y maestras cómo tienen que enseñar mostrándose a sí mismo. Este tipo de prescripción funciona al modo de *vean lo que hago – lo que hago es el deber ser- hagan esto en consecuencia.* Se trata de una prescripción que no parece una prescripción, tanto sea por el carácter indirecto como por el tipo de texto adoptado en el que prima la creación literaria, el vuelo artístico y la apelación a

las emociones del lector. Se trata de una prescripción que indica lo que hay que hacer pero también lo que no hay que hacer en términos de enseñanza en una escuela.

Agustín Ferreiro también prescribe prácticas de enseñanza. Pero en este caso se trata de una prescripción directa, conforme al esquema indicativo de *maestro: deje de hacer esto y haga aquello otro.* Se dirige a un interlocutor de forma explícita que es la maestra o maestro rural y le indica que abandone ciertas prácticas rutinarias y repetitivas, mecánicas y tediosas y se afilie a lo que en estos tiempos constituye el deber ser. En este caso no hay duda alguna que la prescripción es tal, tanto sea por el carácter directo como por la explicitación del interlocutor al que se está dirigiendo. Por esta razón, rápidamente el libro se constituyó en una obra de cabecera para los maestros y maestras rurales, por cuanto allí había una especificidad situada y práctica, como no la había en ninguna otra obra hasta entonces.

Este perfil didáctico que encontramos en el primer Jesualdo (1937, 1940) y en Ferreiro (1937) lo encontramos de forma mucho más acentuada que en los trabajos posteriores de Julio Castro, Reina Reyes y Miguel Soler. Las principales fuentes que Agustín Ferreiro muestra como base para su pensamiento, además del conocimiento de los medios rurales, están vinculados con su lectura de autores del escolanovismo europeo. En este sentido, para entender el pensamiento de Ferreiro o de cualquier otro autor, es de utilidad saber qué leían, qué obras tenían a su disposición donde desempeñaban su labor. En este sentido, a juzgar por la época y por las publicaciones oficiales tales como los Anales de Instrucción Pública o la Enciclopedia de la Educación, los referentes escolanovistas europeos y norteamericanos saturaban el ambiente intelectual en el Río de la Plata. Se establecían –incluso desde los organismos oficiales- como las ideas a seguir y se instalaban como la alternativa posible a lo que, a partir de ese momento, sería la vieja escuela tradicional decimonónica.

Nombres como Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Claperede aparecían entre esas lecturas. Todos representantes, primero de las escuelas nuevas, múltiples y diversas y luego de la Escuela Nueva, unificando diferentes

experiencias en un movimiento y una corriente pedagógica. Buena parte de su razón de ser se daba en contraposición al modelo tradicional. Agustín Ferreiro oficia de traductor de esa tensión entre Escuela Nueva o Escuela Activa y Escuela Tradicional para el caso uruguayo, interpretando para la escuela rural tal contraposición. Por tanto, lo que al principio eran escuelas nuevas en plural para dar cuenta de experiencias alternativas, luego se va reduciendo a la Escuela Nueva en singular. Esta singularización se manifiesta bajo la forma de principios que guían la acción. Un responsable directo de la difusión de la Escuela Nueva o Activa así concebida, con la decantación suficiente por el tiempo transcurrido, es Lorenzo Luzuriaga (2002) que, desde Buenos Aires con la editorial Losada, publica la biblioteca fundamental y (casi) completa de Escuela Nueva.

Entre aquellos principios, se formulaba el de actividad, esto es, enseñar a través de acciones conforme a la idea de que se aprende haciendo. También el principio de vitalidad, conforme a lo que dicta y brinda la naturaleza. Es una escuela en movimiento y que actúa problematizando. Los ámbitos donde estos principios se podían aplicar con mayor facilidad eran los de las escuelas rurales o las de los márgenes de los grandes centros poblados, por tratarse de ámbitos más abiertos y libres. De hecho, mucha de las primeras experiencias escolanovistas en Europa no se desarrollaron en medio de las grandes ciudades sino en medios alejados o en poblaciones rurales nucleadas. Por lo tanto, no le resultaba difícil a Ferreiro visualizar esas ideas escolanovistas aplicadas a una escuela rural de Uruguay, aun cuando la mayor parte de ellas pertenecía a medios de población dispersa.

Hay una correspondencia evidente entre los principios escolanovistas y las prescripciones de enseñanza de Ferreiro, correspondencia que se explica por el deber ser imperante en la época. Esto se visualiza en sus prescripciones de cancelación, esto es, la indicación de aquello que hay que dejar de hacer: interminables planas para niños que actúan sometidos a ejercicios mecánicos durante horas sin moverse, sentados en sus bancos; actividades que llevan al tedio y el hastío y al consiguiente deseo de escapar de esa situación. Pero también se evidencia en las prescripciones por adopción: sacar afuera a los

alumnos y llevarlos al monte, a la colina, al arroyo, a la cañada; hacerles ver con sus cuerpos, su mirada y sus movimientos directamente los fenómenos de la naturaleza que ellos tienen a su alrededor, obteniendo así mejores y mayores aprendizajes.

Cuando Agustín Ferreiro invita a abandonar ciertas prácticas para sustituirlas por actividades más abiertas, integradoras y vinculadas con el contexto, está abogando por los principios de actividad, vitalidad y de colectividad del escolanovismo. La Escuela Nueva en general y sus manifestaciones en Uruguay a través de las escuelas experimentales de Malvín, Las Piedras y Progreso serán analizadas en detalle por Julio Castro (1942) en *El banco fijo y la mesa colectiva*. Castro utiliza allí al mobiliario escolar como metáfora para representar la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva, esto es, el banco fijo como representación de lo tradicional que se quiere superar y la mesa colectiva como representación de lo nuevo que queremos adoptar.

2.2.12. La tríada constitutiva del ideario pedagógico rural

A las dos tríadas fundacionales de la pedagogía rural uruguaya, podemos considerar la existencia de una tercera tríada que trasciende a las otras dos y a la vez proyecta a futuro la construcción del ideario pedagógico que se termina plasmando formalmente en el Programa para Escuelas Rurales (CNEPyN, 1950). Es una tríada que no está anclada a un acontecimiento académico como las anteriores, sino que su carácter es estructural aun cuando sus integrantes comienzan a producir conocimiento de manera casi simultánea. Se trata de la tríada constitutiva del ideario de la pedagogía rural uruguaya y está integrada por Jesualdo Sosa (1937, 1940), Agustín Ferreiro (1937, 1946) y Julio Castro (1942, 1944). Parten de posicionamientos políticos diferentes, no intervienen formalmente en conjunto en las instancias de debate y decisión de la época, no comparten entre sí publicaciones ni deliberaciones conjuntas, pero la escuela rural los aglutina en torno al movimiento (Soler, 1987, 1996).

Como ya se expuso, al primer Jesualdo y a Agustín Ferreiro les interesa prescribir prácticas de enseñanza, aunque lo hacen con estrategias y tipologías textuales diferentes. Al primer Julio Castro ya no le va a interesar tanto lo

didáctico y sus textos tendrán un carácter más sociológico –aún antes que existiera la sociología rural-, político y de análisis sociocultural. En el marco de esas diferencias, cuando cada uno de ellos se refiere a la Escuela Nueva la visualizan con moderado beneplácito, pero no la adoptan sin cuestionamientos y recaudos, no afiliándose ciegamente a ella.

Jesualdo en *Vida de un maestro* y en la continuación del diario novelado *Fuera de la escuela* (Jesualdo Sosa, 1937, 1940) sugiere prácticas escolanovistas a través de la ya referida prescripción indirecta de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, al momento de referirse a los autores escolanovistas europeos es extraordinariamente crítico por hablar desde una realidad distinta y distante de la que él vivía en Canteras del Riachuelo. Del mismo modo, en *El banco fijo y la mesa colectiva,* Julio Castro (1942) describe la Escuela Nueva con el entusiasmo de dejar atrás el modelo tradicional. Es abiertamente optimista respecto a sus posibilidades de pensar una nueva escuela, más abierta e integradora, más útil y desarrolladora del potencial de los alumnos. Pero no piensa que sea la panacea que va a resolver todos los males, deslizando críticas a la Escuela Nueva universal en aspectos metodológicos y a las Escuelas Experimentales de Malvín, Las Piedras y Progreso[11] por razones de sus limitaciones para la ejecución de las propuestas y la expansión más allá de sí mismas.

Se puede afirmar que Agustín Ferreiro era escolanovista porque así es posible interpretarlo desde la lectura de su obra y a la luz del tiempo transcurrido. Esto porque, como ya vimos, en sus prescripciones de la enseñanza en la escuela rural, subyacen los principios de la Escuela Nueva. Es posible, sin demasiado riesgo, establecer una equivalencia entre las propuestas de los escolanovistas europeos y la que Ferreiro proponía para las escuelas rurales en nuestro medio. Es Ferreiro, en este sentido y por su ejercicio de traducción, un escolanovista *a la uruguaya.*

Sin embargo, cuando Ferreiro se refiere a la Escuela Nueva como corriente de pensamiento y a sus autores, lo hace con desconfianza. Aunque a primera

[11] Se trata de experiencias escolanovistas y de aplicación del método Decroly en Uruguay.

vista parezca contradictorio, sus ideas son escolanovistas pero él mismo no se identifica como un escolanovista. Por el contrario, expresa: “leed a todos los autores, estudiad sus sistemas; pero no los imitéis servilmente que todo sistema es bueno en manos de su creador; pero puede ser pésimo en manos de sus imitadores” (Ferreiro, 1937, p. 9). Algo central en la época, que era la cuestión de los métodos de enseñanza, no se podían trasladar linealmente desde su ámbito de producción en Italia, Francia o Bélgica a la realidad de Uruguay. En otro pasaje complementa esta idea: “no os dejéis cegar por la pirotecnia de los palabreros: luz que ciega, cierra caminos” (Ferreiro, 1937, p. 9). Los palabreros eran los representantes de las nuevas ideas, de consolidada fama mundial. Ferreiro, sin dejar de valorarlos, los identificaba como pedagogos que aportaban desde un ámbito alejado –geográfica y culturalmente- del propio.

La invitación de Ferreiro era a buscar la verdad. Pero esta verdad no se debía buscar en el contexto europeo: “la verdad es clara, sencilla, saldrá de vosotros, no la esperéis de afuera. Aparecerá sin explosiones ni deslumbramientos, como si toda ella, al decir de James, cupiera en el cuenco de una mano” (Ferreiro, 1937, p. 9). Hay allí una actitud muy respetuosa respecto a la maestra rural y lo marca como un estilo de escritura y de postura intelectual. A los maestros

> los siento en mi espíritu como verdaderos héroes, soldados de vanguardia que van al sacrificio enfrentando el desierto, , casi inermes, para vivir y luchar en él, sin apoyos, sin contactos… (…) muchas, muchas veces, al retirarme de una escuela, después de haber desenvuelto toda mi capacidad de trabajo,, me sentí avergonzado de no ser tan grande como ellos (Ferreiro, 1937, p. 254).

Apela con esto a la producción propia en el marco de un permanente llamado a la construcción de una posición pedagógica propia. Termina de establecer las bases de una pedagogía autóctona. El carácter autóctono no refiere a su

originalidad. Tiene fuertes rasgos escolanovistas, elementos de la escuela tradicional que no desaparece *in totum*, pero incorpora elementos propios de las circunstancias de nuestro país y de sus medios rurales, su historicidad y sus matices culturales.

2.2.13. Dos conceptos para la enseñanza actual

Dos conceptos de los planteos didácticos de Ferreiro se nos antojan recientes y de actualidad. Sin embargo, el autor los plantea sin asombro y con solaz convicción, hace casi 90 años. Se trata de los conceptos de problematización y de contextualización.

2.2.13.1. La problematización

Aunque la didáctica de la problematización se desarrollaría muy posteriormente, Ferreiro en múltiples y variados pasajes de su libro, cuando prescribe la enseñanza, lo hace apelando a la problematización didáctica. Esto de enseñar –y aprender- a través de problemas es transversal en su obra, tanto en los planteos conceptuales como en los metodológicos y sus ejemplos.

Los ejemplos son variados y múltiples, a lo largo de distintas áreas de conocimiento, por cuanto, señala, no se trata de plantear sólo problemas en las matemáticas. El análisis de situación de las prácticas de enseñanza existentes al respecto, le llevan a observar que lo que en las escuelas habitualmente se le llamaba *problemas* no eran verdaderos problemas. Se le adjudica la denominación de problemas a ejercicios repetitivos y mecánicos que no comportan para la mente de los alumnos, problema alguno. Un ejercicio disfrazado de problema no deja de ser ejercicio. Cumplirá, por tanto, el papel didáctico del ejercicio, pero no dejará de ser una práctica rutinaria.

Ferreiro conceptualiza el problema en términos tan rigurosos como poéticos: “toda actividad para ser esencialmente educativa, debe tener algo de nuevo para el niño; constituir un camino no recorrido integralmente por la conciencia, en pocas palabras, debe ser un problema y no un simple ejercicio” (Ferreiro, 1937, p. 40, 41). El problema es definido como un verdadero desafío, en el que las respuestas y los caminos para encontrarlas, no están *a priori*

suficientemente claros. Un problema es algo del orden de lo nuevo y distinto a lo que estamos habituados. La misma letra con diferentes números, el mismo planteo con distintos datos puede parecer un problema, lo podemos titular como tal, pero no deja de ser un ejercicio.

En este marco conceptual y metodológico, ¿cuál es la manera material de construir, plantear y resolver problemas? Tratar de emular los problemas con los que el alumno se puede encontrar fuera de la escuela, en sus circunstancias vitales, cuando ya no está en la escuela o cuando ya haya pasado su período escolar. Por esa razón en su libro abundan ejemplos vinculados con situaciones propias del campo: los alambrados, los predios, las parcelas, esto es, problemas que pueden resolverse con las herramientas matemáticas o de cualquier otra disciplina y que pueden formar parte de la vida cotidiana. Prima aquí el principio escolanovista de actividad donde los alumnos exploran su ambiente y encuentran allí problemas *reales* aunque no dejen de ser parte de la ficción didáctica.

Los problemas matemáticos que se resuelven sin matemáticas demuestran que el camino de la experiencia es vital. El algoritmo es el punto de llegada pero no el punto de partida, en una gran anticipación a una didáctica de las matemáticas que tendría su desarrollo años más tarde.

2.2.13.2. La contextualización

La contextualización, por su parte, se juega en la idea de la enseñanza situada y conforme a la realidad y recursos que el medio ofrece. La valoración del medio rural que más adelante va a ser profundizada por Julio Castro (1944) comienza con Agustín Ferreiro visualizando el campo por lo que ofrece y no solo por lo que le falta. El mandato didáctico de enseñar de manera contextualizada implica conocer dónde esta enseñanza se produce, de dónde provienen los alumnos, cuáles son sus familias, a qué se dedican en la zona. No resulta aceptable enseñar sin tener en cuenta lo que los niños y las niñas viven en su entorno y del que se sienten parte.

Al parecer, Ferreiro comulgaba con esa idea de contextualización en la que funciona como un punto de partida. No compartía, sin embargo, que fuera

también un punto de llegada y que se considere válido enseñar solo aquello que está relacionado con lo que el alumno ya sabe o vive. Si la contextualización supone un conocimiento que funciona como punto de partida, se trata de un conocimiento que está allí para ser trascendido. Se parte de lo que se sabe y se vive para ir a lo que no se sabe y lo que se vive cotidianamente, constituyéndose la escuela en un lugar de apertura a otros mundos, a otros horizontes y a diversos futuros posibles. Pero si nos quedamos en el punto de partida y no lo trascendemos, la escuela está renunciando a gran parte de su misión que es también acercar lo que está lejos.

Al respecto, Ferreiro expresaba que a los maestros rurales se les había enseñado que la escuela, por ser rural, debía tener una huerta y enseñar a los niños a plantar. Sin embargo, advertía que cuando los maestros iban a trabajar a una escuela rural, proviniendo generalmente de medios urbanos, se encuentran que aprenden de los niños en esos menesteres.

> El enseñar a producir papas iguales o inferiores a las que ya se obtienen en el paraje, no tiene ningún valor; pero lo tiene, en cambio, si actuando sobre dos o tres plantas en el terreno escolar, con una semilla determinada, con un abono desconocido en el lugar, o con una nueva forma de labrar la tierra, logro que mis alumnos, trabajando en sus casas, obtengan papas mejores y más abundantes que las logradas hasta el momento (Ferreiro, 1937, p. 252, 253).

En este sentido, la prescripción de Ferreiro era clara: “la escuela rural (…) puede trabajar, si no se le pide la realización de grandes ideales, como un modesto, humilde campo de experimentación” (Ferreiro, 1937, p. 253). Entonces, para Ferreiro la contextualización como punto de partida está muy bien, pero la escuela tiene que aportar algo diferente. Es, por tanto, una idea más avanzada de la que podía prever el escolanovismo en su estado puro.

A partir de lo que el medio marca, la escuela tiene que hacer cosas diferentes de las que se hacen en la familia. La prescripción no viene ahora de Ferreiro sino de los habitantes rurales:

> El enseñar a trabajar la tierra en la escuela primaria, siempre ha levantado grandes resistencias entre los padres (…) “Yo mando a la escuela a mi hijo para que aprenda a leer, escribir y sacar cuentas; para que lo hagan trabajar, lo dejo en mi casa, que bastante falta me hace; el maestro no me va a enseñar a mí, cómo se trabaja la tierra, y yo, en esas cosas, estoy en mejores condiciones que él para enseñarle a mi hijo (Ferreiro, 1937, p. 246, 247).

2.2.14. El Grillo

A partir de diciembre de 1949, la revista El Grillo representó de la mejor forma esta visión de trascender el medio local y proyectarse a otros mundos. La revista llevaba a los niños escolares uruguayos, cuentos, leyendas, mitos, obras pictóricas, notas de ciencia y manifestaciones artísticas de diversas culturas del mundo, abriendo un amplio espectro para ir más allá de lo cotidiano. Claramente se entendía que la escuela debía abrir esos horizontes y acercar, a través de la revista, a los representantes de la ciencia y las artes más importantes del país. También aquí, el uso de las imágenes, era de vital importancia para la exposición del conocimiento.

2.2.15. Agustín Ferreiro en las escuelas unidocentes actuales

En el actual contexto de globalización, las palabras que representan el pensamiento de Agustín Ferreiro deberían sonar con renovada convicción. A casi 90 años de la aparición de su principal obra, la tensión ente lo global y lo local debe mantenerse como movimiento intelectual de los docentes. La escuela de hoy necesita, al tiempo que acerca mundos distantes e insospechados, conocer el mundo cotidiano y cercano. Hay allí una responsabilidad de la escuela y de los docentes que puede inspirarse en Ferreiro y en quienes con él construyeron la pedagogía rural en Uruguay.

Ferreiro enseñó que los vientos universales deben ser interpretados con luz propia y en función de la realidad circundante. Esto en su tiempo nos llevó a una pedagogía que dialogaba con múltiples áreas de la cultura. Ferreiro y sus contemporáneos disponían de herramientas culturales que le permitían hacer pedagogía desde el magisterio, la literatura, el periodismo, el arte y desde los saberes de los habitantes rurales. Una pedagogía que no se encerraba en su endogamia disciplinar sino que se abría a múltiples lenguajes y referencias culturales. Una pedagogía que miraba a la escuela desde el mundo y al mundo desde la escuela.

Esto hoy es más necesario que nunca. *Un educador debe leer los diarios* decía Miguel Soler Roca dando cuenta de la necesidad que todo docente debiera sentir de ir más allá de la escuela para hacer una mejor escuela.

Ferreiro responde la pregunta más desafiante: ¿cómo enseñar? Su diagnóstico de la realidad del campo y su escuela es social y cultural. Pero sus propuestas son didácticas. Además de los ya referidos conceptos de problematización y contextualización –ambos permanentes y tan actuales como se quiera-, Agustín Ferreiro aporta en torno a las categorías conceptuales de “la formación del maestro para el medio rural, los aspectos curriculares específicos, la educación activa, el concepto de infantilidad, la noción de medio, el rol social de la escuela, el pragmatismo de la propuesta pedagógica y la didáctica rural” (Santos, 2011, p. 47). Sobre cada una de esas categorías es posible abrir nuevas líneas de reflexión e investigación.

2.3. Un movimiento

En Uruguay, históricamente las relaciones entre campo y ciudad se han manifestado bajo la forma de *tensiones* que en lo social han sido determinadas por diferenciales presencias del Estado en uno y otro medio. La pedagogía nacional se ha construido a partir de diagnósticos referidos a estas diferencias en el plano educativo, con un fuerte tono de denuncia ante las desigualdades a la interna del sistema público de educación, fomentadas por medio de ciertas decisiones y omisiones de la política educativa.

Precisamente, la cuestión de la igualdad en tanto *posibilidades* de desarrollo individual y colectivo, cualquiera sea el medio del que se parte fue, a instancias de los propios docentes, el principal eje de crítica y producción pedagógica a partir del segundo tercio del siglo XX.

Si bien las ideas y acciones derivadas que conformaron el movimiento a favor de la educación rural[12] tuvieron su origen y aplicación en un contexto socio-cultural muy particular -propio de un Uruguay aun firmemente identificado con el Estado de bienestar-, sus influencias conceptuales se proyectaron mucho más allá de ese período, trascendiendo el medio rural de origen. La fuerza que impulsó la discusión acerca del lugar de la educación y en particular el lugar de la escuela en el medio rural estuvo configurada por una dinámica de denuncia y concientización por parte de los maestros, acerca de la realidad del medio rural. Una realidad caracterizada por situaciones de extrema pobreza, donde la única presencia del Estado era la escuela. Una escuela tan pobre como el medio social donde se encontraba.

2.3.1. Concepto de educación rural: la problemática de la especificidad

La discusión acerca de la especificidad de la educación rural dentro del campo educativo en general conduce a definiciones conceptuales que determinan a su vez, el carácter de las políticas educativas hacia el medio rural. En Uruguay se puede hacer un recorrido histórico partiendo de la realidad de las primeras décadas del siglo XX, marcadas por una gran problemática social en los medios rurales y donde la educación intervenía con una propuesta muy poco relacionada con el medio y cuantitativamente inferior, con un ciclo escolar de sólo tres años, como lo pautaba el Programa para escuelas rurales de 1917. Esa realidad, hacia la década del ’30 fue extensamente diagnosticada por los maestros rurales, conformándose paulatinamente los insumos que fueron legitimando una profunda transformación de las políticas educativas hacia el

[12] Denominación que recibe el período comprendido entre las décadas de 1940 y 1960, donde en Uruguay se registró un proceso de diagnóstico, propuestas y ejecución de acciones, cuyos elementos centrales fueron el Programa de 1949, las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granjas, el Instituto Normal Rural, los núcleos experimentales; todo ello antecedido por un período de fermental discusión que, a partir del Congreso de 1933 puso sobre la mesa la cuestión de la escuela rural y las problemáticas sociales del medio (Concursos de Pedagogía, Congresos de maestros rurales, publicaciones de maestros en actividad)

sector. Esta transformación, materializada en una larga serie de acciones y proyectos, tuvo gran parte de sus fundamentos teóricos en el Programa para Escuelas Rurales de 1949. Allí comenzó un período donde se consideró que la educación desarrollada en medios rurales suponía un grado de especificidad tal que justificaba la existencia de un currículo diferenciado, programas y líneas de acción específicas y hasta una formación de los docentes distinta. Y así ocurrió durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX.

El debate implica resolver si allí se configura una realidad educativa y contextual lo suficientemente específica como para justificar políticas diferenciales -en cuanto a planes, programas, acciones, formación docente, libros de texto- o simplemente se trata de una diferencia relativa que sólo amerita algunas *adaptaciones* como si de cualquier otro medio se tratara. Estar a favor de una u otra posición implica estructurar políticas educativas en consecuencia, coherentes con la definición conceptual que se adopte. El referido debate, aunque parezca banal, tiene su complejidad, tanto en los términos del mismo como en sus consecuencias. Miguel Soler nos dice al respecto:

> Durante años se ha venido discutiendo la legitimidad de la expresión *educación rural*, poniendo en duda que haya motivos suficientes para considerarla una especialidad con derecho de existencia en el vocabulario oficial y en los organigramas. Para muchos autores, que sostienen que la educación básica tiene objetivos comunes a todos los futuros ciudadanos, ofrecer una educación *rural* puede constituir una verdadera discriminación [...] Con un enfoque más teórico, ciertos autores consideran que la adjetivación del sustantivo educación es siempre limitante y conduce a la vigencia de planteamientos que terminan por establecer subsistemas de educación de segunda clase" (Soler 1996, p. 146).

Para Miguel Soler, las posiciones podrían reducirse a dos: "la de quienes defienden la existencia de la educación rural y la de quienes están sólo

dispuestos a que se hable de una educación en el medio rural, sin que eso implique necesariamente la especificidad de contenidos, materiales, métodos" (Soler 1996, p. 147), formación diferenciada ni servicios técnicos especializados.

Discutir la especificidad conceptual de la *educación rural* supone remitirse a las relaciones entre la educación y las condiciones sociales del medio donde actúa. En este punto adquieren sentido las relaciones entre la educación rural y los contextos sociales de pobreza. Estas relaciones han estado presentes durante todo el siglo XX, constituyendo la matriz generadora de la más rica tradición pedagógica de nuestro país.

Las ideas generadas con respecto a la educación en contextos rurales de pobreza derivaron de diagnósticos y propuestas que los maestros formularon durante décadas atendiendo a problemáticas sociales de marginación y extrema pobreza que desde la capital se desconocía o no se querían ver. Fueron los propios maestros rurales quienes en su momento hicieron sentir su voz, instalaron el debate en la sociedad toda y luego, tradujeron sus ideas en acciones concretas.

2.3.2. Programa para Escuelas Rurales de 1949

El proceso de discusión de ideas y consolidación de acciones en torno al papel social y el trabajo educativo que debía desempeñar la escuela rural, tuvo su máxima expresión en el Congreso de Maestros Rurales de Piriápolis en 1949. Uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la educación en nuestro país, ampliamente difundido por la prensa de la época -tanto por *El Día* como por *Marcha*-; con amplios consensos entre las representaciones y gremiales docentes y las autoridades del sistema educativo -tanto de parte del Presidente del Consejo, Luis Sampedro como del delegado de los maestros, Miguel Soler-. La presión y presencia contundente de los maestros obligó a los consensos entre maestros, autoridades de la educación y poder político en general, demandándose del poder y ante la opinión pública, respuestas concretas. El período de discusión laudó al menos dos cuestiones básicas en

cuanto a la búsqueda de la igualdad entre las propuestas educativas en los medios rural y urbano.

En primer lugar, la matriz vareliana[13], operando fuertemente en cuanto a la conciencia acerca de las posibilidades de la educación, pero matizada por la necesidad de tomar conciencia en cuanto a sus límites. Directa derivación de los planteos iniciados en 1933, los maestros consideraban a la educación en el marco del conjunto de condicionantes políticas, sociales y sobre todo económicas que la determinan.

En segundo lugar, la aceptación de la especificidad de la educación rural, al extremo de justificar la existencia de una política diferencial hacia el sector, cuya manifestación inicial y estructuradora sería la formulación de un Programa específico para escuelas rurales.

Estos dos consensos básicos no son otra cosa que manifestaciones de la presencia pública del problema de una escuela rural pobre en un medio social pobre. Escuela rural pobre desde el punto de vista material –escuelas rancho con condiciones infraestructurales deplorables- y pedagógico –inadecuación del currículo, de la formación docente, descontextualización de las propuestas didácticas-. Medio social pobre cuya manifestación más extrema y dolorosa había sido presentada por Julio Castro (1945), a partir de la Primera Misión Sociopedagógica.

Es así que la propuesta de un nuevo Programa para Escuelas Rurales, atendiendo su especificidad y sobre la base de una nueva filosofía, es propuesta y redactada totalmente por los propios maestros, y aprobada sin modificaciones por el Consejo. Allí se tomó posición a favor de una educación rural específica que llevaría a acciones específicas. Entre los fundamentos se expresa: “la educación, que está condicionada por el medio natural y el grado de desarrollo económico y cultural del grupo social, varia en sus características según varíen esas condiciones” (CNEPyN, 1950, p. 9).

A las ya mencionadas Misiones Sociopedagógicas y el proyecto de Escuelas Granja se agregaron, a partir de la formulación del programa como eje

[13] En referencia a José Pedro Varela que desarrolló en el siglo XIX en Uruguay un proceso de creación de un sistema educativo público nacional bajo los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

vertebrador en lo conceptual e ideológico, una serie de proyectos y planes de acción que formarían parte de la praxis del movimiento a favor de la escuela rural. El movimiento incluyó razones de ser pedagógicas pero también sociales, tal como se deja ver en la naturaleza de los fines explicitados en los fundamentos del programa. A los ya referidos proyectos se sumó, como pilar de la construcción de la matriz pedagógica, el Instituto Normal Rural como formación en régimen de posgrado para los maestros rurales. Como parte de la construcción de la impronta social de la escuela rural se desarrollaron proyectos emblemáticos como el del Núcleo Experimental de La Mina, a partir de la iniciativa del Maestro Miguel Soler (2005).

Finalmente hacia 1961 se produce lo que Miguel Soler (1996) denomina *la poderosa marcha atrás de la educación,* una serie de medidas administrativas y políticas que detiene el desarrollo de las acciones e ignora el aporte de los docentes, protagonistas de esas prolíficas dos décadas. "De ahí en adelante, la educación primaria, y no sólo la rural, fue manejada con total desprecio de la opinión de sus técnicos y maestros y del interés popular" (Soler, 1987, p. 71). Sobre las causas del ataque político de entonces a la educación rural, el autor señala que para una "parte de la ciudadanía, nuestro empeño constituía el germen de una eventual subversión; la nueva escuela rural, casa del pueblo, podía llegar a afectar las estructuras agrarias establecidas" (Soler, 1987, p. 73).

Luego de la dictadura, los viejos representantes de la última parte de esa etapa violentamente truncada veinte años antes, sostuvieron un renacimiento de las viejas estructuras con el impulso de nuevos proyectos. Sin embargo, la pobreza en el medio rural y el papel de la educación, ya no eran objeto de debate y ya no aparecieron en la agenda pública, de modo que el carácter fermental y removedor ya no volvería. Ahora un nuevo enemigo se instaló: la indiferencia. Esa indiferencia que provocó que en las sucesivas administraciones de las décadas de los '80 y '90, las políticas educativas hacia el medio rural fueran cada vez menos explícitas o no existieran directamente, que es la más definida de las políticas.

Esta indiferencia es la culpable de la muerte por inanición de la mayor parte de los proyectos de educación rural en Uruguay, con un desdibujamiento total de

las propuestas específicas que aún funcionaban, llegando, al final de la década de los ’90 al desmantelamiento casi absoluto. Sólo quedaron las propias escuelas rurales y la voluntad de los maestros y comunidades para sostenerlas. De hecho en esos últimos años del siglo XX y primeros del XXI, toda la educación en el medio rural descansó sobre los hombros de maestros, padres y vecinos, quienes mantuvieron una estructura que por sí sola, ya habría colapsado hace mucho tiempo.

2.4. La escuela rural en la actualidad

Dos instancias –Congreso de Educación Rural (2005) y Comisión para el estudio de la Educación Rural (2006)[14]- se constituyeron en líneas de análisis y resistencia, con amplia participación de los directamente involucrados. Ambas fueron coincidentes en los aspectos sustanciales, en cuanto a reconstruir elementos pedagógicos visualizados como tradicionales en la educación rural uruguaya.

La cuestión central de esta historia reciente tiene que ver con la existencia de un punto de inflexión importante en la perspectiva histórica de la pedagogía rural del país. Estos productos recientes no desplazan la producción anterior, más bien intentan actualizar lecturas de pautas pedagógicas específicas hacia el medio rural, defendiéndolas pero a la vez proyectándolas hacia la construcción de nuevos futuros posibles. El debate se abre con nuevos interlocutores, la discusión sobre educación rural en el país se relocaliza en torno a nuevas posibilidades de interpelación.

2.4.1. El proceso de reestructura

Se ha sostenido reiteradamente que la educación rural en el Uruguay, otrora protagonista de toda la producción pedagógica nacional y de la ejecución de

[14] El Congreso de Educación Rural “Jesualdo Sosa” de 2005 fue organizado por la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) y la Comisión de Educación Rural fue desarrollada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

las más brillantes experiencias educativas, en la década de los 2000 se diluyó en definiciones de políticas educativas de carácter general.[15]

Luego de 2001, los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), empezaron a formar una parte sustancial de la estructura de educación rural, ya que constituyeron una red de apoyo técnico que cubrió todo el país[16]. Forman también parte de esa estructura los Centros de Pasaría (CEIMER, CECRU y CER), Centro Agustín Ferreiro (CAF) y el propio Departamento de Educación para el Medio Rural (DER) del cual dependen desde el punto de vista técnico docente.

En primer lugar se debe señalar la reapertura de los cursos de formación permanente para maestros rurales en el Centro Agustín Ferreiro[17]. En segundo lugar, es necesario hacer referencia a las tareas de investigación y extensión que ha asumido la Universidad de la República (UDELAR) con respecto a educación rural. Se debe destacar en particular, las tareas de formación permanente de maestros rurales que el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UDELAR comenzó a implementar. Se trató de actividades tendientes a la formación y el intercambio de experiencias sobre aspectos sociocomunitarios, pedagógicos, históricos y didácticos sobre educación rural. En tercer lugar se deben tener en cuenta las tareas de investigación que se comenzaron a desarrollar en la revista Quehacer Educativo[18], un proyecto de investigación sobre didáctica multigrado que contó con la aprobación y el apoyo del Consejo de Educación Primaria. Los insumos allí generados retroalimentaron a su vez los dos componentes de extensión y docencia, anteriormente mencionados.

A partir de 2010 los cursos de formación permanente para maestros rurales en

[15] Para un seguimiento de la historia de la educación rural en el Uruguay de esos años, véase Santos Limber (2004, 2006) y Pereira, Santos (2006).

[16] En la actualidad, estas figuras de apoyo técnico a los maestros rurales, reciben el nombre de Directores Coordinadores de Escuelas Rurales (DICER).

[17] Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales, originalmente Instituto Normal Rural (INR).

[18] Revista de divulgación académica del sindicato de maestros Federación Uruguaya de Magisterio (FUM).

y desde el Centro Agustín Ferreiro; las instancias de investigación académica e intercambio de experiencias sobre educación rural; la línea de publicaciones específicas para los maestros rurales; la coordinación interinstitucional para establecer líneas y políticas educativas que consideren la educación del niño, adolescente y adulto rural; la conformación de un equipo de fortalecimiento de la acción del DER en todo el país; la potenciación del trabajo en territorio de los CAPDER a nivel departamental; son algunas de las acciones enmarcadas en los principios y objetivos trazados en ese entonces.

A partir de 2011 y después de más de una década sin una propuesta permanente de formación de maestros rurales con presupuesto y definición curricular propia, comenzaron los Cursos de Formación Permanente para Maestros Rurales. Con seis ediciones anuales, los cursos estuvieron pensados para todos los maestros rurales del país, a partir del presupuesto oficial previsto por las líneas de política educativa para el quinquenio. Este plan de formación de maestros con sede en el Centro Agustín Ferreiro, se complementó con jornadas a nivel departamental, a nivel de agrupamientos de escuelas rurales, cursos a distancia y jornadas de sensibilización para estudiantes magisteriales que realizaban la práctica en escuelas rurales. En 2012 y 2013 se desarrolló además un Curso de Perfeccionamiento en Educación Rural, organizado por el Consejo de Formación en Educación (CFE) a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan P. Devoto (IPES), de un año de duración y también con sede en Cruz de los Caminos.[19]

En constante retroalimentación con los planes de formación, desde 2009 se llevan adelante actividades de investigación académica y producción de conocimiento sobre educación rural que se ha manifestado en productos tales como el Coloquio de Educación Rural destinado a compartir narrativas de experiencias; el Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural destinado a compartir resultados de investigaciones sobre educación rural –ambas instancias con ediciones anuales-; las publicaciones entre las

[19] Este curso de especialización en educación rural contó con la participación de la Dra. Roser Boix (España) y de la Dra. Flavia Terigi (Argentina).

que se cuenta la reedición de *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (2010) y varios proyectos de investigación entre los que se destaca el referido a la didáctica multigrado (Santos, 2021).

2.4.2. Sobre la especificidad social

La escuela rural, en tanto única presencia estatal y de lo público en la mayor parte de las comunidades rurales, constituye una institución de singulares características, que va más allá de lo estrictamente educativo. Históricamente, la impronta social de la escuela rural ha contribuido a formar su identidad, al punto tal que está fuertemente marcado desde lo curricular, en los fundamentos del Programa de 1949.

Entre los fines sociales que esta concepción le atribuye a la escuela rural están los siguientes:

> La Escuela intervendrá activamente en la vida que la rodea. Para ello, debe:
>
> a) Fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.).
>
> b) Dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el medio.
>
> c) Crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO.
>
> d) Proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.).
>
> e) Crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar.
>
> f) Cooperar en las actividades del hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina.
>
> g) Realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social.
>
> h) Jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del

> campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su medio.
>
> i) Iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común. La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar, el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa. Actualmente predomina la creencia de que la escuela es un lugar de excepción. Hay que sustituir ese concepto por el de que *la Escuela es la casa del pueblo* (CNEPyN, 1950, p. 14,15)

2.4.3. Sobre la especificidad didáctica[20]

Desde que se comenzó a trabajar sobre el tema con el objetivo de sistematizar las prácticas que los maestros vienen desarrollando y de buscar los fundamentos teóricos que sustentaran las experiencias, aparecieron dos cuestiones iniciales. En primer lugar, la especificidad didáctica de la escuela rural supone para todos los docentes una demanda no satisfecha, una falta que está esperando ser llenada. En segundo lugar y a partir de las primeras exploraciones, se constató la casi inexistencia de líneas teóricas específicas que fundamenten las prácticas educativas en grupos multigrado. Esto supone muy escasas publicaciones y un muy limitado campo de investigación sobre la temática en particular. Los maestros reciben una formación didáctica de carácter general que luego deben adaptar a la singular situación del grupo multigrado donde desarrollan su labor.

En general y quizá debido a la existencia de esa falta, las cuestiones didácticas derivadas del grupo multigrado han sido caracterizadas como problemáticas.

[20] Sobre la base de un texto anterior: Santos (2006).

El multigrado supone una dificultad, una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte del docente. Sin embargo y más allá de la ineludible complejidad que supone el multigrado, preferimos partir de una premisa ubicada en otro lugar: lo didáctico manifestado en un grupo multigrado supone para los procesos de enseñanza y de aprendizaje un gran potencial, tanto para los análisis de la cuestión desde lo psicológico como desde lo epistemológico (Santos, 2006).

2.5. La didáctica multigrado en Uruguay[21]

Los grupos con estructura multigrado son aquellos grupos conformados por niños de dos o más grados, en una misma aula y a cargo de un solo docente. En estos casos a la diversidad natural de todo grupo, se agrega una importante diversidad etaria y en relación a los grados y niveles escolares. Las estructuras que pueden asumir los grupos multigrado son muy diversas: desde los conformados por niños de dos grados hasta multigrados completos (de Ed. Inicial a Sexto año) pasando por todas las posibilidades imaginables. No hay grupo multigrado que se parezca a otro y hasta un mismo grupo varía sustancialmente de un año a otro. Esto reduce las posibilidades de generalización de las propuestas, obligando a crear y recrear de manera permanente.

Más allá de la posibilidad de construir el referido cúmulo teórico denominado *didáctica multigrado,* se pueden señalar algunas potencialidades que el grupo multigrado ofrece para que allí se produzcan situaciones didácticas. Estas potencialidades pueden ser observadas desde dos niveles: el referido estrictamente a las posibilidades de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje y el referido a las posibilidades de manejo de los saberes en esas situaciones didácticas. El primer nivel apela a un primer género próximo y que ha sido el principal campo que ha nutrido el conocimiento de la didáctica durante gran parte del siglo XX: la psicología. El segundo nivel apela a un segundo campo que otorga nuevos sentidos a la didáctica: la epistemología.

[21] Este apartado está basado en un trabajo previo (Santos, 2006).

En un grupo multigrado comparten un mismo ámbito físico niños de diferentes edades, historia escolar y niveles de conceptualización. Esta particular situación educativa permite configurar un ambiente de aprendizaje donde las relaciones interactivas se ponen de relieve, entre docente y alumno y de los alumnos entre sí. El aprender con el otro se ve necesariamente potenciado, máxime cuando las diferencias de niveles de desarrollo y saberes adquiridos, son tan importantes.

Resulta inevitable referirnos a los aportes de Lev Vygotsky sobre el aprendizaje. Más allá de la importancia del aprendizaje en lo social y a partir de las relaciones sociales, es posible que lo más adecuado sea tomar las nociones de Vygotsky sobre lo que James Wertsch denomina *procesos sociales interpsicológicos*. Según Vygotsky es claro que para comprender lo que sucede a nivel intrapsicológico, esto es, el funcionamiento psicológico superior a nivel individual; se debe tener presente los precursores interpsicológicos que resultarán determinantes. Aquí están los supuestos sobre los que se basa el concepto de *zona de desarrollo próximo,* tan conocida pero a la vez tan poco tenida en cuenta en la práctica. Es precisamente en la formulación del concepto de ZDP que se manifiestan las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico. En esta zona dinámica es donde se produce esa transición del referido funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico. Esto implica límites determinados por el grado de desarrollo individual, pero es en realidad la conjunción de ese grado de desarrollo y la forma de instrucción lo que determina la ZDP.

No es posible ni es deseable exigir que el niño que forma parte del grupo multigrado vaya más allá de los límites determinados por su grado de desarrollo y sus posibilidades intelectuales. Lo que sí es deseable es que su ubicación en las situaciones educativas esté en el umbral superior de sus posibilidades, determinada por lo máximo que su interacción con pares (del mismo grado y de grados superiores) permita avanzar. Estructuralmente el potencial que ofrece el grupo multigrado es en este sentido muy significativo. Sin embargo suponer que ello viene dado por la sola existencia del grupo y sus

características es ingenuo. Se necesita de ciertas decisiones docentes que permitan establecer una dinámica interactiva y comunicacional que posibiliten aprovechar esa riqueza latente. Decisiones que pasan por plantear una dinámica cotidiana con una circulación abierta de saberes donde, más allá de los objetivos para cada grado, todos tengan contacto con todos los saberes, en diferentes niveles de profundidad y desde diferentes abordajes.

2.5.1. Una didáctica centrada en los saberes[22]

La incorporación del saber en un mismo plano de relevancia que el docente y el alumno, configura la conocida tríada didáctica chevallardiana [23] Supone asimismo, abrir la relación didáctica docente–alumno, a un conjunto de fenómenos determinados por los saberes puestos en juego en la relación didáctica. Aunque parezca baladí, los tres términos de la tríada didáctica así considerados plantean procesos diferentes, igualmente necesarios para que el acontecimiento didáctico tenga lugar.

En el docente se ubican los procesos de enseñanza y en el alumno, los procesos de aprendizaje. Cualesquiera que sean los modelos de enseñanza y de aprendizaje que se consideren válidos, se trata de procesos diferentes, ubicados en lugares y protagonistas distintos que, en todo caso, buscan confluir de forma tal que la enseñanza encuentre un aprendizaje. Esto ocurre muy de vez en cuando, ya que la mayor parte de lo que se enseña no es aprendido. No existe una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que buena parte de lo que se pone en juego en el primer proceso “queda en el aire”, configurando elementos que, a lo sumo, producen un efecto acumulativo insospechado e imposible de medir directamente. Se trata de efectos a largo plazo, producto de permanecer en un ambiente de

[22] Este apartado y los siguientes, dentro del marco conceptual y teórico, se derivan de las tareas de investigación, cursos de formación permanente y talleres con maestros rurales, realizados en el Centro Agustín Ferreiro, a nivel departamental y en agrupamientos escolares rurales, entre 2009 y 2011. Estas líneas conceptuales se basan en Santos (2011) que recoge parte de estos insumos.

[23] En referencia a *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* de Yves Chevallard (1991).

enseñanza cuya clave está en el contacto con el saber. El saber es lo que en definitiva, moldea y da sentido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje

2.5.2. El multigrado desde la investigación

En educación rural, históricamente se han registrado tres vertientes de investigación: la social, la didáctica y la pedagógica, a modo de síntesis y superación de las anteriores. La vertiente didáctica ha tenido a su vez dos grandes tradiciones. La primera, asociada en Uruguay a la tradición de la pedagogía rural, ha estado centrada en la tríada espacios-tiempos-recursos y sus manifestaciones singulares en los grupos multigrado de escuelas rurales. La segunda es de más reciente aparición y centra su mirada en los saberes y sus transformaciones, teniendo en el fenómeno de su circulación, una de las categorías centrales de análisis.

Esta segunda tradición remite a varios referentes teóricos. En Uruguay se produce desde 2001 y conjuga la acción sucesiva y en algunos casos simultánea de varias instancias, programas y proyectos. En primer lugar, el proceso de formación en investigación y primeros planteos respecto al multigrado en el marco de la creación de los CAPDER[24], bajo la orientación de Sandra Carro y su equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Ese grupo a su vez, ya venía trabajando con proyectos de investigación que tenían como escenarios las escuelas rurales, financiados por la CSIC.[25] Ya con la denominación didáctica multigrado, algunas instancias de formación permanente de maestros rurales contribuyeron sobremanera a la discusión, el trabajo de talleres y la producción de conocimiento al respecto. Las más relevantes fueron los cursos de formación permanente para maestros rurales en el Centro Agustín Ferreiro, en los que, a partir de 2004, se comenzó a incluir el tema de la didáctica multigrado. Éstas fueron en este orden: cursos para maestros de *escuelas rurales de tiempo completo* (2004, 2005); cursos de educación física para maestros rurales, en convenio CEP-UNICEF (2007-

[24] Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales. Comenzaron a funcionar en 2001 en el marco del Departamento de Educación para el Medio Rural, como instituciones de apoyo técnico docente a los maestros rurales, a razón de un centro por departamento.

[25] Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.

2010); cursos de formación permanente para maestros rurales organizados por el Departamento de Educación para el Medio Rural (2011-2019). De 2004 a 2006 se realizaron además, instancias de talleres con maestros rurales en Cerro Largo y Tacuarembó, en la modalidad de instancias puntuales por medio de la SCEAM[26] y en 2007 y 2008 particularmente en el departamento de Tacuarembó a través del proyecto de extensión *El valor de la educación Rural*.

Como instancias de investigación propiamente dichas, la didáctica multigrado se consolida como corpus teórico a partir de 2007 con la investigación sobre escuela rural en la revista Quehacer Educativo, coordinada por Sandra Carro. Luego, a partir de 2011 adquiere mayor dimensión con el desarrollo del proyecto *Prácticas educativas en grupos multigrado*, inscripto en el proyecto internacional sobre el tema con la Dra. Roser Boix de la Universidad de Barcelona como investigadora principal. En efecto, a partir de 2009, Roser Boix actuó como investigadora principal en el Proyecto I+D EDU2009-13460 (Universidad de Barcelona) *La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?.* Este proyecto desarrolló trabajos de campo en cinco países de Europa y América Latina: España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay, participando una serie de instituciones de investigaciones tales como la propia Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de Zaragoza (España), Universidad de Lisboa (Portugal), IUFM d'Aix-en-Provence, Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad de la República y Departamento de Educación para el Medio Rural (Uruguay). La premisa, sugerida desde el título del proyecto a modo de hipótesis, era la posibilidad de aplicar en escuelas no rurales, las modalidades didácticas de multigrado propias de las escuelas rurales.

Desde 2014 en Uruguay vienen trabajando dos equipos de investigación de manera simultánea. En el marco del Instituto de Educación de la Universidad de la República se inscribe la línea de investigación EDIMUL[27] cuyo propósito

[26] Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

[27] Estudio de la Didáctica Multigrado, línea de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, bajo la dirección del Mag. Limber Santos.

es elaborar un mapa de los desarrollos académicos relacionados con el multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón. Por otro lado, en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública se inscribió el Equipo de Investigación del DER[28] que ha venido desarrollando proyectos de investigación sobre escenarios multigrado a partir de trabajos de campo en todo el país.

En líneas generales, para la didáctica multigrado construida en Uruguay desde esta tradición, los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados de escuelas rurales presentan características particulares, tanto como para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica, digna de ser observada con detenimiento. Esa observación lleva rápidamente a plantear como supuesto inicial, la conveniencia de extrapolar las técnicas allí aplicadas, a cualquier situación educativa, más allá del multigrado. La atención a la diversidad desde lo didáctico, esto es, con efectos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza, llevan a confirmar este primer enunciado[29].

Una primera característica de los procesos singulares que en este corpus teórico aparecen, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un aula multigrado. Una circulación que se presenta como una apertura de las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

[28] Proyecto del Departamento de Educación para el Medio Rural bajo la dirección del Mag. Limber Santos.

[29] Esta posibilidad de extrapolar las consideraciones relacionadas con los grupos multigrado de escuelas rurales a grupos graduados de escuelas urbanas se planteó en Uruguay durante el proceso relatado. A partir de 2009 esta posibilidad teórica comenzó a ser investigada en el proyecto internacional ya citado y que precisamente, lleva como denominación: “La eficacia y la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”.

2.5.3. Las vertientes de la Didáctica Multigrado

En la tesis de Santos (2018) se caracteriza la didáctica multigrado como una didáctica transversal y específica. Debido a que es un campo de incipiente desarrollo académico, no se considera que existan corrientes pero sí tendencias, a juzgar por los énfasis y enfoques que se ponen en juego.[30]

La didáctica multigrado en sus distintas variantes terminológicas y de alcance conceptual, es una disciplina relativamente reciente. La mayor parte de los documentos analizados en la muestra seleccionada para la investigación *El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes* (Santos, 2018) es de los últimos 20 años. Es en este período de tiempo -última parte del siglo XX y primera del siglo XXI- que se concentra la mayor parte de las producciones académicas que han tenido como objeto de estudio el fenómeno didáctico del multigrado. De todas maneras, se tuvieron en cuenta también algunos documentos de la década del 80 surgidos en el contexto anglosajón. Esto fue necesario para marcar algunos antecedentes primigenios de la didáctica multigrado actual aunque la conformación de un campo disciplinar con identidad propia es de las últimas dos décadas.

El recorrido por distintos documentos producidos en los últimos tiempos en relación al multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón, no es exhaustivo ni se realizó con pretensiones de completitud. Por el contrario, se elaboró una muestra de documentos que representen en estos contextos distintas miradas, tópicos de análisis y énfasis en la construcción de los objetos de estudio. De este modo se arribó a diez categorías de producción de conocimiento. Si bien tampoco estás categorías describen el universo de la producción académica sobre multigrado, es de esperar que la mayor parte de las producciones no seleccionadas en la muestra finalmente entren en alguna de las categorías elaboradas. También es cierto que, como sucede en el análisis de varios documentos de la muestra, una producción no

[30] Este apartado está basado en un texto propio anterior, las conclusiones de la Tesis de Maestría “El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes” (Santos, 2018) y sobre la base de un mapeo previo de investigaciones sobre educación rural (Santos, 2013),

abarca una sino varias categorías. Por ejemplo, es frecuente encontrarse con productos académicos que parten de la descripción, la interpretación y el análisis de los procesos de enseñanza en aula multigrado para luego, en el marco de la misma investigación, generar productos que prescriban prácticas de enseñanza en esas aulas. Por lo tanto, aun cuando sean movimientos intelectuales diferentes y posturas epistemológicas distintas, en didáctica multigrado, como en otros campos de la didáctica, es frecuente encontrarse con documentos sometidos a ambas naturalezas.

Las diez categorías surgidas a partir del análisis de los documentos de la muestra, se pueden clasificar en dos grandes tipos que representan esa doble naturaleza. Por un lado, el saber didáctico sobre multigrado, esto es, los productos del conocimiento que refieren a los acontecimientos didácticos existentes y que en la referida investigación se consideraron como conocimientos de orden científico. Por otro lado, los productos y conocimientos que refieren a los acontecimientos didácticos que deberían existir y que en la investigación se consideraron como conocimientos de orden técnico.

Las categorías del primer tipo se diferencian entre sí por la definición del énfasis puesto en el objeto de estudio. Aunque éste siempre es el aula multigrado, algunas investigaciones se detienen en las prácticas de enseñanza, otras en los alumnos y su aprendizaje, en los docentes y sus percepciones, en la caracterización de las instituciones y sus aulas, en el fondo social y cultural de ellas, en su fondo pedagógico y didáctico, en sus resultados educativos o en las propias investigaciones sobre las aulas multigrado. Las categorías del segundo tipo se refieren a la prescripción de las prácticas de enseñanza y a la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios áulicos e institucionales.

Cuando el énfasis está puesto en la enseñanza, las investigaciones suelen descomponer el proceso en los elementos que lo constituyen. Se describen y analizan elementos tales como los tiempos, los espacios, los recursos didácticos, la organización social de la clase, las relaciones interactivas, la organización de los saberes o contenidos curriculares y la evaluación de aprendizajes. En el contexto uruguayo se desarrolla una investigación que

encuadra muy bien en esta categoría y es la del ya mencionado equipo de investigación del Departamento de Educación para el Medio Rural bajo la coordinación de Limber Santos. En este trabajo se recogen datos empíricos vinculados a las aulas multigrado de escuelas rurales a partir de la observación y análisis de varios de esos elementos caracterizando su manifestación en el escenario de las escuelas rurales.

Algunos conceptos y procedimientos derivados de esta investigación refieren a lo metodológico al tiempo que otros refieren al objeto de estudio en sí propio y por lo tanto son conceptos que contribuyen a la teoría de la didáctica multigrado, si es que ésta existe. Desde la metodología de investigación aparecen al menos dos ideas que enriquecen el campo de la investigación educativa. Se trata de las ideas de nodo y de escena didáctica. La primera refiere a un corte en el proceso de recolección de datos durante la aplicación de la observación participante. Consiste en dar lugar a la participación de un agente externo a la observación que reflexione sobre lo observado y la consecución del proceso. La segunda refiere a un recorte de la realidad observada de tal forma que se disponga de unidades coherentes en sí mismas y facilitar de ese modo el análisis interpretativo.

En cuanto a los conceptos teóricos fundamentales sobre el aula multigrado como objeto de estudio, esta investigación arroja varios, algunos confirmatorios de conceptos anteriormente emanados de procesos de reflexión. Entre estos últimos se encuentran las ideas del multigrado como una atención a la diversidad de lo didáctico, el potencial para aprender en aulas multigrado que radica en la interacción entre pares asimétricos, el concepto de circulación de saberes entre enseñante y aprendiente y entre los aprendientes, así como la idea de la dinámica didáctica de apertura, diversificación y cierre.

En el contexto iberoamericano hay un elemento común en la producción de conocimiento que, al menos, se manifiesta en los casos uruguayo y mexicano. El estudio ya citado coordinado por Santos (2018) y el trabajo que coordinan Rockwell y Rebolledo (2016) parten de programas de formación para docentes y es desde ese lugar que se produce conocimiento teórico y práctico sobre multigrado.

Un énfasis del trabajo de Rockwell y Rebolledo (2016) está puesto en la descripción de los modelos didácticos, uno de los cuales es muy similar al desarrollado en Uruguay. El concepto común gira en torno a la tensión entre el grupo como unidad y la diversificación didáctica en términos de simultaneidad. El conjunto de ideas y conceptos producidos se termina englobando dentro de la categoría *estrategias didácticas multigrado*.

Los estudios realizados en las *escolas multisseriadas ribeirinhas* de Pará (Correa, 2005) marcan un especial énfasis en el currículo materializado en ese tipo de escuelas. Esta materialización del currículo tiene expresión particular en las escuelas rurales debido al multigrado y también el contexto sociocultural. El énfasis puesto en las interacciones entre pares diversos que aparece en los estudios de Uruguay y México también está presente en los estudios realizados en Pará. En todo caso, la diversidad y heterogeneidad de las aulas multigrado aparecen siempre fundamentando la riqueza y el potencial que tienen para estructurar proceso de enseñanza.

Cuando se pone énfasis en el aprendizaje, la idea de heterogeneidad de las aulas aparece como central a la hora de explicar su riqueza. En Antonio Bustos (2007, 2010, 2011, 2011b) y en el contexto anglosajón que él cita reiteradamente, el término multigrado se lo asocia con otros tales como multiedad, multinivel y multicurso, refiriéndose en todos los casos a los aprendizajes simultáneos.

Los conceptos principales que aparecen en el contexto español de la mano de Bustos son los de aprendizaje por contagio y fuente intercambiable de conocimientos. El primero da cuenta de un fenómeno producido por la interacción entre pares asimétricos y el segundo da cuenta del fenómeno que en Uruguay se ha denominado circulación de saberes.

En las investigaciones que ponen énfasis en las percepciones de los docentes acerca de las aulas multigrado de escuelas rurales, los términos reivindicación y victimización aparecen como descriptores de esa percepciones. En la muestra seleccionada es Antonio Bustos (2011) quien describe las carencias del profesorado que llevan a tener percepciones negativas del multigrado. Sin embargo esas carencias, de formación específica, relacionada con el contexto

geográfico y con la falta de recursos están presenten de un modo generalizado en todo el mundo.

En las investigaciones ubicadas en el nordeste de Brasil y más específicamente en el Estado de Bahía (Atta, 2003) aparecen reiteradamente las representaciones negativas sobre las *classes multisseriadas*. Esto ocurre de la mano del silenciamiento sobre la realidad de estas escuelas apareciendo conceptos tales como error gravísimo o mal necesario adjudicado a la existencia de aulas multigrado. Tanto en Argentina (Terigi, 2007) como en Brasil estas percepciones de los docentes parecen estar determinadas por la influencia de la graduación o del paradigma seriado urbanocéntrico.

Cuando el énfasis está puesto en la caracterización de las instituciones la multigraduación aparece como una de las diversidades. Sin embargo no es la única. Aparecen también las diversidades culturales, de nacionalidad, de religiones, de edades y lingüísticas. Desde lo institucional sin embargo, la característica sobresaliente que aparece siempre determinando la existencia misma del aula multigrado es la baja escala. Esto da cuenta de la particular ratio docente alumnos que se produce en instituciones educativas con baja matrícula.

Cuando el énfasis de las investigaciones se pone en los aspectos sociales y culturales que rodean la escuela con aulas multigrado, el concepto clave que aparece es el de comunidad. Al tratarse de escuelas pequeñas y la mayoría ubicadas en ámbitos rurales, el vínculo de la escuela con la comunidad se vuelve estrecho e imprescindible. El factor sociocomunitario, por lo tanto, es abordado en estos estudios como una característica identitaria de la escuela rural y de sus aulas multigrado.

De la misma manera, cuando el énfasis está puesto en los factores pedagógicos y políticos, los conceptos pedagogía rural o *pedagogia do campo* aparecen como estructuradores de todo análisis de lo didáctico. También los términos educación rural y *educação do campo* no son inocentes en este enfoque sino que dan cuenta de una corriente de pensamiento que le otorga valor cultural y propio a lo rural. Las expresiones mundo rural, vida rural, campesinado y población indígena aparecen con frecuencia en este tipo de

estudios (Arroyo, 2012; Assis, 2013; Caldart, 2012; D'Agostini, 2012; Dias Pinheiro, 2010; Ferreira Barros, 2010; Mendes Freitas, 2010; Ribeiro, 2012; Souza dos Santos, 2010; Tardin, 2012; Teixeira, 2012). Suponen conceptos sociales, antropológicos y filosóficos que sustentan la conformación de movimientos pedagógicos que les otorga pleno sentido. Parece muy claro que en los estudios brasileños los fondos sociales culturales, pedagógicos y políticos hacen que la mirada hacia lo didáctico no sea nunca una mirada meramente técnica sino atravesada por estas concepciones.

Los resultados educativos que se producen en aulas multigrado determinan la existencia de una serie de estudios, muchos de ellos en el contexto anglosajón (Cotton, 1996; Gregory, 1992; Little, 200; Mason, 1997; Miller, 1991; Pratt, 1986; Schafler, 1992; Sinclair, 1975; Stochkard, 1992; Stubbs, 1984; Veenman, 1995; Wieman, 1985). La mayor parte de ellos no arriba a conclusiones contundentes aunque tienden a observar mejores resultados de desempeños de aprendizaje en aulas multigrado respecto a las que no lo son. De todas maneras, la multigraduación parece estar más defendida y fundamentada desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no tanto desde estos estudios que intentan ver la evaluación de resultados finales.

El término metainvestigación o investigación de investigaciones es el que se realiza cuando algunos estudios como el de la EDIMUL en Montevideo intentan mapear el estado del arte de la disciplina. Por las características de los documentos abordados en la muestra, los trabajos de Bustos (2011) en España y de Little (2001) en el Reino Unido también podrían ser considerados integrantes de esta categoría. En ambos casos hay recorridos no exhaustivos pero sí muy abarcativos de distintas realidades de multigrado en todo el mundo.

El concepto de prescripción didáctica está en el lugar central de aquellos trabajos que se constituyen como guías o sugerencias para la acción didáctica. Aunque con énfasis diferentes, los trabajos de Roser Boix (1995, 2011) en España y de Justa Ezpeleta (1997) en México tienen una impronta prescriptiva, mucho más clara e intencional en el caso de Boix. Sin embargo, en el contexto mexicano la prescripción aparece como imprescindible para la generación de

manuales para los docentes e instructores comunitarios. Aunque la conceptualización de multigrado en México (Ezpeleta, 1997; Uttech, 2001) y en Uruguay tiene muchos puntos en común, los documentos prescriptivos son mucho más abundantes en México ya que en Uruguay y Argentina las guías y manuales de acción no son tan aceptadas por parte de los docentes.

El concepto de extrapolación aparece en el lugar central de los estudios que visualizan la existencia de estructuras multigraduadas en otros escenarios más allá de la escuela rural. Este tipo de estudios están en la frontera de las investigaciones sobre didáctica multigrado. Dan cuenta de exploraciones incipientes que han ido abandonando el escenario de escuela rural exclusivamente para observar el mismo fenómeno en contextos áulicos diversos.

En función de los énfasis que se han puesto en las investigaciones comprendidas en la muestra y de los conceptos que han aparecido en el campo disciplinar sobre multigrado, es necesario definir si se puede hablar de corrientes o tendencias. Cada una de las diez categorías desarrolladas aquí no da lugar a una corriente dentro de la didáctica multigrado. En realidad ninguna línea de pensamiento dentro de este campo reivindica para sí el estatuto disciplinar de corriente. Esto es de esperarse en un campo tan incipiente como el de la didáctica multigrado. Una corriente supone un posicionamiento teórico definido y compartido por sus integrantes, posicionamiento que le permita interpretar los acontecimientos que ocurren en y en torno al aula multigrado. Si bien existen diversas miradas y por lo tanto, diversas interpretaciones de lo didáctico en aulas multigrado, ninguna parece definirse como una corriente. Se trata de posturas asumidas por cada investigador o equipo de investigadores, bajo la forma de marcos teóricos diversos y con frecuencia inestables. No parece haber masa crítica suficiente para defender la existencia de corrientes dentro del campo teórico de la didáctica multigrado.

Sin embargo, en un escalón menor de exigencia formal y de contenidos, sí se podría hablar de tendencias. Aunque éstas no se corresponden exactamente con las categorías aquí definidas, de las categorías se desprenden al menos, cuatro tendencias. La primera de ellas se puede definir como la *tendencia*

pedagógico estructural. Se trata de las investigaciones que ubican el aula multigrado en el contexto institucional (las escuelas rurales), social y cultural (los medios rurales) e histórico, político y social (las pedagogías rurales). En esta tendencia el conocimiento producido sobre el aula multigrado es del orden del ser (conocimiento científico) aunque por la naturaleza del abordaje, está impregnado de lenguaje pedagógico. Por esa razón, los documentos suelen ser en parte producto de procesos de reflexión pedagógica y adquieren formatos acordes con ese tipo de generación de conocimiento. En algunos casos se trata de informes de investigación, pero abundan también los ensayos y las narrativas. Es la tendencia que más hunde sus raíces en fundamentos histórico-pedagógicos de la educación rural y la que hace el puente entre los discursos históricamente construidos al respecto y la impronta científico técnica más propia de lo didáctico.

En segundo lugar aparece la tendencia *teoría de la didáctica multigrado.* Está conformada por el conjunto de investigaciones que tienen como objeto de estudio el aula multigrado en su estructura, sus elementos constituyentes y su dinámica de funcionamiento. Esta tendencia se detiene a estudiar los acontecimientos didácticos que ocurren en las aulas multigrado formalmente conformadas como tales, en general en escuelas rurales. Por lo tanto, estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí ocurren a través de procesos de formación, reflexión e investigación. Es la tendencia más generalizada en los últimos años por cuanto la mayor parte de las investigaciones están comprendidas en ella. Se trata de la construcción de una teoría que, aunque no esté laudada, se la presenta como una estructura en construcción. Muchos estudios analizados no llegan a manifestarse como una teoría pero contribuyen desde esta tendencia a la conformación de un corpus que se puede denominar teoría de la didáctica multigrado.

Las investigaciones de Mirta Castedo, Isabelino Siede, Claudia Broitman y Mónica Escobar en la Universidad Nacional de La Plata se inscriben en esta tendencia. Su trabajo en escuelas plurigrado primarias (Castedo, Broitman, Siede, 2021) describe y analiza las prácticas de enseñanza y los efectos que se producen en aulas caracterizadas por una gran diversidad. También supone

la generación de situaciones de enseñanza observando sus efectos y resultados. Hay, por lo tanto, una perspectiva de observación e interpretación de lo que ocurre y también una perspectiva de carácter experimental.

En tercer lugar, es posible visualizar la tendencia *prácticas de enseñanza multigrado.* Comprende la producción de conocimiento para la práctica educativa, por lo que suele estar presente en la formación inicial y continua de los docentes, las prácticas de supervisión y la planificación docente. En todo caso supone un conocimiento de orden técnico y de carácter prescriptivo. Desde esta tendencia se prescriben las prácticas de enseñanza en aulas multigrado tanto rurales como urbanas. En muchos casos articula dos elementos: la gestión curricular (qué enseñar) con la enseñanza propiamente dicha (cómo enseñar).

En cuarto lugar, aparece la más reciente de las tendencias: *didáctica de la diversidad.* Aunque con frecuencia no se abandona el término didáctica multigrado, en esta tendencia se describen, analizan y prescriben prácticas de enseñanza en aulas que no son formalmente multigraduadas. Por lo tanto es la tendencia de la extrapolación que permite visualizar la diversidad en un grupo de aprendientes y la diversidad en las prácticas de enseñanza bajo la forma de diversificación. En términos teóricos y prácticos, las investigaciones de esta naturaleza comienzan a visualizar una didáctica derivada de la multigraduación en escuelas urbanas, aulas de educación media, educación de adultos, educación especial, educación no formal, educación superior y universitaria. Es la tendencia más reciente y también la de mayor proyección hacia la didáctica toda.

En la tensión entre la didáctica general y las didácticas específicas se ubica la didáctica multigrado como campo disciplinar. Al haber descrito cuatro tendencias claramente diferenciadas y siendo que cada una de ellas tiene múltiples ejemplos de investigaciones, parece claro que estamos ante un campo disciplinar sólidamente constituido. Aun cuando sea un campo disciplinar en construcción, parece ser un sub campo de la Didáctica o, en términos de Alicia De Camilloni (1996), una didáctica específica. Las didácticas específicas se conciben y estructuran en función de diversos criterios. Hay

didácticas específicas según disciplinas del conocimiento, según edades, según tipo de instituciones, según niveles educativos y demás. La didáctica multigrado es una didáctica específica que obedece a una mezcla de criterios por cuanto se estructura y se concibe de acuerdo a la diversidad de los grupos que aprenden. Aunque nace y se desarrolla sobre la base de los grupos multigrado de las escuelas rurales y en general en aulas de baja escala, tiene un potencial de extrapolación que fue mostrado en la décima categoría.

Se trata de una didáctica específica de doble naturaleza. Por un lado refiere a la enseñanza en aulas multigrado en las particulares condiciones que se producen cuando confluyen aprendientes de diferentes grados. Por otro lado, refiere también a todos los grupos que aprenden que, del mismo modo que los grupos multigrado, se caracterizan por la heterogeneidad por edades, niveles de apropiación de saberes, formas de aprender, historias de vida, trayectorias educativas, intereses, necesidades o procedencias sociales. Por lo tanto, estamos ante una didáctica específica transversal, por cuanto atraviesa diferentes niveles educativos, tipos de instituciones, edades, áreas de conocimiento y contextos socioculturales.

A partir de estas particulares características como didáctica específica, la didáctica multigrado adquiere algunas notas definitorias como campo disciplinar. En primer lugar, se trata de un campo de reciente desarrollo. Esto hace que sus productos académicos sean escasos, incipientes y con ciertos rasgos de precariedad en cuanto a sus alcances y efectos. La falta de corrientes claramente definidas e instituidas dentro del campo es una muestra de ello. Sin embargo, se trata de un campo que precisamente por las razones anteriores, ofrece un gran potencial heurístico para toda la educación. En este sentido es que se posiciona como una didáctica específica que parte de un objeto de estudio concreto como lo es el aula multigrado, pero a la vez es una didáctica transversal por su proyección hacia toda la enseñanza. Es un campo que, aunque no se advierta la existencia de corrientes, sí parece tener tendencias de desarrollo académico. Las tendencias que se han esbozado están atravesadas por una nota definitoria de todo el campo: su carácter teórico-práctico. Los productos de conocimiento generados conforman en

algunas de sus tendencias elementos teóricos en torno al corpus *teoría de la didáctica multigrado* y en otras tendencias conforman prescripciones que guían las prácticas de enseñanza.

El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico es objeto de debate. Sin embargo, cuando analizamos esta cuestión desde la didáctica multigrado y sus tendencias, aparece una naturaleza dual en forma muy clara. Algunas tendencias de la didáctica multigrado tienen o pueden tener un estatuto de cientificidad por cuanto refieren a cómo se producen los acontecimientos de enseñanza y de aprendizaje en el aula multigrado. Se trata de los estudios que abordan el aula multigrado y formulan elementos teóricos sobre ella. En otras tendencias se registra un estatuto de cientificidad más débil porque hay prescripción pedagógica, a juzgar por el énfasis en el recorte del objeto de estudio. Se trata de los estudios de orden pedagógico, político, social y cultural para enmarcar las aulas multigrado. Sin embargo, otras tendencias tienen o pueden tener un estatuto técnico por cuanto refieren a la aplicación tecnológica bajo la forma de prácticas de enseñanza. Se trata de estudios que prescriben esas prácticas o formulan ideas acerca de la extrapolación metodológica en distintos escenarios áulicos e institucionales.

La naturaleza dual de la didáctica multigrado y sus tendencias, en cuanto a su estatuto de cientificidad, se manifiesta en la mayor parte de los productos de saber académico estudiados. Esa manifestación es, en la mayor parte de los casos, articulando la naturaleza científica con la naturaleza técnica; esto es, haciendo dialogar el ser con el deber ser. Aunque la didáctica multigrado ha permitido ubicar lo didáctico en términos teóricos y en relación al análisis de los saberes y sus transformaciones, el carácter prescriptivo no desaparece. Por el contrario, una vez que la didáctica multigrado ha alcanzado la cuarta tendencia –la de extrapolación a la enseñanza toda- surge nuevamente la necesidad de responder las preguntas de la práctica.

En la medida que la didáctica multigrado se vaya consolidando como campo disciplinar dentro de la didáctica, la puerta deberá quedar abierta para avanzar también en este tipo de investigaciones teóricas. Acompañar el proceso de acumulación académica de la disciplina, desde una mirada que describa e

interprete ese proceso desde lo epistemológico, será un movimiento intelectual ineludible. Esto será de utilidad para el propio campo disciplinar en construcción y particularmente para el afianzamiento del campo de la historia y la filosofía de la ciencia (y de la técnica), muy incipiente todavía en Uruguay.

2.5.4. Los elementos de la práctica educativa

En Uruguay, entre 2006 y 2010, la mayor parte de los productos que el proceso de iniciación de la didáctica multigrado generó fueron ensayos[31], excepto los artículos derivados de la investigación desarrollada en Quehacer Educativo (Carro, 2008; Ferraz, 2008, 2008b; y Ferraz, Dego, 2008). Buena parte de esos ensayos se elaboraron a partir de un ejercicio intelectual de descomposición de la práctica educativa en sus elementos constituyentes, sobre la base de la práctica educativa como un todo complejo, imposible de capturar plenamente en un proceso de investigación o de planificación didáctica. Aun en la arbitrariedad de tal ejercicio, se comenzaron a recoger narrativas del comportamiento de cada elemento en los escenarios de grupos multigrado. Para ello, se consideraron siete elementos en base a los planteos de Antoni Zabala (1997). Los primeros seis, constituyentes de la centralidad de la didáctica psicologizada[32], son elementos que hacen al quehacer didáctico, el corazón de la técnica y el sentido de su existencia. Un primer elemento está dado por la *organización social del aula multigrado*, esto es, la forma de estructurar la distribución de los alumnos en el aula, lo cual pauta las posibles dinámicas grupales, la forma de convivencia, trabajo y relacionamiento entre los alumnos. Grupo total, subgrupos fijos, subgrupos rotativos, comisiones de trabajo son posibles modalidades de esta organización. Pero más allá de las posibilidades, de este elemento se deriva la configuración de un segundo elemento: *las relaciones interactivas*. Refiere al lugar del alumno y del docente y las posibles relaciones que se establecen entre los alumnos y entre éstos y el

[31] Véase Santos (2006, 2007)

[32] En referencia a la didáctica cuyo género próximo es la psicología por cuanto el conocimiento que construye está basado en los aportes de la psicología acerca del aprendizaje y el desarrollo del individuo.

docente. Está en juego aquí cómo se establece la comunicación, los vínculos afectivos, el fomento de la autonomía, la confianza y la delegación de responsabilidades. El tercer elemento refiere a la *distribución de los espacios y los tiempos*, típico elemento prescripto por la didáctica en términos de organización, estructuración y planificación en aulas multigrado. El cuarto elemento también ha sido central, incluso como punto de partida en la prescripción de actividades didácticas enmarcadas en el medio rural: los *materiales curriculares o recursos didácticos*. El quinto elemento refiere al dispositivo que se pone en juego a partir de la organización de los elementos anteriores: las *secuencias de actividades didácticas*, la manera de encadenar y articular diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, con fines explícitos vinculados a los aprendizajes. El sexto elemento está constituido por los instrumentos de evaluación. El séptimo y último refiere a la organización de los contenidos en sus diferentes modalidades, según el modelo curricular y didáctico que esté en juego.

2.5.5. La circulación de saberes entre pares asimétricos

Esta es la situación relatada por un maestro rural unidocente en sus registros diarios realizados como notas *ad hoc* en su planificación:

> La última vez que habíamos trabajado sobre el ecosistema que se ha formado en el fondo del terreno, a partir de un pequeño charco de agua que no dejamos secar, me propuse continuar trabajando los conceptos de fotosíntesis en el tercer nivel, ecosistema acuático en el segundo nivel y el concepto de ser vivo en nivel inicial y primer nivel. Como ya habíamos trabajado estos conceptos antes, en relación a otro tema estructurador, al final de esa mañana propuse aplicar un cuestionario con una serie de preguntas básicas para evaluar cuánto sabían los niños sobre tales conceptos. Muy decepcionante fue comprobar que éstos no estaban ni remotamente incorporados. Las respuestas fueron vagas, imprecisas y, sobre todo en los niños del tercer nivel, incorrectas. Hoy trabajamos toda

> la mañana con estos tres conceptos, usando nuevamente como escenario y recurso, el charco del fondo. Esta vez apliqué un mecanismo diferente de evaluación. Propuse un juego de preguntas y respuestas, en el propio lugar donde habíamos trabajado. Las preguntas eran orales y a partir de los intentos de respuesta de los alumnos, yo iba repreguntando. Sin embargo, nada de lo que respondieron bien afuera lo pudieron hacer en el salón, cuando en la tarde les apliqué un nuevo cuestionario con preguntas similares. Esto me tiene desconcertado (nota de campo).

Esta situación, aunque ficticia, se enmarca en un escenario típico de escuela rural, en la cual el maestro trabaja con un grupo con estructura multigrado, en este caso configurado por cuatro niveles: nivel inicial (4 y 5 años), primer nivel (1er. y 2do. grado), segundo nivel (3er. y 4to. grado) y tercer nivel (5to. y 6to. grado). Todas las escuelas rurales del país tienen grupos multigrado y muchas de ellas tienen multigrados completos, como es el caso de algunas unidocentes. Del relato se desprende que el maestro aplica una estrategia de organización de contenidos, integrando conceptos en torno a un tema estructurador, común para todo el grupo. A partir de una actividad compartida con todo el grupo, se diversifican actividades por nivel o grado, en una dinámica de alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo, muy frecuentemente utilizada en los grupos multigrado. Cada una de esas actividades, nacidas en el tema estructurador general, giran en torno a un contenido concreto que se busca que los niños aprendan y por tanto, desembocan en la aplicación de determinados mecanismos de evaluación. Éstos consisten en la respuesta a una serie de preguntas, tanto de forma oral como escrita, aunque con una mayor legitimación a este último formato por parte del maestro. Los diferentes resultados que se producen provocan desconcierto en el maestro que, al parecer, no está del todo seguro acerca del nivel de aprendizajes conseguido.

Todo esto queda registrado en notas *ad hoc* a la planificación didáctica, notas que forman parte de la etapa desarrollada a posteriori de la práctica educativa y

que para el maestro constituye un material de reflexión y a la vez un insumo para la replanificación.

2.5.5.1. El relato y sus circunstancias

Del relato se puede inferir una práctica educativa que, como suele ocurrir en las escuelas rurales, configura el aula fuera de salón de clases, en el marco de un buen aprovechamiento de los espacios que ofrece el medio. Del mismo modo, se da un aprovechamiento de los elementos del medio, devenidos en recursos didácticos. La organización de los contenidos intenta una integración considerando al grupo multigrado como una unidad. Sin embargo, esa integración no se refleja en los mecanismos de evaluación, que se muestran lineales y sin la consideración del potencial que el grupo multigrado puede tener al respecto. Se podría interpretar que en la aplicación de esos mecanismos -demasiado atados a la dinámica pregunta-respuesta y excesivamente configurados por grado o nivel- influye la aplicación de las pruebas estandarizadas de evaluación en el marco de los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes.[33]

2.5.5.2. La organización de los espacios

La cuestión de la organización y uso de los espacios educativos en la escuela rural muestra un elemento de la práctica educativa que se manifiesta en tensión entre la propuesta didáctica y los criterios institucionalmente aceptados en el modelo escolar tradicional. Tiene que ver con la organización social de la clase, en términos de Antoni Zabala (1997) esto es, la distribución de los alumnos en el aula y sus movimientos. Desde hace varias décadas existen discursos didácticos que abogan por la desestructuración de la rigidez tradicional de las aulas, sobre todo a partir de la Escuela Nueva y su enseñanza a través de la acción, la vitalidad y la mesa colectiva. Sin embargo, aún dentro de ese esquema, se utiliza el concepto de aula expandida, que supone en definitiva, que el aula es el salón de clase y que en determinados

[33] En los últimos tiempos se ha implementado la “evaluación en línea”, un sistema estandarizado de evaluación de aprendizajes que se instrumenta vía internet a través del uso de computadoras.

momentos, se puede expandir a otros territorios. Aun así, todavía hoy se suele caracterizar como desordenada un aula que habilite al movimiento de los alumnos en varios espacios educativos; lo cual lleva a que muchos docentes vean la movilidad interna del grupo, como un peligro de *perder el control de la clase*. En las propuestas para el multigrado, la organización social de la clase no responde a un criterio fijo e inmutable; por el contrario, depende de dónde se configure el aula, la actividad que se esté realizando y los saberes que estén puestos en juego. Además, esta organización cambiante, determinará el uso simultáneo de varios espacios educativos dentro y fuera del salón de clase; por lo que los alumnos se manejarán con cierta autonomía y bajo ciertas normas de funcionamiento que los habiliten a transitar por distintos territorios, ya sea en forma individual o en pequeños grupos, ya sea respondiendo a la propuesta didáctica del docente para ese día o participando de rutinas instaladas en el grupo multigrado, de forma permanente.

2.5.5.3. Los recursos

Vinculado con lo anterior, se deben considerar otros dos elementos que son visibles en este caso: los recursos didácticos que formen parte de la propuesta didáctica y las relaciones interactivas entre los actores. Los recursos deben constituirse a partir de la decisión docente de incorporar un elemento del mundo a un dispositivo didáctico. Al igual que en el concepto de aula, no tiene sentido atribuir el estatuto de didáctico a un elemento por sí mismo, lo es sólo en función de una propuesta didáctica. En las instituciones educativas suelen identificarse ciertos objetos como *recursos didácticos* aun cuando esto sólo se manifieste como una formalidad y no como una funcionalidad al servicio de la generación de acontecimientos de aprendizaje. El charco del fondo del predio solo se constituye en recurso didáctico a partir de la decisión del maestro de incorporarlo a un dispositivo didáctico.

2.5.5.4. Las interacciones

Las relaciones interactivas en una propuesta multigrado, también suelen contradecirse a lo esperado; en tanto no se limitan a una interacción maestro–

alumnos, sino que adquieren relevancia las interacciones alumno–alumno, que además se da entre pares asimétricos, esto es, entre aprendientes de diferentes grados y edades. Es en estas interacciones que se puede romper con la graduación, en tanto es posible promover vínculos entre niños que tienen, necesariamente, diferentes relaciones con el saber. Además estas prácticas no tienen por qué profundizar siempre en la cultura de la respuesta por parte de los alumnos, como es tradicional, donde el maestro pregunta y el alumno es el que responde. Se puede configurar una cultura de la pregunta, poniendo en relación niños pequeños con niños grandes, buscando que las preguntas se alejen de la formalidad propia de los contratos didácticos y se acerquen al interés, la necesidad y la curiosidad. En las preguntas que formulan los aprendientes se puede encontrar un indicador de aprendizaje más potente que en las respuestas. La forma en que un alumno formula una pregunta generalmente es más potente como indicador de aprendizaje que sus respuestas, generando además, una dinámica didáctica que retroalimenta positivamente la interacción entre los pares.

2.5.5.5. Circulación de saberes y evaluación de aprendizajes

Los instrumentos de evaluación tienen en las estructuras de grupos multigrado, posibilidades muy interesantes y que pueden ser aprovechadas desde las propuestas de enseñanza, no sólo en la mencionada cultura de la pregunta, sino también en la puesta en práctica de la circulación de los saberes en el multigrado. La circulación plantea la idea de que uno de los indicadores de evaluación está en la transferencia discursiva de cada alumno a sus compañeros, constituyendo ésta una de las principales herramientas de evaluación que se viene a sumar a otras clásicas como la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas.

La construcción teórica de la didáctica multigrado, desarrollada a partir de la reflexión sobre prácticas como la que se describe en las notas del ejemplo, ha derivado por lo tanto, hacia la problematización y planteo de propuestas alternativas sobre la evaluación de aprendizajes.

Graciela Frigerio (1993) ubica a la evaluación en el marco del proceso de

aprendizaje y la concibe a la vez como un instrumento para el mismo, manifestándose como un proceso al servicio de la detección y posterior resolución de problemas. Edith Litwin (2001) por su parte, considera la evaluación como parte integrante de la didáctica. En este sentido queda planteado el problema de las prácticas educativas de enseñanza y de aprendizaje, que se han ido estructurando en función de la evaluación. Algunas prácticas observadas en Uruguay muestran que los educadores plantean las actividades en función de la evaluación que le seguirá, y los educandos asumen el aprendizaje desde el comienzo, como un permanente intento de satisfacer la demanda que la situación educativa plantea y por tanto, asegurar el buen cumplimiento de la pauta evaluadora que sobrevendrá.

