



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA:

**ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
EN LOS PLURIGRADOS DE LAS ESCUELAS RURALES**

AUTORA: Lic. Flavia Zulema Terigi

DIRECTORA: Prof. Justa Ezpeleta Moyano

Octubre de 2008

RESUMEN

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

Según se encuentra en el análisis, las respuestas de las maestras resultan en buena medida de un esfuerzo de extensión del modelo pedagógico del aula estándar (conocido por las maestras debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) al contexto organizacional de las secciones múltiples, pese a lo cual se verifican elaboraciones propias, en modo alguno reductibles al modelo del aula estándar. Mediante la categoría *invención del hacer*, se da cuenta del proceso local de elaboración de la propuesta de organización de la enseñanza por parte de cada maestra, componiendo saberes profesionales, experiencias previas y consideraciones sobre las condiciones y restricciones que se presentan en el terreno concreto en que le toca actuar.

La tesis propone tres conclusiones generales sobre la enseñanza usual en los plurigrados y asume la responsabilidad de proponer siete asuntos que, de acuerdo con lo analizado en el estudio, se recortan como cuestiones que requerirían atención en la producción de saber sobre y para estos contextos didácticos.

ABSTRACT

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

As found in the analysis, teachers' strategies are largely an effort to extend the teaching model of standard classrooms (known by them because of their school biography, their training, and the available institutionalized knowledge) to the context of multiple sections. Despite of this extension, teachers make personal elaborations that can't be reduced to the standard classroom model. The category of *making invention* gives an account of the local process of drawing up a proposal for organization of teaching by each teacher, a proposal that seems to be a composition of professional knowledge, prior experiences and reflections on the conditions and restrictions in context.

The thesis proposes three broad conclusions about usual teaching in multigrade classes and takes responsibility for raising seven issues that would require attention in order to product knowledge about and for teaching in these contexts.

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Una tesis que toma tantos años para concretarse involucra en su desarrollo a muchas personas e instituciones. Quiero explicitar mi reconocimiento a las instituciones y agradecer a las personas de las que he recibido ayuda y apoyo en mi tarea.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Allí realicé los estudios de Maestría, se me presentó la oportunidad de completar estudios en otro país, y se facilitaron de numerosas maneras todas las gestiones que fueron necesarias para que una tesis que ha tomado tantos años finalmente se concrete. En particular quiero agradecer a Guillermina Tiramonti, quien intervino en el momento de la presentación y aprobación del proyecto de tesis; a Sandra Ziegler, por su ayuda en las gestiones vinculadas con la aprobación de la especialización y en la fase de presentación de la tesis; a Inés Dussel, quien se hizo cargo en 2007 de una lectura dirigida que me permitió completar estudios y que fue central para la construcción del enfoque teórico de la tesis; a Daniel Pinkasz, que facilitó el contacto con investigadores en temáticas conectadas de distintos modos con la tesis; a Guillermo Neiman, quien proveyó referencias importantes para comprender aspectos del desarrollo agrario en Argentina.

Al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (DIE- CINVESTAV- IPN). Si bien la Maestría la realicé en FLACSO, parte de los estudios de Maestría que han permitido el avance en el proyecto de tesis fueron cursados en el DIE (México DF), con una beca del Servicio Alemán de Cooperación Académica (DAAD). Allí pude cursar seminarios del mayor interés para mí, y pude acceder a un tesoro que cualquier pedagogo

argentino sabrá valorar: la biblioteca, con su notable cantidad de publicaciones periódicas. Una especial mención a Rosa Nidia Buenfil Burgos, orientadora de mis estudios en el DIE, y a Eduardo Weiss, por entonces director del DIE, por las muchas formas en que facilitaron la estancia en la institución.

Al *Servicio Alemán de Cooperación Académica (DAAD)*, que otorgó la beca que me permitió estar en el DIE desde setiembre de 1992 hasta junio de 1993. Fuimos varios los que tuvimos una oportunidad temprana de estudiar en el exterior gracias al programa de becas del DAAD. En mi caso fue una oportunidad decisiva que agradezco, como también guardo gran agradecimiento a Cecilia Braslavsky, por entonces en FLACSO, quien en 1992 difundió las becas entre los jóvenes que estudiábamos en FLACSO y nos impulsó a presentarnos.

