LA INVENCIÓN DEL HACER: LA ENSEÑANZA EN LOS PLURIGRADOS DE LAS ESCUELAS RURALES EN ARGENTINA

Flavia Terigi (UBA- UNGS) - fterigi@ungs.edu.ar

El plurigrado es un contexto didáctico peculiar y poco analizado. A pesar de la relevancia numérica de los docentes que trabajan en plurigrados, no abundan los estudios que se ocupen de este formato de organización del trabajo docente. Este trabajo presenta los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre el tipo de decisiones y prácticas por medio de las cuales los maestros construyen cotidianamente la organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales de la República Argentina.[1] Los resultados ofrecen elementos para contribuir a un mejor conocimiento de la especificidad de los plurigrados rurales, al tiempo que, en tanto el modelo organizacional del plurigrado empieza a extenderse las escuelas de áreas urbanas con tendencias de decrecimiento poblacional,[2] puede ser de interés para el conjunto del sistema educativo.

Presentación del problema:

[1] Se trata de un estudio desarrollado para la Tesis de Maestría a presentar en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. La investigación está inscripta en el Programa de Investigaciones del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Código de Proyecto 30/ 3060).

[2] Veenman señalaba en 1995 que, en los Países Bajos, el 53% de los maestros de escuela primaria tienen a su cargo aulas multigrado; en Suiza, se trata del 25% de las aulas; el trabajo añade cifras también abultadas para Inglaterra y país de Gales, Alemania, Estados Unidos, Nueva Zelanda, etc. (Veenman, 1995).

El agrupamiento de alumnos por edad es un referente básico de la organización escolar moderna (Tyack y Tobin, 1994). El cambio de escala de los sistemas escolares que produjeron las leyes de escolarización requirió la estandarización de la situación escolar, lo que tuvo lugar a través del agrupamiento, la gradualidad y la simultaneidad. El *método* constituyó el aporte de la didáctica a la estandarización del proceso, de una didáctica que "asume ciertas misiones y acepta ciertas restricciones propias del carácter de ésta [de la escuela moderna] como institución" (Feldman, 2002:69).

Entre las restricciones asumidas por la didáctica, el modo en que los alumnos se agrupan tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo de los docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico de que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Buena parte del conocimiento didáctico disponible está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades; a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana. ¿Qué sucede cuando los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades? Éste es el caso en las zonas rurales de nuestros países, donde el número de niños y niñas en edad escolar lleva a la administración escolar a no abrir una sección por cada grado escolar; se produce en esas condiciones un problema didáctico específico, para el que la producción didáctica no ha construido un *corpus* que cumpla la función que el método cumple respecto del aula graduada estándar.

Formatado: Fonte: Verdana

Formatado: Fonte: Verdana

Formatado: Fonte: Verdana

Formatado: Fonte: Verdana

Formatado: Fonte: Verdana

En los países latinoamericanos que dieron un impulso configurador a sus sistemas escolares a fines del siglo XIX (como Argentina y Uruguay), el plurigrado nace como modelo organizacional de la escuela rural. Ezpeleta considera que el plurigrado es una extensión de la estructura conocida y disponible para el medio urbano al medio rural (Ezpeleta, 1997). Por su parte, hace más de dos décadas Fainholc advertía: "La regularidad de la escuela rural en América Latina –y asimismo en la Argentina- demuestra ser la típica

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm, Espaço Depois de: 18 pt, Espaçamento entre linhas: 1,5 linha

escuela urbana enclavada en ese contexto. Se trataría de la imposición de un modelo tradicional educativo que, por supuesto, sirve más a la ciudad […] que al campo. En último caso, se trasladó al campo un esquema deformado de la escuela graduada de los medios urbanos" (Fainholc, 1983:19/ 20). Si nos apoyamos en estos argumentos, podemos hipotetizar que en estos países se habrían generado dos modelos organizacionales (el aula urbana graduada, el plurigrado rural), pero un único modelo pedagógico, el aula graduada.

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

¿Por qué el plurigrado requeriría un modelo pedagógico específico? Porque el problema crucial para enseñar en los plurigrados es diferente al que se afronta en el aula graduada: mientras que en los dos casos la escolaridad es graduada –y, en consecuencia, cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización- en el plurigrado el *modelo organizacional* agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Pero el *modelo pedagógico* para enseñar en estas condiciones organizacionales no ha sido formulado; por tanto, para quien está a cargo de un plurigrado, es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), en condiciones de

enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas (el *modelo pedagógico*) construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común y para edades homogéneas.