En estos conceptos hay una línea de base conceptual muy importante, al considerar a la evaluación como parte de la enseñanza y por lo tanto de la didáctica y como parte del aprendizaje y por lo tanto, como mecanismo que también deben incorporar los que aprenden. No se trata de un fenómeno que ocurre con posterioridad a los acontecimientos de enseñanza y aprendizaje como constatación de lo ocurrido. No está ubicada al final de algo y tampoco debe visualizarse como un conjunto de procedimientos formateados a priori y aplicables de la misma manera en cualquier situación y en cualquier lugar. Esa pretensión de contar con instrumentos universalmente válidos y ubicados al final de la actividad, influyó fuertemente en el caso considerado, en el cual el maestro se empeñaba en aplicar un cuestionario escrito como única alternativa legítima para evaluar. Y esta pretensión no cambió al cambiar el escenario, la actividad o la circunstancia particular de trabajar en un grupo multigrado.

Es interesante señalar los vínculos entre los actores que se establecen en un proceso de evaluación educativa. Dice Beatriz Picaroni (2003) que los acuerdos vinculados con la evaluación *influyen y son influidos* por las características institucionales y por la manera en que los actores desempeñan sus roles. Estos dos elementos, el institucional y el vincular, determinan configuraciones y posibilidades de los mecanismos de evaluación de aprendizajes. En el caso analizado, las características institucionales de la escuela rural y su aula multigrado deberían posibilitar formas de evaluación

particulares, aprovechando el potencial que tiene para los aprendizajes la disponibilidad de múltiples espacios educativos y la simultaneidad de tiempos. Por otro lado, los vínculos entre niños de diferentes grados participando de una misma actividad, también posee un enorme potencial, siempre y cuando se considere al grupo multigrado como una unidad. En el ejemplo analizado, al parecer no existe interacción entre los niños en la fase de evaluación, ya que el mecanismo se centra en la relación entre el maestro que pregunta y el alumno que responde.

Se pueden reconocer al menos tres fases en la evaluación: producción de información o recogida de datos, análisis y valoración de los mismos y tomas de decisiones sobre lo que se está evaluando. Evaluar implica comparar con determinados referentes que se adoptan y se explicitan. Esto supone acotar el campo a evaluar y decidir en consecuencia los instrumentos a aplicar. El objeto que se está evaluando y las valoraciones que se realizan a partir de la información obtenida son siempre construcciones subjetivas.

En el caso que estamos analizando, es posible que el maestro contemple un referente individualizado, trazando el recorrido que realiza cada alumno para su propia superación. Pero sin dudas que allí opera fuertemente un referente criterial que hace que la evaluación que realiza el docente pase por la comparación con una respuesta esperada *a priori.* De ahí el componente individualizado y excesivamente formal de la propuesta que lleva al maestro a terminar siempre en el cuestionario por escrito, aun cuando aplique una estrategia lúdica en el proceso.

La estructura del aula multigrado ofrece múltiples oportunidades de evaluar los aprendizajes de manera continua y diversa. Así como la enseñanza opera por diversificación en estas aulas, también los mecanismos de evaluación pueden formar parte de un menú amplio de posibilidades. La observación, la escucha, los dispositivos cotidianos, los detectores de señales, constituyen los instrumentos que día a día los docentes disponen para evaluar los aprendizajes.

En las aulas multigrado, algunos de estos instrumentos, aunque sencillos en su formulación y aplicación, pueden resultar muy potentes y altamente confiables.

Todos ellos adquieren su potencial explicativo al formar parte de la didáctica multigrado y tienen un fuerte sustento en el potencial de las interacciones entre aprendientes diversos. Sin embargo, todos los dispositivos de evaluación de esta naturaleza no limitan su pertinencia y viabilidad a las aulas multigrado formalmente constituidas. Por el contrario, el menú de posibilidades puede estar a disposición en cualquier situación educativa, por cuanto la riqueza de las interacciones está determinada por el carácter heterogéneo de todas las aulas.

Las relaciones interactivas en una propuesta multigrado se producen entre pares asimétricos respecto al saber, potenciándose el aprendizaje de unos y otros. Los términos multigrado, multiedad y multinivel dan cuenta de la heterogeneidad de todo grupo que aprende en sus distintos aspectos. La multiplicidad de grados, de edades, de niveles conceptuales, de formas de aprender, caracterizan a todo grupo y enriquecen sus interacciones.

Las características institucionales de la escuela rural y su aula multigrado deberían posibilitar formas de evaluación particulares, aprovechando el potencial que tiene para los aprendizajes la disponibilidad de múltiples espacios educativos y la simultaneidad de tiempos. Por otro lado, los vínculos entre niños de diferentes grados participando de una misma actividad, también supone una gran ventaja, siempre y cuando se considere al grupo multigrado como una unidad.

2.5.5.6. La circulación de saberes en las respuestas

Jean-Pierre Astolfi (1997) observa las complejidades de la evaluación, en función de las complejidades del aprendizaje y la insuficiencia de los mecanismos formales para su detección. A través del *fenómeno de la ceja*, hace alusión a los mecanismos gestuales y las señales que los docentes suelen realizar para ir conduciendo al alumno hacia la respuesta correcta. Cumplir el papel de alumno implica entre otras cosas, responder al maestro lo que éste quiere que le respondan, por lo que en una dinámica de pregunta-respuesta, la dinámica de responder está atravesada por la detección de las señales de aprobación o desaprobación ofrecidas por el maestro. Astolfi

señala cómo el alumno pone una gran cantidad de energía y esfuerzo para detectar esas señales, mecanismo que termina contribuyendo en gran medida en la construcción de su respuesta.

He aquí otro ejemplo, extraído de otra nota de campo de un maestro rural:

> Ayer hice la experiencia de no responder con un 'correcto' o 'muy bien' ante la respuesta correcta de un alumno. Le pregunté a un alumno de 5to. grado: ¿El Sol es una estrella? El niño, muy decidido, me responde: Sí, maestro. Con gesto serio e inmóvil, le digo: ¿Estás seguro? No, no maestro, no (Nota de campo).

Es claro que el niño estaba seguro de que el Sol es una estrella. Pero pudo más la señal de desaprobación del maestro (¿estás seguro? es una expresión que en este caso se la percibió asociada a la desaprobación y, por lo tanto, condujo a que el alumno cambiara su primera respuesta) que el saber que estaba en juego. Se trata de una manifestación del contrato didáctico (Brousseau, 1988) como conjunto de reglas explícitas o implícitas que regulan lo que se espera del docente y del alumno.

En todo instrumento de evaluación desearíamos que el saber y solo el saber opere, para que efectivamente sirva para medir la distancia entre el saber enseñado y el saber aprendido. Pero como resulta evidente, el propio mecanismo, la formalidad institucional y el currículum oculto (Jackon, 1975), incorporan otros elementos que no tienen que ver con el saber. Todo esto nos lleva a desconfiar de la legitimidad absoluta de determinados mecanismos de evaluación de aprendizajes o, al menos, no considerar que de su aplicación surja toda la evidencia. Esto no quiere decir que la dinámica pregunta-respuesta deba ser eliminada. Todo lo contrario. Se trata de una dinámica que, por excelencia, es constituyente de todo dispositivo didáctico. Quizá de lo que se trata es de incluirla como parte de la enseñanza y el aprendizaje, cuya evaluación, debe ser desarrollada con una multiplicidad de mecanismos adicionales y complementarios.

Las respuestas de los alumnos dicen mucho acerca de lo que saben, sienten o

saben hacer. Sin embargo, el contrato didáctico (Brousseau, 1988) condiciona de tal manera las respuestas que en muchas ocasiones están más cerca de la formalidad de lo correcto o esperable, que del saber que en ella está implícita. El deber ser del funcionamiento áulico y del oficio del alumno, relativiza el valor de la respuesta como evaluación de aprendizajes, aunque no lo anula. En todo caso de lo que se trata es de interpretar las respuestas, no de un modo literal sino a la luz de todos los elementos que las condicionan: el saber, el papel del alumno, el clima del aula, las interacciones con los pares y la naturaleza de la pregunta.

Esto último quizá constituya la condicionante más potente. No es posible dar valor a la respuesta de un alumno si no es a la luz del tipo de pregunta que se formuló. La principal variable del análisis de una respuesta está en la pregunta que la originó. Se puede decir que al evaluar a partir de las respuestas, el docente debe mirarse a sí mismo antes de observar al alumno. Hay preguntas que conducen a respuestas inevitables, otras a respuestas imposibles, otras conducen a respuestas inverosímiles o a respuestas sin mayor sentido. Pero hay preguntas que conducen a respuestas múltiples, complejas y creativas; a respuestas inteligentes o a respuestas que encierran nuevas dudas y nuevas preguntas. Este segundo grupo de respuestas son las que garantizan un devenir de creciente enriquecimiento del aula y a una circulación rica y fermental de los saberes. Pero todo empieza por las preguntas adecuadas.

Saber hacer buenas preguntas desde el enseñante resulta clave para la dinámica áulica. El valor de las respuestas será tanto mayor cuanto más pertinentes y adecuadas sean las preguntas. Pero las preguntas no son buenas o malas en términos absolutos. Si buscamos evaluar un saber fáctico, la pregunta deberá ser clara, breve y cerrada. Y será adecuada en función de lo que queremos obtener. Si buscamos evaluar la capacidad de aplicar un concepto o un procedimiento a una situación nueva, la pregunta deberá ubicar al alumno en un mundo nuevo y lo deberá conectar con la herramienta conceptual o metodológica que está adquiriendo o ha adquirido. Si buscamos evaluar la capacidad de construir pensamiento propio y la creatividad, la pregunta será abierta y no buscará una respuesta predeterminada sino

múltiples y variadas. Si buscamos evaluar la capacidad heurística de plantearse nuevos desafíos cognitivos, la pregunta compartirá con los alumnos las incertidumbres de respuestas posibles, de respuestas parciales o de falta de respuestas.

En todo caso, el valor de la pregunta no se puede soslayar ni siquiera cuando se evalúa a través de las respuestas. En un aula multigrado, las preguntas adquieren una importancia superlativa cuando son los propios aprendientes quienes las formulan. En este caso se producen dos tipos de fenómenos: el de las preguntas del mundo cotidiano y el de las preguntas escolarizadas. Esta clasificación tiene sentido a la hora de juzgar el valor de las respuestas. Éstas tendrán naturalezas distintas según deriven de una pregunta formulada por el docente o de una pregunta formulada por los pares. Cuando esto último ocurre, por el carácter descontracturado de las preguntas, las respuestas tienden a ser más auténticas y descarnadas. Esto se hace más evidente cuando el contrato didáctico aún no está del todo consolidado. En esa etapa –que en la Educación Inicial tiene su máxima expresión- las preguntas son frescas y de naturaleza similar a las que ocurren fuera de la escuela. Están motivadas por el interés, la curiosidad y la necesidad de saber y en un grupo multigrado pautan mucho las relaciones interactivas de los más pequeños en con los mayores. Naturalmente, a preguntas frescas, cotidianas, auténticas y creativas; respuestas del mismo tenor. Y esas respuestas suelen ser más confiables como indicadores de aprendizajes que aquellas surgidas del diálogo didáctico. En las aulas multigrado, por lo tanto, la dinámica de preguntas y respuestas entre los aprendientes, guarda un gran potencial evaluativo. Se trata de las preguntas del mundo cotidiano por cuanto no están aún escolarizadas.

Sin embargo, cuando el contrato didáctico se ha asumido plenamente, los niños tienden a formular preguntas escolarizadas. Proyectan en sus preguntas, la lógica que de las preguntas del maestro porque allí está presente un deber ser del funcionamiento áulico. Las preguntas escolarizadas aparecen por las mismas razones que llevan a los estudiantes a cuidar y formatear sus respuestas de acuerdo a lo esperable. La dinámica áulica lleva a encapsular

un diálogo –unas preguntas, unas respuestas y una circulación de saberes- que sería inverosímil fuera de ella. Preguntar para saber si el otro sabe, ejercer gestos de aprobación o desaprobación ante las respuestas, conducir hacia una determinada respuesta correcta, ensayar posibles respuestas hasta dar con la correcta, inducir al descubrimiento, hacer rodeos que conduzcan al objeto de conocimiento; son todas situaciones que tienen lugar por excelencia en el contexto áulico. Muchas de ellas se pueden romper o relativizar en un ámbito de fuerte heterogeneidad como ese el caso del aula multigrado. Sin dejar de ser un espacio de educación formal, allí se verifica una tendencia al aprendizaje como en la vida misma.

2.5.5.7. La circulación de saberes en las preguntas

Es en estas interacciones que se puede romper con la graduación, en tanto es posible promover vínculos entre niños que tienen, necesariamente, diferentes relaciones con el saber. Además, estas prácticas no tienen por qué profundizar siempre en la cultura de la respuesta por parte de los alumnos, como es tradicional, donde el maestro pregunta y el alumno es el que responde. Se puede configurar una cultura de la pregunta, poniendo en relación niños pequeños con niños grandes, buscando que las preguntas se alejen de la formalidad propia de los contratos didácticos y se acerquen al interés, la necesidad y la curiosidad. En las preguntas que formulan los aprendientes se puede encontrar un indicador de aprendizaje más potente que en las respuestas. La forma en que un alumno formula una pregunta generalmente es mejor indicador de aprendizaje que sus respuestas, generando además, una dinámica didáctica que retroalimenta positivamente la interacción entre los pares.

Esto se relaciona con la referida construcción de la cultura de la pregunta. En la interacción generada entre los niños durante las puestas en común, la interpelación debe surgir de los propios compañeros que, haciendo preguntas, obliga a reconstruir el discurso de quien expone. Por supuesto que también el maestro puede participar en el diálogo, pero la idea es alejarse del monopolio de la palabra y permitir que los alumnos no sólo deban responder sino que

también elaboren preguntas. He ahí otro interesante indicador. Como ya se señaló, muchas veces una pregunta funciona como mejor indicador de aprendizaje que una respuesta. Saber hacer buenas preguntas requiere no solo técnicas sino también saberes incorporados. Las preguntas de los niños en su mayor parte carecen del carácter de comprobación que tienen las preguntas de los docentes que terminan preguntando lo que ya saben. Las preguntas de los niños están atravesadas por la espontaneidad y la creatividad marcada por la curiosidad por conocer lo que no se sabe. También esto se potencia en el grupo multigrado, dada la diversidad etaria que allí se presenta.

Por lo tanto, también los instrumentos de evaluación tienen en las estructuras de grupos multigrado, posibilidades muy interesantes y que pueden ser aprovechadas desde las propuestas de enseñanza. Las preguntas formuladas entre pares pone en juego la circulación de saberes en el aula. Circulación que plantea la idea de que uno de los indicadores de evaluación está en la transferencia discursiva de cada alumno a sus compañeros, constituyendo ésta una de las principales herramientas de evaluación que se viene a sumar a otras clásicas como la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas.

En la interacción generada entre los niños durante las puestas en común, la interpelación debe surgir de los propios compañeros que, haciendo preguntas, obliga a reconstruir el discurso de quien expone. Por supuesto que también el maestro puede participar en el diálogo, pero la idea es alejarse del monopolio de la palabra y permitir que los alumnos no sólo deban responder sino que también elaboren preguntas. He ahí otro interesante indicador. Saber hacer buenas preguntas requiere no solo técnicas sino también saberes incorporados. Las preguntas de los niños en su mayor parte carecen del carácter de comprobación que tienen las preguntas de los docentes que terminan preguntando lo que ya saben. Las preguntas de los niños están atravesadas por la espontaneidad y la creatividad marcada por la curiosidad por conocer lo que no se sabe. También esto se potencia en el grupo multigrado, dada la diversidad etaria que allí se presenta.

Las preguntas formuladas por los aprendientes dicen tanto o más que sus respuestas. Aunque, como ya hemos visto, también estas preguntas pueden

ser formateadas conforme a la pauta escolar, aun así en su formulación hay encerrado un vasto conjunto de indicadores de aprendizajes. El indicador más directo es el saber implícito en la pregunta, cuya representación más cabal se encuentra en la denominada pregunta inteligente. Se trata de preguntas cuya posibilidad de existencia necesita de una cierta base conceptual que se da por sobreentendida. Y si esto ocurre es porque esa base conceptual está relativamente consolidada. Son preguntas que van al detalle, giran en torno a un aspecto específico del tema, toman como referencia un ejemplo, convocan una problemática o un giro nuevo e inesperado no abordado antes o establecen un puente conceptual con un conjunto de ideas externo. Quien es capaz de formular preguntas de esta naturaleza, está ya ubicado en un nivel conceptual que lo habilita y le permite esa formulación. La capacidad de escucha del docente debe estar centrada en encontrar los supuestos conceptuales que se esconden detrás de la pregunta, lo que ésta supone, lo que anticipa y lo que delata.

La escena típica de un aula multigrado es la puesta en común, la cual permite que el saber circule más allá de los grados y las edades. Todos comparten y dan cuenta de lo que están aprendiendo o han aprendido. En ese momento tienen mucho sentido las preguntas entre los pares, haciendo que los aprendientes adquieran la capacidad constante de preguntar. De todos modos, esa dinámica de las preguntas también es válida para enfrentar cualquier fuente de saber: una lectura, un audiovisual, una charla, un paisaje, una lámina o una idea. La manera en que la pregunta está formulada ya es en sí mismo un fuerte indicador de aprendizajes, su contenido lo refuerza y su sentido heurístico desencadena nuevos aprendizajes a partir de la circulación de saberes que se provoca.

2.5.5.8. La circulación de saberes en la problematización

Los indicadores del aprendizaje nunca son tan claros y evidentes como sería deseable. En ocasiones la evidencia de que un alumno aprendió se presenta fuera de la mirada del maestro; fuera de la escuela y fuera del ciclo escolar. Por lo tanto, difícilmente pueda captarse *in totum* en el propio dispositivo

didáctico. Muchas veces, el alumno termina de apropiarse cabalmente de un concepto, cuando está sometido a una situación real en la cual tiene que aplicar o poner en juego aquello que alguna vez comenzó a aprender. Aunque busque emular la realidad, todo dispositivo de evaluación tendrá algo de artificio y por lo tanto, sus propias limitaciones. Quizá haya dos indicadores que sobresalen y merecen mayor confianza que las respuestas a las preguntas. Ya es clásico el indicador de la aplicabilidad, esto es, la capacidad del alumno de aplicar un concepto o un procedimiento en la resolución de un problema. Toda la didáctica de la problematización se basa en esta idea, proponiendo situaciones problemáticas para que los alumnos resuelvan.

Al igual que las preguntas, el carácter de artificio y escolarización de los problemas son producto de su ubicación en el aula y en la figura del maestro. Aunque la escolarización no se elimina por completo, es interesante también en este caso habilitar a que los propios aprendientes generen problemas y los pongan a disposición. La capacidad de construir problemas se aprende y se practica, aunque rara vez esto ocurre en el ciclo escolar. Visualizar la realidad con la pretensión de percibir, describir y elaborar problemas hace cambiar la mirada del entorno pero también permite construir escenarios no evidentes. Los problemas no están en el mundo exterior para ser tomados, sino que se deben elaborar cruzando variables, cambiando la mirada, conectando ideas.

Los problemas en el aula multigrado suelen constituir el hilo conductor para todo el grupo. El problema puede ser el mismo para todos, pero en la enseñanza diversificada varían las preguntas, los enfoques y las miradas. De este modo, el grupo todo aborda el problema desde múltiples perspectivas, en una mirada integradora y de trabajo colaborativo. El problema común, aunque complejo, puede ser desmenuzado y abordado desde los diferentes niveles del multigrado así como desde diferentes áreas de conocimiento del programa escolar.

2.5.5.9. La circulación de saberes en la transmisión

La transmisión del saber implica poner en texto lo aprendido, explicitar en forma oral y con palabras propias el saber. Dadas las relaciones asimétricas

que se pueden establecer en el multigrado, esto adquiere en estos escenarios, una relevancia particular. A través de técnicas tan simples como la ya mencionada puesta en común, los niños pueden explicar lo que están en proceso de aprender. Pero no solo al maestro o a sus propios pares del grado, sino a sus compañeros más pequeños o más grandes. Esa transferencia discursiva es un ejercicio complejo que implica poner en discurso lo que se sabe, un discurso diferente al que leyó en el libro o al utilizado por el docente, y a la vez un discurso que deberá ser adaptado al auditorio. Un niño no explicará lo que sabe de la misma manera a sus compañeros del mismo grado que a un compañero de nivel inicial.

La transferencia discursiva implica poner en texto lo aprendido, explicitar en forma oral y con palabras propias el saber. Dadas las relaciones asimétricas que se pueden establecer en el multigrado, esto adquiere en estos escenarios, una relevancia particular. A través de técnicas tan simples como la puesta en común, el niño de 5to. grado que estuvo trabajando sobre el concepto de fotosíntesis puede explicar lo que está en proceso de aprender. Pero no solo al maestro o a sus propios pares del grado, sino a sus compañeros más pequeños, incluso los de primer nivel y nivel inicial. Esa transferencia discursiva es un ejercicio complejo que implica poner en discurso lo que se sabe, un discurso diferente al que leyó en el libro o al utilizado por el docente, y a la vez un discurso que deberá ser adaptado al auditorio. Seguramente ese niño de 5to. grado no explicará lo que sabe de la misma manera a su compañero de tercero que a un compañero de nivel inicial.

Hay aquí una doble significación del procedimiento. El propio acto de comunicar lo que se sabe es un acto de aprendizaje, en tanto muchas veces, uno se termina de apropiar de un saber cuando se está sometido al ejercicio de tratar de transmitirlo. Por lo tanto, esto que alguien solo podría entender como un mecanismo de evaluación, también es un mecanismo que permite reforzar el aprendizaje. Como indicador de evaluación, la transmisión del saber es muy potente. El alumno solo podrá construir un discurso propio y solo podrá adaptar ese discurso modificándolo según el auditorio y la situación, si el saber que está en juego lo tiene medianamente incorporado. Si no es así, el discurso

construido estará todavía muy pegado al del docente o el libro y no será capaz de rearmarlo en función de las circunstancias.

En las puestas en común, en las dinámicas de tutoría, en el trabajo colaborativo que habitualmente se desarrollan en el aula multigrado, la transmisión del saber ocupa un lugar central. A partir del supuesto que indica que un saber adquiere pleno sentido cuando se lo comparte, la transmisión –aunque parece tener mala imagen en el mundo de la educación- está siempre presente (Dussel, 2007). Debido a la asimetría de los pares que aprenden, en el aula multigrado, estos procesos de transmisión mutua no sólo son pertinentes sino que además resultan inevitables. Aun cuando no haya una propuesta didáctica en ese sentido, los niños entre sí comparten saberes, explican, muestran, dan señales, enseñan. Despojados de todo didactismo, por lo general se trata de una enseñanza caracterizada por la transmisión en su estado más puro. Observar esta dinámica por parte del maestro arroja luz sobre los saberes puestos en juego y la manera en que operan en las interacciones entre aprendientes. Provocar explícitamente esos actos de transmisión configura escenas inmejorables para evaluar aprendizajes.

Sacar el máximo provecho de las interacciones entre niños grandes y pequeños, supone establecer relaciones mutuas y diferenciales de transmisión de saberes. Son mutuas por cuanto no sólo los grandes describen, explican y ayudan a los más pequeños, sino que también se debe dar a la inversa. Sobre todo cuando hay un hilo conductor común a toda el aula multigrado –un mismo problema, tema o concepto general- los aportes de unos y otros todos resultarán significativos y siempre tendrá sentido la transmisión mutua. Esta puesta en circulación se complementa con la cultura de la pregunta ya mencionada, por lo que el docente puede tomar nota al mismo tiempo del texto de saber que el niño transmite a sus compañeros y de las preguntas que formula luego al escucharlos. Son diferenciales porque el texto de saber no será construido ni elaborado de la misma forma para los compañeros más grandes que para los más pequeños, para los más cercanos al tema que para los más alejados, para los que les es más fácil que para los que les resulta más dificultoso. La diversidad en su máxima expresión determina, ya no solo para

el docente, sino para los propios pares, formas distintas de llegar al otro, estrategias diferentes de transmisión del saber.

Esto implica desarrollar en todos los alumnos estrategias comunicativas eficientes. Para ello, el aula multigrado constituye un escenario que plantea la necesidad de hacerse entender por todos. Y ya no es solo al docente a quien hay que llegar; no solo a los padres, abuelos y vecinos en una clase abierta; ya no son solo adultos los interlocutores. Porque cuando esto sucede, la interlocución está fuertemente determinada por mecanismos compensatorios, de repreguntas correctivas, de mecanismos de aprobación y desaprobación, de tolerancias de comprensión. Pero en este caso se trata de hacerse entender por los pares diversos, razón por la cual habrá que disponer de estrategias de comunicación también diversas.

Esta acción comunicativa que llega a todos los interlocutores, a juzgar por la heterogeneidad de éstos, necesita de múltiples herramientas. En una puesta en común o en una relación de tutoría, un niño utilizará textos lineales y directos para explicar un concepto a algunos compañeros. Pero con otros pares necesitará sustituir términos, cambiar el orden de las ideas o no dar por sobreentendido un concepto implícito. En otros casos deberá ejemplificar, apelar a un esquema, complementar con una ilustración o recurrir a mayor lenguaje icónico. En todos los casos deberá pensar en la posibilidad de utilizar analogías, modelizaciones, paralelismos, metáforas e imágenes. Se trata de un mecanismo de transformación del saber por efecto de su circulación diversificada en un aula heterogénea.

Todo lo anterior no es posible, sin embargo, si el saber que se transmite no está aprendido o en proceso de aprenderse. No es posible instrumentar mecanismos de adaptación a los interlocutores si el saber en cuestión no está medianamente presente. Detectar esa presencia es tarea y desafío cotidiano del docente, a modo de observación constante de los procesos de transmisión mutua que desarrollan los alumnos en el aula.

3. Metodología y desarrollo de la investigación

En función de la naturaleza del objeto de estudio, el problema, los objetivos, las preguntas y el marco teórico adoptado, esta investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico interpretativo. Se trata de indagar e interpretar las percepciones de los maestros rurales unidocentes de Uruguay sobre un conjunto de fenómenos complejos que se registran en las aulas en torno a la circulación de saberes entre pares asimétricos.

3.1. El paradigma y el diseño de investigación

El paradigma fenomenológico (Schuster et al., 2013) busca la comprensión a partir de las percepciones subjetivas e intersubjetivas de los actores, incluyendo al propio investigador. En este caso, la investigación busca la caracterización de las escuelas rurales unidocentes desde los fenómenos áulicos en torno al saber, dando cuenta de los rasgos comunes a partir de una fuerte diversidad de manifestaciones concretas. A partir de las herramientas metodológicas y teóricas, la investigación busca capturar esa realidad cotidiana compleja, teniendo en cuenta la posición de los maestros y los significados que le atribuyen a sus prácticas y a los fenómenos áulicos que observan. La comprensión de la experiencia cotidiana y la interpretación de los significados que los maestros atribuyen a los fenómenos vinculados a la circulación de los saberes en relaciones de asimetría, es el sentido de la adopción del paradigma. Para una adecuada comprensión de esta realidad, la investigación se basa en un diseño mixto de triangulación integrando técnicas cuantitativas y cualitativas (Pereira, 2011). Estas últimas apelan a la referida comprensión de los fenómenos, interpretación de los significados de las acciones y los discursos así como propender al mejoramiento y transformación de las situaciones indagadas. La triangulación incorpora la encuesta como una técnica cuantitativa de investigación que, si bien puede considerarse externa al paradigma, en este caso se vuelve necesario para trazar un mapa general de las escuelas unidocentes múltiples y diversas. Este mapeo, como producto de la aplicación de la encuesta, sirve además como insumo para la selección intencional de los casos de muestra para la aplicación de técnicas cualitativas.

Bajo este diseño, las escenas educativas son fenómenos sociales con un ineludible componente histórico y cargado de signos. Precisamente la valoración e interpretación de los signos es una parte esencial de la investigación, sin perjuicio de lo cual se aplican también técnicas cuantitativas para construir datos más generales del universo considerado.

La metodología adoptada busca desentrañar los significados de las interacciones sociales en las aulas, atendiendo la subjetividad de los actores y la intersubjetividad de las relaciones entre ellos. La interacción entre pares asimétricos en las aulas multigrado y la circulación de saberes que se produce en ese escenario, justifica la adopción de la metodología mixta.

Apelar a lo cualitativo supone que "la práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla. Las investigaciones (…) se centran en la descripción y comprensión de lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable" (Barrero et al, 2011, p. 107). Con estas técnicas no se pretende arribar a enunciados de carácter universal. Se busca comprender las acciones y los discursos en su contexto de producción, lo singular adquiere una fuerte relevancia y las percepciones de los actores resultan insumos fundamentales para la investigación. Por su parte, la aplicación de técnicas cuantitativas sobre un muestreo del universo sí habilita a la elaboración de enunciados de carácter general.

Las técnicas se complementan entre sí y cada una de ellas permite explorar aspectos diferentes del objeto de estudio, aunque en esta investigación se pone énfasis en las técnicas cualitativas tales como la observación participante y la entrevista en profundidad. Se consideran todos los antecedentes al respecto, realizando una exhaustiva búsqueda documental y bibliográfica, disponiendo de los insumos teóricos ya elaborados.

Se comenzó con la aplicación de una encuesta a maestros unidocentes de todo el país lo cual posibilitó contar con un panorama de sus percepciones sobre el tema, constituyendo esto un insumo clave para la interpretación de los resultados de las observaciones y las entrevistas realizadas. Esto es necesario en función del exiguo marco teórico específico y de la escasa tradición existente respecto al tema en la formación inicial y permanente de los maestros

rurales. Contar con una referencia al respecto ayudó a interpretar las escenas particulares que luego se presentaron durante la observación.

A partir de los insumos derivados de la encuesta, se aplicaron las técnicas cualitativas a partir de una selección de aulas multigrado que guardan entre sí cierta distancia en cuanto a sus características contextuales, institucionales, relativas al aula y vinculadas a los docentes, su formación y sus posturas; todo lo cual emanó de los resultados de la encuesta.

La *observación participante* fue la principal técnica aplicada y la que insumió mayor tiempo durante el proceso de recogida de datos en la investigación. Se entiende que la complejidad del objeto de estudio demanda una técnica de esta naturaleza para dar cuenta de algunos elementos del mismo, determinados previamente por los insumos teóricos disponibles. Las *entrevistas en profundidad* a los maestros fueron tomadas como técnicas de recogida de datos complementarias a la observación participante.

La pandemia por Covid 19 que interrumpió las clases presenciales en las escuelas rurales durante extensos períodos de tiempo en 2020 y 2021 y los cambios en los lineamientos de las políticas educativas en Uruguay, particularmente hacia la educación rural y la reestructura del Departamento de Educación para el Medio Rural (DER) fueron factores que determinaron demoras e interrupciones en el trabajo de campo.

Con la metodología mixta aplicada y sus técnicas de recogida de datos, la investigación no tuvo la pretensión de generalizar conclusiones al universo de aulas multigrado de Uruguay en todos los aspectos indagados, pero sí comprender el fenómeno a partir de los casos que, aunque no comporten mayor representatividad, tienen una fuerte significación, en función del proceso de selección aplicado.

3.2. Técnicas cuantitativas de recogida de datos

Al principio del proceso de investigación se aplicó una *encuesta*, con un cuestionario autoadministrado dirigido a un número acotado de maestros rurales unidocentes de todo el país, a partir de una determinada muestra. Para la construcción de la muestra sobre el universo de maestros unidocentes, se

tuvieron en cuenta criterios de distribución geográfica en función de la división administrativa del país en departamentos. . El cuestionario recogió información básica y la opinión de los docentes acerca del fenómeno de la circulación de saberes entre pares asimétricos y el contexto social, institucional, áulico y de docencia donde se desarrolla.

Se toman los conceptos de encuesta y cuestionario como diferentes entre sí, dado que la encuesta es una técnica cuantitativa y el cuestionario es su instrumento. “La encuesta corresponde a una técnica de investigación utilizada principalmente en las Ciencias Sociales, a través de la cual se recolecta información sobre los sujetos para describir, comparar o explicar aspectos como conocimientos, actitudes y comportamientos” (Bravo, Valenzuela, 2019, p. 9, 10). “Un concepto central de la técnica de encuesta es que, a través de información obtenida de una muestra de individuos, se busca representar a una población” (Bravo, Valenzuela, 2019, p. 10). El cuestionario es el instrumento de la encuesta, un procedimiento estandarizado “de manera que todos los individuos seleccionados en la muestra sean interrogados con las mismas preguntas y de la misma forma” (Bravo, Valenzuela, 2019, p. 10).

3.2.1. El universo de escuelas unidocentes

Por *escuela rural unidocente* se entiende a aquella institución educativa de nivel primario que en Uruguay está categorizada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria como escuela rural y que posee un solo maestro. El criterio de definición de escuela rural, como diferente a la escuela urbana, tiene mucho de arbitrario y no siempre está claro, pero en todo caso, refiere a escuelas ubicadas en un contexto socioeconómico y demográfico rural. En general y aunque no en todos los casos, estas escuelas poseen baja matrícula; por lo que, aquellas que cuentan con 20 alumnos o menos cuentan con un solo maestro. Este docente se desempeña como maestro director de la escuela y a su vez trabaja en el único grupo como maestro de todos los grados de manera simultánea. Se entiende como multigrado completo aquel grupo conformado por, al menos, un alumno por grado, de Educación Inicial 4 años a 6to. grado; mientras que los multigrados parciales adoptan una gran diversidad de

estructuras grupales posibles. En algunos países las escuelas unidocentes reciben el nombre de *escuelas unitarias* o *escuelas de personal único.*

A partir de lo anterior, la muestra se determinó sobre el universo de maestros rurales unidocentes del país, considerándose a éstos como aquellos maestros directores de escuelas categorizadas como rurales para la Dirección General de Educación Inicial y Primaria[34] y que actualmente tengan el carácter de unidocente.[35] Este universo suma actualmente un total de 761 escuelas (73,2% del total), sobre el cual se calculó una muestra probabilística. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de escuelas unidocentes sobre el total de escuelas rurales, en cada una de los 18 departamentos del país que tienen escuelas rurales.

[34] La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) es el órgano rector de la educación inicial y primaria en Uruguay y que forma parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo que rige la educación pública uruguaya.

[35] Actualmente y según el Observatorio de Educación Rural del Departamento de Educación para el Medio Rural, Dirección General de Educación Inicial y Primaria, el número de escuelas rurales es de 1040, de las cuales 761 son unidocentes. El resto tienen dos o más maestros.

Tabla N° 1. Universo de escuelas unidocentes en relación al total de escuelas rurales.

Jurisdicción	Universo de escuelas rurales	Universo de escuelas unidocentes	Escuelas unidocentes en relación al universo de escuelas rurales
Artigas	42	29	69%
Canelones	94	40	42,6%
Cerro Largo	71	60	84,6%
Colonia	80	59	73,8%
Durazno	51	47	92,2%
Flores	23	19	82,7%
Florida	65	46	70,8%
Lavalleja	58	51	87,9%
Maldonado	36	25	69,4%
Paysandú	57	41	72%
Río Negro	36	27	75%
Rivera	75	58	77,3%
Rocha	36	31	86,1%
Salto	57	32	56,1%
San José	71	47	66,2%
Soriano	59	47	79,7%
Tacuarembó	86	66	76,7%
Treinta y Tres	43	36	83,7%
TOTALES	**1040**	**761**	**73,2%**

Fuente: elaboración propia

3.2.2. Definición de la muestra

Para el cálculo del muestreo se tuvo en cuenta la distribución geográfica como principal variable. Los maestros rurales unidocentes están distribuidos en 20 jurisdicciones departamentales en el país,[36] por lo que se buscó que todas ellas estuvieran representadas en la muestra. ¿Por qué razón resulta importante respetar esta distribución geográfica? Porque cada departamento se corresponde con una jurisdicción o Inspección Departamental para la DGEIP, lo

[36] No hay escuelas categorizadas como rurales en Montevideo. Sí las hay en los 18 departamentos del interior del país, coincidiendo en 17 de ellos el departamento con la Inspección Departamental de la DGEIP. La excepción es el departamento de Canelones que para Primaria está dividido en tres jurisdicciones: Canelones Oeste (Canelones), Canelones Centro (Pando) y Canelones Costa (Atlántida). A los efectos de esta investigación se tomó el departamento de Canelones en su conjunto conforme a la división administrativa del país. Por lo tanto, la muestra se elaboró sobre la base de 18 departamentos.

cual supone en cada caso, líneas específicas de orientación docente. Esto es particularmente relevante, por cuanto se ha constatado que los criterios de trabajo para los grupos multigrado, en gran medida tienen manifestaciones particulares y específicas en cada jurisdicción, a juzgar por las orientaciones que se brindan desde la supervisión docente. Es de esperar por lo tanto, que esta variable sea significativa a la hora de constatar la percepción que los docentes de diferentes departamentos tienen sobre la temática.

Además, los departamentos y las regiones geográficas presentan rasgos específicos vinculados con sus medios rurales. Aspectos culturales, sociales, económicos, históricos y lingüísticos difieren de un departamento a otro y a la interna de cada departamento, por lo que considerar la ubicación geográfica supone la contemplación de parte de la diversidad que los medios y las escuelas unidocentes allí ubicadas poseen. La caracterización inicial de un medio como agrícola, ganadero, turístico, forestal o de costa es de utilidad como primera caracterización para comprender los efectos de algunas variables antes mencionadas. En función de los criterios establecidos, el muestreo se confeccionó sobre la base del cálculo de número de casos para la muestra, por medio de la calculadora estadística Netquest[37] El siguiente cuadro muestra el cálculo inicial que arrojó una muestra de 256 casos.

Tabla N° 2. Cálculo inicial de la muestra estadística.

Indicador	Valores
Tamaño del universo. Número de personas que componen la población a estudiar	761
Heterogeneidad. Diversidad del universo	50%
Margen de error	5%
Nivel de confianza	95%
Muestra. Casos a encuestar	256
Descripción del resultado	Si se encuesta a 256 personas, el dato real que se busca será el 95% de las veces en el intervalo ±5% en relación con los datos que se observan en la encuesta.

Fuente: elaboración propia con el uso de calculadora estadística Nequest

[37] Netquest. Calculadoras estadísticas. https://www.netquest.com/es/panel/calculadora-muestras/calculadoras-estadisticas

Sin embargo, en razón de minimizar el margen de error y aumentar la confiabilidad de la muestra, se aumentó en 30 la cantidad de casos encuestados, por lo que terminaron siendo 286 casos en total. Con esto se logró un mejoramiento de ambos indicadores. Estos son los valores definitivos:

Tabla N° 3. Cálculo definitivo de la muestra estadística.

Indicador	Valores
Tamaño del universo. Número de personas que componen la población a estudiar	761
Heterogeneidad. Diversidad del universo	50%
Margen de error	4,7%
Nivel de confianza	95,5%
Muestra. Casos a encuestar	**286**
Descripción del resultado	Si se encuesta a 286 personas, el dato real que se busca será el 95,5% de las veces en el intervalo ±4,7% en relación con los datos que se observan en la encuesta.

Fuente: elaboración propia con el uso de calculadora estadística Nequest

Debido a que no todas las jurisdicciones tienen la misma cantidad de maestros unidocentes, se buscó que en todos los casos, al menos el 20% de las escuelas unidocentes de cada departamento esté representado en la muestra. Como se puede observar, en el siguiente cuadro, la representación osciló entre el 22,6% y el 59,4% promediando en su conjunto una representación de muestreo del 37,6% de las escuelas unidocentes del país.

Tabla N° 4. Número de casos por departamento y porcentaje en relación al universo.

Departamento	Universo de escuelas unidocentes	Número de casos de la muestra	Porcentaje de la muestra en relación al universo
Artigas	29	7	24,1%
Canelones	40	15	37,5%
Cerro Largo	60	24	40%
Colonia	59	17	28,8%
Durazno	47	13	27,7%
Flores	19	6	31,6%
Florida	46	27	58,7%
Lavalleja	51	23	45,1%
Maldonado	25	7	28%
Paysandú	41	17	41,5%
Río Negro	27	15	55,6%
Rivera	58	25	43,1%
Rocha	31	7	22,6%
Salto	32	19	59.4%
San José	47	11	23.4%
Soriano	47	24	51,1%
Tacuarembó	66	18	27,3%
Treinta y Tres	36	11	30,6%
TOTAL	**761**	**286**	**37,6%**

Fuente: elaboración propia

En el siguiente cuadro se puede observar el listado de todos los cuestionarios aplicados. Cada uno se explicita correlativamente al orden en que fue aplicado. Se detalla asimismo, el departamento y la caracterización primaria del medio rural donde se encuentra la escuela de la que es director el maestro que respondió en cada caso.

Tabla N° 5. Cuestionarios en orden correlativo de aplicación

Número de cuestionario (en orden de aplicación)	Departamento	Medio rural
1.	Salto	Ganadero
2.	Paysandú	Ganadero, Agrícola de monocultivo
3.	Paysandú	Ganadero, Forestal
4.	Paysandú	Forestal, Turístico recreativo
5.	Artigas	Ganadero
6.	Paysandú	Agrícola de chacras o quintas
7.	Salto	Ganadero
8.	Paysandú	Ganadero, Forestal, Turístico recreativo
9.	Salto	Agrícola de chacras o quintas
10.	Tacuarembó	Ganadero, Forestal
11.	Río Negro	Forestal
12.	Tacuarembó	Ganadero, Forestal
13.	Salto	Ganadero
14.	Tacuarembó	Ganadero
15.	Cerro Largo	Agrícola de chacras o quintas
16.	Paysandú	Agrícola de monocultivo, forestal y ganadería
17.	Río Negro	Ganadero, Tambero
18.	Tacuarembó	Forestal
19.	Tacuarembó	Ganadero
20.	Tacuarembó	Ganadero
21.	Río Negro	Agrícola de monocultivo
22.	Tacuarembó	Forestal
23.	Río Negro	Forestal
24.	Durazno	Ganadero
25.	Florida	Tambos
26.	Durazno	Forestal
27.	Durazno	Agrícola de monocultivo
28.	Florida	Ganadero
29.	Tacuarembó	Ganadero, Forestal, Turístico recreativo
30.	Florida	Ganadero
31.	Florida	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas

32.	Florida	Pueblo que funcionaba estación de ferrocarril, gente adulta mayor o con ayudas sociales
33.	Tacuarembó	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Forestal
34.	Durazno	Agrícola de monocultivo, Forestal
35.	Paysandú	Ganadero
36.	San José	Ganadero
37.	Canelones	Ganadero
38.	Canelones	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
39.	San José	Ganadero
40.	Flores	Ganadero, Agrícola de monocultivo
41.	San José	Agrícola de chacras o quintas
42.	San José	Ganadero
43.	Flores	Ganadero
44.	Tacuarembó	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Costero
45.	Florida	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
46.	San José	Ganadero
47.	Tacuarembó	Turístico recreativo
48.	Cerro Largo	Ganadero
49.	Cerro Largo	Ganadero, Forestal
50.	Cerro Largo	Ganadero, Forestal
51.	Cerro Largo	Agrícola de chacras o quintas, Forestal
52.	Cerro Largo	Ganadero
53.	Flores	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Forestal
54.	Cerro Largo	Agrícola de chacras o quintas
55.	Canelones	Agrícola de monocultivo
56.	Durazno	Ganadero
57.	Treinta y Tres	Agrícola de monocultivo
58.	Treinta y Tres	Ganadero
59.	Cerro Largo	Agrícola de chacras o quintas
60.	Tacuarembó	Ganadero, Agrícola de

		monocultivo
61.	Cerro Largo	Ganadero
62.	Cerro Largo	Ganadero
63.	Durazno	Ganadero, Forestal
64.	Paysandú	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
65.	San José	Ganadero
66.	Treinta y Tres	Ganadero
67.	Maldonado	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
68.	Canelones	Zona lechera
69.	Salto	Ganadero
70.	Durazno	Ganadero
71.	Maldonado	Ganadero
72.	Lavalleja	Ganadero, Agrícola de monocultivo
73.	Lavalleja	Ganadero
74.	Lavalleja	Turístico recreativo
75.	Lavalleja	Ganadero, Forestal
76.	Soriano	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
77.	Lavalleja	Forestal
78.	Soriano	Ganadero
79.	Soriano	Ganadero, Agrícola de monocultivo
80.	Soriano	Agrícola ganadero
81.	San José	Lechería y agricultura.
82.	Lavalleja	Ganadero
83.	Cerro Largo	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
84.	Treinta y Tres	Ganadero, Forestal
85.	Rivera	Agrícola de chacras o quintas
86.	Soriano	Agrícola de monocultivo
87.	Rivera	Forestal
88.	Durazno	Ganadero, Forestal
89.	Rivera	Ganadero
90.	Rivera	Ganadero, Forestal
91.	Soriano	Ganadero, Agrícola de monocultivo
92.	Colonia	Agrícola de monocultivo
93.	Colonia	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Turístico

		recreativo
94.	Lavalleja	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
95.	Rivera	Ganadero, Forestal
96.	Cerro Largo	Ganadero
97.	Colonia	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
98.	Colonia	Ganadero
99.	Colonia	Turístico recreativo, Costero
100.	Colonia	Agrícola (soja, cebada, girasol, maíz, forrajes) y tambero
101.	Florida	Ganadero
102.	Durazno	Ganadero, Forestal
103.	Colonia	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Forestal
104.	Rivera	Ganadero
105.	Lavalleja	Ganadero, Forestal, Turístico recreativo
106.	Lavalleja	Ganadero, Forestal, Turístico recreativo
107.	Maldonado	Ganadero, Agrícola de monocultivo
108.	Colonia	Agrícola de chacras o quintas
109.	Canelones	
110.	Florida	Agrícola de chacras o quintas
111.	Artigas	Ganadero
112.	Colonia	Agrícola de chacras o quintas
113.	San José	Ganadero, Área protegida
114.	Colonia	Ganadero
115.	Canelones	Agrícola de chacras o quintas
116.	Lavalleja	Agrícola de chacras o quintas
117.	Treinta y Tres	Ganadero
118.	Durazno	Forestal
119.	Cerro Largo	Ganadero, Forestal
120.	Paysandú	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Forestal

121.	Florida	Ganadero
122.	Soriano	Agrícola de chacras o quintas
123.	Treinta y Tres	Ganadero
124.	Paysandú	Agrícola de chacras o quintas
125.	Maldonado	Ganadero
126.	Durazno	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
127.	Florida	Costero
128.	Florida	Ganadero
129.	Soriano	Ganadero
130.	San José	Ganadero
131.	Cerro Largo	Ganadero
132.	Treinta y Tres	Ganadero
133.	Maldonado	Forestal
134.	Cerro Largo	Agrícola de monocultivo
135.	Tacuarembó	Ganadero
136.	Florida	Ganadero
137.	Florida	
138.	Durazno	Ganadero, Forestal
139.	Canelones	Agrícola de chacras o quintas
140.	Canelones	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
141.	Flores	Ganadero, Agrícola de monocultivo
142.	Tacuarembó	Ganadero
143.	Cerro Largo	Ganadero, Agrícola de monocultivo
144.	Rivera	Ganadero, Agrícola de monocultivo
145.	Canelones	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Agrícola de monocultivo, Forestal
146.	Rivera	Forestal
147.	Rivera	Ganadero, Forestal
148.	San José	Ganadero
149.	Colonia	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
150.	Canelones	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
151.	Tacuarembó	Forestal

152.	Canelones	Ganadero, Forestal
153.	Treinta y Tres	Ganadero, Agrícola de monocultivo
154.	Flores	Ganadero, Agrícola de monocultivo
155.	Río Negro	Ganadero
156.	Artigas	Ganadero
157.	Salto	Agrícola de chacras o quintas
158.	Florida	
159.	Lavalleja	Ganadero
160.	Lavalleja	Ganadero, Turístico recreativo
161.	Lavalleja	Forestal
162.	Maldonado	Agrícola de chacras o quintas, Turístico recreativo
163.	Cerro Largo	Forestal
164.	Tacuarembó	Agrícola de chacras o quintas
165.	Colonia	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Forestal
166.	Flores	
167.	San José	lechero
168.	Maldonado	Ganadero
169.	Canelones	Ganadero
170.	Florida	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
171.	Florida	Ganadero
172.	Salto	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
173.	Salto	Ganadero
174.	Tacuarembó	Forestal
175.	Durazno	Ganadero, Forestal
176.	Cerro Largo	Forestal
177.	Colonia	Ganadero, Agrícola de monocultivo
178.	Paysandú	Ganadero
179.	Paysandú	Ganadero
180.	Paysandú	Ganadero
181.	Paysandú	Ganadero, Forestal
182.	Cerro Largo	Agrícola de monocultivo
183.	Cerro Largo	Forestal

184.	Paysandú	Forestal
185.	Cerro Largo	Ganadero, Forestal
186.	Florida	Ganadero, Forestal, Turístico recreativo
187.	Artigas	Agrícola de chacras o quintas
188.	Paysandú	Ganadero
189.	Cerro Largo	Ganadero
190.	Florida	Ganadero
191.	Florida	Ganadero
192.	Florida	Ganadero
193.	Colonia	Agrícola de chacras o quintas
194.	Florida	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
195.	Florida	Ganadero
196.	Florida	Ganadero
197.	Florida	Ganadero
198.	Colonia	Ganadero, Tambero
199.	Treinta y Tres	Forestal
200.	Colonia	Ganadero
201.	Tacuarembó	Ganadero
202.	Treinta y Tres	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Agrícola de monocultivo
203.	Cerro Largo	Agrícola de monocultivo, Forestal
204.	Salto	Ganadero
205.	Salto	Ganadero
206.	Paysandú	Agrícola de chacras o quintas
207.	Salto	Agrícola de chacras o quintas
208.	Artigas	Ganadero
209.	Florida	Ganadero, lechero.
210.	Salto	Ganadero
211.	Salto	Ganadero
212.	Salto	Ganadero
213.	Salto	Agrícola de chacras o quintas
214.	Soriano	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
215.	Salto	Ganadero

216.	Soriano	Ganadero
217.	Salto	Ganadero
218.	Soriano	Ganadero, Agrícola de monocultivo
219.	Salto	Agrícola de chacras o quintas
220.	Soriano	Agrícola de chacras o quintas
221.	Florida	Agrícola de monocultivo, Forestal
222.	Salto	Ganadero
223.	Soriano	Forestal
224.	Artigas	Agrícola de chacras o quintas
225.	Canelones	Ganadero
226.	Canelones	Ganadero
227.	Soriano	Ganadero, Agrícola de monocultivo, Forestal
228.	Treinta y Tres	Ganadero, Forestal
229.	Soriano	Colonia de colonización
230.	Cerro Largo	Agrícola de chacras o quintas
231.	Soriano	Agrícola de monocultivo
232.	Soriano	Agrícola de chacras o quintas
233.	Soriano	Ganadero
234.	Soriano	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Agrícola de monocultivo, Forestal
235.	Soriano	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Forestal
236.	Soriano	Ganadero
237.	Soriano	Agrícola de chacras o quintas
238.	Soriano	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Forestal
239.	Canelones	Ganadero
240.	Rocha	Ganadero, Forestal
241.	Rivera	Agrícola de chacras o quintas, Forestal
242.	Rivera	Forestal, Turístico recreativo
243.	Rivera	Ganadero

244.	Rivera	Ganadero
245.	Rivera	Agrícola de chacras o quintas
246.	Rivera	Ganadero
247.	Rivera	Forestal
248.	Rivera	Ganadero
249.	Rivera	Forestal
250.	Rivera	Ganadero
251.	Rivera	Forestal
252.	Rivera	Ganadero
253.	Rivera	Forestal
254.	Rivera	Ganadero
255.	Lavalleja	Ganadero
256.	Lavalleja	Ganadero, Agrícola de monocultivo
257.	Lavalleja	Ganadero
258.	Lavalleja	Ganadero,
259.	Lavalleja	Ganadero
260.	Lavalleja	Ganadero, Forestal
261.	Artigas	Minería
262.	Lavalleja	Ganadero
263.	Lavalleja	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Forestal
264.	Rocha	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
265.	Rocha	Agrícola de monocultivo
266.	Rocha	Costero
267.	Rocha	Agrícola, ganadero
268.	Lavalleja	Ganadero
269.	Florida	Estancias, aras
270.	Rocha	Ganadero, Agrícola de monocultivo
271.	Rivera	Forestal
272.	Rivera	Ganadero
273.	Colonia	Forestal
274.	Río Negro	Ganadero, Forestal
275.	Río Negro	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas, Forestal
276.	Río Negro	Ganadero
277.	Río Negro	Ganadero
278.	Río Negro	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
279.	Río Negro	Ganadero, Agrícola de

		chacras o quintas
280.	Río Negro	Agrícola de monocultivo
281.	Río Negro	Ganadero, Forestal
282.	Río Negro	Ganadero, Agrícola de chacras o quintas
283.	Río Negro	Agrícola de chacras o quintas
284.	Rocha	Ganadero
285.	Lavalleja	Ganadero
286.	Soriano	Ganadero, Agrícola de monocultivo

Fuente: elaboración propia sobre la base planilla Excel generada por Google Form

El total de la muestra se distribuyó por departamentos de tal modo que ninguno de ellos tuviera una representación menor al 2%. Como se muestra en la siguiente tabla, las respuestas por departamento oscilaron entre el 2,1% y el 9,5% del total. Las variaciones son producto de universos muy diferentes de escuelas unidocentes en cada departamento, dado que el departamento que tiene menos cuenta con 19 escuelas unidocentes y el que tiene más cuenta con 66. Son producto también de la diferencial adhesión a responder el cuestionario que mostraron los maestros unidocentes que, aunque en términos generales, fue muy buena, fue dispar según departamentos y áreas geográficas.

Tabla N° 6. Maestros de escuelas unidocentes encuestados por departamento

Departamento	Maestros unidocentes encuestados	Porcentaje sobre el total de encuestas
Artigas	7	2,4%
Canelones	15	5,2%
Cerro Largo	24	8,4%
Colonia	17	5,9%
Durazno	13	4,5%
Flores	6	2,1%
Florida	27	9,5%
Lavalleja	23	8,1%
Maldonado	7	2,4%
Paysandú	17	5,9%
Río Negro	15	5,2%
Rivera	25	8,8%
Rocha	7	2,4%
Salto	19	6,7%
San José	11	3,9%
Soriano	24	8,4%
Tacuarembó	18	6,3%
Treinta y Tres	11	3,9%
TOTAL	**286**	**100%**

Fuente: elaboración propia

El siguiente mapa muestra la distribución en el territorio de las escuelas cuyos directores respondieron la encuesta. Las 286 escuelas aparecen distribuidas por departamento, aunque la ubicación exacta dentro del territorio de cada departamento no es la real, para preservar el anonimato de las escuelas y los maestros encuestados.

Figura N° 1. Distribución geográfica de las escuelas unidocentes de los maestros encuestados en el territorio nacional

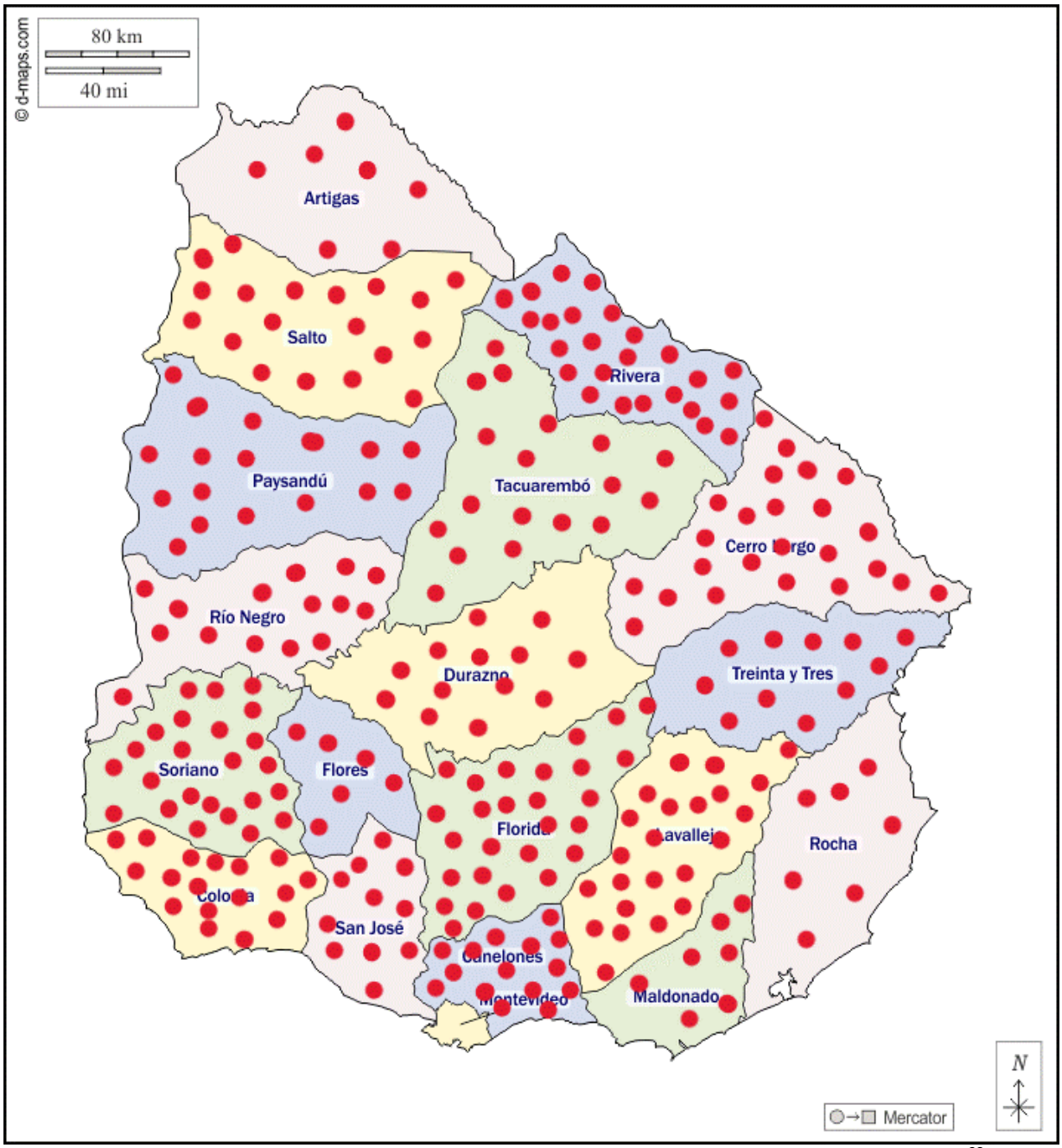


Figura N° 1. Fuente: elaboración propia sobre la base de mapa político de Uruguay de d-maps.com[38]

3.2.3. Elaboración y validación del cuestionario

La primera versión del cuestionario fue sometida a evaluación de expertos en la temática y externos al proceso de investigación: la Dra. Claudia Broitman de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y el Dr. Francesc Buscà de la

[38] https://d-maps.com/pays.php?num_pay=160&lang=es

Universidad de Barcelona (España). Una vez que se efectuaron las correcciones sugeridas por los expertos, se elaboró una segunda versión del cuestionario ya convertido al formato de formulario Google Form tal como le iba a llegar a los maestros unidocentes.

Esta segunda versión fue sometida a validación al ser aplicada a dos maestras rurales: la Mtra. Paola Da Silva del departamento de Tacuarembó (norte ganadero) y la Mtra. Nathalia Morales del departamento de Canelones (sur agrícola) que luego fueron excluidas de la muestra. Esta aplicación preliminar permitió realizar algunos leves ajustes en la redacción de algunas preguntas y en el despliegue de opciones de respuesta, arribándose a una versión final en condiciones de ser aplicada a la muestra, arribándose a la tercera versión que fue la definitiva.

Tabla N° 7. Proceso de validación de las versiones del cuestionario

Versión	Validadores	Tipo de evaluación
Primera versión	Directora de tesis, Dra. Roser Boix (Universidad de Barcelona).	Inicial. Elaboración de ítems de acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación.
Segunda versión	Expertos, Dra. Claudia Broitman (Universidad Nacional de La Plata) y Dr. Francesc Buscà (Universidad de Barcelona).	De expertos. Correlación entre los objetivos, preguntas de investigación e instrumento. Pertinencia de los ítems, opciones de respuesta y lógica interna del cuestionario.
Tercera versión	Maestras unidocentes. Mtra. Paola Da Silva (Tacuarembó) y Mtra. Nathalia Morales (Canelones).	De aplicación. Comprensión de las preguntas, facilidad operativa, carácter excluyente o no excluyente de las opciones de respuesta.

Fuente: elaboración propia

3.2.4. Aplicación del cuestionario

La versión definitiva del cuestionario fue adaptada al instrumento Google Form, fue aplicado de manera autoadministrada y la operativa de su aplicación se

realizó a través del correo electrónico, tomando como insumo la base de datos del Observatorio de Educación Rural del Departamento de Educación para el Medio Rural.

En algunos casos se requirió la intermediación de maestros coordinadores departamentales de escuelas rurales (DICER), pero en términos generales, la aceptación para completar el formulario fue muy buena.

Se midió la fiabilidad del cuestionario a través del cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach. Se trata de una cuantificación del nivel de fiabilidad de un cierto número de variables sometidas a una escala de cuantificación. La escala del coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0 a 1, siendo el valor 0 un valor que indica una confiabilidad nula y 1 un valor que indica una confiabilidad perfecta. La medición de Alfa de Cronbach del cuestionario de esta investigación determinó un valor de 0,99 que representa una confiabilidad excelente.

Tabla N° 8. Cálculo de Alfa de Cronbach

Indicador	**Valor**
K	197
Sumatoria de la varianza de los ítems	139
Varianza total del instrumento	8302
Alfa de Cronbach	**0,99**

Rango de confiabilidad	**Interpretación**
0,53 o menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1	Confiabilidad perfecta

Fuente: elaboración propia en base a hoja de cálculo Excel

3.2.5. Estructura del cuestionario

Se adoptó para el cuestionario la denominación *Cuestionario acerca de la percepción de los docentes rurales uruguayos sobre la circulación de saberes en las aulas multigrado de escuelas unidocentes* y el siguiente encabezamiento:

> este cuestionario se aplica a una muestra de maestros de las escuelas unidocentes de Uruguay como parte del proyecto de investigación *Circulación de saberes entre pares asimétricos en el aula multigrado: el caso de la escuela rural unidocente* que se está desarrollando en el marco del Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades de la Universidad de Barcelona que estoy actualmente cursando, bajo la dirección de la Dra. Roser Boix. El cuestionario requiere 15 minutos para ser completado, aproximadamente. Se trata de un instrumento que, junto con otros, busca conocer las características qie adopta la circulación de saberes en las aulas multigrado de escuelas rurales unidocentes, a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí se producen. Se busca indagar asimismo acerca de las propias prácticas de enseñanza de los docentes, las formas de aprender de los alumnos y las interacciones que se producen en estas aulas. Está garantizado el anonimato de los docentes que respondan el cuestionario así como de las escuelas a las que pertenecen, en el marco del cumplimiento de las normas éticas que son del caso en este tipo de investigaciones, en particular las propias de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona. Los datos aquí consignados serán sometidos a tratamiento estadístico y a los únicos efectos de esta investigación. Agradezco profundamente su disponibilidad de tomarse estos minutos para responder, lo cual es una gran contribución para el referido proyecto de investigación (encabezamiento del cuestionario).

En todos los ítems se pautaron preguntas cerradas con respuestas de múltiple opción y en la mayor parte de los casos se podía marcar más de una opción porque no eran excluyentes. La mayoría de las preguntas tenían pautadas sus respuestas de acuerdo a la escala de Likert, como una escala de valoración de opiniones y percepciones. En este caso, se utilizó una escala de cinco opciones, cuyas expresiones variaron según las dimensiones a valorar:

Tabla N° 9. Expresiones de la escala de Likert

Dimensiones	Expresiones de la escala				
Frecuencia	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Importancia	Muy importante	Importante	Moderadamente importante	De poca importancia	Sin importancia
Valoración	Muy bueno	Bueno	Ni bueno ni malo	Malo	Muy malo

Fuente: elaboración propia

El cuestionario, en la versión que finalmente se aplicó en campo, constó de varios segmentos de preguntas: datos del centro y del aula; perfil del docente; organización tiempos, espacios y recursos en el aula; prácticas de enseñanza del docente: estrategias de enseñanza, interacciones entre los alumnos y entre éstos y el docente, los saberes en el aula multigrado, evaluación de aprendizajes.

Tabla N° 10. Estructura del cuestionario

Sección	Dato a relevar
A. **Datos del centro y del aula.**	1. Departamento donde se encuentra la escuela.
	2. Medio rural donde está la escuela.
	3. Distancia de la escuela a una ruta nacional.
	4. Distancia de la escuela a la ciudad más próxima.
	5. Distancia de la escuela a la capital departamental.
	6. Grados del aula unidocente.
	7. Alumnado de la escuela.
	8. Alumnado de Educación Especial.
	9. Alumnos que proceden de medios urbanos.
B. **Perfil del docente.**	1. Edad.
	2. Experiencia docente.
	3. Experiencia docente en grupos multigrado.
	4. Experiencia docente en la escuela actual.
	5. Titulación.
	6. Formación específica de grado.
	7. Percepción sobre la formación específica de grado.
	8. Formación específica permanente.
	9. Percepción sobre la formación específica permanente.
C. **Tiempos, espacios y recursos del aula multigrado.**	1. Mobiliario del aula.
	2. Valoración del mobiliario.
	3. Organización de los niños en el aula.
	4. Disposición del mobiliario.
	5. Criterios de organización de subgrupos.
	6. Elementos que determinan la organización de subgrupos.
	7. Espacios educativos.
	8. Tiempos de la jornada escolar.
	9. Tiempo de dedicación a los alumnos.

	10. Criterios de organización de los tiempos.
	11. Materiales didácticos.
	12. Uso de las TICs.
D. **Prácticas de enseñanza.**	
D1. Estrategias de enseñanza.	1. Organización de los contenidos curriculares.
	2. Organización de la planificación.
	3. Diseños de planificación.
	4. Estrategias y formatos de enseñanza.
	5. Estrategias metodológicas.
	6. Modos de organizar la clase.
D2. Interacciones entre los alumnos y entre éstos y el docente.	1. Niños de un grado respondiendo preguntas dirigidas a otro.
	2. Actitud docente ante esa situación.
	3. Interacciones entre niños de grados diferentes.
	4. Modo en que surgen esas interacciones.
	5. Tutorías entre los pares.
	6. Valoración de las tutorías.
	7. Valoraciones de los docentes sobre las interacciones.
D3. Los saberes en el aula multigrado.	1. Tareas grupales.
	2. Valoración de las tareas grupales.
	3. Temas o contenidos comunes.
	4. Frecuencia de los temas o contenidos comunes.
	5. Importancia de los contenidos comunes.
	6. Criterios de diversificación de actividades.
	7. Modos de diversificación.
	8. Puestas en común.
	9. Frecuencia de las puestas en común.
	10. Las puestas en común como instancias de aprendizaje.
	11. Interacciones respecto al saber en las puestas en común.

	12. Valoración de las puestas en común.
	13. Frecuencia de interacción e intercambio de saberes.
	14. Instancias de esos intercambios e interacciones.
	15. Adaptación de discursos de los grandes hacia los chicos.
	16. Disposición para la escucha de los más grandes a los más chicos.
	17. Fortalezas de los intercambios e interacciones.
	18. Debilidades de los intercambios e interacciones.
	19. Manifestación de los contenidos al enseñarlos.
	20. Transformación de los contenidos cuando se ajustan a los grados inferiores.
	21. Transformación de los contenidos cuando se ajustan a los grados superiores.
	22. Diferencias entre los niños al manifestar los contenidos aprendidos.
D4. Evaluación de aprendizajes.	1. Tipos de evaluación.
	2. Métodos de evaluación.

Fuente: elaboración propia

3.3. Técnicas cualitativas de recogida de datos

A partir de los insumos derivados de la encuesta se aplicaron entrevistas en profundidad a maestros directores de cuatro escuelas unidocentes y se aplicó observación participante en otras cuatro escuelas.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas a los docentes de las escuelas seleccionadas y partieron de una primera entrevista semiestructurada, para dar lugar después, a la dinámica propia de la entrevista en profundidad: sucesivos acercamientos y profundizaciones sujeto a las respuestas que se iban dando.

Los maestros entrevistados se seleccionaron dentro del conjunto de maestros encuestados. Se tuvo en cuenta para su selección, los diferentes grados de experiencia como maestros rurales unidocentes. Se seleccionaron maestros

de seis a diez años de experiencia en aulas multigrado y con once años o más de desempeño en esas aulas. Este criterio se aplicó en el entendido que los años de experiencia tienen efectos sobre la percepción de los docentes acerca del multigrado y sus especificidades.

Se tuvo en cuenta, asimismo, el tamaño de la escuela unidocente donde actualmente trabajan: entre 6 y 10 alumnos y de 11 o más alumnos. En función de los elementos teóricos disponibles, se estima que el tamaño del grupo es un factor determinante de los procesos que allí acontecen.

Los cuatro casos se seleccionaron de manera intencional y en función de los criterios inicialmente adoptados y los datos producidos por la encuesta. Se priorizaron, en primer lugar, los criterios de tomar cuatro escuelas que estén en diferentes departamentos, preferentemente que difieran en cuanto a contextos geográficos (norte ganadero y sur agrícola), tamaño (dos escuelas de entre 6 y 10 alumnos y dos con 11 alumnos o más) y con distinta experiencia de sus maestros en escuelas unidocentes (dos con 6 a 10 años y dos con 11 años o más de experiencia). De las dos listas surgidas de estos criterios surge la siguiente tabla que muestra la relación simétrica de los casos seleccionados en la muestra intencional:

Tabla N° 11. Criterios de selección de escuelas para las entrevistas

Contexto	**Norte ganadero**				**Sur agrícola**			
Alumnado	**6 a 10 alumnos**		**11 alumnos o más**		**6 a 10 alumnos**		**11 alumnos o más**	
Años de experiencia en multigrado	**6 a 10 años**	**11 o más**	**6 a 10 años**	**11 o más**	**6 a 10 años**	**11 o más**	**6 a 10 años**	**11 o más**
1								E1
2					E2			
3	E3							
4				E4				

Fuente: elaboración propia

3.3.1. Pauta de la entrevista

Las entrevistas fueron de carácter semiestructurado, por lo que la pauta se utilizó como una guía general para desarrollar los diálogos. En todo caso, se

trató de aprovechar el potencial de la técnica para ir al fondo de la comprensión de los fenómenos, indagando en las percepciones, emociones y testimonios de los protagonistas.

Se adopta la entrevista en profundidad y de carácter semiestructurado en términos de flexibilidad y dinamismo. Se trata de entrevistas “no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor, Bogdan, 1994, p. 101). Si bien en esta investigación se partió de una pauta previa, cada entrevista adquirió un devenir propio en función de la dinámica dialógica, las respuestas de las entrevistadas y los tópicos que se fueron produciendo. Las entrevistas estuvieron dirigidas “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor, Bogdan, 1994, p. 101). Siguieron el “modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (…) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor, Bogdan, 1994, p. 101).

Tabla N° 12. Pauta para la primera instancia de las entrevistas en profundidad

Dimensión	Datos a relevar
Descripción Inicial	Datos de la Escuela: categoría, contexto geográfico, clases, alumnos, etc.
	Datos del Maestro: años de trabajo, experiencia rural, formación, trayectoria profesional, etc.
Organización y enseñanza de los contenidos	¿Cómo nivela, profundiza y frecuenta los contenidos por niveles y por grados?
Circulación de saberes y relaciones interactivas	¿Cómo considera que es la relación entre los alumnos?
	¿Cómo se vinculan los niños de diferentes grados y niveles?
	¿Fomenta desde su propuesta didáctica esas interacciones?
	¿Por qué lo hace? ¿Qué ventajas tienen para el aprendizaje?
	¿Se producen tutorías entre los alumnos? ¿Cómo se dan?
	¿Se desarrollan actividades en grupo? ¿Para qué tipo de actividades? ¿Cómo se conforman los grupos?
	¿Se desarrollan instancias de puesta en común? ¿Cómo y cuándo se realizan? ¿Qué ventajas ofrecen para la dinámica de la clase?
Organización de los espacios	¿Qué otros espacios, además del salón de clase, funcionan como aula?
	¿En qué situaciones esto ocurre?
	¿Cómo es la ubicación del mobiliario en el aula?
Organización del tiempo	¿Cómo realiza la distribución del tiempo en tu planificación diaria, semanal, etc.?
	¿Hay “tiempos muertos” de trabajo? Si los hay, ¿afectan al clima de aula?
Recursos didácticos	¿Se utilizan materiales/recursos elaborados por el maestro, por los padres, por los niños? ¿Cómo? ¿Para qué?

Organización del grupo	¿Qué situación espacial ocupa usted en el aula?
	¿Cómo es la disposición espacial del alumnado? Es permanente o es dinámica. ¿Cómo se modifica?
Evaluación	¿De qué manera evalúa las diferentes áreas del conocimiento?
	¿Cuándo evalúa? ¿Hay instancias puntuales de evaluación o ésta forma parte de la propia estrategia de enseñanza?
	¿Qué estrategias e instrumentos utilizas para la evaluación? ¿De qué manera los utiliza?

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas en profundidad se desarrollaron a través de la plataforma Zoom con contactos anteriores y posteriores a través de llamadas telefónicas y por WhatsApp. A partir de los términos del consentimiento informado, las entrevistas fueron grabadas y luego sometidas a transcripción en texto para su análisis. En todos los casos se realizaron trámites de intermediación para llegar a las maestras rurales unidocentes seleccionadas, con los Directores Coordinadores de Escuelas Rurales (DICER) de los departamentos correspondientes. No se registraron casos de no aceptación de la entrevista, por lo que las maestras entrevistas fueron efectivamente las que se habían seleccionado de acuerdo a los criterios señalados.

3.3.2. Observación participante

La *observación participante* fue una técnica central en la investigación a juzgar por la complejidad del objeto de estudio y para dar cuenta de algunos de sus elementos, determinados previamente por los insumos teóricos disponibles. Se realizó una muestra intencional tomando como criterio la ubicación en cuatro regiones geográficas del país.

Se toma la observación participante como una técnica que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor, Bogdan, 1994, p. 31). La entrada a los escenarios a observar suele ser dificultosa, por cuanto se necesitan autorizaciones de los organismos que rigen las instituciones y avales de los actores directamente involucrados. “Entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que sólo a veces se adecuan a sus intereses” (Taylor, Bogdan, 1994, p. 36).

Esta investigación fue posible tras la gestión de la autorización correspondiente de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, el órgano rector de las escuelas públicas en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública. La aplicación de la técnica de observación participante en las escuelas se vio facilitada por la actuación de los coordinadores de escuelas rurales (antes llamados CAPDER y actualmente DICER), integrantes del equipo del Departamento de Educación para el Medio Rural. La presencia de estos coordinadores en los territorios y su cercanía directa con los maestros y las escuelas unidocentes, jugó a favor de la realización de las instancias de observación.

Tabla N° 13. Criterios de selección de escuelas para la observación participante

Escuelas observadas	Región geográfica			
	Sur	Centro	Norte	Oeste
1	Obs. A			
2		Obs. B		
3			Obs. C	
4				Obs. D

Fuente: elaboración propia

Se aplicaron los procedimientos propios de esta técnica. La selección primaria de las cuatro escuelas quedó sujeta luego a las posibilidades reales de aplicar allí la observación participante: aceptación de los maestros involucrados,

tramitación de las autorizaciones correspondientes, viabilidad operativa en términos de transporte y accesibilidad. Luego se abrió el proceso de búsqueda del *rapport* con los docentes de esas escuelas, con un contacto inicial donde se acordaron las condiciones de trabajo, el cronograma tentativo de visitas y los alcances y usos de los resultados que de allí surgieran.

Una vez concluida esta etapa primaria, comenzaron las visitas a las escuelas que estuvieron sujetas a este régimen: cada visita fue de una jornada completa durante el horario habitual de la escuela; no fueron consecutivas pero no medió un tiempo demasiado prolongado entre una visita y otra; y fueron de un mínimo de cinco instancias de observación. Esas cinco visitas se distribuyeron en cada caso, en un lapso no mayor a un mes y medio -a razón de una visita por semana, aproximadamente- y a partir de la quinta visita, el cierre estuvo determinado por la saturación.

3.3.3. Validación de las técnicas cualitativas

Las técnicas de la entrevista en profundidad y de la observación participante fueron validados por medio de los Directores Coordinadores de Escuelas Rurales (DICER), figuras de apoyo pedagógico didáctico para escuelas rurales que han participado en proyectos de investigación sobre temas de educación rural en años anteriores.

Los insumos emanados de los resultados de la encuesta de esta investigación y de un estudio previo[39] en el que se aplicó observación participante en escuelas rurales multigrado de Uruguay, conformaron los criterios para seleccionar las escuelas que fueron objeto de las técnica. Al tratarse de la aplicación de una técnica cualitativa y no buscarse, por lo tanto, representatividad, se buscó una significatividad producto de la relación entre el

[39] Proyecto de investigación “Prácticas educativas en aulas multigrado: una mirada desde la enseñanza” (Santos, 2015) con la participación de los investigadores María Cristina Guimaraens, Alejandra Viola, Susana Fernández, María Cristina Robaina, Susana Navarro, Roselin Pereyra, Soledad Pereyra, Isabela Urdampilleta, Adriana Álvarez, Lilián Miraballes, Herman Molina, Alberto Fernández, Mónica Rodríguez, Julio Ibarra, Serrana Correa, Alejandra Dego, Elsa Gómez, Silvia Estefan, bajo la coordinación de Limber Santos.

marco teórico previo y los resultados de la aplicación del método cuantitativo de la encuesta.

3.4. Valoraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a todos los aspectos éticos que rigen en la Universidad de Barcelona, según el Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas (Universitat de Barcelona, 2018).

En la aplicación de todas las técnicas de recogida de datos se tomaron recaudos para garantizar el anonimato de instituciones, docentes y alumnos involucrados, respetándose en todo momento su labor y su escenario de trabajo. Solo se realizó el trabajo de campo en las escuelas cuyos docentes firmaron el consentimiento informado para hacerlo, en conocimiento de las condiciones y alcances de la investigación. Además se tomaron todas las medidas para generar la menor interferencia posible con el desarrollo de las dinámicas institucionales y áulicas, en aras de preservar los escenarios indagados y respetar a sus actores.

4. Análisis de resultados y discusión

El análisis de los datos emanados de la aplicación de la encuesta se ha realizado a través del procesamiento de los datos cuantitativos, buscando regularidades, frecuencias y variedad de respuestas a las preguntas del cuestionario. Para ello se ha utilizado el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) como una forma adecuada y académicamente aceptable de analizar y procesar datos estadísticos complejos.

De acuerdo al paradigma fenomenológico interpretativo y sus postulados metodológicos, en el análisis de los datos derivados del trabajo de campo, se puso énfasis en el respeto por los testimonios de los maestros y las notas de campo derivadas de la observación participante. Se trata de una actitud investigativa de escucha y de *dejar hablar* a los protagonistas, siendo que su voz es poco escuchada en los ámbitos académicos y de decisión política. Por lo tanto, el eje vertebrador de este análisis estará conformado por la voz de los maestros rurales, precedidos por el mapeo emanado de los resultados de la encuesta y sucedidos por fragmentos de las notas de campo de los escenarios áulicos observados.

Se ha realizado un recorrido desde el contexto más lejano hasta el más cercano, partiendo de las características de los medios rurales donde se encuentran las escuelas, caracterizando las instituciones y sus docentes, definiendo las aulas y poniendo énfasis en su funcionamiento y en el fenómeno de la circulación de saberes entre pares asimétricos que allí se produce. El análisis se realizó articulando los datos que surgen de la triangulación metodológica –encuesta, entrevistas, observación- haciendo correlaciones con lo expuesto en el marco teórico. Todo ello ha pretendido la construcción de respuestas a las preguntas de investigación inicialmente formuladas y el cumplimiento de los objetivos.

4.1. Caracterización de los medios rurales actuales

Se analizan en primer lugar, las condiciones de distribución de las escuelas unidocentes en el territorio de Uruguay, su dispersión geográfica y su pertenencia a múltiples y variados medios rurales.

4.1.1. La distribución amplia

En Uruguay las escuelas rurales unidocentes son aquellas escuelas caracterizadas como rurales por parte de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y que cuentan con un solo docente. Este docente es un maestro o maestra de educación primaria que en estas instituciones cumple el rol de dirección y docente de todos los grados que tiene la escuela. El umbral reglamentario de matrícula para que la escuela sea unidocente está establecido en 20 alumnos por lo que cuando la escuela tiene 20 alumnos o menos hay un único docente, al tiempo que cuando tiene 21 alumnos o más, la escuela es pluridocente. En estos casos la escuela puede acceder a un segundo cargo docente que se le conoce como ayudantía.

Al momento de desarrollar la presente investigación, están abiertas y en funcionamiento 761 escuelas unidocentes en Uruguay, lo que supone el 73,2% de las escuelas rurales del país. Este alto número de escuelas unidocentes sobre el total de escuelas rurales denota su baja matrícula, lo cual a su vez es reflejo del despoblamiento de los medios rurales, un fenómeno que viene ocurriendo en el país de forma sostenida desde hace un siglo. Estas escuelas unidocentes se encuentran territorialmente distribuidas en 18 de los 19 departamentos del país, siendo Montevideo el único departamento donde no se registran escuelas unidocentes ni categorizadas como rurales.

Sobre el universo de las 761 escuelas rurales unidocentes se buscó una muestra representativa que alcanzara, al menos, 256 escuelas, a través de la aplicación de un cuestionario a sus maestros directores. Como ya se dijo en el capítulo metodológico, para asegurar una mayor representatividad, se amplió la muestra en 30 casos más, cerrándose la encuesta con 286 cuestionarios respondidos. Todos los departamentos que tienen escuelas rurales unidocentes están representados en la muestra, aspecto metodológico que se buscó especialmente debido a varios aspectos. El primero se relaciona con las áreas geográficas del país y sus diversos medios rurales desde el punto de vista paisajístico, de modelos productivos, sociales, culturales y de regiones económicas. El segundo se refiere a aspectos de orden administrativo derivado

del hecho de que en cada departamento opera una Inspección Departamental de la DGEIP -excepto en Canelones donde hay tres inspecciones departamentales- con orientaciones de la supervisión docente y aplicaciones de la política educativa nacional con ciertos rasgos de especificidad e identidad propias.

4.1.2. Los medios rurales en plural

Julio Castro (1944), en el marco de la construcción de la pedagogía rural uruguaya, planteó por primera vez la idea de los múltiples medios rurales en contraposición con la prejuiciosa y urbanocéntrica concepción del medio rural homogéneo. En su momento Castro se encargó de dar a conocer los verdaderos mundos rurales y las escuelas que en ellos estaban ubicadas, en el marco de una percepción general del país pequeño, uniforme y de características europeas dentro de América Latina. En aquel momento y con las primeras misiones sociopedagógicas (Castro, 1945), el autor daba cuenta de los medios rurales ganaderos del centro y norte del país, de los medios rurales agrícolas del sur y de los rancheríos rurales como la configuración de mayor miseria económica y cultural.

En las últimas décadas, con el advenimiento de las nuevas ruralidades y la diversificación productiva, se han multiplicado las categorías de medios rurales de tal modo que se registra mayor diversidad que en el pasado. Si bien se pueden aplicar distintos criterios para determinar los medios rurales -modelos productivos, aspectos lingüísticos, etc.-, son los rubros productivos predominantes los descriptores más utilizados para caracterizar el medio rural específico donde se encuentra una escuela.

En el muestreo de escuelas rurales unidocentes, los rubros productivos predominantes son, precisamente, los que determinan los medios rurales. La gran mayoría de los directores encuestados (67,7%) pertenecen a escuelas que se encuentran en medios donde la ganadería es el rubro productivo principal, aunque a veces de forma compartida con otros rubros. Esto se corresponde con un sector primario de la economía -la ganadería extensiva ovina y bovina- que necesita escasa mano de obra y que necesita grandes

extensiones de territorio para desarrollarse. Esto hace que estos medios rurales tengan una densidad demográfica muy baja y, por lo tanto, allí están ubicadas las escuelas rurales unidocentes y, por lo tanto, de baja matrícula. Con frecuencia, en estos medios ganaderos es donde más se cierran escuelas rurales por falta de alumnos.