A la entonces *Dirección Nacional de Programas Compensatorios del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*. El trabajo de campo en escuelas rurales, realizado en 1997, contó con el apoyo operativo y presupuestario de aquella Dirección Nacional, que proporcionó los fondos para el traslado y la estadía en las localidades en que se ubican las escuelas. Fueron muchas las personas de la Coordinación Nacional del Plan Social Educativo que intervinieron para que ello fuera posible; mi agradecimiento a todos, y un especial reconocimiento a la entonces Directora Nacional, Irene Kit.

La redacción de la tesis, iniciada en marzo de 2006, se realizó como parte del plan de tareas de la dedicación semiexclusiva a la docencia y la investigación que tengo desde setiembre de 2006 en el *Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento*.

El Servicio de Consultas de la *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa* del Ministerio de Educación de la Nación (DINIECE) preparó información necesaria para la tesis.

Agradezco a las *autoridades educativas de las provincias de La Pampa y de Neuquén* con quienes estuve en contacto para la realización del trabajo de campo, en especial a Mirta Bocchio, de la provincia de La Pampa, y Alicia Giacomo de Herrera Pesara, de la provincia del Neuquén. *A las escuelas, a las maestras y maestros, a los alumnos y alumnas de las cuatro escuelas que integraron el estudio*, mi reconocimiento porque sé que abrir la vida cotidiana al examen de un perfecto extraño es un esfuerzo institucional pero también personal. Gracias a todos y todas por la oportunidad, que espero reditúe en un mejor reconocimiento de la especificidad de la enseñanza en los plurigrados rurales.

A todas estas instituciones concernidas, y a las personas que en cada una de ellas han hecho posible mi trabajo, el reconocimiento que merecen y el agradecimiento que corresponde.

Colegas investigadores del área educativa han colaborado en distintos momentos señalando bibliografía o antecedentes relevantes para esta tesis. Sofía Thisted facilitó bibliografía sobre educación rural que dejó a mi disposición durante mucho tiempo; Sandra Nicastro escuchó las primeras elaboraciones teóricas y contribuyó a precisar los conceptos de modelo pedagógico y modelo organizacional; Cecilia Parra ayudó a fundamentar el valor de la investigación sobre la enseñanza usual; Gabriela Diker hizo señalamientos que permitieron mejorar la redacción final de la tesis.

Verona Batiuk me acompañó como investigadora asistente en el trabajo de campo en los dos primeros casos, haciendo más amable el esfuerzo que implica instalarse durante muchos días en lugares lejanos, y luego colaboró de distintas maneras en la sistematización del material y en los primeros análisis en el año 1997. Por su parte, desde el año 2007 Valeria Buitrón operó como asistente de investigación, releendo todo el material de campo, produciendo sistematizaciones que le fui solicitando, relevando bibliografía y estadística, y dando su parecer sobre los análisis. Valeria ha

sido una ayuda decisiva en la fase final de la tesis, por su dedicación y por su creatividad para el análisis.

Desde que reinicié la tesis, en marzo de 2007, Roxana Perazza ha compartido conmigo las vicisitudes que concluyen con la redacción y presentación de este trabajo. Todos los lunes durante año y medio nos hemos reunido a trabajar, cada una en su tesis, y por ello le tocó asistir al fatigoso retome de los materiales de campo, acompañar unas cuantas zozobras y compartir la alegría y la sorpresa que se produce cuando, en el curso del análisis del material, empiezan a emerger asuntos que no estaban en el inicio, van tomando forma, y se convierten en hallazgos. Roxana ha leído las sucesivas versiones de los análisis y de los capítulos, ha realizado aportes que han mejorado sustantivamente el trabajo, y ha sido un gran apoyo para que me fuera posible concretar la tesis.

Desde luego, mi agradecimiento a Justa Ezpeleta, directora de la tesis, que aceptó dirigirme cuando tenía muchos otros compromisos, que me tuvo una gran paciencia a lo largo de estos años en que las derivas de mis intereses profesionales y políticos me alejaron de la tesis, y que siempre fue una escucha atenta de mis preocupaciones y una maestra en el enfoque etnográfico que contribuyó a desarrollar en el DIE. Aprendí mucho con Justa, y en tantos años como hace que nos conocemos, puedo reconocer cambios en mis formas de pensar los asuntos educativos que le deben mucho al conocimiento profundo y sensible que Justa tiene de las realidades particulares de numerosas escuelas y maestros, y a la calidez humana con que acometió el trabajo de ponerlos en el centro de mis consideraciones, una y otra vez.

En memoria de Mariano Terigi

(1990- 2008).