A pesar de esa ausencia, en esos agrupamientos extraños, *fuera de norma*, los maestros y maestras enseñan. ¿Cómo lo hacen? ¿En qué condiciones institucionales se desarrolla la tarea docente en estas escuelas? ¿Cuáles son los problemas más recurrentes que enfrentan los maestros para organizar el trabajo en las secciones múltiples? ¿Cómo los definen los maestros, cuáles son sus principales preocupaciones, con quién/es comparten estas preocupaciones? Documentar la organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales ha sido el propósito del estudio, propósito en el que convergen una cierta mirada sobre la escuela, y una cierta posición sobre la investigación educativa: los estudios sobre la gramática de la escuela y la forma escolar, y los planteamientos de la etnografía educativa en América Latina.

Formatado: Fonte: Verdana

Formatado: Fonte: Verdana

Dimensionamiento del problema:

Mientras que recién en el año 2007 nuestro planeta pasó la barrera del 50% de población radicada en zonas urbanas, Argentina pasó esa barrera mucho tiempo antes, en algún momento entre 1895 y 1914. Son, como se sabe, los años que la historiografía educativa identifica como fundacionales del sistema educativo argentino moderno. En la actualidad, Argentina cuenta con 11.454 servicios educativos rurales estatales de educación primaria común. Constituyen el 51,6% de las unidades educativas primarias y el 61,6% de las estatales, lo que habla de que la mayor cobertura educativa en las zonas

Excluído: ¶

Formatado: Fonte: Verdana, Espanhol (Espanha-tradicional)

rurales está a cargo del Estado. La distribución por provincias es disímil, con las mayores concentraciones en provincias específicas del NOA y el NEA.

En estos servicios educativos estudian 563.092 alumnos y alumnas, que constituyen el 15,7% de los alumnos matriculados en el nivel primario en el sector estatal. Se desempeñan en ellos docentes que ocupan 47.133 cargos, el 20,2% de los cargos docentes del sector primario de gestión estatal. [3]

No se cuenta con cifras actualizadas sobre el número de secciones múltiples en nuestro país: sí se sabe que las escuelas con grados agrupados constituyen cerca de la mitad de las escuelas primarias de gestión estatal, y casi todas ellas son escuelas rurales o semirrurales.[4] Muchas escuelas rurales tienen más de una sala múltiple (por ejemplo, un maestro trabaja con los alumnos y alumnas de primero a tercer grado, y otro con los grados superiores hasta sexto o séptimo), en tanto una tercera parte tiene una sola sección múltiple, en la que el maestro trabaja con todos los grados (se las conoce como *escuelas de personal único*). Es evidente que en estas aulas se desempeñan miles de maestros y maestras de nivel primario.

Los datos precisos de que se dispone se refieren a las escuelas de personal único. Según el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos realizado en nuestro país en el año 1994,[5] estas escuelas eran

[3] Información proporcionada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, con base en el Relevamiento Anual 2005. Cuadro "Cargos docentes de educación primaria común estatal rural. Total país y por provincia. Frecuencias absolutas y relativas. Año 2005".

[4] Información disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/masrural.html [Fecha de consulta: 15 de enero de 2008].

[5] Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/ [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2007].

4.243, y constituían el 22,5% de los establecimientos primarios estatales de educación común. Una década después, la situación ha cambiado: en el año 2006, las escuelas de personal único eran 3.726 (517 menos que en 1994), constituyendo el 30% de las escuelas primarias rurales estatales. Según los análisis ministeriales, las instituciones bidocentes alcanzan cuanto menos el mismo porcentaje.

La invención del hacer:

El acercamiento a las escuelas rurales con plurigrados muestra que los maestros resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en estos contextos. Estamos frente a un saber que de alguna manera los docentes desarrollan, aun si su biografía escolar y su formación inicial suelen no haber desempeñado un papel relevante, en cuanto a proveerles un marco de trabajo específico para el plurigrado. Estaríamos ante una verdadera *invención del hacer***,** categoría que se propone en este trabajo.