Que el 67,7% de los maestros unidocentes encuestados mencionen a la ganadería como la principal o una de las principales características del medio donde está ubicada su escuela, es un dato elocuente. Reafirma el efecto directo de un modelo productivo sobre el comportamiento demográfico del país. Las zonas ganaderas están poco pobladas, ocurriendo esto en todos los departamentos, pero de manera más pronunciada en los departamentos del centro y norte del país. Si bien este dato contribuye a la comprensión de la vertiente social de la pedagogía rural, también involucra a la vertiente didáctica o de enseñanza. Julio Castro (1944) afirmaba que los niños aprendían distinto en las escuelas de los medios ganaderos dado que el ambiente social y cultural en el que se criaban implicaba mayor aislamiento, menos vínculos sociales y más limitadas formas de comunicación entre los habitantes. Los dos primeros aspectos –el aislamiento y la escasez de vínculos sociales- parecen producirse en mayor medida actualmente dada la creciente despoblación rural. El tercer aspecto –el de la comunicación- parece constituir un problema de otra magnitud en la actualidad debido a la penetración de las tecnologías en los medios rurales.

El 25,9% de las escuelas unidocentes de la muestra se encuentran en medios rurales donde el principal rubro es la forestación, en ocasiones junto con actividades ganaderas. Esta situación es relativamente reciente en la historia de las ruralidades y de la educación rural en el país. El aumento progresivo de la superficie forestada a partir del desarrollo de las plantas industriales de producción de celulosa, ha hecho que áreas antes dedicadas a la ganadería ahora estén dedicadas a la producción forestal. La razón por la cual la cuarta parte de las escuelas de la muestra estén en áreas forestadas también se relaciona con la baja necesidad de mano de obra y la expulsión de población rural que esta actividad económica ha producido. El medio rural forestal es el

que más ha modificado las ruralidades vinculadas con las escuelas unidocentes y de baja escala en los últimos años.

La forestación ha implicado cambios drásticos en los paisajes rurales de varios departamentos. Es habitual encontrar escuelas rurales unidocentes que han quedado encerradas entre los bosques de árboles, allí donde antes había campo abierto dedicado a la ganadería. Desde el punto de vista poblacional, este rubro ocupa en el lugar menos personal aún que la ganadería, por lo que ha repercutido directamente en la matrícula escolar. Julio Castro (1944) ni tampoco ningún otro representante de la pedagogía rural uruguaya, hacía mención a la forestación en sus estudios. Es un fenómeno cuyas consecuencias merecen ser estudiadas en detalle en la actualidad y en el futuro próximo.

En tercer lugar, un 22% de los docentes encuestados trabaja en escuelas unidocentes que se encuentran en medios agrícolas de chacras, quintas y granjas. Se trata de medios donde el principal rubro productivo es la agricultura de pequeña y mediana escala, aunque en algunos casos esta predominancia se comparte con otros rubros asociados tales como la ganadería de baja escala o la producción lechera. Las chacras o quintas se encuentran predominantemente en los departamentos del sur del país y en las cercanías de las grandes ciudades, esto es, en territorios rurales con mayor densidad de población que la de los medios ganaderos y forestales. Esto hace que además de escuelas unidocentes, en los medios agrícolas también haya escuelas pluridocentes. Si bien en todos los departamentos del país, hay más escuelas unidocentes que pluridocentes, la proporción de aquellas en áreas agrícolas es sensiblemente menor.

Los términos chacra, quinta y granja y sus habitantes –los chacreros, los quinteros y los granjeros- son denominaciones que en Uruguay se utilizan para designar las propiedades pequeñas y medianas de producción mixta, tanto animal como vegetal. Siempre hay producción vegetal en este tipo de explotaciones agrícolas, en algunos casos a campo abierto y en otros con cultivos protegidos. En algunos casos se crían pequeños animales –vacas, ovejas, caballos, cerdos, aves de corral- para consumo familiar o para fines

comerciales. En todo caso, la mano de obra requerida es mayor que en los rubros ganadero y forestal y eso produce un mayor afincamiento de población en el lugar. Por esa razón en estos territorios hay menos escuelas unidocentes y las que hay tienen un promedio de alumnos superior a la media nacional. En algunos casos, sin embargo, la mano de obra se traslada desde las ciudades o los centros poblados, por lo que en estas áreas se produce un mayor tránsito campo-ciudad tanto de personas como de mercaderías. Las pautas de consumo y las comunicaciones están afectadas por esta proximidad con los medios urbanos y, por lo tanto, esto influye sobre las características de los alumnos en la escuela (Castro, 1944).

En cuarto lugar, un 14,5% de los docentes encuestados trabaja en escuelas unidocentes ubicadas en medios agrícolas de monocultivo. Se trata de un modelo productivo de grandes extensiones agrícolas de granos -preferentemente soja- de alta mecanización y aplicaciones tecnológicas con baja demanda de mano de obra. Por esta razón, las escuelas de estos territorios suelen ser unidocentes por reflejo directo de una más pronunciada emigración poblacional que se ha registrado allí.

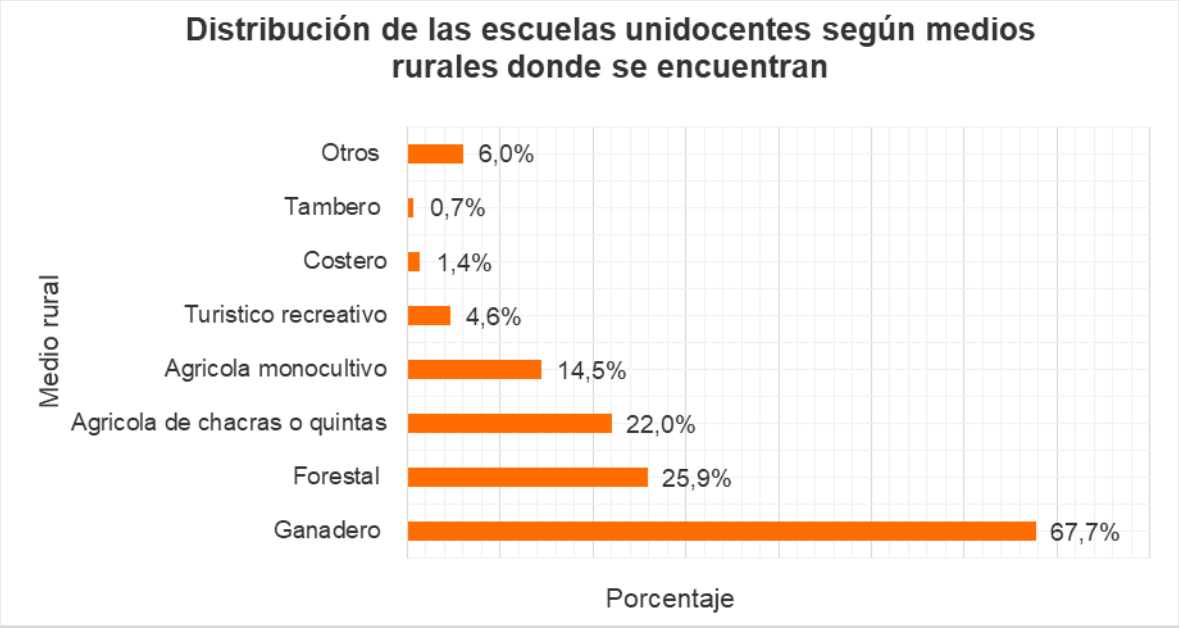
Del mismo modo que en los territorios forestales, muchas escuelas rurales han quedado rodeadas de monocultivos de estas características, con las afectaciones demográficas y de matrícula escolar ya señaladas. El paquete tecnológico de los monocultivos de soja que implica el uso de la aplicación de agroquímicos, ha generado reglamentaciones de carácter nacional que limitan las áreas de aplicación para que no se fumigue por vía aérea en las cercanías de los predios escolares. Sin embargo y más allá de las regulaciones, se han registrado en los últimos años, problemas ambientales en las escuelas y sus entornos por contaminación del aire, del suelo y del agua que los maestros de escuelas unidocentes han enfrentado.

En quinto lugar, un 4,6% de los docentes encuestados son directores de escuelas unidocentes que se encuentran en medios rurales en el que predomina la producción terciaria, particularmente la vinculada con el turismo y la recreación. Estos son medios rurales de creciente desarrollo en el país, caracterizados por las cabañas, las estancias turísticas y las áreas balnearias.

Se puede considerar que los medios turísticos también forman parte de las denominadas nuevas ruralidades, por cuanto no se trata de un rubro rural tradicional. En algunos casos, las escuelas unidocentes ubicadas en estos medios reciben niños de familias de reciente instalación allí, atraídos por fuentes laborales u oportunidades que el turismo genera, tanto de manera zafral -turismo de verano- como permanente.

En el muestreo aparece una larga serie de otros medios rurales que los directores de las escuelas unidocentes identifican y denominan. La lista da cuenta de la actual diversidad de medios rurales donde se encuentran las escuelas unidocentes y complejiza ampliamente la descripción que Julio Castro había realizado en 1944. Entre esos medios se pueden considerar el medio rural costero en el que el principal rubro productivo se relaciona con la pesca, el medio rural tambero en el que el rubro productivo es la leche, medios rurales en torno a viejas estaciones de ferrocarril abandonadas, medios rurales de áreas protegidas y medios rurales del Instituto Nacional de Colonización[40].

Figura N° 2. Distribución de las escuelas unidocentes según medios rurales



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

[40] Organismo público encargado de la distribución y adjudicación de tierras a habitantes rurales con fines productivos.

4.1.3. Vínculos entre campo y ciudad

Las rutas nacionales constituyen los ejes principales de transporte por medio de las cuales acceder a los principales centros poblados, las capitales departamentales y la capital del país. Por lo tanto, la distancia que una escuela o comunidad se encuentra de una ruta nacional es un potente indicador para determinar su grado de aislamiento geográfico y el grado de acceso a ciertas prestaciones y servicios públicos o privados que son propios de los medios urbanos.

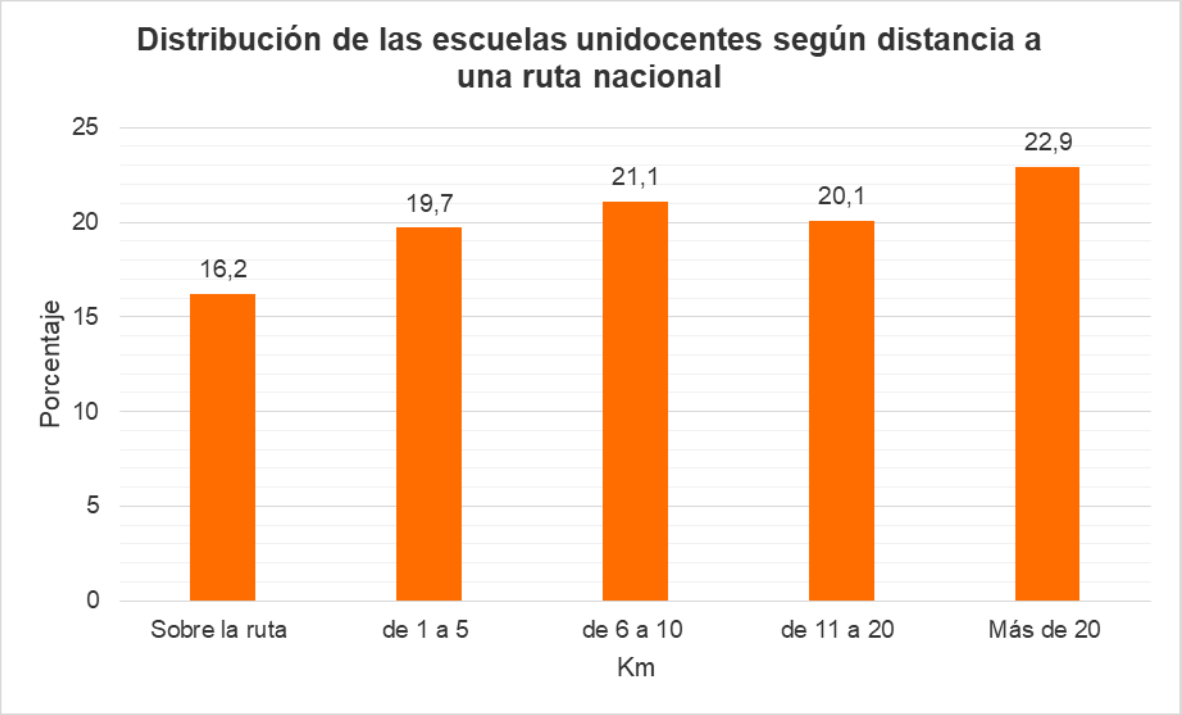
Dado que las escuelas unidocentes se encuentran en los territorios más despoblados, la mayoría de las que forman parte del muestreo (22,9%) se encuentra a más de 20 kilómetros de una ruta nacional. En algunos casos esa distancia está intermediada por rutas departamentales -de menor entidad y recorrido que las nacionales- o por caminería rural no asfaltada y en malas condiciones, de forma permanente o en algunas épocas del año. La falta de transporte público colectivo en la mayor parte de los casos, hace que esa distancia de la escuela a la ruta nacional suponga un tiempo de viaje considerable dependiendo del medio de transporte y del estado del tiempo. En ocasiones el acceso queda bloqueado por la crecida de corrientes de agua que cortan las rutas departamentales o los caminos rurales. Muchas de estas escuelas son consideradas de difícil acceso o escuelas mal ubicadas.

Para los maestros de escuelas unidocentes ubicadas a más de 20 kilómetros de una ruta nacional, supone un importante desafío de traslado dado que, en su mayoría, provienen de los medios urbanos y sobre todo, de las capitales departamentales donde residen. Esto supone en ocasiones, el uso de transporte colectivo sobre la ruta nacional para luego utilizar algún medio de transporte propio –motocicleta, bicicleta o vehículos de vecinos del lugar- para poder trasladarse desde hacia allí a la escuela. Esto supone para los maestros un tiempo considerable, en ocasiones cierta precariedad en el transporte y costos adicionales, dado que solo recibe de la administración pública boletos para el transporte colectivo de empresas autorizadas. El costo del transporte en vehículos propios va por cuenta del propio docente, desalentando en cierto modo la elección de cargos en este tipo de escuelas.

En el otro extremo, sólo un 16,2% de las escuelas de la muestra se encuentran sobre una ruta nacional. Buena parte de las rutas nacionales se abren como un abanico en el territorio desde el área metropolitana de Montevideo hacia el resto del país, siendo rutas de extenso trazado. Por lo tanto, así como atraviesan zonas urbanas también pasan por extensas zonas rurales, algunas de ellas de muy baja población, ubicándose allí estas escuelas unidocentes. Sus directores, su personal no docente, así como algunos de sus alumnos tienen acceso a transporte colectivo público -generalmente ómnibus- que con relativa frecuencia, transitan por las rutas nacionales desde Montevideo o desde las capitales departamentales. Todas estas escuelas son consideradas como bien ubicadas y, salvo excepciones, el acceso está garantizado. Estos centros educativos y sus comunidades tienen una vinculación más fluida con los centros urbanos, tanto en lo que se refiere a la circulación de personas como de mercaderías y servicios.

También se pueden considerar escuelas bien ubicadas aquellas que se encuentran de uno a cinco kilómetros de una ruta nacional y que constituyen el 19,7% del muestreo. En una ubicación intermedia se encuentra el 41,2% de las escuelas, a una distancia que oscila entre los seis y los 20 kilómetros de una ruta nacional, registrándose diversas condiciones de accesibilidad, dependiendo entre otros factores, de la distancia a la ciudad más cercana y a la capital del departamento. En muchos casos, el acceso de los maestros a estas escuelas que se encuentran de seis a 20 kilómetros de una ruta nacional, es también dificultoso por las mismas razones: la falta de transporte público y la dependencia de medios propios para llegar al lugar.

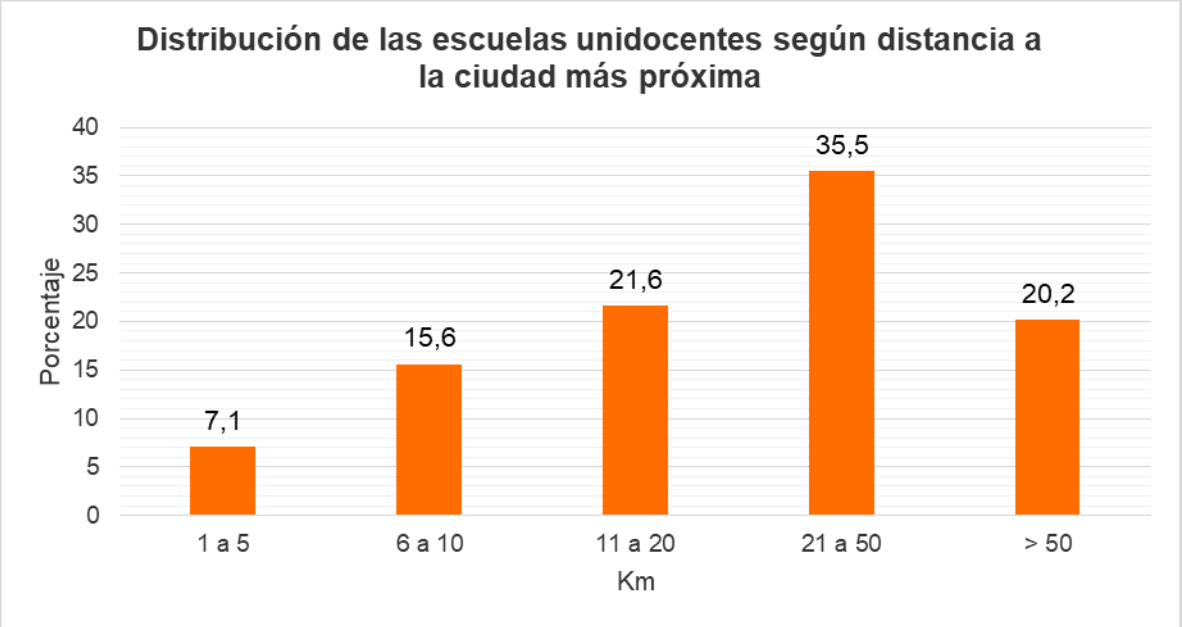
Figura N° 3. Distancia de las escuelas unidocentes a una ruta nacional



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La mayoría de las escuelas del muestreo (35,5%) están ubicadas de 21 a 50 kilómetros de la ciudad más próxima mientras que sólo el 7,1% se encuentran a cinco kilómetros o menos. La quinta parte de las escuelas de la muestra (20,2%) están ubicadas a más de 50 kilómetros de la ciudad más próxima, una distancia importante a juzgar por la ya referida carencia de transporte colectivo. Esto configura una de las características centrales e identitarias de las escuelas rurales unidocentes: su lejanía de los pueblos y ciudades. Se podría afirmar, -y esa es la percepción social más habitual, incluyendo a los docentes- que son las escuelas más rurales o verdaderamente rurales. Esta percepción se termina de construir en torno a la idea de una *menor contaminación urbana* de estos escenarios rurales y a la vez los reservorios de cultura rural más *puros*.

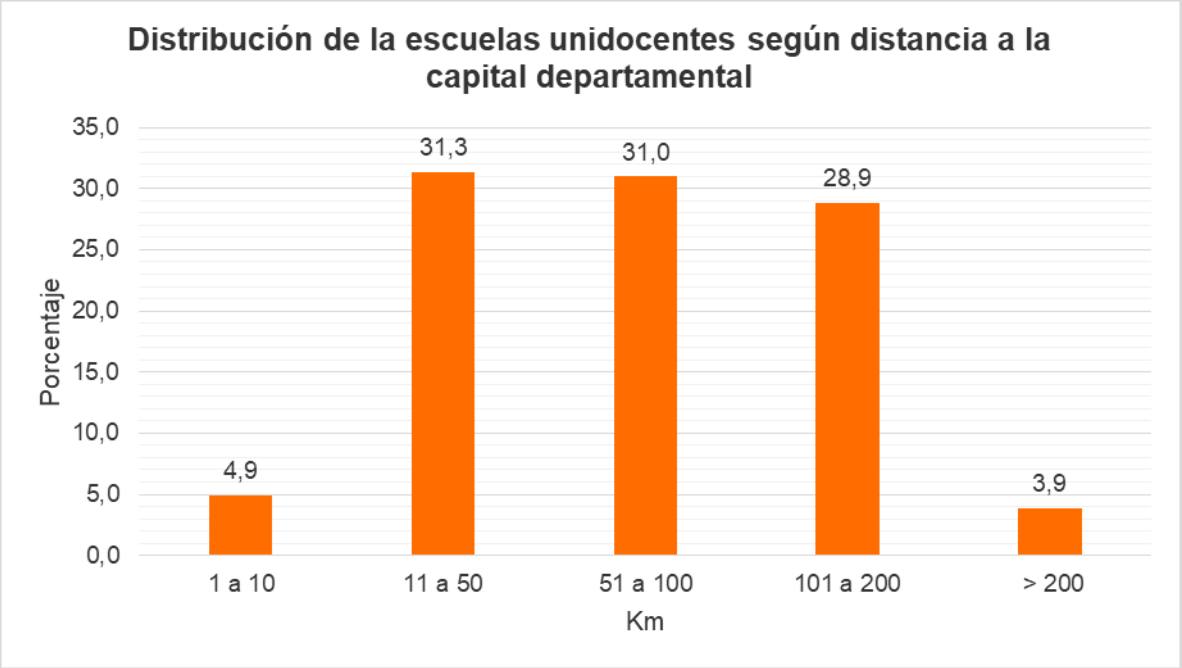
Figura N° 4. Distancia de las escuelas unidocentes a la ciudad más próxima



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La capital departamental se encuentra lejos para la mayor parte de las escuelas unidocentes, dado que en general se ubican en las zonas más despobladas de cada departamento. El 31% está a una distancia de 51 a 100 kilómetros de la capital departamental, el 28,9% está de 101 a 200 kilómetros y el 3,9% está a más de 200 kilómetros que son las más alejadas en los departamentos de mayor extensión territorial. Dada la centralidad política y administrativa de las capitales departamentales, estas distancias son muy significativas porque suponen distancias y limitaciones de acceso a los órganos de gobierno, a oficinas públicas, a centros y manifestaciones culturales, a servicios y bienes comerciales y a las propias inspecciones departamentales de educación inicial y primaria bajo cuya jurisdicción se encuentran las escuelas. Muchas veces estas distancias a los recursos que necesita la escuela -profesores especiales, equipos multidisciplinarios, soportes técnicos- son percibidas por los maestros unidocentes como señales de soledad y aislamiento.

Figura N° 5. Distancia de las escuelas unidocentes a la capital departamental



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.2. Caracterización de las aulas rurales unidocentes

Las aulas rurales unidocentes de Uruguay abarcan todos los grados de la educación obligatoria a nivel de educación inicial y primaria. Esto supone ocho grados, dos de educación inicial (4 y 5 años) y seis de educación primaria (1° a 6° grados). A esto se agrega en algunas escuelas niños de educación inicial de 3 años que no forma parte de la educación obligatoria por ley, pero que está en proceso de universalización en el sistema público del país. En la muestra, el 15% de los directores encuestados declaran que en sus escuelas hay al menos un niño de educación inicial de 3 años.

En Uruguay se denomina grupo multigrado completo aquel que tiene todos los grados representados con al menos un alumno por cada grado. Por lo tanto los grupos multigrado completos tienen ocho grados -los que corresponden a la educación obligatoria- y en algunos casos nueve grados cuando se le suma educación inicial de 3 años. El resto de los grupos multigrado se les denomina parciales, dado que no todos los grados están representados, siendo así la mayoría de los grupos unidocentes, dada la baja matrícula de la mayoría de las escuelas.

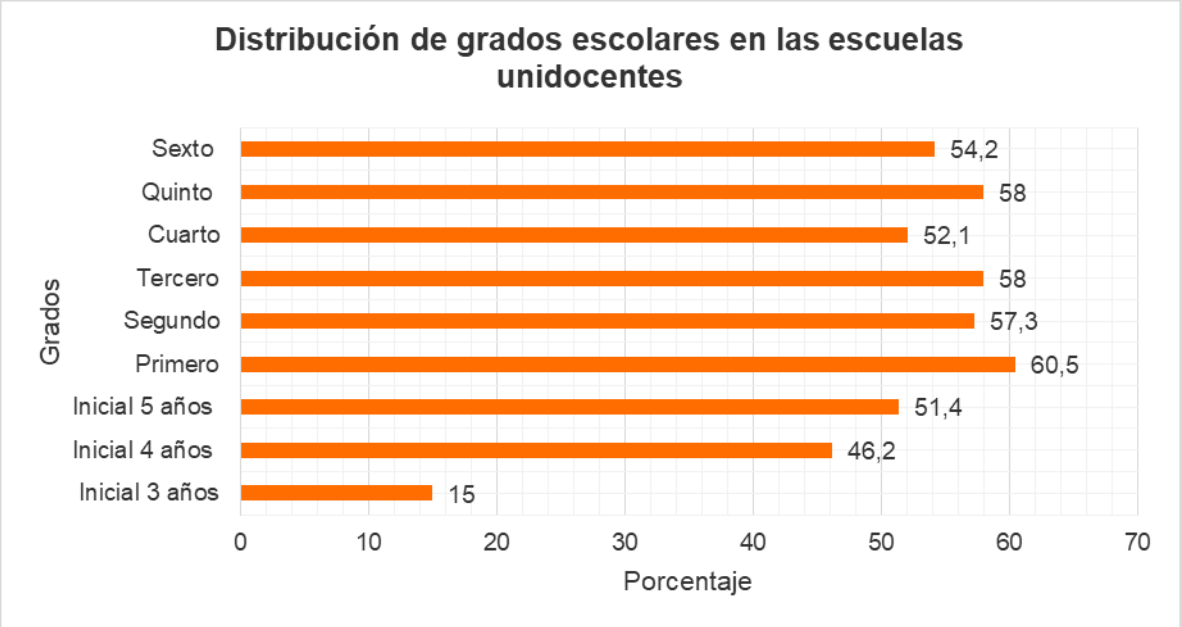
Además del alumnado y del maestro, en la mayoría de las escuelas unidocentes, el personal se completa con la auxiliar de servicio. Este personal se encarga de la limpieza del local y de la elaboración de la alimentación que consiste en almuerzo para todos los alumnos y en algunas escuelas también desayuno. En todas las escuelas rurales se ofrece el servicio de comedor que es posible con dineros públicos a través de una partida mensual que administra el director de la escuela bajo controles que la comunidad ejerce a través de las Comisiones Fomento [41] y bajo control de la administración. En algunas escuelas, ante la falta temporal de la auxiliar de servicio, es el propio maestro quien tiene que encargarse de la limpieza y cocina, aunque en algunos casos puede recibir la ayuda de algún referente familiar de los alumnos.

Rara vez las escuelas unidocentes cuentan con más personal, esto es, profesores especiales, maestros talleristas o recreadores. Las áreas de segundas lenguas, educación física o educación artística no cuentan con profesores especializados en este tipo de escuelas, siendo áreas que están a cargo de los propios maestros.

Reglamentariamente, todas las escuelas rurales del país, cumplen el mismo horario, sin diferencias por departamento o áreas geográficas. Durante el año lectivo, de marzo al final de octubre, el horario oficial es de 10 a 15 horas, con una pausa de 12 a 12.30 para el almuerzo y de 12.30 a 13 para el recreo. En noviembre y diciembre se pone en juego el horario de verano, de 8 a 13 horas. Algunas escuelas pueden tener otros horarios, siempre y cuando esta necesidad esté dada por temas de transporte público de los alumnos y todas las familias estén de acuerdo.

[41] Institución de apoyo a la escuela conformada por padres, familiares y vecinos, de conformación obligatoria en todas las instituciones.

Figura N° 6. Grados escolares en las escuelas unidocentes

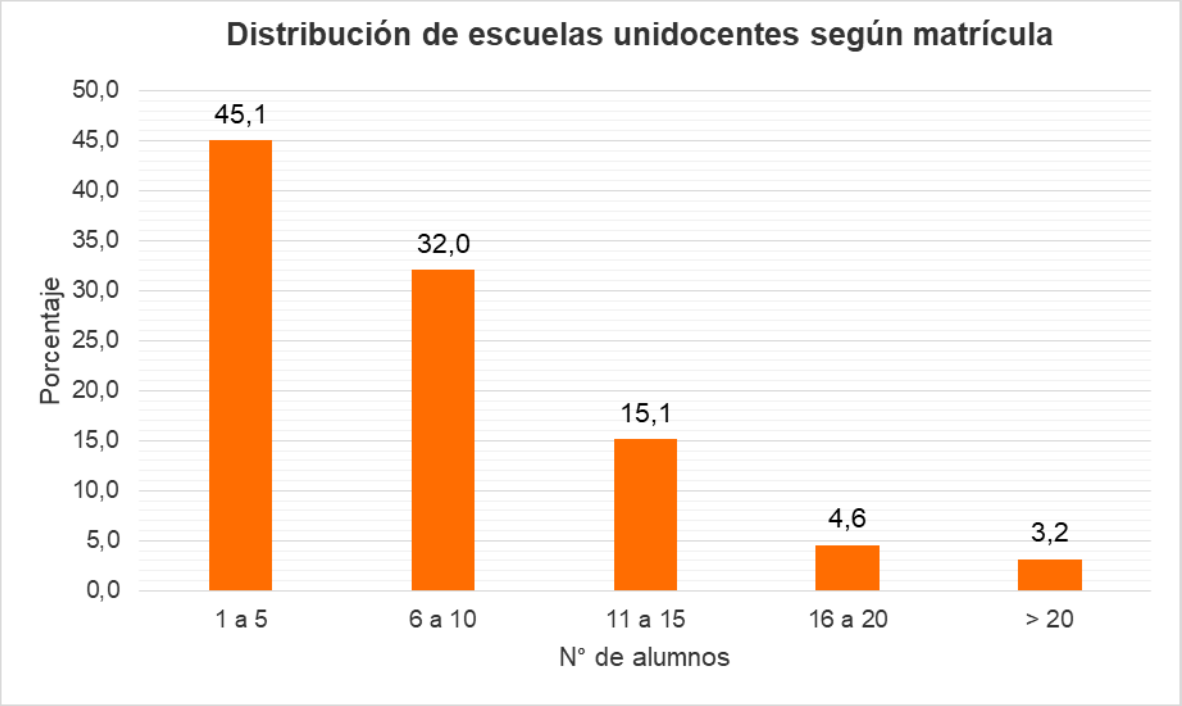


Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.2.1. La matrícula de las aulas unidocentes

A los efectos de esta investigación, se realiza una clasificación de las escuelas unidocentes a partir de los datos emanados de la encuesta, en cuatro categorías en función de la matrícula escolar. Las escuelas que tienen entre 1 y 5 alumnos se consideran aquí como de extrema baja matrícula, las que poseen entre 6 y 10 alumnos son escuelas de matrícula media baja, las que tienen entre 11 y 15 son de matrícula media alta y las escuelas que tienen entre 16 y 20 alumnos se consideran de alta matrícula. Las denominaciones de las categorías de esta clasificación adquieren sentido en el hecho de que 20 alumnos es el máximo teórico que una escuela unidocente puede tener para ser tal.

Figura N° 7. Cantidad de alumnos de las escuelas unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.2.1.1. La extrema baja matrícula

Si consideramos como de extrema baja matrícula aquellas que tienen 5 alumnos o menos, éstas constituyen casi la mitad de las escuelas rurales unidocentes. En la muestra de la presente investigación, el 45,1% de los directores encuestados dicen trabajar en escuelas que tienen entre uno y cinco alumnos. En el marco de un universo de escuelas rurales donde la baja matrícula es una de sus características distintivas, el umbral de cinco alumnos o menos se lo considera particularmente crítico dado que hace peligrar la propia existencia de la escuela. En efecto, en ocasiones, si esa matrícula tan baja es consecuencia de una tendencia decreciente, se puede prever que, en un período de corto o mediano plazo, la escuela se podría quedar sin alumnos y cerrar. Sin embargo, esto no siempre ocurre dado que, en muchos casos, las escuelas permanecen durante muchos años con niveles de matrícula extremadamente bajos pero con cierta estabilidad.

Una de las entrevistas realizadas en la presente investigación (E2) fue a una directora de una escuela unidocente que está comprendida en esta escala

mínima de matrícula. A su escuela, ubicada en un área agrícola al sur del río Negro[42], asisten sólo cuatro alumnos: dos Educación Inicial 4 años y dos de segundo año. “Hasta la semana pasada tenía un alumno en primero también, pero se trasladaron. Viste lo que pasa en la escuela rural, igual a cualquier altura del año se van porque se trata de gente semi nómada” (E2). La maestra da cuenta del fenómeno de la **fluctuación poblacional** –que ella denomina población semi nómada- que a su vez hace fluctuar la matrícula escolar. Nótese que el traslado del niño de primer año reconfigura por completo la estructura multigrado a cargo de la maestra y la atención desde lo didáctico que ello supone. En una escala de extrema baja matrícula, un alumno menos implica una reducción muy significativa de matrícula y el consiguiente crecimiento del peligro de cierre si la tendencia continúa.

Sin embargo, se registra un hecho discursivo que es importante recuperar y tener en cuenta para comprender la lógica de los acontecimientos asociados a estas escuelas de extrema baja matrícula. Ante un panorama que pueda resultar desalentador e incierto en el corto y mediano plazo, la maestra muestra señales de confianza en la estabilidad de ese futuro.

> Tengo igual matrícula que el año pasado pero ahora se ha reafirmado un poquito porque estos cuatro niños son del lugar, las familias son del lugar, de acá cerquita de la escuela. Por lo tanto se van a quedar en la escuela, no hay gente que se mueva porque tienen sus campos, es gente que no se va a mover y a la vez (estos niños) tienen hermanos. Dos de ellos tienen hermanos que van a venir y a la vez hay primos que ya el año que vienen, lo más probable que sean dos ingresos más (E2).

Se evidencian aquí dos fenómenos. El primero es el de los **jornaleros migrantes** y sus efectos sobre la fluctuación de la matrícula escolar. Las

[42] A los efectos de esta investigación se toma el río Negro como el límite entre el norte ganadero y el sur agrícola. Se trata de una división arbitraria del territorio nacional pero utilizada con mucha frecuencia.

familias rurales no solo emigran a los medios urbanos, sino que también lo hacen hacia otros medios rurales –dentro de un mismo departamento o hacia otros departamentos- detrás de fuentes laborales zafrales y circunstanciales. Es la población *semi nómada* a que refiere la maestra (E2) y en ocasiones, produce que un niño transite por varias escuelas a lo largo del año lectivo. El sistema educativo no cuenta con programas o herramientas suficientes de seguimiento, dado que está pensado para poblaciones estables y no para poblaciones que se mueven en el territorio. Se trata de un fenómeno común en América Latina pero relativamente reciente en Uruguay con la frecuencia que actualmente se está produciendo. La maestra (E2) describe la contraposición: los niños y familias que *son del lugar* y por lo tanto, no es probable que se vayan de allí próximamente. Con esto se interpreta que las valoraciones sobre la matrícula de una escuela no se basan sólo en el número de alumnos, también se basan en el dato de cuántos alumnos son de la zona y cuántos no lo son. Los primeros tienen un arraigo y una historia asociada a la comunidad que no tienen los segundos. Los primeros constituyen una población más estable al tiempo que los segundos conforman la población fluctuante antes referida. Aunque resulte paradójico, la maestra se siente segura con una matrícula de cuatro alumnos, por la proyección y por las características de las familias identificadas históricamente con la zona.

El segundo fenómeno es el de las **relaciones de parentesco** en las aulas multigrado de escuelas unidocentes. Las relaciones entre hermanos, primos y demás familiares de los alumnos resultan particularmente importantes en escalas de extrema baja matrícula. En este caso, la maestra señala que esas relaciones de parentesco contribuyen a la estabilidad de la matrícula escolar en función de la continuidad de hermanos sucesivos que concurren a la misma institución. Desde el punto de vista áulico, las relaciones de parentesco también van a caracterizar las relaciones interactivas entre pares asimétricos y los roles en la clase, como se verá más adelante.

En este segmento mayoritario de escuelas que tienen entre uno y cinco alumnos, se produce un fenómeno paradójico. En muchos casos, la existencia misma del aula multigrado –característica central de las escuelas rurales- se

manifiesta en una mínima expresión o directamente no se hace presente. Cuando se manifiesta mínimamente es porque solo hay dos grados representados, con solo un alumno en uno de ellos -por ejemplo, tres alumnos de segundo grado y uno de cuarto-. También suele suceder que varios de esos niños son hermanos entre sí, por lo que los vínculos dentro del aula y de la escuela no difieren de los que se producen fuera de ella. Cuando no se manifiesta el multigrado es cuando hay un solo alumno en la escuela o cuando hay dos o tres que pertenecen al mismo grado, algo que también ocurre con relativa frecuencia en escalas de matrícula tan bajas.

4.2.1.2. Los nucleamientos escolares

La maestra entrevistada (E4) es directora unidocente de una escuela de solo tres alumnos, pero a su vez es coordinadora de un nucleamiento escolar rural del que forman parte otras dos escuelas, totalizando 11 alumnos. A diferencia de los agrupamientos escolares rurales donde cada escuela trabaja en su propio local, en el caso de los nucleamientos las tres escuelas, con sus docentes y alumnos, trabajan habitualmente en el mismo local con una de las maestras como coordinadora. Formalmente, cada escuela mantiene su existencia e identidad propia, pero no ocupan sus locales escolares dado que maestras y alumnos son transportados a la escuela sede del nucleamiento. Se trata, por lo tanto, de tres escuelas unidocentes que, a su vez, conforman un grupo total de escala unidocente -11 alumnos- pero a cargo de tres maestras.

> Mi escuela tiene la matrícula de tres, la escuela XX tiene matrícula de dos y la escuela XX es la que tiene mayor matrícula que tiene seis. Son 11 en total. Incluso yo he trabajado con todos, porque falta una compañera que está enferma la otra necesita por algún otro tema y yo los atiendo todos como multigrado impecable. Un día de paro, por ejemplo, que a veces una no hace paro y la otra hace y bueno, los atiende todos como multigrado y trabajo perfecto (E4).

Por lo tanto, la escuela de la maestra (E4) es de extrema baja matrícula con sólo tres alumnos, pero al conformar un nucleamiento con otras dos escuelas en el mismo local escolar, la maestra en algunas ocasiones trabaja con el multigrado completo de 11 alumnos que supone la suma de las tres escuelas. De los 11 alumnos del nucleamiento, dos son de Educación Inicial 4 años, dos de Educación Inicial 5 años, uno de primero, uno de segundo, tres de tercero, uno de cuarto y uno de sexto año.

> Trabajé en esta escuela desde 2002 hasta 2014, después me fui a otra escuela en el 2015, que fue el año justamente que cambió de formato. En 2016 volví de nuevo. Unos cuántos añitos que estoy por aquí y trabajé los dos formatos, unidocente mismo y ahora en este otro formato que es bien diferente. Porque somos tres docentes y dos profesores especiales. Están juntos, va el micro a las otras escuelas y trae los niños y sus maestras a la mía todos los días. A veces hacemos actividades en los otros centros, pero permanecemos todos los días aquí (E4).

Se trata de un formato planteado en forma reiterada por las administraciones de educación pública a lo largo de la historia. Bajo la denominación de consolidación de escuelas rurales o escuelas consolidadas, fue expuesto por primera vez la Mtra. Espínola Espínola (1922) a partir de un modelo que había observado en escuelas rurales de Estados Unidos. En Uruguay, sin embargo, el modelo ha prosperado sólo en casos excepcionales, ya que en la mayoría de las situaciones, las comunidades han resistido el cierre de sus escuelas. En efecto, el modelo de consolidación o nucleamiento, implica cerrar escuelas pequeñas y colocar servicios de transporte escolar para llevar a los niños a una escuela centro de mayores dimensiones que en Brasil se le ha denominado *escuela polo* y en Uruguay *escuela consolidada o nucleada*.[43]

[43] Para un estudio más profundo de los modelos de gestión territorial de escuelas rurales y los modelos de pedagogía rural subyacentes en Brasil y Uruguay, véase Santos (2013).

En el caso de la experiencia de nucleamiento donde trabaja la maestra (E4), las escuelas no cerraron, sino que se mantienen abiertas y en condiciones, aunque los niños cotidianamente se trasladan a la escuela centro. Esto ha generado también resistencias de las comunidades, pero la maestra señala que se han ido superando con un funcionamiento donde las tres escuelas tienen existencia propia y esporádicamente se realizan actividades en las otras escuelas.

> Cada una (de las maestras) tiene su parte administrativa. Lo único que quedó nucleado es el comedor. Antes también tenía cada una su comedor y ahí veíamos con las compañeras lo que aportaba cada una, pero ahora quedó nucleado. Pero lo demás en lo administrativo, cada una tiene su Comisión Fomento y su Consejo de Participación. Si hay que hacer gestiones juntas, se hacen pero permanecen cada una con su parte (E4).

Con varios años de desarrollo, el nucleamiento en que trabaja la maestra es uno de los pocos que sobreviven con ese formato en el país. También en este caso se han registrado dudas y resistencias de las comunidades en relación al destino de las demás escuelas. Sin embargo, la maestra es optimista y tiene una mirada positiva respecto a la experiencia:

> Ha funcionado, la gente está contenta. Eso sí, quedan algunas dudas con respecto al tema del uso de las otras escuelas y eso. Pero ahora, por ejemplo, vino la obra para mi escuela y nosotros tratamos con las compañeras tener los otros centros arreglados para cualquier cosa. Entonces todos los meses marcamos actividades en los demás centros para que la gente vea que se está moviendo, que hay actividades, que la escuela está abierta porque es muy común que digan que la escuela está cerrada. Siempre estamos con eso de que no está cerrada y tratamos de hacer que todas las escuelas tengan las cosas. (…) Como que la gente se da cuenta de que las

> otras escuelas no están cerradas, que están siendo cuidadas, que están siendo atendidas y usadas también (E4).

El énfasis es claro. Ante los efectos de la vertiente social de la pedagogía rural uruguaya (Santos, 2013, 2017) donde las comunidades defienden la escuela y resisten su cierre, las maestras de este nucleamiento tratan de mantener abiertas y activas las escuelas a través de actividades esporádicas, acciones sociales y tareas de mantenimientos de los locales escolares. El hecho de que la administración mantenga tres cargos docentes para 11 alumnos es algo inusual y excepcional dado que, como se ha visto, el número mínimo para que la escuela no sea unidocente y tenga dos cargos es de 21. Este carácter excepcional es quizá también lo que hace que las comunidades lo acepten, algo que también resulta inusual en este tipo de experiencias.
Lo anterior está reforzado por la existencia de profesores especiales, algo que también resulta excepcional en las escuelas rurales unidocentes.

> Los chiquilines tienen profesores especiales, algo que hoy es difícil hasta en lo urbano. Tienen inglés por videoconferencia. Ahí ellos tienen el profesor que comparten. Tienen el profesor de educación física que tenemos la suerte también de contar todos los años. Tenemos el recurso ahí y es efectivo. Como que esas cosas hay que valorarlas. El tener tres maestras, como yo digo siempre, no se aburre (el niño) de verle la cara de una. Hay que ver siempre el lado positivo (E4).

La necesidad de profesores de segundas lenguas, educación física y educación artística –que sí cuentan la mayoría de las escuelas urbanas- es un reclamo generalizado por parte de los maestros rurales. Muy pocas escuelas cuentan con este personal provisto por el organismo de educación pública. Algunas escuelas lo tienen porque son proporcionados por otros organismos o contratados por las propias comisiones de padres y vecinos, pero se da en muy baja proporción en el caso de las escuelas unidocentes.

4.2.1.3. La matrícula media baja

Se pueden considerar como escuelas rurales unidocentes de matrícula media baja aquellas que tienen entre seis y diez alumnos. Éstas suponen el 32% de las escuelas de la muestra. Por lo tanto, es posible afirmar que la gran mayoría de las escuelas unidocentes tienen baja matrícula -extrema baja y media baja-, ya que el 77,1% de las escuelas de la muestra tienen 10 alumnos o menos.

La situación de la otra escuela del norte ganadero (E3) es muy diferente. Se trata de una típica escuela rural unidocente de estos contextos, muy alejada de los centros urbanos y de la capital departamental. Su matrícula es media baja y la maestra lo relata de esta manera:

> Tengo dos de inicial cuatro, dos niñas de inicial 4, una nena y un nene en primero, una niña en segundo, un niño en tercero, dos niñas en cuarto y un niño en quinto. Tengo una diversidad bastante grande en esos nueve niños. Es una escuela que está en el medio de la nada, vamos a decir, no hay un poblado alrededor. Los niños que asisten vienen desde distancia. Los más cercanos a 3 km hasta de 17 kilómetros vienen. Entonces hay un problema, a veces con mal tiempo los niños no asisten. Pero cuando vienen se trabaja. A las pobrecitas de inicial son las que menos le doy porque uno está tratando de priorizar primero y segundo. Pero en actividades conjuntas, que hicimos el proyecto, estuvimos en el proyecto túnicas en red de UTE, las niñas de inicial hacían sus aportes, las de cuatro años participaban igual que los demás (E3).

También aquí se produce el fenómeno de la fluctuación poblacional y su reflejo en la **fluctuación de matrícula escolar**. La maestra relata que el año pasado ingresaron dos alumnas de educación inicial, manteniéndose los nueve alumnos. “Acá depende mucho de si vienen a trabajar en las estancias que puede aumentar la matrícula porque ya te digo, no hay poblado alrededor, hay gente que trabaja en diversidad de establecimientos rurales” (E3).

La escena es paradigmática y se corresponde con la media de las escuelas rurales unidocentes: un multigrado parcial, existencia de alumnos de educación inicial, grandes distancias a las ciudades, distancias considerables de la escuela a los hogares de las familias. Como se retomará más adelante, la maestra, como la mayoría de las maestras unidocentes, señala su preocupación por las alumnas de educación inicial en el multigrado y la necesidad de una correcta atención que siente no está pudiendo brindar.

La situación es muy diferente a la escuela (E4), también del norte ganadero. La escuela no cuenta con profesores especiales, por lo que el personal de la escuela está compuesto de la maestra y la auxiliar de servicio que tienen que hacer un gran trayecto para llegar hasta allí y pernoctar en la escuela durante toda la semana: “Hay un auxiliar que viene de la capital (departamental) también. Estamos juntas todas las semanas, venimos los lunes y estamos toda la semana en la escuela. Estamos a 170 kilómetros de la capital departamental” (E3). En este caso, la escuela, como la mayoría de las rurales, forma parte de un agrupamiento escolar rural con escuelas ubicadas a lo largo del recorrido del ómnibus que transporta a las maestras. Al contrario del nucleamiento de (E4), en el agrupamiento cada escuela tiene existencia propia plena y entre ellas coordinan acciones o comparten recursos.

4.2.1.4. Los agrupamientos escolares rurales

Los directores de la mayoría de las escuelas unidocentes buscan trabajar en agrupamientos escolares rurales como una forma de evitar el aislamiento, trabajar con otros docentes y hacer que los alumnos tengan otros vínculos sociales y de aprendizajes. Varias escuelas unidocentes de muy baja escala se hacen grandes al conformar el agrupamiento. Con la misma lógica funcionan los nucleamientos escolares antes referidos en el caso de la (E4), aunque éstos lo hacen de manera más institucionalizada y con el agregado del servicio de transporte escolar y otros recursos.

Pero los agrupamientos escolares rurales tienen una connotación histórica plenamente vinculada a la pedagogía rural uruguaya, teniendo como modelo fundacional la experiencia del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina

liderado por el Mtro. Miguel Soler entre 1954 y 1961 (Soler, 2005). El agrupamiento es una modalidad de gestión territorial de las escuelas rurales muy aceptado por docentes y comunidades y, por lo tanto, ampliamente presente en todo el país. Más del 90% de las escuelas rurales unidocentes forman parte de un agrupamiento. Se trata, sin embargo, de una modalidad voluntaria, no impuesta ni reconocida formalmente por la administración, pero que la gran mayoría de los maestros rurales adoptan. Actualmente en Uruguay existen 190 agrupamientos escolares rurales, lo cual contrasta con el nucleamiento antes referido del que solo existen dos casos.

Las diferencias históricas entre el norte ganadero y el sur agrícola, aunque hoy comporte un gran reduccionismo, se sigue observando. La maestra de la (E1) corresponde a una escuela del sur agrícola que cuenta con recursos que la escuela de (E3) en el norte ganadero carece. El relato de la maestra es elocuente al respecto:

> Formamos parte de un agrupamiento hace 10 años. Es un agrupamiento interdepartamental. Nosotros estamos participando de un proyecto de integración que es a nivel de nuestro departamento donde escuelas rurales, que no tenemos Educación Física, concurrimos a una escuela rural que sí tiene Educación Física. Entonces los martes cada 15 días viene una camioneta de Primaria, nos levanta y vamos a unos 20 kilómetros de acá. Allí los niños reciben Educación Física y a su vez nosotros desarrollamos un proyecto y trabajamos otras áreas. Este año cuando algunos están en Educación Física, los demás están con los maestros trabajando otras acciones. Después ellos tienen una profesora que es paga por la intendencia municipal y después reciben en forma virtual pensamiento computacional que lo recibe tercero, quinto y sexto. Es un profesor virtual que trabaja a través del Plan Ceibal. Los miércoles nos conectamos con la maestra que es la más cercana que también es del agrupamiento que es la que más cercana geográficamente está y desarrollamos un proyecto de Minecraft.

> Son las actividades donde ven otras personas qué es lo que tratamos para que no vean siempre la misma cara, le decimos nosotros. Nos fortalecemos de esa forma (E1).

También aquí se da cuenta de la existencia de un agrupamiento escolar rural en el que se comparten recursos y proyectos. Los organismos públicos, el educativo y el municipal, actúan en la zona y permiten contar con algunos de esos recursos además de la posibilidad de transporte escolar para los niños y las maestras. Los recursos tecnológicos y las actividades a través de plataformas digitales completan el cuadro de prestaciones de la escuela. Es interesante hacer notar que la maestra (E1), como muchas otras unidocentes, destacan su preocupación para que los alumnos vean *otras caras*, que puedan vincularse con otros docentes y otros niños. Para ello, el agrupamiento es un modelo de gestión territorial de las escuelas rurales que, para escuelas de baja escala como estas, resulta propicio para generar esas interacciones adicionales. La virtualidad para la enseñanza de inglés o pensamiento computacional se configura en un escenario nuevo al que muchas escuelas rurales acceden, pero las maestras siempre valoran la presencialidad como un factor insustituible de interacción social.

La escuela de la maestra (E2), también del sur agrícola presenta una situación similar respecto al agrupamiento y la posibilidad de compartir un profesor: “el profesor de Educación Física, que es suministrado y pago por Comisión de Fomento, es compartido con otras escuelas del agrupamiento, con dos escuelas más del agrupamiento” (E2). En este caso son las comisiones de padres y vecinos que contratan con recursos propios un profesor y éste es compartido entre varias escuelas geográficamente cercanas y pertenecientes al agrupamiento. Esto resulta más viable en escuelas del sur agrícola debido a la mayor densidad de población de los territorios rurales y la mayor capacidad económica de las familias. Relata que pudieron hacer “un beneficio muy bueno que fue lo que nos dio para este año y fue la primera vez que tienen Educación Física en años. Con esa plata que sacamos en ese beneficio este pudimos lograr poder contratar la profesora” (E2). En el norte ganadero, como es el

ejemplo de la (E3) esto no resulta posible debido a la dispersión demográfica y la menor capacidad económica de las comunidades rurales. Ya se ha visto que el caso de (E4) es una excepción por tratarse de un formato singular en el que la administración provee de recursos que otras escuelas no tienen.

4.2.1.5. La matrícula media alta

Podemos considerar como escuelas rurales unidocentes de matrícula media alta aquellas que tienen entre 11 y 15 alumnos. Éstas suponen el 15,1% de las escuelas de la muestra. Como ya se ha visto, son minoritarias en el conjunto de las escuelas unidocentes. Están más concentradas en áreas agrícolas, cerca de rutas nacionales y de las grandes ciudades y capitales departamentales.

La escuela del sur agrícola (E1) está en el rango de las escuelas unidocentes con matrícula media alta, con 12 alumnos. Como muchas escuelas de esta categoría, el medio muestra signos de población nucleada o menor dispersión que los medios de las categorías de escuelas de extrema baja y baja matrícula. La maestra entrevistada refiere a la existencia de un *pueblito* en torno a la escuela y del que provienen la mayoría de los alumnos. Se trata de un típico pueblo rural, una nucleamiento pequeño de población que tiene una cultura rural y fuentes laborales vinculadas con la producción agropecuaria. El pueblo rural como categoría demográfica, sin embargo, es poco usada en Uruguay y por esa razón no se hace referencia a ese término en los discursos.

La maestra (E1) reporta que tiene cuatro alumnos de educación inicial 4 años, 2 en educación inicial 5 años, uno en primero, dos en segundo, uno en tercero, uno en quinto y uno sexto. “Justamente tuve un ingreso ahora el lunes de una niña para inicial 5” (E1). Debe señalarse la alta proporción de alumnos de educación inicial, constituyendo en esta escuela la mitad del alumnado. El alto número de niños de educación inicial en el aula multigrado explica la preocupación que los docentes suelen plantear debido a sus características, la necesidad de una atención didáctica especializada y su integración a la dinámica áulica del multigrado.

La maestra (E1) opina que la matrícula de 12 alumnos para un grupo unidocente es el ideal y óptimo porque hay “niños de todos los grados o de casi

todos, por lo menos de todos los tramos. Entonces la parte del aprendizaje es mucho más rápido, más dinámico en el cual los niños van aprendiendo" (E1). Esto se corresponde con la idea generalizada del magisterio rural uruguayo que considera que el umbral de 20 para que la escuela sea de maestro único es excesivo por la diversidad y complejidad propias del multigrado. En ocasiones se ha reivindicado que el umbral esté en 15 alumnos como máximo, por lo que entre 12 y 15 alumnos está el rango óptimo para un funcionamiento pleno del grupo multigrado.

En la escuela de la maestra (E1) se evidencia claramente el fenómeno histórico del descenso de la población rural y el consiguiente descenso de la matrícula escolar, pero a la vez, se evidencian movimientos actuales de población y de matrícula, caracterizados por la fluctuación.

> Ahora la matrícula es creciente. A partir de este año creció en relación al año anterior y se proyectan ahora las inscripciones para Inicial seguir creciendo. Van aumento. Tengo una proyección, más o menos, de 15 alumnos para el 2025. Un poco la matrícula a veces desciende, a veces vuelve a ascender, es un poco el fluctuante. Cuando comencé acá, en el segundo periodo que comencé, en el 2011, eran 38 alumnos (E1).

En 13 años la escuela pasó de 38 alumnos a 12 en la actualidad, lo que supone un descenso muy pronunciado. Sin embargo, la proyección que hace la maestra es de leve aumento de matrícula para el año próximo, tendencia al alza que se produce desde el año pasado. Lo que parece un efecto rebote es en realidad fluctuación, dado que, como expresa la maestra, la matrícula a veces desciende y a veces asciende.

4.2.1.6. La matrícula alta

Debido a que el máximo reglamentario de alumnos para que una escuela tenga personal docente único es de 20, las escuelas que tienen entre 16 y 20 alumnos pueden considerarse de matrícula alta. Éstas suponen sólo el 4,6% de

las escuelas de la muestra, por lo que las escuelas unidocentes con matrícula media alta y alta constituyen el 19,7% de la muestra. Por fuera de estos rangos, encontramos que el 3,2% tienen más de 20 alumnos, constituyendo casos de escuelas unidocentes donde no se cumple con la reglamentación. Esto puede ocurrir en escuelas unidocentes que han tenido un crecimiento paulatino o abrupto de su matrícula hasta sobrepasar el umbral de 20 alumnos pero que, sin embargo, la administración no ha cumplido aún con la asignación del segundo cargo. Esto puede deberse a demoras burocráticas o problemas presupuestales relacionados con la creación de nuevos cargos o el traslado de cargos desde otros territorios.

Las escuelas unidocentes que tienen alta matrícula –entre 16 y 20 alumnos- es probable que tengan un grupo multigrado completo donde todos los grados están representados. Esto supone la máxima diversidad posible, tanto en términos de multiedad como de multigrado y, por lo tanto, el mayor desafío de enseñanza para los docentes. Cuando las escuelas tienen matrícula media alta –entre 11 y 15 alumnos- es probable que no todos los grados estén representados, pero sí todos los tramos o niveles, requiriéndose una diversificación de la enseñanza en tres o cuatro subgrupos.

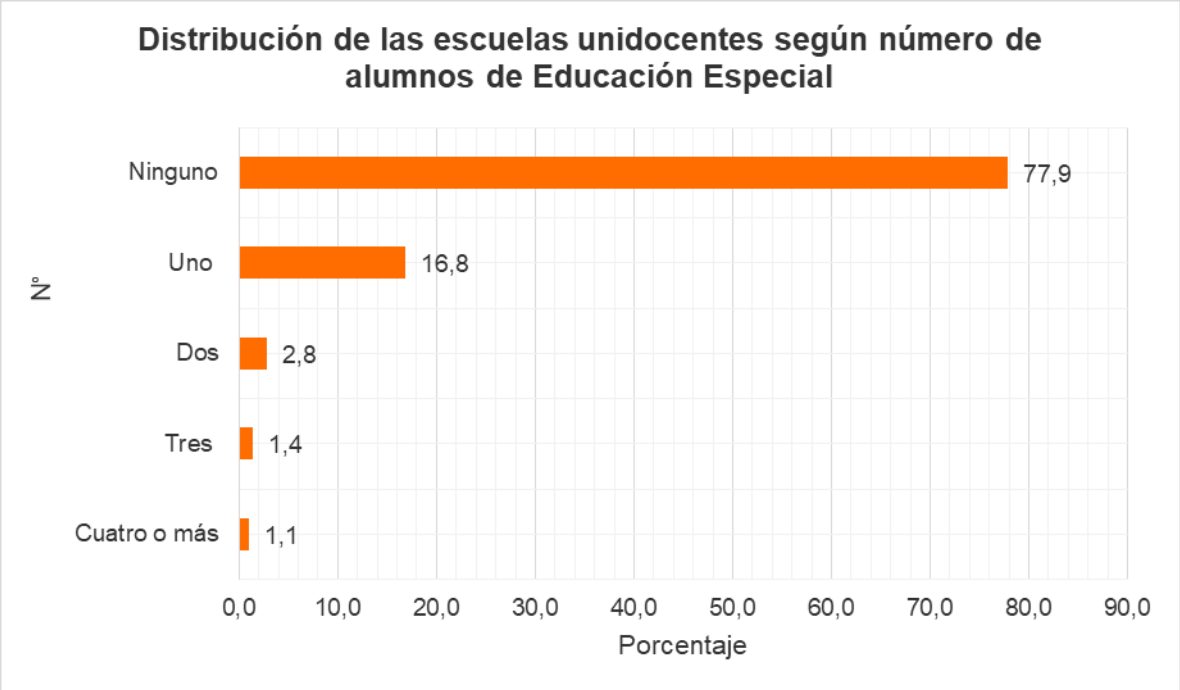
4.2.2. Otros signos de diversidad

En la encuesta y las entrevistas se relevó acerca de otros signos de diversidad, más allá del multigrado y la multiedad, según la percepción de las maestras. Aparecen aquí los casos de niños con requerimientos educativos especiales o, lo que, en el discurso de los docentes en Uruguay, se suele denominar *niños incluidos*. Pero más allá de esto, las maestras entrevistadas también refieren a signos de diversidad tales como diferenciales tiempos de aprendizajes, historias de vida, procedencias sociales y formas de acercarse a los saberes.

El 22,1% de los directores encuestados reportan que en sus escuelas tienen alumnos de educación especial. Esto aumenta significativamente la diversidad del grupo multigrado. Las escuelas no cuentan con recursos ni personal especializado para atender las necesidades educativas especiales. Estos recursos suelen estar presentes en las escuelas especiales ubicadas en

algunos centros urbanos y en las capitales departamentales. La distancia de las escuelas rurales a estos centros hace difícil la disponibilidad directa o indirecta de estos recursos.

Figura N° 8. Alumnos de educación especial en las escuelas unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Los alumnos de educación especial que están presentes en algo más de la quinta parte de las escuelas rurales unidocentes, contribuyen a la diversidad áulica. Se trata de un factor de diversidad muy relevante que se agrega al propio de la multiedad y del multigrado. Los maestros plantean con frecuencia sus limitaciones de formación y experiencia para trabajar en los requerimientos especiales de estos alumnos, por lo que es un tema de demanda permanente. La mayoría de los niños de esta condición -discapacidades intelectuales, motrices, visuales o auditivas- no logran acceder a una institución especializada ni a recursos concretos de ayuda en forma cotidiana, dadas las distancias a los centros urbanos donde éstos están disponibles.

Las maestras dan cuenta de los rasgos de diversidad más allá de los niños con requerimientos educativos especiales. En el caso de la maestra (E1) que no tiene actualmente alumnos de educación especial, es consciente de todos

modos, de los signos de diversidad de su grupo más allá del multigrado y la multiedad:

> En cuanto las características de los niños, la diversidad se da por el nivel de conocimiento de cada uno. No todos aprenden de la misma forma, en el mismo tiempo y de la misma manera. Eso hace que haya diversidad también y no tengo en este momento, pero he tenido y voy a tener inclusión (educación especial). Entonces también es otro. otro tipo de enfoque que uno tiene que darle a la planificación multigrado para que el niño pueda aprender a su tiempo y esté de acuerdo a sus necesidades (E1).

La maestra (E2) tampoco tenía niños de educación especial en el momento de la entrevista, pero se refería al niño de primer año que se había ido de la escuela recientemente: “justo el niño de primero que se fue, sí tenía ciertos problemas de aprendizaje. Por lo general hacía como una planificación para él o trabajaba casi con él al lado y como quien dice una enseñanza individualizada” (E2).

A pesar del desafío que implica para los docentes los niños con requerimientos educativos especiales y su integración al grupo multigrado, la maestra (E3) relata un proceso de avance muy significativo con un alumno que presentaba dificultades de comunicación e integración:

> El niño de tercero es un niño que no habla como hablan los demás niños. Se ve que desde chiquito le dieron dispositivos (tecnológicos), incluso él te habla ahora -ya está un poco mejor-, pero él no jugaba cuando yo llegué a la escuela. Él quería la tablet en el recreo, él no sabía tirarse por el tobogán, hijo único. Ahora tiene una hermanita bebé, pero vos vieras cómo ese niño socializa perfectamente bien y cuando hay problemas con algo de computación, él es el profesor, él nos ayuda a todos. Ahí está y tiene nueve años (E3).

Aquí se comienzan a visualizar algunos efectos del multigrado, según la percepción de las maestras. El niño que no jugaba ni interactuaba con los demás, transcurrido un tiempo de permanencia en el grupo multigrado, *socializa perfectamente bien* y pone en juego un nivel de experticia propia ante sus compañeros y la propia maestra. En el testimonio de la maestra se puede ver de qué manera el niño ha encontrado su lugar en relación con los demás, potenciando un área de saberes y habilidades en el que se siente fuerte.

“En tercero tenemos un niño incluido (educación especial) que lo trabajamos con el tramo 2. Lo subimos y lo bajamos, vamos viendo de acuerdo a lo que vamos logrando y lo vamos rotando” (E4). Aquí también la maestra da cuenta de las ventajas del multigrado para integrar al niño de educación especial, adaptar la enseñanza y generar movimientos áulicos para que el niño transite por diferentes subgrupos y tramos, en el marco de una libertad amplia. Relata que van adaptando al niño, ubicándolo por momentos en el tramo 1, por momentos en el tramo 2 y a veces en el que le corresponde formalmente que es el tramo 3. “Tenemos toda esa facilidad porque son bien poquitos niños, es prácticamente personalizado en todo momento porque son tres docentes” (E4). El testimonio de la maestra representa una mirada frecuente en las maestras rurales que suelen visualizar la consistencia desestructurada del aula multigrado. Esto permite movimientos de los alumnos entre grados, tramos y ciclos, según sus necesidades y características, sin las barreras formales y espaciales que puede haber en una escuela pluridocente.

4.2.3. Niños urbanos en escuelas rurales

Como es de esperarse, la mayoría de los alumnos de las escuelas rurales unidocentes viven en zonas rurales. Sin embargo, el 39,2% de los alumnos no residen en zona rural y provienen de pueblos, villas o ciudades, esto es, medios considerados como urbanos. Más allá de los criterios por los que en Uruguay se considera población urbana y zonas urbanas a localidades con escasa población, es llamativo el alto porcentaje de alumnos de escuelas unidocentes que vienen de zonas diferentes a las de la propia escuela. Según la consideración de los directores, el 43,5% de los niños que vienen de zonas

urbanas lo hacen por razones laborales u organizativas de la familia; un 31,2% van a la escuela rural porque los padres la consideran positivamente en comparación con las escuelas urbanas respecto a la calidad de la enseñanza y la convivencia; un 11,7% van a la escuela rural porque tienen dificultades de aprendizaje y así se lo han recomendado; un 10,4% lo hacen porque los padres consideran positivamente a la escuela rural en relación al horario y la existencia del comedor escolar y un 3,2% van a la escuela rural para que los hermanos o niños de la familia estén todos juntos.

En la entrevista (E4) aparece el factor de la movilidad de las familias como otra razón para que vengan niños de medios urbanos a la escuela rural. Esto sucede cuando una familia envía a sus hijos a la escuela rural viviendo en el medio rural y lo siguen haciendo cuando se trasladan a un pueblo o ciudad cercana. “Era de campaña y ahora se mudaron por situaciones familiares y la madre vio que permaneciera. El niño ahora vive en la ciudad y va perfecto porque está a unos 10 o 15 minutos, es cerquita” (E4).

En este caso que el formato ofrece un amplio horario y profesores especiales, la demanda de ingresos desde el medio urbano es mayor que en otras escuelas. “Tenemos muchas solicitudes de familias de la ciudad para ingresar a la escuela, pero no da el micro para llevarlos a la escuela. Vienen a mi casa a pedirme y eso desde que era unidocente” (E4).

Más allá de las razones operativas de las familias –horarios de trabajo, horario de la escuela, servicio de comedor escolar y grupos de hermanos- en el 42,9% de los casos las razones por las que las familias urbanas envían sus hijos a la escuela rural tiene que ver con los aprendizajes, la calidad de la enseñanza y la convivencia escolar. Esto muestra que la escuela rural unidocente y el aula multigrado tiene una imagen general positiva en la sociedad en términos de su enseñanza y los aprendizajes que desarrolla.

Los docentes reportan dos apreciaciones al respecto. La primera es que observan diferencias de comportamientos, percepciones, relaciones vinculares y saberes previos entre los niños que son de la zona rural donde está la escuela y los alumnos que provienen de la ciudad. Manifiestan que esto constituye por momentos otro factor importante que describe la diversidad del

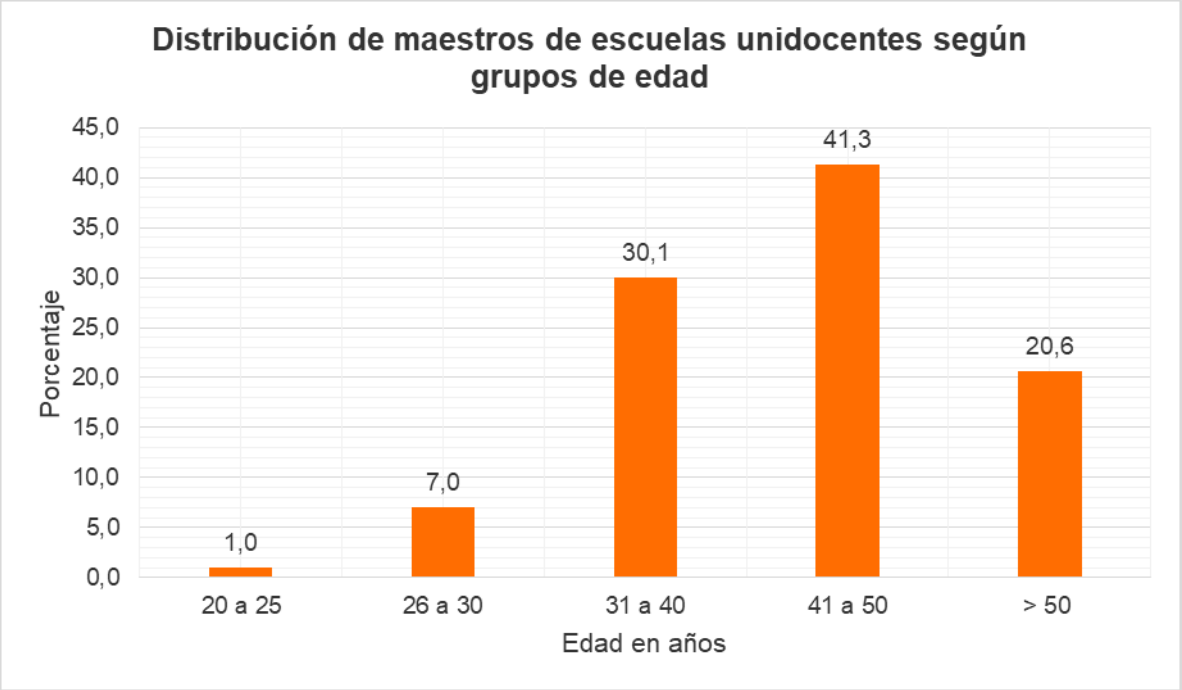
grupo. La segunda es que perciben como un problema y una situación injusta, que la administración le recomiende a los padres de niños con dificultades de aprendizaje que los envíen a una escuela rural pequeña. En general esto sucede en el entendido que la escuela rural ofrece un ambiente más familiar, un clima de bajo riesgo y un conjunto de factores ambientales y de convivencia que favorecería su atención. Pero los maestros unidocentes dicen con frecuencia que no están preparados para abordar este tipo de situaciones que terminan distorsionando el clima áulico y generando perjuicios para los otros alumnos.

En un estudio específico al respecto (Ibarra, 2021) se señala que la tradición familiar y los componentes afectivos con el medio rural, la vinculación laboral con lo rural de las familias, las familias rurales que emigraron recientemente a zonas urbanas cercanas, el caso del *niño de la maestra*, los alumnos derivados por sugerencia de técnicos de los equipos psicopedagógicos y la opción de la escuela rural por su riqueza pedagógica, son los factores que contribuyen a la ocurrencia de este fenómeno. A los efectos de esta investigación, es pertinente señalar que los docentes encuestados por Julio Ibarra (2021) al respecto manifiestan que “la causa de la presencia de estos niños en motivos básicamente de tipo pedagógico debido a la riqueza del multigrado, la atención personalizada y el reducido número de niños que permite un clima áulico de mayor intimidad” (Ibarra, 2021, p. 33).

4.3. Los maestros unidocentes

Los maestros unidocentes comprendidos en la muestra, en términos generales, no son recién llegados a la profesión docente ni recién graduados como maestros. Por el contrario, la mayoría están transitando la etapa media o la etapa final de sus trayectorias como docentes. Solo el 1% de los directores de la muestra tienen entre 20 y 25 años y el 7% tienen entre 26 y 30 años. Por lo tanto, la gran mayoría, el 92% de los directores unidocentes, tienen más de 30 años: el 30,1% tienen entre 31 y 40 años, el 41,3% tienen entre 41 y 50 años y el 20,6% tienen más de 50 años. La condición de directores es una de las causas de este corrimiento del perfil de los maestros unidocentes hacia etapas medias o finales de su carrera. Ser directores, en carácter suplente o interino, supone contar con una serie de requisitos entre los que se cuentan años de experiencia docente, al tiempo que para efectivizar plazas efectivas es necesario participar en un concurso para proveer cargos efectivos de direcciones escolares.

Figura N° 9. Edad de los maestros unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La percepción general, incluyendo la del magisterio nacional es que, en el interior del país, los maestros recién graduados el primer puesto laboral que consiguen es en escuelas rurales alejadas. Sin embargo, para el caso de las escuelas unidocentes, en la actualidad esto no ocurre, salvo en casos excepcionales. Los maestros acceden a escuelas unidocentes cuando ya tienen varios años de carrera profesional. Esto parece ser un buen indicador de que las escuelas de este tipo reciben docentes con experiencia y trayectoria en el sistema educativo.

4.3.1. ¿Por qué la escuela rural?

¿Por qué los maestros eligen trabajar en escuelas rurales? En las entrevistas realizadas se consultó a las maestras acerca de la elección inicial y la permanencia prolongada en escuelas rurales que también ha constituido una elección profesional durante el desarrollo de su carrera. A propósito de esto, la maestra de la entrevista (E1) relata sus motivos:

> Tendría que hacer una división desde lo personal y lo profesional. Lo personal es porque vivo en el medio y lo profesional es porque siempre he estado en la escuela rural. Me gusta la escuela rural empezando por el respeto que recibe el maestro como maestro rural, el apoyo de la familia. He estado en diferentes lugares y siempre he recibido el apoyo de la familia y eso es muy importante. Y el niño rural tiene características propias. El niño de escuela rural es un niño educado, un niño que aprende como cualquier otro niño y la verdad que me encanta lo que hago. Eso no quita que uno se siga formando y haciendo los cursos. (E1).

Este es el testimonio de una de las maestras de las escuelas del norte ganadero (E3):

> A mí me gusta, yo nunca había salido a la campaña y desde que empecé a trabajar me enamoré de la ruralidad, de los paisajes, de la

> gente y de los niños. Son especiales los niños, no son como los de la ciudad, en el trato. Yo tengo dos que ellas tienen un problema porque los padres se separaron y quedaron con el padre. Esas nenas a las 9 ya están acá, no vienen a las 10, ellas quieren venir antes. Son niñas que necesitan, que vos ves que necesitan afecto. Esas niñas, como que tienen una traba emocional. Hay historias que las marcan y nos marcan a nosotros también porque vos te das cuenta, yo miro los ojitos de ellos y sé si algo les pasa o no (E3).

Este caso representa a los maestros rurales que, en su mayoría, provienen del ámbito urbano. En este caso, la escuela rural y la *campaña* constituyen un descubrimiento para la maestra dado que no es su contexto de nacimiento y crianza. Esto hace que los procesos de enseñanza que protagonizan en la escuela rural sean, a su vez, procesos de aprendizaje para ellos en cuanto a la vida rural, su lógica y su funcionamiento cotidiano. Este encuentro de los mundos urbano y rural a través de la figura del maestro que trabaja y enseña en un medio que no es el suyo, ha estado ampliamente abordado desde los orígenes de la pedagogía rural uruguaya con Agustín Ferreiro (1937).

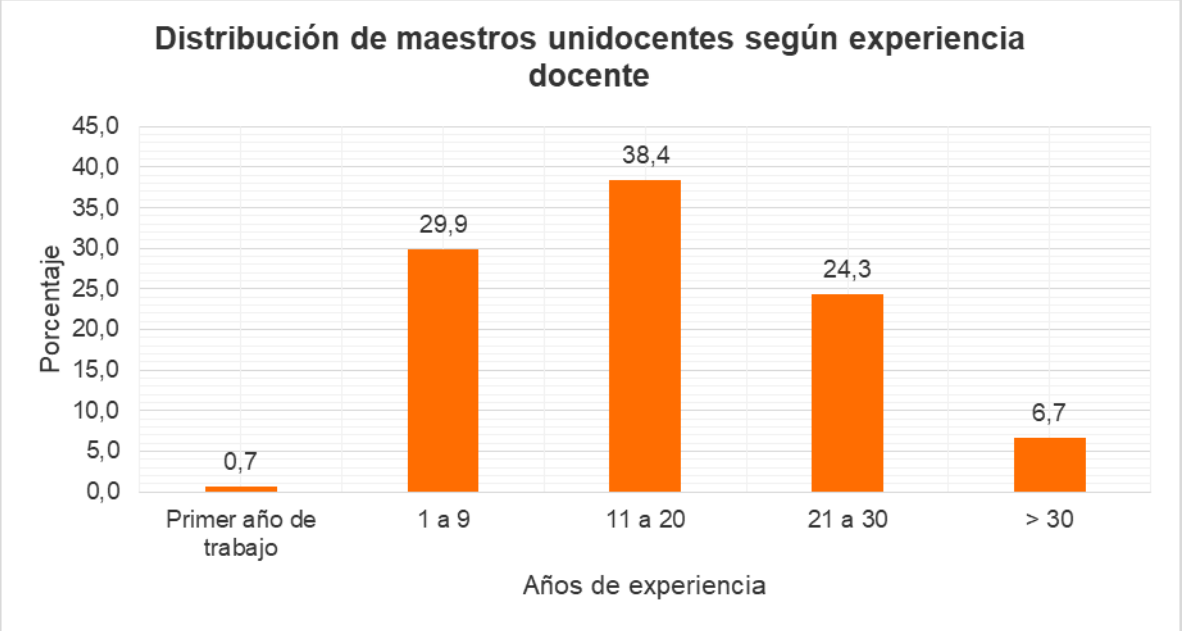
Las características de los niños, el trato y el respeto entre ellos y con el maestro, el apoyo y cercanía de las familias aparecen como factores identitarios de la escuela rural y que contribuyen fuertemente a que estas maestras decidan trabajar allí. En ocasiones, estas características son planteadas en contraposición con los entornos urbanos visualizados como más difíciles y donde se han *perdido* algunos valores propios de lo vincular y de la relación entre la escuela y las familias.

4.3.2. La experiencia docente

La edad de los directores unidocentes de la muestra se correlaciona con los años de experiencia docente. Solo un 0,7% de ellos están en su primer año de trabajo como docentes siendo, por lo tanto, recién egresados. El 29,9% de los directores tiene de uno a 10 años de experiencia docente, el 38,4% tiene de 11 a 20 años de experiencia, el 24,3% tiene entre 21 y 30 años de experiencia y el

6,7% tiene más de 30 años de experiencia transitando la última etapa de su carrera laboral como docentes. Es muy significativo, por lo tanto, que el 69,4% de los maestros unidocentes tengan más de 10 años de experiencia docente, incluyendo casi un tercio que tiene más de 20 años de trayectoria.

Figura N° 10. Experiencia de los maestros unidocentes



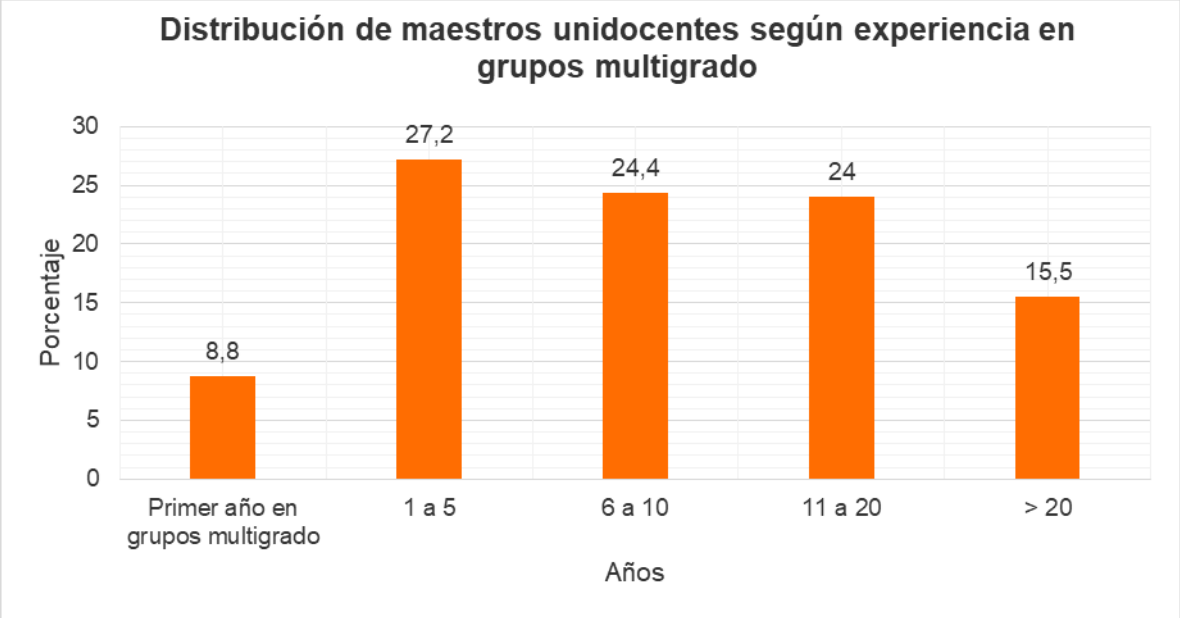
Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

A pesar de lo anterior, la mayoría de los docentes encuestados, un 60,4%, tienen hasta 10 años de experiencia en grupos multigrado incluyendo un 8,8% que transcurren su primer año en grupos multigrado al momento de responder el cuestionario. Esto significa que los docentes llegan tardíamente en sus carreras laborales a trabajar en escuelas unidocentes y, por lo tanto, no acumulan tantos años en aulas multigrado. La alta rotación de maestros y los incentivos económicos por trabajar en escuelas urbanas -sobre todo de tiempo completo y tiempo extendido- fomentan la ocurrencia de este fenómeno. Aun así, el 15,5% de los directores llevan más de 20 años trabajando con grupos multigrado y se los podría considerar los más experientes en la modalidad.

Este indicador de caracterización de los maestros unidocentes puede resultar más potente que el anterior. La mayoría de los maestros unidocentes (69,4%) tienen más de 10 años de trayectoria docente, pero también la mayoría (60,4%)

no alcanzan los 10 años de experiencia en aulas multigrado. Muchos maestros que acceden a un aula multigrado en etapas medias de su carrera dan cuenta del desafío que les supone trabajar allí, dada la especificidad y complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí se producen.

Figura N° 11. Experiencia en multigrado de los maestros unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

El indicador con mayor poder descriptor de la alta rotación de maestros en escuelas unidocentes es el de años de permanencia en la misma escuela. La exigua permanencia de los docentes en las instituciones es un problema de todo el sistema educativo, pero que afecta particularmente a las escuelas rurales unidocentes por su ubicación geográfica y la no efectivización de sus cargos. Reglamentariamente, las escuelas que cuentan con 5 alumnos o menos no son ofrecidas como plazas efectivas, por lo que año a año sus cargos son ocupados por docentes en carácter interino o suplente. Esta alta rotación hace que pocos maestros acumulen muchos años de experiencia en la misma escuela.

La gran mayoría -el 81,4% de los directores- tienen hasta 5 años de permanencia en la escuela actual, siendo que casi la mitad de ellos está transcurriendo su primer año de trabajo allí. Por lo tanto, la mayoría de los

directores unidocentes son recién llegados a sus instituciones, con pasajes circunstanciales y alta movilidad. Solo el 10,2% de los encuestados tiene una permanencia de 11 años o más en su escuela, incluyendo apenas un 2,1% que cuenta con una permanencia de más de 20 años en la misma institución.
El caso de la maestra (E1) del sur agrícola es de los pocos que tienen larga trayectoria en la misma escuela.

> Yo trabajé mucho en unidocente, después tuve a cargo con maestro a cargo 10 años y ahora de vuelta. Pero en esta escuela estoy hace 13 años más dos que estuve al principio de mi carrera. He estado 15 años en total. Pero antes no era unidocente la escuela, la escuela antes era con maestro a cargo. Y después, por el descenso de la matrícula, fueron enviando a otro lado los cargos. Perdió la ayudantía y en el 2021 ya había perdido el segundo cargo. Ya en el 2012 había perdido un cargo el cargo de educación inicial (E1).