ÍNDICES

ÍNDICE DEL TEXTO PRINCIPAL

	Página
Capítulo 1 : Presentación	1
1. Plan de exposición	4
Capítulo 2: Planteamiento del problema	6
1. La gramática como metáfora de la organización escolar moderna	8
2. La consolidación del aula graduada	10
3. Modelo organizacional y modelo pedagógico	12
4. El objeto de esta investigación	15
5. La especificidad del plurigrado	17
6. Las secciones múltiples en la escuela rural argentina: dimensionamiento del problema	20
7. Interrogantes de partida del estudio	28
Capítulo 3: Los marcos de la investigación	31
1. Características del estudio	32
2. Los casos	33
3. El trabajo de campo y el archivo resultante	37
4. El proceso de análisis	42
5. Dimensiones de análisis	48

Capítulo 4: La organización de a enseñanza: análisis de casos	51
1. Organización de la enseñanza en San Francisco (Caso 1)	52
2. Organización de la enseñanza en Painé Filú (Caso 2)	74
3. Organización de la enseñanza en Huilqui Malal (Caso 3)	98
4. Organización de l reenseñanza en La Paz (Caso 4)	116
5. Sobre los alcances de la reconstrucción de los casos	132
Capítulo 5: La invención del hacer	137
1. El peso de las trayectorias personales y profesionales de las maestras	141
2. El agrupamiento de los alumnos para organizar la tarea	147
3. Preocupaciones de las maestras sobre la enseñanza en los plurigrados	160
Capítulo 6: De la invención del hacer a la producción sistemática del saber pedagógico	169
1. Sobre las dificultades para la producción del saber pedagógico	171
2. Asuntos a considerar en un modelo pedagógico para la enseñanza en las secciones múltiples	173
Capítulo 7: Consideraciones finales y aperturas posibles de la investigación	207
Bibliografía	211
Anexos	

ÍNDICES DE CUADROS, GRÁFICOS, TABLAS E ILUSTRACIONES

Índice de cuadros:

	Página
Cuadro 1 Argentina. Evolución de la población urbana y rural. Años 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001	21
Cuadro 2 Población rural y su proporción en la población total. Argentina y países seleccionados de América Latina. Años 1979-1981, 1989-1991- 1999-2001, 2003, 2004	23
Cuadro 3 República Argentina. Servicios educativos rurales de sector estatal de educación primaria común. Total país y por provincia. Frecuencias absolutas y relativas. Año 2005	25
Cuadro 4 República Argentina. Establecimientos de nivel primario de educación común con personal único, total país y según división político territorial. Año 2006	27
Cuadro 5 Cantidad efectiva de alumnos en los grados de las secciones observadas	151

Índice de gráficos:

	Página
Gráfico 1 Esquema de las derivas de la maestra en el Caso 1, en los dos módulos del primer día de clase observado	67
Gráfico 2 Distribución de las secciones y los maestros en el Caso 2	78
Gráfico 3 Croquis del local de la escuela de Huilqui Malal	102

Gráfico 4 Combinación de grados en las secciones observadas según registro escolar	148
--	-----

Índice de tablas:

	Página
Tabla 1 Caracterización de los casos en relación con la muestra de juicio	36
Tabla 2 Distribución del trabajo de campo	38
Tabla 3 Variaciones en la combinación de grados con respecto a la composición teórica de cada sección múltiple observada	150

Índice de ilustraciones:

	Página
Ilustración 1 Borrador de la producción escrita de un alumno del Caso 2	94
Ilustración 2 Fragmento de registro de observación de clases tomado por las maestras del Caso 2	96

1. PRESENTACIÓN

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

Pese a ello, la escuela primaria ha sido tratada a menudo como una realidad indiferenciada. Numerosos planes de estudio para la formación de maestros, buena parte del saber didáctico, la producción editorial, entre otras instancias del sistema de enseñanza,¹ han supuesto a la escuela primaria como una realidad homogénea, identificada tácitamente con la escuela urbana graduada. En las última décadas, cuando fueron otros los niveles del sistema educativo que concitaron la atención de las políticas educativas (el nivel inicial, sobre el que se vuelcan demandas de ampliación; la escuela secundaria, objeto de reformas y de revisiones de reformas, extensamente cuestionada en su sentido social), la política educativa contribuyó a la relativa invisibilidad de la escuela primaria.

¹ Tomamos la idea de *sistema de enseñanza* de Parra, 2006. El concepto no es equivalente al de sistema educativo, sino que es un constructo que lo desborda: se refiere a los modos en que las sociedades organizan la transmisión de aquellos saberes para cuya enseñanza se requieren prácticas especializadas; modos que incluyen prácticas como la formación de los docentes, la producción de materiales para la enseñanza y la formulación de saber didáctico. La tradición cultural del sistema de enseñanza ha identificado a *toda* escuela con la escuela urbana graduada.