Desarrollaremos a continuación una presentación sucinta de los modos de organización de la enseñanza en los plurigrados observados. Sin perjuicio de la casuística inevitable, analizaremos la organización de la enseñanza en los plurigrados objeto de estudio atendiendo a dos niveles: considerando los condicionantes institucionales de la tarea docente en las escuelas con grados agrupados, y reconstruyendo el conjunto de decisiones y de prácticas (sobre los grupos de aprendizaje, sobre los contenidos de enseñanza, sobre el manejo del tiempo, sobre los recursos y materiales, entre otros aspectos) por medio de las cuales las maestras construyen la organización de la enseñanza en estos plurigrados.

- *Hacer escuela, hacerse maestra, en soledad profesional:*

El aislamiento es una condición excluyente en la escuela que constituye nuestro caso A. Desde el punto de vista administrativo, la escuela no es una unidad educativa autónoma, sino un anexo de otra escuela que se encuentra a gran distancia y en la cual, desde hace poco tiempo, está vacante el cargo de director. La situación de trabajo de la maestra Marina[6] es peculiar: tiene responsabilidades propias de un director (por ejemplo, debe comprar provisiones para la merienda de los alumnos y alumnas y hacer gestiones ante la supervisión) sin las atribuciones propias del cargo, y sin el salario correspondiente; y debe supeditar aspectos importantes de la gestión escolar (por ejemplo, la obtención de libros, útiles escolares y recursos didácticos, un rubro particularmente deficitario de la dotación de este anexo) a la intervención de un directivo que usualmente está lejos.

Se trata de la primera experiencia de Marina como maestra de escuela rural, y de su segunda experiencia docente, pues hasta entonces sólo ha trabajado por dos años en una escuela privada del conurbano bonaerense. Puede decirse que Marina se está haciendo maestra rural en esta escuela, y que se está haciendo en condiciones de soledad profesional. Los interrogantes que se plantea, su preocupación por cómo organizar la jornada escolar y los grupos de modo que no queden alumnos sin tarea, sus esfuerzos por atender a todos en una escuela abarrotada, son cuestiones que no puede compartir con otros, excepto en la clave doméstica de la convivencia familiar.

Ser *nuevo* en el contexto rural es una realidad que viven muchos maestros y maestras argentinos para quienes trasladarse a zonas aisladas es la oportunidad de ingresar a la carrera docente; pero en el caso de Marina esta situación coexiste con la de la escuela, que también es nueva, pues éste el

[6] Los nombres de las maestras han sido modificados a fin de mantener su anonimato.

segundo ciclo lectivo del establecimiento y el primero que se inicia con maestra a cargo. La escuela se abrió por presión de los padres frente a un Estado provincial que demoraba la construcción, y en consecuencia hay numerosos detalles que no están ajustados todavía y que la maestra debe resolver, como el completamiento del cerco que evite la entrada de animales peligrosos o la provisión de materiales básicos para el desarrollo de la tarea escolar. Como la escuela no ha sido construida en un lugar poblado sino en un sitio accesible desde las sendas que utilizan familias dispersas, la escasa circulación de otros adultos por la zona dificulta la obtención de ayuda y enfatiza el relativo aislamiento en que se encuentran esta maestra y su grupo familiar.

Que la escuela se haya abierto hace poco genera una situación peculiar: el anexo tiene muchos alumnos, y la mitad de ellos nunca había asistido a la escuela. Como consecuencia, el local escolar está físicamente abarrotado de niños y adolescentes: son treinta y un alumnos, distribuidos entre jardín y séptimo grado, y concentrados en los extremos de la escolaridad, lo que se explica por la reciente apertura de la escuela. Cualquiera sea la complejidad que estemos dispuestos a reconocerle a la enseñanza en las secciones múltiples, la de nuestro Caso A reúne características que la hacen especialmente compleja.

La maestra ha organizado internamente esta gran sección múltiple siguiendo la asignación formal de los chicos a los distintos grados escolares. Ningún alumno se encuentra en un grupo que no le correspondería de acuerdo con su inscripción en el registro escolar. Los grupos se distribuyen espacialmente de manera estable, y cuesta imaginar cómo podría ser de otro modo visto lo atestado que se encuentra el local escolar y lo restringida que resulta la circulación.