Al estar vinculada a la escuela durante tantos años, tiene una mirada completa de la historia reciente de la escuela y de qué forma el constante y paulatino descenso de la matrícula, ha ido quitando cargos docentes. Una escuela que en 2012 tenía tres maestros, en la actualidad es unidocente lo cual supone cambios muy acelerados en el tiempo. Todos esos cambios han sido encarnados por ella misma, al permanecer 15 años en la misma institución. La maestra es consciente de la importancia de la larga permanencia en la misma escuela y lo fundamenta desde las ventajas que ello supone para la enseñanza y el aprendizaje:

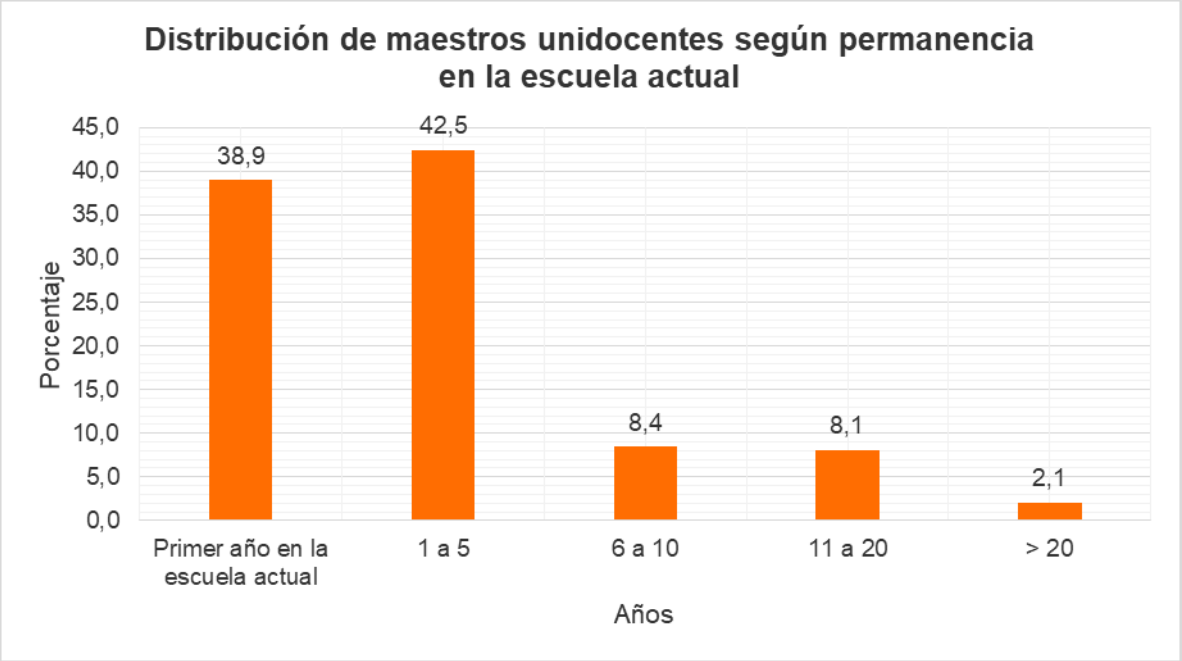
> La efectividad del maestro en la escuela hace que uno si no pudo trabajar determinado contenido porque no nos da el tiempo, entonces al año siguiente uno lo prioriza, Se arma el proyecto en base a los problemas que surjan en la comunidad. Priorizar otro contenido que el año anterior no se pudo nos permite darle una calidad diferente a la educación, La permanencia hace eso. La

> debilidad tal vez sea la parte de planificación, el tiempo que insume, me insume mucho tiempo la planificación y la búsqueda de diferentes recursos. Al niño no le podemos dar fotocopias todos los días. Si bien el medio nos da recursos, es un niño que está en la era digital, por lo tanto, nosotros tenemos que fortalecerlo en esa área, tratar de buscar y de usar las herramientas digitales lo más que se pueda (E1).

El caso de la maestra (E3), sin embargo, encuadra dentro de la situación mayoritaria con una permanencia acotada en la misma escuela. “Este es mi segundo mi segundo año acá en la escuela. Yo me recibí después de vieja. Hace 12 años que me recibí entonces y trabajé en escuelas con menos niños y en escuelas con más niños” (E3).

Habitualmente las comunidades hacen referencia a esta situación. Valoran positivamente la permanencia de los maestros en la escuela ya que esto permite procesos con mayor continuidad, tales como proyectos, vínculos con la comunidad, relaciones interinstitucionales, conocimiento profundo de la zona y de los alumnos. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas esto no ocurre y las comunidades dicen sentirse afectadas porque cada año viene una maestra diferente. En Uruguay el sistema de provisión de cargos permite que los maestros siempre elijan el cargo que van a ocupar cada año en función de una lista de prelación. Sin embargo, al no conocerse el mecanismo, en las comunidades rurales es habitual la decepción cuando una maestra de la que se tiene una buena opinión, debe irse al finalizar el año, en términos de *la sacan y mandan a otra*.

Figura N° 12. Permanencia en la escuela de los maestros unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.3.3. La formación específica sobre multigrado

Todos los directores tienen título de maestros de educación primaria porque se trata de un requisito excluyente para desempeñarse en el sistema público de educación inicial y primaria. Sin embargo y siendo que la gran mayoría de las escuelas unidocentes tienen alumnos de educación inicial, solo el 10,1% de los directores tienen como segunda titulación el título de maestros de educación inicial o de especialización en esa área. Por otro lado, el 5,9% de los docentes dicen poseer otras formaciones, cuya enumeración muestra una fuerte diversidad: administración de empresas, profesorado de ciencias geográficas, dificultades de aprendizaje, auxiliar contable, alfabetización inicial, danza clásica, piano, atención temprana, educación media rural, inglés, profesorado de idioma español, discapacidades intelectuales, educación emocional, aprendizajes y sus dificultades y turismo. En solo dos de los 286 cuestionarios aplicados, se consignan cursos de maestría.

El no contar con formación específica en educación inicial por parte de la mayoría de los maestros unidocentes, es referido por ellos como una dificultad. Al momento de relevar temáticas para la formación permanente, casi todos los

maestros unidocentes plantean el tema de la educación inicial en el aula multigrado, ante la necesidad de atender niños de este nivel y no contar con formación inicial o continua para ello.

Los directores comprendidos en la muestra dicen tener o haber tenido problemas en la formación específica para trabajar en aulas multigrado, tanto en términos de suficiencia como de pertinencia. Se indagó sobre esta formación a nivel de formación inicial o de grado y formación continua o permanente.

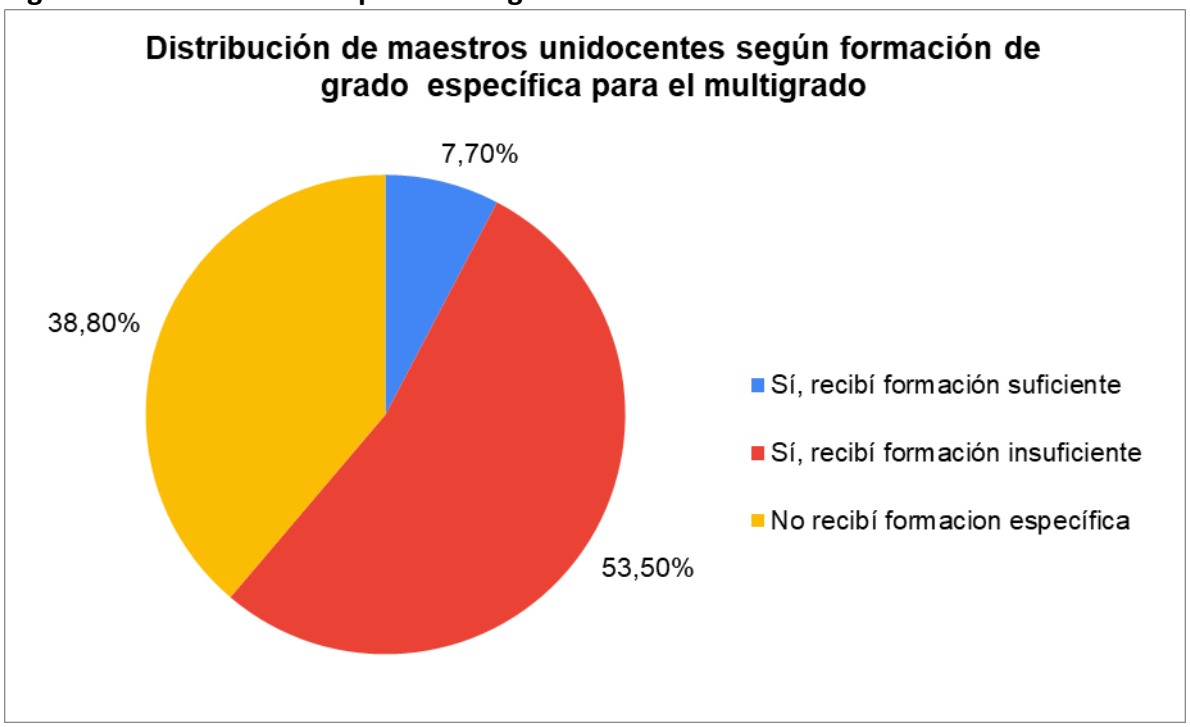
4.3.3.1. La formación de grado

En cuanto a la formación de grado recibida en los Institutos de Formación Docente, solo el 7,7% de los directores unidocentes dicen haber recibido formación específica suficiente. Algo más de la mitad, -el 53,5% de los encuestados- dice haber recibido formación específica, pero de carácter insuficiente mientras que un 38,8% dicen no haber recibido formación específica alguna. En cuanto a la pertinencia de la formación, dentro de los docentes que recibieron alguna formación específica el 46,1% señalan que fue una formación correcta, pero de escasa utilidad, el 32% expresa que fue inadecuada y alejada de la realidad de las aulas multigrado y solo el 23.6% dice que fue adecuada y de acuerdo a la realidad de estas aulas. Se evidencian tres grandes problemas en la formación específica para multigrado en la formación docente de grado: su inexistencia, su insuficiencia y su falta de pertinencia, utilidad y adecuación.

El plan actual de formación de maestros tiene una baja carga horaria de educación rural. En cuatro años de carrera, en el último año los estudiantes realizan una pasantía de un mes de duración en una escuela rural y reciben un seminario de educación rural de 30 horas. Los estudiantes han planteado reiteradamente la insuficiencia de esta formación, planteo que también realizan los maestros ya que sienten que la educación rural a lo largo de la historia ha ido perdiendo lugar en la formación de grado. A pesar que todos los maestros han recibido ese seminario, casi el 39% dice no haber recibido formación específica alguna. Esto puede llamar la atención, pero se relaciona con los

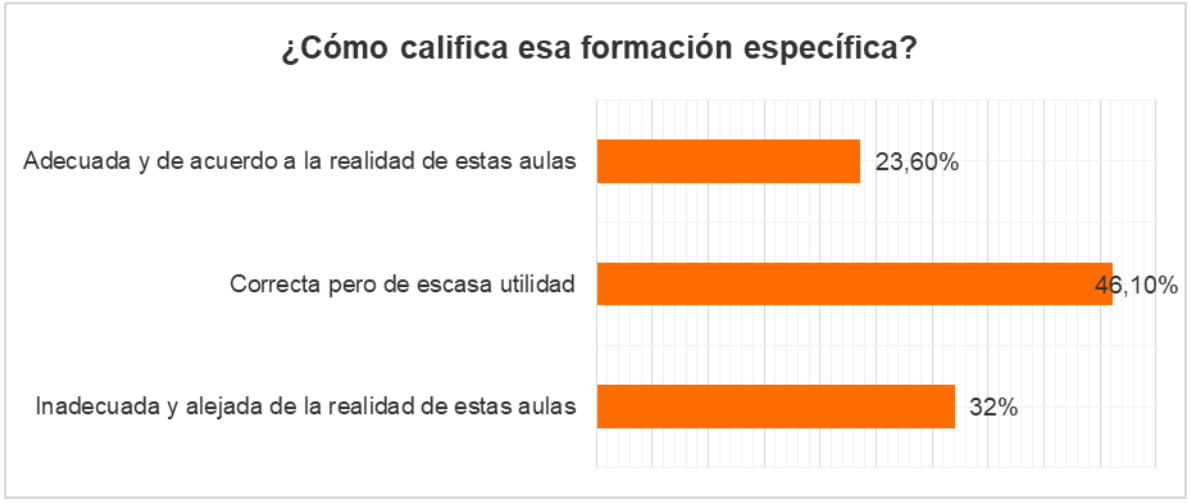
contenidos de ese seminario en función del profesor que lo dicte. En algunos casos, en el seminario no se abordan temas directamente relacionados con la enseñanza en aulas multigrado porque no se dispone de formadores especializados en el área.

Figura N° 13. Formación específica de grado de los maestros unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Figura N° 14. Valoración de la formación específica de grado

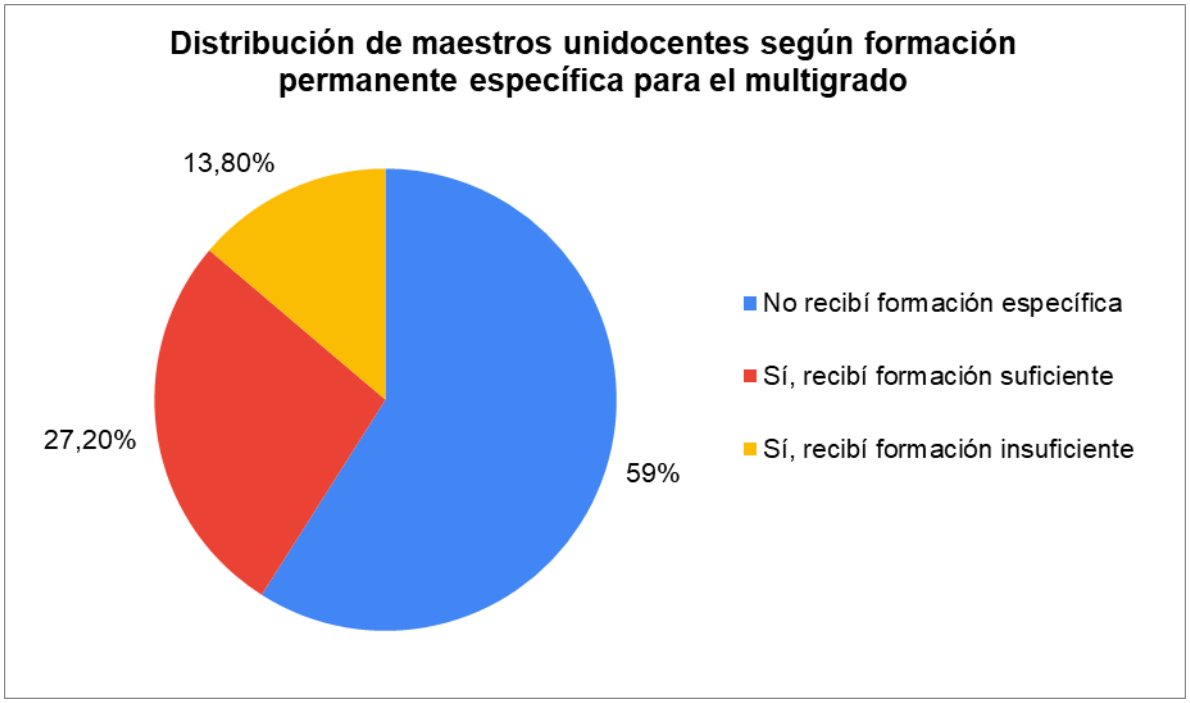


Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.3.3.2. La formación continua

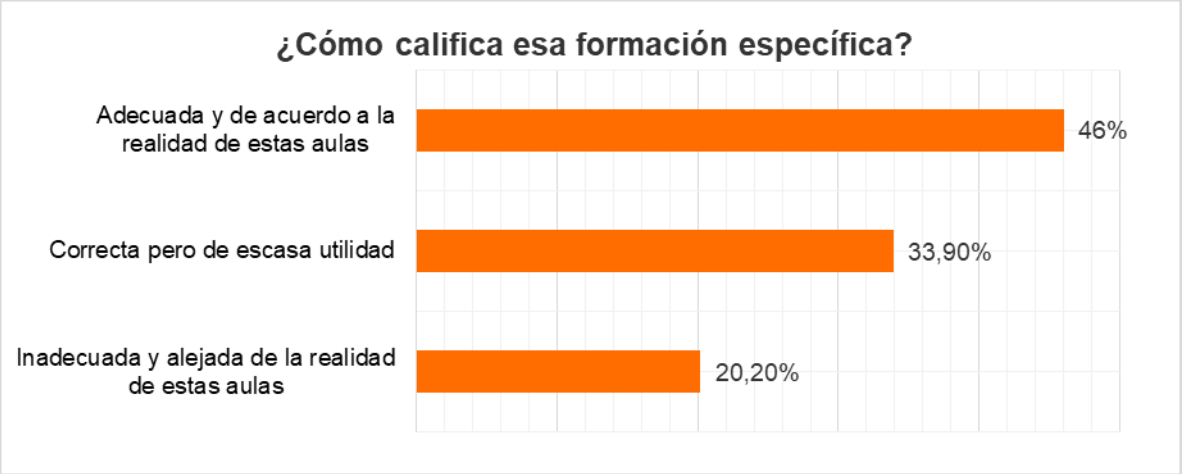
En cuanto a la formación continua o permanente para los maestros que están en actividad trabajando en escuelas rurales, solo el 13,8% reportan haber recibido formación suficiente, mientras que el 27,2% dicen que recibieron formación pero de carácter insuficiente al tiempo que el 59% expresa no haber recibido formación específica permanente alguna. En cuanto a la pertinencia y utilidad de esta formación, entre quienes la recibieron se evidencia un mayor grado de conformidad que el que se manifiesta respecto a la formación de grado. Casi la mitad, un 46% dice que la formación permanente recibida fue adecuada y de acuerdo a la realidad de las aulas multigrado. Por otro lado, el 33,9% dice que fue correcta, pero de escasa utilidad mientras que el 20,2% dice que fue inadecuada y alejada de la realidad de estas aulas.

Figura N° 15. Formación específica permanente de los maestros unidocentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Figura N° 16. Valoración de la formación continua



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La formación continua o permanente en educación rural debe estar a cargo del Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro (CAF), una institución oficial y de carácter nacional especializada en formación e investigación sobre educación rural. Entre 2010 y 2019 se realizaron allí más de 50 cursos de formación permanente para maestros rurales de todo el país. Sin embargo, desde 2020 no se han vuelto a dictar cursos en forma presencial, al principio debido a la pandemia por Covid-19 y luego porque no han mediado las decisiones políticas y presupuestales correspondientes. Es por esto que año a año crece el número de maestros rurales, incluyendo los unidocentes de la muestra, que no han recibido formación específica alguna en ese centro. Los reclamos a nivel del magisterio rural, a nivel sindical y de las Asambleas Técnico Docentes (ATD), son permanentes al respecto.

Lo anterior evidencia que la formación específica inicial o de grado es mayoritariamente percibida por los directores unidocentes como existente y suficiente pero inadecuada y poco útil. Por el contrario, la formación específica de carácter continuo o permanente es percibida mayoritariamente como inexistente o insuficiente, aunque pertinente y de utilidad para trabajar en aulas multigrado.

Se evidencia aquí una posibilidad de intersección entre la formación inicial o de grado y la formación continua, de forma tal que pueda ampliarse la oferta a la

vez de hacerla más pertinente y adecuada para el desempeño de la labor docente en las aulas multigrado.

Las demandas específicas de formación y de recursos que, generalmente, los maestros rurales manifiestan, son sintetizadas por la maestra (E1). A juzgar por documentos de las Asambleas Técnico Docente (2003, 2005) y sindicales (FUM, 2005), el posicionamiento de la maestra entrevistada resulta muy representativo de lo que el magisterio rural viene planteando y solicitando desde hace 20 años.

> Las necesidades más básicas (de formación) que considero es el aporte hacia la inclusión. No solo el aporte hacia el maestro sino de recursos que no tenemos, recursos en la escuela y que son también necesarios en la parte de educación inicial. Los maestros nos ingeniamos como para ir incorporando los niños de educación inicial y los recursos son más fáciles de obtener y de lograr. Pero la parte de inclusión (educación especial) es una de las carencias que tenemos. Otra carencia que considero en la parte de Educación Física. Yo recibo Educación Física porque hay un proyecto a nivel departamental, pero sé que no todos reciben Educación Física. La Educación Física es muy necesaria y estaría bueno que se recibiera una vez por semana, por ejemplo, o dos veces por semana con un profesor que fuera por escuela rotando. Es una idea, es una de las necesidades más grandes que yo veo. Lo otro tal vez también, algún profesor de arte que en su momento yo lo pude tener por la intendencia y hoy no lo tengo (E1).

Por lo tanto, educación especial (o inclusión), educación inicial, Educación Física, Educación Artística son algunas áreas que se demandan para la formación específica. En algunos casos la demanda proviene de las carencias en la formación inicial o de grado y en otros casos provienen de la falta de recursos de la escuela rural.

4.4. Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado

La tríada de elementos de las prácticas educativas (Zabala, 1997) constituida por los espacios, los tiempos y los recursos es la que permite describir e interpretar las materialidades del aula. No hay enseñanza y aprendizaje sin estos tres elementos que, además, se configuran en mutua afectación y dependencia. Se parte aquí de la hipótesis que los espacios, los tiempos y los recursos adquieren manifestaciones singulares y específicas en el aula multigrado de las escuelas rurales unidocentes (Santos, 2011). La encuesta, las entrevistas y las observaciones de esta investigación vienen a corroborar esa hipótesis y caracterizar esas especificidades.

4.4.1. Los espacios a partir del mobiliario escolar

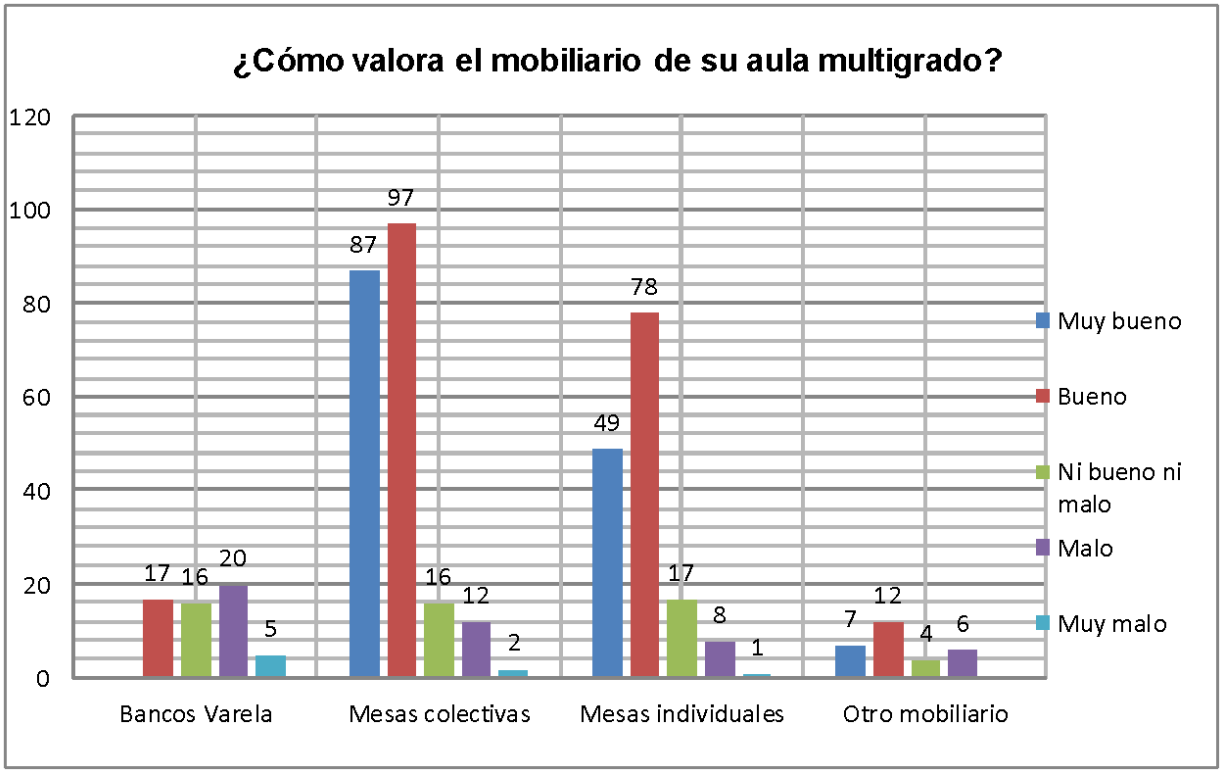
Las mesas colectivas constituyen el mobiliario predominante en las escuelas unidocentes. Están presentes en el 69,6% de las escuelas de la muestra, aunque en algunos casos coexistiendo con otro tipo de mobiliario. En el 48,6% de las escuelas hay mesas individuales, tanto de forma exclusiva como compartida con otro tipo de mobiliario. Llama la atención que en el 13,6% de las escuelas unidocentes aún se utilicen los bancos Varela, mobiliario bipersonal que viene del siglo XIX y que fue el típico mobiliario escolar durante gran parte del siglo XX. Sin embargo, en los últimos años del siglo pasado y en los primeros del siglo XXI ese mobiliario -habitualmente considerado tradicional- fue paulatinamente sustituido por mesas individuales o colectivas. Sin embargo, la encuesta muestra que en el caso de las escuelas unidocentes, este mobiliario todavía tiene presencia activa.

Las mesas colectivas son el mobiliario con mayor valoración positiva por parte de los docentes, siendo que la gran mayoría de los que lo poseen lo considera bueno o muy bueno (86%). Por el contrario, la valoración del banco Varela no resulta tan positiva. Quienes tienen en sus escuelas este mobiliario, el 56,9% lo considera bueno o ni bueno ni malo mientras que el 43,1% lo considera malo o muy malo.

La contraposición entre el banco fijo (banco Varela) y la mesa colectiva hunde sus raíces en la pedagogía nacional a partir de la publicación de *El banco fijo y*

la mesa colectiva del Maestro Julio Castro (1942). Se trata de una de las obras más representativas del pensamiento pedagógico nacional, en el que se compara la escuela tradicional y el escolanovismo a través de la metáfora del mobiliario. El banco fijo representaba la escuela tradicional al tiempo que la mesa colectiva era la imagen de la Escuela Nueva. Sin embargo, 80 años después, el banco fijo no ha desaparecido por completo, a juzgar por los maestros de la muestra que han reportado su existencia en sus escuelas unidocentes.

Figura N° 17. Valoración del mobiliario



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La disposición del mobiliario en el aula puede ser fija o variable. En todo caso, la que se usa con mayor frecuencia es la llamada **disposición en U** que en el 63% de los casos se utiliza de manera frecuente o muy frecuente. La segunda disposición del mobiliario más utilizada es la llamada disposición en círculo, que se utiliza de forma frecuente o muy frecuente en el 35,3% de los casos. Por otro lado, la disposición en columnas -propia de los bancos Varela aunque en algunos casos también se puede utilizar con mesas individuales- los

maestros dicen utilizarla en forma frecuente o muy frecuente en el 10,5% de los casos. La disposición en U parece cumplir con dos condiciones muy buscadas en la dinámica áulica: permite que todos se vean entre sí favoreciendo las interacciones entre los alumnos al tiempo que permite también direccionar la mirada al frente del salón donde está la pizarra, la pantalla o la maestra cuando se dirige al grupo total.

La disposición en U aparece también en el testimonio de las maestras entrevistadas. Sin embargo, la maestra de la entrevista (E1) remarca que es la disposición habitual pero no es permanente. Se alterna con otras disposiciones dependiendo del lugar donde se ubique el aula que a veces es en el salón de clase, otras veces en el salón auxiliar, otras veces en el patio. Debido a la estructura de los locales escolares cuando fueron construidos y el descenso paulatino de matrícula, es habitual que las escuelas unidocentes cuenten con un salón auxiliar que antes era ocupado por otra maestra cuando la escuela tenía mayor matrícula y mayor cantidad de maestros.

> Puedo decir que habitualmente, porque la verdad que mi salón no es un salón muy ordenado, es un salón que la disposición es en U, los tengo ubicado en U mirando el pizarrón. Yo puedo circular y ellos pueden circular. Mis niños son niños muy libres y ellos están en permanente movimiento. Y no paso mucho tiempo en el salón de clase, ando mucho en lo que es el patio. Me quedó un salón desocupado y que ocupaba (antes) la (otra) compañera docente, entonces ese salón es el de los rincones y pasamos en ese salón también. Entonces, la disposición habitual es en U, pero no es la de siempre, puede cambiar (E1).

La disposición del mobiliario se establece también en función de la matrícula total del aula multigrado. Cuando esta matrícula es extremadamente baja (1 a 5 alumnos), no siempre la disposición en U es la más adecuada y la que tiene sentido. Por ejemplo, en el caso de la maestra (E2), al tener solo cuatro alumnos, la disposición es en una gran y única mesa colectiva.

La abundancia de espacios es una característica de las escuelas unidocentes. Cuando la propuesta docente aprovecha estos espacios, se configuran ámbitos diversos de trabajo en el interior del edificio escolar, generándose múltiples escenarios y multiplicando la noción de aula más allá del salón de clase. Por esa razón, en el caso anterior y en el de la maestra (E2) los rincones no están ubicados en el salón de clase sino en el salón auxiliar.

> Nosotros trabajamos con dos mesas, pero las tengo puestas juntas y yo trabajo con ellos en la misma mesa al ser cuatro (alumnos). Pongo los dos de cuatro años en un lado y los dos de segundo en el otro. Como son poquitos y tengo dos salones inmensos como de 10 metros por 10 metros, en el otro salón contiguo hicimos un rincón de lectura y un rincón de juegos. Porque los de 4 años, por lo general, tienen otras cosas y ellos se alejan, entonces yo puedo trabajar muy bien con los dos de segundo (E2).

En este escenario de extrema baja matrícula, aparece un fenómeno singular: el de la maestra ubicada en la misma y única mesa en que están los alumnos. Esto genera una interacción más cercana, individualizada y familiar, donde se desdibuja el frente del salón y la compartimentación de los espacios entre los alumnos y entre éstos y el docente. La disposición en U es sustituida por la que se podría denominar **disposición en gran mesa colectiva**.

En el escenario áulico de la (E3) la disposición en U queda truncada y se convierte en una disposición en L orientada hacia el frente del salón. La maestra hace referencia al caso de los alumnos de educación inicial que, por momentos, no integran la disposición en L y tienen su propia mesa aparte con los elementos materiales propios de su edad, cercanos a ellos. Es habitual que en las escuelas unidocentes los alumnos de educación inicial estén en un espacio propio y no estén plenamente integrados a la disposición principal del mobiliario y de la organización social general de la clase. Resulta claro que todo depende de la matrícula global de la escuela, dado que en el caso anterior (E2) por el número tan bajo de alumnos, los de educación inicial sí estaban

plenamente integrados a la disposición principal en una gran mesa colectiva. “En una mesa tengo las de inicial pero igual se sientan acá (en la L). Acá tenemos las cosas de plastilina, de juguetes, acá tenemos la mesa de los experimentos que estamos haciendo. Es una escuela muy chiquitita” (E3).

La maestra de la escuela (E4) también relata la disposición principal en U pero con la alternativa de los niños de educación inicial ubicados en una mesa especial para ellos. También en este caso, la maestra desestima su escritorio como espacio de permanencia y dice preferir estar ubicada en las mesas de los niños, rotando entre ellas. Nuevamente se puede ver que en espacios de muy baja escala, la tendencia de las maestras es a integrarse en las mesas de los alumnos.

> Tenemos mesitas nuevas que son con sillas individuales y las tengo distribuidas frente al pizarrón como una U bien diagramada. Después. tengo mi escritorio lejos, porque está en una esquina que la transformé tipo en una dirección. Porque uso las mesitas con ellos individuales, no uso mi escritorio como escritorio sino que voy rotando con ellos también en las mesitas. Adelante ahora coloqué una mesita para los chiquitos que facilita más para que nosotros estemos todos juntos. Cuando estamos en clase ahí queda tipo una mesa colectiva porque quedo yo con ellos todos en la mesita (E4).

La próxima escena que describe la maestra (E1) muestra de qué manera el mobiliario y su disposición no son neutrales ni inocentes. Por el contrario, en el multigrado representan significados didácticos y explican las relaciones interactivas que se establecen entre los alumnos. El solo hecho de abandonar por momentos la apropiación exclusiva de los espacios –expresada en términos de *mi lugar*- y que cada alumno ocupe el lugar del otro, ayuda a la autoestima, los vínculos mutuos y la circulación misma de los saberes entre ellos. Es claro, por lo tanto, que la disposición del mobiliario se relaciona y explica la organización social de la clase y las relaciones interactivas entre los alumnos, siendo entre sí pares asimétricos.

> Cuando hago el trabajo en equipo lo que hago es tener diferentes tamaños de mesas. Entonces las mesas más grandes son las que se usan para realizar el trabajo en equipo. Esa organización es lo que hago y generalmente uso el espacio del niño de Inicial que también es ocupado porque son unas mesas bastante grandes también lo uso para los equipos y concurren el niño grande a sentarse en la sillita chica y el niño chico a sentarse en la silla grande. Eso es de destacar, capaz que es algo muy simple, pero es de destacar porque el niño como que se siente en el lugar del otro. Eso hace que al niño chico lo incorpore y no diga: tengo este chico en el equipo, no lo atiendo, no lo ayudo. Eso se da naturalmente, el compañerismo entre ellos fortalece el conocimiento muchísimo (E1).

4.4.1.1. Miren al frente

En la escuela del sur se observó una distribución del salón sin frente (Obs. A). El salón no tiene frente propiamente dicho, los bancos de los niños se encuentran distribuidos mirando hacia el centro del salón. No hay escritorio del maestro y hay varias pizarras que pueden ser visualizadas por todos los alumnos. Esta distribución lleva a pensar en una primera mirada, en una forma de trabajo conjunto donde las actividades se comparten. Sin embargo, una vez conocida la modalidad de trabajo que prima, se piensa que la distribución responde a la poca utilización de pizarrones y/o papelógrafos, ya que cada alumno recibe su propuesta de trabajo fotocopiada.

La observación efectuada en la escuela del centro (Obs. B) permite comprobar la existencia de un salón con frente y dos columnas dirigidas hacia allí. La distribución de bancos es estática, cada niño reconoce como suyo su banco y su lugar. Se trata de bancos ubicados en dos columnas paralelas mirando hacia el pizarrón, que se encuentra al frente del salón. Llamó la atención que el día que la maestra propuso sentarse en la alfombra para realizar un trabajo de observación de pinturas, los alumnos lo hicieron colocándose como si estuvieran en los mismos bancos, en columnas y de a dos. No rompieron la

estructura.

En la escuela del norte (Obs. C) se observó un salón con frente hacia el que se orientan mesas individuales. La clase mantiene una frontalidad casi permanente. Las mesas de los niños están ubicadas de frente al pizarrón y los alumnos se ubican por grados. Una mesa para una niña de primero, otra para un niño de tercero y otra para dos niños de cuarto con uno de quinto grados. En un plano más atrás el pupitre de la maestra y la mesa de alumnos de educación inicial. En actividades especiales han juntado las mesas.

En la escuela del oeste (Obs. D) se detectó un salón con frente y bancos en semicírculo o disposición en U. El salón de clase tiene un frente en el que se ubican dos pizarrones, un reloj, el escritorio y bancos ubicados en semicírculo. En cada columna de bancos se ubica un grado: cuarto, quinto y sexto grados.

La disposición de columnas de bancos o mesas que se alinean hacia un frente del salón bien definido, parece corresponderse con una concepción *tradicional* donde el alumno se encuentra sistemáticamente trabajando con la misma disposición. En este caso, los desplazamientos del maestro se centran en general en relación al pizarrón con pocas incursiones que no sean las de ese ámbito referencial. En cuanto a los alumnos, los mismos se desplazan hacia el maestro cuando la situación lo requiere. En este caso, la distribución del mobiliario, la estructura del salón y los desplazamientos del docente son bastante restringidos, en general acotados a la propuesta de clase.

La disposición del mobiliario en semicírculo o en U, refiere tal vez a una apuesta docente hacia una mayor interacción entre los alumnos entre sí y con el enseñante que permita una mayor circulación de saberes. Esta modalidad se ha visto muy extendida en el aula multigrado por considerarse más apropiada a una concepción alejada de la propuesta tradicional de fuerte carácter normativo donde el objeto de conocimiento estaba en posesión del maestro y era éste quien se lo transmitía al alumno sin mayor involucramiento de este último.

En este caso los desplazamientos del maestro se realizan en consonancia con la distribución del alumnado permitiendo una llegada más directa al alumno y un trato más individualizado. Los alumnos por su parte no generan tantos

desplazamientos, sino que es más bien el docente el que recorre el semicírculo en uno u otro sentido según la necesidad.

La disposición de un aula sin frente definido parece corresponderse a un espacio áulico que está en permanente cambio y reformulación. De esta forma, los alumnos, de manera individual o colectiva, pueden apropiarse de una manera personal del espacio. Es posible presumir además, que esta disposición áulica involucra una propuesta diversa y en ella podría subyacer una concepción dinámica de los procesos de enseñar y aprender que no se aferran a determinados espacios, sino que más bien usan los mismos al servicio de la propuesta. El hecho de que el docente habilite esta particular disposición muestra que las consignas de trabajo tienen una carga permanente de desafío a la rutina que permiten al alumno ubicarse de acuerdo al dispositivo didáctico instalado. La distribución de los niños está pensada de tal manera que la tutoría de unos sobre otros se ve facilitada por la estratégica ubicación de los alumnos, los cuales pueden interactuar unos con otros en apoyos que la docente ha viabilizado. Cabe agregar también que los desplazamientos de la maestra se dan en toda el área del salón, sin tener un punto de referencia fijo. En este aspecto se pudo observar que la docente iba banco por banco a requerimiento de los alumnos o por necesidades de la propuesta haciendo una potente intervención individual con fuerte énfasis en la atención a la diversidad. Analizando estos aspectos se visualiza que la estructura del aula refleja los planteos de Antoni Zabala (1997) en cuanto a los diferentes modos de manejar el espacio que van indisolublemente ligados al tiempo y a la propuesta docente. La propuesta analizada podría conciliarse también con la planteada por Roser Boix (1995) en cuanto a la organización de la escuela rural en rincones de trabajo donde el *frente del salón*, entendiendo como tal el lugar donde se juega el mayor porcentaje de acciones e intervenciones docentes, pierde de alguna manera ese lugar de privilegio.

4.4.1.2. La organización social: el grupo total y los subgrupos

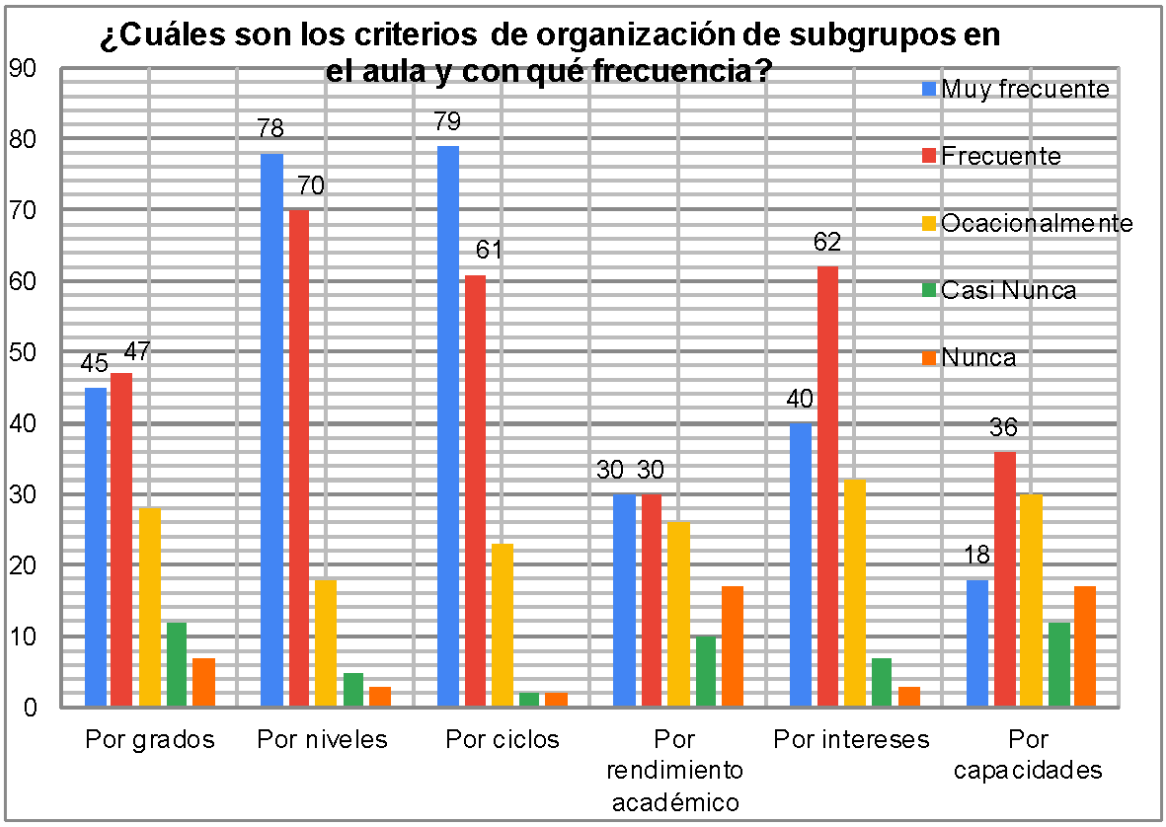
En cuanto a la organización social de la clase en el uso de los espacios y del mobiliario, conforme a lo anterior, la mayoría de los docentes encuestados

dicen que en el aula los alumnos se sientan en pequeños grupos. Esto ocurre de manera frecuente o muy frecuente en el 72% de las escuelas y está directamente correlacionado con la mesa colectiva como mobiliario predominante. La organización en la que los alumnos están sentados en pareja se utiliza de manera frecuente o muy frecuente en el 57% de los casos y esto puede ocurrir tanto utilizando mesas colectivas como bancos Varela. Por otro lado, la organización en la que los alumnos están sentados de manera individual es la menos utilizada, aunque es reportada como la utilizada de forma frecuente o muy frecuente en el 36% de las respuestas. Se desprende de estos datos que la grupalidad está muy valorada entre los maestros unidocentes, tanto sea en pequeños grupos o en forma de duplas, coexistiendo o alternándose ambas modalidades según las circunstancias.

La predominancia de la grupalidad como organización áulica obedece a diversos criterios para la conformación de los subgrupos. El criterio más utilizado es el del armado de subgrupos por niveles o tramos, esto es, de a pares de grados (4 y 5 años, 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6° grados). Esta modalidad dicen utilizarla el 51,7% de los encuestados, aunque no necesariamente de manera exclusiva, dado que en algunos casos se alterna con otros criterios según la actividad o el momento. En segundo lugar aparece el criterio de armado de subgrupos por ciclo, esto es, primer ciclo (4 años, 5 años, 1° y 2°) y segundo ciclo (3°. 4°. 5° y 6°). En el 49% de los casos, los docentes reportan utilizar este criterio de armado en dos grandes subgrupos, parcialmente explicado por el alto número de escuelas unidocentes con muy baja matrícula. En tercer lugar, se cita el criterio de organización de subgrupos por intereses de los niños, dado que el 35,7% de los docentes dicen aplicarla de manera frecuente o muy frecuente. Recién en cuarto lugar aparece el criterio de armado de los subgrupos por grado, ya que este criterio es referenciado como de uso frecuente o muy frecuente en el 32,2% de los casos. En quinto lugar encontramos el criterio del rendimiento académico como criterio de organización de los subgrupos, citado como de uso frecuente o muy frecuente en el 21,2% de los casos.

Se desprende de estos datos que resulta más habitual el armado de los subgrupos conforme a criterios formales de pertenencia a los grados, tramos o niveles y ciclos que a criterios académicos de rendimiento, características o intereses y necesidades de los alumnos. También se evidencia que ningún criterio es utilizado en exclusividad y de forma permanente, sino que los criterios de armado de los subgrupos van cambiando y se van alternando según las propuestas, actividades, contenidos de enseñanza y otras condicionantes.

Figura N° 18. Criterios de organización de los subgrupos



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.4.1.3. Aprender en equipos

De las entrevistas surge la distinción entre la distribución del grupo total en subgrupos como forma de organización estable dentro de la clase y la grupalidad circunstancial en forma de equipos para actividades concretas. La maestra (E1) describe su criterio para el armado de los equipos:

> Opino que no puedo poner un niño bueno en cada equipo. Bueno, con respecto a su nivel de aprendizaje, eso no, no lo considero. Considero que todos tienen determinadas fortalezas. Entonces mis equipos son muy dinámicos, incluso los armo yo y los arman ellos. Se ponen en el pizarrón: tenemos trabajo en equipo, preciso cuatro equipos. Entonces ellos mismos son los que arman sus equipos. Hay veces que la actividad requiere y los armo yo. Pero es dinámico (E1).

Esta forma de pensar los equipos reflejando la diversidad propia del grupo multigrado se basa en algunas ventajas didácticas que la maestra describe en términos de ayuda mutua entre pares diferentes, logro de mayor solvencia comunicacional, capacidad de expresarse en público y el trabajo de oralidad en general.

> Busco que los equipos tengan niños de diferentes grados. La propuesta es la misma y lo que destaco es en el cierre de la actividad o en el cierre del día que se hace la exposición oral. Generalmente tienen algún papelógrafo. Entonces el niño le ayuda al pequeño, aunque sea dice el título de lo que tiene que proponer. Me han ayudado muchísimo las exposiciones orales. A mí me gusta salir y participar de concursos. De andar incluso en el agrupamiento yo veo que la disposición de ellos para presentarse frente a un público es diferente sí y lo ha fortalecido este tipo de trabajo (E1).

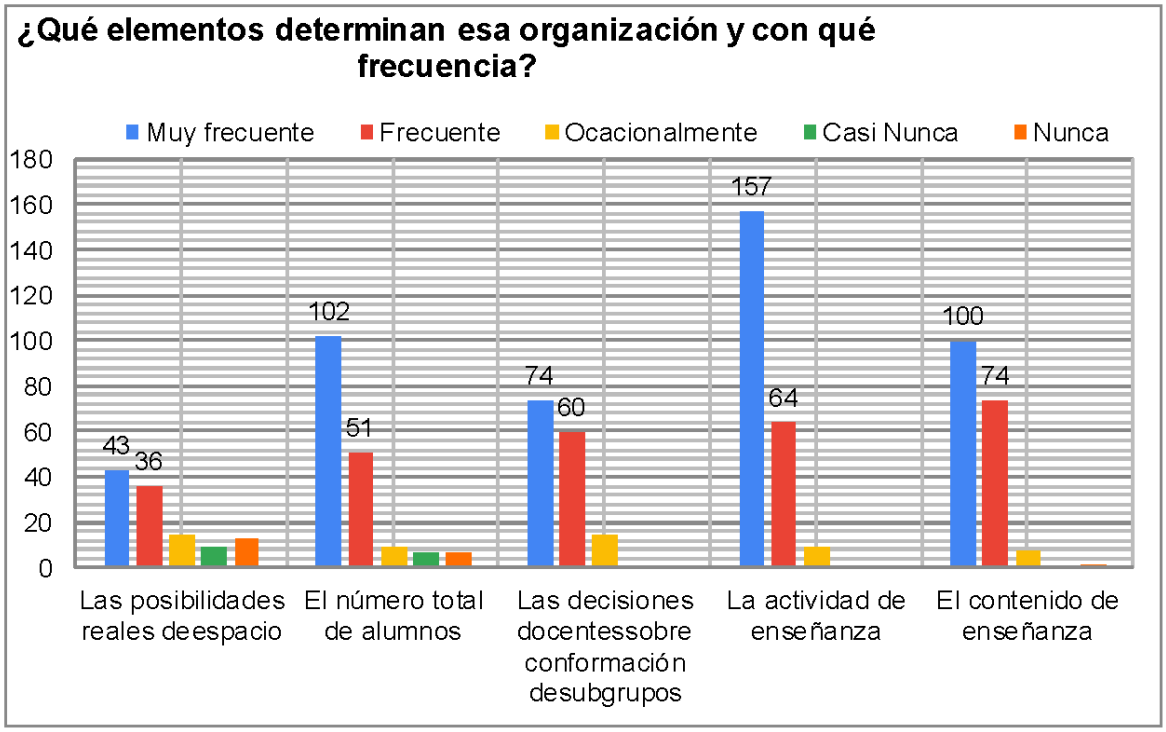
En el caso de la maestra (E3) también hay una búsqueda de la heterogeneidad de los equipos, asegurándose que en cada uno haya un niño grande que pueda liderar la tarea. Se trata de un fenómeno de tutoría múltiple, donde un tutor ayuda, dirige u orienta el trabajo de más de un compañero. En el caso de la escuela de la entrevista (E3) esta tutoría múltiple se aplica en tres grupos de tres integrantes cada uno.

> A no ser cuando trabajamos, por ejemplo, con algún juego que ahí lo mezclo, cuando hacemos grupitos de tres, tres grupos de tres, ahí trato de que haya uno más grande de matemáticas, por ejemplo. Yo trato de que jueguen mucho, entonces que los chiquitos tengan uno que les dé como la zona de desarrollo próximo. Para algún juego, para alguna actividad especial o para algún experimento que hacemos, ahí siempre que haya alguno más grande que pueda liderar el grupo, digamos (E3)

4.4.1.4. Los criterios de la grupalidad

Los criterios para la configuración de los subgrupos y de los equipos se aplican de manera alternada en función de diversas condiciones que determinan la aplicación de uno u otro criterio. La actividad de enseñanza a ser desarrollada aparece como el elemento más determinante del criterio de organización de subgrupos. El 77,3% de los docentes dicen que ese es el factor determinante de manera frecuente o muy frecuente. El segundo elemento determinante es el contenido de enseñanza, utilizado de forma frecuente o muy frecuente para la aplicación del criterio de armados de subgrupos en el 60,9% de los casos. En tercer lugar, en el 53,5% de las respuestas se menciona el número total de alumnos del grupo multigrado como el factor más determinante. En cuarto lugar, en el 46,9% de las respuestas se da cuenta de las propias decisiones docentes sobre la conformación de los subgrupos como el principal elemento determinante. Por último, en el 27,6% de las respuestas se mencionan las posibilidades reales del espacio áulico como el elemento determinante de manera frecuente o muy frecuente para fijar el criterio de armado de los subgrupos.

Figura N° 19. Elementos que determinan la organización en subgrupos



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

En el siguiente relato se muestra que el tipo de actividad determina la modalidad de trabajo en equipo. Pero muestra, sobre todo, el valor de la integración de los niños en los equipos con criterios de diversidad haciendo que cada equipo sea un pequeño grupo multigrado que incluye a los de educación inicial. Esta maestra (E1) destaca particularmente el criterio de que los niños pequeños deben estar en contacto con niños de grados superiores en los grupos, aun cuando desde afuera se observe esto como algo inconveniente. La larga experiencia de la maestra le indica que las dudas acerca de poner en contacto cotidiano niños pequeños con niños grandes, se despejan por la evidencia cotidiana, año tras año.

> Por la actividad generalmente es la forma, la modalidad del trabajo, pero trabajo mucho, bastante en equipo. A veces el que entra me ha pasado, con una persona ajena a la escuela como la figura del inspector, de preguntarme ¿realmente te parece que ese niño de inicial, que está como perdido a veces en lo que se le está diciendo,

> está en el lugar correcto? Sí, vení dentro de un tiempo y yo te voy a decir que sí, que tengo razón. Y vienen y te dicen: sí, maestra era realmente, esto funciona. Porque vos ves que ese niño ya cambió su forma de aprender y cuando está en el equipo. Obvio que en marzo todo cuesta, pero dentro de un tiempo yo te voy a decir que sí que tengo razón (E1).

4.4.1.5. Entre los liderazgos y el trabajo colaborativo

En la escuela del norte (Obs. C) se registró un trabajo en equipos con un rol de liderazgo de los alumnos de grados superiores. En algunas actividades presentadas se observan relaciones interactivas donde los más grandes lideran la tarea. La docente desarrolla muy conscientemente tareas colaborativas entre los niños, en el entendido de que los más grandes pueden ayudar a los chicos. Esto, en términos de que los más grandes poseen herramientas mecánicas o de procedimientos que los más chicos no tienen y en ese caso pueden ayudarlos en algunas tareas tales como recortar, pegar y leer. Sin embargo, solo en raras ocasiones se observan intercambios intelectuales en donde se pongan en juego conocimientos que motiven cambios conceptuales para ambos pares.

Estas actividades son frecuentes en expresión plástica, en Educación Física y en la huerta. La maestra parece tener implícita la interacción cuando presenta la actividad porque les dice a los alumnos: “cuando tengan dudas le preguntan a Esteban[44] (un alumno de grado superior)” o “para seguir avanzando le muestran cómo van”. En ocasiones ella pregunta: “¿quién puede ayudar a Marcos (alumno de tercero) a buscar en el diccionario?”, “María, vos que terminaste, podés ayudar a Carolina a pegar en la hoja” (niño de inicial). El rol de liderazgo se tiene solo porque es más grande; las actividades asignadas no lo ponían en situación de pensar cómo hacer para ayudar.

En la escuela del oeste (Obs. D) aparece un trabajo en equipo colaborativo. Todos los integrantes del grupo -incluida la maestra- tienen una función que

[44] Los nombres han sido modificados para preservar el anonimato.

cumplir y se complementan. En el grupo todos son importantes e imprescindibles realizando las funciones en las cuales se destacan. En el invernáculo está el alumno que sabe regar, los prolijos y pacientes que saben levantar el nailon del invernáculo, el secretario del grupo que sabe escribir con rapidez y claridad. Lo mismo sucede en clase, cuando trabajan en equipos se distribuyen las tareas y colaboran con los compañeros que tienen alguna dificultad para desarrollar alguna tarea.

4.4.1.6. Los desplazamientos

En la escuela del sur (Obs. A) se observa una maestra que se desplaza por todo el salón, sin un lugar de referencia. La maestra se desplaza por todo el salón y si bien tiene una mesa donde apoya sus útiles, nunca está sentada en ese lugar. Si se sienta en algún momento lo hace en cualquier sector y siempre al lado de alguno de los niños. Los desplazamientos constantes se deben a que va atendiendo a los niños banco por banco, en forma individual.

En la escuela del centro (Obs. B) se observa una maestra que se desplaza sólo en el frente del salón. La maestra siempre se mueve dentro del salón en un sólo sector, en la proximidad del pizarrón, su escritorio y la mesa de un televisor y entre el espacio que queda entre una de las columnas y la pared con ventanales. Se mueve constantemente con paradas momentáneas y nunca se sienta en su escritorio ni en los bancos con los niños. Cruza a la otra columna sólo si se lo requieren los niños o para observar el trabajo que realiza un niño de primer año con atención especial.

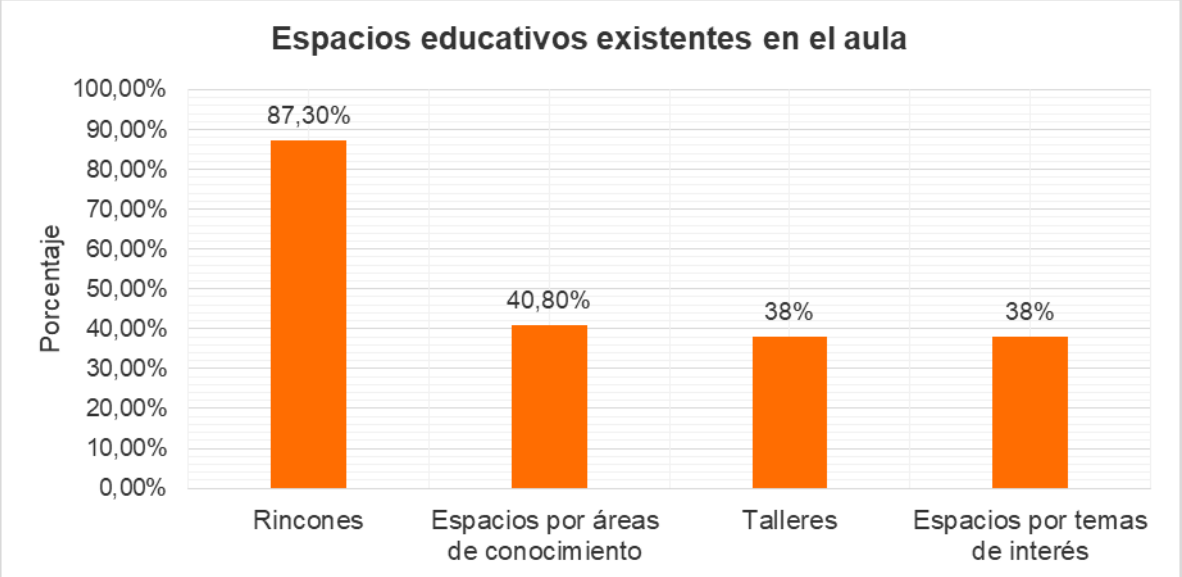
En la escuela del norte (Obs. C) se observa una maestra que se desplaza por todo el salón pero que tiene un lugar de referencia. Su desplazamiento por todo el salón es continuo. Usa su mesa para pasar la lista, buscar materiales y consultar su planificación. En la escuela del oeste (Obs. D) también la maestra se desplaza permanentemente y se dirige donde están ubicados los alumnos dentro o fuera del salón. El frente es donde está ubicado el escritorio y el lugar donde ella vuelve permanentemente. La docente comienza explicando la consigna de trabajo con todo el grupo en el frente. Al diversificar la propuesta ella se desplaza con los grupos de quinto y sexto. Los alumnos de cuarto salen

del salón y la docente va a cada subgrupo. Al volver al salón trabaja con quinto y sexto. Vuelven los alumnos de cuarto y deja trabajo autónomo para quinto y sexto, retomando el trabajo con cuarto. La docente siempre está parada y se desplaza por los grupos donde están sentados los alumnos. Atiende en forma personalizada a una alumna de cuarto. Cambian los alumnos de quinto y sexto de lugar y ella también se desplaza. Se traslada con el grupo al invernáculo. Vuelven al salón. Se sienta junto a los alumnos.

4.4.1.7. Los espacios educativos en las aulas unidocentes

Los docentes encuestados citan diversos espacios educativos en el aula multigrado. Sin embargo y por mucho, el más referenciado es el de los rincones, mencionado como existente en sus aulas por el 87,3% de los directores. Aparecen luego un conjunto de espacios que resultan referenciados entre el 30% y el 40% de los encuestados, tales como talleres, secciones temáticas, espacios por áreas de conocimiento y espacios por temas de interés. Aunque en proporciones menores y singulares, también los docentes mencionan como espacios educativos en sus escuelas unidocentes a la huerta, el invernáculo, el patio y las aulas virtuales.

Figura N° 20. Espacios educativos en el aula multigrado



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Los talleres, secciones temáticas y espacios por áreas de conocimiento o por temas de interés aparecen aquí referenciados como espacios áulicos, de carácter permanente o circunstancial. Estos espacios se solapan con los rincones por cuanto algunos de ellos asumen la forma de rincones. Llama la atención la mención residual a la huerta por cuanto se trata de un espacio identitario de la escuela rural en los discursos docentes. Sin embargo, las escasas menciones a este espacio pueden suponer, por un lado, que no sean considerados espacios áulicos por los maestros que respondieron el cuestionario, y por el otro, que no sean tan frecuentes en las escuelas unidocentes como se piensa desde el imaginario colectivo.

Sin perjuicio de lo anterior, en las entrevistas aparecen menciones a la huerta como un espacio privilegiado, pero no es el único espacio educativo que se menciona. Por el contrario, en el caso de la maestra (E1) se hace mención a múltiples espacios asociados a áreas de conocimiento y proyectos institucionales y de agrupamiento.

> El espacio presente es la huerta. Es un recurso rico para trabajar y que no puede faltar en el medio rural. También tenemos un proyecto a nivel institucional y a nivel de agrupamiento sobre flores. Entonces un poco nos hemos volcado a la parte de lo que es la jardinería y estamos también tratando de que tengamos una flor que nos identifique como comunidad. La idea partió de la escuela, ya tenemos plantada la flor XX. Entonces el jardín y la huerta son un recurso y un rincón que siempre estamos usando. Después tenemos la parte de Ciencias Naturales de Biología, que eso lo tengo en el otro salón que tengo libre. Por razón de espacio entonces ellos van y vienen porque tiene una puerta por medio. Ahí tengo todo el desarrollo de este proyecto. También desde la biología hemos tomado la parte de reproducción sexual, asexual y todo el trabajo con las flores (E1).

De este testimonio se desprende que se produce una supeditación de los espacios a los proyectos educativos existentes en la escuela. Alrededor del proyecto sobre las flores que se comparte a nivel del agrupamiento, se generan espacios de huerta y jardín en el predio de la escuela y rincones de ciencias en el interior del edificio. El nexo entre los espacios existentes y los proyectos parecen conferirles sentido a aquellos, alejando del escenario una noción formalista de los espacios que en algunos casos están por el hecho de estar, pero sin una adecuada justificación didáctica. La huerta es el mejor ejemplo de ello dada la aparente *obligatoriedad* de su existencia por el solo hecho de que la escuela es rural, factor que no resulta suficiente si no está acompañada de un sentido educativo y una justificación didáctica (Ferreiro, 1937).

En otros casos, la razón de ser de los espacios está relacionada con las disciplinas o áreas de conocimiento curriculares:

> tenemos un rincón de Física y Química y tenemos la parte de Matemática, de Geometría. Se tienen todos los recursos, los que ellos van armando con los cuerpos, diferentes esqueletos, el desarrollo y eso es lo que lo que más disponemos. A su vez tenemos la parte de lectura, hay una biblioteca que tiene los libros, pero me ha dado mucha utilidad cajones que son con tapa y entonces ellos van y buscan ahí los libros y tenemos préstamos del libro. Una vez a la semana se llevan libros y lo traen a la otra semana (E1).

En el caso de la entrevista (E2), la maestra también menciona la huerta como uno de los espacios educativos, pero en el marco de otros múltiples espacios. En este caso no se establece una relación entre los espacios y los proyectos de la escuela, pero sí respecto a las actividades lúdicas, recreativas o deportivas, destacándose la amplitud de los espacios, propia de la mayoría de las escuelas rurales.

> El de lectura y el de juego. Ahí adentro hacen a veces Educación Física pero que a veces hacen afuera. Después en el corredor tenemos también una zona donde juegan, tenemos otra zona donde escriben, rayan y hacen lo que quieren, un pedazo de una explanada que hay tizas y trabajan ahí. Trabajamos a veces cosas de Geometría también. Tienen un patio inmenso donde tienen una parte de juegos de todas clases: hamaca, tobogán y después tienen otra parte donde tienen una casita, después tenemos otra parte que es la huerta. No tenemos mucha cantidad, ya desde el año pasado tenemos cajones que es donde plantan (E2).

La huerta y las actividades lúdicas y recreativas también son referenciadas por la maestra (E3), en una escala reducida conforme la escala de la escuela y la ubicación territorial caracterizada por el aislamiento geográfico. En este caso se hace mención a la precariedad del edificio escolar, algo que resulta relativamente frecuente en las escuelas alejadas de las capitales departamentales y de bajo alumnado.

> Para que ellos jueguen acá tienen las hamacas, el tobogán y un subibaja. Y acá tenemos, no muy lejos del local, la huerta. Acá tenemos la huerta que mañana venimos a plantar porque ya plantamos, pero no tenemos muchas cosas, sembramos tomates y brotaron las semillas que nunca habíamos plantado. Hay un entorno que con buen tiempo pueden jugar perfectamente acá y si no adentro, tenemos una galería. Tenemos salón comedor, cuando está frío almorzamos ahí. Si el tiempo lo permite almorzamos en la galería. El local está deteriorado. Está hecha con chapas de Dolmenit y estropeado. Y ahí afuera dos baños que hace 15 años que están clausurados y tenemos un baño solo que usan los niños, la auxiliar y yo. Pedimos, pero hasta que no liberen fondos dicen que no. Es precaria la estructura (E3).

La maestra (E4) no hace mención a la huerta, pero sí a múltiples espacios deportivos, marcando una característica de la escuela en relación a la disponibilidad de profesor de Educación Física y una red de instituciones donantes de materiales y recursos.

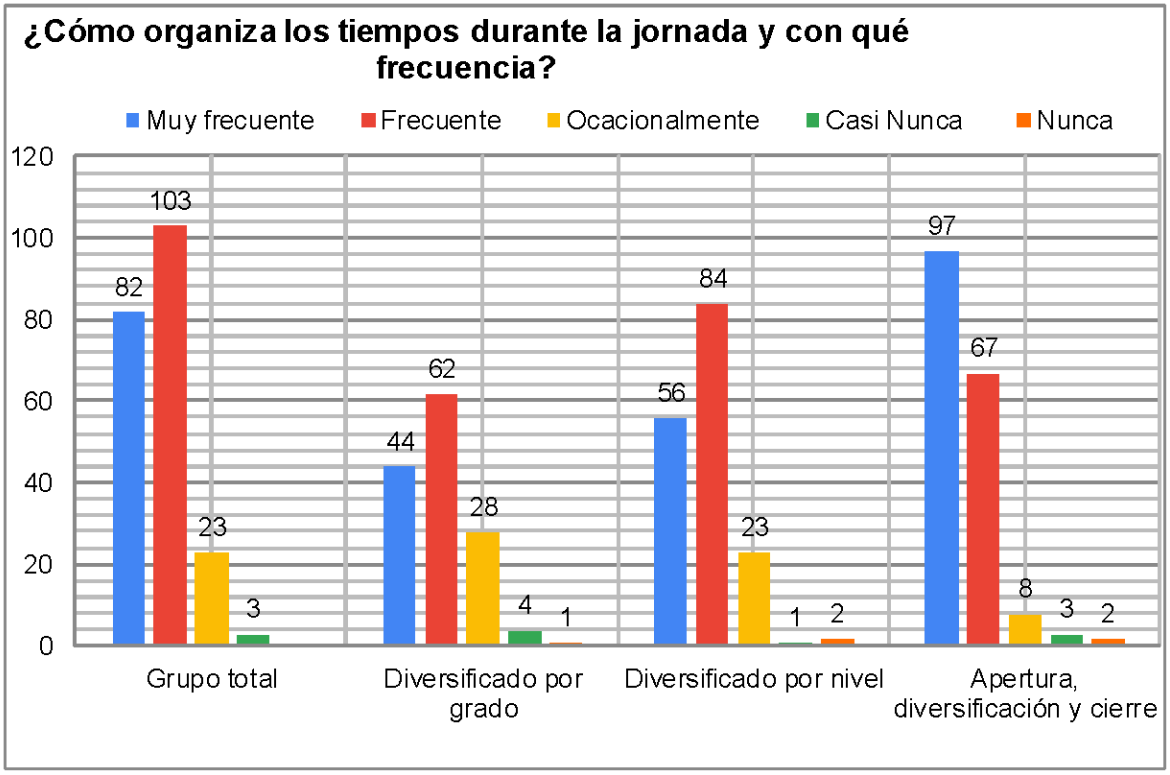
> Tenemos la cancha de fútbol que ahora en este momento está deshabilitada porque como estábamos en la otra escuela está llena de pasto, pro ya la vamos a habilitar de nuevo. Tenemos todo para preparar la cancha de voleibol, que la armamos en el momento y tenemos el espacio, solo que no la tenemos armada. Siempre le sacamos la red y todo, porque ahí queda un espacio para que el profe trabaje con los con los chiquilines. Recursos para Educación Física cantidad que nos donaron de Australia y de expresión también nos dan y hay espacios para eso también. Tenemos el comedor también, que lo usamos para tema de recetas y es un espacio de trabajo también con ellos. Después están los otros salones de las compañeras también. Ahora quedamos con un hermoso espacio armado con vereda y todo al fondo que vamos a ver cómo lo adaptamos. Supuestamente vamos a pintar juegos porque teníamos una vereda toda rota y teníamos juegos (E4).

4.4.2. Los tiempos en las aulas unidocentes

Se reportan cuatro grandes criterios de organización de los tiempos de la jornada escolar, criterios que se aplican de manera alternada y sucesiva según las circunstancias. El primer criterio es el de grupo total, esto es, la atención de todos los grados a la vez, utilizado de forma frecuente o muy frecuente por el 64,7% de los maestros unidocentes encuestados. El segundo es la dinámica de apertura-diversificación-cierre, citado como de aplicación frecuente o muy frecuente por el 57,3% de los docentes de la muestra. El tercero, solapado e integrado con el anterior, es el de diversificación por nivel, frecuente o muy frecuentemente utilizado por el 49% de los docentes. El cuarto, también integrado a la dinámica de apertura-diversificación-cierre, es el de

diversificación por grado, citado como de uso frecuente o muy frecuente por el 42% de los docentes encuestados.

Figura N° 21. Organización de los tiempos de la jornada



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La interpretación más adecuada de estos datos indica que la dinámica de organización de los tiempos más usual es la de apertura-diversificación-cierre, en la que suele haber momentos de grupo total –sobre todo en las aperturas y en los cierres- y momentos de diversificación, tanto sea por nivel o tramo y por grado. Al parecer, sin embargo, los momentos de atención al grupo total superan en frecuencia a la dinámica apertura-diversificación-cierre, por lo que hay algunas instancias en las que el maestro trabaja con todo el multigrado una actividad completa sin hacer distinciones por grado o nivel.

Si se analiza la organización de los tiempos de la jornada escolar que relatan dos de las maestras entrevistadas (E1 y E3), se aprecia que aparecen momentos de grupo total y momentos de diversificación en subgrupos o equipos de trabajo, armados con los criterios que ya se han descripto.

En el caso de la maestra (E1) se detallan estos momentos de la jornada de la siguiente manera:

> Las propuestas son variadas. Yo generalmente comienzo una jornada con el trabajo colectivo, todos juntos ahí en esa propuesta. Se arman equipos generalmente, la mayoría de las veces incorporamos a todos los niños de toda la franja. Es un trabajo que es muy rico y muy lindo. Es un trabajo colectivo donde se da la propuesta y ahí se arman diferentes grupos con niños de diferentes franjas etarias. Después se trabaja por ciclo y por tramo a lo largo de la jornada, a veces por grados y al cerrarse cierra en forma colectiva también la jornada. En ese trabajo colectivo integrado en los grupos decía que es muy digno de ver porque realmente lo que llevamos muchos años en la escuela rural multigrado vimos lo que es la circulación de saberes. Ahí ves al niño chico que le decimos nosotros al niño de inicial, primero, segundo, en el primer ciclo dando respuesta que tal vez el otro niño del otro ciclo no lo sabe. Es un trabajo muy enriquecedor, el que se pueda apreciar al comenzar la jornada y obvio que después a lo largo de la jornada también. Ahí es donde más se da la circulación de saberes y ver cómo el niño de algo que jamás tal vez el maestro le dio a él sí, lo incorpora por ósmosis (E1).

La maestra tiene incorporada la noción de circulación de saberes (Santos, 2011) por haber sido parte de cursos de formación permanente e instancias académicas en el Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro (CAF) donde estas ideas se han compartido. La circulación de saberes entre pares asimétricos –niños chicos y grandes- es ubicada por parte de la maestra en el devenir de los tiempos de la jornada, estableciendo una relación directa entre ambos elementos. Aparece aquí el concepto de **incorporación por ósmosis** como un efecto de la interacción entre pares asimétricos respecto al saber. Se trata de una analogía proveniente de la biología y que se

corresponde con lo que Antonio Bustos (2011) denomina *aprendizaje por contagio*.

> El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente o demostraciones al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros. Anticipadamente se está familiarizando con ellos y cuando llegue el momento de afianzarlos sistemáticamente no le serán ajenos. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, incluso suponiendo la pasividad del alumnado como testigo en el transcurso de la tarea escolar (Bustos, 2011. p. 85).

Otra de las maestras entrevistas (E3) describe los tiempos de la jornada de este modo:

> Comenzando primero es la canción de los buenos días. Después ya entre todos arman el calendario. Cambian, inicial, por ejemplo, le encanta poner el día, el de primero lo ayuda para leer porque las de inicial no saben. Arman el calendario y después siempre pregunto si hay alguna novedad para contar. Ellos siempre te tienen algo para contar. Hoy a una le nacieron seis pollitos. Entonces primero un diálogo y después comienzo distribuyendo las tareas. Los lunes, por ejemplo, tenemos pensamiento computacional con una maestra argentina (en formato virtual). Iba a ser solo para tercero, cuarto y quinto pero los de primero también hacen. Pero la conexión, la conectividad no es buena, es horrible. Es muy mala porque estamos entre el cerro acá y dicen que la antena está muy baja (E3).

Se da cuenta aquí de ciertas rutinas en los momentos de la jornada escolar. Cuando, como por ejemplo en este caso, algunos momentos son de apertura a lo que los niños desean contar de lo que viven cotidianamente fuera de la escuela, las rutinas adquieren manifestaciones nuevas y diversas cada vez.

4.4.2.1. La distribución de la simultaneidad

Las temporalidades en las aulas multigrado están caracterizadas por la doble lógica de la sucesión y la simultaneidad. Las actividades se suceden unas a otras, pero también resultan simultáneas en los tiempos de diversificación de la enseñanza. Esta simultaneidad constituye un desafío operativo para los docentes y genera una serie de tensiones en cuanto a los tiempos de atención para cada grado, tramo o ciclo dentro del grupo multigrado.

El 57,7% de los maestros unidocentes perciben que frecuente o muy frecuentemente dedican mayor tiempo a niños con dificultades en los aprendizajes. Más allá de este énfasis, el 56,6% percibe que de forma frecuente o muy frecuente dedica a todos el mismo tiempo, el 37% que le dedica más tiempo a los niños de menor edad, el 20,6% que le dedica más tiempo a los niños de mayor edad, el 14,7% que le dedica más tiempo a los niños con conductas disruptivas y el 9% que le dedica más tiempo, de forma frecuente o muy frecuente, a niños con sobredotación intelectual.

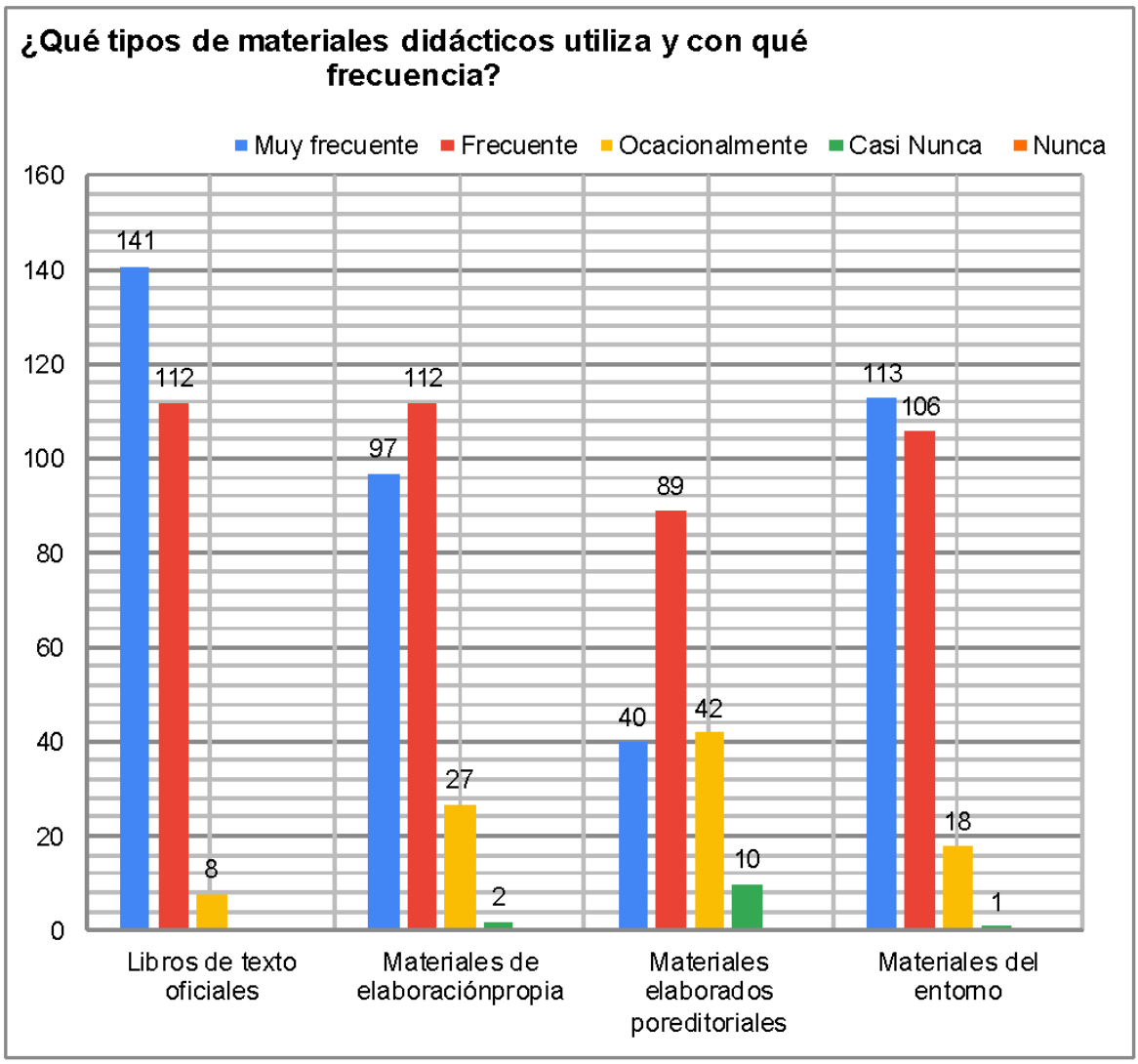
En relación a los criterios de organización de los tiempos por grados, el 69,2% considera que frecuente o muy frecuentemente trata de repartir el tiempo equitativamente entre todos los grados. Por su parte y no obstante lo anterior, el 53,8% dice que de manera frecuente o muy frecuente proporciona más tiempo de atención al grado o grados en que los niños presentan más dificultades para el aprendizaje. El 28% dice que de forma frecuente o muy frecuente proporciona más tiempo a los niños de niveles inferiores. El 15,4% suele aplicar, de manera frecuente o muy frecuente, el criterio de proporcionar más tiempo a los niños de niveles superiores. Por último, el 11,5% de los docentes indica que frecuente o muy frecuentemente proporciona más tiempo de atención al grado o los grados en los que hay mayor número de alumnos.

4.4.3. Materiales didácticos en el aula multigrado

Los libros de texto oficiales son los materiales didácticos más utilizados por los maestros unidocentes. El 88,4% de los docentes encuestados dicen utilizarlos de manera frecuente o muy frecuente. Hay dos libros de texto oficiales que se encuentran en las escuelas en este momento: los Cuadernos para Hacer

Matemática (CPHM) y los Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE). Se trata de libros de texto de Matemáticas y lengua, a razón de uno por área de conocimiento y por grado, proporcionados por el sistema educativo a todos los alumnos. Sin embargo, los materiales didácticos derivados del entorno tienen un peso muy importante y son reportados como de uso frecuente o muy frecuente por el 76,6% de los maestros. Del mismo modo y de forma solapada con lo anterior, el 73% de los docentes dicen utilizar materiales de elaboración propia. Por último, el 45% de los docentes declaran utilizar frecuente o muy frecuentemente material didáctico elaborado por las editoriales comerciales.

Figura N° 22. Materiales didácticos del aula multigrado



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

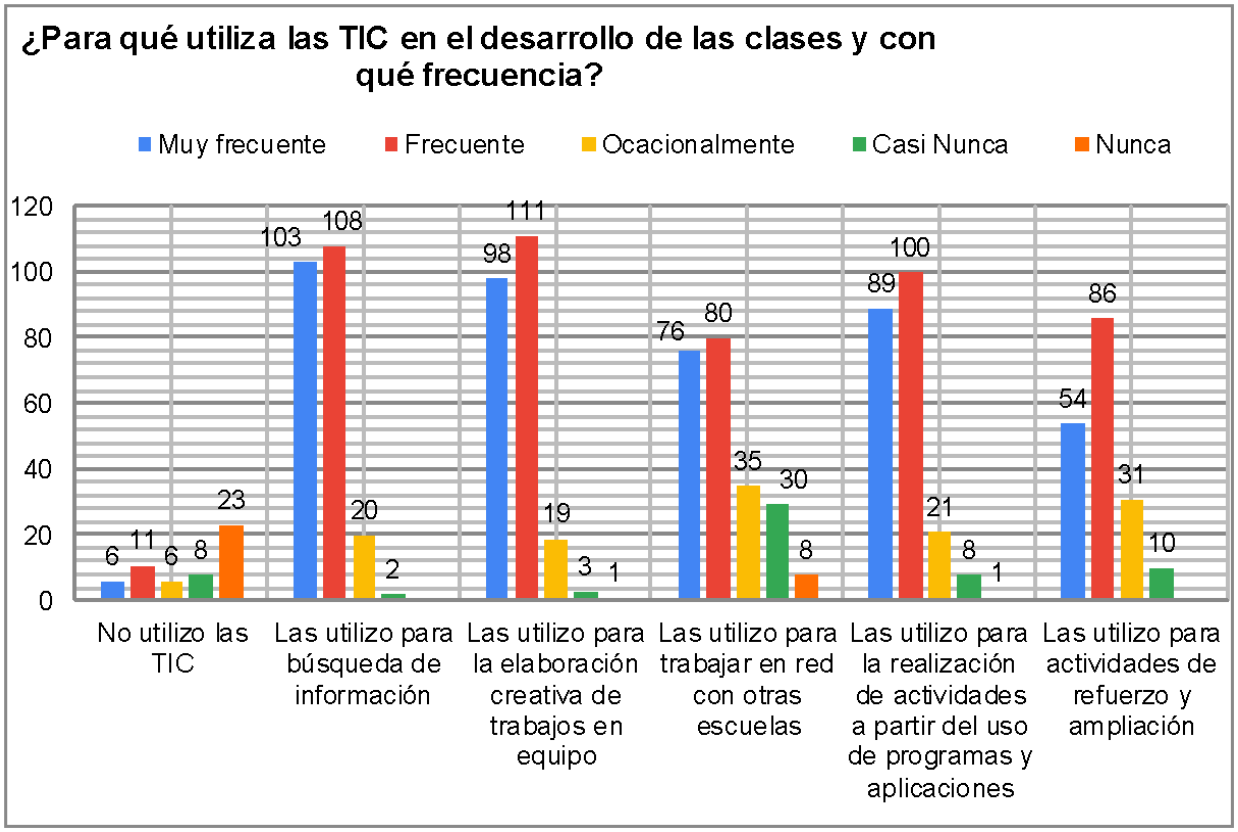
> En la parte de Matemática tengo mucho material, por ejemplo, tangram gigante que se han ido incorporando a nivel de la escuela el uso de las regletas y también, por ejemplo, en la parte de Geometría tengo herramientas de geometría grandes que el niño trabaja en el piso y trabaja afuera. De elaboración propia te digo la verdad no tenemos mucho. Hay dominó de fracciones, hay dominó de imagen y palabra y tengo la suerte de tener muchos ex alumnos que en la parte de juegos, por ejemplo, nos donan muchísimos juegos. Esto hace que tengamos bastantes recursos disponibles, no tengo muchos de elaboración propia pero sí tengo recursos que se han ido adquiriendo a través del tiempo (E1).

4.4.3.1. El uso de las TICs en las escuelas unidocentes

El Plan Ceibal[45] está presente en todas las escuelas unidocentes, por lo que todas ellas tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). El 73,8% dicen utilizar las TICs frecuente o muy frecuentemente para la búsqueda de información, el 73% dice utilizarlas para la elaboración creativa de trabajos en equipo, el 66% dice usarlas para la realización de actividades a partir del uso de programas y aplicaciones, el 54,5% las utiliza para trabajar en red con otras escuelas y el 49% reporta que utiliza las TICs para actividades de refuerzo y ampliación. Solo el 5,9% de los encuestados dice no utilizar las TICs.

[45] El Plan Ceibal funciona en Uruguay desde 2007 y supone equipos informáticos para todos los alumnos, servidores en las escuelas y una serie de herramientas educativas digitales en línea.

Figura N° 23. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

El aula CREA, un aula virtual incorporada en el Plan Ceibal, es ampliamente utilizada por los docentes para la realización de tareas, tanto en clase como en las tareas domiciliarias -comúnmente denominados *deberes*-. También se suelen utilizar otras herramientas como Matific para el área de las matemáticas o la Biblioteca País para la disponibilidad de bibliografía infantil en formato digital.