Marina trabaja muchísimo. Durante las clases está permanentemente ocupada, antes y después prepara sus clases tratando de establecer ciertas

secuencias de tareas, y está toda la jornada escolar desarrollando alguna intervención con algún grupo o alumno; no para nunca. Se la ve exigida por el número de chicos, condicionada por el poco material didáctico de que dispone, y muy preocupada por no poder atender a todos.

La organización que ha construido le permite desarrollar su tarea dentro de parámetros previsibles y ofrece también a los alumnos una organización en la que rápidamente pueden ubicarse. La maestra dedica un buen tiempo del tramo inicial de cada clase a plantear los temas (generalmente bajo la forma del título escrito en el pizarrón) y a indicar las actividades que cada grupo debe realizar. Para esto, circula sucesivamente por los distintos grupos en lo que puede reconocerse como una secuencia de asignación de tareas. Esta secuencia de organización de cada clase, añadida a la estructuración más general de la sección en grupos, resulta en ocasiones incompleta, pues quedan grupos sin asignación de tema y actividad, con consignas que se agotan rápidamente, o que no pueden resolver; pese a ello, el efecto visible es la organización de la gran sección para el trabajo cotidiano.

Como sucede por lo general en cualquier escuela rural, los alumnos del anexo del Caso A pertenecen a unas pocas familias y existen por tanto relaciones de parentesco entre los alumnos de la sección. Pero es peculiar de este caso que las relaciones entre hermanos funcionen para la maestra como apoyos en el desarrollo de las actividades y aún como reguladores internos de los comportamientos, tanto los referidos al trabajo escolar como los referidos a otros aspectos, lo que resulta especialmente visible en primer grado.

- *Hacerse maestra en un contexto institucional hostil y en el marco de una gran distancia cultural con la comunidad:*

La sección múltiple observada en el Caso B está integrada por 13 alumnos, siete de los cuales están inscriptos en segundo grado. El fenómeno de tantos alumnos en segundo grado se vincula con la recuperación de matrícula que tuvo lugar el año anterior, debido a la acción de la directora de la escuela en su primer año de gestión. No es el único caso que permite reflexionar sobre la "matrícula por oleadas" en las escuelas rurales y sus efectos en la diversidad del alumnado. Dentro de esta sección múltiple, esta maestra tiene diversidad de edades no sólo por el agrupamiento de grados, sino también porque la recuperación de matrícula genera que chicos de edades muy distintas estén cursando un mismo grado, debido a su ingreso tardío a la escuela primaria.

Como otras maestras, Gabriela organiza su plurigrado tomando como referencia los grados formales en que se encuentra cada alumno y, en su caso, considerando que el mayor número se ubica en segundo grado. El análisis de las clases revela que este grado es el eje de la actividad colectiva de la maestra en el aula: cuando asume el "tono público" del docente que habla para todos (Lemke, 1997), se trata o bien de situaciones generales para los tres grados, o bien de consignas y plenarios de segundo grado; más frecuentemente lo último que lo primero.

La enseñanza que lleva adelante Gabriela tiene como punto de partida la administración de las actividades planificadas; en la clase, la mayor cantidad de su tiempo no se dedica a explicar o a exponer, sino a dar tarea, promover su realización y controlar sus resultados. No se trata, sin embargo, de que Gabriela considere que con dar tarea es suficiente, que la tarea por sí misma "enseña"; lo que sucede es que la tarea ocupa a los alumnos, y libera tiempo para que pueda trabajar en forma particular con el grupo de primero, o en

forma pública con segundo y tercero. El aspecto que ofrecen las derivas[7] de la maestra en sus acercamientos a los grupos es el de un movimiento intenso, con mesetas muy breves y traslados permanentes y por corto tiempo de un grado a otro.

En cada clase, un momento inicial de organización de las actividades de todos se sigue de una incesante deriva de la maestra entre los grupos, en un esfuerzo por apoyar los aprendizajes de los chicos manteniéndolos en situación de plena ocupación. Esos acercamientos son problemáticos: la maestra es hija de militar y está casada con un policía; los chicos son mapuches en una escuela *de comunidad*;[8] la distancia cultural entre la maestra y los chicos la conduce con frecuencia a la incomprensión.

Moverse dentro de la organización de esta sección múltiple es una tarea altamente demandante para la maestra. En todas las clases observadas, elige un área y las tareas que realizan los distintos grupos refieren a la misma área. Los instantes iniciales de cada clase son momentos que cuida especialmente: en ellos procura establecer el ordenamiento general de la actividad de los diferentes grados.

Una consecuencia de que segundo grado sea el eje y de que la única alumna de tercero sea acoplada a él es que los escasos segmentos de las clases en que la maestra se dispone a trabajar con los alumnos de primer

[7] La expresión "derivas" se usa en teoría de la comunicación para designar el movimiento del radioescucha por las distintas emisoras utilizando el dial; se empleo aquí como metáfora de los movimientos de la maestra en la sección, porque hay una escucha del maestro, una decisión de permanecer o seguir con un grupo, o ante un niño, según lo que escucha.

[8] En la provincia donde se localiza la escuela del Caso B hay comunidades mapuche que ocupan una zona determinada del territorio obtenida hace décadas; los chicos de esas familias concurren a la escuela de la zona, y estas escuelas son genéricamente conocidas como "escuelas de comunidad".

grado, las conversaciones adoptan un tono casi privado y son permanentemente interferidas por los chicos más grandes. Estas interrupciones permanentes generan un efecto de discontinuidad en el diálogo de la maestra con los alumnos de primero con consecuencias serias para su proceso de incorporación a la lengua escrita.

La organización del tiempo ha sido establecida por la directora y es bastante fija: en general dos grandes módulos[9] de trabajo con un recreo intercalado que llega a extenderse hasta por una hora. La primera opción de la maestra había sido manejar los ritmos de las clases de acuerdo con el desarrollo de las actividades, pero la directora objetó esta manera como perturbadora de la organización que ella ha establecido desde que regresó a la escuela; en consecuencia, desautorizó el esquema de ritmos variables e impuso una organización fija del tiempo. La maestra ha resuelto la situación invirtiendo los términos: si antes pretendía que el tiempo se ajustara a las actividades, ahora éstas se ajustan al tiempo: los módulos marcan cortes entre áreas y temas y, excepto cuando se refiere a la tarea para el hogar, la maestra no retoma temas o actividades de un módulo en el siguiente.

- *Una escuela* de comunidad*, una militante sindical preocupada por las oportunidades educativas de los chicos:*

Elsa, la maestra del Caso C, es militante sindical del gremio provincial de maestros, miembro de la Comisión Gremial. Debido a su militancia sindical, tiene un conocimiento bastante detallado de otros maestros y de la situación de otras escuelas de la zona, y una perspectiva de la problemática específica

[9] La expresión "módulo" diferencia los segmentos de tiempo que establece la maestra de la tradicional hora de clase de la escuela primaria, que se extiende de manera fija por 40 ó 45 minutos según las regulaciones propias de cada provincia.

de las escuelas rurales que es diferente de la que tienen los maestros que lo que conocen es su propia experiencia. También tiene una autoridad sobre los otros maestros de la escuela que no tendría por su rol institucional formal, y que la coloca en posiciones de intervención sobre asuntos que no le competerían en otras circunstancias.

En las prácticas gremiales en el ámbito docente, es frecuente que la participación sindical ocupe a los militantes en cuestiones vinculadas con el debate de las políticas educativas y la defensa y mejora de las condiciones laborales de los maestros, en tanto la enseñanza y sus problemas quedan relegados a un segundo plano. En el caso de Elsa, su militancia sindical no sólo no la distancia de los problemas de la enseñanza sino que tiene manifiesta relación con su preocupación por las oportunidades educativas de los chicos y chicas de la comunidad. En esta escuela, hay un funcionamiento institucional dirigido a expandir el horizonte de experiencias de los chicos mucho más allá de lo que hemos encontrado en las otras escuelas rurales, y Elsa toma parte activa en estas iniciativas. El desarrollo de varios proyectos institucionales imprime a la tarea de Elsa una complejidad específica.

El compañero de Elsa en las dos secciones en que trabaja es el director de la escuela. Razones de dirección escolar lo obligan a trasladarse a la sede de la supervisión con frecuencia; sus ausencias imponen una reorganización frecuente de las secciones en las que él enseña, reorganización que está a cargo de la maestra y sobrecarga su tarea. La velocidad con que Elsa reacomoda los grupos y adecua las tareas, y la naturalidad con que los chicos se pliegan a esos cambios, hablan de la frecuencia de la situación.