> El Plan Ceibal ha sido la salvación en la pandemia y la salvación de los maestros rurales no porque muchas de las actividades se ponen en CREA. Yo le subo el enlace o la actividad y el niño ingresa solo, busca la actividad, la resuelve, después la corregimos por supuesto. También en Biblioteca País se trabaja y en Minecraft. La actividad de Minecraft hay que verla porque realmente los maestros somos los analfabetos y los niños nos enseñan. Es hermosísimo el trabajo. Una compañera (maestra del agrupamiento) lleva un trabajo sobre

> polinización y fue colaborativo entre las tres escuelas. Y el niño es impresionante el manejo que tiene de las herramientas digitales. Saben porque se criaron en eso y bueno, yo le trato de dar lo que más puedo. Tratar de darle los recursos necesarios de acuerdo a la época en la que están viviendo (E1).

La maestra entrevistada de una de las escuelas del sur agrícola (E2) menciona los recursos tecnológicos junto con los referentes y asesores para su utilización, en este caso la maestra dinamizadora. Los dinamizadores del Plan Ceibal trabajan a nivel departamental con las escuelas para orientar y apoyar la labor de los docentes en el uso de las tecnologías que el sistema pone a disposición: “ellos trabajan a veces con la dinamizadora acá (del departamento). Han hecho tarjetas, trabajan una vez por semana o a veces cada 15 días en el caso mío. Acá lo trabajan bien, lo que no pude hacer inglés (virtual)” (E2).

En los testimonios tiene un lugar destacado el uso de las plataformas y aulas digitales. La más utilizada en Uruguay es el aula CREA dado que es promovida por el propio sistema educativo. La maestra (E4) articula su uso en el marco del grupo multigrado, visualizándola como una herramienta eficaz para la alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo. Considerar el aula virtual en el marco del aula física dentro de un grupo multigrado aparece como un fenómeno aún no estudiado en cuanto a sus alcances, su utilidad y su potencial para el funcionamiento áulico y el aprendizaje de los alumnos. Pero el testimonio de la maestra lo hace visualizar como una herramienta de notoria utilidad para desarrollar los tiempos de autonomía y de tarea directa o dirigida dentro del aula. El aula virtual viene a complementar de forma muy eficaz, herramientas clásicas como las fichas, las comisiones de trabajo o el uso de libros de texto para la puesta en práctica de las tareas autónomas.

> El tema del uso de las tecnologías de las TICs en el multigrado yo las uso bastante y es para mí bárbaro. Ahora no estoy usando mucho, pero usaba mucho Escuela Plus también que traían temas y

> eso usaba cantidad. Pero, por ejemplo, el aula CREA muchas veces trabajo. Eso de diferenciado y autónomo, por ejemplo, a veces empiezo a trabajar presencial no directo con uno y el otro en el aula CREA, después hago la rotación le dejé algo en aula CREA a la otra clase y voy con aquel que estaba en aula CREA hago alguna actividad que él inició en aula CREA y culmina conmigo. Para mí es espectacular, yo lo uso mucho, lo uso cantidad (E4).

4.5. Estrategias de enseñanza en las aulas multigrado

Se analizan a continuación las estrategias y formatos de enseñanza que los docentes despliegan en las aulas multigrado de las escuelas unidocentes. En todos los casos se consignan las respuestas mayoritarias que los docentes encuestados señalaron como de uso y presencia frecuente o muy frecuente, dado que es un indicador de prevalencia de una práctica o un criterio de trabajo. En general, las estrategias no son excluyentes entre sí, dado que conviven a lo largo del tiempo, alternándose en líneas de sucesión o simultaneidad.

4.5.1. Organización de los contenidos

En la mayor parte de los casos, los maestros de las aulas rurales unidocentes organizan los contenidos curriculares por áreas de conocimiento (65,7%). Este criterio de organización de los contenidos se prefiere frente al de organización por disciplinas que solo se utiliza en el 37,4% de los casos. Esto muestra una particularidad propia y singular del aula multigrado y un intento de los docentes de simplificar la enseñanza en un entorno complejo, considerando los contenidos más por áreas que por disciplina, más allá de cómo figuren en la estructura curricular prescripta. En algunos casos, los docentes dicen mezclar contenidos de diferentes disciplinas o de diferentes áreas, a la hora de organizarlos para su enseñanza.

En general, esta organización de los contenidos curriculares por áreas de conocimiento supone considerarlos en el área de las Matemáticas, el Lenguaje,

las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales o las expresiones artísticas. Las denominaciones y taxonomías han ido cambiando en función de los cambios en las estructuras curriculares oficiales, observándose que en el momento de aplicar la encuesta se estaba en un proceso de transición hacia un nuevo marco curricular nacional. Aún en estructuras curriculares pautadas por disciplinas, como en el caso del Programa para Escuelas Rurales de 1949 (CNEPyN, 1950), existía una agrupación de disciplinas vinculadas con el mundo natural en un área de conocimiento denominada *Seres y fenómenos de la naturaleza.* Por lo tanto, el gesto de distribuir y considerar contenidos más allá de las disciplinas de origen, es propio e histórico de la escuela rural multigrado, aun cuando en hay actualmente diferentes posturas al respecto, por ejemplo, en el área de la didáctica de las matemáticas. Cierto forzamiento en la integración que ha desvirtuado contenidos y contextos, han ido relativizando entre los docentes el valor de la prescripción de integrar, por obstruir en lugar de facilitar los procesos de enseñanza.[46]

Lo anterior se lleva a la práctica en la mayor parte de los casos organizando la planificación por secuencias de contenido para todo el grupo multigrado (60,1% de menciones). Pero también la organización de los contenidos se suele llevar a la planificación con secuencias de contenido por grado o nivel (55,2% de los casos). En otros casos se organiza la planificación por redes para todo el multigrado (43,7% de los casos). Por último, algunos docentes organizan la planificación en redes por grado o nivel (32,2% de las menciones). Esto muestra que las secuencias se prefieren sobre las redes, constituyéndose en el formato de planificación más utilizado. También se puede ver que, aún en los multigrados de escuelas unidocentes, los docentes tienden a pensar las secuencias de contenido para todo el grupo de forma alternada con la

[46] "¿Cómo meto a Artigas en el gallinero?" es una expresión popular entre los maestros uruguayos, haciendo referencia a la figura del héroe histórico nacional y los excesivos forzamientos de enfoques de enseñanza que obligaban al docente a integrar, por ejemplo, contenidos de Historia con contenidos de Matemática. La expresión plantea, desde el humor, el sinsentido de ciertas prescripciones absolutas de desarrollar integraciones forzadas.

aplicación de secuencias por grado o por nivel. Ambas modalidades parecen complementarse, dado que no son contrapuestas entre sí.

> En mi caso que me toca tramo 1 y 2, ahora con el programa nuevo es más fácil. A la vez son de inicial 4, también tenemos la complicación del quehacer de nivel 4, tiene mucha diferencia con segundo. Es su primer año para la mayoría, ni siquiera han hecho 3 años, solo uno hizo 3 y la otra no. Y ahí se nota la diferencia. En otros años de haber trabajado teniendo más clases, por ejemplo, el año pasado tenía Inicial 5, segundo y cuarto ahí ya es más difícil. Yo a veces digo, es mejor casi a veces tener más cantidad de niños, pero que estén dentro de los mismos tramos y como que es más fácil para poder trabajar. En mi caso te empiezo con un tema para todos igual, para todos los grados igual y después le voy dando a cada uno a la altura de su nivel y del grado (E2).

La maestra (E2) de una de las escuelas del sur agrícola diagnostica su escenario marcado por una extrema baja escala: solo dos grados, pero a su vez con una diferencia sustancial entre las dos niñas de educación inicial en función de su escolaridad previa. Pero, remitiéndose a configuraciones áulicas de años anteriores, subraya la complejidad de la estructura multigrado a la hora de pensar en la organización de los saberes, sobre todo cuando hay grados o tramos alejados entre sí dentro del espectro del ciclo escolar. Así describe el despliegue de contenidos de enseñanza a través de actividades comunes y diferenciadas en su grupo de dos grados, educación inicial y segundo año:

> Al principio hicimos dibujos, después al final de la representación de que calentamos agua que pusimos hielo. Después hicieron los dibujos, uno de cuatro y uno de segundo. Yo los voy intercalando. Hay actividades que sí, que perfectamente yo trato de que los contenidos sean casi iguales, pero la planificación es la misma y vos tratas de que, por ejemplo, puede haber temas o contenidos

> comunes y luego diferenciar. Por ejemplo, si empezamos con un cuento, lectura, por ejemplo. Hoy trabajamos con adjetivos con los de segundo y ya los chiquitos pasaron a hacer una parte artística, Yo por lo general comienzo con el día, que cómo está el día, la fecha. Es el calendario que lo comparten, después voy llevándolo a su nivel que necesita (E2).

Sobre la base de la misma planificación, la maestra desarrolla el juego de diferenciar propuestas en el marco de la tensión entre lo común y lo diverso. Lo común se presenta bajo la forma de temas o contenidos amplios, a la vez que lo diverso se manifiesta como contenidos propios y específicos de cada grado. Esta organización de los contenidos de enseñanza en 2023 y 2024 se ha visto modificada por la puesta en vigencia de una nueva estructura curricular para Educación Inicial y Primaria. En 2023 entró en vigencia la nueva estructura curricular para el primer ciclo (educación inicial, primero y segundo grado) y en 2024 entró en vigencia el nuevo programa para el segundo ciclo (tercero, cuarto, quinto y sexto). Por lo tanto, durante 2023 los maestros rurales unidocentes tuvieron que organizar contenidos con dos programas diferentes, el nuevo para el primer ciclo y el anterior para el segundo ciclo, teniendo en cuenta que se trata de programas completamente diferentes entre sí y bajo paradigmas bien distintos. El anterior era un programa estructurado por contenidos y el nuevo estructurado por competencias. 2024 es el primer año en el que los maestros están aplicando la nueva estructura curricular para todos los grados, por lo que se está en una fase de transición. Si bien la mayoría de los maestros rurales han visto esto como una dificultad en el multigrado, la maestra (E2) lo ve como una ventaja:

> La mayor parte del tiempo, por lo general, planifico el tramo 1 y el tramo 2 buscando primero los intereses de ellos, por supuesto. Ahí lo vamos llevando y después por tramos, primero busco el contenido, el espacio, luego me voy a la unidad o al revés, voy sacando las metas que me propongo por ese contenido y los

> criterios de logro. Esta forma de trabajar nueva a mí me resulta más fácil. Yo sé que algunos les resulta más difícil la forma de trabajar con la nueva estructura curricular. Tenés que tener como un orden primero. Nosotros nos juntamos un grupo de maestras del agrupamiento y planificamos para todo un mes (E2).

4.5.2. Una experiencia singular

Así como la maestra (E2) se apoya en el agrupamiento para planificar en función del nuevo programa escolar, la maestra (E4) lo hace en el marco de la experiencia singular del nucleamiento escolar. En el caso del agrupamiento, el contacto entre las maestras de las escuelas que lo integran es a distancia o de forma presencial de manera esporádica. En el caso del nucleamiento, la coordinación entre las maestras es cotidiano dado que, como ya se ha descripto, las tres escuelas están todos los días en el mismo local escolar. Esto obliga a describir el funcionamiento didáctico del formato, dado su carácter singular.

La maestra entrevistada (E4) tiene el salón acondicionado con elementos de Ciencias Naturales, Lengua y Arte. Otra compañera tiene los elementos de Ciencias Sociales y Lengua. La tercera maestra tiene el salón acondicionado para Matemática con sus recursos y rincones. “Los niños van rotando, van pasando de un aula a otra. Siempre ellos van pasando de un lado a otro, los niños van rotando. Nosotros permanecemos y ellos van rotando” (E4). En este formato, por lo tanto, la organización de los contenidos por área de conocimiento está pautada por la estructura general de la escuela que supone maestras dedicadas a algunas áreas específicas y no a todas como es habitual. Al ocupar cada maestra un salón específico, cada salón funciona como un aula especializada de las áreas de conocimiento que la maestra trabaja. Los niños van rotando por las aulas, pero siempre distribuidos entre las tres maestras, por lo que cada una recibe en cada momento un número muy bajo de alumnos, dado que la matrícula total es de 11. Si bien cada pequeño grupo es siempre multigraduado, hay instancias en que una maestra trabaja

con todos los niños de la escuela en su conjunto, en lo que la maestra llama el *grupo multigrado mismo.*

> Hablamos de maestras referentes, pero los niños son de todas. Ahí los dividimos, trabajamos por tramo, por ciclo, multigrado en el tema de talleres o de las aulas multigrado. También hacemos las aulas temáticas y tenemos cada una diferentes espacios. Por ejemplo, a mí me toca (Ciencias) Naturales y me toca Lengua. Nosotros vamos seleccionando temas y seleccionando disciplinas y ahí vemos qué contenidos vamos a trabajar cada una y hacemos juntas a veces algunas actividades, a veces las hacemos separadas. Después la otra compañera es de Matemática y también Lengua. Arte trabajamos las tres a través de talleres, también hacemos bastantes talleres y a veces también coordinamos con los profesores el tema de los talleres y hacemos todos juntos. Tenemos un día estipulado para aula multigrado, que también vamos rotando y a veces hacemos los talleres ese día. Pero nos organizamos así, por espacios y tenemos cada salón acorde al tema. Tenemos el salón tipo aula temática, no es el aula temática del trabajo que se planifica, es el aula temática diagramada (como tal) (E4).

En este formato cada escuela se subsume en el nucleamiento. Por lo tanto, los tres pequeños grupos que van rotando entre las tres maestras y sus aulas temáticas no se corresponden con los alumnos de cada escuela sino con la estructura general por grados, tramos o niveles y ciclos.

“El primer ciclo lo hacemos por tramo. Segundo ciclo es siempre segundo ciclo porque trabajamos como ciclo. Se mueven todos juntos. Nosotros los tenemos en el aula como ciclo, pero las actividades en sí las podemos dividir en tramos” (E4). Por lo tanto, la matrícula de las tres escuelas unidocentes se reestructuran en tres grupos: primer tramo (educación inicial 4 años y educación inicial 5 años), segundo tramo (primero y segundo) y segundo ciclo (tercero a sexto grados).

> Todos los días ellos pasan por las tres aulas. Nosotros le decimos aulas también a los salones, pero tenemos la diferencia del aula temática de la clase y el aula temática multigrado que se planifica y se trabaja con todo el grupo un tema. Y ese tema lo apuntamos desde diferentes espacios, por ejemplo, cuando trabajamos sobre el agua, una lo toma desde naturales, la otra desde sociales, la otra desde lengua (E4).

4.5.3. La experiencia habitual

Más allá de la experiencia singular del nucleamiento –del que solo se registran dos casos en el país- en el resto de las escuelas rurales unidocentes los maestros trabajan con todo el grupo siempre, excepto cuando tienen algún profesor especial, circunstancia que ocurre en pocas escuelas. La maestra (E1) se refiere a la *transformación educativa* que ha derivado en el ya citado nuevo marco curricular, en el que se establece la estructura de la escolaridad en grados, tramos y ciclos. Conforme a ellos, la maestra da testimonio de su trabajo cotidiano:

> Se hace por ciclo, de Inicial a segundo y de tercero a sexto como lo marca la transformación (educativa). Ahí se realiza una propuesta de algún contenido que yo pueda trabajar por ciclo. Ese contenido, si yo hago un recorrido didáctico, es un contenido que yo lo voy a encontrar con un desarrollo en el primer ciclo y otro desarrollo en el otro ciclo. Pero es el mismo contenido que ha ido creciendo a lo largo del desarrollo del ciclo escolar. Pero se trabaja el mismo contenido para para los dos ciclos. Es lo que trabajo porque si no es muy difícil. Y después realizo una propuesta por tramo donde ahí inicial se trabaja con inicial solo y después primero y segundo y tercero, quinto y sexto. Hay veces que ese tramo se rompe porque la niña que yo tengo en tercero es una alumna que su nivel de aprendizaje es bastante elevado. Entonces está realizando la

> propuesta con quinto y sexto. Sí, entonces yo digo, tengo la planificación por tramo, pero hay veces que eso se rompe. Ese tramo está en la planificación, pero cuando yo estoy con mi alumna, la alumna está realizando la propuesta al nivel que ella merece, porque si no la estoy retrasando y la idea es que avance. Se me da. mucho en la parte de Matemática, numeración, por ejemplo, que el niño ya va incorporando, lo mismo me pasa con alumnos de segundo y de primero (E1).

La tensión entre lo común y lo diverso se manifiesta en este caso en términos de la búsqueda de un mismo contenido para los dos ciclos. Ese contenido, sin embargo, tendrá un desarrollo diferente en cada ciclo y dentro de cada ciclo, en cada tramo. Pero el hilo conductor permanece para todo el grupo multigrado. La maestra describe este proceso en términos de un mismo contenido que *va creciendo* a lo largo del ciclo escolar. El contenido es el mismo, pero en rus rasgos generales, en cada ciclo o tramo va adquiriendo manifestaciones distintas, diferentes niveles de complejidad y se va enmarcando en nuevas redes de relaciones con otros saberes. Entonces aparece la duda conceptual de si, en realidad, se puede hablar del mismo contenido: “el contenido es el mismo sí y tal vez no es el mismo que yo busqué, (…) lo profundizo de acuerdo al ciclo porque si no le estoy dando a todos lo mismo y eso no es la didáctica multigrado” (E1). La maestra es consciente de que la didáctica multigrado supone diferenciación, implica diversificación de la enseñanza y transformación paulatina de los saberes puestos en juego, aunque su nominación genérica sea similar. En el fondo, el contenido del hilo conductor es el mismo, pero no es el mismo.

En el mismo sentido aparece el testimonio de la maestra de una de las escuelas del norte ganadero entrevistada (E3): “trato que sea el mismo tema para todos, pero cada cual en su cuaderno. Si es un cuento, un texto que les encanta que les lea, ahí les leo a todos. Entonces si alguno quiere levantar la mano, pregunta” (E3).

Más allá de la existencia de un tema o contenido común para todos y de su *crecimiento*, profundización o complejización por grado, tramo o ciclo, hay dos elementos adicionales y complementarios que aparecen en las entrevistas.

En primer lugar, la maestra (E3) que asume que, más allá del tema común para todos, debe haber instancias de atención personalizada, lo cual supone para ella, dividirse *un ratito en cada uno*: “tuve que estar un ratito con cada uno porque (…) Si vos no les enseñas en forma personalizada los niños no van a poder avanzar. Me divido un ratito en cada uno y a veces tenés que ir personalizadamente” (E3).

En segundo lugar, la existencia de secuencias por tramo y no para el ciclo o todo el grupo multigrado. Se trata de una de las manifestaciones de la diversificación. El tema es común a todo el grupo multigrado, pero las secuencias de enseñanza que giran en torno a ese tema son propias y específicas para cada tramo.

> (Hago) una secuencia por tramo, cómo organizar la secuencia depende del tema, pero siempre busco que sea multigrado. Aunque lo trabaje separado pienso en el multigrado entero en forma vertical en algunos temas. A veces lo hago solo con el primer ciclo o solo con el segundo, pero siempre ciclo hay. Si no el multigrado entero, hago así después la diferenciación que corresponde al tramo dentro de la secuencia. Siempre pienso en el multigrado, es que nos facilita. Ya estamos con todo armadito para la actividad del día, después solo la planificación diaria y ver lo que corresponde a cada uno (E4).

4.5.4. Diseños de planificación

En cuanto al diseño de la planificación en el papel o en la pantalla de la computadora, la gran mayoría, el 85% de los docentes encuestados, manifiesta que, de manera frecuente o muy frecuente, utiliza planillas y cuadros de doble entrada. Solo en el 14,3% de los casos se prefiere el texto lineal y el 10,5% de los docentes utiliza con frecuencia diagramas con globos y flechas. El cuadro de doble entrada -en general como formato prediseñado- es conocido en

Uruguay desde hace décadas como *plan Gándara*, en referencia al Maestro Walter Gándara que lo propuso como formato de planificación propio para las escuelas rurales. Los maestros manifiestan sentirse cómodos con ese formato en el que en las filas se despliegan los momentos del día y en las columnas los grados o niveles del grupo multigrado. Esa planilla suele mostrar con solvencia gráfica, la dinámica de alternancia del trabajo dirigido y trabajo autónomo, también tradicional en las escuelas rurales uruguayas. “Fue difícil, pero este año en marzo al comenzar, me hice un formato propio y personal. Lo inventé yo, en el cual pongo la actividad colectiva por ciclo. Y después tengo en otra carpeta aparte los materiales que uso” (E1).

4.5.5. Entre la atención grupal y la individualizada

En la escuela del sur (Obs. A) se observó una atención individualizada *a priori*. La propuesta de enseñanza que hace la docente está basada en la atención individual a sus alumnos. Se puede decir que ésta se da *a priori*, ya que desde la planificación las actividades diarias se piensan en forma individual. La maestra propone actividades comunes a los niños del mismo grado pero a ser desarrolladas individualmente. Durante las sesiones de observación que se realizaron, la maestra propuso solamente dos actividades en forma conjunta a todo el grupo e igualmente la atención fue individualizada a la hora de supervisar el trabajo autónomo de los niños.

Esta propuesta contradice lo que la teoría de la Didáctica Multigrado (Santos, 2006, 2007, 2011, 2011b) sostiene sobre el valor que adquieren las interrelaciones en la diversidad del grupo compartiendo un mismo espacio en el mismo tiempo. Se observa aquí una consigna para cada grado y esto no permite la interacción maestra/alumno, menos aún la interacción entre pares, sólo la devolución de la tarea con la calificación correspondiente.

El aprendizaje, si bien se apoya en un proceso interpersonal y compartido, es siempre en último término una apropiación personal, pero eso no quiere decir que el proceso se deba realizar en forma individual. Para aprender debe surgir un problema o una situación que desestabilice los saberes que poseemos. Es frecuente que los niños trabajen en forma individual con materiales preparados

previamente por los docentes con actividades claramente secuenciadas y progresivas sobre diferentes temas, y que se denominan *fichas*.

En la escuela del centro (Obs. B) se observó una maestra que trabaja con todo el grupo multigrado siempre. En una tarea colectiva, sentado todo el grupo en la alfombra, la maestra les muestra un cuadro con la reproducción de una obra pictórica. La observan detenidamente y se toman un tiempo. Un niño comenta: "esos azahares que están en el suelo son de árboles de naranjo", asociando con los azahares que había visto en la recorrida que previamente habían realizado por el predio de la escuela. ¿Y el aroma, dónde aparece representado en la pintura?, pregunta la maestra. Así continúa la docente, tratando de que los niños interpreten en profundidad la obra, que describan los elementos presentes y reflexionen sobre lo que quiso expresar el autor, valiéndose de preguntas problematizadoras. Busca que los niños se interesen y se "metan en la pintura", tratando que todo el grupo participe y opine. A la docente nunca se le escucha decir o llamar a los niños por su grado. En ningún momento pregunta "¿que opinen los niños de cuarto año?".

La maestra identifica a su clase como un gran grupo homogéneo fijo, una forma de facilitar la tarea puesto que no considera tantas diferencias entre sus alumnos y lo soluciona apoyando a quien necesita. Podría pensarse que los alumnos de sexto se verán más perjudicados si al planificar se tiene en cuenta al grupo de cuarto o viceversa. Los inconvenientes de los grupos/clase fijos están condicionados por la rigidez que se les atribuye, ya que corren el riesgo de cerrarse en sí mismos. Estos peligros y riesgos se pueden neutralizar, al menos en parte, con una organización por ciclos de varios grados (Zabala, 1997).

En la escuela del centro (Obs. B) se observó otro fenómeno que se puede denominar pauta y apuntalamiento inicial. A los niños les cuesta comenzar a escribir el texto que deben producir. Aunque algunos están más entusiasmados que otros, tratan de formular enunciados en voz alta, pero no registran. La maestra recorre los bancos e interviene para que comiencen la descripción. Va dando una pauta a todo el grupo por igual para que vayan teniendo una guía para comenzar el texto. "Desde el punto de vista biológico,

¿cómo lo definen?, y ¿desde lo psicológico?" A medida que observa que todos los alumnos comenzaron la tarea, los va dejando solos, siempre recorriendo los bancos y apoyando al niño que necesita de su intervención.

En la realidad observada, el grupo escuela tiene una forma y estructura social determinada y coincide con el grupo/clase, en esencia es un grupo heterogéneo fijo, pero en la práctica son móviles, ya que varían según la decisión del docente. En esas variaciones se pueden encontrar actividades con todo el grupo, actividades por grados, por niveles y actividades individuales. Zabala (1997) sostiene que las diferentes tendencias de organización social de los centros educativos y de la clase han estado más determinadas por las costumbres y la historia que por una reflexión fundamentada de las opciones escogida en cada momento.

4.5.6. Alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo

La dinámica de alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo -así denominada desde hace décadas en Uruguay- es la estrategia más utilizada por los maestros de las escuelas unidocentes, alcanzando el 92% de los casos de la muestra. En segundo lugar, es referenciado el trabajo con grupo total, estrategia mencionada por el 71% de los maestros encuestados. En tercer lugar, el trabajo individualizado aparece en el 57,3% de los casos. Aparecen también, en proporciones similares, la tutoría entre alumnos (43,7%) y los rincones y comisiones de trabajo (42,3%). La alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo supone la planificación y ejecución de actividades o segmentos de actividades dirigidos por parte del docente a un subgrupo al tiempo que los demás subgrupos trabajan con tareas autónomas a partir de una pauta o guía de trabajo. El docente va alternando su presencia en todos los subgrupos, cumpliendo una "ingeniería" didáctica de organización del tiempo con tiempos dirigidos y tiempos de actividades autónomas. Los desfasajes en los tiempos debido a que algunos alumnos que están desarrollando una tarea autónoma la terminan antes del tiempo previsto, se resuelve con decisiones *ad hoc* tomadas en el momento o apelando a estrategias complementarias del multigrado ya presentes en el paisaje áulico.

De los datos emanados de las entrevistas es posible describir las formas en que se manifiesta esta alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo, en el marco de la división en subgrupos y equipos que ya se describió anteriormente. La maestra (E1) de una de las escuelas del sur agrícola relata su presencia entre los subgrupos armados por tramos cuando hay simultaneidad de tareas autónomas y tareas dirigidas:

> Estoy circulando por los equipos por ciclo, depende la actividad, pero generalmente estoy en un ciclo dirigiendo la actividad y en la otra actividad están autónomos. Lo mismo hago por tramos: cuando estoy dirigiendo la actividad en un tramo, los otros están semidirigidos o autónomos. Lo que cuesta a veces al niño de inicial ver cómo tiene que esperar. Ya en esta época del año ya sabe: (dice el niño) maestra, ¿te desocupaste maestra? ¿me podría atender a mí ahora? Entonces eso me ayuda que uno le pueda dedicar al tramo que tiene el tiempo suficiente también (E1)

La circulación de la maestra por los equipos es una clave de la diversificación y la alternancia entre lo dirigido y lo autónomo. Cuando todos los subgrupos están desarrollando tareas autónomas, la maestra circula por los cada uno de ellos en actitud de presencia, observación, realización de indicaciones y atención individualizada cuando es necesario. Cuando unos subgrupos están desarrollando tareas autónomas y uno tarea dirigida, la maestra está en este último, desarrollando diversas estrategias para observar, controlar y atender los subgrupos autónomos. En algunos casos se ha podido observar una atención a demanda, esto es, la maestra está trabajando en forma dirigida con un subgrupo al tiempo que acude a los subgrupos autónomos cuando los alumnos demandan su presencia porque han terminado la tarea, tienen alguna pregunta o presentan alguna dificultad. En otros casos se ha observado que la maestra acuerda de forma explícita o tácita con los alumnos que mientras está trabajando en forma dirigida con uno de los subgrupos, los subgrupos autónomos deben realizar la tarea conforme a la pauta o guía estipulada y que

toda demanda debe ser postergada hasta el momento que la maestra esté disponible.

Lo anterior remite a una capacidad de espera que el niño debe desarrollar desde que entra a la escuela. La espera o la paciencia como aptitudes necesarias para permanecer en un aula fue descripta y analizada por Phillip Jackson (1975) y se trata de una conducta que el niño experimenta en la escuela en mucha mayor medida que en cualquier otro ámbito. Esta capacidad de espera o de paciencia es aún más necesaria en aulas multigrado, lo que supone en los primeros grados, un desafío que la maestra (E1) señala en relación a los alumnos de educación inicial.

> Yo recibo todos los años maestros practicantes. Quedan admirados y a veces no puedo creer cómo se trabaja así, porque realmente como que el niño aprende a esperar su turno y el otro mismo cuando se para o algo le dice: no, siéntate que la maestra no te pueda atender ahora. El niño aprende a esperar (E1).

Según el testimonio de la maestra, el niño aprende a esperar, pero en el desarrollo de esa aptitud no está solo el docente. También están los compañeros más grandes que intervienen recordándole a su par más pequeño que la maestra no lo puede atender en ese momento. Existe, por lo tanto, un **mecanismo de autorregulación grupal** en el que los niños transmiten a sus pares las pautas de funcionamiento del aula multigrado y los particulares manejos del tiempo que ello supone.

La maestra (E2), como la mayoría, también da cuenta del desafío de la alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo cuando en el grupo hay alumnos de educación inicial. Por lo tanto, la alternancia no funciona del mismo modo cuando los que son autónomos son los niños de grados superiores que cuando son los de grados inferiores. Los tiempos de atención más limitados y la mayor demanda de la figura del docente, son factores que complejizan la ingeniería didáctica a la hora de distribuir los tiempos simultáneos.

> Trato de poner a unos que están trabajando individual con una tarea que sea enriquecida, que estén concentrados, que se logren concentrar y que trabajen para yo poder adherirme, poder trabajar con los pequeños, ponerle cosas puntuales como numeración, por ejemplo. Y los otros tienen trabajo de numeración que ellos puedan ya hacerlo solos y que no tengan que estar pendientes. (…) (Pero) cuando tenés que dejar tarea autónoma a los niños de 4 años para poder trabajar y concentrarte en una tarea dirigida con los de segundo, ahí ya no es lo mismo. El niño de 4 años para una tarea autónoma no tiene el mismo tiempo de atención (E2).

No siempre esta alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo parece funcionar tal como los maestros lo esperan. La maestra (E3) habla de la falta de autonomía de sus alumnos y el desafío que esto conlleva en el aula por sus distracciones, su falta de concentración, todo lo cual le lleva a la maestra a considerar esto como una señal de debilidad. Esto se manifiesta en su caso en términos excepcionales. Al contrario que la mayoría de los maestros unidocentes, la maestra (E3) considera que los alumnos verdaderamente autónomos de su grupo son las niñas de educación inicial. Describe, en este sentido, las escenas en que ella trabaja con esas niñas y todos los demás alumnos están más pendientes de esa actividad que de la propia. La maestra visualiza esto como una dificultad seria y atribuye el problema a la falta de autonomía de los niños.

> Esa es una de las debilidades de mis niños. Ellos están pendientes de que vos los mires. Entonces las únicas que puedo decir que son autónomas son las de inicial porque ellas me dicen: vamos a pintar. Yo les doy todo. Hoy querían escribir el nombre, entonces escribieron el nombre. Ahora los otros no, porque vos les pones una tarea, les explicas, pero ya te están mirando lo que vos estás haciendo. Entonces están esperando para ir a preguntarte, no son autónomos, no son y están como demandando de ti que vayas.

> Cuando, por ejemplo, yo le pongo tarea las otras para ir a trabajar, específicamente con eso, alguna canción, alguna rima, algún cuento, cuando vos te das cuenta están todos así, mirando y escuchándote los grandes. Eso complica porque ellos no hacen lo que vos le pusiste que ellos pueden hacerlo solos (E3).

Más allá del uso de las TICs se sigue haciendo referencia a recursos que siempre se han utilizado para posibilitar la alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo. La maestra (E4) menciona las fichas, los espacios (o rincones) y las carteleras como parte del instrumental para el desarrollo de las actividades autónomas. Hace referencia también al número de alumnos como un factor condicionante de la dinámica en términos de complejidad. A menor alumnado, mayores posibilidades de atención personalizada y menor complejidad en la ingeniería didáctica de la alternancia.

> Con los chiquitos tengo espacios diferentes. El espacio de Ciencias, el espacio tecnológico donde vamos poniendo los recursos que ellos van usando. Cuando yo tenía el aula multigrado, por ejemplo, que trabajaba sola, me daba más tiempo. por ejemplo, para utilizar los rincones y trabajar con ellos en forma autónoma, vamos a decir así, que ellos utilizaran los recursos. Yo tenía fichas recuerdo y ahí las fichas con los trabajos y eso lo hacían mientras yo atendía otro grupo. Ahora como que es más personalizado, es con el grupo y poquitos niños como que no hace falta eso, no se hace necesario. Pero tengo espacio, en cada espacio tenemos las actividades que prácticamente las trabajamos siempre. Como, por ejemplo, en un tramo como el segundo ciclo, mientras la niña de sexto año hace una actividad autónoma en algún espacio, yo trabajo con los de tercero, por ejemplo. Tenemos otro espacio de lectura y de escritura y tenemos el otro espacio que ellos tienen que es de algo sensorial también por el tema de que como tenemos el niño de educación especial. Entonces el aula es un poco adaptada también a todo lo

> que lo que vamos necesitando en el día. Después tenemos carteleras y todo eso, que ellos mismos van poniendo las actividades de ellos (E4).

4.5.7. Las tecnologías en la alternancia

El uso de las tecnologías nuevamente aparece en escena para resolver parcialmente este desafío. La ductilidad de los recursos, la motivación que genera en los niños y el potencial de las herramientas didácticas propias de las TICs ayuda a que todos los niños, incluyendo a los de educación inicial, puedan presentar mayor fluidez durante los momentos de autonomía. La maestra (E2) reconoce este potencial que visualiza en algunas aplicaciones como Matific para la enseñanza de las Matemáticas, aunque también visualiza los dispositivos tecnológicos como armas de doble filo de las que es necesario cuidarse en su uso excesivo.

> (Les planteo) alguna tarea de juego y ahora tenemos la tablet que me mandaron para inicial. Entonces, por ejemplo, estaba trabajando con Matific, entonces les interesa por los números y el sonido. Les interesa porque son tranquilos. Es difícil a veces la concentración misma de los niños y en este caso cuando son chiquitos, pero se logra, hay que ir hilando finito porque es complicado. Pero ahí, las tablet, la tecnología ha ayudado pila. Pero sé que no hay que abusar porque, por ejemplo, en mi caso tengo un niño de 4 y uno de segundo que no se pueden despegar (de los dispositivos) y ahí empezamos a ver un problema de motricidad fina. No saben hacer una bolita de papel porque los dedos no pueden moverlos y esto se nota. (…) Trabajamos en ciencias que les gusta pila, eso les gusta también. Ahí los dejo mando hacer algunas tareas, algunos no tienen Internet en su casa, hay dos que no tienen en su casa. Entonces por lo tanto lleva nota de actividad, pero trato de mantenerlos y por supuesto porque sé que es un recurso y que se necesita (E2).

Las aplicaciones y las aulas virtuales, como la ya citada aula CREA, no solo se visualizan como herramientas facilitadoras de la dinámica del trabajo dirigido y el trabajo autónomo en el aula. También se constituyen en herramientas para el desarrollo de las tareas domiciliarias o *deberes*, con un fuerte potencial que incluye el vínculo con las familias. Sin embargo, ese potencial queda desaprovechado a veces cuando en los hogares no hay conexión a Internet o dificultades en la conectividad.

4.5.8. La autonomía en observación

Hablar de autonomía supone considerar las maneras cómo se mueven los actores en el escenario áulico, en tanto relativa autonomía condicionada por su formalidad. En las escuelas rurales con clases multigrado se habla de un escenario integrado por una compleja diversidad de edad, sexo, grados, contextos, niveles conceptuales, intereses, motivaciones, compartiendo un espacio y un docente, organizados en el mismo tiempo, donde comparten un conjunto de actividades espontáneas y/o planificadas por un maestro que le garantice los aprendizajes. El aula multigrado, de hecho, es un escenario donde se pueden activar variadas relaciones entre docente y alumno y entre los alumnos, donde se pueden acordar roles de acuerdo a la distribución de las tareas, promoviendo un desarrollo real de la autonomía. Pero no basta solo con la existencia del grupo multigrado y sus características; se necesitan ciertas decisiones del docente que permitan establecer una dinámica interactiva y comunicacional.

Para la interpretación de la categoría autonomía, se pueden tomar como referencia los planteos de Roser Boix (2011).

> Más allá de la complejidad que caracteriza el aula multigrado en cuanto a la práctica pedagógica que se lleva a cabo, un componente importante es la autonomía de aprendizaje del alumnado. Se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnados de diferentes edades en

> un mismo espacio y tiempo y a cargo de un solo maestro que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares" (Boix, 2011, p.18).

La autonomía de aprendizajes permite una circulación abierta de los saberes en el aula multigrado "donde más allá de los objetivos para cada grado el alumnado pueda avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones y con diferentes niveles de profundidad curricular." (Boix, 2011, p. 19). La autora también hace referencia a las interacciones.

> Las prácticas sociales que operan en el aula multigrado operan también en la sociedad. En su interior se presentan una gran variedad de interacciones e intersubjetividades que es necesario contemplar para entender el entramado de variables que influyen en la práctica educativa multigrado. (…) Este espacio se convierte en el lugar más significativo donde se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales (que van más allá de la propia clase), y en consecuencia en generar conflictos... (Boix, 2011, p. 20)

En la escuela del sur (Obs. A) se pudo observar un **modelo controlador con apariencia de autonomía**. La primera percepción que se tiene al participar del aula, es la de que los niños tienen gran autonomía, ya que realizan algunas tareas solos, sin preguntar a la maestra. Por ejemplo, a la hora de pasar al comedor, cada uno, sin preguntar, toma su bolsita con los artículos de limpieza personales y se dirigen al baño, sin orden de hacerlo. Luego pasan al comedor donde se gestionan su almuerzo, organizados para servir el agua y el postre. Otros ejemplos observados en el aula son los siguientes: a la hora de poner un título, todos lo hacen con colores y decoran el mismo según su gusto; al terminar un trabajo, los niños de nivel inicial sacan una fotocopia de una carpeta personal y sin esperar indicación de la maestra comienzan a trabajar. Estas situaciones y otras, parecen indicar un clima de libertad, donde los niños son quienes gestionan los recursos para el aprendizaje. En las siguientes

observaciones, sin embargo, se comenzó a ver que tal clima de libertad y autonomía está presente sólo en algunas actividades y momentos como los ya descriptos, y en realidad estas situaciones representan hábitos y rutinas muy arraigados, pero que fueron impuestos por la maestra a través de los años. No hay verdadero trabajo autónomo ni gestión de recursos para el aprendizaje, ya que los niños consultan a la maestra cuando van a utilizar un recurso para trabajar y el uso de este no fue indicado por ella o no aparece su utilización en la consigna de trabajo que se les entregó. También se nota el modelo controlador que subyace, en la atención que presta la maestra a cada cosa que los niños van a escribir. Ejemplo de esto es la siguiente situación. Se estaba trabajando con todo el grupo sobre el tema del censo de población. Estaba presente una censista a la que la maestra propuso hacerle preguntas e indicó que una niña escribiera en el pizarrón las respuestas. Si un niño preguntaba algo, la maestra reformulaba la pregunta o incluso hacía una nueva inmediatamente después. También cada vez que la niña iba a escribir algo en el pizarrón, se le preguntaba: "¿Qué vas a poner?". Lo expresado por la niña se aprobaba o no y entonces la maestra lo reformulaba y dictaba.

Entonces, ¿hacia dónde orientan los docentes la autonomía de los alumnos? ¿Está destinada únicamente a cumplir con reglas que se imponen desde la institución? Estas preguntas no son fáciles de responder, porque también se observa desde la investigación que el maestro cumple su rol bajo un modelo controlador que subyace permanentemente y coarta, en una primera instancia, la libertad de expresión de los alumnos

Si se concibe por autonomía el concepto de Boix ya planteado, es necesario, entonces, que el maestro tome las decisiones más acertadas para que sus alumnos adquieran independencia y sepan actuar y decidir con libertad y responsabilidad. La autonomía aparece como una capacidad que desarrolla el aprendiente para organizar su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, la autonomía implicaría por lo menos, el reconocimiento por parte del que aprende, de algunas estrategias, recursos y caminos que faciliten su acercamiento al saber y la elección de los mismos.

No parece suficiente que en el aula se viva un *clima de libertad* para promover la autonomía en el aprendizaje, sino más bien que la autonomía es intencional y por tanto debe ser enseñada. Debería ser un objetivo educativo y estar considerada entre los contenidos de aprendizaje.

En el último caso observado, la docente no les da a los alumnos la oportunidad de tomar sus propias decisiones y constantemente interpone la necesidad de su aprobación para cada acto que ellos realizan. Se constata una resistencia a renunciar a un lugar central que el docente considera como propio y definitorio de su rol; por lo que, al parecer, se siente en falta si se desplaza de ese lugar.

Como expresa Beatriz Gabbiani (2000), el lenguaje y el discurso cumplen, en la interacción del aula, un papel fundamental. De hecho, las distintas prácticas discursivas ofrecen a los alumnos diferentes situaciones de involucramiento con el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje en el aula se condicionan por las prácticas y las formaciones discursivas. Stubbs (1984) sostiene que “el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender, de forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno” (Stubbs, 1984, p. 88). El discurso de los docentes es fundamental en la visión que los alumnos desarrollan sobre la relación que se establece en la clase. Por medio del lenguaje se ponen en juego los valores del docente respecto a abogarse el derecho a controlar el habla dentro del aula, lo cual está ligado intrínsecamente a ciertos valores socioculturales básicos y relaciones de estatus (Gabbiani, 2000). Sinclair y Coulthard (1975) hablaban de que la distribución de turnos de habla en el salón de clase tiene una organización de tres movimientos: iniciación, respuesta y feedback. Los docentes toman a su cargo el primer y tercer movimiento, dejando a los alumnos el segundo turno del habla. El espacio que les queda para las intervenciones a los alumnos no toma un camino demasiado diferente al previsto por el docente.

Tal vez en esto se pueda evidenciar que la maestra quiere ayudar a su alumno a construir las respuestas que iba a escribir en el pizarrón, pero la alta frecuencia de esta intervención puede ser un modo de ejercer control y muestra una *asimetría de relación* (Gabbiani, 2000). La maestra organiza y controla la situación. Se observó cómo elige la intervención que prefiere y puede ignorar

la otra, incluso la *reformula*. A la asimetría propia de los roles institucionales se le suma el hecho de que los docentes son adultos (Gabbiani, 2000). Cuando habla de control, la autora se refiere a la manera en que se toman las decisiones en una relación. Este aspecto parece cumplir una función central en estructuras sociales pequeñas como la familia o el salón de clase. Y son muchas las estrategias que usan los maestros para controlar lo que aprenden y hacen sus alumnos.

En la escuela del centro (Obs. B) se observó un **fenómeno de dependencia y control**. No se ve un trabajo autónomo secuencial, sólo esporádico, pero siempre bajo la dependencia y el control de la maestra. En forma continua los niños necesitan del aval de ella para avanzar en la tarea. Pocas veces realizan trabajos individuales donde se tienen que enfrentar solos a buscar estrategias para resolver una situación. La docente manifiesta que ella los tiene *contenidos*, refiriéndose a los niños, porque es un grupo *sin autonomía*, que si los deja trabajando solos *no resuelven y se entretienen en otra cosa*. El control de clase se hace proponiendo tareas todo el tiempo. No hay *tiempos muertos*. La maestra teme al desorden y a no controlar el grupo.

Pero no se trata de grupos con autonomía o sin ella. Como sostiene Boix (2011), la autonomía es una competencia y por lo tanto debe ser enseñada. No existe la autonomía absoluta, se construye. Reconocer que los niños son dependientes puede ser una estrategia para mantener el control de lo que aprenden o hacen los alumnos, ella institucionaliza la relación de dependencia, lo considera como una característica.

Beatriz Gabbiani (2000) se refiere a las cuestiones del control y el poder y la manera cómo se toman las decisiones en una relación. Citando a Wieman (1985) entiende el control como una “constelación de constricciones que la gente se adjudica mutuamente por medio de la manipulación de la estructura y el contenido de las interacciones, limitando las opciones disponibles subsiguientemente por cada interlocutor y para el sistema relacional como un todo” (Gabbiani, 2000, p. 22). El lenguaje es empleado como un elemento de control y el alumno es dominado por medio del lenguaje, “se le impone una disciplina determinada por medio del lenguaje y aún en las instancias en las

que habla está dominado por un discurso ajeno, al punto que se podría decir que no es el mismo quien habla (Gabbiani, 2000, p. 25).

A partir de esto se observan también las relaciones de dependencia asociadas a la interacción en clase. En este ámbito es el docente quien define en principio las tareas a realizar y las reglas a seguir. Esta definición puede ser más o menos clara y flexible y puede atender en mayor o menor medida a los intereses de los alumnos, llegando incluso a estar sujeta a un proceso de negociación, pero esto no cambia el hecho esencial de la enorme diferencia de poder que supone el desempeño del rol del maestro respecto al desempeño del rol del alumno.

En varios de los ejemplos analizados se percibe como aspecto importante a destacar la dificultad de los docentes para diversificar las propuestas y atender a contenidos conceptuales por niveles. Muchas de las prácticas educativas observadas mantienen en apariencia una base construida en un modelo abierto e integrador, pero subyacen en ella métodos más convencionales.

En los casos observados, la participación y la interacción en clase aparece signada a los subroles que asume el maestro. Al decir de Beatriz Gabbiani (2000), el subrol de instructor se relaciona con el esfuerzo del maestro por conseguir que sus alumnos logren ciertos desempeños en el aprendizaje. Para conseguir esto el docente pone en juego estrategias de atención docente individual y/o grupal (unas más marcadas que otras), pero consciente de que su objetivo último es conseguir aprendizaje en sus alumnos. En segundo lugar, el subrol de mantenedor de la disciplina relacionado con el desarrollo de las actividades y asociado al control de normas y reglas de conducta. Por lo tanto, en la mayoría de los ejemplos el docente asume una modalidad de trabajo frontal, para todo el grupo o en duplas e individual que son *conducidos* o *pautados* por él.

En la escuela del oeste (Obs. D) se observa un fenómeno de autonomía y participación. Los niños se muestran autónomos y esa autonomía es percibida como algo enseñado. Atienden las consignas y trabajan sin esperar a que la maestra los supervise. Suelen consultarse entre ellos y a la docente si es necesario. Cuando quedan solos, se mantiene el mismo clima de trabajo, lo

mismo que cuando salen a realizar tareas fuera del aula. No se advierte dispersión acerca del tema que los convoca. Pueden pararse, conversar, gesticular, pero siempre están enfocados en la temática. Participan oralmente en forma activa, con buen vocabulario, el cual es continuamente acrecentado por la docente, la cual solicita sinónimos, *otra forma de decirlo*, etc. Se muestran entusiastas frente a las tareas propuestas.

A la luz de la teoría se puede interpretar que en esta escena se han dado las situaciones para desarrollar la autonomía en los alumnos. Esto se deduce por esa forma de hacerse responsable de sus aprendizajes y no depender constantemente de la guía de la maestra, tomando decisiones para seguir avanzando. Son capaces de mantener el ritmo de trabajo, aunque estén fuera del salón. La docente enfrenta a los alumnos a situaciones que deben resolver sin haberles explicado antes; ya que conoce el nivel de conceptualización de sus alumnos. Los motiva a buscar soluciones primero con sus pares y luego, si es necesario, recurren a ella. Proporciona oportunidades para interactuar y estimula el apoyo mutuo. Organiza los espacios, tal vez, de acuerdo a lo que piensa enseñar y se aprecia que los niños están habituados a salir del salón y trabajar con responsabilidad.

También es importante destacar la presencia de la docente en cuanto al avance de los conocimientos de los niños. Es posible preguntarse si esta autonomía está asociada a la participación de los niños desde la planificación o es la maestra que toma las decisiones y organiza las actividades. El sistema educativo, en cierta forma, confiere al maestro la responsabilidad de tomar decisiones, debe seleccionar y jerarquizar contenidos para ser enseñados, promover que todos los niños tengan las mismas oportunidades de relacionarse con el saber. Esta tarea va a depender de la autonomía intelectual del docente, que pasa por el conocimiento disciplinar, por la experiencia y por el compromiso.

4.5.9. Los problemas y los proyectos

En cuanto a las estrategias metodológicas, los docentes encuestados manifiestan que frecuente o muy frecuentemente utilizan la resolución de

problemas en matemáticas (74,1%), método de proyectos en Ciencias Naturales (69,5%), investigaciones en el medio (60,5%), resolución de problemas en otras áreas (56,6%), centros de interés (56,6%), método de proyectos en otras áreas (51,4%), experimentación (49,6%) y método de proyectos en Ciencias Sociales (43,7%). Se puede ver que los proyectos en Ciencias Naturales prevalecen sobre los proyectos en Ciencias Sociales, obedeciendo esto a la tradición de la pedagogía rural uruguaya en cuanto al aprovechamiento de los recursos naturales del medio, el contacto con la naturaleza y las propias características de los medios rurales de las escuelas unidocentes. Esto se puede ver también en la prevalencia de las investigaciones en el medio, aunque en este caso, tanto puede ser el medio natural como el medio social donde está inserta la escuela. La resolución de problemas tiene una presencia muy importante en las estrategias metodológicas de los maestros unidocentes, destacándose los problemas en el área de las Matemáticas.

Esto remite al concepto de problema desde la enseñanza planteado en la escena fundacional de la pedagogía rural uruguaya con Agustín Ferreiro (1937). El problema en este caso refiere a aquello que supone para el alumno recorrer un camino aún no integralmente recorrido por su conciencia, esto es, un verdadero desafío del orden de lo nuevo y no un mero ejercicio mecánico y repetitivo.

Las maestras entrevistadas se refieren a la problematización como una práctica habitual de enseñanza. Sin embargo, la maestra (E1) se asegura de exponer el valor de la enseñante y del docente como enseñante, en torno a la idea de *lección magisterial del maestro*. El problema en la enseñanza plantea preguntas, búsqueda de información, caminos hacia su resolución, pero siempre el docente está en esas preguntas, esas búsquedas y esos caminos, para cumplir el rol que debe cumplir.

> Creo que siempre uno está problematizando la educación, la enseñanza. Generalmente parto de alguna pregunta investigable en cualquiera de las áreas, en Matemática, en ciencias o en lenguaje y

> después problematizo y el niño va buscando información hasta llegar a una conclusión y ver cómo podemos resolver la situación. Obvio que está la lección magisterial del maestro, para eso estamos, donde uno brinda también la información adecuada o por lo menos los instrumentos adecuados para que el niño llegue a esa información y que aprenda el conocimiento (E1).

En el siguiente ejemplo se observa de qué manera en el presente se siguen produciendo escenas de problematización similares a las que propone Agustín Ferreiro (1937) en relación al medio y sus circunstancias. Se trata de los problemas reales –o realistas- con los que el niño se podría encontrar fuera de la escuela

> Como ejemplo, medimos porque pensaban comprar las madres una máquina para cortar pasto. Entonces, tuvimos que hallar el área del espacio exterior de la parte que tiene pasto. Todos iban porque a los más chicos, los más grandes le hicieron una piola, medimos la piola, cuánto medía la piola, después sacamos las cuentas, hasta que lo logramos. Es lo mismo que estamos haciendo ahora que nosotros acá tenemos un problema de poca presión de agua porque la bomba está lejos, el tanque está lejos. Entonces medimos la distancia, logramos saber qué es lo que tenemos que comprar: una bomba de presurización, Miramos por qué era baja la presión, a qué se podía deber. Eso se investigó como proyecto. También les encantó (E3).

La metodología de proyectos, por su parte, está muy presente en las escuelas rurales y todas las maestras entrevistadas dan cuenta de ello. En la actualidad, desde las líneas de política educativa, se insiste sobremanera en el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), presentándose en ocasiones como una innovación. Sin embargo y particularmente en las escuelas rurales, los proyectos están presentes desde hace décadas, en torno a problemáticas,

temas y actividades propias del medio rural social y natural que rodea a la escuela.

Estos son algunos ejemplos que aparecieron en las entrevistas a las maestras unidocentes:

> yo siempre planifico por proyectos. Tengo un proyecto institucional. el cual estamos trabajando desde la biología toda la parte de reproducción sexual y asexual, la parte de fertilización, la parte de polinización. Después tengo un proyecto de ciclo que es el proyecto curricular en el cual priorizó la lectura. Obvio que la lectura también se ve en. los proyectos y la metodología activa que trato de usar también. Es la parte de gamificación, mucho juego, que el niño aprenda a través del juego. No siempre se da, pero en muchas ocasiones eL niño jugando va aprendiendo y lo uso al juego para enseñar o para el desarrollo de la actividad o para la evaluación. No tengo fijo quÉ hago con el juego, sino en cualquier instancia o en la apertura, en el desarrollo o en el cierre puedo empezar con un juego (E1).

> Esto de la huerta nos involucra todos. La huerta ya de por sí te da para hacer muchas cosas. El año pasado, por ejemplo, trabajamos en el agrupamiento con hierbas. Nuestra escuela trabajó con la menta, hicimos licor de menta, aceite esencial de menta, jabones de menta montones, de todo. Y les encantó, y este año estamos con el agrupamiento con un itinerario de lectura. Eligieron que sea sobre piratas la segunda parte, en la primera trabajamos con animales autóctonos. Les gusta porque además nos juntamos con todas las escuelas. No sé si lo podremos hacer ahora con esto de los piratas, pero eso les gusta (E3).

> Seguimos con el tema de los proyectos, siempre todo a partir de un proyecto y de la parte de los problemas también, siempre parten de

situaciones que vamos a ir a resolver porque eso es lo que va a captar el interés y darle sentido a lo que estamos haciendo. Entonces pienso que siempre seguimos, ahora tratamos de adaptarnos a los nuevos términos, a los pequeños cambios que hay que hacer en determinadas propuestas. Pero seguimos, es central. También trabajamos con unidades temáticas a nivel institucional, entonces elegimos un tema, por ejemplo, ahora estamos con el tema del corazón. Ya vamos a tener continuidad con el tema de la alimentación, todos elegimos un tema y ahí aportamos lo que podemos aportar, las diferentes disciplinas para trabajarlo a nivel institucional para que toda la institución esté aportando a ese tema. Tenemos el proyecto de huerta, por ejemplo. El proyecto siempre está (E4).

Nosotros tenemos un plan de lectura que fue a nivel departamental y a nivel nacional. El plan de lectura está por ciclo, saco los contenidos por ciclo, pero trato de ir desarrollando el contenido. No es el mismo que yo saco de la misma página en la transformación curricular, lo saco en el recorrido didáctico, busco cuál es el contenido que se corresponde a ese grado y entonces voy desarrollando paralelo y en la secuencia. En el plan de lectura este año tomé leyenda y justamente el trabajo con las leyendas. No pensé que iba a ser tan enriquecedor. Te digo la verdad, impecable con la leyenda porque el niño, justamente el niño chico,usando Scratch ha hecho toda la parte de las leyendas, todas las escenas de las leyendas que hemos venido trabajando. Ya está seleccionada la leyenda para fin de año que se va a dramatizar a las familias, cada uno va a ser un personaje. Esto me ha dado un resultado muy lindo, pero en la secuenciación yo elijo los contenidos por ciclos y después obvio alguna secuenciación de actividades de acuerdo a cada ciclo incorporando los Cuadernos Para Hacer Matemática, por ejemplo (E1).

Las miradas sobre los proyectos, sin embargo, no tienen pleno consenso y hay matices. Uno de ellos lo coloca la maestra (E2) que observa los inconvenientes derivados de la exigencia de trabajar proyectos y de qué manera estructura demasiado el trabajo cotidiano.

> Proyectos como que nos exigen sí o sí. El proyecto lo veo, por supuesto que tenés que tener una base, pero me parece que se debería tomar de otra forma, lo veo como un proyecto muy ajustado a veces y vos muchas veces te tenés que salir de eso, está de más que te afecta lo otro después el trabajo diario. Pero es como todo, a veces es una exigencia que vos la llevas a cabo, pero a veces te tenés que mover para un lado y para el otro. Pero si yo me pongo una maestra que tenga todos los tramos no se puede exigir (todo) en torno a un proyecto, por ejemplo. Hay que abrir a una cosa más amplia, que no implique solo trabajar por proyectos o que es lo único que vale (E2).

En la escuela del norte (Obs. C) se observa esta escena de actividades centradas en los temas. La docente trabaja aparentemente, con el contenido *Una estrella: el Sol* y lo extiende y relaciona con los demás contenidos asociados en todos los grados del ciclo escolar. A pesar de que está dentro del área de las Ciencias Naturales, no apunta a una propuesta de investigación a través del planteo de un problema para que los niños trabajen con el procedimiento de las ciencias. Por lo que se observa, las actividades propuestas están destinadas a acumular información sobre el tema. En la jornada anterior los niños, integrados en un solo grupo, registraron en el papelógrafo cuestiones muy interesantes para la investigación sobre el sol. Al día siguiente, se realiza el visionado de un video sobre el tema: El Sol. Los niños lo miran dos veces y la maestra, a través de preguntas, guía un comentario, pero no lo relaciona con alguna de las preguntas que se plantearon al inicio (¿qué es el sol? ¿Cómo es el sol? ¿Y el tamaño? ¿Y la medida?). Se

observa algo (muy poco) de los procedimientos de investigación que lleven a los niños a confirmar alguna de las hipótesis planteadas en el inicio del tema o a confrontar información, entre el video y los textos utilizados.

4.5.10. Las aperturas y los cierres

La estructura de momentos de una clase, de manera frecuente o muy frecuente, es comenzada con una actividad de apertura con grupo total. Aunque haya extrema diversidad en el grupo multigrado de la escuela unidocente, las aperturas con todos con un mismo tema o una misma actividad son mencionadas por el 90,1% de los docentes. Del mismo modo, el cierre de la actividad con grupo total es mayoritario, aunque en menor proporción, siendo mencionado por el 65% de los docentes encuestados. Los momentos en que ya no se trabaja con el grupo total y se hace diversificación de propuestas de enseñanza, en el 69,2% se menciona la diversificación de consignas orales o escritas por subgrupos, en el 58% se mencionan las consignas diversificadas en el pizarrón por grado o por nivel y en el 38,5% de los casos se mencionan las consignas individuales. Como se puede observar, los maestros unidocentes diversifican la enseñanza en el multigrado a partir de consignas, pero sin dejar de efectuar actividades de apertura y de cierre con grupo total. Los momentos de apertura con todos los alumnos del multigrado parecen prioritarios, dado que 9 de cada 10 docentes desarrollan esta práctica.

Sobre las aperturas se recoge el siguiente testimonio emanado de la entrevista (E4):

> Últimamente estamos trabajando el tema porque tenemos un proyecto sobre convivencia y el tema de las emociones. Entonces (en la apertura) cada uno expresa cómo se siente y ahí después empezamos a trabajar. Si es un tema, por ejemplo, del día a veces yo les hago un desafío para que descubran cuál es el tema que vamos a trabajar. Esa modalidad (es) para darles algo diferente y llamarles un poquito la atención. A veces empezamos normal con el tema del día y a veces incluso el día anterior ellos hablaron y ya

> descubrimos el tema, ya salió el tema que íbamos a trabajar al otro día. Empezamos después que se descubre el tema y ahí sí, se plantean las diferentes actividades que vamos a trabajar. A veces el propio tema lo empezamos con algo general con todo el grupo a partir de alguna pregunta que genera diálogo y genera que cada una exponga lo que piensa o lo que sabe. Después que trabajamos un poco, ahí sí se distribuye el trabajo autónomo para unos y el dirigido para otros. Ahí hacemos la diferencia, pero siempre después volvemos de nuevo porque siempre busco que sea algo que después cada uno aporte (algo) más verdadero para que ellos tengan el sentido de estar haciendo. Ahora, por ejemplo, ellos están preparando una presentación los de segundo ciclo para presentarles a los de primer ciclo, entonces están con ese incentivo de que están haciendo para los demás (E4).

Sobre los cierres se recupera el siguiente relato:

> Los últimos 15 minutos también lo hacemos con todos juntos como un cierre. Hacen alguna puesta en común, por ejemplo. Se cuentan entre ellos lo que estuvieron trabajando o hacemos alguna actividad más lúdica. Hay una nena de segundo principalmente que le encanta hacer cuentos. Entonces todos los días, por lo general, día por medio, trae su cuento. Al varoncito que está en segundo también le gusta hacer. Yo les doy libros de cuento y ellos los tienen que contar después. En las clases entonces se da ese tiempo para eso muchas veces. A veces si está lindo como hoy, por ejemplo, muchas veces saco una mesa abajo del corredor, trabajamos después de la hora del recreo, trabajamos afuera y hacemos después también un cierre con eso. A veces hacemos algo con los papás que los hago venir 5 minutos antes y hacemos algo con ellos, porque son papás también que están mucho trabajando, que no salen de esos lugares y es una forma también de unirlos (E2).

4.5.11. Apertura, diversificación y cierre observados

En la escuela del oeste (Obs. D) se observó claramente la dinámica diaria de apertura, diversificación y cierre. La docente comienza la jornada planteando un tema en común para todos los alumnos del aula, donde dialoga reflexionando sobre lo planteado. Luego la propuesta se diversifica por niveles o por grados. En cada uno, la propuesta puede ser individual o grupal. El cierre de la jornada es con una actividad común. Como ejemplo, se puede citar el taller de cocina. La consigna de trabajo es para todo el grupo y consiste en elaborar una pascualina a partir de la cosecha de acelga del invernáculo. Se entregan consignas de trabajo escrita por duplas, diferentes para grado. Cada dupla lee y explica lo que deben hacer. Los alumnos del primer nivel explican al resto de los alumnos lo que realizaron el día anterior (cosecha y estudio de la hoja de acelga). En la elaboración de la receta cada dupla tiene su tarea a cumplir. Al terminar la elaboración de la receta vuelven al salón. Ponen en común lo que cada grupo debía hacer cuando se elaboraba la pascualina. Luego se forman nuevos grupos por nivel, la maestra trabaja con sexto año, dejando actividades autónomas para cuarto y quinto año. Para terminar la jornada socializan lo que cada grupo aprendió en el día, revisando nuevamente desde la siembra de la acelga, cosecha, elaboración de la receta y conceptos de Física y Química que se aplicaron en ella

La jornada planteada refleja una exhaustiva planificación para realizar una tarea que tiene un tema y planteo en común y luego, de acuerdo al grado y los contenidos específicos, la tarea se diversifica. Al culminar la jornada y a modo de evaluación cada grado socializa y reflexiona sobre lo que *aprendió* en el día.

En esta misma escuela (Obs. D) se observa con claridad la circulación de saberes. El conocimiento en las diferentes áreas circula en el aula. Diariamente la maestra permite que cada alumno y cada grado compartan con los otros sus saberes. En el comienzo de cada jornada y en el cierre con todo el grupo, diariamente con un tema en común, permite que cada alumno se enriquezca con el aporte de sus pares.

En el invernáculo trabajan todos los grados. Unos niños trabajan sobre la raíz y los demás escuchan sus explicaciones, otros aplican estrategias de cálculo

para saber cuántos plantines serán plantados en los canteros y verbalizan los cálculos, otros trabajan sobre las características óptimas de la tierra de la huerta orgánica y enumeran sus principales características. Se observa cómo los alumnos mayores comparten y *enseñan* a los más pequeños, utilizando un vocabulario científico, los conceptos que la maestra ha pretendido abordar.

En la escuela del oeste (Obs. D) también se observa la frecuentación de contenidos en términos de profundización y relacionamiento. La propuesta de trabajo a partir de un tema disparador para todas las clases permite trabajar un mismo tema desde diferentes miradas, relacionando y profundizando los contenidos abordados. Se advierte una mayor frecuentación en Ciencias Naturales porque es el eje vertebrador del proyecto, pero la docente no deja de incorporar Lengua en forma continua, (por ej. trabaja el texto explicativo aplicado al control de plagas) y aspectos de la Matemática que eran pertinentes (mediciones de temperatura y longitud). El uso de papelógrafo es otra estrategia que utiliza la docente como forma de retomar lo trabajado y a partir de ahí avanzar.

4.6. Las interacciones en el aula multigrado

La maestra (E2) relata un ejemplo paradigmático de interacciones entre pares en el aula multigrado:

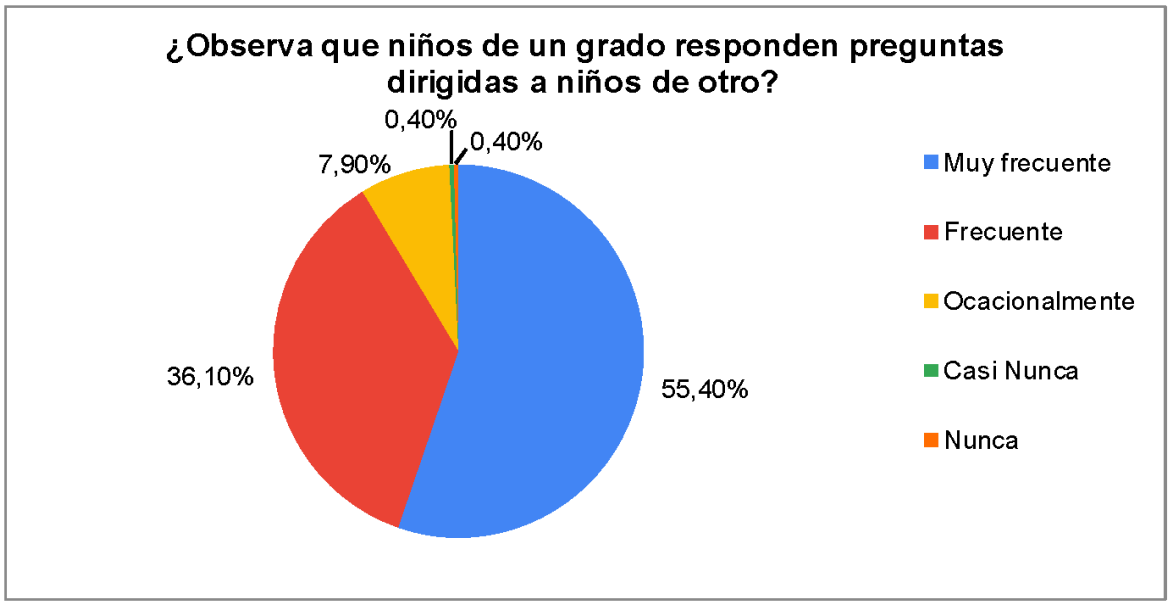
> Ahora están poniendo la fecha de hoy, por ejemplo, miércoles. Yo dejo que la escriban como les sale. Pero eso le encanta, que yo se la escriba y que la vayan copiando. Pero ya van a identificando las dos (de educación inicial), las letras de la fecha con las letras de los nombres de ellos. El año pasado me pasó con los de 5 años que, por ejemplo, los de 5 con los de primero se unían en actividades. Les gusta trabajar, hay alguno que le gusta más jugar. Eso les gusta y entonces no se quedan mirando, se quedan igual 40 minutos sentados trabajando. Y luego los tengo activos porque ellos van descubriendo ya desde chiquitos la lectura y la escritura (E2).

4.6.1. La escena fundacional de la didáctica multigrado

En Uruguay es tradicional considerar la siguiente escena como fundacional de la didáctica multigrado: la maestra le formula una pregunta a un alumno de quinto grado (o de cualquier grado superior) y responde el de segundo (o de cualquier grado inferior). Esto de responder preguntas que no están dirigidas al grado es consecuencia directa de la circulación de saberes entre pares asimétricos y las interacciones que se producen entre éstos. En la encuesta realizada, el 91,5% de los docentes dice que de forma frecuente o muy frecuente observan en sus aulas que niños de un grado responden preguntas dirigidas a niños de otro, el 7,9% lo ha observado ocasionalmente y el 0,4% no lo ha observado nunca. Por lo tanto, la anécdota fundacional se produce en casi todos los casos, constituyéndose esto en una primera y muy clara seña de identidad de la circulación de saberes en el multigrado.

Cuando esto sucede, el 89,9% de los docentes manifiesta que frecuente o muy frecuentemente acepta esto y continúa el diálogo incorporando al nuevo interlocutor. Solo el 18,5% de los docentes expresa que ante esa situación corrige y vuelve a dirigirse a quien estaba formulando la pregunta mientras que el 2,1% hace de cuenta que nada pasó y continúa el diálogo hacia quien estaba dirigida la pregunta. Por lo tanto, la gran mayoría de los docentes ve con buenos ojos esta escena y su actitud es de apertura e integración de los alumnos más allá del grado al que pertenecen durante la dinámica didáctica pregunta-respuesta. Esta respuesta docente es, por lo tanto, otra clara seña de identidad de la circulación de saberes en el grupo multigrado de las escuelas unidocentes donde, en términos didácticos, la graduación se desdibuja.

Figura N° 24. Percepción de la escena fundacional de la didáctica multigrado



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

En estos testimonios de las maestras se registran las percepciones acerca de la escena fundacional de la didáctica multigrado en Uruguay:

> Ese tipo de situaciones que se dan muy comúnmente en el aula multigrado tienen un valor muy positivo porque ahí es donde el niño manifiesta lo que está incorporando poco a poco. Y ayuda al niño, tal vez que, por estar en otra clase, en otro grado, no se anima, no sabe responder. Entonces yo lo valoro como extremadamente positivo. La riqueza del multigrado pasa por ahí. Esa trasposición didáctica que el niño hace de lo que escucha, de lo que le dice el maestro y la circulación de saberes se da cuando el niño responde. Yo nunca le digo al niño: no, le toca responder al otro. Lo escucho y pido que el otro, tal vez, dé otra respuesta más rica en base a lo que escuchó (E1).

La maestra relaciona la escena fundacional en la dinámica didáctica pregunta-respuestas con el fenómeno de la circulación de saberes, la explicitación de lo aprendido y la riqueza del multigrado. Una vez más, aparece esto en términos

positivos para los niños que necesitan de una motivación extra para hablar y elevar así su autoestima.

> Ella (la alumna pequeña) responde y te lo explica muy bien porque ya estuvo en contacto con ese contenido. Estábamos trabajando con el otro grupo, por ejemplo, y tuvo contacto de esa forma. Pero lo comprendió exactamente y te responde y el otro que estuvo trabajando directamente con el contenido y con el tema no lo sabe decir. Pero ellos ella sí, te responde la pregunta que tú hiciste (E4).

4.6.2. Las interacciones espontáneas

El 96,4% de los docentes afirma que frecuente o muy frecuentemente observa que se producen interacciones entre niños de diferentes grados. Sin embargo, la gran mayoría de esas interacciones surgen espontáneamente mientras que en el 40,9% de los casos los docentes manifiestan que de forma frecuente o muy frecuente surgen fomentadas por ellos. Por lo tanto, las interacciones entre los pares asimétricos se producen en el aula multigrado de las escuelas unidocentes, aun cuando el maestro no las fomente o las promueva. Las interacciones espontáneas y naturales entre niños que se producirían en los ámbitos familiares o comunitarios, parecen tener lugar también en la escuela multigrado más allá de las prácticas de enseñanza que se desarrollen. Los maestros encuestados reportan que esas interacciones existen, pero menos de la mitad reconocen que se producen a instancia de las propuestas de enseñanza. Este fenómeno se abre a la interpretación del **juego de lo didáctico y lo no didáctico** en el aula multigrado que contribuye significativamente a la comprensión de la circulación de saberes que allí tiene lugar.

El siguiente testimonio contiene varias escenas que son habitualmente consideradas por los maestros uruguayos: el grupo multigrado como una familia, las interacciones en las actividades lúdicas espontáneas y la relativa libertad de movimientos y expresiones.

> Yo creo que es un vínculo como en una familia de verdad porque hay discusiones, hay peleas, hay amores, hay de todo un poco. Así se quieren o en un momento y no se quieren en otro. Pero el tema de los saberes en el recreo, por ejemplo, tú ves clarito los juegos de ellos. Por ejemplo, a veces están jugando sobre lo que trabajaron aportando cada uno los juegos de rol. Eso se ve mucho ahora en este grupito que tenemos y también lo que hacen en casa, por ejemplo, con el cuidado con los animales. Uno le hace ver al otro todas esas cosas, se ve en la parte de los contenidos cotidianos, vamos a decir de lo que ellos usan, en la de los saberes cotidianos de la casa. Pero se ve clarito en todos los espacios tanto en la clase como como en los recreos que ellos actúan más libremente, vamos a decir así, (aunque) no los dejamos muy libremente porque siempre estamos con ellos también (E4).

Las interacciones *como en una familia de verdad* aparecen en esa imagen aludiendo al carácter desestructurado de los vínculos, los diferentes momentos emocionales, los amores y las peleas cotidianos. Se trata de la aparente paradoja intrínseca de unas interacciones propias de un ámbito no formal en la estructura de un ámbito formal. En todo caso la maestra percibe lo familiar como lo deseable, aún en las formalidades propias del ámbito escolar. La libertad de movimientos y expresiones aparecen como producto de la amplitud de los espacios, la espontaneidad de un ámbito formal que suele volverse menos formal y la frescura derivada de los vínculos entre cuerpos diferentes que generan movimientos mutuos de protección y cuidados. Las interacciones espontáneas en las actividades lúdicas adquieren una significación muy particular derivada de las asimetrías. Esto se puede ver en los juegos donde se asumen diferentes roles, en el marco de la asunción simbólica del mundo adulto. El juego de las maestras y el de padres e hijos representan de buena forma este fenómeno.

> Del juego de maestras, por ejemplo, como el que he observado ahí esas escenas juegan y nos representan a nosotras con cosas reales y haciendo lo que hacemos nosotras (las maestras). Hacen una representación de lo que se hace, pero veo que lo hacen seguido. El tema de madre-hijo también juegan, sería de los hogares, una cuida al hijo y cómo lo cuida y todo siempre están con nosotros. Allí incluso a veces vienen a pedir que *agarre a su hijo*, pero son juegos de roles que uno ve que están aplicando. Son bien interesantes (los juegos de) los roles de madre o del rol de la maestra. Nos muestran tal cual porque tenemos un niño que, por ejemplo, tú te das cuenta bien la forma que lo tratan en la casa, porque él trata a los demás y él se refiere y habla como como lo tratan a él. De ahí sacas mucha cosa, mucha información para tu propio trabajo del día a día y de cómo retomarlo para encaminar si vemos algo que no vaya yendo bien, que no vaya yendo por buen camino. Se da la particularidad de que hay mucha diferencia de edades, entonces esos vínculos a través del juego de representación de roles, de representar un rol de un adulto tomando al otro como un niño que es un niño, pero que se toma como un alumno, como un hijo. Esos juegos son como mucho más claros que los que uno puede encontrar a veces en un escenario donde todos tienen la misma edad. A veces las madres son las más chiquitas, no son los más grandes, no necesariamente la niña grande, entonces ellos quieren ser y tener el título de madre, entonces dicen: bueno, tú sos tal cosa, pero después me toca a mí, yo soy la madre. Ahí está exactamente el negocio. Bueno, yo soy ahora, pero después tú vas a ser también y vas a saber. No hay en nuestro grupo, por ejemplo, no hay mucho eso de que por ser el grande es el que va a ser ese papel (E4).

Los roles intercambiables entre niños grandes y pequeños confieren diversas responsabilidades, acciones, palabras y miradas para todos los niños en los ámbitos lúdicos, sin importar su edad. En este sentido, los juegos multiedad en

la escuela se parecen a los juegos en el barrio, en el club o en el ámbito familiar. Jugar en la escuela es como jugar en la vida misma. Esta es otra escena de los roles lúdicos en relaciones de asimetría por mutiedad:

> Hoy, por ejemplo, yo vi que la de primero y la de 4 años estaban jugando. ¿y por qué te pusieron ahí? Porque somos las chorras (ladronas) y los otros eran policías. (…) Pero juegan, cuando se les da por jugar a la pelota juegan todos a la mancha, juegan todos y no hay grupitos, los nueve juegan. Y no, no hay mayores conflictos en ese sentido. No hay problema ninguno a no ser algún pelotazo (E3).

Más allá de lo lúdico, otros espacios y momentos como los del comedor, son visualizados como los que se producen en ámbitos no formales. “Me parece que son uno solo (el grupo) por esa forma de compartir. La escuela rural tiene la comida, el comedor es el comedor, el de nosotros tal vez te duele la cabeza cuando sales, pero ahí ellos comparten todo, todo (E2).. El comedor escolar aparece como el de la familia, en términos de comensalidad plena en la que se comparte mucho más que la comida, se comparten también historias, emociones y sentires.

4.6.3. Las interacciones determinadas por la enseñanza

La maestra entrevistada (E1) de una de las escuelas del sur agrícola, refiere a la mutua relación de aprendizaje producto de las interacciones entre los pares asimétricos:

> El niño pequeño, el de menor edad, lo que aprende es desde la posición de pararse para exponer oralmente, la posición de su cuerpo, la voz, aprende del grande y muchas veces te incorpora un nuevo vocabulario. Se va dando por lo que escucha del alumno más grande y el alumno grande aprende del chico porque el chico es mucho más espontáneo, tiene menos miedo. A veces se inhibe un poco el grande y el chico es el que expresa todo lo que puede decir.

> Entonces se da, es mutua la relación que se da de aprendizaje ahí (E1).

El énfasis del discurso docente suele estar puesto en los beneficios que obtienen los más chicos cuando aprenden en un grupo multigrado:

> Los niños ahí responden bien, interactúan entre ellos lo más bien. Una chiquita de cuatro (años) que nunca había venido -la otra ya venía del año pasado-, esa otra empezó lo propio de un niño que inicia el ciclo. Pero ahora expresa, aporta (…) Trato de mostrar los videos y explicarles para todos. La chiquita no entiende, pero siempre les queda algo porque te preguntan. (…) Al otro día te comentan las madres que las chicas, por ejemplo, les comentaron que habíamos trabajado con esto y vos decís: pero ¿y cómo? Te parece que no van a entender y sin embargo van y dicen en la casa. Hay intercambio entre ellos. Me cuesta más que los grandes escuchen a los chicos que los chicos a los grandes. Y como que ellos son grandes. (Esto) me parece magnífico para cuando vayan a secundaria (E3).

4.6.4. Las tutorías entre pares

En el marco de las interacciones determinadas por las propuestas de enseñanza, las tutorías entre pares tienen un lugar destacado. La mayoría de ellas (67,5%) son tutorías que ejercen los niños más grandes hacia los más chicos. No obstante lo anterior, en el 54,2% de las situaciones frecuentes o muy frecuentes, las tutorías se ejercen entre todos, mientras que en el 16,4% de las situaciones son los niños más pequeños que ejercen acciones de tutoría a sus pares más grandes. Para el 84,4% de los docentes encuestados, las tutorías entre pares permiten mejores acercamientos al saber, para el 66,5% permite mejorar los vínculos entre los niños y para el 45,5% complementa la acción del docente. Las tutorías entre pares dentro del aula multigrado son

frecuentemente valoradas por los docentes por las posibilidades que brinda en torno a los saberes y su aprendizaje.

Las tutorías entre pares constituyen un segundo fenómeno donde el juego entre lo didáctico y lo no didáctico se pone en tensión, afecta los roles y condiciona la circulación de saberes. Es habitual que los niños que ejercen la acción de tutoría y ayudan o explican algo a sus compañeros, siendo que están exentos de didáctica, para el ejercicio del rol de tutores terminan asumiendo gestos, palabras, actitudes, movimientos corporales y formas de transmitir el saber, propios del maestro. Toman como referencia el modelo de enseñante que tienen cerca y protagonizan un juego no didáctico que incorpora, sin embargo, elementos propios de lo didáctico. Durante una sesión de observación participante en un aula multigrado, una alumna de sexto grado que ejercía una acción de tutoría a un compañero de primer grado, lejos de mostrar una actitud cómplice o de ayuda directa, le hablaba en los siguientes términos: “fíjate bien ahí (señalando su cuaderno), ¿te parece esto acá?, vamos a pensar”. Aplicaba mecanismos de transmisión del saber indirectos, propios de la maestra, haciendo rodeos para llegar al objeto de conocimiento y hacer que su compañero pudiera descubrir por sí mismo un indicio o un elemento para la buena resolución de una situación de aprendizaje.

Estos son algunos de los testimonios recogidos en las entrevistas sobre las tutorías entre pares:

> Las tutorías se dan muchísimo también y generalmente es a diario. El niño ya está tan acostumbrado que te pregunta: ¿me puede ayudar? (pregunta el niño a la maestra) Sí, te puede ayudar, pero vos tenés que ayudarlo a él (responde la maestra). Entonces sí, yo lo permito y generalmente le digo trabajo colectivo. Si tengo que poner una nota se pone trabajo colectivo y la familia no cuestiona eso porque está acostumbrada. Porque antes veníamos a veces con el cuadernito de clase. El cuaderno de clase como que a través del tiempo uno ha logrado que haya otras instancias importantes como el cuaderno de clase. Entonces yo le pongo trabajo colectivo. Hoy

> trabajé con… me fue lindo porque trabajé con… (otros compañeros), es diferente esta forma de motivarlo al niño. Trabajo con tutoría que puede ser la tutoría que se dé dentro del mismo grado o con diferentes grados (E1).

Aparecen aquí dos elementos de análisis. El primero es el fenómeno de tutoría mutua a instancias del docente. El niño que es ayudado debe también ayudar. El que recibe la tutoría debe también ejercer el rol de tutor, en una relación de ayuda mutua. Esto equilibra los vínculos evitando estigmatizaciones y generando nuevamente la idea de roles intercambiables que antes se vieron en las actividades lúdicas. El segundo es el fenómeno de trabajo colectivo en la forma en que el docente nomina el trabajo de tutoría ante los alumnos y sus familias. La idea de trabajo colectivo aleja la noción de aprendizaje individual y refuerza el valor de la tutoría como un acontecimiento natural dentro del aula. Ya no se trata, por lo tanto, de ayudar a los demás, sino de trabajar juntos. En el grupo multigrado, la tutoría entre pares trasciende su lugar de origen y se convierte en un fenómeno nuevo y distinto.

Sin embargo, la idea de tutoría como ayuda está siempre presente. en estos casos, la maestra (E3) se preocupa por dotar de criterio didáctico un vínculo entre pares que es, por naturaleza, de carácter no didáctico. Prescribe, por lo tanto, la actitud del alumno tutor para que emprenda caminos indirectos hacia el objeto de conocimiento, instando a hacer que el compañero piense y evitando ir directamente al saber: “(las tutorías) ocurren, sobre todo, con las nenas de cuarto, una que le cuesta mucho y la otra la ayuda. Yo muchas veces le digo: pero déjala que ella piense, decile cómo, pero no le digas qué” (E3).

Resulta que, como se ha visto en la observación comentada más arriba, la acción del alumno tutor se suele asimilar al del enseñante y el docente. Esto puede adquirir un sentido lúdico para los niños, en términos del niño que juega a ser adulto (Morosoli, 1940).

> Me ha pasado siempre eso de ayudarse en la escuela. Para mí eso es lo que más se nota y ahora, por ejemplo, tengo una niña que

> tiene 8 (años) que está en segundo (cuando) se queda un poco tranquila, se dedica a lo de ella. Dice que va a ser maestra cuando sea grande. Se ayudan, pero ayuda al de 4 años igual que a la de segundo. En mi caso me ha pasado en otra escuela que los más chiquitos tienen esa forma de participar, ellos quieren participar como para ayudar (E2).

En tensión con lo anterior, la maestra (E4) muestra preocupación porque el ejercicio de las tutorías no se produzca sin la presencia y el rol docente. El niño tutor no es el maestro ni su ayudante, es también un alumno y, por lo tanto, la tutoría adquiere su pleno sentido en condiciones de vigilancia y control docente. En su testimonio se observa claramente esta postura:

> Yo he logrado trabajar en tutorías, yo creo que es importante el tema de la tutoría y se da y es real, es potente, pero siempre con la intervención del docente. No dejar que el (niño tutor) sea el maestro del otro (niño). Siempre con la orientación del maestro. Pero es bueno el tema de las tutorías, es bien de la forma que yo he trabajado la tutoría. Por ejemplo, de que alguien le explique al otro, pero siempre con el visto bueno del docente. Además, a mí me sirve para saber si él (niño tutor) en realidad entendió bien lo que está pasando. Entonces si yo lo dejo muy solo como que no voy a tener aporte de él, no voy a saber bien cómo está esa relación de tutoría entre ellos. Lo veo de esa manera y lo hago de esa manera, pero no sé si es la correcta, pero me parece que es la más potente (E4).