La propuesta de la maestra combina dos tipos de actividad: un proyecto temático sostenido durante algunas semanas, y actividades habituales que se desarrollan a lo largo del ciclo lectivo. En lo que llamamos *proyecto temático*, un gran tema preside una secuencia de bloques horarios que toma varios días.

Por fuera del proyecto temático, se desarrolla un conjunto acotado de situaciones planificadas para ser desarrolladas regularmente a lo largo del año; tareas que remiten a prácticas instituidas en la escuela, como el control de préstamo y retiro de libros de la biblioteca.

Si bien cada sección múltiple desarrolla un proyecto temático propio, los ejes elegidos por la maestra para las dos secciones se relacionan temáticamente. Esto habilita el desarrollo de algunas tareas en común, lo cual, además de hacer aprovechables para el conjunto de los chicos algunos materiales, le permite resolver las ausencias del director sin que se produzcan discontinuidades importantes en las tareas de los chicos en las dos áreas que ella enseña.

Hemos dicho que Elsa maneja la sección múltiple como si fuera un único grupo y que el trabajo tiene el ritmo de un grado único. Eso no significa, en su caso, un tratamiento homogeneizante de los chicos: dentro de la organización general que hemos descripto, el desarrollo de las actividades posibilita que cada alumno siga un proceso personal que es reconocido como tal por la maestra. Este seguimiento a cada chico es clave en la resolución que da Elsa al problema didáctico del plurigrado. En lugar de desdoblarse en la atención sucesiva y por poco tiempo de los distintos grados que coexisten en las dos secciones a su cargo, la organización de la enseñanza le permite pivotear desde una propuesta general hacia la producción personal de los alumnos, y de ésta al comentario o la aclaración para todos. La maestra se mueve con mucha comodidad dentro de esta organización, debido en buena medida a que tiene "en su cabeza" el proceso de cada alumno, y a que interviene según una idea del progreso esperado en los chicos en relación con la escritura.

De los cuatro casos de nuestro estudio, éste es el único en el que los maestros manejan con cierta libertad la organización de la matrícula en las secciones escolares. Así, se constata la distribución de los alumnos de tercer

grado en dos secciones (una múltiple de 3° y 4° y una exclusiva de 3°), y que algunos chicos del plurigrado 5° a 7° están "oficialmente" en un grado pero realmente en otro.

- *La enseñanza como administración de un repertorio de actividades:*

Noemí es directora de la escuela de personal único que constituye nuestro Caso D. Tiene muchos años de experiencia docente, ha nacido en la provincia donde trabaja, y hace poco tiempo ha accedido por primera vez a la función directiva. Su plurigrado está integrado por diecisiete alumnos distribuidos entre jardín y séptimo grado, sin alumnos en tercer grado. Las edades de los chicos se asemejan más a las edades teóricas de la escolaridad primaria que lo que hemos visto en las otras escuelas.

Noemí ocupa sin fisuras la posición de autoridad; es la "Señora Directora", así le hablan todos, y los chicos en clase no la llaman "Seño" o "Señorita Noemí", sino "Señora". Se muestra asentada: sus relaciones con los padres y con la Sociedad de Fomento (una agrupación vecinal ocupada de acciones propias del desarrollo local) son fluidas, como si su presencia en la zona fuera más antigua. En un sentido, así es, debido a que es "de la zona".

Noemí no vive en la escuela, sino en una localidad cercana, desde donde viaja a diario para dar clases en el turno mañana. Hace todo lo posible para no llevarse trabajos para corregir, lo que genera una dinámica característica de esta sección múltiple: la maestra asigna tarea a los alumnos y se dedica luego a ir controlando sus resoluciones. Si bien se producen periódicamente aglomeraciones junto al escritorio de la maestra para que la maestra corrija los cuadernos y carpetas de los que van terminando, el efecto global es de organización del conjunto.

Una estrategia aprendida en la formación inicial –la organización de carpetas por grado- ha estructurado la organización de la enseñanza en los muchos años de experiencia docente de esta directora. Trasladada a la sección múltiple de la escuela del Caso D, esa estrategia le resulta eficaz para organizar la enseñanza de los varios grados. En sus clases, la maestra se basa en tres gruesas carpetas amarillas, de las que saca las hojas que en cada oportunidad asigna a los distintos grados, o de las que copia en el pizarrón consignas, definiciones o ejercicios. Cada carpeta es una colección de textos expositivos y de actividades transcriptas en forma manual por la maestra, organizada por área y por grado. Las carpetas no fueron confeccionadas pensando de manera específica en la escuela rural, sino que forman parte de una estrategia general de confección de un repertorio que esta maestra ha ido perfeccionando en su carrera; puede afirmarse entonces que la estrategia que ella sigue para resolver la gradualidad en condiciones de simultaneidad es la misma que seguiría si tuviera un grado único.

Bajo esta manera de concebir la organización de la enseñanza, la planificación es una tarea que tiene gran peso en los años iniciales de trabajo de un docente: hay que armar varias carpetas, una por grado, y eso toma cierto tiempo, por lo cual en los primeros años de actividad profesional no se cuenta con ello. Pasados muchos años de carrera docente, como es el caso de esta experimentada maestra, se cuenta con un repertorio exhaustivo, para todas las áreas y grados; si se es maestro de una sección múltiple, lo que hay que hacer es manejar en forma simultánea las carpetas correspondientes a los distintos grados.[10]

[10] Lahire señala que los maestros franceses de escuela primaria responden al imperativo de fomentar la autonomía de los alumnos diferenciando las actividades de aprendizaje que les asignan, y que para que esto sea posible van organizando repertorios de actividades, cuya confección requiere mucho tiempo. Los maestros noveles no disponen de repertorios completos o muy desarrollados, mientras que los docentes con experiencia han podido acumular repertorios a lo largo de su carrera

Al anuncio del área o del tema sigue la asignación de la actividad; la maestra entrega a cada alumno las hojas que ha extraído de la carpeta correspondiente, o copia en el pizarrón una consigna que también debe ser resuelta de manera individual. La maestra asigna de este modo tareas que ocupan rápidamente a todos, y la sección queda velozmente organizada gracias a unas prácticas reiteradas que los alumnos conocen bien. Por eso es posible definir la enseñanza en esta sección como anunciar el área o el tema y asignar actividades graduadas que deben ser resueltas individualmente. La secuencia preestablecida de consignas de actividad contenida en la modalidad de programación mediante carpetas es consistente con este modo de entender la enseñanza.

El requisito para que los alumnos puedan participar en una situación así definida es que comprendan la organización y sean capaces de trabajar en forma individual durante extensos períodos de la jornada escolar. Los alumnos deben ser capaces de identificar las consignas que les conciernen y llegar a trabajar solos durante importantes segmentos de la jornada escolar. Un alumno "experto" en esta clase de organización didáctica –como son los alumnos de los grados superiores- requiere poca intervención de la maestra y llega a manejarse individualmente en este marco organizativo.

Ello no significa que la maestra espere que la comprensión de los alumnos sea una condición inicial de la actividad; por el contrario, parecería que considera esperable que la introducción de un asunto nuevo lleve consigo un tiempo de incomprensión, y que la comprensión llegue como el resultado de la realización sostenida de las actividades.

(Lahire, 2006). La caracterización que realiza Lahire de la manera en que los maestros franceses organizan la enseñanza es pertinente para entender lo que hace esta maestra.

Consideraciones finales:

Donde las condiciones de aislamiento y aún de abandono por parte de las autoridades provinciales podrían hacer suponer un funcionamiento poco formalizado de la escuela, nuestro estudio revela que el empleo del tiempo escolar para tareas relacionadas con la enseñanza de los contenidos curriculares promedia el 70 % de la jornada escolar, lo cual habla de la institucionalización que alcanza la escuela en las zonas rurales del país.

En los casos observados, la división interna del plurigrado en grupos emergió como un organizador poderoso de la enseñanza. Los límites del saber institucionalizado en que pueden basarse los maestros, la ausencia de producción pedagógica específica para la escuela primaria rural, hacen razonable que las maestras extiendan -o busquen extender- los modelos didácticos del aula graduada al plurigrado. Las maestras cuya tarea hemos tenido oportunidad de conocer buscan de distintos modos retener, en el contexto de la sección múltiple, la organización graduada, al mismo tiempo que realizan ajustes, reagrupando internamente según criterios que se relacionan con las relaciones de parentesco en el aula, la concentración de la matrícula en algunos grados, e inclusive los alumnos cotidianamente presentes.