4.6.4.1. Las tutorías observadas de cerca

El rol del tutor se puede especificar como el que ayuda a los estudiantes a superar las dificultades del aprendizaje, el que se suma al trabajo desde una actividad colaborativa. Desde esta perspectiva el tutor asume de alguna forma el cuidado, la guía y tutela de aquellos compañeros que comparten el aprendizaje.

Cuando en la escuela rural multigrado el docente habilita a niños con dominios específicos en relación a una temática, a promover la circulación de sus saberes y acompañar al resto en los procesos de aprendizaje, de algún modo se están matrizando habilidades esenciales de un tutor competente.

En el actual contexto de inmersión tecnológica del cual también participan los niños rurales, también se potencia la formación de posibles tutores virtuales en diversos contextos de formación a distancia de acuerdo a las opciones de cada escolar pensando más allá de la escuela. Un porcentaje importante de los niños que asisten a la escuela rural de hoy podrían asumir roles de liderazgo, acompañamiento y tutoría en espacios de trabajo cara a cara o escenarios virtuales, tanto en actividades vinculadas al medio o en otros ámbitos.

Este término ha tenido importantes avances en el área tecnológica donde la figura del tutor en educación virtual ha cobrado significatividad, y de ahí que se distingan diferentes funciones atribuibles al tutor: académica, administrativa y de orientación. Una de las principales competencias que constituyen la tarea del tutor es la comunicacional, dado que tiene que establecer buen vínculo a través del uso de la palabra con sus compañeros.

Las características de los tutores virtuales pueden condensarse en las que despliegan los alumnos en el entorno presencial del aula multigrado, donde en muchas oportunidades se desarrolla ese *pensar colectivo*, que posibilita a los pares la construcción de conocimientos con la ayuda, tutela y explicación en un lenguaje que resulta accesible para sus pares así como ejemplos y analogías que se vinculan con lógicas de pensamiento más próximas a la de sus pares que la que puede proponer el docente.

Hoy, las tutorías en aulas multigrados, siguen siendo una característica muy notoria en la escuela rural. Los alumnos que realizan tutorías no siempre son los que integran un grado superior, por el contrario, esto no es una limitante. Alumnos de todos los grados se apropian de ese rol. “Unos aprenden de los otros y con los otros en el microsistema social del aula multigrado” (Boix, 2011, p. 19).

La experiencia y las observaciones en aulas multigrado dan cuenta de la fortaleza que se genera cuando un alumno toma el papel de tutor de otro

compañero y transmite conocimientos de una forma acorde al compañero receptor. Es muy significativo observar cómo el niño tutor acomoda su lenguaje, cambia su postura y logra la trasmisión del saber, para que llegue realmente al compañero. En el trabajo de campo realizado, se han podido observar estas situaciones. La naturalidad del niño en la escuela del centro (Obs. B), cuando se colocó al costado del compañero en la pizarra y guió su razonamiento para la resolución de una operación matemática, o las posturas y frases que utilizó el alumno de la escuela del sur (Obs. A), similares a las utilizadas por la maestra.

En la escuela del sur (Obs. A) se observa la tutoría de niños grandes hacia pequeños. Esta dinámica de trabajo se encuentra instalada en el aula. Los niños de los grados superiores hacen la tutoría del trabajo de los niños de educación inicial y primer año, sobre todo, explicándoles las consignas, controlando el desarrollo del trabajo y estimulándolos a realizarlo. La maestra solicita permanentemente la ayuda de los *grandes* hacia los *chicos* no solo en las actividades de aula, sino también en el comedor y baños.

En la escuela del centro (Obs. B) se observa la tutoría entre todos los alumnos del grupo multigrado. Marcelo[47] quiere medir y pide a la maestra que le dé una regla. La maestra le dice que piense otra forma de poder medir sin hacer uso de los instrumentos de medición. No se le ocurre nada e insiste ¿cómo voy a medir si no tengo regla? Sofía, que está a su lado le dice, “vamos a medir usando la lana, yo te ayudo a sostenerla”. Paulina ayuda también. Les dificulta medir ya que la lana es finita y se les enreda. Midieron un largo, luego midieron el ancho. Perdieron ambas medidas de la lana porque no la marcaron ni la cortaron. Interviene Gerardo diciendo que se puede medir contando la cantidad de pies que entran en un largo y en un ancho. Así lo hacen los tres. Cada uno cuenta las veces que entra su pie en cada lado. A los tres les da diferente cantidad, pero logran el cometido.

Veamos una actividad de Geometría en el invernáculo. Marcelo que está en sexto año tiene que buscar las medidas de la base del invernáculo usando

[47] Los nombres fueron modificados para preservar las identidades.

medidas no convencionales. No sabe cómo hacerlo. Sofía que está en cuarto año lo ayuda aportando ideas. Paulina y Gerardo, de quinto y sexto año tratan de ayudarlo. Se trabajan nociones de geometría, todas para todos, y los niños participan sin diferenciación de clases. Lo hace, también, el alumno de primer año que en ese momento está a cargo de la maestra. Los alumnos se involucran en la tarea y buscan diferentes maneras de resolver las propuestas dadas por la docente e inmediatamente se ponen a hacerlo.

En la escuela del sur (Obs. A) se observa el fenómeno de la **tutoría legitimadora**. La tutoría, siempre de los niños de clases superiores hacia los de los primeros grados, se realiza como paso previo a la consulta con la maestra. Es, por lo tanto, legitimadora de un proceso. Los niños de educación inicial, sobre todo, acuden a los niños de cuarto, quinto y sexto año a quienes muestran su trabajo en busca de aprobación. Sólo una vez obtenida ésta, le muestran el trabajo a la maestra. Vemos entonces que la tutoría se convierte en un paso previo a la corrección de la maestra.

Se observó en algunas oportunidades, que el niño tutor acompaña a su compañero al ir a entregar el trabajo tutorado a la maestra; o que una vez contestada la consulta de su compañero, el tutor se la comenta a la maestra, no buscando confirmación a su respuesta, sino en un plano de igualdad.

En la misma escuela (Obs. A) se observa el fenómeno ya mencionado del **tutor que asume el rol de la maestra**. Se observa que al realizar la tutoría, los que la ejercen asumen posturas y hasta repiten gestos de la maestra. Por ejemplo, utilizan frases de aliento que ella usa frecuentemente. Asumen el rol de la maestra por lo anterior y principalmente porque utilizan los métodos para orientar el trabajo que ella emplea. Por ejemplo, un niño de quinto año es requerido por un compañero de inicial 4 para que lo ayude a escribir la palabra *pintura*. El niño de quinto va pronunciando letra por letra la palabra y haciendo recordar a través de asociaciones, con qué letra se corresponde el sonido. Este mismo método se le ve utilizar a la maestra en otras oportunidades.

En la escuela del centro (Obs. B) se observa el fenómeno de colaboración de los grandes hacia los pequeños. Sin mediar ninguna solicitud ni de Carlos ni de la maestra, Cristian que está en quinto año, se levanta del banco y se dirige al

pizarrón para acompañar a resolver la división a su compañero. No se la resuelve, sólo controla que vaya haciendo el proceso bien, y si su compañero le pide una ayuda, se la da, pero no se adelanta. Lo acompaña en el proceso. Carlos de tercer año está tratando de realizar una operación en el pizarrón (división) y Cristian de quinto año colabora para que la pueda resolver con éxito. Se levanta y va a acompañarlo, lo hace por decisión propia. La maestra no lo manda a sentar, se nota que están acostumbrados.

Mauricio, alumno de la escuela rural del sur, (Obs. A) invita e insta a sus pares, cumpliendo el rol de quien desea colaborar en el proceso de enseñanza, adoptando desde su discurso la postura de guía: “vamos a escuchar a los compañeros”. Mauricio adopta el discurso del adulto, reproduce el modelo docente, lo alienta con palabras de estímulo: “muy bien”, dicta letra por letra lo que Alberto quiere escribir sin dejar de hacer su tarea. Esta actitud y desempeño dan cuenta del compromiso con su par y a su vez de una estrategia cognitiva desarrollada por los alumnos del siglo XXI, “la multitarea”. Puede colaborar con la tarea de su compañero y en forma sincrónica mantener la propia.

El niño de quinto alienta al de 4 años a escribir la palabra, el niño de quinto explica a la maestra lo que quiere escribir. En este ejemplo se percibe al niño traduciendo, poniendo en palabras los intereses y necesidades del compañero. Ejemplo que pone en evidencia la proximidad afectiva, cognitiva y comunicacional entre pares actuando como puente entre alumnos y docente.

Esta empatía y confianza entre el alumno de 4 años y el de quinto se pone en evidencia cuando el de 4 años reclama la presencia del de quinto para que lo acompañe en su proceso de producción: “vení para acá que estoy escribiendo”. El de 4 años demanda la presencia del compañero, le da seguridad y se siente respaldado, desea que visualice su edición textual. En ocasiones se los utiliza indistintamente, pero hay diferencias ente el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo. El primero tiene que ver con el enfoque sociocultural y el segundo está relacionado con la vertiente piagetiana del constructivismo. En el aprendizaje colaborativo los alumnos gestionan sus interacciones y controlan las decisiones que terminan influyendo sobre sus aprendizajes. En el

aprendizaje cooperativo es el docente quien mantiene el control de las interacciones y de los resultados que se obtendrán.

Johnson y Johnson (1979), Dillenbourg (1999), Cabero (2003), Cabero y Llorente (2007) consideran que el aprendizaje cooperativo – cooperativo constituye una metodología de enseñanza basada en la creencia que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje constituye una actividad social que resulta de la interacción entre las personas, con los medios y con los ambientes.

Un ejemplo de esto se produce en una escena de enseñanza de fotomontaje en la escuela rural del sur (Obs. A). Los alumnos en forma entusiasta mostraron las computadoras que habían llegado el día anterior, se agruparon en forma espontánea los que tienen computadora con los que no tienen, actitud ésta que permite percibir cómo la cooperación y el trabajo en equipos está naturalizado. La maestra marca las agrupaciones: “un grande con dos chicos”. Se observa el trabajo sobre valores cuando la maestra da indicaciones para que lo hagan. En un momento que los niños de inicial preguntan, la maestra responde: “Andrea, tú también podés ayudar, estás en tercero”. Esta actitud de la docente evidencia una postura, todos pueden ayudar, todos tienen algo para aportar. Esto evidencia el trabajo con la autoestima de los niños para fortalecer el trabajo colaborativo y el interaprendizaje.

Es posible constatar que en el grupo multigrado se da un aprendizaje colaborativo: pensemos en los casos de los alumnos de la escuela del sur (Obs. A) y de la escuela del centro (Obs. B). En ambos, los niños lograban realizar tutoría de aprendizaje. Sin embargo, en los casos de las escuelas del oeste (Obs. D) y del norte (Obs. C), la intervención es más de índole cooperativa, pues en los ejemplos observados en la tarea de campo, se advierte que eran intercambio en términos de habilidades ya adquiridas para una tarea en particular. Y, además, la docente procuraba que los niños hicieran propia esta metodología de trabajo.

Es frecuente observar en los grupos multigrado ese ir y venir de los alumnos en el aula; pero no siempre es tan común que el docente plantee la propuesta y el tiempo para instruir a los niños para que adopten esa postura de tutores y lleven a cabo la tarea de realizar un aprendizaje cooperativo o colaborativo de forma tan espontánea.

La escuela rural no es escuela de enseñanza mutua en términos lancasterianos, como en otros tiempos, pero sí es un lugar tan particular, que los conocimientos se enseñan y se aprenden con los aportes de todos.

4.6.5. El relato de los saberes entre pares asimétricos

El 72% de los maestros unidocentes encuestados afirman que de forma frecuente o muy frecuente en sus aulas percibe que la manera en que los alumnos relatan a sus compañeros un saber que están aprendiendo sirve como mecanismo de evaluación de aprendizajes. El 69,9%, mientras tanto, afirma que de forma frecuente o muy frecuente en sus aulas los alumnos que interactúan con sus pares mayores aprenden contenidos que son de grados superiores al suyo. Por otro lado, el 69,6% de los docentes expresa que de manera frecuente o muy frecuente los alumnos que interactúan con pares menores reafirman saberes anteriores o los terminan de aprender. Por último, el 41,6% de los docentes encuestados sostiene que en sus aulas los alumnos comprenden mejor un contenido cuando se los explica otro alumno que cuando lo hace el docente.

La circulación de saberes entre pares asimétricos adquiere, en la percepción de los maestros consultados, varias ventajas didácticas. Permite evaluar aprendizajes en función de las formas en que un alumno explica un saber a sus compañeros, los alumnos aprenden saberes que no son los propios de su grado, reafirman saberes ya aprendidos en años anteriores y aprenden de sus pares y no solo por medio del docente. Este es un elemento que vuelve a poner sobre la mesa la tensión entre lo didáctico y lo no didáctico de esa circulación de saberes que se puede manifestar en términos amplios y múltiples dentro del aula multigrado, ya no solo de maestro a alumno sino y sobre todo, entre los alumnos.

Estos son algunos testimonios al respecto surgidos de las entrevistas, cuando la maestra percibe que el saber intermediado entre niños grandes y pequeños, sirve como indicador de evaluación de aprendizajes por transferencia discursiva. “Me sirve y lo tomo muy en cuenta, porque es la forma que él explica es la forma que lo entendió. Y si lo explicó bien significa que le entendió bien. Eso es muy valioso para el tema de la evaluación” (E4).

Los efectos de reforzamiento de lo aprendido y de preguntas auténticas entre los pares, están presentes en el testimonio de la maestra:

> Yo pienso que es muy valedero eso porque como los chiquititos atienden, los escuchan y les preguntan (a los más grandes), incluso a veces ellos quedan con la duda y ahí vienen y ellos piensan para elaborar la respuesta al más pequeño, por ejemplo, hablando de los de los más grandes a los más pequeños. Y los más pequeños a los más grandes también, como que van reforzando lo que ya saben y están poniendo a prueba y aplicando. No es la palabra correcta, pero reforzando también podría ser, es muy significativo, me parece tanto para los más chiquitos como para los más grandes (E4).

Los efectos sobre el aprendizaje de las interacciones entre pares asimétricos se relatan por parte de la maestra (E2). Lo plantea en términos de un aprendizaje que va *creciendo de a poquito* a lo largo de la escolaridad, por efecto de la interacción y de la circulación de saberes que en ella se produce.

> Para mí es una gran ayuda del chiquito, por lo general, el grande hay veces que lo sabe o no lo sabe y lo toman desde su punto de vista y de su grado de madurez que tenga. El aprendizaje nosotros lo vamos enriqueciendo al grande, si todavía no llegó y el chiquito que lo va descubriendo. Pero me parece que esa relación está bien porque es una ayuda que ellos van teniendo al aprendizaje. El aprendizaje lo van sumando de a poquito y eso con el multigrado a veces tiene más enriquecimiento. Como que el grande lo va

> repitiendo. Tal vez que te pueda decir alguno más grande: ay, pero eso yo ya lo aprendí. Y bueno, pero podemos enriquecer con otras cosas, ¿dónde podemos buscar?, ¿cómo podemos informarnos?, ¿cómo podemos investigar? Y el chiquito muchas veces se interesa más cuando escucha otras cosas de eso, por eso digo en mi caso, como tengo estos tramos chiquitos, no con tanta diferencia, me parece que es para estar más unidos y los aprendizajes son más comunes, no tienen tanta diferencia" (E2).

En algunos casos, las relaciones de parentesco determinan buena parte de esos vínculos entre pares asimétricos, en términos de control, supervisión, vigilancia o protección de los hermanos grandes hacia los pequeños.

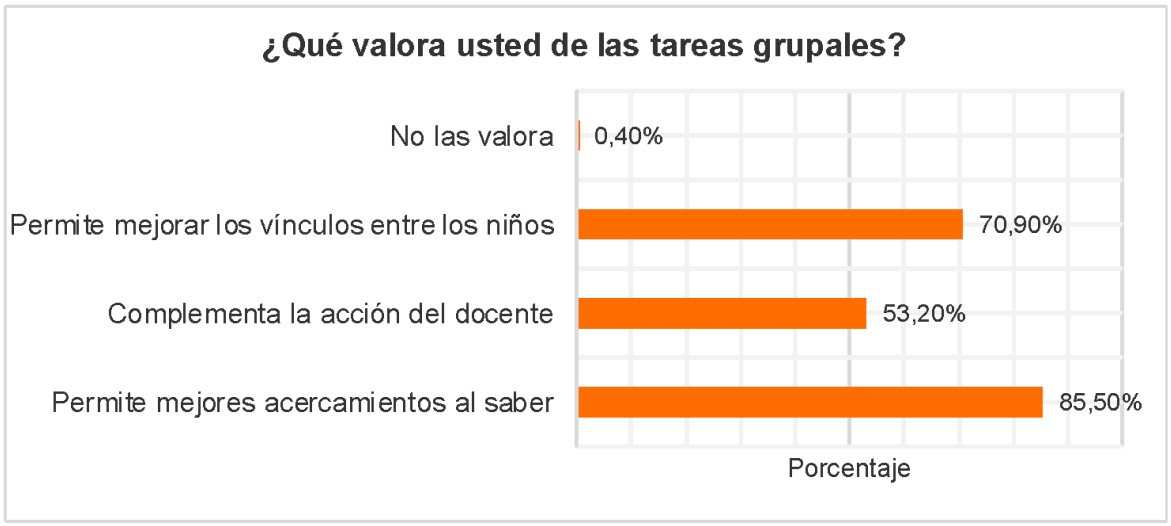
> El de quinto tiene la hermanita en 4 años, entonces la otra vez quería (corregir) porque la hermanita se había comido una letra. Le digo: pero es normal. Ella está aprendiendo a escribir el nombre y él amargado porque la hermana se comió una letra. Digo: te comés las letras vos que estás en quinto…No dejo que se burlen de los compañeros, pero es que salen con cada cosa, entonces yo no permito que se rían, por ejemplo, del otro (E3).

4.7. Los saberes en el aula multigrado

Cuando se producen actividades grupales o en equipos en el aula multigrado de las escuelas unidocentes, en el 80,8% de los casos de forma frecuente o muy frecuente, son tareas que se desarrollan mezclando alumnos de varios grados y niveles. En otras oportunidades, en el 48,6% de los casos, los docentes manifiestan que las actividades grupales se realizan entre niños de un mismo nivel. En el 39,9% de las respuestas, se dice que las actividades grupales se desarrollan entre niños de un mismo grado. Es importante señalar que cuando aquí se habla de actividades grupales o en equipos se refiere a acciones de enseñanza en que los niños trabajan en grupos conformados de

acuerdo a algunos criterios fijados por el docente. No se trata de la subdivisión cotidiana en subgrupos a la que ya se ha hecho referencia y que en general se corresponde con la estructura formal del grupo por grados, niveles o tramos y ciclos. Como se puede ver en estos datos, cuando se realizan actividades grupales, 8 de cada 10 maestros unidocentes prefiere armar los grupos también multigraduados, poniendo en interacción a alumnos de diferentes niveles y grados.

Figura N° 25. Valoración de las tareas grupales



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

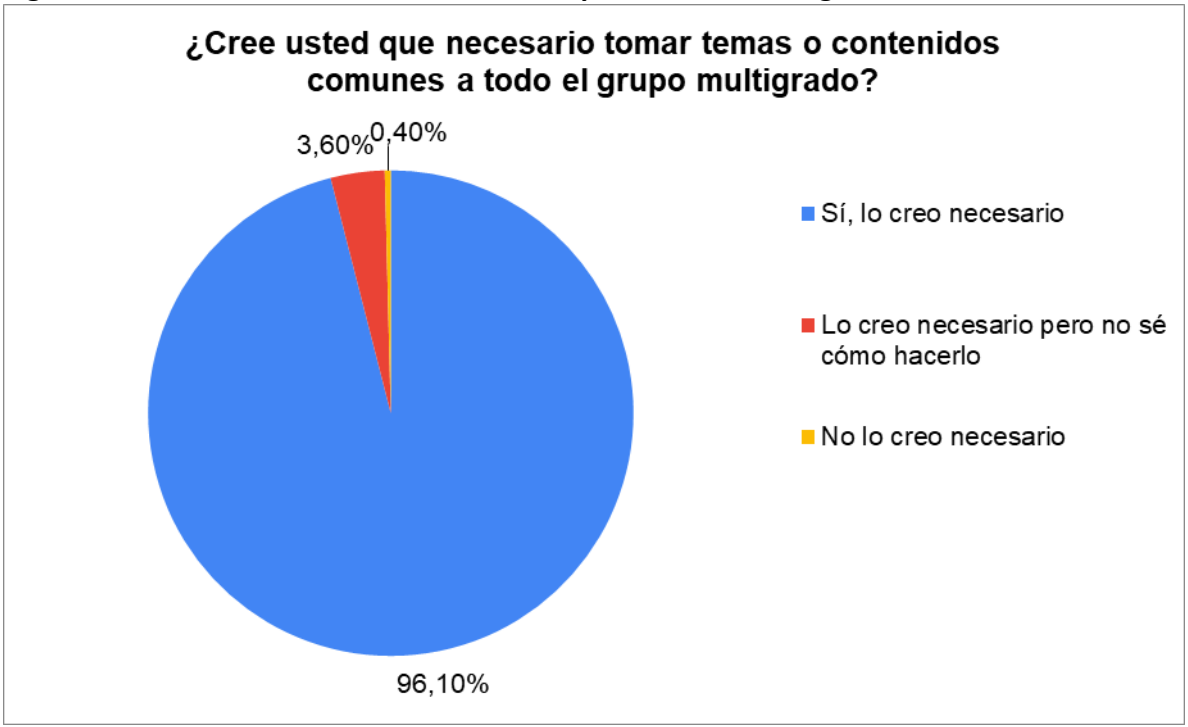
La mayoría de los docentes encuestados (en el 85,5% de las respuestas) valora que las actividades grupales o en equipo en el aula multigrado permiten mejores acercamientos al saber. En el 70,9% de las respuestas se menciona que permiten mejorar los vínculos entre los niños. En tercer lugar, en el 53,2% de las respuestas se expresa que complementan la acción del docente. Hay aquí una doble valoración por parte de los maestros. Por un lado, se valoran las actividades grupales como favorecedoras del aprendizaje y de los vínculos entre los niños. Por otro lado, se valora que esos vínculos e interacciones, a la interna de cada grupo, se produzcan entre pares diversos.

Sin embargo, más allá de la prevalencia y buenas valoraciones de las actividades grupales o en equipo, éstas parecen tender a girar en torno a temas o contenidos comunes a toda el aula multigrado. De hecho, el 96,1% de

los docentes encuestados manifiesta que le parece necesario tomar temas o contenidos comunes a todo el grupo, mientras que el 3,6% dice que lo cree necesario, pero no sabe cómo hacerlo. Se vincula esto con la carencia y pertinencia de la formación inicial y permanente sobre educación rural y aulas multigrado que los propios docentes reportan. Se puede decir entonces que la diversificación de actividades y contenidos tienden a tener como punto de partida contenidos y temas comunes al grupo total. En la tensión entre lo común y lo diverso, propio de la circulación de saberes en el grupo multigrado, la diversificación ocurre a partir de aquello que es del orden de lo común.

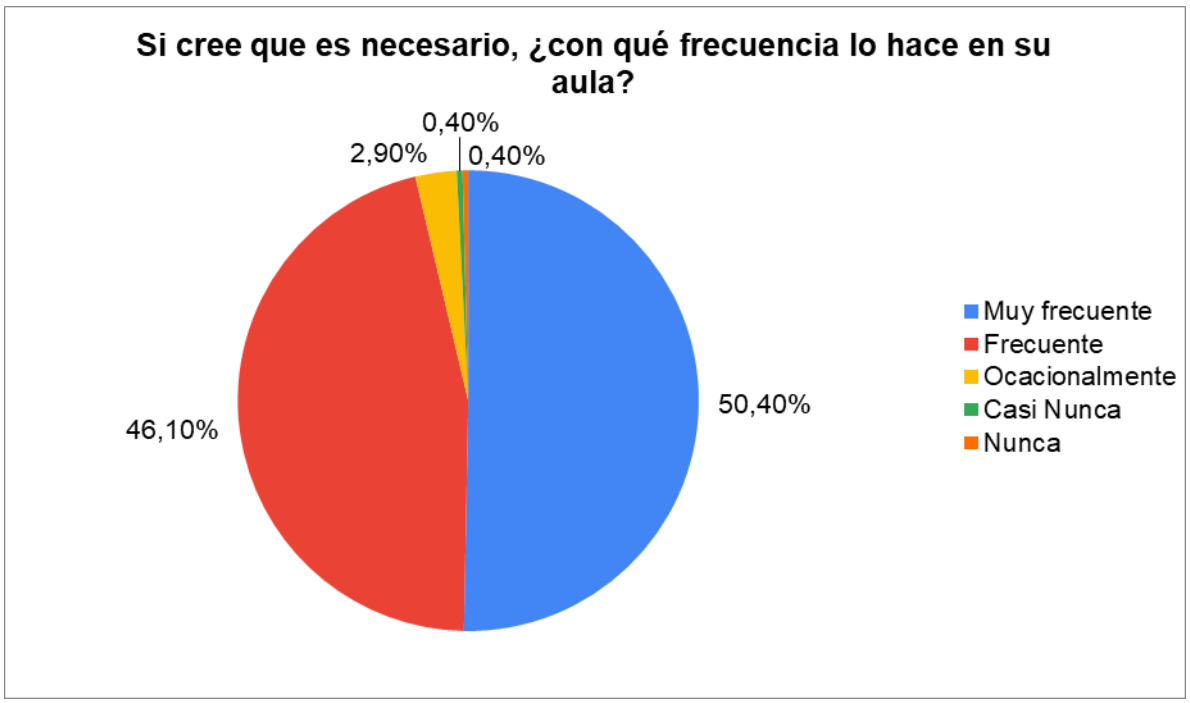
De hecho, el 50,4% de los maestros unidocentes encuestados dicen tomar temas o contenidos comunes a todo el multigrado de manera muy frecuente, el 46,1% dicen hacerlo de forma frecuente mientras que el 2,9% dicen hacerlo ocasionalmente. Esto constituye casi un consenso entre los maestros unidocentes: el 97,8% opina que considerar contenidos comunes a todo el multigrado es importante o muy importante.

Figura N° 26. Temas o contenidos comunes para todo el multigrado



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Figura N° 27. Frecuencia de temas o contenidos comunes a todo el multigrado



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

4.7.1. Los saberes en la enseñanza diversificada

A partir de los temas o contenidos comunes a todo el grupo multigrado, prácticamente todos los maestros unidocentes diversifican propuestas de enseñanza. Lo hacen en función de diversos criterios. La mayoría de los docentes indica que diversifica la enseñanza por nivel (3 y 4 años, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto). En menor medida, los docentes diversifican por ciclo (educación inicial a segundo, por un lado, tercero a sexto por el otro). En tercer lugar, se aplica el criterio de diversificar la enseñanza por grado. Estos tres criterios se mencionan en proporciones similares (54,9%, 50,7% y 44,4% respectivamente. En menor medida se menciona la diversificación de carácter individual (26,6%).

De la encuesta se desprende que resulta más frecuente la diversificación de actividades abordando diferentes niveles de profundización de un mismo contenido (78%) que la diversificación tomando diferentes contenidos para un mismo tema (62,6%). De todos modos, ambos procedimientos de

diversificación se producen y se complementan, aplicándose a veces uno y a veces otro, dependiendo de la actividad y los contenidos de enseñanza.

4.7.2. Los emergentes

En la escuela del sur (Obs. A) aparecen emergentes como temas en sí mismos. Los emergentes que surgen no siempre son tomados para trabajar con ellos. Cuando se toman, son tratados solo como temas, no se realiza ninguna organización de contenidos alrededor de los mismos, ni siquiera se trabaja o retoma un contenido a partir del tema emergente.

En la escuela del centro (Obs. B) se registra la siguiente escena: Francisco les cuenta a sus compañeros que en su casa hay varios gallos de riña. La maestra aclara que ya se ha conversado sobre ese tema, ya que la riña es un juego prohibido porque afecta a los animales. El niño cuenta cómo los cuidan y cuál es su alimento. Ese tema queda sólo como un tema más traído a la clase, pero no se retoma para otra actividad. Allí mismo se da por finalizado.

Del mismo modo, en la escuela del norte (Obs. C) llegan de regalo a la clase gusanos de seda. Los niños se manifiestan muy contentos y muy intrigados por las particularidades de este animal. Muchas son las preguntas que hacen, no tienen experiencia anterior con estos seres vivos. Luego de observarlos, la docente propone que mañana comenzarán a averiguar sobre ellos. Al día siguiente los niños buscan libremente información sobre el gusano de seda en el ordenador personal. Ponen en el buscador de Google: “gusano de seda” y abren el link que les parece (la página no está predeterminada por la maestra). Leen y buscan en el diccionario las palabras que no comprenden. Observan los gusanos con lupas sin pautas para la búsqueda de evidencias. No registran lo que observan. Ya saben cosas de los gusanos de seda, ahora a seguir observando cómo crecen y a esperar que se transformen en mariposa (información que obtuvieron e irán confirmando). Realizan la tarea muy motivados, aún sin una pregunta guía que los lleve a extraer alguna conclusión acerca del tipo de animal que están observando para caracterizarlo a través de atributos.

En el primer ejemplo, el emergente se presenta en el aula como un conocimiento basado en la experiencia individual de un alumno. En este caso, Jean Pierre Astolfi (1997) hace una diferenciación entre información, conocimiento y saber. El autor sostiene que la información es objetiva, “es externa al individuo, almacenable y cuantificable”, el conocimiento es subjetivo ya que aparece “como consubstancial al individuo y a su historia”, el saber es objetivado, es decir “es fruto de un proceso de construcción intelectual, y para alcanzarlo el individuo debe elaborar un marco teórico, un modelo, una formalización, partiendo de la problematización de lo real” *(*Astolfi, 1997, p 67, 70).

En el caso de Francisco y atendiendo a la teoría de Astolfi, se puede decir que el alumno tiene “conocimiento” sobre los gallos de riña*,* la docente frena esa iniciativa y “…aclara que ya se ha conversado sobre ese tema, ya que la riña es un juego prohibido porque afecta a los animales”. Ella le brinda determinada información que es la justificación para “no tratar más ese tema”. Remitiendo a las palabras de Astolfi, no se le está permitiendo al alumno *abandonar la comodidad de la certidumbre íntima*, es decir, no se permite enfrentar al alumno a una ruptura epistemológica que le permita reflexionar y comprender el hecho, promoviendo en él aspectos antes mencionados como, por ejemplo, el cuestionamiento al conocimiento cotidiano, analizar y comprender problemáticas, etc.

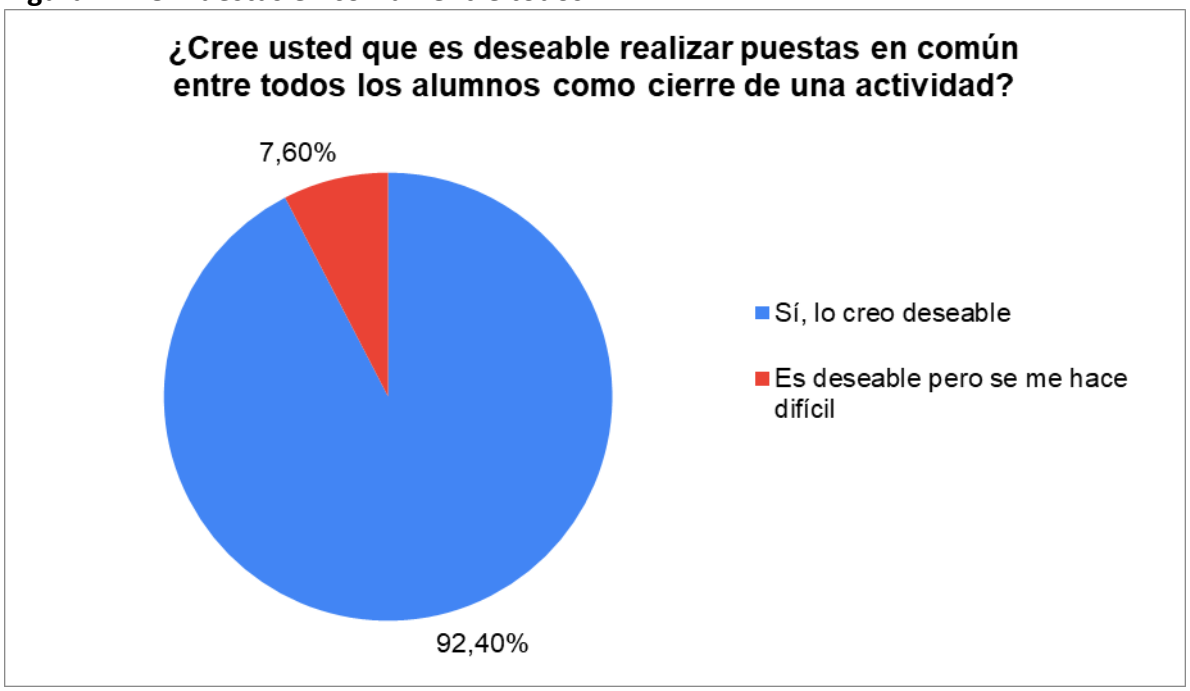
En el segundo caso realmente no se puede saber qué pasará con los alumnos frente a estos hechos, ya que el tratamiento aislado, carente de integración con contenidos o disciplinas, supone dejar de lado la relación social de los alumnos con dicha temática. Es decir que no podrán captar el sentido y por lo tanto esos conocimientos no serán operativos ni reutilizables. Abordando el último ejemplo, podemos observar que, si bien la docente se ve como *imprevista* ante la situación, despliega una estrategia, la cual consiste en secuenciar actividades que permitan a los alumnos ir abordando la temática de manera progresiva.

En el caso del análisis de la situación referida a los gusanos de seda, se corre el riesgo de caer en un abordaje expositivo y configurador ya que no se observan relaciones con otros contenidos.

4.7.3. Los saberes en las puestas en común

Todos los maestros unidocentes encuestados creen que es deseable realizar puestas en común entre todos los alumnos como cierre de una actividad. Sin embargo, el 7,6% cree que es deseable, pero se le hace difícil su implementación. El 92,4% de los docentes encuestados dice implementar puestas en común de forma frecuente o muy frecuente.

Figura N° 28. Puestas en común entre todos

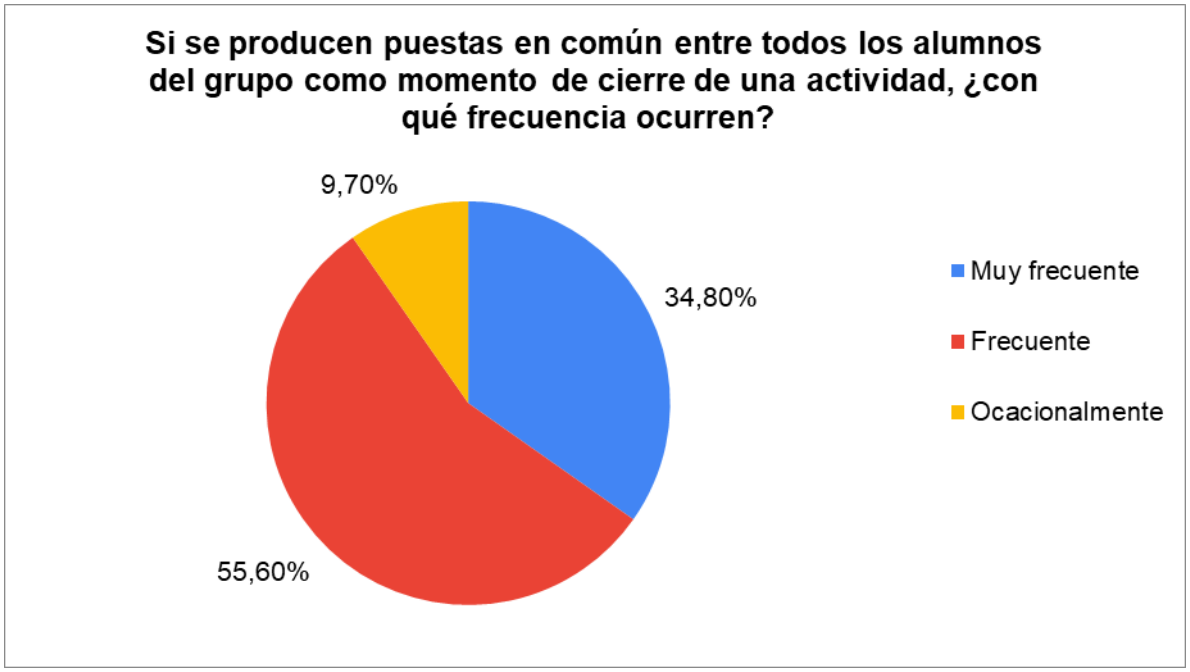


Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

La gran mayoría de los docentes consultados (95,2%) consideran que, de manera frecuente y muy frecuente, las puestas en común constituyen instancias de aprendizaje. Las puestas en común son, por lo tanto, altamente valoradas por los docentes. La apreciación de que las puestas en común ayudan a consolidar el aprendizaje es mencionada por el 92,8% de los docentes, la de que permite evaluar los aprendizajes es mencionada por el

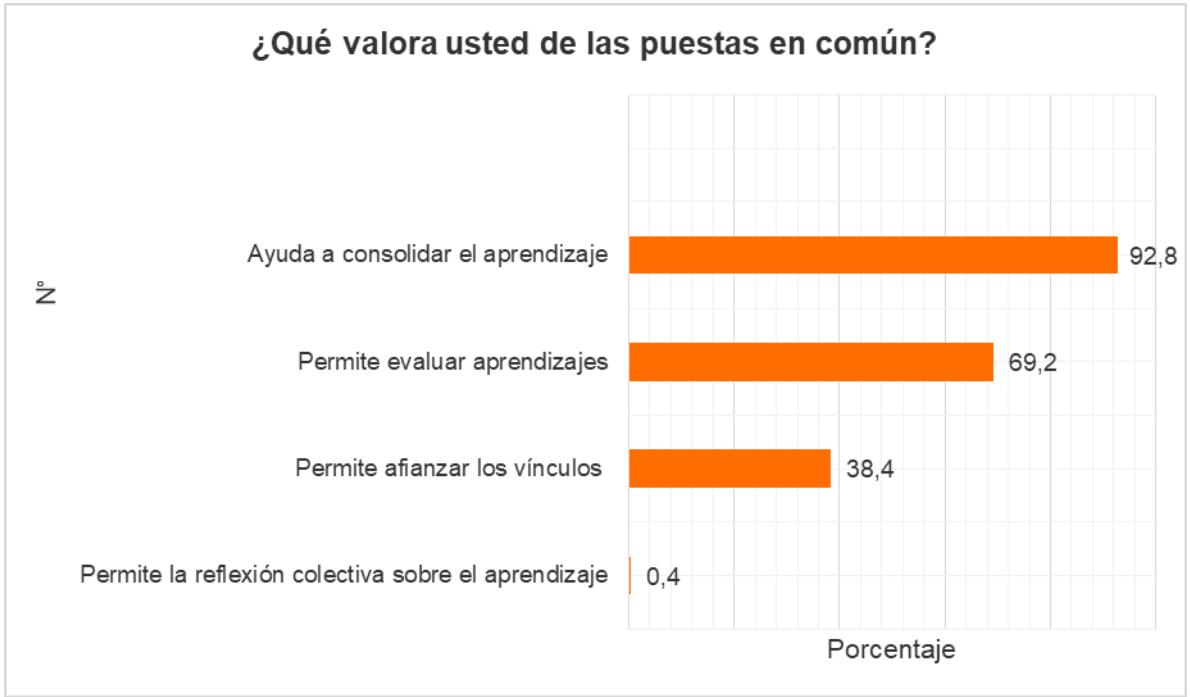
69,2% de los docentes y la consideración de que permite afianzar los vínculos es mencionada por el 38,4% de los maestros unidocentes.

Figura N° 29. Frecuencia de las puestas en común



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Figura N° 30. Valoración de las puestas en común



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

En la escuela del norte (Obs. C) se pudo identificar claramente la dinámica de las puestas en común. La docente reparte el pizarrón en tres partes, escribiendo la actividad que corresponde a cada clase: para primer año, para tercer año y para cuarto y quinto año. Los deja trabajar solos un momento; mientras organiza las tareas con los niños de inicial. Luego regresa a uno de los grupos de trabajo para enterarse de lo que están realizando. Las actividades son referidas a un mismo tema, independientemente de la disciplina que elige. El grupo de los niños de cuarto y quinto año tienen como actividad de trabajo leer un texto (que la maestra ha extraído de una página de Internet) y extraer algunos datos que tienen que ver con la distancia, en números, de los planetas del sistema solar al Sol. La docente se acerca y los ayuda a leer el texto y a comprender las palabras que ellos le han dicho que son *difíciles*. La niña de primer año trabaja con otro texto de Geografía (orientación, zonas cardinales), que se relaciona con el tema. En la puesta en común cada grupo socializa lo que *aprendió*. Esta socialización de lo aprendido se puede considerar como un mecanismo de evaluación de aprendizajes que, al estar inserto en una actividad permanente como es la puesta en común, configura una manifestación singular de evaluación continua.

> Las puestas en común tienen al menos un doble propósito. Para el maestro supone disponer de uno de los más claros indicadores de aprendizaje: la capacidad que tiene el niño de expresar a través del lenguaje lo que ha aprendido. Para los niños exige la construcción de un discurso sobre lo trabajado, constituyendo esto mismo una instancia de aprendizaje y consolidación de lo aprendido. Permite además desde el punto de vista de la lengua, el ejercicio de adaptación del discurso en función del auditorio (Santos, 2007, p. 26, 27).

En la escuela del oeste (Obs. D) la docente planificó realizar una puesta en común mediante la elaboración de una ficha, en la cual se reflejasen los aportes de los tres grados, con el propósito de que los alumnos conozcan la

vida y obra del escritor Ignacio Martínez. La maestra entregó tres tipos de materiales diferentes sobre el escritor Ignacio Martínez, que visitará en breve la localidad cercana. A cuarto año le entregó dos fotografías del escritor, con breve información biográfica: nombre, fecha y lugar de nacimiento. A quinto año dos textos diferentes de carácter biográfico y a sexto año un resumen de su producción literaria. Para analizar y comprender los diferentes textos cada grupo se valió de diferentes recursos: la utilización de diccionarios, computadora y cuadernos de clase.

La intencionalidad de la docente, expuesta en su planificación, es la que delineará la libertad con la que circulen los saberes en este grupo multigrado. Los contenidos y/o conceptos aprendidos serán de libre circulación entre los tres grados utilizando estrategias diversas como: registros varios, imágenes y carteleras. “Las puestas en común con el grupo total vienen a tener aquí un protagonismo muy fuerte, en tanto permiten disponer de herramientas comunicacionales para que los saberes efectivamente circulen en todo el grupo” (Santos, 2007, p. 26).

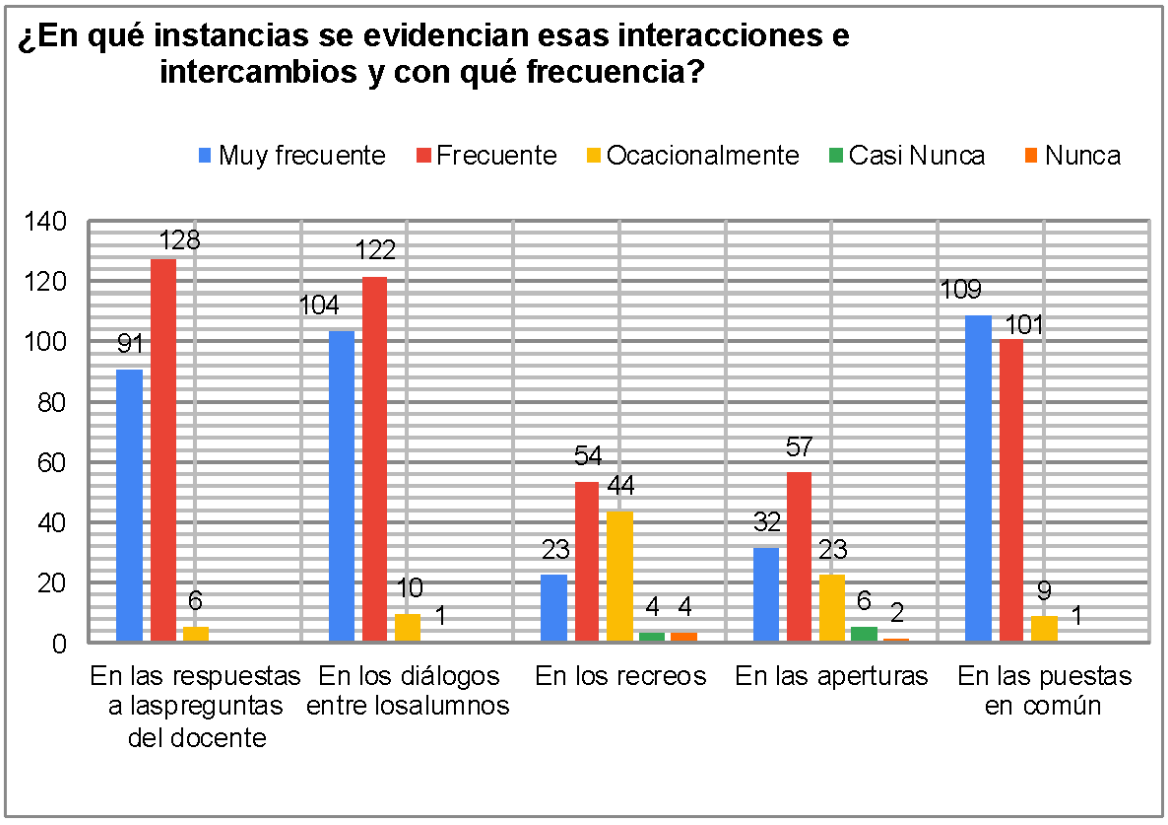
La exposición de los compañeros de otros grados les permitirá apropiarse de los contenidos y /o conceptos de forma no del todo conocida porque les permite ubicarse en contacto con textos de saber no diseñados para su nivel. Allí se ponen a disposición los distintos textos de saber de cada grupo más allá de las formalidades de la estructura por grados. El saber tiene una fuerte centralidad y se lo deja que circule libremente para que cada alumno, más allá del grado al que pertenezca, tome de ese saber lo necesario y lo que le sea posible.

Esto permite potenciar lo aprendido haciendo el ejercicio de comunicarlo al grupo todo. Permite, además, ubicar a los demás en el umbral superior de sus zonas de desarrollo próximo, predisponiéndolo para el aprendizaje de conceptos que, en principio, están más allá de lo que se pretende para sus grados. Se trata de legitimar un proceso de aprendizaje en conjunto donde todos los niños desde distintos ángulos de abordaje y utilizando diferentes conceptos, aportan a la comprensión del tema. Y todos lo hacen desde la dignidad que surge de la convicción que el maestro promueve que cada uno aporta es válido y significativo.

4.7.4. El intercambio de saberes

El 95,2% de los docentes encuestados expresan que frecuentemente o muy frecuentemente los alumnos de diferentes grados interactúan e intercambian saberes. La mayor parte de esas interacciones e intercambios se produce en las respuestas a las preguntas del docente (76,6% de menciones), en los diálogos entre los alumnos (79%) y en las puestas en común (73,4%). En menor medida, los docentes indican que esas interacciones entre alumnos de diferentes grados se producen en las actividades de apertura (31,1%) y en los recreos (26,9%).

Figura N° 31. Interacciones e intercambios en el aula multigrado

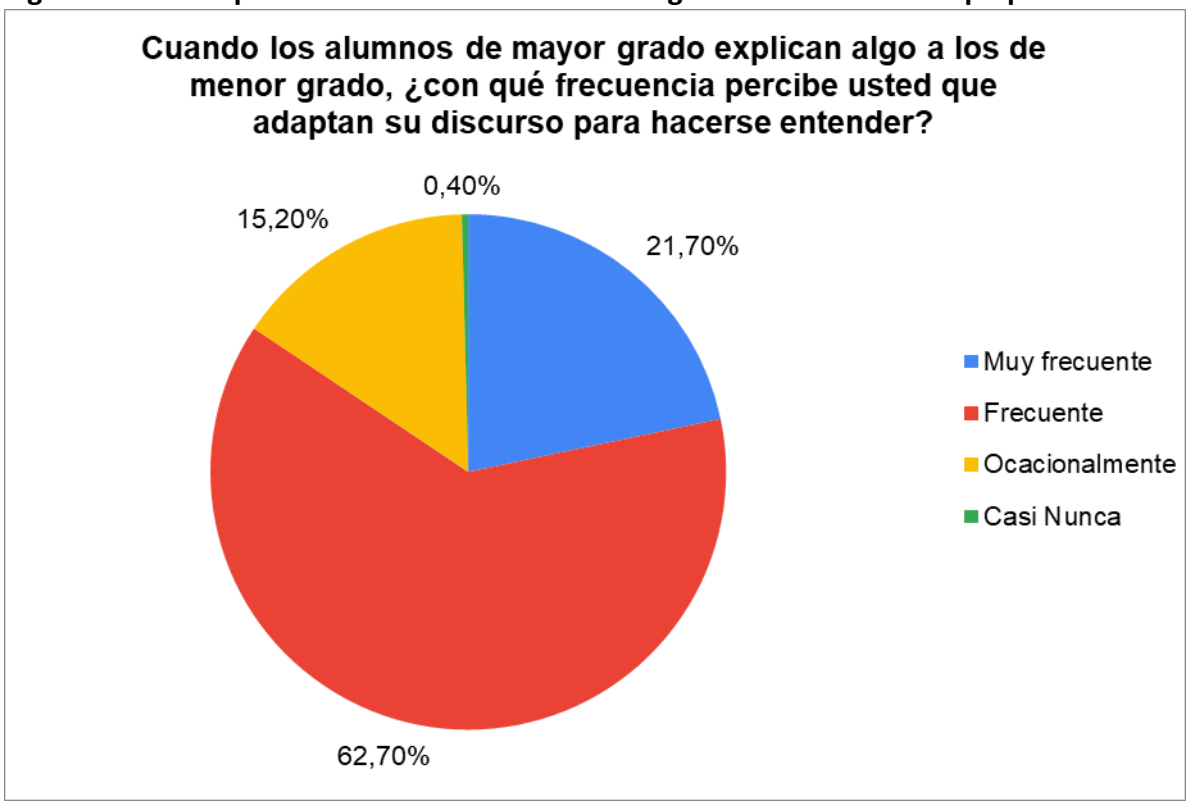


Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Cuando los alumnos de mayor grado explican algo a los de menor grado, adaptan su discurso para hacerse entender muy frecuentemente (21,7%), frecuentemente (62,7%) y ocasionalmente (15,2%). Cuando se da a la inversa y son los alumnos de menor grado los que le explican algo a los de mayor grado, los maestros perciben que los más grandes le prestan atención a los

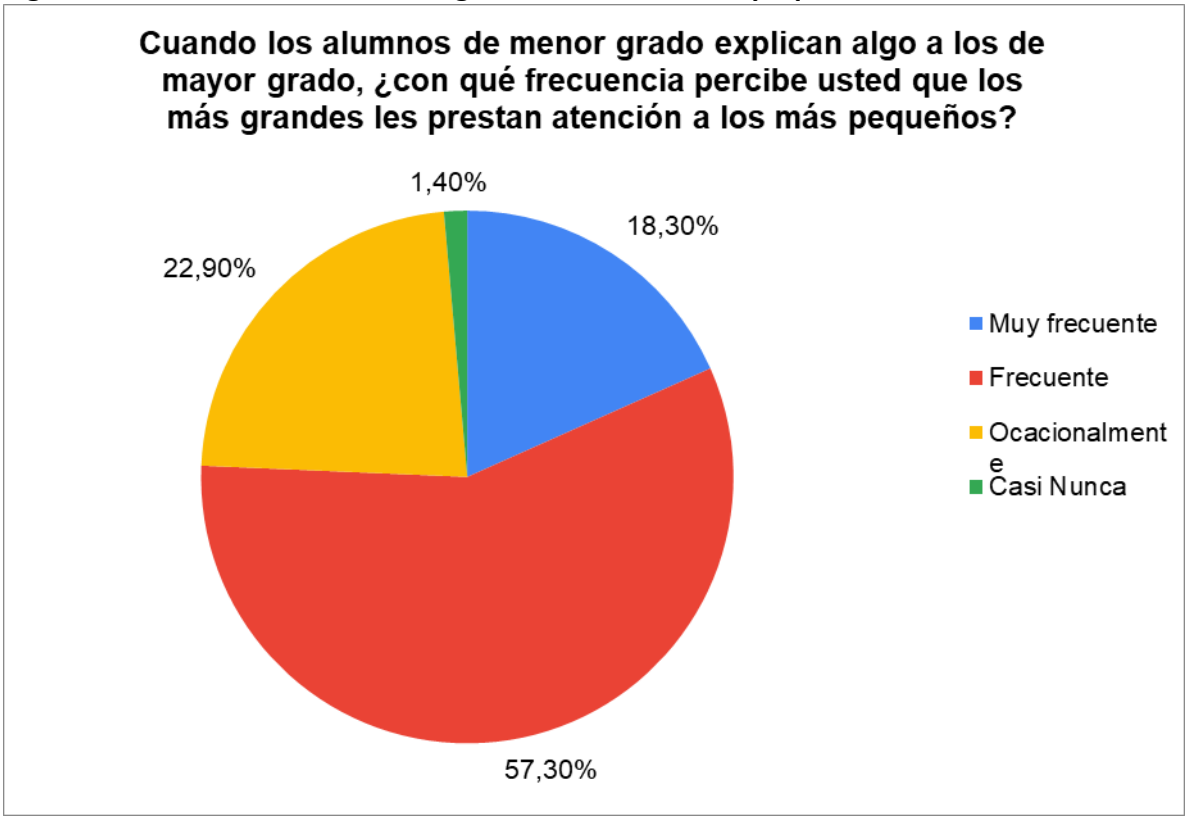
más pequeños muy frecuentemente (18,3%), frecuentemente (57,3%), ocasionalmente (22,9%) y casi nunca (1,4%).

Figura N° 32. Adaptaciones discursivas de los más grandes hacia los más pequeños



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

Figura N° 33. Atención de los más grandes hacia los más pequeños



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta

En opinión de los docentes encuestados, la principal fortaleza de las interacciones e intercambios entre alumnos de diferentes grados es que favorecen los aprendizajes (89,6% de menciones), seguido de favorecer el vínculo entre los niños (67%), elevar la autoestima (62%), favorecer la conciencia grupal (48,4%) y favorecer las prácticas de enseñanza (46,2%). Entre las debilidades de esas interacciones, la más mencionada es la de que producen desorden en la dinámica áulica (40,8%), seguida de generar confusión entre los niños (19,3%). generar conflictos en los vínculos (8,1%) y dificultar los aprendizajes (4%).

La maestra de una de las escuelas del sur agrícola (E2) explica su percepción de lo que sucede cuando un niño de mayor edad le explica algo a un par menor. La ejemplificación es una forma de adaptar el discurso a un auditorio que no tiene un acercamiento previo a ese saber. En otros casos, se puede registrar el uso de analogías, adaptación de términos, sustitución de expresiones, todo lo cual intenta generar una comprensión de parte del más

pequeño. A veces, en el juego de lo didáctico y lo no didáctico ya mencionado, los niños imitan gestos, palabras y movimientos propios del docente que es el modelo de transmisor de saberes más inmediato que tienen. Pero la maestra (E2) relata una escena relacionada con las emociones y que surge de la actitud de una niña de 8 años respecto a su compañero de 4 años tras una pelea. En este caso la asimetría muestra una manera particular de transmitir un saber actitudinal y que impacta a la maestra, tal como lo muestra en su narrativa.

> Van poniendo ejemplos, ellos ponen ejemplos de lo que ellos mismos van viviendo. A veces es no tener explicación de cómo hablan, cómo se transforman hablando con uno más pequeño. Esta niña que tengo de 8 años, un día se pelearon y perdió al amigo que se fue, se habían peleado y ella lo consideraba como su mejor amigo. Le dio una clase que te digo que yo no te la sé ni repetir ahora, pero que a mí se me caían las lágrimas. Y hasta los chiquitos lloraban porque esa niña habló, le habló con una calidad… Le había mordido y le habló por acá, dijo: porque sos mi único amigo, porque sos mi amigo y somos compañeros. La manera en que ella buscó las palabras para explicarle a un niño que no era su par igual, sino más chico y querer llegarle. Ese ejercicio de interacción también favorece a ella, por ejemplo, un niño más grande porque lo pone en situación de que crece con esa interacción, con ese contacto con el más chico. /…) Para mí eso es una enseñanza. (…) En una escuela (rural) como que hay más unión, me parece que los niños se defienden más ellos, para mí aprenden mucho, aprenden mucho más unos de otros (E2).

Es de hacer notar que la maestra considera que en esa interacción el más pequeño se ve favorecido por la acción de una compañera mayor que le llega con palabras que ella busca cuidadosamente. Pero también destaca que los niños grandes *crecen* con esa interacción con los más pequeños, dado que se

ven en la exigencia intelectual de adaptar un discurso y buscar las palabras, los gestos y las estrategias más adecuados.

Dentro de esas estrategias que van más allá del lenguaje oral o escrito, se encuentra la demostración. La maestra de una de las escuelas del norte ganadero (E4) se refiere a una niña que *muestra* a sus compañeros más pequeños para transmitir un saber. El cartel, el dibujo en el pizarrón, la maqueta son formas en que se manifiesta estas acciones de transmisión. En otro caso, el gesto de mostrar se realiza a través del uso de las tecnologías con la creación de videos:

> Hay una (niña), por ejemplo, que es bien clarito, que siempre nos damos cuenta que ella busca ir a mostrarle a los otros. Si elaboró un cartel, si hicimos una maqueta, hicimos algo va derecho a eso y busca mostrarle a los demás, cómo se hizo o explicarle al otro. Dibuja, por ejemplo, en el pizarrón va y dibuja: miren tal cosa, tal otra, tal otra. Hay otro (niño) que habla que es el más tímido, habla así medio tímido. Hay (otra niña) que no habla mucho, la otra vez estuvimos planteando que ella elaborara videítos por el temor de hablar frente a los demás. Entonces a través del vídeo ella maneja muy bien el recurso tecnológico, entonces después hace la presentación en la pantalla y también, ahora para este tema que estamos, incluso ella está preparando una presentación. Ahí como que en algún momento ya se anima a hablar, pero cada uno tiene su estrategia de enseñar (E4).

¿Qué sucede con el aprendizaje de un niño grande cuando escucha al más pequeño? Esta maestra (E4) habla del encantamiento de los grandes cuando escuchan a un compañero más pequeño. Ese encantamiento les genera una sensibilidad vincular y afectiva, a la vez que una buena predisposición para el acercamiento a los saberes, aun cuando sea para reforzar saberes ya aprendidos antes.

> Yo pienso que los más grandes escuchan más a los más chicos en relación a lo que escucho en los chicos. Por ejemplo, hablando de inicial, les cuesta más concentrarse, pero es de la edad. Pero los más grandes quedan a veces encantados. Nosotros tenemos una niña en segundo año que te va a explicar algo y hace unos vídeos y te explica, entonces ellos quedan encantados. Porque ellos, esos niños tímidos que yo les digo, ellos tienen como como temor y están allí mirando a la compañerita que es de una clase inferior y tiene todo ese desprendimiento y esa forma de explicar. Ellos quedan encantados y nosotros partimos de ahí para entusiasmar lo que ellos sigan, que pierdan el temor y que expliquen. Pero creo que se concentran más y atienden más que los chicos, ponen más atención, desde mi punto de vista. (E4).

¿Qué sucede con el aprendizaje de los más pequeños cuando toman contacto con saberes que están aprendiendo los grandes?

> Creo que es algo más potente todavía porque aprenden sin la necesidad de hacerlo y por el interés. Lo que tiene esa niña de segundo que yo le digo cuando hacemos el aula multigrado, ella aporta mucho al aula y a la clase. Lo que nosotros siempre decimos, es la salvación de una clase igual porque por el tema de la cantidad que ella aporta y cómo se expresa y cómo adquiere lo que lo que el otro grupo tendría que saber sin la necesidad de tener que saber. Me parece que es más efectivo todavía (E4).

4.7.5. El multigrado los une

> Hacerse entender y que el otro le comprenda, llegarle al otro es algo parecido a lo que hacemos nosotros los docentes. Pero lo hacen ellos como compañeros, entre ellos. Eso también en la otra escuela que estaba, había un niño en sexto que él se sentía que era el más grande de todos, que a veces con eso hay que tener un poco de

> cuidado, porque a veces si no ellos como que se apoderan de todo. Pero digo yo también, a esa relación yo creo que hay que mantenerla siempre y se mantiene desde un principio explicándoles bien.. Me parece porque si vos lo vas viendo, si los tenés tres años te vas dando cuenta de esa relación y lo que ellos van descubriendo de eso mismo. Porque esta niña ha descubierto cantidad de cosas. Su vida no fue normal como quien dice de un niño. Y de la forma que los otros niños lo toman porque nadie se levanta y se va, nadie le dice otra cosa, no es que la respeten tampoco porque ella juegan a la par de ellos porque es muy niña también. El multigrado los une. Teniendo por ejemplo un orden, por supuesto un orden didáctico pedagógico y respetar todos los tramos las edades y todo lo que tenemos que llevar (E2).

Esta idea de que el multigrado une se refleja en esta otra escena relatada por la maestra (E3). Un texto que está en un libro de quinto une a todo el grupo multigrado y genera una actividad en la que todos participan, incluyendo a los alumnos de educación inicial.

> Hoy, por ejemplo, el niño de quinto tenía en su libro un texto de las Antiprincesas, entonces yo empecé preguntando qué era una princesa. Les empecé a preguntar a las más chicas entonces, en qué serán antiprincesas, antes de hacer la lectura. Después hice la lectura que todos escucharon. Era para quinto, pero la escucharon todos. El que menos entendió fue el de quinto porque tenía que responder con imágenes (E3).

4.7.6. Adaptaciones y transformaciones de los saberes

Al enseñar contenidos en el aula multigrado, el 62,6% de los maestros de la muestra mencionan que los ajustan a cada grado a través de diferentes niveles de profundidad, el 65,7% ajustan los contenidos a cada grado en términos de mayor o menor complejidad, el 56,6% de los docentes expresa que los

contenidos se ajustan a cada grado utilizando diferentes recursos de enseñanza y el 32,9% los ajustan a cada nivel. Esto muestra que, más allá de la subdivisión por subgrupos en función de los niveles y ciclos, a la hora de pensar la adaptación de los contenidos de enseñanza, los maestros dicen pensar en términos de diferenciación por grado.

Cuando los contenidos deben adaptarse o ajustarse a los grados o niveles inferiores, la transformación que, de forma frecuente o muy frecuente, los maestros dicen desarrollar es acompañarlos de ejemplos (68,5%), en otros casos los contenidos se aplican en términos prácticos (58,7%), en otras situaciones los contenidos se vuelven más concretos (44,4%) y en otras situaciones se simplifican (39,9%). Cuando se produce el proceso inverso y los contenidos deben adaptarse o ajustarse a los grados o niveles superiores, de forma frecuente o muy frecuente se complejizan (65%), en otros casos los contenidos se conceptualizan (60,5%), en otras situaciones se aplican en términos prácticos (53,5%) y en otras los contenidos se vuelven más abstractos (32,9%).

Cuando los niños de diferentes grados manifiestan los contenidos aprendidos se diferencian entre sí en su capacidad de aplicación para la resolución de problemas (64,3% de menciones), en las relaciones que se establecen con otros conceptos (56%), en el diferencial nivel de profundidad (53,5%), en la diferencial precisión conceptual (48,6%) y en la capacidad de ejemplificación que los niños demuestran (47,5%).

> Yo lo manejo en el hecho de que la actividad que le presento al niño no es la misma, es una actividad más compleja y no le puedo presentar en primer ciclo lo mismo que le estoy presentando al segundo ciclo. Ese contenido va a tener otra profundización porque si no estaría dando siempre lo mismo y la idea es que el niño tiene que aprender ese contenido y creciendo a lo largo de su historia escolar. Entonces las actividades que se le plantean a los niños son diferentes. Yo busco estrategias diferentes, uso mucho la parte de vídeos. Entonces el vídeo que le sube a CREA, por ejemplo, el

> enlace del vídeo y no es el mismo vídeo que vamos a mirar con los niños del primer ciclo (E1).

El conocimiento en las diferentes áreas circula en el aula y al circular, se transforma. Diariamente la maestra permite que cada alumno y cada grado compartan con los otros sus saberes. Sucede al comienzo y cierre de cada jornada donde el grupo trata un tema en común, lo cual permite que cada alumno se enriquezca con el aporte de sus pares.

> En el escenario de la multigraduación (...) se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de aprendizaje contagiado, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los 'está viendo, escuchando, tocando'. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. (...) el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes (Bustos, 2010, p. 366).

Esto es un ejemplo de lo observado (Obs. D): en el invernáculo trabajan todas las clases. Unos niños trabajan sobre la raíz y los demás escuchan sus explicaciones, otros aplican estrategias de cálculo para saber cuántos plantines serán plantados en los canteros y verbalizan los cálculos, otros trabajan sobre las características óptimas de la tierra de la huerta orgánica y enumeran sus principales características. Se observa cómo los alumnos mayores comparten y transmiten a los más pequeños, utilizando un vocabulario científico, los conceptos que la maestra ha pretendido abordar.

La docente ha planificado dos tipos de actividades. Unas destinadas a enseñar contenidos específicos que se encuentran en una secuencia de aprendizaje elaborada para que los niños se apropien de los conceptos y otras para promover la integración entre los niveles y la circulación de los saberes de los que se están apropiando. Se observa allí que se da la circulación de distintos textos de saber. Esto favorece en particular a los más pequeños que amplían sus aprendizajes en la interacción que se da con niños de otros grados por la circulación de los saberes llevando al máximo sus potencialidades.

> La libertad con la que circulan los saberes en el multigrado es una libertad pautada por la intencionalidad del docente. Éste no deja de enseñar los contenidos correspondientes a cada grado, por lo que se propone secuencias de actividades para ir cumpliendo el propósito de aproximarse a ellos. Una vez cumplida esa tarea en cada de sus etapas, los conceptos aprendidos circulan libremente entre los demás grados (Bustos, 2010, p. 89).

"El saber entra en el sistema didáctico tras un proceso de textualización o puesta en texto. Es la materialidad que circula en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, constituyendo, el elemento a partir del cual se estructura lo didáctico" (Santos, 2007, p. 31). La circulación está pautada por las distintas formas de vincularse con el saber que tienen los participantes de la situación didáctica. En el centro del análisis deben estar los saberes, su naturaleza, su pertinencia y su relacionamiento con otros saberes; de forma tal que desde la

enseñanza sea posible presentar propuestas que favorezcan y potencien la relación de cada alumno en particular con los saberes que debe aprender.

Para lograr centrarlos y organizarlos el docente además de poseer una cabal comprensión de los fenómenos de la nueva ruralidad y debe tener una adecuada y actualizada formación disciplinar. Esto le facilitará conocer las lógicas que rigen la integración de contenidos en torno a ejes estructuradores comunes, utilizando criterios de jerarquización y complementariedad. Los conceptos trabajados desde los grados inferiores tienen un efecto de acumulación, a través de las sucesivas aproximaciones que el alumno tiene de él año a año, además de los efectos que se advierten en las instancias de trabajo colaborativo.

> Se debe considerar la posibilidad de pensar el fenómeno de la circulación compartida de diferentes acercamientos al saber, en todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos multigrados Debe considerar las siguientes posibilidades:
>
> - considerar los saberes, manifestados como contenidos den enseñanza, en el centro de la propuesta didáctica.
> - considerar diferentes relaciones de los alumnos con el saber, por medio de acercamientos diversos en función del grado en el que se encuentran y/o sus diferentes posibilidades.
> - concebir cada uno de esos acercamientos igualmente dignos e importantes para cada alumno, en función de la singular apropiación individual y la complementariedad en pos del trabajo colectivo.
> - diversificar las actividades para posibilitar abordar u objeto de conocimiento desde diferentes ángulos y / o niveles de profundidad.
>
> Alternar esas actividades individuales o en pequeños grupos con instancias en común donde los saberes circulen a nivel del grupo total (Santos, 2007, p. 24).

Parte de esa circulación le compete más directamente a cada niño, en función del grado en el que se encuentra. Se trata del texto de saber en el que él trabajó directamente, ya sea tanto en forma individual como de manera colectiva. De acuerdo a cómo lo exprese y las herramientas lingüísticas que utilice, es que se tendrán los primeros indicadores de las aproximaciones logradas.

4.7.7. Evaluación de aprendizajes en el aula multigrado

El tipo de evaluación que los maestros más mencionan como de aplicación frecuente o muy frecuente es la evaluación continua o formativa (89,2%). Luego es mencionada la autoevaluación (65,7%), la evaluación inicial (42,7%), la evaluación final o sumativa (41%) y la coevaluación (34,6%). El método de evaluación aplicado con mayor frecuencia es la evaluación constante a través de la observación en el aula (89,2%), seguido de la evaluación constante a través de cuadernos de clase y de deberes (72,4%), evaluaciones puntuales a través de pruebas orales (40,2%), evaluación a través de narrativas (35,3%) y evaluaciones puntuales a través de pruebas escritas (32,5%).

5. Conclusiones

Esta investigación abordó el fenómeno de la circulación de saberes entre pares asimétricos en las aulas multigrado de las escuelas rurales unidocentes de Uruguay. La falta de conocimiento académico sobre las maneras que adquiere esa circulación se constituye en el problema de investigación del cual se derivan una serie de preguntas que aquí tienen una primera respuesta.

Se parte de la hipótesis inicial de que el aula multigrado de la escuela rural unidocente de Uruguay, por su estructura grupal y por las prácticas de enseñanza que allí aplican los docentes, permite una circulación de saberes entre pares asimétricos cuyas características favorecen los aprendizajes de los alumnos de todas las edades y grados involucrados.

La investigación se guió por dos grandes objetivos generales: comprender las maneras que adopta la circulación de saberes en las aulas multigrado de escuelas rurales unidocentes de Uruguay entre los alumnos y entre éstos y el docente; contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado en torno al abordaje didáctico de la circulación de saberes que allí se produce. El primer objetivo general busca la comprensión de un fenómeno complejo y cotidiano en las escuelas unidocentes, definido en términos teóricos y luego relevado en el trabajo de campo a través de un diseño metodológico mixto con la aplicación de técnicas cuantitativas (encuesta) y cualitativas (entrevistas en profundidad y observación participante) en el marco del paradigma fenomenológico interpretativo de investigación. El segundo objetivo general busca la prescripción de acciones, decisiones y medidas que mejoren las prácticas de enseñanza en estos contextos y sus efectos sobre los aprendizajes, bajo la forma de recomendaciones.

A partir de los objetivos generales se establecieron los objetivos específicos que, a los efectos de estas conclusiones, se asocian a las preguntas de investigación.

En relación al primer objetivo general se establecieron tres objetivos específicos. El primero fue describir las características de la circulación de

saberes en función de la configuración que adoptan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas multigrado de las escuelas rurales unidocentes de Uruguay. Asociadas con este objetivo específico se encuentran las siguientes preguntas: ¿cómo circula el saber entre niños de diferente edad y grado en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?, ¿cómo circula el saber entre docente y alumnos en el aula multigrado de una escuela rural unidocente? y ¿de qué manera se transforman los saberes en el marco de esa interacción?

El segundo objetivo específico fue comprender las interacciones que se producen entre los alumnos de diferentes grados y entre éstos y el docente en las aulas multigrado, en torno a los saberes que allí circulan. Asociada con este objetivo específico se formula la siguiente pregunta: ¿cómo interactúan los alumnos de diferente edad y grado en las situaciones de aprendizaje en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?

El tercer objetivo específico fue reconocer las estrategias de los docentes que propician las interacciones mediadas por el saber que acontecen en las aulas multigrado. Asociadas con este objetivo específico se plantean las siguientes preguntas: ¿qué características tienen las prácticas de enseñanza de los docentes en esas aulas? y ¿cómo influyen las prácticas de enseñanza de los docentes en esa circulación de saberes entre pares asimétricos?

En relación al segundo objetivo general se estableció un objetivo específico: elaborar un conjunto de herramientas y dispositivos didácticos que, desde las prácticas de enseñanza, permitan optimizar el logro de aprendizajes en función de la circulación de saberes entre pares asimétricos. Asociadas a este objetivo se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿qué herramientas conceptuales y metodológicas se pueden incorporar para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en las aulas multigrado? y ¿qué dispositivos didácticos se pueden elaborar y ejecutar de forma tal que favorezcan los aprendizajes a partir de las interacciones entre pares en el aula multigrado?

Estas conclusiones se dividen, por lo tanto, en dos partes, conforme al cumplimiento de los objetivos generales. En cada caso se estructura la

descripción de los hallazgos en función de los objetivos específicos y de las preguntas de investigación asociadas a esos objetivos.

5.1. Conclusiones en relación al primer objetivo general

5.1.1. Primer objetivo específico

Describir las características de la circulación de saberes en función de la configuración que adoptan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas multigrado de las escuelas rurales unidocentes de Uruguay.

¿Cómo circula el saber entre niños de diferente edad y grado en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?

Esta investigación partió del concepto de circulación de saberes entre pares asimétricos como un fenómeno propio de entornos multigraduados de enseñanza y aprendizaje. En términos teóricos, esta circulación implica la deriva de los saberes entre alumnos diversos que interactúan en un grupo que aprende. Tomando como escenario de estudio el grupo multigrado de las escuelas rurales unidocentes, se pudieron constatar algunas características de esta circulación que permiten responder esta primera pregunta.

Además de la circulación áulica del saber a nivel de todo el grupo multigrado, la circulación también se produce cuando se desarrollan actividades en equipos o en pequeños grupos. Ocho de cada diez maestros encuestados prefiere configurar los grupos pequeños o equipos con alumnos de diferentes edades y grados. También se arman equipos con alumnos de un mismo tramo o nivel y con alumnos de un mismo grado, pero esto se da en menor proporción. Se trata de **multigrados dentro del multigrado**, al producirse una prevalencia del criterio de multigraduación para los equipos de trabajo. Esto es valorado por los docentes en términos de ventajas para los aprendizajes y para afianzar los vínculos de los niños entre sí.

Los saberes circulan entre pares asimétricos en las **puestas en común**. Nueve de cada diez docentes dicen implementar las puestas en común dado que, según su percepción, constituyen instancias de aprendizaje, por cuanto ayudan

a consolidarlo por parte de los alumnos y a evaluarlo por parte del docente. Son instancias de circulación de saberes entre pares asimétricos por excelencia, por cuanto los niños relatan a los demás lo que están aprendiendo o han aprendido. El saber circula libremente trascendiendo la estructura formal de los grados, por lo que cada alumno captura lo que le resulta posible.

Las puestas en común constituyen una categoría central en la teoría de la didáctica multigrado, por cuanto permiten una circulación de los saberes por todo el grupo, sin importar los grados. Es una instancia que por excelencia, permite romper con la graduación, una instancia de libertad materializada en el intercambio entre todos los niños y que en las observaciones, aparece como una "socialización" de lo aprendido. La puesta en común permite además, aplicar mecanismos de evaluación de aprendizajes tomando en consideración indicadores más fiables que los tradicionales. En lugar de tomar como indicador de aprendizaje la respuesta a una pregunta, la solución de un ejercicio o aún, la resolución a una situación problemática; en la puesta en común es posible considerar el aprendizaje según la transferencia discursiva. El docente puede observar la forma en que el niño pone en texto el saber, compartiéndolo en forma oral con sus compañeros, constituyendo este movimiento intelectual, un fuerte indicador de aprendizaje. La forma de estructurar su propio discurso respecto a un saber y la capacidad de adaptarse al auditorio -pares que son asimétricos respecto a él- evidencia cuán cerca o lejos está del saber. No es posible armar un discurso flexible, adaptado y adaptable, si no es en relación a un saber que se sabe bien. Además, en la puesta en común, el acto de transmitir a otros el saber que se está aprendiendo, contribuye a ese aprendizaje y ayuda a que se consolide el saber en cuestión. Aunque parezca paradójico, aparece la **transmisión como un acto de aprendizaje** y esto resulta muy potenciado con las asimetrías propias del multigrado.

En las puestas en común se produce un **intercambio de saberes entre pares asimétricos**. El intercambio también ocurre en las respuestas a las preguntas del docente, en los diálogos entre los alumnos, en las actividades de apertura y en los recreos, en ese orden de frecuencia.

De las escenas de tutorías entre pares, de las puestas en común con grupo total o de la escena fundacional de la didáctica multigrado –que se describirá más adelante- se deriva la percepción, explicitada por siete de cada diez docentes, de que los alumnos que interactúan con pares mayores aprenden saberes que son de grados superiores al suyo. Paralelamente, en estos vínculos de asimetría intermediados por el saber, los alumnos de grados superiores, al estar en contacto con alumnos más pequeños, reafirman saberes anteriores o los terminan de incorporar. Por lo tanto, los saberes que son sometidos a circulación y consiguiente transformación, promueven un **efecto de aprendizaje mutuo entre los pares asimétricos**.

¿Cómo circula el saber entre docente y alumnos en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?

En las aulas multigrado de las escuelas unidocentes el saber circula entre el docente y alumnos de diferente edad y grado, en torno a un tema o contenido común. Casi todos los docentes encuestados así lo manifiestan y esto se pudo comprobar también a través de las entrevistas y las sesiones de observación. El **potencial de los temas como hilos conductores** en el multigrado radica en que, fuera de la lógica escolar, los temas no tienen grado ni disciplina. Esto facilita en los docentes su incorporación al lugar de lo común a todo el grupo multigrado. Luego, en la diversificación, esos saberes comunes se diferencian en función de enfoques, miradas, niveles de profundización y contenidos específicos más concretos y distintos, sujetos a la taxonomía de los grados y las disciplinas, propios de la estructura curricular. En estas condiciones, los saberes circulan desde y en confluencia con un eje temático vertebrador.

Los saberes circulan entre pares asimétricos que pertenecen a un tramo o nivel, a un ciclo o a un grado, en ese orden de prevalencia, a partir de la diversificación que los docentes desarrollan conforme a ese criterio. La circulación por efecto de la diversificación asume dos manifestaciones principales: **diferentes niveles de profundización de un mismo contenido y diferentes contenidos para un mismo tema**. Es más frecuente la primera

manifestación que la segunda, pero ambas se registran con mucha frecuencia y resultan claramente complementarias entre sí.

¿De qué manera se transforman los saberes en el marco de esa interacción?

Los saberes al circular entre pares asimétricos se transforman y al transformarse operan como indicadores de evaluación de aprendizajes para los maestros. La mayoría de los docentes encuestados percibe que la forma en que un alumno relata a sus compañeros un saber, constituye un mecanismo de evaluación de su propio aprendizaje. Se trata del ya mencionado **fenómeno de transferencia discursiva como evaluación de aprendizajes** y que, en relaciones de asimetría, adquiere mayor sentido y relevancia. La adaptación discursiva de un saber en función del auditorio, la búsqueda de palabras diferentes, el uso de ejemplos y de analogías, constituyen movimientos intelectuales para hacerse entender. El saber en su circulación, ahora portado por los alumnos, no es el saber del docente ni el saber del libro. Es otro saber porque se ha transformado o es el mismo saber pero textualizado de un modo diferente.

Cuando el saber circula entre alumnos de distintos grados, se transforma en términos de adaptación. Los **movimientos de adaptación del saber según el auditorio** se manifiestan a través de ejemplificación, el uso de analogías, sustitución de términos y modificación de expresiones. De las entrevistas surge que los ejemplos que los niños usan para adaptar el saber son de orden autorreferencial, vinculados a sus propias experiencias. También surge que la adaptación del saber pasa por la demostración, la exposición gráfica y el lenguaje audiovisual. Los recursos y canales que los alumnos usan para hacer circular el saber, transforman a éste en su propio contenido.

El saber, al circular en el aula multigrado, se transforma con la escucha. El desarrollo de la capacidad de escucha aparece como un desafío para los docentes en relaciones de asimetría. En las entrevistas surge que algunos docentes ubican esa dificultad en la escasa capacidad de escucha de los grandes cuando hablan los más pequeños. Sin embargo, en otras entrevistas

se da cuenta del fenómeno contrario: el **encantamiento de los grandes por los saberes que hacen circular los pequeños**. Se trata del desarrollo de una sensibilidad que los alumnos ponen en juego y que deriva de los vínculos de asimetría mediados por el saber.

Las adaptaciones del saber, cuando éste circula en el aula multigrado a instancias de la acción docente, se producen en términos de ajustes. Los **ajustes del saber** se producen por diferencial profundización, complejidad y recursos de enseñanza. Cuando los ajustes de un saber se realizan para ponerlos en contacto con alumnos de grados inferiores, operan desde el docente por ejemplificación, aplicación en términos prácticos, mayor concreción y simplificación. Cuando los ajustes de un saber se realizan para ponerlos en contacto con alumnos de grados superiores, operan desde el docente por complejización, conceptualización, aplicación en términos prácticos y mayor grado de abstracción.

En los mecanismos de **autorregulación de los ajustes al saber** que los propios alumnos realizan cuando los hacen circular, según el relato de los docentes, se ponen en juego movimientos tales como la capacidad para aplicar el saber para la resolución de problemas, las relaciones que se establecen con otros conceptos, el diferencial nivel de profundidad, la precisión conceptual y la capacidad de ejemplificación, en ese orden.

5.1.2. Segundo objetivo específico

Comprender las interacciones que se producen entre los alumnos de diferentes grados y entre éstos y el docente en las aulas multigrado, en torno a los saberes que allí circulan.

¿Cómo interactúan los alumnos de diferente edad y grado en las situaciones de aprendizaje en el aula multigrado de una escuela rural unidocente?

Según los datos de la encuesta, nueve de cada diez maestros dicen observar en sus aulas la ya referida **escena fundacional de la didáctica multigrado**, esto es, niños de un grado que responden preguntas dirigidas a niños de otros

grados. Cuando son los niños de grados inferiores los que responden preguntas dirigidas a niños de grados superiores, el fenómeno adquiere su real significación como un efecto directo de las interacciones entre alumnos de diferente edad y grado y entre éstos y el docente en un aula multigrado. La mayoría de los maestros expresan que, cuando esto se produce, incorporan al nuevo interlocutor al diálogo didáctico. Sin embargo, también hay quienes ven en esto un problema y corrigen la distorsión, con un llamado de atención, en virtud del temor a perder el eje de su acción didáctica. Esta escena fundacional de la didáctica multigrado es una típica manifestación de la circulación de saberes entre pares asimétricos en el aula multigrado.

Casi todos los maestros encuestados afirman que en sus escuelas unidocentes se producen habitualmente interacciones espontáneas entre niños de diferentes edades y grados. Cuando estas interacciones están mediadas por el saber dan lugar al **juego de lo didáctico y lo no didáctico** en el aula multigrado. El saber circula entre el docente y sus alumnos a través de caminos, procedimientos y herramientas didácticas, conforme a la formación del docente y los roles a cumplir en el aula. Pero de forma complementaria y simultánea, las interacciones espontáneas entre los alumnos generan una circulación del saber de orden no didáctico. En ocasiones, la transmisión directa y lineal del saber y la ayuda cómplice y utilitaria para finalizar una tarea o responder una pregunta, son manifestaciones de lo no didáctico entre los alumnos. Algunos maestros entrevistados señalan que estas escenas no didácticas complementan favorablemente la acción docente para el aprendizaje de los niños.

Las interacciones lúdicas espontáneas y la relativa libertad de movimientos y expresiones en los vínculos de asimetría en las escuelas rurales unidocentes, llevan a la consideración de algunos docentes del **grupo multigrado como una familia de verdad**. Los juegos de roles intercambiables entre niños de mayor y menor edad develan sus percepciones del mundo adulto en la asunción simbólica de personajes y escenas. La formalidad del ámbito escolar en un ambiente multiedad y multigraduado permite generar intersticios poco formales y menos estructurados.