La organización de la sección en los grupos caracterizados provee la estructura más general y estable de las clases. Dentro de ese esquema, funcionan además estrategias cotidianas para asignar las actividades de los grupos e intervenir en ellas. Es una preocupación extendida entre las maestras evitar los "recreos dentro del aula", los tiempos extensos de los alumnos sin actividad, y para ello ensayan un abanico de estrategias entre las que destacamos la deriva incesante entre los grupos y la administración de un repertorio predeterminado de actividades.

De todos modos, no todo lo que hacen las maestras para organizar la enseñanza en sus plurigrados debe ser entendido en la clave excluyente de sus intentos por responder a la singularidad de la situación que plantean su escuela y la sección múltiple a su cargo. Como se vio, hay argumentaciones de las maestras y posicionamientos prácticos que se entienden mejor en referencia con las trayectorias personales y laborales de las maestras. En particular, la manera en que cada maestra se representa la tarea que debe realizar, y la experiencia acumulada en el curso de la trayectoria profesional, parecen asuntos de peso en el tipo de estrategia que cada maestra puede ensayar.

Emergen con claridad algunos componentes que debería contemplar un hipotético modelo pedagógico que diera respuesta específica al modelo organizacional de las secciones múltiples. Algunos pueden inferirse de lo que se ha presentado aquí (como el problema de los criterios para los agrupamientos, el aprovechamiento posible de las relaciones de parentesco, o los modos de planificar las derivas entre grupos para dar atención pedagógica a todos sin agotar toda la función de enseñanza en ello), en tanto otros surgen de análisis realizados que, en atención a la especificidad de este evento, no se incluyeron en el trabajo (como el problema de los referentes de los contenidos escolares y su extrañamiento con respecto a la experiencia cotidiana de los chicos, o las condiciones para la alfabetización en un entorno donde la circulación de la escritura y las prácticas sociales de lectura y escritura son escasas).

Por último, señalemos que no se pretende afirmar que en *todas* las escuelas rurales, o en *su mayoría*, los maestros y maestras trabajen como se presenta en este escrito. La investigación realizada no ha tomado una muestra representativa de escuelas, y tampoco considera que tal cosa sea posible, necesaria o interesante en el actual estado de conocimiento de nuestro objeto; antes bien, retomando la perspectiva de la investigación cualitativa de corte

etnográfico, se propuso dar visibilidad a un quehacer y procura comprenderlo reconstruyendo las condiciones institucionales que lo producen y las lógicas que lo sostienen. Nos anima la convicción de que las búsquedas y las realizaciones personales de los docentes en el contexto institucional de las escuelas rurales deben ser incorporadas al conocimiento pedagógico de la escuela primaria, y que la búsqueda en lo particular es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza.

Referencias:

Ezpeleta Moyano, Justa (1997), "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, número 15, Madrid, setiembre- diciembre de 1997. Disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm

Fainholc, Beatriz (1983). *La educación rural argentina*. Buenos Aires, Librería del Colegio. Segunda edición [primera edición: 1980].

Feldman, Daniel (2002), "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En AA.VV. (2002): *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

Lahire, Bernard (2006). "Fabricar un tipo de hombre "autónomo": análisis de los dispositivos escolares". En su *El espíritu sociologico*. Buenos Aires, Manantial.

Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.

Tyack, David y Tobin, William (1994). "The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?". En: *American Educational Research Journal*. (31) 3. Pp. 453-479.

Veenman, Simon (1995). "Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi- Age Classes: A Best- Evidence Synthesis". En: *Review of Educational Research*, 65 (4), pp. 319- 381. Winter 1995.

Formatado: Fonte: (Padrão) Verdana

Formatado: Justificado, Espaço Depois de: 12 pt, Espaçamento entre linhas: 1,5 linha

Formatado: Fonte: Verdana, Inglês (EUA)

Formatado: Fonte: Verdana, Inglês (EUA)

Formatado: Fonte: Verdana, Inglês (Reino Unido)

Formatado: Fonte: Verdana, Espanhol (Espanha-moderno)

Formatado: Fonte: Verdana, Espanhol (Espanha-moderno)