Estos juegos multiedad en relaciones de asimetría llevan a pensar que **jugar en la escuela es como jugar en la vida misma**. Esto se proyecta más allá de lo lúdico y es aplicable a espacios como el comedor escolar, un lugar que, como en la familia, la comensalidad hace compartir la comida, las historias, las emociones y los sentires.

En consonancia con lo anterior, cuando las interacciones entre pares asimétricos están determinadas por las propuestas de enseñanza, el saber circula de un modo tan particular como los aprendizajes que genera. Los vínculos menos formalizados con el saber y de carácter no didáctico cuando el saber es portado por un compañero, permiten tener una oportunidad adicional para generar aprendizajes. El saber no solo es portado por el docente sino por otro alumno que, al interactuar con sus pares, lo pone a circular. Esto lleva a la idea, solidaria con la anterior, de que **aprender en la escuela es como aprender en la vida misma**. Fuera de la escuela -del horario de la jornada escolar y del ciclo escolar- se aprende en relaciones de asimetría, se aprende con otros que no se nos parecen y que tienen una relación distinta con el saber.

Las tutorías, el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo surgen como las categorías principales que describen las interacciones entre los alumnos en los grupos multigrado. Ninguna de ellas es extraña a lo que aparece en el corpus teórico y por lo tanto, era de esperarse que aparecieran en las observaciones. Sin embargo, respecto a las tutorías surgieron elementos inesperados respecto a la manera cómo se manifestaron en algunas de las escenas observadas.

Las **tutorías entre pares** en el aula multigrado conforman una escena habitual de las interacciones que allí se producen. La mayoría de estas tutorías se ejercen dese los niños de grados superiores hacia los niños de clases inferiores, pero también, en menor medida, se registran a la inversa. Son altamente valoradas por los maestros, por cuanto ocho de cada diez docentes consideran que las tutorías permiten mejores acercamientos al saber.

En ocasiones, se produce la escena del **tutor que asume el rol del maestro**. En las observaciones se registró que, aunque el vínculo interactivo entre tutor y tutorado es de orden no didáctico, los niños pueden tomar prestadas palabras,

gestos, señales y movimientos propios del maestro para ejercer el rol de tutor. En lugar de ir por caminos directos y de transmisión lineal, propios de un vínculo no didáctico con el saber, algunos niños tutores hacen rodeos, formulan preguntas y llevan al compañero que están ayudando a acercarse al saber por caminos indirectos y propios de los criterios didácticos de transmisión. Del mismo, igual que el modelo de enseñante más cercano que tiene que es el docente, acredita o desacredita respuestas, aprueba o desaprueba gestos, llama la atención o muestra actitudes correctivas. De las entrevistas se desprende que estos criterios didácticos son promovidos por el maestro para ser puestos en juego por parte de los tutores, invitándolos a no dar soluciones directas y a hacer que el otro piense o descubra un saber.

Generalmente ocurre entre niños ubicados en los extremos etarios -los más grandes hacia los más chicos- ya que, especialmente las niñas, asumen un rol maternal o de cierta jerarquía. Por momentos, la asunción del rol de enseñante contribuye a generar un juego de enseñanza y aprendizaje, siendo que los dos protagonistas son aprendientes. Pero para quien ejerce la tutoría, la referencia que tiene del enseñante es la figura de la maestra y es a ella, sus actitudes y sus palabras, a que se remite.

Conforme a lo anterior, algunos docentes entrevistados expresan su preocupación ante las escenas de tutoría para que éstas adquieran sentido con la intervención del docente y que no pierdan significado por la omisión de éste. Esto se manifiesta en el discurso de algunos maestros entrevistados en términos de no dejar solos a los tutores y estar atentos a su tarea, por cuanto ellos también son alumnos y deben ser tratados como tales. Para estos docentes, se trata de evitar que los tutores se conviertan en ayudantes del maestro. Se promueven, por lo tanto, escenas de **tutoría bajo vigilancia docente**.

Cuando la tutoría no se produce bajo vigilancia docente o se produce como un vínculo despojado de visos didácticos, suele incorporar elementos propios de la complicidad entre los alumnos. Esta complicidad lleva a caminos de transmisión y ayuda directas, tal como podría ocurrir fuera de la escuela. Las preguntas están vinculadas con el interés o el desconocimiento y las

respuestas son directas y sin rodeos. De las observaciones se desprende, en este sentido, el **fenómeno de la tutoría legitimadora**, esto es, el paso previo de mostrar la tarea a un compañero antes de llegar a la maestra.

En ocasiones, el tutor asume una responsabilidad para cumplir con una disposición de la maestra; en otros casos se percibe cierta complicidad entre los compañeros para evitar que el pequeño reciba una reprobación por parte de la maestra. Es interesante cómo la ayuda no consiste en hacer el trabajo que tiene que hacer el compañero, sino como en este caso, acompañar, guiar y hasta se podría decir sostener y proteger. En todo caso, se da un proceso de legitimación previo a la evaluación del docente. Esta tutoría legitimadora permite redefinir el papel del tutor y el tutorado en esa relación. La tutoría, más que como una ayuda o colaboración, se transforma en un hecho mucho más complejo, donde la protección y la contención constituyen una parte sustancial de la relación entre pares. Y queda claro que el beneficiado no es sólo el que recibe la tutoría, sino también quien la ejerce, en tanto trabaja con conceptos que revisita y consolida y además, genera en el vínculo con el otro, una reafirmación de ciertos valores de solidaridad y compañerismo. Esa relación de complicidad permite que se potencie al máximo la interacción entre pares asimétricos, por cuanto el niño, tanto sea grande como pequeño, recibirá de buena manera, una relación con el saber mediada por un compañero. Por otro lado, el hecho de tomar la responsabilidad de ejercer una tutoría, algo que todos los niños están habilitados para ejercer, ayuda a elevar su autoestima. Es frecuente observar casos en que un niño de un grado superior, tiene dificultades por ejemplo, en lectura y escritura. Sin embargo, tendrá muchas habilidades y destrezas en diversos aspectos que, en el marco del grupo multigrado, lo habilitarán a ser tutor de otros compañeros, lo cual le devolverá la autoestima y el lugar que la escuela graduada clásica le había quitado.

Cuando desde la enseñanza se proponen los roles intercambiables de tutor y tutorado, se genera el fenómeno de la **aparente tutoría mutua o trabajo colectivo.** Esta escena aparece, por parte de los maestros entrevistados, como denominación para una tarea de clase a los efectos de la comunicación con la familia a través del cuaderno de clase o de otros medios.

Se trata de un fenómeno de colaboración de los niños más grandes hacia los más pequeños. Se observa que los niños más grandes colaboran con los más chicos sólo por ser más grandes y tener algunas habilidades para realizar procedimientos mecánicos como recortar, pegar o clasificar. Por lo tanto, casi no hay en esas instancias, intercambios intelectuales donde se pongan en juego interacciones conceptuales y de construcción conjunta. Se da, por el contrario, un mecanismo unidireccional en donde un alumno ayuda y otro es ayudado, más como una acción que contribuye a la viabilidad del trabajo de la maestra y la gestión de los tiempos de espera, que como un efectivo aprovechamiento de las interacciones dentro del multigrado.

Lo colaborativo también puede verse en el marco de un trabajo en equipo. Hay distribución de funciones y objetivos a cumplir colectivamente, lo cual, más allá de las individualidades, aparece con fuerza en estas propuestas. El maestro asigna roles según competencias y habilidades de cada alumno para que se desempeñe en aquello para lo cual es bueno. Esto hace cuestionar la pertinencia de ejercer en exceso esta práctica, por cuanto puede terminar imposibilitando a otros llevar adelante aquellas tareas para las cuales no son tan buenos.

5.1.3. Tercer objetivo específico

Reconocer las estrategias de los docentes que propician las interacciones mediadas por el saber que acontecen en las aulas multigrado.

¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de los docentes en esas aulas?

En cuanto a la organización de los tiempos y los espacios en los grupos multigrado, de las observaciones realizadas se desprenden varias estructuras de organización del salón de clases. En general, se observa que la ubicación de cada niño en el territorio áulico es estática. Hay una construcción de significado respecto al **niño y *su lugar* en el salón**, el que es identificado como propio y al cual se remite y vuelve permanentemente. La expresión muy frecuente de los maestros “vaya a su lugar” ilustra esa elaboración de sentido.

Esta estructura tiene efectos que trascienden el salón de clase y se proyecta hacia otros espacios que funcionen como aula, lo cual puede evidenciarse en la escena de la alfombra en la que los niños, aunque allí no haya bancos, tienden a ubicarse con la misma disposición espacial. Al parecer, la referencia a *su lugar* no se remite solo a una ubicación determinada en el espacio, sino también a una ubicación relativa, es decir, respecto a los otros niños, a la maestra y a lo que se considera el frente del salón que viene a constituir una fuerte referencialidad.

Aunque con disposiciones diferentes del mobiliario, lo que se mantiene constante, tanto con los bancos como con las mesas, es la existencia de un frente en el salón de clases. Aunque en el salón haya otros múltiples espacios educativos y lugares de referencia, el **frente del salón** juega un papel cotidiano muy importante, por cuanto parece que allí es donde ocurren las cosas verdaderamente valiosas y trascendentes. Es el lugar hacia donde hay que mirar, el lugar hacia donde hay que dirigirse cuando la maestra lo requiere, el lugar desde donde los niños son observados -por lo tanto, también es el lugar desde donde se ejerce el control y por ende, el lugar del que hay que cuidarse- y en algunos casos, el lugar donde la maestra permanece la mayor parte del tiempo. Antiguamente esto estaba muy asociado a la presencia del pupitre o escritorio de la maestra, también ubicado en ese frente. Hoy esto parece que ha cambiado y ya no se observa con tanta prevalencia; se observó incluso en un caso escritorio de la maestra ubicado detrás de las mesas de los niños, en lo que sería el fondo del salón.

Sin embargo, también se observó un **aula sin frente definido**. Los bancos y mesas de los niños se ubican hacia diferentes orientaciones, confluyendo en el centro del salón. No hay un escritorio de la maestra que se constituya en referencia y hay varias pizarras que tampoco son referencias permanentes. Un salón sin frente llama la atención porque se sale del esquema clásico de un salón de clases. Aunque en el caso observado, esto no se corresponde con una dinámica abierta e integradora, ya que prevalece como se verá, la atención individualizada a priori y el modelo controlador con apariencia de autonomía, esta estructura del salón de clase abre posibilidades de pensar en sus

potencialidades y eventualmente, sus debilidades. Entre las primeras se puede citar el sentido construido de grupo en el que todos se ven porque confluyen hacia un centro, nadie está adelante o atrás, en el frente o en el fondo, y todos tienen un lugar igualmente importante en esa disposición. Entre las debilidades podría citarse la dificultad para el uso de pizarras, papelógrafos y recursos audiovisuales colectivos que en principio, requerirían de un frente para su funcionalidad. La disposición en U o en U truncada que aparece referenciada en todas las entrevistas, parece buscar ambos efectos: que todos se vean las caras y que a su vez, todos puedan mirar al frente del salón.

En cuanto a los **desplazamientos de la maestra** se observaron cuatro situaciones diferentes. En el caso de un salón sin frente, la maestra no tiene un escritorio como lugar de referencia, lo cual es coherente con la falta de frontalidad del salón. Sus desplazamientos, por lo tanto, son por todo el salón de manera uniforme, deteniéndose allí donde es necesario. En esta escena, cada niño tiene *su lugar,* pero no así la maestra. En el caso de la maestra que tiene el escritorio ubicado al fondo del salón, sus desplazamientos se dan por todo el salón, sin concentrarse especialmente en algún sector, ni siquiera en el frente donde está el papelógrafo y el pizarrón. En otro caso, la maestra vuelve una y otra vez a su escritorio como lugar de referencia que además, coincide con el frente del salón. Este esquema es clásico y tiene fuertes implicancias simbólicas asociadas al control espacial ejercido por el docente. En el esquema tradicional, el lugar del escritorio no es casual sino estratégico a modo de funcionamiento panóptico, en el marco de una presencia mucho más estática del docente en la clase. No es el caso observado, ya que la maestra se desplaza también en este caso, de forma permanente por todo el salón. En otro caso, se observa un desplazamiento de la maestra localizado solo en un sector del salón. Éste es el lugar del frente donde se encuentra su escritorio. Sin embargo, la maestra jamás se sienta allí, siempre está de pie y desplazándose. Pero esos desplazamientos se circunscriben a una referencialidad espacial muy delimitada, lo cual hace que esté siempre cerca de algunos niños y muy lejos de otros.

Esto a su vez se corresponde con la **ubicación y desplazamientos de los alumnos**. En un caso, los niños están ubicados por grados y niveles y ese lugar que cada uno ocupa no sufre modificaciones, sin importar la actividad que se esté realizando. Hay allí un doble juego relacionado con la seguridad de la docente de saber la ubicación de cada niño en el salón y el sentido de pertenencia al lugar de parte del niño. El efecto que resulta de este juego es un esquema estático que termina condicionando las actividades mismas, ya que la estructura espacial se reproduce incluso cuando el aula se constituye fuera del salón.

En otro caso y a juzgar por la atención individualizada a priori, no es de extrañar que los niños se ubiquen de forma individual. Lo singular es que esto ocurre tanto cuando los niños están ubicados en mesas individuales como en el caso de niños ubicados de a pares en mesas colectivas. Por la dinámica relacionada con las actividades que desarrollan, se puede considerar que ellos también están ubicados de manera individual. Se detecta que los niños interactúan, pero nunca en función de las actividades didácticas, sino en relación a sus intereses particulares. Esto es interesante porque da cuenta que, más allá de la disposición espacial, de las ubicaciones, los desplazamientos y las estrategias didácticas aplicadas; las interacciones entre los pares se producen igualmente, aunque no sean fomentadas desde la propuesta docente. Esto explica varios fenómenos inesperados que ocurren en las aulas multigrado, vinculados al **aprendizaje por ósmosis** y la circulación de saberes que, aunque no se busquen, ocurre de todos modos.

En otro caso, los niños tienen un lugar de referencia al que se remiten y vuelven, pero sin embargo, su ubicación cambia en función de la actividad y la ubicación del aula. Hay allí dos elementos a tener en cuenta. En primer lugar, la multiplicidad de formatos de trabajo que se aplican en el aula, que obligan a modificar la disposición y las ubicaciones de los actores. No será la misma si el trabajo es individual, que si es grupal por grados, grupal inter grados, etc. En segundo lugar, el aula, lejos de estar definida por las cuatro paredes del salón, está determinada por la intencionalidad docente de hacer que en un determinado espacio, ocurran acontecimientos del orden del enseñar y del

aprender. Y esto, si bien ocurre por excelencia, en el salón de clase, también ocurre fuera de él: en el invernáculo, en el patio, en la cocina. Allí donde se configure el aula y en función de las características del lugar, la disposición espacial será diferente.

La mayoría de los maestros unidocentes organizan los saberes, en tanto contenidos de enseñanza, por áreas de conocimiento tales como matemática, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales o educación artística. En este sentido, realizan adaptaciones de la estructura curricular vigente al grupo multigrado con el que trabajan en función de su escala; su estructura de grados, tramos y ciclos y el carácter de su diversidad en términos de asimetrías por multigrado, multiedad y otros signos de diversidad asociados a las características propias de los alumnos. El grupo multigrado supone, por lo tanto, **diversidad dentro de la diversidad**: a la diversidad natural de cualquier grupo que aprende se le agrega la diversidad etaria y de pertenencia formal a distintos grados.

En ese marco, la mayor parte de los maestros unidocentes alternan entre la planificación de secuencias de contenido para todo el grupo multigrado y la planificación de secuencias por grado o tramo. Se trata de formatos complementarios entre sí donde la opción por uno u otro depende de factores estructurales relativos al grupo y de factores inherentes al área de conocimiento y la actividad de enseñanza que se está desarrollando. Esto implica una **complejidad que aumenta en dos sentidos opuestos**. Por un lado, la planificación de la enseñanza es más compleja cuanto mayor cantidad de grados y tramos hay representados en el grupo, alcanzando el máximo desafío en el multigrado completo. Por otro lado, la enseñanza es más compleja cuanto mayor dispersión y distancia hay entre los grados y tramos representados, alcanzando el máximo desafío cuando hay grados de los tramos 1 y 4, aún en entornos de baja escala de matrícula.

Habitualmente la planificación es la misma para todo el grupo multigrado manifestándose como una **tensión entre lo común y lo diverso**. Sobre la base de hilos conductores, temas, problemas o contenidos amplios comunes a todo el grupo multigrado, se tejen contenidos, recorridos didácticos y

actividades de enseñanza signados por la diversificación en función de los grados, tramos y ciclos que el grupo posea. Esta planificación única basada en elementos comunes para todos, lleva a la consideración del **grupo multigrado como una unidad** y no como varios pequeños grupos en un salón. En las observaciones y en las entrevistas subyace esta idea de grupo como unidad, más allá que en términos operativos, en algunos momentos se trabaje con grupo total y en otros se trabaje en subgrupos.

En algunos casos, la tensión entre lo común y lo diverso adquiere el formato de un mismo contenido que tiene un desarrollo didáctico diferente en cada ciclo y dentro del ciclo, en cada tramo o grado. En este caso, el contenido es el mismo pero se presenta en diferentes niveles de profundidad y redes de relaciones con otros contenidos. Los saberes, por lo tanto, se van transformando debido a la diversificación de la enseñanza, lo cual lleva a la idea de que **el saber es el mismo pero no es el mismo**. Nominativamente y en sus rasgos generales se presenta como el mismo saber pero su tratamiento y ubicación en las escenas didácticas diversificadas, le confiere un carácter múltiple.

En términos conceptuales y teóricos, la didáctica multigrado supone aprender con otros; implica aprender en relaciones de asimetría. Esto supone que en las interacciones entre pares asimétricos está el potencial para el aprendizaje en un grupo multigrado, dado que el aprendizaje siempre necesita de las asimetrías respecto al saber. Sin embargo, de las observaciones y las entrevistas en contextos áulicos de muy baja escala, surge la noción de los maestros de **atención individualizada como un valor en sí mismo**. La posibilidad de esas intervenciones didácticas es considerada dentro de las ventajas de la escuela rural unidocente. Cuando esto llega hasta la consideración didáctica de los rasgos singulares de cada alumno como parte de la atención a la diversidad, parece en consonancia con las prescripciones de la didáctica multigrado. Cuando va más allá y, como aparece en una de las observaciones, la atención individualizada eclipsa las interacciones y el trabajo grupal, contradice el constructo teórico considerado.

La atención individualizada por parte de la maestra se corresponde con la disposición del mobiliario -salón sin frente, con mesas pero con niños sentados

individualmente-. Sin embargo, no se trata de una atención individualizada típica. Es individualizada “a priori”, por cuanto se trata de una postura asumida desde la planificación misma de las actividades. No es por lo tanto, una estrategia destinada a atender las problemáticas particulares de cada alumno, una vez que se presentan, sino una forma de trabajar en toda la extensión temporal de la tarea. Esto quiere decir que no se apuesta al trabajo en grupo total o pequeños grupos y por el contrario, las tareas se las concibe de forma individual, aunque sean comunes a los niños de un mismo grado. Esta forma de trabajo es coherente con la falsa autonomía. La atención individualizada a priori garantiza el mantenimiento del control en todo momento, de parte de la maestra; lo cual podría “perderse” en un trabajo grupal donde lo individual actúa en función y al servicio de los procesos y productos colectivos. En esta relación entre la falsa autonomía y el trabajo individualizado, se pueden inferir, por contraposición, los resultados favorables que una verdadera autonomía y el aprendizaje con los pares, pueden otorgar.

En el otro extremo se encontró el caso de la **atención didáctica a todo el grupo multigrado sin diversificación** alguna. Aunque esto esté limitado por el período acotado de la observación participante dentro de la investigación, la ausencia de diversificación por un período relativamente prolongado de tiempo, también contradice a la didáctica multigrado. Esta contradicción radica en que la didáctica multigrado propone que, a aprendizajes diversos, la enseñanza también debe ser diversa o, en términos operativos, diversificada. Algunas consultas adicionales realizadas a coordinadores de escuelas rurales y supervisores confirman que se trata de una práctica más habitual hoy que en el pasado, lo que puede llevar a considerar que la observación realizada no refiere a una escena excepcional. La escasa y poco pertinente formación docente inicial y continua en educación rural, también confirmada en la presente investigación según la propia opinión de los docentes, puede estar contribuyendo a este fenómeno.

Se trata de llevar al extremo una práctica que habitualmente se desarrolla en los grupos multigrado y que consiste en atender, sin mayores diferenciaciones, niños de diversos grados a la vez. Sin embargo, lo esperable desde la teoría

es que ese trabajo se alterne con prácticas diversificadas donde las propuestas varíen en función del grado o el nivel. Pero en el caso observado, nunca hay diferencias en las propuestas. La maestra trabajó exactamente la misma propuesta con niños que abarcan un espectro etario y de grados muy amplio. Sin embargo, al menos durante el desarrollo de las observaciones, los efectos de esta estrategia de enseñanza sobre el aprendizaje de los niños, siempre fue positivo. No se registraron evidencias de niños aburridos o de niños que no podían seguir la dinámica o complejidad de las propuestas. En todo momento, todos los niños se mantienen activos y participativos, permaneciendo todos "enganchados" con la propuesta de la maestra. Incluso en esta escuela, se produjeron casos de "tutorías entre todos" y sus respuestas ante los mecanismos de evaluación, siempre fueron positivos. Lo que realmente está ocurriendo allí puede ser motivo de otra investigación. Las especulaciones teóricas acerca de si el aprendizaje de un mismo concepto por parte del niño de tercer grado es el mismo que el del niño de sexto, surgen por cuanto el primero podría dar cuenta de un conocimiento pero sin comprenderlo cabalmente. A juzgar por las distintas etapas evolutivas que uno y otro niño están pasando, las dudas surgen acerca de los efectos de esta estrategia de enseñanza en el largo plazo. Algunas preguntas han quedan sin responder, en función de las limitaciones de la propia investigación. Pero más allá de esas sospechas, lo que se visualizó con las herramientas disponibles, es que esa estrategia didáctica tenía un funcionamiento efectivo y viable en las prácticas observadas.

La diversificación de la enseñanza habitualmente asume la forma de **alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo**. Más allá de otras modalidades –grupo total, subgrupos, equipos, atención individualizada, rincones, tutorías- el sustrato estructural y de fondo es la alternancia de actividades didácticas dirigidas o semidirigidas y actividades autónomas o semiautónomas. La denominación es clásica en Uruguay y más de nueve de cada diez docentes encuestados la asume como existente en su propuesta de enseñanza en el grupo multigrado. Se trata de una dinámica que permite

viabilizar la enseñanza diversificada haciendo posible la simultaneidad de dos o más procesos en el aula.

La alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo supone el desarrollo de la paciencia y la capacidad de espera para el niño. Esto es visualizado por los maestros unidocentes como un desafío, sobre todo cuando se trata de los alumnos de los grados inferiores. La capacidad de espera, la demora y la postergación de la demanda son elementos que se asocian directamente con la dinámica didáctica cotidiana en el aula multigrado. De las entrevistas se pudo constatar en esta investigación que para el desarrollo de esas capacidades de espera y paciencia, actúan, no sólo el maestro sino los propios alumnos que se indican entre sí la necesidad de esperar. En algunos casos, por lo tanto, se pone en juego un mecanismo de **autorregulación de la demora y postergación de la demanda**.

En relación a las interacciones entre docente y alumnos que se producen en las aulas multigrado, de las observaciones se desprendió una tensión clara entre la autonomía y el control y la dependencia. Mucho se ha hablado sobre la autonomía de los alumnos en la escuela rural y en las aulas multigrado en particular. Efectivamente, la autonomía apareció en las observaciones pero complejizada por las diversas manifestaciones que adquiere en la realidad. Solo en un caso se observó una **autonomía asociada a la participación** de los niños; en tanto se percibe que hay un proceso de enseñanza de esa autonomía por parte de la maestra. Esto necesariamente se visualiza en las observaciones, aun cuando éstas remitan a un período breve de tiempo, ya que las decisiones que toman y la dinámica que adquieren los niños en el devenir de la clase, no puede ser casual. Por el contrario, hay una participación autónoma de los niños en el funcionamiento cotidiano del aula que, sin embargo y aunque parezca paradójico, resalta la figura del docente como enseñante y responsable de esos acontecimientos. Solo en virtud de la postura del docente y su influencia decisiva, es posible lograr el nivel de autonomía observado. A partir de estas condiciones favorables, la estructura de grupo multigrado contribuye a que esa autonomía se manifieste de manera muy efectiva. La observación de que los niños “suelen consultarse entre ellos y

a la docente si es necesario" da cuenta del potencial que tienen las relaciones asimétricas en el grupo multigrado y el sentido que adquieren, por lo tanto, las consultas y las interacciones entre los aprendientes.

En otras situaciones, se registra un **control explícito, reconocido y asumido por la maestra**. Allí las escenas muestran escasa autonomía y excesiva dependencia de los niños respecto a la maestra y un férreo y permanente control de parte de ésta. Es interesante hacer notar que el discurso de la maestra es explícito al respecto, reconociendo que tal control es necesario. La maestra no siente en este caso, que deba ocultar o enmascarar esa realidad vistiéndola con otros atuendos. Eso se explica por la necesidad que dice sentir de "contener" a los niños porque estima que es un grupo "sin autonomía" y el temor al "desorden" y a no poder "controlar el grupo". Se puede interpretar que esa falta de autonomía que la maestra percibe en el grupo presupone una idea que tiene de autonomía como algo dado y preexistente, no algo que pueda ser promovido y potenciado desde el docente. Para la maestra, los niños de su grupo no son autónomos y punto. Lo que queda por hacer es "contenerlos" pautando cada paso que vayan a dar y cada acontecimiento que vayan a protagonizar. El círculo vicioso que se genera aquí lleva a que esa autonomía ausente no puede aparecer nunca. La maestra pauta y guía punto a punto todas las acciones debido a la falta de autonomía, con lo cual no está favoreciendo su aparición. Dicho de otro modo, los niños no son autónomos porque la maestra no permite que lo sean, en una lógica de profecía autocumplida.

En los otros casos observados, la autonomía se manifiesta de manera diferente, dando cuenta de la complejidad del tema y las dificultades que presenta para los procesos de enseñanza y las estrategias didácticas que se pueden aplicar para fomentarla. Se pudo comprobar que la autonomía tiene que ver con la forma en que el alumno se desenvuelve en el aula, pero también se relaciona fuertemente con el rol docente y su postura en cuanto a sus vínculos con los niños. Dos hechos parecen claros. En primer lugar, a juzgar por el discurso de los maestros en las entrevistas y por las imágenes primarias generadas en su accionar, la **autonomía es algo valorado y legitimante** de

su desempeño. Hay una percepción acerca de la autonomía como algo positivo y que debe buscarse en el aula y particularmente, por sus características y el peso teórico que hay detrás, en el aula multigrado de escuela rural. La alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo y el hecho de que el docente no siempre puede estar atendiendo a todos los niños de manera directa, contribuyen a esta idea previa de autonomía como algo deseable y necesario en el aula multigrado. En segundo lugar, -y esto está en tensión con lo anterior- existe cierta sensación de ***peligro*** **ante la autonomía de los alumnos.** Ese peligro está asociado a una eventual pérdida del control por parte del docente, que siente que la clase "se le va de las manos" si no interviene directamente en cada decisión que se toma o en cada acontecimiento que se produce. Pero también está asociado a la pérdida de su lugar en el aula, ese lugar de enseñante y de regulador permanente de las interacciones que se producen. En las observaciones se evidenciaron indicadores de las dos vertientes de ese peligro implícitamente asociado a la autonomía.

La autorregulación de la demora y postergación de la demanda parece necesitar de la autonomía como un atributo que los alumnos deben poseer en el grupo multigrado para que éste funcione y el sistema didáctico de alternancia sea viable. A pesar de los insumos teóricos que se refieren a la autonomía enseñada, tanto de las entrevistas como de las observaciones surge evidencia de la percepción de algunos maestros acerca de la falta de autonomía de sus alumnos. Esta percepción no se refiere a las limitaciones de los tiempos de atención de los niños de Educación Inicial, propias de su edad. Se refiere al fenómeno de la **ilusoria carencia de autonomía** que algunos maestros adjudican a sus alumnos de manera intrínseca y por fuera de los efectos de su enseñanza. Se trata de una falta de autonomía por naturaleza presente en los discursos de algunos docentes. Esta aparente falta de autonomía es señalada por los maestros como una debilidad del multigrado o un factor de dificultad adicional para el desarrollo de los procesos de enseñanza allí.

En otros casos, la autonomía es ilusoria porque aparece en los discursos como un deber ser, pero en la práctica se observa una práctica controladora por parte

de los docentes. En un excesivo celo para guardar ciertas formas o evitar que la clase “se salga de control”, se estima como deseable la autonomía pero se controlan los pasos, los movimientos, las palabras y las decisiones que los niños toman en cada momento. Se trata de un **modelo controlador con apariencia de autonomía** y con frecuencia, está asociado a la frontalidad áulica y la falta de un menú de alternativas para que el alumno realmente pueda decidir una acción en un momento dado.

En este modelo la docente no renuncia a perder el control y su lugar de agente regulador de las dinámicas áulicas, pero lo hace estableciendo una serie de pautas y rutinas precisas. Éstas al ser ejecutadas, dan la idea de autonomía, aunque solo en apariencia, por cuanto detrás subyace un modelo controlador. Las rutinas se aplican de manera mecánica, por lo que los niños no son capaces de resolver un conflicto o una situación diferente a la esperada, sin la presencia de la maestra. Se observa además, una necesidad de la maestra de tener la última palabra y construir permanentemente una escena a modo de imagen exenta de problemas. Lo primero se evidencia en las reformulaciones que realiza de los discursos de los niños, con correcciones últimas acerca de lo que tiene que quedar escrito o dicho. Hay allí una relación de poder donde queda claro que, se diga lo que se diga, es la maestra la que terminará legitimando una “verdad”. Lo segundo se evidencia en los procesos de anticipación que ejecuta la maestra a los actos que realizan los niños. Todo aquello que no está rutinizado y protocolizado -y por lo tanto bajo control- es sometido a un juicio previo para que no se muestre de manera incorrecta o insuficiente. La niña que va a escribir algo en el pizarrón no tiene la autonomía de escribir lo que quiera, sino que antes de hacerlo debe decirle a la maestra lo que piensa escribir y sólo podrá hacerlo si obtiene su aprobación. Aquí también hay una relación de poder, en una manifestación más fuerte que la anterior, en donde la maestra no solo tiene la palabra final, sino que también controla el acontecimiento antes que éste se produzca.

Sin embargo y no obstante, parecen ser mayoritarios los casos en que aparece **la autonomía como una competencia que se enseña y se aprende**. Esto puede ocurrir desde el ingreso mismo del niño a la escuela y se va

desarrollando durante toda la escolaridad, desarrollo para el que la dinámica cotidiana del grupo multigrado aporta significativamente. El menú de alternativas para que el niño decida qué hacer en los tiempos de espera, por ejemplo, explica que la autonomía se aprende teniendo la oportunidad de ejercerla.

El aula multigrado es una y es múltiple. Además del salón de clase, se observa y surge de la encuesta y las entrevistas que otros espacios institucionales funcionan como aulas. Los salones auxiliares –que fueron salones de clase cuando las escuelas tenían mayor alumnado-, el comedor y la huerta son mencionados como espacios áulicos habituales. En todos los casos relevados aparecen menciones a las aulas virtuales como facilitadoras de la alternancia del trabajado dirigido y el trabajo autónomo y como canalizadoras de las tareas domiciliarias y el vínculo con las familias. Este uso de las aulas virtuales, aunque con limitaciones de conectividad en algunos territorios, se ha intensificado a partir de la pandemia por Covid 19. Aparece, por lo tanto, el fenómeno del **aula multigrado múltiple virtual y física** como un signo cotidiano de las escuelas unidocentes actuales.

Según los resultados de la encuesta realizada, la resolución de problemas y el método de proyectos son las estrategias metodológicas más utilizadas en la enseñanza en aulas multigrado de escuelas unidocentes. Asimismo, los proyectos en ciencias naturales prevalecen sobre los proyectos en ciencias sociales, como un efecto de la tradición de la vertiente didáctica de la pedagogía rural uruguaya que prescribe un vínculo estrecho de la enseñanza en la escuela rural con el medio natural donde se encuentra. En todo caso aparecen la didáctica de **la problematización y la metodología de proyectos como aglutinantes de la enseñanza** en aulas multigrado, dado que el problema o el proyecto suelen presentarse como hilos conductores para todo el grupo. Funcionan, en este sentido, como del orden de lo común a partir de lo cual diversificar saberes y prácticas.

Las aperturas y los cierres con grupo total parecen ser escenas recurrentes y habituales en las prácticas de enseñanza en aulas multigrado de las escuelas relevadas, con clara prevalencia de las primeras sobre las segundas. Nueve de

cada diez docentes realiza una apertura con todos los alumnos pero solo seis de cada diez realiza un cierre con esas características. El diálogo, la libre expresión, la pregunta o una actividad lúdica aparecen como escenas recurrentes en esas aperturas comunes. Las puestas en común y la apelación a mecanismos metacognitivos, aparecen como escenas propias de los cierres con grupo total.

Las escenas anteriores forman parte, a su vez, de la **dinámica apertura, diversificación y cierre**, propia y característica del aula multigrado. En los discursos de los maestros esta dinámica aparece referenciada en mucho mayor medida que lo que surge de las observaciones. Esto da la pauta que se trata de un deber ser prescripto en la didáctica multigrado, pero que no siempre es desarrollado en la práctica dado que, como ya se ha visto, a veces no hay diversificación o no hay cierres comunes.

Esta dinámica de apertura, diversificación y cierre implica un comienzo con grupo total en el que se plantea un tema común para todos; una diversificación por niveles o grados en el que hay contenidos y actividades diferenciales y un cierre que, nuevamente en grupo total, todos confluyen en una actividad común y se vuelve sobre el tema inicialmente planteado. Esto supone la consideración del **grupo multigrado como una unidad**, un solo grupo y no varios pequeños grupos que comparten un espacio físico. La idea del grupo como unidad hace que los alumnos, más allá de su edad y del grado a que formalmente pertenecen, se sientan parte de ese grupo y se identifiquen con él en cuanto tal. Los procesos de diversificación de prácticas son tradicionales en las aulas multigrado y están sometidos a la ya comentada alternancia del trabajo dirigido con el trabajo autónomo, como forma de llevar adelante la intervención docente en esa dinámica.

Esta lógica de plantear un tema para todos y luego diversificar tareas para los diferentes grados, posibilita ejercer sobre el tema central distintas miradas, abordajes y puntos de vista, de tal modo que en la visión de conjunto, el tratamiento del tema central se enriquezca. En este sentido, operan aquí dos procesos en relación a la dinámica de relacionamiento de diversos contenidos alrededor de un tema: el de **profundización sucesiva y el de**

complementariedad. Un mismo tema o contenido se puede trabajar en los distintos grados, pero en cada caso con diferente nivel de profundización y complejidad. De otro modo, diferentes contenidos nucleados en torno a un tema, se pueden abordar con criterios de complementariedad, en tanto resultan complementarios para la comprensión del tema. Nuevamente, es una lógica que funciona en su dimensión grupal y siempre que se tenga de parte del docente, una perspectiva del grupo como unidad que debe ser considerada de ese modo desde la formulación de la estrategia didáctica, en sus etapas iniciales de planificación.

¿Cómo influyen las prácticas de enseñanza de los docentes en esa circulación de saberes entre pares asimétricos?

Las estrategias didácticas aplicadas en los grupos multigrado, observadas desde el lugar que ocupan los saberes, arrojaron una serie de categorías que dan cuenta de la organización de los contenidos y su circulación en las actividades. Una categoría que se observó en tres de las escuelas consideradas, fue el de los emergentes. Aparecen los **emergentes como temas en sí mismos** que dan cuenta del no aprovechamiento de un tema emergente para trabajar otros contenidos programáticos. Lo que se encontró fue la aparición de temas emergentes que surgieron en la clase o aportaron los niños, los que fueron tomados por la maestra como tales, sin otros aprovechamientos didácticos. En las observaciones se da cuenta de una subutilización del emergente como recurso epistémico para organizar contenidos de manera significativa en torno a temas que son de interés de los niños.

La **organización de contenidos en torno a un tema** da cuenta de una manera habitual de organizar los contenidos en un aula multigrado. Alrededor de un tema central, la maestra organiza una serie de contenidos que están asociados a ese tema; contenidos que pertenecen a diferentes grados del ciclo escolar. En algunos casos todos los contenidos pertenecen a una misma disciplina, pero es posible que en otras situaciones, se organicen en torno a un tema, contenidos de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. Estas

formas integradoras de concebir los contenidos, tanto entre las disciplinas como entre los grados, ayuda a desestructurar las propuestas de enseñanza, en el marco de una gestión abierta del currículum que desarma los programas en tanto currículum prescripto, para volverlos a armar en función de la realidad singular que plantea el multigrado.

La categoría que sintetiza estos movimientos que se dan en el aula multigrado es la de circulación de saberes. La maestra habilita y promueve que cada niño comparta lo que está aprendiendo con los demás, aunque sus compañeros no necesariamente deban aprender lo mismo. Pero la circulación de saberes en la cotidianeidad didáctica implica un ámbito de suficiente libertad como para derribar las barreras formales que imponen los grados y el currículum asociado a ellos, para enriquecer las miradas y en definitiva, aprender como en la vida misma. Por **circulación de saberes entre pares asimétricos** se entiende la deriva de los saberes en el aula multigrado; esto es, las trayectorias que se producen a partir de la enseñanza, el aprendizaje, la transmisión, el intercambio, la discusión, la tutoría, la ayuda mutua, la complementación, la diferencial profundización, los diferentes abordajes y puertas de entrada; fenómenos todos que, como se ha visto en este análisis, se hacen presentes en el grupo multigrado. Forma parte de esta conceptualización, las formas en que se manifiesta el saber en las distintas circunstancias didácticas y cómo se va transformando en las trayectorias antedichas, teniendo en cuenta las relaciones entre pares asimétricos que se producen en el aula multigrado. La didáctica multigrado parte del presupuesto del potencial que el aula multigrado tiene para el aprendizaje y que se deriva de las interacciones entre aprendientes que tienen distintas distancias y relacionamientos con el saber.

Aprender como en la vida misma, donde las relaciones de asimetría respecto al saber son permanentes, supone dejar que en el grupo multigrado los acontecimientos didácticos relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje, se desarrollen con el máximo de naturalidad posible. Como se pudo ver en las observaciones de las cuatro escuelas consideradas, estas interacciones ocurren aun cuando los maestros las desconozcan, las eviten o no las quieran reconocer. Pero tienen mayores efectos en los aprendizajes,

cuando median procesos de enseñanza que ven en ellas, no un obstáculo o un mal necesario, sino un gran potencial.

Aprender como en la vida misma implica alejarse de los artificios de la enseñanza graduada y acercarse a la construcción de nuevos formatos escolares que, como tales, puedan aplicarse en cualquier situación educativa y mucho más allá de la escuela rural. Una escuela rural que sigue teniendo, hoy más que antes, mucho para aportar a la educación toda.

De la encuesta, las observaciones y las entrevistas surgieron múltiples escenarios didácticos vinculados con la circulación de los saberes, a modo de evidencias de lo que sucede pero también de lo que podría suceder.

5.2. Conclusiones en relación al segundo objetivo general

5.2.1. Cuarto objetivo específico

Elaborar un conjunto de herramientas y dispositivos didácticos que, desde las prácticas de enseñanza, permitan optimizar el logro de aprendizajes en función de la circulación de saberes entre pares asimétricos.

¿Qué herramientas conceptuales y metodológicas se pueden incorporar para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en las aulas multigrado?

Los hallazgos de esta investigación en relación a la circulación de saberes entre pares asimétricos en las aulas multigrado de las escuelas rurales unidocentes, nos remiten a las prácticas de enseñanza que los maestros desarrollan cotidianamente. La investigación académica, además de ayudar a comprender la realidad de estos escenarios tal como se presenta, debe ayudar también a mejorar esas prácticas. La primera herramienta conceptual para ello supone una **recuperación de la memoria pedagógica** nacional en relación a las escuelas rurales y que se ha expuesto en esta investigación como la pedagogía rural uruguaya. Esta construcción pedagógica se relató en torno a la figura de Agustín Ferreiro por ser el pedagogo que más claramente abordó problemas relacionados con aspectos áulicos y didácticos. Aunque su obra

tiene casi 90 años de existencia, son también 90 años de una vigencia ampliamente reconocida por el magisterio nacional a lo largo de la historia.

Sin embargo, hay fuertes indicios de pérdida de referencia de estos aportes debido a las carencias en la formación de grado y en la formación continua de los maestros rurales. El gesto colectivo de recuperación de la memoria pedagógica relacionada con los aspectos didácticos de las aulas de escuelas rurales debe llevar a decisiones políticas de reconocimiento y acciones técnicas de publicaciones, instancias de formación y actividades académicas de difusión e intercambio.

En este sentido, las políticas educativas actuales han abandonado la atención a la especificidad pedagógica y didáctica de la escuela rural. Es necesario reinstalar los **cursos de formación permanente** para maestros rurales, la realización de **coloquios nacionales** para el intercambio de experiencias y el desarrollo de **seminarios internacionales** para la difusión de investigaciones y reflexiones sobre realidades áulicas e institucionales rurales. Todo esto, que en el país se desarrolló hasta 2019 y que fue interrumpido por la pandemia, debería retomarse y se trata de una demanda fuertemente planteada por los maestros rurales. Del mismo modo, la **formación de grado** de los maestros debe incorporar elementos de educación rural y didáctica multigrado de un modo que en la actualidad, no están presentes de manera suficiente. Esto implica la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza en las escuelas rurales pero también en la educación toda, por efecto de la extrapolación de la didáctica multigrado a escenarios que van más allá de las aulas rurales.

Esto supone pasar **de una didáctica multigrado a una didáctica de la diversidad**. Si la primera está pensada para las aulas de las escuelas rurales unidocentes, la segunda está presente en todo escenario donde hay actores que enseñan y aprenden. Todo grupo que aprende es diverso y, por lo tanto, desde las prácticas de enseñanza, se deben incorporar herramientas conceptuales y metodológicas que comprendan y actúen en esa diversidad. Una didáctica de la diversidad que incorpore los hallazgos de esta y otras investigaciones sobre aulas multigrado, permitiría pensar la educación toda en

términos de diversidad, más allá de la educación rural y más allá del nivel inicial y primario. Una didáctica de la diversidad permite incorporar claves conceptuales y herramientas de enseñanza en escenarios tales como la educación de adultos, la educación en contextos de encierro, la educación no formal, la educación media o la educación terciaria y universitaria.

Esta investigación confirma la hipótesis inicial: el aula multigrado de la escuela rural unidocente de Uruguay, por su estructura grupal y por las prácticas de enseñanza que allí aplican los docentes, permite **una circulación de saberes entre pares asimétricos cuyas características favorecen los aprendizajes** de los alumnos de todas las edades y grados involucrados. En el análisis de los datos emanados del trabajo de campo y en estas conclusiones, se ha descripto y comprendido esa estructura grupal, las prácticas de enseñanza y las características de la circulación de saberes, confirmándose que se trata de configuraciones que, en general, favorecen los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, esto está más presente en los discursos de los maestros que en sus prácticas. Por esa razón, se ha recomendado un conjunto de acciones académicas que permitan compartir experiencias y mejorar la formación inicial y continua de los docentes sobre la temática. De todas maneras, el escenario de la escuela rural unidocente sigue siendo el ámbito privilegiado para observar la enseñanza y el aprendizaje en términos de asimetrías respecto al saber, con todo el potencial que eso supone para ambos procesos. Pero también es posible extrapolar esas configuraciones a otros escenarios haciendo que la educación toda aprenda y se nutra de lo que sucede en las aulas multigrado de las escuelas rurales unidocentes. La experiencia de los maestros rurales debe ser una referencia permanente para la formación de los docentes, para la generación de líneas técnicas y las adecuadas decisiones políticas para resolver buena parte de los problemas de una educación cada día más signada por la diversidad de aprendientes y la heterogeneidad áulica.

¿Qué dispositivos didácticos se pueden elaborar y ejecutar de forma tal que favorezcan los aprendizajes a partir de las interacciones entre pares en el aula multigrado?

A partir de la confirmación de la hipótesis de la investigación, es posible reafirmar que los **dispositivos didácticos que pongan en interacción a alumnos diversos en el aula**, serán favorecedores de sus aprendizajes. Estos dispositivos de interacción tales como las duplas, los equipos, los grupos y subgrupos para el ejercicio del trabajo colaborativo, no solo deberían conformarse de acuerdo a criterios de multiedad y multigrado. Como ya se ha demostrado, deberían tener en cuenta la diversidad en todas sus expresiones incluyendo procedencias sociales, manifestaciones culturales, aspectos lingüísticos, estilos y formas de apropiación del saber.

Aún en un ámbito de enseñanza reglada en instituciones formales, la investigación ha mostrado los beneficios de desestructurar el aula incorporando elementos no didácticos y apelando, por momentos, a la **libre circulación de los saberes**. Los dispositivos didácticos que liberan el saber de sus ataduras disciplinares y de grados, permiten vínculos más espontáneos entre los alumnos y una relación más abierta y auténtica con sus propios aprendizajes.

La libre circulación del saber hace que éste alcance a todos los alumnos, incluyendo a aquellos que de otro modo, por su edad o por su grado, estarían fuera de su alcance en formatos estrictamente graduados. Este contacto de alumnos pequeños con saberes que están previstos para alumnos de otra edad, permite una **circulación del saber exenta de evaluación**. Se trata de generar momentos donde no esté presente la constante necesidad de evaluar, acreditar o dar el visto bueno, tan propia de lo escolar. Generar momentos en que esos movimientos no se hagan presentes, permite unos vínculos más abiertos y libres del niño con el saber, que construirán una base más sólida y segura para cuando lleguen los momentos en que sí sea objeto de evaluación.

Esto lleva a la necesidad de instalar la **cultura de la pregunta en las aulas**, haciendo que los alumnos, más que responder preguntas del docente, puedan también formular ellos mismos sus propias preguntas. En relaciones de asimetría, las preguntas de los alumnos son más auténticas al estar motivadas por el no saber, el interés o la curiosidad. Las preguntas aparecen como el motor de la circulación de saberes entre pares asimétricos, desencadenando relaciones interactivas más potentes entre los alumnos. Las preguntas

constituyen, además, consistentes indicadores de evaluación de aprendizajes dado que, en la formulación de las preguntas se deja ver el nivel de apropiación de los saberes por parte de los alumnos que las formulan.

Los dispositivos didácticos que permitan que los alumnos transmitan el saber que están aprendiendo en términos de explicación, demostración, narración, relato, ejemplificación y aplicación en la resolución de problemas o al servicio de un proyecto, permitirán una mejor apropiación y comprensión del saber. **La transmisión ejercida por los alumnos forma parte de su propio aprendizaje.** Esto tiene un mayor potencial en relaciones de asimetría como los que se producen en las aulas multigrado.

En suma, si los aprendizajes son diversos, la enseñanza también debería ser diversa. Lo primero es evidente en todo grupo que aprende y se manifiesta en términos de diferenciales modos, tiempos, estrategias y mecanismos de acercamiento y apropiación del saber. Lo segundo no siempre resulta evidente por la propia ilusión de uniformidad de la escuela moderna graduada. Sin embargo, en las aulas multigrado se pueden encontrar evidencias que permitan la construcción de una enseñanza diversa. Esto supone una enseñanza diversificada que apele a múltiples dispositivos, diferentes recorridos al saber y simultaneidad de procesos físicos y virtuales.

6 Propuestas para futuras investigaciones

El objeto de estudio de esta investigación tiene tal magnitud de complejidad y diversidad de manifestaciones que necesita de otras investigaciones que vayan generando mayor acumulación al respecto. Se ha dicho aquí que la didáctica multigrado como un campo específico y transversal de la didáctica general, es relativamente reciente y está en construcción. Por lo tanto, los multigrados son escenarios que seguirán brindando múltiples oportunidades para la investigación académica.

En esta investigación se ha indagado sobre la circulación de saberes entre pares asimétricos en las aulas de escuelas rurales unidocentes en Uruguay, dado que es el tipo de escuela rural típica y mayoritaria. Sin perjuicio de las posibles réplicas de esta investigación en escenarios de escuelas unidocentes, unitarias o de personal único en otros países, es necesario investigar la **circulación de saberes en escuelas rurales pluridocentes**. Las aulas de estas escuelas tienen necesariamente multigrados parciales y de menor complejidad aparente, pero se agrega el vínculo entre docentes en diferentes aulas como clave del funcionamiento institucional.

El escenario anterior conduce a la necesidad de investigar la **circulación de saberes en escenarios multigraduados de escuelas urbanas**. En el marco de la didáctica de la diversidad que se plantea en las conclusiones de esta investigación, es posible observar la circulación de saberes en ámbitos no necesariamente rurales, pero con claves conceptuales y metodológicas propias de los medios rurales. Este tipo de investigaciones puede centrarse tanto en los multigrados formales –que en las escuelas urbanas de baja escala existen en algunos países de igual manera que en escuelas rurales- como en las aulas no multigraduadas pero signadas por diversidades de otra naturaleza.

En este sentido y en el marco de la construcción colectiva de una didáctica de la diversidad, es necesario generar investigación que apele a la **experimentación y la ingeniería didáctica**. Se trata no solo de ver cómo ocurren los fenómenos sino también hacer que éstos se produzcan de acuerdo a ciertos fines y postulados teórico prácticos. Esto debería generar

conocimientos de aplicación concreta para resolver problemas relacionados con los aprendizajes y enfrentar los desafíos de las aulas diversas de la actualidad.

De esta investigación surge el fenómeno reciente y de creciente presencia en las escuelas rurales vinculado con el **uso simultáneo y complementario de aulas físicas y aulas virtuales**. Es necesario investigar la relación entre esos dos tipos de aulas en las propuestas didácticas y de qué manera vienen a dar cuenta de la diversidad en las formas de aprender, el manejo de la diversidad de estrategias didácticas y los modos de conectar la escuela con la familia y la comunidad.

La escasa, poco pertinente o inexistente **formación de grado, permanente y de posgrado sobre temas de didáctica multigrado** y de la diversidad se ha planteado en forma reiterada como un factor explicativo de algunos problemas detectados. Se hace necesario investigar el tema, ya sea con estudios históricos o comparados, para construir conocimiento sobre la evolución de esta formación y la generación de líneas técnicas y políticas hacia el futuro.

Aunque todos los elementos de la práctica educativa en las aulas multigrado se manifiestan de manera interrelacionada, cada uno de ellos amerita un abordaje investigativo específico. Todos fueron abordados en esta investigación en relación al fenómeno de la circulación de saberes como categoría teórica central. Sin embargo, el abordaje de **los tiempos en el aula multigrado** abre un abanico amplio de posibilidades de exploración y profundización. Los tiempos múltiples, la lógica de sucesión temporal, la lógica de simultaneidad, los tiempos didácticos de corta duración, los tiempos didácticos de larga duración, la diversidad de aprendizajes asociada a las temporalidades, las percepciones del tiempo en las infancias, son solo algunos de los posibles componentes de una investigación de esta naturaleza.

Del mismo modo, **los espacios educativos y los recursos didácticos**, los otros componentes de la tríada material de la didáctica multigrado, ameritan investigaciones específicas. Al igual que los tiempos, los espacios en términos de múltiples aulas, espacios alternativos, espacios físicos y virtuales, tienen un

gran potencial heurístico, tanto para construir conocimiento sobre lo que sucede como sobre lo que puede suceder en términos de prescripción de enseñanza.

La dimensión curricular ha estado presente en esta investigación dado que los saberes constituyen una categoría central de análisis. Sin embargo, es necesario que futuras investigaciones aborden la **dimensión curricular en las aulas multigrado** y en escuelas rurales. Por un lado, es posible indagar sobre los procesos de adaptación de estructuras curriculares no pensadas para aulas multigrado cuando se aplican en estos escenarios. Por otro lado, es posible abordar percepciones de docentes y especialistas para la construcción de estructuras curriculares acordes con la realidad de las aulas muligrado y las aulas diversas.

Otra vertiente de una posible investigación curricular se refiere a las **manifestaciones del currículum oculto en las aulas multigrado**. En función de los hallazgos de esta investigación -el juego de lo didáctico y lo no didáctico, los elementos no formales en espacios institucionales formales, las interacciones espontáneas entre los alumnos, la libre circulación del saber- es interesante investigar sobre los rituales, las rutinas, las conductas y los roles -todos componentes del concepto de currículum oculto- y sus manifestaciones concretas en aulas multigrado.

Algunas formas de evaluar los aprendizajes a partir de la circulación de saberes, las puestas en común y la transmisión del saber por parte de los alumnos a sus pares, aparecieron mencionadas en la presente investigación. Esto habilita al desarrollo de futuras investigaciones sobre **métodos alternativos de evaluación continua y formativa en aulas diversas**, tanto en término de relevamiento de experiencias, percepciones de los docentes y prescripción metodológica a ser aplicada.

Sobre la circulación de saberes *strictu sensu* se abre la posibilidad de desarrollar programas de investigación para dar cuenta de las **formas de aprender en relaciones de diversidad**. Particularmente se debería seguir investigando sobre las ventajas para el aprendizaje en condiciones de asimetrías que esta investigación ha mostrado. Deberían observarse efectos de

la puesta en práctica de dispositivos que traten de aprovechar al máximo ese potencial, en diferentes condiciones socioeconómicas y culturales. Esto comenzaría a construir las bases para una verdadera didáctica de la diversidad más allá del escenario de la escuela rural que le da origen.

7 Referencias bibliográficas

- Abadie Soriano, R. (1938) *¿Qué reformas aplicables de inmediato, deben introducirse en la Escuela Rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?* En: Anales de Instrucción Pública, Época II, Año I, N° 2.
- Abadie Soriano, R. (1938) "¿Qué reformas, aplicables de inmediato, deben introducirse en la escuela rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?", en *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Año II, N° 2.
- Abadie Soriano, R.: Zarrilli, H. (1946) *Metodología de la lectura.*
- ANEP-CODICEN (2006) *Comisión para el estudio de la Educación Rural*. ANEP.
- Arroyo, M. (2012) Formação de educadores do campo. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Assis, L. (2013) Análise do processo de nucleação de escolas multisseriadas do município de São Gabriel/RS – Brasil. En *II Seminário Regional de Educação no Campo.* UNIPAMPA.
- Astolfi, J.P. (1997) *Aprender en la escuela.* Dolmen.
- ATD (2003) Segundo *Encuentro Nacional de Maestros Rurales.* ANEP.
- ATD (2005) *Segundo Encuentro Nacional de Maestros Rurales.* ANEP.
- Atta, D. (2003) Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa, en PRADEM, *Escola de classe multisseriada,* Universidade Federal da Bahia, Fundação Clemente Mariani.
- Barrero, Bohórquez, Mejía (2011) La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. En *Itinerario Educativo*, Año xxv, n.° 57
- Behares, L. (2003). Materialidades del saber en Didáctica a partir del concepto de transposición. En Behares, L. (coord.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber.* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Boix, R. (1995) *Estrategias y recursos en la escuela rural*. Graó-ICE.

- Boix, R. (2011) ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2). Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf
- Bravo, T; Valenzuela, S. (2019) *Desarrollo de instrumentos de evaluación: Cuestionarios.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México.
- Brousseau, G. (1988) Le contrat didactique: le milieu. En *Recherches en didactique des Mathématiques.* Vol. 9, N° 3.
- Bustos, A. (2007) Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada, 11 (3).
- Bustos, A. (2010) Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. En *Revista de Educación*, 352
- Bustos, A. (2011) Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 15, Nº 2. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf
- Bustos, A. (2011b) *La escuela rural.* Octaedro.
- Caldart, R. (2012) Educação do campo. En Caldart, Roseli et al. D*icionário da Educação do Campo.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Carro, S. (2008) Investigar en la complejidad. La investigación-acción como propuesta. En *Quehacer Educativo* Nº 92. FUM-TEP.
- Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021) *Enseñar en la diversidad: una investigación en escuelas plurigrado primaria*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Castro, J. (1942) *El banco fijo y la mesa colectiva.* Talleres Gráficos 33.
- Castro, J. (1944) *La escuela rural en el Uruguay*. Imprenta Nacional.
- Castro, J. (1945) La misión pedagógica a Caraguatá. En *Marcha*, 13 de julio de 1945. Marcha.

- Castro, J. (1947) En el país de la canyca. En *Marcha*.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique.
- CNEPyN (1950) *Programa para escuelas rurales*. Imprenta Nacional.
- CNEPyN (1961) Maestro Don Agustín Ferreiro. Su fallecimiento. En *Anales*, Época II, Tomo XXIV, N° 1 al 3. Imprenta Nacional.
- Comité Ejecutivo del Primer Congreso (1933) *Primer Congreso Nacional de Maestros de la República Oriental del Uruguay*. Imprenta Central.
- Corrêa, S. R. (2005) Currículos e saberes: caminhos para uma Educacao do Campo multicultutral na Amazônia, en Hage (comp.) *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.* Gutemberg.
- Cotton (1996) School *size, school climate, and student performance.* Northwest Regional Educational Laboratory.
- D'Agostini, A. et al. (2012) Escola ativa. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- De Camilloni, A. et al. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós.
- De Giorgi, D. (1943) *La escuela rural que nuestro país necesita*. Imprenta Nacional.
- Dias Pinheiro, M. (2010) A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. En Antunes-Rocha, Hage, *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada.* Autêntica.
- Dussel, I. (2007) La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. En *Propuesta Educativa*, Nº 28, año 14, Vol. 2. Flacso.
- Espínola Espínola, M. (1922) *La escuela y el progreso*. Cooperativa editorial Pegaso..
- Espínola Espínola, M. (1933) Organización de la escuela rural. En Comité Ejecutivo del Primer Congreso. *Primer Congreso Nacional de Maestros de la República Oriental del Uruguay*. Imprenta Central.

- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En *Revista Iberoamericana de Educación,* 15. 101-120. http://www.rioei.org/oeivirt/rie15a04.htm
- Ferrari, P. (1933) Organización de la escuela rural. En Comité Ejecutivo del Primer Congreso. *Primer Congreso Nacional de Maestros de la República Oriental del Uruguay*. Imprenta Central.
- Ferraz, M.T. (2008) La autoría del pensamiento, la atención a la diversidad y el trabajo de campo. En *Quehacer Educativo* Nº 89. FUM-TEP.
- Ferraz, M.T. (2008b) ¿Planificación o itinerario didáctico? En *Quehacer Educativo* Nº 92. FUM-TEP.
- Ferraz, M.T., Dego, A. (2008) La investigación como aporte a la planificación e intervención docente. En *Quehacer Educativo* Nº 92. FUM-TEP.
- Ferreira Barros, O. et al (2010) Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. En Antunes-Rocha, Hage (comps.) *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada.* Autêntica.
- Ferreiro, A. (1933) Organización de la escuela rural. En Comité Ejecutivo del Primer Congreso. *Primer Congreso Nacional de Maestros de la República Oriental del Uruguay*. Imprenta Central.
- Ferreiro, A. (1937) *La enseñanza primaria en el medio rural.* La Artística.
- Ferreiro, A. (1946) *La enseñanza primaria en el medio rural* (segunda edición). CNEPyN.
- Ferreiro, A. (1948) *El mesianismo biológico del macho*. Florensa & Lafon.
- Ferreiro, A. (1960) *La enseñanza primaria en el medio rural* (tercera edición). Florensa & Lafon..
- Ferreiro, A. (1973) *Algunas páginas inéditas de Agustín Ferreiro*. Consejo de Educación Primaria.
- Ferreiro, A. (1974) *La enseñanza primaria en el medio rural* (cuarta edición). Revista de la Educación del Pueblo.
- Ferreiro, A. (2010) *La enseñanza primaria en el medio rural* (quinta edición). MRE, CEIP, CETP.
- Frigerio, G (1993) *Las instituciones educativas. Cara y ceca.* Troquel.

- FUM-TEP (2005) *Congreso de Educación Rural "Jesualdo Sosa"*. FUM-TEP.
- Gabbiani, B. (2000) Escuela, lenguaje y poder. Universidad de la República.
- Gregory (1992) Small is too big: achieving a critical anti-mass in the high school. En *Source book on school and district size, cost, and quality.* Minnesota University.
- Ibarra, J. (2021) Niños urbanos en escuelas rurales: miradas y reflexiones desde el territorio. En Santos, L. (coord.) *Aulas multigrado en escuelas rurales: recorridos de reflexión e investigación.* ANEP-OEI.
- Jackson, P.W. (1975) *La vida en las aulas*. Marova.
- Jesualdo (1937) *Vida de un maestro.* Claridad.
- Jesualdo (1940) *Fuera de la escuela*. Claridad.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1999) *Aprender juntos y solos*. Aique.
- Jorge, L. (1939) *El problema de la asistencia en el medio rural.* Imprenta Nacional.
- Jorge, L. (1957) *Trabajos pedagógicos.* Imprenta Nacional.
- Little, Á. (2001) Multigrade teaching: towards and international research and practice. En *International Journal of Educational Development,* 21.
- Litwin, E. (2001) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Luzuriaga, L. (2002) *La escuela nueva pública*. Losada.
- Mason, B. (1997) Reassessing the effects of combination classes. En *Educational Research and Evaluation,* 3 (1).
- Mendes Freitas, M.; Oliver Gonçalves, T. (2010) O ensino de Ciências em classes multisseriadas: investigando as interações em aula. En Antunes-Rocha, Hage, *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada.* Autêntica.
- Miller, B. (1991) A review of the qualitative research on multigrade education. En *Journal of Research in Rural Education.* 7 (2).
- Moreira, O. (2021) *Una pedagogía uruguaya rural y crítica: la construcción de una corriente*. Linardi y Risso..

- Morosoli, J. J. (1940) La cansera del hombre de campo. En *Marcha* (4 de agosto de 1940).
- Pereira, R., Santos, L. (2006) Educación rural en Uruguay. La década perdida. En *Quehacer Educativo N° 78.* FUM – TEP.
- Pereira, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. En *Revista Electrónica Educare,* Vol. XV, N° 3, (15-29).
- Picaroni, B. (2003) *Jornada de trabajo. Evaluación de aprendizajes*. ANEP.
- Pratt, D. (1986. On the merits of multiage classrooms. En *Research in Rural Education.* 3 (3).
- Reyes, R. (1943) *La escuela rural que el Uruguay necesita*. Claudio García y Cía. Editores.
- Reyes, R. (1993) Prólogo. Agustín Ferreiro: su condición de maestro. En: Carbajal N., Gadino, A., Pastorino, C., Sosa, D. *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*. Melga..
- Ribeiro, M. (2012) Educação rural. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Rockwell, E.; Rebolledo, V. (comps.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado.*
- Santos, L. (2004) Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004. En *XII Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM Anais,* Universidade Federal do Paraná.
- Santos, L. (2006) Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004. En Martinis P., Redondo P. (comp.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos)* orillas. Del Estante.
- Santos, L. (2006b) Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. En *Quehacer Educativo* Nº 75. FUM – TEP.
- Santos, L. (2007) Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. En *Quehacer Educativo* Nº 81. FUM – TEP.

- Santos, L. (2010) Prólogo a la quinta edición. En: Ferreiro, A., *La enseñanza primaria en el medio rural*. MRE, CEIP, CETP.
- Santos, L. (2011) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, Nº 2, Universidad de Granada. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf
- Santos, L. (2011b) Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. En *Quehacer Educativo* Nº 105. FUM-TEP.
- Santos, L. (2013) Aprender de los errores. Apuntes desde la educação do campo y la educación rural. En *Quehacer Educativo* Nº 122. FUM-TEP.
- Santos, L. (2013b) La educación rural como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas. En *Quehacer Educativo* Nº 117. FUM-TEP.
- Santos, L. (2015) Prácticas educativas en aulas multigrado: una mirada desde la enseñanza. Proyecto del Equipo de Investigación del Departamento de Educación Rural (inédito).
- Santos, L. (2017) Pedagogía rural uruguaya (capítulo 1). En Sangoi Antunes. H.; Clementino de Souza, E., *Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos*. Grupo Editorial Mercado de Letras.
- Santos, L. (2018). *El estatuto científico del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes.* Flacso Uruguay.
- Santos, L. (2024) Agustín Ferreiro en las escenas fundacionales de la pedagogía rural uruguaya: la reconstrucción de una identidad. En: Santos, L.; Vernazza, L, *Agustín Ferreiro. Ayer y hoy. Concurso Anual de Ciencias de la Educación, edición 2023*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria, ANEP.
- Schafler,, Stringflied, Wolfe (1992) An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions. En: *Journal of Teacher Education,* 43.
- Schuster A. et al. (2013) La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa.

En Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología. Vol. 4, Nº 2.

- Sinclair, J.; Coulthard, M. (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.* Oxford University Press.
- Soler, M. (1987) El movimiento en favor de la escuela rural. En: Angione, Brindisi et al. *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*. Revista de la Educación del Pueblo.
- Soler, M. (1996) *Educación y vida rural en América Latina*. Federación Uruguaya del Magisterio. Instituto del Tercer Mundo.
- Soler, M. (2005) *Réplica de un maestro agredido*. Trilce.
- Souza dos Santos, F.; Vidal Moura, T. (2010). Políticas eduacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. En Antunes-Rocha, Hage, *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada.* Autêntica.
- Stochkard; M. (1992) *Effective educational environments.* C.A.C. Corwin.
- Stubbs, M. (1984) *Applied discourse analysis and educational linguistics.*
- Tardin, J. M- (2012) Cultura camponesa. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo.*Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Taylor y bogdan (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Teixeira, L.; Campos, M. (2012) Educação básica do campo. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Terigi, F. (2007) Notas para pensar el plurigrado. Aportes de una investigación en escuelas rurales de Argentina. En *Quehacer Educativo* Nº 84. FUM-TEP.
- Universitat de Barcelona (2018) Codi Ètic D'Integritat i Bones Pràctiques de la Universitat de Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Uttech, M (2001) *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.

- Veenman (1995) Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence síntesis. En *Review of Education Research*, 65 (4).
- Villegas, E. (1963) *Biografía del Maestro Agustín Ferreiro*. Comisión de Homenaje al Maestro Agustín Ferreiro.
- Wieman, J.M. (1985) Interpersonal control and regulation in conversation. En R. L. Street y J. N. Capella (ed.)
- Zabala, A. (1997) *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Graó.

8. Anexos

8.1. Anexo 1

Cuestionario aplicado en la encuesta.

Validado por los expertos Dra. Claudia Broitman (Universidad Nacional de La Plata) y Dr. Francesc Buscà (Universidad de Barcelona).

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultat d'Educació

UNIVERSITAT DE BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LES CIENCIES, LES LLENGÜES, LES ARTS I LES HUMANITATS

Cuestionario acerca de la percepción de los docentes rurales uruguayos sobre la circulación de saberes en las aulas multigrado de escuelas unidocentes

Estimado/a maestro/a rural:

Este cuestionario se aplica a una muestra de maestros de las escuelas unidocentes de Uruguay como parte del proyecto de investigación "Circulación de saberes entre pares asimétricos en el aula multigrado: el caso de la escuela rural unidocente" que se está desarrollando en el marco del Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades de la Universidad de Barcelona que estoy actualmente cursando, bajo la dirección de la Dra. Roser Boix. El cuestionario requiere 15 minutos para ser completado, aproximadamente. Se trata de un instrumento que, junto con otros, busca conocer las características de la circulación de saberes en las aulas multigrado

de escuelas rurales unidocentes. Se busca indagar asimismo acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes, las formas de aprender de los alumnos y las interacciones que se producen en estas aulas. Está garantizado el anonimato de los docentes que respondan el cuestionario así como de las escuelas a las que pertenecen, en el marco del cumplimiento de las normas éticas que son del caso en este tipo de investigaciones, en particular las propias de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona. Los datos aquí consignados serán sometidos a tratamiento estadístico y a los únicos efectos de esta investigación. Agradezco profundamente su disponibilidad de tomarse estos minutos para responder, lo cual es una gran contribución para el referido proyecto de investigación. Saludos cordiales,

Mag. Limber Santos

Marque con una X en la opción que corresponda. En algunas preguntas es posible marcar más de una opción. Se debe escribir en el casillero correspondiente cuando se solicita especificar la respuesta.

A. Datos del centro y del aula

A1. Departamento donde se encuentra la escuela

Artigas	Canelones	Cerro Largo	Colonia	Durazno	Flores	Florida	Lavallleja	Maldonado

Paysandú	Río Negro	Rivera	Rocha	Salto	San José	Soriano	Tacuarembó	Treinta y Tres

A2. Medio rural donde está la escuela

Ganadero	Agrícola de chacras o quintas	Agrícola de monocultivo	Forestal	Turístico recreativo	Costero	Otro medio rural (especificar)

A3. ¿A qué distancia está la escuela de una ruta nacional?

Sobre la ruta	De 1 a 5 km	De 6 a 10 km	De 11 a 20 km	Más de 20 km

A4. ¿A qué distancia está la escuela de la ciudad más próxima?

De 1 a 5 km	De 6 a 10 km	De 11 a 20 km	De 21 a 50 km	Más de 50 km

A5. ¿A qué distancia está la escuela de la capital departamental?

De 1 a 10 km	De 11 a 50 km	De 51 a 100 km	De 101 a 200 km	Más de 200 km

A6. ¿Qué grados tiene el aula unidocente? (marcar todas las opciones que correspondan)

Inicial 3 años	Inicial 4 años	Inicial 5 años	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto

A7. ¿Cuántos alumnos tiene la escuela en total?

De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	De 16 a 20	Más de 20

A8. ¿Cuántos alumnos de Educación Especial hay en el grupo?

Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro o más

A9. ¿Hay alumnos en el grupo que proceden del medio urbano? (de localidades categorizadas como pueblos, villas o ciudades) (marcar todas las opciones que correspondan)

Sí, y vienen a esta escuela por razones laborales u organizativas de la familia	
Sí, y vienen a esta escuela porque tienen dificultades de aprendizaje y así se lo han recomendado	
Sí, y vienen a esta escuela para que los hermanos o niños de la familia estén todos juntos	
Sí, y vienen a esta escuela porque los padres consideran positivamente la escuela en comparación con las urbanas (respecto a la calidad de la enseñanza y la convivencia)	

Sí, y vienen a esta escuela porque los padres consideran positivamente la escuela en comparación con las urbanas (por el horario o el comedor)	
No hay niños que vivan en zonas urbanas	

B. Perfil del docente

B1. ¿Qué edad tiene usted?

20 a 25 años	26 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	Más de 50 años

B2. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

Es mi primer año de trabajo	1 a 10 años	11 a 20 años	21 a 30 años	Más de 30 años

B3. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente en grupos multigrado?

Es mi primer año en grupo multigrado	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	Más de 20 años

B4. ¿Cuántos años hace que trabaja en esta escuela?

Es mi primer año en esta escuela	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	Más de 20 años

B5. ¿Qué títulos posee?

Maestro de Educación Común	Maestro de Educación Inicial (doble titulación)	Posee además otros títulos terciarios o universitarios (especificar)

B6. Durante su formación inicial de grado (en el IFD), ¿recibió formación específica para trabajar en aulas multigrado?

Sí, recibí formación suficiente	
Sí, recibí formación insuficiente	
No recibí formación específica	

B7. Si respondió Sí, ¿cómo califica esa formación específica?

Adecuada y de acuerdo a la realidad de estas aulas	
Correcta pero de escasa utilidad	
Inadecuada y alejada de la realidad de estas aulas	

B8. ¿Recibió formación permanente específica para trabajar en aulas multigrado?

Sí, recibí formación suficiente	
Sí, recibí formación insuficiente	
No recibí formación específica	

B9. Si respondió Sí, ¿cómo califica esa formación específica?

Adecuada y de acuerdo a la realidad de estas aulas	
Correcta pero de escasa utilidad	
Inadecuada y alejada de la realidad de estas aulas	

C. Organización de tiempos, espacios y recursos en el aula

C1. ¿Cuál es el mobiliario del aula para los alumnos? (marque todas las opciones que corresponda)

Bancos Varela	
Mesas colectivas	
Mesas individuales	
Otro mobiliario (especificar)	

C2. ¿Cómo valora el mobiliario? (solo indique los que posee en el aula)

	Muy bueno	Bueno	Ni bueno ni malo	Malo	Muy malo
Bancos Varela					
Mesas					

colectivas					
Mesas individuales					
Otro mobiliario (especificar)					

C3. ¿Cómo se da la organización de los niños en el aula y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Alumnos sentados individualmente					
Alumnos sentados en parejas					
Alumnos sentados en pequeños grupos					
Otra organización (especificar)					

C4. ¿Cómo es la disposición del mobiliario y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Disposición de los bancos o mesas en columnas					
Disposición en U					
Disposición en círculo					
Otras disposiciones (especificar)					

C5. ¿Cuáles son los criterios de organización de subgrupos en el aula y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Por grados					
Por niveles					
Por ciclos					
Por					

rendimiento académico					
Por intereses					
Por capacidades					
Otros criterios (especificar)					

C6. ¿Qué elementos determinan esa organización y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Las posibilidades reales de espacio					
El número total de alumnos					
Las decisiones docentes sobre conformación de subgrupos					
La					

actividad de enseñanza					
El contenido de enseñanza					
Otras condicionantes (especificar)					

C7. ¿Qué espacios educativos existen en el aula?

Rincones	Talleres	Secciones temáticas	Espacios por áreas de conocimiento	Espacios por temas de interés	Otros espacios (especificar)

C8. ¿Cómo organiza los tiempos durante la jornada y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Grupo total (todos los grados a la vez)					
Diversificad					

o por grado					
Diversificado por nivel					
Apertura, diversificación, cierre					
Otras formas (especificar)					

C9. ¿A cuáles alumnos dedica mayor tiempo y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Dedico a todos el mismo tiempo					
Dedico mayor tiempo a niños de menor edad					
Dedico mayor tiempo a niños de mayor					

edad					
Dedico mayor tiempo a niños con dificultades en el aprendizaje					
Dedico mayor tiempo a niños con conductas disruptivas					
Dedico mayor tiempo a niños con sobredotación intelectual					
Otros (especificar)					

C10. ¿Qué criterios de organización de los tiempos aplica y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

Trata de repartir el tiempo equitativamente a cada uno de los grados					
Proporciona más tiempo de atención al grado o grados en los que hay más niños					
Proporciona más tiempo de atención al grado o grados en los que los niños presentan más dificultades de aprendizaje					
Proporciona más tiempo a los niños					

de niveles inferiores					
Proporciona más tiempo a los niños de niveles superiores					
Otros criterios (especificar)					

C11. ¿Qué tipos de materiales didácticos utiliza y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Libros de texto oficiales					
Materiales elaborados por usted					
Materiales elaborados por editoriales					
Materiales del entorno					
Otros					

materiales (especificar)					

C12. ¿Para qué utiliza las TIC en el desarrollo de las clases y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
No utilizo las TIC					
Las utilizo para búsqueda de información					
Las utilizo para la elaboración creativa de trabajos en equipo					
Las utilizo para trabajar en red con otras escuelas					
Las utilizo para la					

realización de actividades a partir del uso de programas y aplicaciones					
Las utilizo para actividades de refuerzo y ampliación					
Otros usos (especificar)					

D. Prácticas de enseñanza del docente

D1. Estrategias de enseñanza

D1.1. ¿Cómo organiza usted los contenidos curriculares y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Por disciplina					
Por áreas					

de conocimiento					
Mezcla contenidos de diferentes disciplinas					
Mezcla contenidos de diferentes áreas					
Otras formas (especificar)					

D1.2. ¿Cómo lleva esa organización a la planificación y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Organizando la planificación por redes por grado o nivel					
Organizando la					

planificación por redes para todo el multigrado					
Organizando la planificación por secuencias de contenido por grado o nivel					
Organizando la planificación por secuencias de contenido para todo el multigrado					
Otras formas de organizar la planificación (especificar)					

D1.3. ¿Qué diseño de planificación utiliza con mayor frecuencia y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Planilla o cuadro de doble entrada					
Diagrama con globos y flechas					
Texto lineal					
Otro diseño (especificar)					

D1.4. ¿Qué estrategias y formatos de enseñanza despliega en el aula multigrado y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Alternancia de trabajo dirigido y trabajo autónomo					
Trabajo con grupo total					

Trabajo individualizado					
Tutorías entre alumnos					
Rincones y comisiones de trabajo					
Otras estrategias (especificar)					

D1.5. ¿Qué estrategias metodológicas aplica y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Método de proyectos en Ciencias Sociales					
Método de proyectos en Ciencias Naturales					
Método de proyectos en otras áreas					

Experimentación					
Centros de interés					
Investigación en el medio					
Resolución de problemas en matemáticas					
Resolución de problemas en otras áreas					
Otros métodos (especificar)					

D1.6. Dado que el aula multigrado tiene su especificidad vinculada a la heterogeneidad del grupo de alumnos, ¿qué maneras de organizar la clase usa y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

Apertura oral con grupo total					
Diversificación de consignas orales o escritas por subgrupos					
Consignas diversificadas en el pizarrón (por grado o por nivel)					
Consignas individuales					
Cierre con grupo total					

D2. Interacciones entre los alumnos y entre éstos y el docente

D2.1. ¿Observa que niños de un grado responden preguntas dirigidas a niños de otro?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D2.2. Cuando eso sucede, ¿qué actitud sigue usted y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Acepta y continúa el diálogo, incorporando al nuevo interlocutor					
Corrige, volviendo a quien estaba dirigida la pregunta					
Hace de cuenta que nada pasó y sigue el diálogo hacia quien estaba dirigida la pregunta					
Otra actitud (especificar)					

D2.3. ¿Observa que se producen interacciones entre niños de grados diferentes y con qué frecuencia?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D2.4. ¿De qué manea surgen esas interacciones? ¿Con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Surgen espontáneamente entre los alumnos					
Surgen fomentadas por usted					
Surgen de otra manera (especificar)					

D2.5. ¿Se realizan tutorías entre los niños y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
De los niños grandes					

hacia los más chicos					
De los niños chicos hacia los más grandes					
Entre todos					
Otras maneras (especificar)					
No se producen					

D2.6. Si se realizan tutorías entre pares. ¿qué valora usted de ellas?

Permite mejores acercamientos al saber	Complementa la acción del docente	Permite mejorar los vínculos entre los niños	Otras valoraciones (especificar)	No las valora

D2.7. A continuación, hay algunas afirmaciones de otros docentes. Marque si las utiliza o suceden en sus clases y con qué frecuencia.

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

Los alumnos comprenden mejor un contenido cuando se los explica otro alumno que cuando lo hace el docente					
La manera en que un alumno relata a sus compañeros un saber que está aprendiendo le sirve a usted como mecanismo de evaluación de aprendizajes					
Los alumnos que					

interactúan con pares mayores aprenden contenidos que son de grados superiores al suyo					
Los alumnos que interactúan con pares menores reafirman saberes anteriores o los terminan de aprender					

D3. Los saberes en el aula multigrado

D3.1. Si se producen tareas grupales, ¿entre quiénes se producen y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

Entre niños de un mismo grado					
Entre niños de un mismo nivel					
Mezclando niños de varios grados y niveles					
Otras posibilidades (especificar)					

D3.2. ¿Qué valora usted de las tareas grupales?

Permite mejores acercamientos al saber	Complementa la acción del docente	Permite mejorar los vínculos entre los niños	Otras valoraciones (especificar)	No las valora

D3.3. ¿Cree usted que necesario tomar temas o contenidos comunes a todo el grupo multigrado?

Sí, lo creo necesario	Lo creo necesario pero no sé cómo hacerlo	No lo creo necesario

D3.4. Si cree que es necesario, ¿con qué frecuencia lo hace en su aula?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D3.5. ¿Qué importancia le asigna a los contenidos comunes para todo el grupo multigrado?

Muy importantes	Importantes	Moderadamente importantes	De poca importancia	Sin importancia

D3.6. Si lo hace, ¿con qué criterio diversifica usted las actividades y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
De manera individual					
Por grado					
Por nivel					
Por ciclo					

No diversifica					

D3.7. Si lo hace, ¿de qué manera diversifica las actividades y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Tomando diferentes contenidos para un mismo tema					
Abordando diferentes niveles de profundización de un mismo contenido					
Otra manera (especificar)					

D3.8. ¿Cree usted que es deseable realizar puestas en común entre todos los alumnos como cierre de una actividad?

Sí, lo creo deseable	Es deseable pero se me hace difícil	No es deseable

D3.9. Si se producen puestas en común entre todos los alumnos del grupo como momento de cierre de una actividad, ¿con qué frecuencia ocurren?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D3.10. Si las desarrolla, ¿con qué frecuencia percibe usted que esas puestas en común constituyen instancias de aprendizaje?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D3.11. ¿Qué interacciones en relación al saber se producen en esas puestas en común y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Los niños grandes le cuentan a los más chicos lo aprendido					

Los niños chicos le cuentan a los más grandes lo aprendido					
Todos le cuentan a todos lo aprendido					
Otras interacciones (especificar)					

D3.12. ¿Qué valora usted de las puestas en común?

Permite evaluar aprendizajes	Ayuda a consolidar el aprendizaje	Permite afianzar los vínculos	Otras consideraciones (especificar)

D3.13. ¿Con qué frecuencia percibe usted que los alumnos de diferentes grados interactúan e intercambian saberes?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D3.14. ¿En qué instancias se evidencian esas interacciones e intercambios y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
En las respuestas a las preguntas del docente					
En los diálogos entre los alumnos					
En los recreos					
En las aperturas					
En las puestas en común					
En otras instancias (especificar)					

D3.15. Cuando los alumnos de mayor grado explican algo a los de menor grado, ¿con qué frecuencia percibe usted que adaptan su discurso para hacerse entender?

Muy	Frecuentement	Ocasionalmen	Casi nunca	Nunca

frecuentemente	e	te		

D3.16. Cuando los alumnos de menor grado explican algo a los de mayor grado, ¿con qué frecuencia percibe usted que los más grandes les prestan atención a los más pequeños?

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca

D3.17. ¿Cuáles cree usted que son las fortalezas de esas interacciones e intercambios?

Favorece el vínculo entre los niños	Favorece los aprendizajes	Favorece la conciencia grupal	Eleva la autoestima	Facilita las prácticas de enseñanza	Otras fortalezas (especificar)

D3.18. ¿Cuáles cree usted que son las debilidades de esas interacciones e intercambios?

Genera confusión en los niños	Produce desorden en la dinámica áulica	Dificulta los aprendizajes	Genera conflictos en los vínculos	Dificulta las prácticas de enseñanza	Otras debilidades (especificar)

D3.19. ¿Cómo se manifiestan los contenidos al enseñarlos en el aula multigrado y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Se ajustan a cada grado en términos de mayor o menor complejidad					
Se ajustan a cada grado utilizando distintos recursos de enseñanza					
Se ajustan a cada grado a través de diferentes niveles de profundidad					
Se ajustan					

a cada nivel					
No se ajustan a los grados ni a los niveles					
Otras manifestaciones (especificar)					

D3.20. Si un contenido se ajusta a los grados o niveles inferiores, ¿cómo se transforman? ¿Con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Se simplifican					
Se vuelven más concretos					
Son acompañados de ejemplos					
Se aplican en términos prácticos					
Otras					

maneras (especificar)					

D3.21. Si un contenido se ajusta a los grados o niveles superiores, ¿cómo se transforman? ¿Con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Se complejizan					
Se vuelven más abstractos					
Se conceptualizan					
Se aplican en términos prácticos					
Otras maneras (especificar)					

D3.22. ¿Cuáles son las diferencias entre los niños de diferentes grados en cuanto a la manera de manifestar los contenidos aprendidos? ¿Con qué frecuencia?

	Muy	Frecuente	Ocasionalm	Casi nunca	Nunca

	frecuentemente	mente	ente		
Nivel de profundidad					
Precisión conceptual					
Relaciones con otros conceptos					
Capacidad de aplicación en la resolución de problemas					
Capacidad de ejemplificación					
Otras manifestaciones (especificar)					

D4. Evaluación de aprendizajes

D4.1. ¿Qué tipo de evaluación aplica y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Inicial					
Continua o formativa					
Final o sumativa					
Autoevaluación					
Coevaluación					
Otro tipo (especificar)					

D4.2. ¿Qué métodos de evaluación aplica y con qué frecuencia?

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Evaluación constante a través de observación en aula					
Evaluación constante a través de cuadernos de clase y de deberes					

Evaluación puntual a través de pruebas escritas					
Evaluación puntual a través de pruebas orales					
Evaluación a través de narrativas					
Otro método (especificar)					

¡Muchas gracias!

8.2. Anexo 2

Pauta para la primera instancia de las entrevistas en profundidad.

Descripción Inicial.

Datos de la Escuela: categoría, contexto geográfico, clases, alumnos, etc.

Datos del Maestro: años de trabajo, experiencia rural, formación, trayectoria profesional, etc.

Organización y enseñanza de los contenidos

1. ¿Cómo nivela, profundiza y frecuenta los contenidos por niveles y por grados?

Circulación de saberes y relaciones interactivas

2. ¿Cómo considera que es la relación entre los alumnos?
3. ¿Cómo se vinculan los niños de diferentes grados y niveles?
4. ¿Fomenta desde su propuesta didáctica esas interacciones?
5. ¿Por qué lo hace? ¿Qué ventajas tienen para el aprendizaje?
6. ¿Se producen tutorías entre los alumnos? ¿Cómo se dan?
7. ¿Se desarrollan actividades en grupo? ¿Para qué tipo de actividades? ¿Cómo se conforman los grupos?
8. ¿Se desarrollan instancias de puesta en común? ¿Cómo y cuándo se realizan? ¿Qué ventajas ofrecen para la dinámica de la clase?

Organización de los espacios

9. ¿Qué otros espacios, además del salón de clase, funcionan como aula?
10. ¿En qué situaciones esto ocurre?
11. ¿Cómo es la ubicación del mobiliario en el aula?

Organización del tiempo

12. ¿Cómo realiza la distribución del tiempo en tu planificación diaria, semanal, etc.?

13. ¿Hay “tiempos muertos” de trabajo? Si los hay, ¿afectan al clima de aula?

Recursos didácticos

14. ¿Se utilizan materiales/recursos elaborados por el maestro, por los padres, por los niños? ¿Cómo? ¿Para qué?

Organización del grupo

15. ¿Qué situación espacial ocupa usted en el aula?

16. ¿Cómo es la disposición espacial del alumnado? Es permanente o es dinámica. ¿Cómo se modifica?

Evaluación

17. ¿De qué manera evalúa las diferentes áreas del conocimiento?

18. ¿Cuándo evalúa? ¿Hay instancias puntuales de evaluación o ésta forma parte de la propia estrategia de enseñanza?

19. ¿Qué estrategias e instrumentos utilizas para la evaluación? ¿De qué manera los utiliza?

8.3. Anexo 3

Transcripción de las entrevistas

8.3.1. Entrevista N° 1 (E1)

¿Cómo es tu escuela y con qué recursos cuentan?

Formamos parte de un agrupamiento hace 10 años. Es un agrupamiento interdepartamental. Nosotros estamos participando de un proyecto de integración que es a nivel de nuestro departamento donde escuelas rurales, que no tenemos Educación Física concurrimos a una escuela rural que sí tiene Educación Física. Entonces los martes cada 15 días viene una camioneta de Primaria, nos levanta y vamos a unos 20 kilómetros de acá. Allí los niños reciben Educación Física y a su vez nosotros desarrollamos un proyecto y trabajamos otras áreas. Este año cuando algunos están en Educación Física, los demás están con los maestros trabajando otras acciones. Después ellos tienen una profesora que es paga por la Intendencia Municipal y después reciben en forma virtual pensamiento computacional que lo recibe tercero, quinto y sexto. Es un profesor virtual que trabaja a través del Plan Ceibal. Los miércoles nos conectamos con la maestra que es la más cercana que también es del agrupamiento que es la que más cercana geográficamente está y desarrollamos un proyecto de Minecraft. Son las actividades donde ven otras personas qué es lo que tratamos para que no vean siempre la misma cara, le decimos nosotros. Nos fortalecemos de esa forma.

¿Cómo es la estructura del grupo multigrado?

Son 12 en total, tengo en inicial 4, 4 alumnos, en Iniciar 5, 2 alumnos, en primero tengo uno, en segundo tengo dos, en tercero un alumno, en cuarto no tengo, en quinto un alumno y en sexto uno. Justamente tuve un ingreso ahora el lunes de una niña para inicial 5.

¿Cómo ha evolucionado la matrícula?

Ahora la matrícula es creciente. A partir de este año creció en relación al año anterior y se proyectan ahora las inscripciones para Inicial seguir creciendo. Van aumento. Tengo una proyección, más o menos, de 15 alumnos para el 2025. Un poco la matrícula a veces desciende, a veces vuelve a ascender, es un poco el fluctuante. Cuando comencé acá, en el segundo periodo que comencé, en el 2011, eran 38 alumnos

Eso hace al grupo diverso ¿qué otros rasgos de diversidad hay?

En cuanto las características de los niños, la diversidad se da por el nivel de conocimiento de cada uno. No todos aprenden de la misma forma, en el mismo tiempo y de la misma manera. Eso hace que haya diversidad también y no tengo en este momento, pero he tenido y voy a tener inclusión (Educación Especial). Entonces también es otro. otro tipo de enfoque que uno tiene que darle a la planificación multigrado para que el niño pueda aprender a su tiempo y esté de acuerdo a sus necesidades.

¿Cuáles son los motivos por los que has elegido la escuela rural y permanecer en ella?

Tendría que hacer una división desde lo personal y lo profesional. Lo personal es porque vivo en el medio y lo profesional es porque siempre he estado en la escuela rural. Me gusta la escuela rural empezando por el respeto que recibe el maestro como maestro rural, el apoyo de la familia. He estado en diferentes lugares y siempre he recibido el apoyo de la familia y eso es muy importante. Y el niño rural tiene características propias. El niño de escuela rural es un niño educado, un niño que aprende como cualquier otro niño y la verdad que me encanta lo que hago. Eso no quita que uno se siga formando y haciendo los cursos. Yo tengo el curso de dirección urbana, lo hice porque considero que es una necesidad tenerlo como profesional, fuera de que lo vaya a usar o no y tratar de perfeccionarse siempre más en este momento que tenemos todo. Lo que es la transformación que te exige permanentemente.

¿Cómo es tu experiencia en escuelas unidocentes?

Yo trabajé mucho en unidocente, después tuve a cargo con maestro a cargo 10 años y ahora de vuelta. Pero en esta escuela estoy hace 13 años más dos que estuve al principio de mi carrera. He estado 15 años en total. Pero antes no era unidocente la escuela, la escuela antes era con maestro a cargo. Y después, por el descenso de la matrícula fueron enviando a otro lado los cargos. Perdió la ayudantía y en el 2021 ya había perdido el segundo cargo. Ya en el 2012 había perdido un cargo el cargo de Educación Inicial.

¿Qué opinas del tamaño de tu grupo?

Yo este estoy en un número óptimo, considero que 12 alumnos es un lindo número en el cual este se puede trabajar como lo que hace que haya niños de todos los grados o de casi todos, por lo menos de todos los tramos. Entonces la parte del aprendizaje es mucho más rápido, más dinámico en el cual los niños van aprendiendo.

¿Qué ventajas tiene el ser maestra efectiva en la escuela?

La efectividad del maestro en la escuela hace que uno si no pudo trabajar determinado contenido porque no nos da el tiempo, entonces al año siguiente uno lo prioriza, Se arma el proyecto en base a los problemas que surjan en la comunidad. Priorizar otro contenido que el año anterior no se pudo nos permite darle una calidad diferente a la educación, La permanencia hace eso. La debilidad tal vez sea la parte de planificación, el tiempo que insume, me insume mucho tiempo la planificación y la búsqueda de diferentes recursos. Al niño no le podemos dar fotocopias todos los días. Si bien el medio nos da recursos, es un niño que está en la era digital, por lo tanto nosotros tenemos que fortalecerlo en esa área, tratar de buscar y de usar las herramientas digitales lo más que se pueda.

¿Qué necesidades de formación ves que tienen los maestros rurales unidocentes?

Las necesidades más básicas (de formación) que considero es el aporte hacia la inclusión. No solo el aporte hacia el maestro sino de recursos que no tenemos, recursos en la escuela y que son también necesarios en la parte de Educación Inicial. Los maestros nos ingeniamos como para ir incorporando los niños de Educación Inicial y los recursos son más fáciles de obtener y de lograr. Pero la parte de inclusión (Educación Especial) es una de las carencias que tenemos. Otra carencia que considero en la parte de Educación Física. Yo recibo Educación Física porque hay un proyecto a nivel departamental, pero sé que no todos reciben Educación Física. La Educación Física es muy necesaria y estaría bueno que se recibiera una vez por semana, por ejemplo, o dos veces por semana con un profesor que fuera por escuela rotando. Es una idea, es una de las necesidades más grandes que yo veo. Lo otro tal vez también, algún profesor de arte que en su momento yo lo pude tener por la Intendencia y hoy no lo tengo. Me fortalecí yo como profesional porque les puedo aportar a los niños, pero no es lo mismo. Son las carencias que yo veo en la parte pedagógico didáctica. En la escuela tendríamos otro tipo de necesidades, por ejemplo, un peón itinerante, un peón rural itinerante que nos resuelva esas pequeños pequeñas cosas que nos pasan en la escuela y que los maestros tenemos a veces que ser plomeros, ser todo todos los oficios porque no tenemos quién nos resuelva

¿Cómo es la disposición del mobiliario y de los espacios en el salón?

Puedo decir que habitualmente, porque la verdad que mi salón no es un salón muy ordenado, es un salón que la disposición es en U, los tengo ubicado en U mirando el pizarrón. Yo puedo circular y ellos pueden circular. Mis niños son niños muy libres y ellos están en permanente movimiento. Y no paso mucho tiempo en el salón de clase, ando mucho en lo que es el patio. Me quedó un salón desocupado y que ocupaba (antes) la (otra) compañera docente, entonces ese salón es el de los rincones y pasamos en ese salón también. Entonces, la disposición habitual es en U, pero no es la de siempre. puede cambiar.

¿Cómo llevas adelante las actividades en equipo?

Opino que no puedo poner un niño bueno en cada equipo. Bueno, con respecto a su nivel de aprendizaje, eso no, no lo considero. Considero que todos tienen determinadas fortalezas. Entonces mis equipos son muy dinámicos, incluso los amo yo y los arman ellos. Se ponen en el pizarrón: tenemos trabajo en equipo, preciso cuatro equipos. Entonces ellos mismos son los que arman sus equipos. Hay veces que la actividad requiere y los armo yo. Pero es dinámico.

Entiendo que el grupo total es diverso, pero vos cuando armas equipo o armar sus grupos ¿buscas también que haya diversidad al interno de los subgrupos?

Busco que los equipos tengan niños de diferentes grados. La propuesta es la misma y lo que destaco es en el cierre de la actividad o en el cierre del día que se hace la exposición oral. Generalmente tienen algún papelógrafo. Entonces el niño le ayuda al pequeño, aunque sea dice el título de lo que tiene que proponer. Me han ayudado muchísimo las exposiciones orales. A mí me gusta salir y participar de concursos. De andar incluso en el agrupamiento yo veo que la disposición de ellos para presentarse frente a un público es diferente sí y me lo fortalecido este tipo de trabajo.

¿Cómo concibes los vínculos entre los niños?

Por la actividad generalmente es la forma, la modalidad del trabajo, pero trabajo mucho, bastante en equipo. A veces el que entra me ha pasado, con una persona ajena a la escuela como la figura del inspector, de preguntarme ¿realmente te parece que ese niño de Inicial, que está como perdido a veces en lo que se le está diciendo, está en el lugar correcto? Sí, vení dentro de un tiempo y yo te voy a decir que sí, que tengo razón. Y vienen y te dicen: sí, maestra era realmente, esto funciona. Porque vos ves que ese niño ya cambió su forma de aprender y cuando está en el equipo. Obvio que en marzo todo cuesta pero dentro de un tiempo yo te voy a decir que sí que tengo razón.

¿Qué espacios educativos te parecen importantes?

El espacio presente es la huerta. Es un recurso rico para trabajar y que no puede faltar en el medio rural. También tenemos un proyecto a nivel institucional y a nivel de agrupamiento sobre flores. Entonces un poco nos hemos volcado a la parte de lo que es la jardinería y estamos también tratando de que tengamos una flor que nos identifique como comunidad. La idea partió de la escuela, ya tenemos plantada la flor XX. Entonces el jardín y la huerta son un recurso y un rincón que siempre estamos usando. Después tenemos la parte de Ciencias Naturales de biología, que eso lo tengo en el otro salón que tengo libre. Por razón de espacio entonces ellos van y vienen porque tiene una puerta por medio. Ahí tengo todo el desarrollo de este proyecto. También desde la biología hemos tomado la parte de reproducción sexual, asexual y todo el trabajo con las flores. Después tenemos un rincón de física y química y tenemos la parte de matemática que tenemos la parte de geometría. Se tienen todos los recursos, los que ellos van armando con los cuerpos, diferentes esqueletos, el desarrollo y eso es lo que lo que más disponemos. A su vez tenemos la parte de lectura, hay una biblioteca que tiene los libros, pero me ha dado mucha utilidad cajones que son con tapa y entonces ellos van y buscan ahí los libros y tenemos préstamos del libro. Una vez a la semana se llevan libros y lo traen a la otra semana.

¿Cómo es la estructura de una jornada y la formad e organizar las actividades?

Las propuestas son variadas. Yo generalmente comienzo una jornada con el trabajo colectivo, todos juntos ahí en esa propuesta. Se arman equipos generalmente, la mayoría de las veces incorporamos a todos los niños de toda la franja. Es un trabajo que es muy rico y muy lindo. Es un trabajo colectivo donde se da la propuesta y ahí se arman diferentes grupos con niños de diferentes franjas etarias. Después se trabaja por ciclo y por tramo a lo largo de la jornada, a veces por grados y al cerrarse cierra en forma colectiva también la jornada. En ese trabajo colectivo integrado en los grupos decía que es muy digno de ver porque realmente lo que llevamos muchos años en la escuela

rural multigrado vimos lo que es la circulación de saberes. Ahí ves al niño chico que le decimos nosotros al niño de inicial, primero, segundo, en el primer ciclo dando respuesta que tal vez el otro niño del otro ciclo no lo sabe. Es un trabajo muy enriquecedor, el que se pueda apreciar al comenzar la jornada y obvio que después a lo largo de la jornada también. Ahí es donde más se da la circulación de saberes y ver cómo el niño de algo que jamás tal vez el maestro le dio a él sí, lo incorpora por ósmosis

¿Cómo visualizas los vínculos entre los niños de diferentes grados?

Cuando hago el trabajo en equipo lo que hago es tener diferentes tamaños de mesas. Entonces las mesas más grandes son las que se usan para realizar el trabajo en equipo. Esa organización es lo que hago y generalmente uso el espacio del niño de Inicial que también es ocupado porque son unas mesas bastante grandes también lo uso para los equipos y concurren el niño grande a sentarse en la sillita chica y el niño chico a sentarse en la silla grande. Eso es de destacar, capaz que es algo muy simple, pero es de destacar porque el niño como que se siente en el lugar del otro. Eso hace que al niño chico lo incorpore y no diga: tengo este chico en el equipo, no lo atiendo, no lo ayudo. Eso se da naturalmente, el compañerismo entre ellos fortalece el conocimiento muchísimo.

¿Qué recursos usas en el multigrado?

En la parte de matemática tengo mucho material, por ejemplo, tangram gigante que se han ido incorporando a nivel de la escuela el uso de las regletas y también, por ejemplo, en la parte de geometría tengo herramientas de geometrías grandes que el niño trabaja en el piso y trabaja afuera. De elaboración propia te digo la verdad no tenemos mucho. Hay dominó de fracciones, hay dominó de imagen y palabra y tengo la suerte de tener muchos ex alumnos que en la parte de juegos, por ejemplo, nos donan muchísimos juegos. Esto hace que tengamos bastantes recursos disponibles, no tengo muchos de elaboración propia pero sí tengo recursos que se han ido adquiriendo a través del tiempo

¿Cómo utilizas las tecnologías?

El Plan Ceibal ha sido la salvación en la pandemia y la salvación de los maestros rurales no porque muchas de las actividades se ponen en CREA. Yo le subo el enlace o la actividad y el niño ingresa, solo busca la actividad, la resuelve, después la corregimos por supuesto. También en Biblioteca País se trabaja y en Minecraft. La actividad de Minecraft hay que verla porque realmente los maestros somos los analfabetos y los niños nos enseñan. Es hermosísimo el trabajo. Una compañera (maestra del agrupamiento) lleva un trabajo sobre polinización y fue colaborativo entre las tres escuelas. Y el niño es impresionante el manejo que tiene de las herramientas digitales. Saben porque se criaron en eso y bueno, yo le trato de dar lo que más puedo. Tratar de darle los recursos necesarios de acuerdo a la época en la que están viviendo.

¿Cómo visualizas las situaciones donde un niño responde preguntas que iban dirigidas a otro alumno?

Ese tipo de situaciones que se dan muy comúnmente en el aula multigrado tienen un valor muy positivo porque ahí es donde el niño manifiesta lo que está incorporando poco a poco. Y ayuda al niño, tal vez que, por estar en otra clase, en otro en otro grado, no se anima, no sabe responder. Entonces yo lo valoro como extremadamente positivo. La riqueza del multigrado pasa por ahí. Esa trasposición didáctica que el niño hace de lo que escucha, de lo que le dice el maestro y la circulación de saberes se da cuando el niño responde. Yo nunca le digo al niño: no, le toca responder al otro. Lo escucho y pido que el otro, tal vez, dé otra respuesta más rica en base a lo que escuchó.

Pero dejas que eso ocurra y sacas provecho de eso. ¿Se dan las relaciones de tutoría dentro del aula cuando unos niños se ayudan a otros en duplas?

Las tutorías se dan muchísimo también y generalmente es a diario. El niño ya está tan acostumbrado que te pregunta: ¿me puede ayudar? (pregunta el niño a la maestra) Sí, te puede ayudar, pero vos tenés que ayudarlo a él (responde la maestra). Entonces sí, yo lo permito y generalmente le digo trabajo colectivo. Si tengo que poner una nota se pone trabajo colectivo y la familia no cuestiona eso porque está acostumbrada. Porque antes veníamos a veces con el cuadernito de clase. El cuaderno de clase como que a través del tiempo uno ha logrado que hay otras instancias importantes como el cuaderno de clase. Entonces yo le pongo trabajo colectivo. Hoy trabajé con… me fue lindo porque trabajé con… (otros compañeros), es diferente esta forma de motivarlo al niño. Trabajo con tutoría que puede ser la tutoría que se dé dentro del mismo grado o con diferentes grados.

¿Cómo aprende el niño pequeño al interactuar con los más grandes?

El niño pequeño, el de menor edad, lo que aprende es desde la posición de pararse para exponer oralmente, la posición de su cuerpo, la voz, aprende del grande y muchas veces te incorpora un nuevo vocabulario. Se va dando por lo que escucha del alumno más grande y el alumno grande aprende del chico porque el chico es mucho más espontáneo, tiene menos miedo. A veces se inhibe un poco el grande y el chico es el que expresa todo lo que puede decir. Entonces se da, es mutua la relación que se da de aprendizaje ahí.

El otro efecto sobre el propio niño que está contando a sus pares, lo que está aprendiendo, ¿qué efecto tiene sobre su propio aprendizaje?

Yo tengo lo que es el niño en marzo, lo que es ahora y uno ve la gran diferencia que tiene. Además ese la evaluación que uno se cierre. Hacia el niño este después uno obvio que lo va a retomar, no? No, no lo va a dejar ahí entonces cuando retoman una nueva actividad o en una nueva secuencia o en una nueva o en otra área tal vez que a veces la interdisciplinariedad se va dando el niño este sabe lo que no se olvida de lo que dijo sí, este y se fortalece mucho.

Se hace por ciclo, de Inicial a segundo y de tercero a sexto como lo marca la transformación (educativa). Ahí se realiza una propuesta de algún contenido que yo pueda trabajar por ciclo. Ese contenido, si yo hago un recorrido didáctico, es un contenido que yo lo voy a encontrar con un desarrollo en el primer ciclo y otro desarrollo en el otro ciclo. Pero es el mismo contenido que ha ido creciendo a lo largo del desarrollo del ciclo escolar. Pero se trabaja el mismo contenido para para los dos ciclos. Es lo que trabajo porque si no es muy difícil. Y después realizo una propuesta por tramo donde ahí Inicial se trabaja con Inicial solo y después primero y segundo y tercero, quinto y sexto. Hay veces que ese tramo se rompe porque la niña que yo tengo en tercero es una alumna que su nivel de aprendizaje es bastante elevado. Entonces está realizando la propuesta con quinto y sexto. Sí, entonces yo digo, tengo la planificación por tramo, pero hay veces que eso se rompe. Ese tramo está en la planificación, pero cuando yo estoy con mi alumna, la alumna está realizando la propuesta al nivel que ella merece, porque si no la estoy retrasando y la idea es que avance. Se me da. mucho en la parte de matemática, numeración, por ejemplo, que el niño ya va incorporando, lo mismo me pasa con alumnos de segundo y de primero.

¿Cómo piensas los contenidos?

Quiero decir que el contenido es el mismo sí y tal vez no es el mismo que yo busqué. Cuando voy a planificar yo pongo otro contenido, pero ese contenido en el recorrido didáctico le pertenece a ese ciclo y lo profundizo de acuerdo al ciclo porque si no le estoy dando a todos lo mismo y no es, no eso la didáctica multigrado.

¿Cómo desarrollas el trabajo dirigido y el trabajo autónomo?

Estoy circulando por los equipos por ciclo, depende la actividad, pero generalmente estoy en un ciclo dirigiendo la actividad y en la otra actividad están autónomos. Lo mismo hago por tramos: cuando estoy dirigiendo la actividad en un tramo, los otros están semidirigidos o autónomos. Lo que cuesta a veces al niño de Inicial ver cómo tiene que esperar. Ya en esta época

del año ya sabe: (dice el niño) maestra, ¿te desocupaste maestra? ¿me podría atender a mí ahora? Entonces eso me ayuda que uno le pueda dedicar al tramo que tiene el tiempo suficiente también. Y yo recibo todos los años maestros practicantes. Quedan admirados y a veces no puedo creer cómo se trabaja así, porque realmente como que el niño aprende a esperar su turno y el otro mismo cuando se para o algo le dice: no, siéntate que la maestra no te pueda atender ahora. El niño aprende a esperar. No lo pongo en la planificación, pero cuando vienen la maestras practicantes, sí, porque para comenzar uno con los años eso ya lo tiene incorporado. Pero las maestras practicantes necesitan que se les enseñe. Entonces ahí sí lo empiezo a incorporar. Es una planificación cuando ellas vienen y se lo exijo a ellas también para que se den cuenta porque si no es imposible comprender la modalidad.

¿Qué lugar tiene la problematización en la enseñanza multigrado?

La parte de problematización creo que siempre uno está problematizando la educación, la enseñanza. Generalmente parto de alguna pregunta investigable en cualquiera de las áreas, en matemática, en ciencias o en lenguaje y después problematizo y el niño va buscando información hasta llegar a una conclusión y ver cómo podemos resolver la situación. Obvio que está la lección magisterial del maestro, para eso estamos, donde uno brinda también la información adecuada o por lo menos los instrumentos adecuados para que el niño llegue a esa información y que aprenda el conocimiento. En cuanto a proyectos yo siempre planifico por proyectos. Tengo un proyecto institucional. en el cual estamos trabajando desde la biología toda la parte de reproducción sexual y asexual, la parte de fertilización, la parte de polinización. Después tengo un proyecto de ciclo por ciclo que es el proyecto curricular en el cual priorizó la lectura. Obvio que la lectura también se ve en. los proyectos y la metodología en activa que trato de usar también. Es la parte de gamificación, mucho juego, que el niño aprenda a través del juego. No siempre se da, pero en muchas ocasiones este niño jugando va aprendiendo y lo uso al juego para la etapa, para enseñar o para el desarrollo de la actividad o para la evaluación.

No tengo fijo que hago con el juego, sino en cualquier instancia o en la apertura, en el desarrollo o en el cierre puedo empezar con un juego.

¿En qué proyectos están trabajando?

Nosotros tenemos un plan de lectura que fue a nivel departamental y a nivel nacional. El plan de lectura está por ciclo, saco los contenidos por ciclo pero trato de ir desarrollando el contenido. No es el mismo que yo saco de la misma página en la transformación curricular, lo saco en el recorrido didáctico, busco cuál es el contenido que se corresponde a ese grado y entonces voy desarrollando paralelo y en la secuencia. En el Plan de Lectura este año tomé leyenda y justamente el trabajo con las leyendas. No pensé que iba a ser tan enriquecedor. Te digo la verdad impecable con la leyenda porque el niño, justamente el niño chico usando Scratch ha hecho toda la parte de las leyendas, todas las escenas de las leyendas que hemos venido trabajando. Ya está seleccionada la leyenda para fin de año que se va a dramatizar a las familias, cada uno va a ser un personaje. Esto me ha dado un resultado muy lindo, pero en la secuenciación yo elijo los contenidos por ciclos y después obvio alguna secuenciación de actividades de acuerdo a cada ciclo incorporando los Cuadernos para Hacer Matemática, por ejemplo.

¿Utilizas para la planificación un formato ya prediseñado?

Fue difícil, pero este año en marzo al comenzar, me hice un formato propio y personal. Lo inventé yo y en el cual pongo la actividad por ciclo, colectiva por ciclo. Y después tengo en otra carpeta aparte los materiales que uso porque si no me queda muy larga la planificación diaria. Y me manejo de esa forma y con. agenda semanal porque si en la agenda tengo una disposición de las áreas a trabajar.

¿Cómo transformas los saberes para los alumnos de diferentes grados y edades?

Yo lo manejo en el hecho de que la actividad que le presento al niño no es la misma, es una actividad más compleja y no le puedo presentar en primer ciclo

lo mismo que le estoy presentando al segundo ciclo. Ese contenido va a tener otra profundización porque si no estaría dando siempre lo mismo y la idea es que el niño tiene que aprender ese contenido y creciendo a lo largo de su historia escolar. Entonces las actividades que se le plantean a niños son diferentes. Yo busco estrategias diferentes, uso mucho la parte de vídeos. Entonces el vídeo que le sube a CREA, por ejemplo, el enlace del vídeo y no es el mismo vídeo que vamos a mirar con los niños del primer ciclo.

8.3.2. Entrevista N° 2 (E2)

¿Cómo ha sido la evolución de la matrícula de la escuela?

Hasta la semana pasada tenía un alumno en primero también, pero se trasladaron. Viste lo que pasa en la escuela rural, igual a cualquier altura del año se van porque se trata de gente semi nómada

Tengo igual matrícula que el año pasado pero ahora se reafirmado un poquito porque estos cuatro niños son del lugar, las familias son del lugar, de acá cerquita de la escuela. Por lo tanto se van a quedar en la escuela, no hay gente que se mueva porque tienen sus campos, es gente que no se va a mover y a la vez tienen hermanos. Dos de ellos tienen hermanos que van a venir y a la vez hay primos que ya el año que viene lo más probable que sean dos ingresos más.

¿Tienen profesores especiales?

El profesor de Educación Física, que es suministrado y pago por Comisión de Fomento, es compartido con otras escuelas del agrupamiento, con dos escuelas más del agrupamiento.

¿Hay alumnos con necesidades educativas especiales?

Ahora no, justo el niño de primero que se fue, sí tenía ciertos problemas de aprendizaje. Por lo general hacía como una planificación para él o trabajaba casi con él al lado y como quien dice una enseñanza individualizada.

¿Cómo es la distribución del mobiliario?

Nosotros trabajamos con dos mesas, pero las tengo puestas juntas y yo trabajo con ellos en la misma mesa al ser cuatro (alumnos). Pongo los dos de cuatro años en un lado y los dos de segundo en el otro. Como son poquitos y tengo dos salones inmensos como de 10 metros por 10 metros, en el otro salón contiguo hicimos un rincón de lectura y un rincón de juegos. Porque los de 4 años, por lo general, tienen otras cosas y ellos se alejan, entonces yo puedo trabajar muy bien con los dos de segundo.

¿De qué espacios disponen?

El de lectura y el de juego. Ahí adentro hacen a veces Educación Física pero que a veces hacen afuera. Después en el corredor tenemos también una zona donde juegan, tenemos otra zona donde escriben, rayan y hacen lo que quieren, un pedazo de una explanada que hay tizas y trabajan ahí. Trabajamos a veces cosas de geometría también. Tienen un patio inmenso donde tienen una parte de juegos de todas clases: hamaca, tobogán y después tienen otra parte donde tienen una casita, después tenemos otra parte que es la huerta. No tenemos mucha cantidad, ya desde el año pasado tenemos cajones que es donde plantan.

¿Qué tipo de material didáctico y recursos tenés en la escuela?

(El proyecto) Escuela Plus fue lo que tuve luchando el año pasado que sé que en una época estuvo y después no sé qué pasó. Tengo televisor y proyector. Tenemos (libros de) cuentos. Tenemos bastante material. Tengo material didáctico para los de 4 años bastantes. El año pasado pudimos hacer un beneficio muy bueno que fue lo que nos dio para este año y fue la primera vez que tienen Educación Física en años. Con esa plata que sacamos en ese beneficio este pudimos lograr poder contratar la profesora.

¿Cómo utilizas las tecnologías?

Yo lo que más trabajo es Matific, por ejemplo, y también trabajamos con la dinamizadora, ellos trabajan a veces con la dinamizadora acá (del departamento). Han hecho tarjetas, trabajan una vez por semana o a veces cada 15 días en el caso mío. Acá lo trabajan bien, lo que no que no pude hacer inglés (en forma virtual), no pude este año porque no había tutor y los más chiquitos como que no les interesaba.

¿Cómo ves los vínculos entre los grandes y los chicos?

Por ejemplo, ahora están poniendo la fecha de hoy, por ejemplo, miércoles. Yo dejo que la escriban como les sale. Pero eso le encanta, que yo se la escriba y que la vayan copiando. Pero ya van a identificando las dos (de Educación

Inicial), las letras de la fecha con las letras de los nombres de ellos. El año pasado me pasó con los de 5 años que, por ejemplo, los de 5 con los de primero se unían en actividades. Les gusta trabajar, hay alguno que le gusta más jugar. Eso les gusta y entonces no se quedan mirando, se quedan igual 40 minutos sentados trabajando. Y luego los tengo activos porque ellos van descubriendo ya desde chiquitos la lectura y la escritura.

¿Cómo se dan las relaciones de tutoría entre los alumnos?

Me ha pasado siempre eso de ayudarse en la escuela. Para mí eso es lo que más se nota y ahora, por ejemplo, tengo una niña que tiene 8 (años) que está en segundo (cuando) se queda un poco tranquila, se dedica a lo de ella. Dice que va a ser maestra cuando sea grande. Se ayudan, pero ayuda al de 4 años igual que a la de segundo. En mi caso me ha pasado en otra escuela que los más chiquitos tienen esa forma de participar, ellos quieren participar como para ayudar.

Y los grandes cuando son los chicos que ayudan a los grandes, porque a veces se piensa que la tutoría solamente es de los grandes hacia los chicos, pero cuando es al revés ¿como como cuando se da eso cómo por qué se da digamos?

Por lo general dicen los chiquitos: juntamos. Y ellos juntan todas las cosas, como que a los grandes no los dejan que escondan las cosas.

¿por qué venís trabajando desde hace unos años en rural?

Me parece que son uno solo (el grupo) por esa forma de compartir. La escuela rural tiene la comida, el comedor es el comedor, el de nosotros tal vez te duele la cabeza cuando sales, pero ahí ellos comparten todo, todo. Entonces veo que en la (escuela) urbana como que es más fría y eso para mí afecta, el niño no sabe compartir. Está bien, por supuesto, que tarde o temprano van a tener que concurrir a un liceo, pero a esta altura tampoco pienso que la escuela, por ejemplo de acá de las zonas rurales, no es que no tengan nada porque los niños comparten fútbol. No es que estén aislados como otros años. Y los niños

es otro tema, no podemos comparar, te dicen a veces: no es lo mismo, la escuela rural no sirve, me dijo una madre un día, yo lo tengo que llevar (a mi hijo) donde hay muchos niños, cuando hay poquitos no le sirve. Pero a veces, por lo general, cuando son niños que son muy hiperactivos o que tienen algún problema yo iba, el año pasado me surgió un problema de que una madre no me creía que el niño era fatal, mal, le tiraba las cosas a los compañeros, no respetaba, no hacía nada, nos daba vuelta el plato en el comedor. Y la madre me decía que no, que eran los otros niños. Ahora al mismo niño lo encontré en otra escuela rural que va y estaba solo, no tenía un compañero.

¿Cómo defines el aprendizaje entre chicos y grandes?

Para mí es una gran ayuda del chiquito, por lo general, el grande hay veces que lo sabe o no lo sabe y lo toman desde su punto de vista y de su grado de madurez que tenga. El aprendizaje nosotros lo vamos enriqueciendo al grande, si todavía no llegó y el chiquito que lo va descubriendo. Pero me parece que esa relación está bien porque es una ayuda que ellos van teniendo el apoyo el aprendizaje. El aprendizaje lo van sumando de a poquito y eso con el multigrado a veces tienen más enriquecimiento. Como que el grande lo va repitiendo. Tal vez que te pueda decir alguno más grande: ay, pero eso yo ya lo aprendí. Y bueno, pero podemos enriquecer con otras cosas, ¿dónde podemos buscar, cómo podemos informarnos, cómo podemos investigar? Y el chiquito muchas veces se interesa más cuando escucha otras cosas de eso, por eso digo en mi caso, como tengo estos tramos chiquitos, no con tanta diferencia, me parece que es para estar más unidos y los aprendizajes son más comunes, no tienen tanta diferencia. Por ejemplo, (contenidos) de biología que puedan tener en los más grandes, los más chiquito que lo pueden interpretar y que no les guste y que se aburran. O que el más grande que no se anime a hablar, a veces, cuando están los más chicos. Es cuestión de tener que caminar como para cada nivel.

¿Cómo es la estructura de una jornada habitual?

En mi caso que me toca tramo 1 y 2, ahora con el programa nuevo es más fácil. A la vez son de Inicial 4, también tenemos la complicación del quehacer de nivel 4, tiene mucha diferencia con segundo. Es su primer año para la mayoría, ni siquiera han hecho 3 años, solo uno hizo 3 y la otra no. Y ahí se nota la diferencia. En otros años de haber trabajado teniendo más clases, por ejemplo, el año pasado tenía Inicial 5, segundo y cuarto ahí ya es más difícil. Yo a veces digo, es mejor casi a veces tener más cantidad de niños, pero que estén dentro de los mismos tramos y como que es más fácil para poder trabajar. En mi caso te empiezo con un tema para todos igual, para todos los grados igual y después le voy dando a cada uno a la altura de su nivel y del grado.

¿Cómo organizas los contenidos en el multigrado?

Con los de primero hicimos dibujos, después al final de la representación de que calentamos agua que pusimos hielo. Después hicieron los dibujos, uno de cuatro y uno de segundo. Yo los voy intercalando. Hay actividades que sí, que perfectamente yo trato de que los contenidos sean casi iguales, pero la planificación es la misma y vos tratas de que, por ejemplo, puede haber temas o contenidos comunes y luego diferenciar. Por ejemplo si empezamos con un cuento, lectura, por ejemplo. Hoy trabajamos con adjetivos con los de segundo y ya los chiquitos pasaron a hacer una parte artística, Yo por lo general comienzo con el día, que cómo está el día, la fecha. Es el calendario que lo comparten, después hoy llevándolo a su nivel que necesita.

¿Cómo planificas entre los grados y tramos?

La mayor parte del tiempo, por lo general, planifico el tramo 1 y el tramo 2 buscando primero los intereses de ellos, por supuesto. Ahí lo vamos llevando y después por tramos, primero busco el contenido, el espacio, luego me voy a la unidad o al revés, voy sacando las metas que me propongo por ese contenido y los criterios de logro. Esta forma de trabajar nueva a mí me resulta más fácil. Yo sé que algunos les resulta más difícil la forma de trabajar con la nueva estructura curricular. Tenés que tener como una orden primero. Nosotros nos

juntamos un grupo de maestras del agrupamiento y planificamos para todo un mes.

¿Cómo desarrollas la alternancia de trabajo dirigido y trabajo autónomo?

Trato de poner a unos que están trabajando individual con una tarea que sea enriquecida, que estén concentrados, que se logren concentrar y que trabajen para yo poder adherirme, poder trabajar con los pequeños, ponerle cosas puntuales como numeración, por ejemplo. Y los otros tienen trabajo de numeración que ellos puedan ya hacerlo solos y que no tengan que estar pendientes. Pero a veces me ha pasado, que cuando tenés varios grupos. Con dos, al revés, cuando tenés que dejar tarea autónoma a los niños de 4 años para poder trabajar y concentrarte en una tarea dirigida con los de segundo, ahí ya no es lo mismo. El niño de 4 años para una tarea autónoma no tiene el mismo tiempo de atención. (Les planteo) alguna tarea de juego y ahora tenemos la tablet que me mandaron para Inicial. Entonces, por ejemplo, estaba trabajando con Matific, entonces les interesa por los números y el sonido. Les interese porque son tranquilos. Es difícil a veces la concentración misma de los niños y en este caso cuando son chiquitos, pero se logra, hay que ir hilando finito porque es complicado. Pero ahí, las Tablet, la tecnología ha ayudado pila. Pero sé que no hay que abusar porque por ejemplo, en mi caso tengo un niño de 4 y uno de segundo que no se pueden despegar (de los dispositivos) y ahí empezamos a ver todo problema de motricidad fina. No saben hacer una bolita de papel porque los dedos no pueden moverlos y esto se nota. En segundo tengo un nene que le costó horrores el año pasado. Cuando yo llegué que estaba en primero no conocía las letras, no podía reconocer las letras, porque siempre escuchaba con la voz (de la Tablet). Escucharla con una voz y no se preocupaba por leer. Escuchaba lo que le decía la tablet y nada más. Empecé a taparle, la tapaba y se la ponía bien bajita. Es un desafío de hoy en día con las tablets. Pero usamos Biblioteca País, tenemos bastante y trabajamos en lengua. Trabajamos en ciencias que les gusta pila, eso les gusta también. Ahí los dejo mando hacer algunas tareas, algunos no tienen Internet en su casa, hay dos que no tienen en su casa.

Entonces por lo tanto lleva nota de actividad, pero trato de mantenerlos y por supuesto porque sé que es un recurso y que se necesita.

¿Cómo trabajas los problemas y los proyectos?

Proyectos como que nos exigen sí o sí y la problemática tiene que tener los problemas para poder. El proyecto lo veo, por supuesto que tenés que tener una base, pero me parece que se debería tomar de otra forma, lo veo como un proyecto muy ajustado a veces y vos muchas veces te tenés que salir de eso, está de más que te afecta lo otro después el trabajo diario. Pero es como todo, a veces es una exigencia que vos la llevas a cabo, pero a veces te tenés que mover para un lado y para el otro. Pero si yo me pongo una maestra que tenga todos los tramos no se puede exigir (todo) en torno a un proyecto, por ejemplo. Hay que abrir a una cosa más amplia, que no implique solo trabajar por proyectos o que es lo único que vale.

¿Cómo visualizas las interacciones entre los chicos y los grandes?

Se me planteó eso que evite que los chiquitos, al no tener esa concentración, a ellos le gusta, los chiquitos porque son chiquitos todavía, entonces por lo general los últimos 15 minutos también lo hacemos como todos juntos como un cierre. En ese cierre hacen alguna puesta en común, por ejemplo. Se cuentan entre ellos lo que estuvieron trabajando o haces alguna actividad más lúdica, como los mensajes. Hay una nena de segundo principalmente que le encanta hacer cuentos. Entonces todos los días, por lo general, día por medio, trae su cuento. Al varoncito que está en segundo también le gusta hacer. Yo les doy libros de cuento y ellos los tienen que contar después. En las clases entonces se da ese tiempo para eso muchas veces. A veces si está lindo como hoy, por ejemplo, muchas veces saco una mesa abajo del corredor, trabajamos después de la hora del recreo, trabajamos afuera y hacemos después también un cierre con eso. A veces hacemos algo con los papás que los hago venir 5 minutos antes y hacemos algo con ellos, porque son papás también que están mucho trabajando, que no salen de esos lugares y es una forma también de unirlos.

Van poniendo ejemplos, ellos ponen ejemplos de lo que ellos mismos van viviendo. A veces es no tener explicación de cómo hablan, cómo se transforman hablando con uno más pequeño. Esta niña que tengo de 8 años, un día se pelearon y perdió al amigo que se fue, se habían peleado y ella lo consideraba como su mejor amigo. Le dio una clase que te digo que yo no te la sé ni repetir ahora, pero que a mí se me caían las lágrimas. Y hasta los chiquitos lloraban porque esa niña habló, le habló con una calidad… Le había mordido y le habló por acá, dijo: porque sos mi único amigo, porque sos mi amigo y somos compañeros. La manera en que ella buscó las palabras para explicarle a un niño que no era su par igual, sino más chico y querer llegarle. Ese ejercicio de interacción también favorece a ella, por ejemplo, un niño más grande porque lo pone en situación de que crece con esa interacción, con ese contacto con el más chico. Es la relación que ya tiene porque los chiquitos por ejemplo, lo adoran y esa niña, sin embargo, a los tres años fue quemada por su madre que vivía con la droga. Ella vive con su con su abuelo de 70 años. Y te das cuenta que digo y para mí eso es una enseñanza. Pero me parece que es por eso te digo, eso de trabajar en una escuela (rural) como que hay más unión, me parece que los niños se defienden más ellos, para mí aprenden mucho, aprenden mucho más unos de otros.

¿Cómo adaptan los saberes los niños entre ellos cuando interactúan?

Hacerse entender y que el otro le comprenda, llegarle al otro es algo parecido a lo que hacemos nosotros los docentes. Pero lo hacen ellos como compañeros, entre ellos. Eso también en la otra escuela que estaba, había un niño en sexto que él se sentía que era el más grande de todos, que a veces con eso hay que tener un poco de cuidado, porque a veces si no ellos como que se apoderan de todo. Pero digo yo también, a esa relación yo creo que hay que mantenerla siempre y se mantiene desde un principio explicándoles bien o el mismo trabajo o los mismos trabajos que va ella va a hacer en grupo que hacen individual. Me parece porque si vos lo vas viendo si los tenés tres años te vas dando cuenta de esa relación y lo que ellos van descubriendo de eso mismo. Porque esta niña ha descubierto cantidad de cosas. Su vida no fue normal como quien dice

de un niño. Y de la forma que los otros niños lo toman porque nadie se levanta y se va, nadie le dice otra cosa, no es que la respeten tampoco porque ellos juegan a la par de ellos porque es muy niña también. El multigrado los une. Teniendo por ejemplo un orden, por supuesto un orden didáctico pedagógico y respetar todos los tramos las edades y todo lo que tenemos que llevar.

8.3.3. Entrevista N° 3 (E3)

¿Cómo es la estructura del grupo multigrado?

Tengo dos de inicial cuatro, dos niñas inicial 4, una nena y un nene en primero, una niña en segundo, un niño en tercero, dos niñas en cuarto y un niño en quinto. Tengo una diversidad bastante grande en esos nueve niños. Es una escuela que está en el medio de la nada, vamos a decir, no hay un poblado alrededor. Los niños que asisten vienen desde distancia. Los más cercanos a 3 km hasta de 17 kilómetros vienen. Entonces hay un problema, a veces con mal tiempo los niños no asisten. Pero cuando vienen se trabaja. A las pobrecitas de inicial son las que menos le doy porque uno está tratando de priorizar primero y segundo. Pero en el en actividades conjuntas, que hicimos el proyecto, estuvimos en el proyecto túnicas en red de UTE, las niñas de inicial hacían sus aportes, las de cuatro años participaban igual que los demás.

¿Cómo es el personal de la escuela?

Hay un auxiliar que viene de la capital (departamental) también. Estamos juntas todas las semanas, venimos los lunes y estamos toda la semana en la escuela. Estamos a 170 kilómetros de la capital departamental. Tenemos un agrupamiento a lo largo del recorrido que hace el ómnibus.

¿Hay niños con requerimientos educativos especiales?

Sí, por ejemplo, el niño de tercero es un niño que no habla como hablan los demás niños. Se ve que desde chiquito le dieron dispositivos (tecnológicos), incluso él te habla ahora -ya está un poco mejor-, pero él no jugaba cuando yo llegué a la escuela. Él quería la tablet en el recreo, él no sabía tirarse por el tobogán, hijo único. Ahora tiene una hermanita bebé, pero vos vieras como ese niño socializa perfectamente bien y cuando hay problemas con algo de computación, él es el profesor, él no ayuda a todos. Ahí está y tiene nueve años.

¿Cuánto hace que trabajas en la escuela?

Este es mi segundo mi segundo año acá en la escuela. Yo me recibí después de vieja. Hace 12 años que me recibí entonces y trabajé en escuelas con menos niños y en escuelas con más niños.

¿Cómo es la tendencia de la matrícula escolar?

El año pasado ingresaron dos e ingresaron estas dos de inicial, o sea que se mantuvieron los nueve alumnos. Acá depende mucho de si vienen a trabajar en las estancias que puede aumentar la matrícula porque ya te digo, no hay poblado alrededor, hay gente que trabaja en diversidad de establecimientos rurales.

¿Por qué elegiste trabajar en una escuela rural?

A mí me gusta, yo nunca había salido a la campaña y desde que empecé a trabajar me enamoré de la ruralidad, de los paisajes, de la gente y de los niños. Son especiales los niños, no son como los de la ciudad, en el trato. Yo tengo dos que ellas tienen un problema porque los padres se separaron y quedaron con el padre. Esas nenas a las nueve ya están acá, no vienen a las 10, ellas quieren venir antes. Son niñas que necesitan, que vos ves que necesitan afecto. Esas niñas, como que tienen una traba emocional. Hay historias que las marcan y nos marcan a nosotros también porque vos te das cuenta, yo miro los ojitos de ellos y sé si algo les pasa o no.

¿Cómo es la disposición del mobiliario?

A están en una L. En una mesa tengo las de Inicial pero igual se sientan acá (en la L), Acá tenemos las cosas de plastilina, de juguetes, acá tenemos la mesa de los experimentos que estamos haciendo. Es una escuela muy chiquitita.

¿Cómo haces interactuar a los niños?

A no ser cuando trabajamos, por ejemplo, con algún juego que ahí lo mezclo, cuando hacemos grupitos de tres, tres grupos de tres, ahí trato de que haya

uno más grande de matemáticas, por ejemplo. Yo trato de que jueguen mucho, entonces que los chiquitos tengan uno que les dé como la zona de desarrollo próximo. Para algún juego, para alguna actividad especial o para algún experimento que hacemos, ahí siempre que haya alguno más grande que pueda liderar el grupo digamos.

¿Con qué espacios y recursos cuentan?

Para que ellos jueguen acá tienen las hamacas, el tobogán y un subibaja. Y acá tenemos, no muy lejos del local, la huerta. Acá tenemos la huerta que mañana venimos a plantar porque ya plantamos pero no tenemos muchas cosas, sembramos tomates y brotaron las semillas que nunca habíamos plantado. Hay un entorno que con buen tiempo pueden jugar perfectamente acá y si no adentro, tenemos una galería. Tenemos salón comedor, cuando está frío almorzamos ahí. Si el tiempo lo permite almorzamos en la galería. . El local está deteriorado. Está hecha con chapas de Dolmenit y estropeado. Y ahí afuera dos baños que hace 15 años que están clausurados y tenemos un baño solo que usan los niños, la auxiliar y yo. Pedimos pero hasta que no liberen fondos dicen que no. Es precaria la estructura.

¿Cómo es una jornada habitual en la escuela?

Comenzando primero es la canción de los buenos días. Después ya entre todos arman el calendario. Cambian, Inicial, por ejemplo, le encanta poner el día, el de primero lo ayuda para leer porque las de Inicial no saben. Arman el calendario y después siempre pregunto si hay alguna novedad para contar. Ellos siempre te tienen algo para contar. Hoy a una les nacieron seis pollitos. Entonces primero un diálogo y después comienzo distribuyendo las tareas. Los lunes, por ejemplo, tenemos pensamiento computacional con una maestra argentina (en formato virtual). Iba a ser por solo para tercero, cuarto y quinto pero los de primero también hacen. Pero a conexión, la conectividad no es buena, es horrible. Es muy mala porque estamos entre el cerro acá y dicen que la antena está muy baja.

¿Se benefician los más chicos de la interacción cotidiana con los más grandes?

Yo pienso que sí, porque al otro día te comentan las madres que las chicas, por ejemplo, les comentaron que habíamos trabajado con esto y vos decís: pero ¿y cómo? Te parece que no van a entender y sin embargo van y dicen en la casa. Hay intercambio entre ellos. Me cuesta más que los grandes escuchen a los chicos que los chicos a los grandes. Y como que ellos son grandes. (La escena fundacional) me parece magnífica para cuando vayan a secundaria.

¿Cómo ves la interacción entre niños de diferentes edades?

Lo veo positivo, aunque me gustaría que, aunque sean pocos niños, hubiera alguien para Inicial. Porque o estoy como con un debe para las nenas. Son divinas son dos nomás, pero yo me siento como con un debe con las nenas. Yo sé que no le estoy dando lo que ellas necesitan porque priorizo a los que están en primero y de ahí para adelante. Entonces para mí debería haber que, aunque sean dos niños, debería haber una maestra de Inicial, como debería haber un profesor de Educación Física o un profesor de arte o de ajedrez que venga a enseñar.

¿Cómo valoras el tema de las tutorías, el tema de que un niño ayude a otro?

(Las tutorías) ocurren, sobre todo, con las nenas de cuarto, una que le cuesta mucho y la otra la ayuda. Yo muchas veces le digo: pero déjala que ella piense, decile cómo, pero no le digas qué.

¿Cómo transmiten los saberes los más grandes a los más pequeños?

Lo que tiene que hacer una niña más grande, tiene que hacer un esfuerzo para que el niño más pequeño le comprenda. Por ejemplo, para que pueda entender algo tiene que poner un ejemplo se trata de cambiar las palabras de adaptar el discurso,

¿Se produce alguna situación en relaciones de parentesco?

El de quinto tiene la hermanita en 4 años, entonces la otra vez quería (corregir) porque la hermanita que se había comido una letra. Le digo: pero es normal. Ella está aprendiendo a escribir el nombre y el amargado porque la hermana se comió una letra. Digo: te comés las letras vos que estás en quinto…No dejo que se burlen de los compañeros pero es que salen con cada cosa, entonces yo no permito que se rían, por ejemplo, del otro.

¿Cómo ves las interacciones en los momentos lúdicos o recreativos?

Hoy, por ejemplo, yo vi que la de primero y la de 4 años estaban jugando. ¿y por qué te pusieron ahí? Porque somos las chorras y los otros eran policías. Lo que yo no permito don juegos de mano, de que anden a los manotones. Se habían trepado al tobogán porque habían robado el botín arriba del tobogán y yo le dije: no, porque se me caen uno de ustedes acá, que no tenemos nada cerca. Entonces cuido mi cuerpo y cuido el cuerpo a mis compañeros todos los días. Si yo veo que está medio violenta la cosa paro y les vuelvo a decir. Pero juegan, cuando se les da por jugar a la pelota juegan todos a la mancha, juegan todos y no hay grupitos, los nueve juegan. Y no, no hay mayores conflictos en ese sentido. No hay problema ninguno a no ser algún pelotazo.

¿Cómo organizas los contenidos?

Y depende de lo que estoy trabajando, viste, por ejemplo, si los cuadernos va a ser matemáticas cada cual tiene

Trato de que sea el mismo tema para todos, pero cada cual en su cuaderno. Entonces ahí yo voy, me siento (aunque) a veces no es necesario. Sí es un cuento, por ejemplo, o lo que sea, un texto que a ellos les encanta que les lea, ahí les leo a todos y entonces si alguno quiere levantar la mano pregunta. Respetan las reglas de la oralidad.

¿Cómo responden los más pequeños a los saberes que circulan?

Los niños ahí responden bien, interactúan entre ellos lo más bien. Una chiquita de cuatro (años) que nunca había venido -la otra ya venía del año pasado-, esa

otra empezó lo propio de un niño que inicia el ciclo. Pero ahora expresa, aporta, cuando estamos con esto de Túnicas en Red, un día tuvimos una videollamada con los de UTE y después le preguntaba y ella te decía: viste, yo dije en casa que había que apagar la luz cuando no la estaban usando. En general, las tecnologías digamos, ves que te ayudan para el multigrado, resultan favorables. A veces se ponen a jugar todos (en la plataforma Matific), incluso hasta las de Inicial, todos a un mismo nivel. No sé cómo lo hacen. (Me preguntan): ¡podremos jugar en red? y yo les digo que sí. Voy miro, pero eso lo hacen. También les muestro cuando es algo, por ejemplo, de Ciencias Sociales, trato de mostrar los videos y explicarles para todos La chiquita no entiende, pero siempre les queda algo porque te preguntan.

¿Cómo organizas la enseñanza por grados, tramos y ciclos?

Claro, viste, por ejemplo, primer ciclo, no con esta nueva reforma que es hasta segundo no claro, después el segundo este tercer y cuarto y quinto, o sea, quinto, sería el tercero, pero el niño de quinto está a un nivel, vamos a Casi nivel de cuartos del niño entonces el

Trato de armar algo para todos, pero en el caso, por ejemplo hoy, que trabajé numeración, tuve que estar un ratito con cada uno porque dicen que vos no podés, que se supone que ellos saben, pero hay cosas que los niños no saben. Si vos no les enseñas en forma personalizada los niños no van a poder avanzar. Entonces me divido un ratito en cada uno y a veces tenés que ir personalizadamente.

¿Cómo ves la autonomía de los niños en función de sus edades y grados?

Esa es una de las debilidades de mis niños. Ellos están pendientes de que vos los mires. Entonces las únicas que puedo decir que son autónomas son las de Inicial porque ellas me dicen: vamos a pintar. Yo les doy todo. Hoy querían escribir el nombre, entonces escribieron el nombre. Ahora los otros no, porque vos les pones una tarea, les explicas, pero ya te están mirando lo que vos estás haciendo. Entonces están esperando para ir a preguntarte, no son

autónomos, no son y están como demandando de ti que vayas. Cuando, por ejemplo, yo le pongo tarea las otras para ir a trabajar, específicamente con eso alguna canción alguna rima, algún cuento cuando vos te das cuenta están todos así, mirando y escuchándote los grandes. Eso complica porque ellos no hacen lo que vos le pusiste que ellos pueden hacerlo solos.

¿Cómo trabajas la metodología de proyectos?

Por ejemplo, esto de la huerta nos involucra todos. La huerta ya de por sí te da para hacer muchas cosas. El año pasado, por ejemplo, trabajamos en el agrupamiento hierbas. Nuestra escuela trabajó con la menta, hicimos licor de menta, aceite esencial de menta, jabones de menta montones, de todo. Y les encantó, y este año estamos con el agrupamiento con un itinerario de lectura. Eligieron que sea sobre piratas la segunda parte, en la primera trabajamos con animales autóctonos. Les gusta porque además nos juntamos con todas las escuelas. No sé si lo podremos hacer ahora con esto de los piratas, pero eso les gusta.

¿Cómo trabajas la didáctica de la problematización?

Como ejemplo medimos porque pensaban comprar las madres una máquina para cortar pasto. Entonces, tuvimos que hallar el área del espacio exterior de la parte que tiene pasto. Todos iban porque a los más chicos, los más grandes le hicieron una piola, medimos la piola, cuánto medía la piola, después sacamos las cuentas, hasta que lo logramos. Es lo mismo que estamos haciendo ahora que nosotros acá tenemos un problema de poca presión de agua porque la bomba está lejos, el tanque está lejos. Entonces medimos la distancia, logramos saber qué es lo que tenemos que comprar: una bomba de presurización, Miramos por qué era baja la presión, a qué se podía deber. Eso se investigó como proyecto. También les encantó

¿Cómo realizas los cierres de las jornadas?

Se les pregunta, por ejemplo, (haciendo) metacognición. Qué aprendimos, entonces ellos te dicen. Entonces vos ves y tenés que volver a retomar q ue

es lo que ocurre generalmente. Y se cierra así la jornada y se lo cuentan a todos sus compañeros lo que cada uno estuvo haciendo o aprendiendo. Como somos nueve, los pongo así en ronda y ahí hablamos.

¿Qué lugar tienen los niños más grandes al estar en contacto con los más pequeños?

El más grande se beneficia también de estar en contacto con los más chicos, por ejemplo, para repasar algo, para volver a ver un contenido, que lo tendría que saber, pero no necesariamente cuando escucha el más chico cuando es al revés, eso también lo ves como aunque ya te digo y

Tengo más dificultad en que los grandes escuchen, sobre todo el de quinto a los más chicos, ahí cuesta más que los escuchen con atención.

¿Cómo se producen las interacciones entre grandes y chicos en torno al saber?

Hoy, por ejemplo, el niño de quinto tenía en su libro de inglés, un texto de las Antiprincesa, entonces yo empecé preguntando qué era una princesa. Les empecé a preguntar a las más chicas entonces, en qué serán antiprincesas, antes de hacer la lectura. Después hice la lectura que todos escucharon. Era para quinto pero la escucharon todos. El que menos entendió fue el de quinto porque tenía que responder con imágenes. Este es un niño que no tiene buena comprensión. Pero todos respondieron. Era sobre Frida Kahlo, sobre Violeta Parra que iban a hacer una novela sobre ella. después la próxima va a ser sobre Juan Azurduy. Salió la Barbie, por qué la Barbie y por qué las niñas quieren ser como las Barbies. Yo relaciono todo, no solamente el texto, sino que trato de relacionarlo con lo que ellos conocen. Y lo mismo ocurre con el otro día, era la princesa el Serafín que tenían los hermanos, era para primero. Pero todos después todos hicieron un dibujo, cómo habría perdido las perlas, la princesa Catalina del cuento. Entonces hicimos un cuento en conjunto para ver cómo sería la forma que se le rompió para que desparrama las mil perlas por el monte.

8.3.4. Entrevista N° 4 (E4)

¿Cuánto hace que trabajas en esta escuela?

Trabajé en esta escuela desde 2002 hasta 2014, después me fui a otra escuela en el 2015, que fue el año justamente que cambió de formato. En 2016 volví de nuevo. Unos cuántos añitos que estoy por aquí y trabajé los dos formatos, unidocente mismo y ahora en este otro formato que es bien diferente. Porque somos tres docentes y dos profesores especiales. Están juntos, va el micro a las otras escuelas y trae los niños y sus maestras a la mía todos los días. A veces hacemos actividades en los otros centros, pero permanecemos todos los días aquí

De todas maneras formalmente ¿tu escuela sigue siendo unidocente, pero forma parte del núcleo?

Exacto, incluso la parte administrativa es de cada una, por ejemplo, cada una tiene su parte administrativa. Lo único que quedó nucleado es el comedor. Antes también tenía cada una su comedor y ahí veíamos con las compañeras lo que aportaba cada una, pero ahora quedó nucleado. Pero lo demás en lo administrativo, cada una tiene su Comisión Fomento, su Consejo de Participación. Si hay que hacer gestiones juntas se hacen pero permanece cada una con su parte.

¿Del comedor te encargas tú sola para todo?

Sí, a mí me queda la parte de comedor por ser la Coordinadora que ahí yo quiero la función de coordinadora de actividades de ese tipo.

¿Cómo ha sido la experiencia del nucleamiento?

Por acá tenemos dos. Estaba el de La Mina también en Cerro Largo que alcanzamos a visitar. El de La Mina no recuerdo bien qué año fue que fuimos y era un nucleamiento grande y hermoso con una escuela con todo. Y ahora el año pasado o el otro se cerró y ahí queda el nuestro acá de Alborada y el de Paso del Parque. Ha funcionado, la gente está contenta. Eso sí, quedan

algunas dudas con respecto al tema del uso de las otras escuelas y eso. Pero ahora por ejemplo, vino la obra para mi escuela y nosotros tratamos con las compañeras tener los otros centros arreglados para cualquier cosa. Entonces todos los meses marcamos actividades en los demás centros para que la gente vea que se está moviendo que hay actividades, que la escuela está abierta porque es muy común que digan que la escuela está cerrada. Siempre estamos con eso de que no está cerrada y tratamos de hacer que todas las escuelas tengan las cosas. Ahora nos mudamos desde junio. Estábamos en la escuela 31 y con todos los alumnos. Con las tres aulas con todos como funciona acá en la 32. Y ahí trabajamos todos estos meses allá bien y la gente vio que estábamos allá en la otra escuela porque estaba en obra la 32 para reformar toda. Y ahí como que la gente se da cuenta de que las otras escuelas no están cerradas que están siendo cuidadas, que están siendo atendidas y usadas también.

¿Cómo fue el proceso?

Me acuerdo que el 2015 justamente generó mucho y los padres, algunos no querían mandarlos y todo ese tema sí en otros lados, pero por ejemplo ahí en la mina, este cerro largos y la resistencia de la gente fue muy grande. Yo yo lo pude ver porque la gente no quería que se cerrara su escuela digamos su propia escuela y tenía muchas dudas acerca de cómo se iban a transportar los niños etcétera, este igual funciona un tiempo y después al final se terminó dejando también, pero Liliana porque por ejemplo el lado de que los chiquilines tienen profesores especiales,

¿Qué profesores tienen?

Los chiquilines tienen profesores especiales, algo que hoy es difícil hasta en lo urbano. Tienen inglés por videoconferencia. Ahí ellos tienen el profesor que comparten. Tienen el profesor de educación física que tenemos la suerte también de contar todos los años. Tenemos el recurso ahí y es efectivo. Como que esas cosas hay que valorarlas. El tener tres maestras, como yo digo

siempre, no se aburre (el niño) de verle la cara de una. Hay que ver siempre el lado positivo

¿Cómo es la matrícula de las escuelas?

Mi escuela tiene la matrícula de tres, la escuela XX tiene matrícula de dos y la escuela XX es la que tiene mayor matrícula que tiene seis. Son 11 en total. Incluso yo he trabajado con todos, porque falta una compañera que está enferma la otra necesita por algún otro tema y yo los atiendo todos como multigrado impecable. Un día de paro, por ejemplo, que a veces una no hace paro y la otra hace y bueno, los atiende todos como multigrado y trabajo perfecto.

¿Cómo es la estructura del multigrado?

De esos 11 (alumnos) hay de inicial y tenemos Inicial de 4 años dos alumnos, inicial de 5 años, dos, de primer año uno, de segundo año uno. En tercero tenemos un niño incluido que lo trabajamos con el tramo dos juntos. Lo subimos y lo bajamos, vamos viendo de acuerdo a lo que vamos logrando y lo vamos rotando. Tenemos tres en tercero, uno en cuarto no tenemos quinto y tenemos uno en sexto.

¿Cómo se organizan cotidianamente?

Nosotros lo vamos adaptando. Por ejemplo, cuando vienen los profesores, lo trabajamos con el tramo 1 y después algunos otros días trabajamos con el en el tramo 2. Otros días lo llevamos a la clase de él que corresponde al tramo 3. Pero tenemos toda esa facilidad porque son bien poquitos niños, es prácticamente personalizado todo momento porque son tres docentes.

¿Vienen niños de los medios urbanos?

Un niño viene de XX (ciudad cercana), era de campaña y ahora se mudaron por situaciones familiares y la madre vio que permaneciera (en la escuela). El niño ahora vive en la ciudad y va perfecto porque está a unos 10 o 15 minutos, es cerquita.

Tenemos muchas solicitudes de familias de la ciudad para ingresar a la escuela, pero no da el micro para llevarlos a la escuela. Vienen a mi casa a pedirme y eso desde que era unidocente.

¿Con que mobiliario disponen y de qué manera está ubicado?

Tenemos mesitas nuevas que son con sillas individuales y las tengo distribuidas frente al pizarrón como una U bien diagramada. Después. tengo mi escritorio lejos, porque está en una esquina que la transformé tipo en una dirección. Porque uso las mesitas con ellos individuales, no uso mi escritorio como escritorio sino que voy rotando con ellos también en las mesitas. Adelante ahora coloqué una mesita para los chiquitos que facilita más para que nosotros estemos todos juntos. Cuando estamos en clase ahí queda tipo una mesa colectiva porque quedo yo con ellos todos en la mesita.

¿Qué espacios educativos tienen dentro de la escuela y en el predio escolar?

Tenemos la cancha de fútbol que ahora en este momento está deshabilitada porque como estábamos en la otra escuela está llena de pasto, pro ya la vamos a habilitar de nuevo. Tenemos todo para preparar la cancha de voleibol, que la armamos en el momento y tenemos el espacio, solo que no la tenemos armada. Siempre le sacamos la red y todo, porque ahí queda un espacio para que el profe trabaje con los con los chiquilines. Recursos para Educación Física cantidad que nos donaron de Australia y de expresión también nos dan y hay espacios para eso también. Tenemos el comedor también, que lo usamos para tema de recetas y es un espacio de trabajo también con ellos. Después están los otros salones de las compañeras también. Ahora quedamos con un hermoso espacio armado con vereda y todo al fondo que vamos a ver cómo lo adaptamos. Supuestamente vamos a pintar juegos porque teníamos una vereda toda rota y teníamos juegos.

¿Cómo se relacionan con el saber los niños más pequeños?

Ella (la alumna pequeña) responde y te lo explica muy bien porque ya estuvo en contacto con ese contenido. Estábamos trabajando con el otro grupo, por ejemplo, y tuvo contacto de esa forma Pero lo comprendió exactamente y te responde y el otro que estuvo trabajando directamente con el contenido y con el tema no lo sabe decir. Pero ellos ella sí, te responde la pregunta que tú hiciste.

¿Qué opinas de los vínculos de ayuda entre pares?

creo que es bien, qué opinión y en efectivo y bien real en nuestras aulas no es claro de acuerdo a tu experiencia de de las tutorías de los niños cuando un niño ayuda a otro el más grande, el más pequeño a veces también uno más pequeño el más grande estas duplas que se pueden armar a veces espontáneamente o porque vos decís. Bueno, ayúdalo,

¿Cómo son los vínculos entre pares en las actividades lúdicas?

Yo creo que es un vínculo como en una familia de verdad porque hay discusiones, hay peleas, hay amores, hay de todo un poco. Así se quieren o en un momento y no se quieren en otro. Pero el tema de los saberes en el recreo, por ejemplo, tú ves clarito los juegos de ellos. Por ejemplo, a veces están jugando sobre lo que trabajaron aportando cada uno los juegos de rol. Eso se ve mucho ahora en este grupito que tenemos y también lo que hacen en casa, por ejemplo, con el cuidado con los animales. Uno le hace ver al otro todas esas cosas, se ve en la parte de los contenidos cotidianos, vamos a decir de lo que ellos usan en la de los saberes cotidianos de la casa. Pero se ve clarito en todos los espacios tanto en la clase como como en los recreos que ellos actúan más libremente, vamos a decir así, (aunque) no los dejamos muy libremente porque siempre estamos con ellos también.

¿Del aula qué ponen en juego en las actividades lúdicas y en los vínculos espontáneos?

Del juego de maestras, por ejemplo, como el que ha observado ahí esas escenas juegan y nos representan a nosotras con cosas reales y haciendo lo que hacemos nosotras. Hacen una representación de lo que se hace, pero veo que lo hacen seguido. El tema de madre - hijo también juegan, sería de los hogares, una cuida al hijo y cómo lo cuida y todo siempre están con nosotros Allí incluso a veces vienen a pedir que agarre a su hijo, pero son juegos de roles que uno ve que están aplicando. Son bien interesantes (los juegos de) los roles de madre o del rol de la maestra. Nos muestran tal cual porque tenemos un niño que, por ejemplo, tú te das cuenta bien la forma que lo tratan en la casa, porque él trata a los demás y él se refiere y habla como como lo tratan a él. De ahí sacas mucha cosa, mucha información para tu propio trabajo del día a día y de cómo retomarlo para encaminar si vemos algo que no vaya yendo bien, que no vaya yendo por buen camino. Se da la particularidad de que hay mucha diferencia de edades, entonces esos vínculos a través del juego de representación de roles, de representar un rol de un adulto tomando al otro como un niño que es un niño, pero que se toma como un alumno, como un hijo. Esos esos juegos son como mucho más claros que los que uno puede encontrar a veces en un escenario donde todos tienen la misma edad. A veces las madres son las más chiquitas, no son los más grandes, no necesariamente la niña grande, entonces ellos quieren ser y tener el título de madre, entonces dicen. Bueno, tú sos tal cosa, pero después me toca a mí, yo soy la madre. Ahí está exactamente el negocio. Bueno, yo soy ahora, pero después tú vas a ser también y vas a saber. No hay en nuestro grupo, por ejemplo, no hay mucho eso de que por ser el grande es el que va a ser ese papel.

¿Cómo se produce el trabajo en tutorías?

Yo he logrado trabajar en tutorías, yo creo que es importante el tema de la tutoría y se da y es real, es potente, pero siempre con la intervención del docente. No dejar que el (niño tutor) sea el maestro del otro (niño). Siempre con la orientación del maestro. Pero es bueno el tema de las tutorías, es bien de la forma que yo he trabajado la tutoría. Por ejemplo, de que alguien le explique al otro, pero siempre con el visto bueno del docente.

Me parece muy muy valedero también para mí la forma que vos lo entendés y cómo lo para no correr te entiendo que es para no correr el riesgo de Que quede como un ayudante, digamos de la maestra.

¿De qué sirven las tutorías?

Además a mí me sirve para saber si él (niño tutor) en realidad entendió bien lo que está pasando. Entonces si yo lo dejo muy solo como que no voy a tener aporte de él, no voy a saber bien cómo está esa relación de tutoría entre ellos. Lo veo de esa manera y lo hago de esa manera, pero no sé si es la correcta, pero me parece que es la más potente.

¿Te sirve para evaluar?

Me sirve (para evaluar) y lo tomo muy en cuenta, lo tomo bien en cuenta porque es la forma que él explica es la forma que lo entendió. Y si lo explicó bien significa que le entendió bien. Entonces como que eso es muy valioso para el tema de la evaluación.

Poner en palabras algo que está aprendiendo, ¿consideras que refuerza el aprendizaje propio?

Yo pienso que es muy valedero eso porque como los chiquititos atienden, los escuchan y les preguntan (a los más grandes), incluso a veces ellos quedan con la duda y ahí vienen y ellos piensan para elaborar la respuesta al más pequeño, por ejemplo, hablando de los de los más grandes a los más pequeños. Y los más pequeños a los más grandes también, como que van reforzando lo que ya saben y están poniendo a prueba y aplicando. No es la palabra correcta, pero reforzando también podría ser, es muy significativo, me parece tanto para los más chiquito como para los más grandes.

¿Cómo organizan el trabajo diario entre las maestras?

Yo tengo mi salón acondicionado con todo lo de (ciencias) naturales, lo de lengua, lo de arte todo lo que se refiere a mí. Después, la otra compañera tiene todo lo de (ciencias) sociales y todo lo de lengua también referido a los temas de ella. Y la otra tiene todo acondicionado para matemática con recursos y rincones. Los niños van rotando, van pasando de un aula a otra. Siempre ellos van pasando de un lado a otro, los niños van rotando. Nosotros permanecemos y ellos van rotando.

¿Cómo organizan los espacios y las aulas temáticas?

Hablamos de maestras referentes, pero los niños son de todas. Ahí los dividimos, trabajamos por tramo, por ciclo, multigrado en el tema de talleres o de las aulas multigrado. También hacemos las aulas temáticas y tenemos cada una diferentes espacios. Por ejemplo, a mí me toca (ciencias) naturales, me toca lengua. Nosotros vamos seleccionando temas y seleccionando disciplinas y ahí vemos qué contenidos vamos a trabajar cada una y hacemos juntas a veces algunas actividades, a veces las hacemos separadas. Después la otra compañera es de matemática y también lengua. Arte trabajamos las tres a través de talleres, también hacemos bastantes talleres y a veces también coordinamos con los profesores el tema de los talleres y hacemos todos juntos. Tenemos un día estipulado para aula multigrado, que también vamos rotando y a veces hacemos los talleres ese día. Pero nos organizamos así, por espacios y tenemos cada salón acorde al tema. Tenemos el salón tipo aula temática no es el aula temática del trabajo que se planifica el aula temática, sino que hacemos también que el aula esté diagramada, vamos a decir así, no sé si está bien la palabra correcta.

¿Cómo se distribuyen los alumnos?

A veces tenemos lo máximo (de alumnos) que es en Inicial. Cuando trabajamos juntos que son cuatro alumnos, dos de 4 años y dos de 5 años, es lo máximo que tenemos. Cuando trabajamos por primer ciclo, por ejemplo, tenemos seis.

y cuando los utilicemos cómo cómo hacen esa subdivisión por por ciclo por tramo digamos a tu aula, por ejemplo cuando va a un grupito. Y sexto, por ejemplo, bueno,

¿Cómo organizan los tramos y los ciclos?

El primer ciclo es por tramo, el primer ciclo lo hacemos por tramo. Segundo ciclo es siempre segundo ciclo porque trabajamos como ciclo. Ahí es como ciclo, se mueven todos juntos.

¿Cómo trabajan cuando vienen los profesores?

Cuando ellos vienen (los profesores especiales), el día que ellos vienen se trabaja por tramo mismo, en el horario de la mañana por tramo mismo y en el horario de la tarde se hacen talleres con ellos. Por el tema de respeto de los tiempos de los módulos de ellos que son de 45 o 40 minutos o algo así, entonces se hace por tramo y por módulo cortitos.

¿Cómo articulan las actividades de ustedes y la de los profesores?

Los días que van los profesores (…) nosotros priorizamos matemática y lengua y a veces algún tramo, no pasa por mí, pero pasan por todos los docentes los profesores. El tramo que no pasa por mí pasa por la otra compañera y así vamos. Pero por los profesores sí o sí ellos pasan ese día para aprovechar el recurso. Todos los días ellos pasan por las tres aulas. Nosotros le decimos aulas también a los salones, pero tenemos la diferencia del aula temática de la clase y el aula temática multigrado que se planifica y se trabaja con todo el grupo un tema. Y ese tema lo apuntamos desde diferentes espacios, por ejemplo, cuando trabajamos sobre el agua, un lo toma desde naturales, la otra desde sociales, la otra desde lengua.

¿Cómo desarrollas el trabajo en multigrado por tramos y ciclos?

(Hago) una secuencia por tramo, cómo organizar la secuencias depende del tema pero siempre busco que sea multigrado. Aunque lo trabaje separado pienso en el multigrado entero en forma vertical en alguna en algunos temas. A

veces lo hago solo con el primer ciclo o solo con el segundo pero siempre ciclo hay. Si no el multigrado entero, hago así después la diferenciación que corresponde al tramo dentro de la secuencia. Siempre pienso en el multigrado, es que nos facilita porque al pensar en el multigrado ya estamos con todo armadito para la actividad del día, después solo la planificación diaria y ver lo que corresponde a cada uno.

¿Qué uso le das a las tecnologías?

El tema del uso de las tecnologías de las TICs en el multigrado yo las uso bastante y es para mí bárbaro. Ahora no estoy usando mucho pero usaba mucho Escuela Plus también que traían temas y eso usaba cantidad. Pero por ejemplo, el aula CREA muchas veces trabajo. Eso de diferenciado y autónomo, por ejemplo, a veces empiezo a trabajar presencial presencial no directo con uno y el otro en el aula CREA, después hago la rotación le dejé algo en aula CREA a la otra clase y voy con aquel que estaba en aula CREA hago alguna actividad que él inició en aula CREA y culmina conmigo. Para mí es espectacular, yo lo uso mucho, lo uso cantidad.

¿Con qué espacios educativos trabajas?

Con los chiquitos tengo espacios diferentes. El espacio de Ciencias, el espacio tecnológico donde vamos poniendo los recursos que ellos van usando. Cuando yo tenía el aula multigrado, por ejemplo, que trabajaba sola, me daba más tiempo. por ejemplo, para utilizar los rincones y trabajar con ellos en forma autónoma, vamos a decir así, que ellos utilizaran los recursos. Yo tenía fichas recuerdo y ahí las fichas con los trabajos y eso lo hacían mientras yo atendía otro grupo. Ahora como que es más personalizado, es con el grupo y poquitos niños como que no hace falta eso, no se hace necesario. Pero tengo espacio, en cada espacio tenemos las actividades que prácticamente las trabajamos siempre. Como por ejemplo, en un tramo como el segundo ciclo, mientras la niña de sexto año hace una actividad autónoma en algún espacio, yo trabajo con los de tercero, por ejemplo. Tenemos otro espacio de lectura y de escritura y tenemos el otro espacio que ellos tienen que es de algo sensorial también por

el tema de que como tenemos el niño de Educación Especial. Entonces el aula es un poco adaptada también a todo lo que lo que vamos necesitando en el día. Después tenemos carteleras y todo eso, que ellos mismos van poniendo las actividades de ellos.

¿Cómo es la estructura de una jornada escolar?

Cuando ellos llegan, por ejemplo, siempre hacemos en forma conjunta. Últimamente estamos trabajando el tema porque tenemos un proyecto sobre convivencia y el tema de las emociones. Entonces cada uno expresa cómo se siente y ahí después empezamos a trabajar. Si es un tema, por ejemplo, del día a veces yo les hago un desafío para que descubran cuál es el tema que vamos a trabajar. Esa modalidad (es) para darles algo diferente y llamarles un poquito la atención. A veces empezamos normal con el tema del día y a veces incluso el día anterior ellos hablaron y ya descubrimos el tema, ya salió el tema que íbamos a trabajar al otro día. Empezamos después que se descubre el tema y ahí sí, se plantean las diferentes actividades que vamos a trabajar. A veces el propio tema lo empezamos con algo general con todo el grupo a partir de alguna pregunta que genera diálogo y genera que cada una exponga lo que piensa o lo que sabe. Después que trabajamos un poco, ahí sí se distribuye el trabajo autónomo para uno y el dirigido para otros. Ahí hacemos la diferencia, pero siempre después volvemos de nuevo porque siempre busco que sea algo que después cada uno aporte más verdadero para que ellos tengan el sentido de estar haciendo. Ahora, por ejemplo, ellos están preparando una presentación los de segundo ciclo para presentarles a los de primer ciclo, entonces están con ese incentivo de que están haciendo para algo lo que están haciendo.

¿Cómo desarrollas el trabajo por proyectos?

Seguimos con el tema de los proyectos, siempre todo a partir de un proyecto y de la parte de los problemas también siempre parten de situaciones que vamos a ir a resolver porque eso es lo que va a captar, el interés y el darle sentido a lo que estamos haciendo. Entonces pienso que siempre seguimos, ahora

tratamos de adaptarnos a los nuevos términos, a los pequeños cambios que hay que hacer en determinadas propuestas. Pero seguimos, es central. También trabajamos con unidades temáticas a nivel institucional, entonces elegimos un tema, por ejemplo, ahora estamos con el tema del corazón. Ya vamos a tener continuidad con el tema de la alimentación, todos elegimos un tema y ahí aportamos lo que podemos aportar, las diferentes disciplinas para trabajarlo a nivel institucional para que toda la institución esté aportando a ese tema. Tenemos el proyecto de huerta, por ejemplo. El proyecto siempre está.

¿Cómo ves el vínculo de transmisión de saberes de los grandes hacia los chicos?

Hay una (niña), por ejemplo, que es bien clarito, que siempre nos damos cuenta que ella busca ir a mostrarle a los otros. Si elaboró un cartel, si hicimos una maqueta, hicimos algo va derecho a eso y busca mostrarle a los demás, cómo se hizo o explicarle al otro. Dibuja, por ejemplo, en el pizarrón va y dibuja: miren tal cosa, tal otra, tal otra. Hay otro (niño) que habla que es el más tímido, habla así medio tímido. Son cuatro o cinco no más, cada uno tiene su forma completamente diferente. Hay (otra niña) que no habla mucho, la otra vez estuvimos planteando que ella elaborara videítos por el temor de hablar frente a los demás. Entonces a través del vídeo ella maneja muy bien el recurso tecnológico, entonces después hace la presentación en la pantalla y también ahora para este tema que estamos incluso ella está preparando una presentación. Ahí como que en algún momento ya se anima a hablar, pero cada uno tiene su estrategia de enseñar.

¿Cómo se desarrolla el vínculo en torno al saber desde los más chicos hacia los más grandes?

Yo pienso que los más grandes escuchan más a los más chicos en relación a lo que escucho en los chicos. Por ejemplo, hablando de Inicial, les cuesta más concentrarse, pero es de la edad. Pero los más grandes quedan a veces encantados. Nosotros tenemos una niña en segundo año que te va a explicar algo y hace unos vídeos y te explica, entonces ellos quedan

encantados. Porque ellos, esos niños tímidos que yo les digo, ellos tienen como como temor y están allí mirando a la compañerita que es de una clase inferior y tiene todo ese desprendimiento y esa forma de explicar. Ellos quedan encantados y nosotros partimos de ahí para entusiasmar lo que ellos sigan, que pierdan el temor y que expliquen. Pero creo que se concentran más y atienden más que los chicos, ponen más atención, desde mi punto de vista.

¿Notas que el niño grande refuerza su aprendizaje cuando escucha al más pequeño?

Para mí que eso aporta cantidad porque le refuerza lo que él ya sabe, incluso a veces la forma de explicar como que él escuche y dice: ay y podía ser mismo así o algo así, es aquello que habíamos hablado de aquella forma y ahora lo explico de otra forma y es lo mismo. Como que lo entendió y me parece que aporta cantidad sí y al revés. Estamos hablando eso y compartiendo esa información.

¿Y qué sucede cuando es el niño pequeño quien toma contacto con saberes que están aprendiendo los más grandes?

Creo que es algo más potente todavía porque aprenden sin la necesidad de hacerlo y por el interés. Lo que tiene esa niña de segundo que yo le digo cuando hacemos el aula multigrado, ella aporta mucho al aula y a la clase. Lo que nosotros siempre decimos, es la salvación de una clase igual porque por el tema de la cantidad que ella aporta y cómo se expresa y cómo adquiere lo que lo que el otro grupo tendría que saber sin la necesidad de tener que saber. Me parece que es más efectivo todavía.

¿Cómo se producen las relaciones de tutoría entre los grandes y los pequeños?

Entre ellos mismos aceptan, en un momento hacen el negocio. Bueno, yo soy ahora, pero después tú vas a hacer también y vas a saber, pues y esa dijo y no hay en nuestro grupo, por ejemplo, como chiquito no hay mucho eso de que por ser el grande es el que va a ser ese papel, vamos a decir así, pero

trasladado al aula en plena clase en una por ejemplo, en la relación de tutoría que hoy te escribiste muy bien o en una puesta en común algo a veces notas de eso también de que alguien, por ejemplo, le explica un compañero algo y asume como un rol de grande, digamos en la forma en que lo explica o que lo narra o que se hace entender que asume el rol como de un adulto o de la maestra, en sus formas de hablar o de gesticular o de moverse. Lo notas también eso cuando están

¿Ves que los grandes ejercen roles de responsabilidad respecto a los más pequeños?

Clarito notamos todas las compañeras, notamos a la de sexto y a la de segundo, tal cual adoptan ese rol en que, por ejemplo, cuando van a explicarle al compañero incluso donde que él tiene que hacer primero que él va a ser bueno aceptar cosas. A veces rutinas que tenemos en la clase, ellos llaman posicionando al otro que lo haga ahí. Nosotros adoptamos, un poco para que no se note tanto, adoptamos el tema de los secretarios del día. Entonces vamos rotando y tienen que el secretario es el que va a ser la función del día. No hay de que el otro quiero de que el otro tipo para darle chance que todo se la hagan el trabajo. Ahí está el secretario que se encarga de hacer y funciona bárbaro, pero que los chiquilines ahí se toman en o me toca mis yo soy el secretario como a mí hoy yo hago y ahí hacen las actividades que tienen que hacer. Pero se nota clarito que algunos quieren ser los dueños de… y en algunos casos da para aprovecharlo muy bien en ese tema porque sabiendo llevarlos…