La investigación educativa no ha sido ajena a este resultado: la escuela primaria, componente estratégico del proceso de institucionalización masiva de la población infantil, permaneció durante décadas fuera de los esfuerzos investigativos. Según planteaba Ezpeleta a fines de los ochenta, la pedagogía la había naturalizado, por lo cual le dirigía una mirada no explicativa sino normativa, mientras la mirada sociológica la había reducido a un dato derivado de las teorías explicativas de la relación escuela/ sociedad (Ezpeleta, 1986). Bajo estas condiciones, estudios realizados en el contexto particular de los grados de las escuelas urbanas, y recomendaciones desarrolladas como consecuencia de experiencias desplegadas en este mismo tipo de escuelas, fueron tomados como estudios sobre *la* escuela primaria, recomendaciones para *la* escuela primaria.

Esta situación ha comenzado a cambiar. Desde hace cierto tiempo, la investigación educativa ha vuelto a considerar a las escuelas primarias como objeto de estudio, y asistimos al redescubrimiento de *las* escuelas, de su profunda heterogeneidad. Esta tesis procura constituir un aporte a la comprensión de las escuelas primarias y a un reconocimiento de su especificidad, en tanto toma como foco de análisis la **organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales de nivel primario de nuestro país**, la que ha sido abordada mediante un **estudio cualitativo de carácter exploratorio**.

Si bien las referencias teóricas de este trabajo son numerosas, dos perspectivas han constituido la base principal de la formulación de esta tesis: los planteamientos de la etnografía educativa en América Latina, y los estudios sobre la gramática de la escuela y la forma escolar. Como es sabido, las dos perspectivas pueden relacionarse entre sí de maneras sustantivas, pero en el caso de esta tesis sus aportes han sido incorporados en tiempos diferentes: los estudios etnográficos estuvieron presentes en el momento de determinar el objeto de estudio, organizar el trabajo de campo e iniciar el análisis de la información; mientras que el aporte de los estudios sobre la gramática de la escuela y la forma escolar se incorporó avanzado el proceso, cuando se planteó

la necesidad de generalizar la construcción teórica que se elaboraba en el curso del análisis.

El estudio se sitúa en el contexto institucional de las escuelas primarias rurales y pone especial atención en los llamados *plurigrados*, propios de muchas de ellas. Pero no se propone reconstruir tramas y prácticas representativas del conjunto de las escuelas rurales. No se pretende afirmar que en *todas* las escuelas rurales, o en *su mayoría*, los maestros y maestras trabajen como se reconstruye en esta tesis. La investigación realizada no ha tomado una muestra representativa de escuelas, y tampoco considera que tal cosa sea posible o necesaria en el actual estado de conocimiento de nuestro objeto; antes bien, retomando la perspectiva de la investigación cualitativa de corte etnográfico, se propone dar visibilidad a un quehacer y procura comprenderlo reconstruyendo las lógicas que lo producen.

Esta tesis se escribe bajo la convicción de que la preocupación política por los plurigrados de las escuelas rurales es una necesidad que no debería seguir postergándose. No se trata sólo de una necesidad para la educación rural; se comparte con otros autores la perspectiva de que el desarrollo de la enseñanza en las aulas multigrado tiene interés para *toda* escuela.² 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 de que la búsqueda en lo particular es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza

² En tiempos en que los discursos de la atención a la diversidad sobrecargan a las escuelas con demandas de difícil cumplimiento, la sección múltiple de la escuela rural puede constituir un ámbito de indagación de posibilidades para la enseñanza. Así, por ejemplo, las condiciones organizacionales del plurigrado permiten estudiar un fenómeno de interés para todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos multigrado: la circulación compartida de diferentes acercamientos de los niños y niñas al saber (Santos, 2006a).

1.1. Plan de exposición:

Esta tesis se compone de siete capítulos, incluyendo esta presentación. En el *capítulo 2*, se plantea el problema que se analiza en la tesis: la organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Debido a que convergen en la definición de este problema una mirada sobre la escuela basada en los estudios sobre la gramática escolar y una posición sobre la investigación educativa apoyada en los planteamientos de la etnografía educativa latinoamericana, se desarrollan esos fundamentos. Se afirma en el capítulo que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrados que sea análogo al que se produjo para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas y autocontenidas y, al fundamentar esta afirmación, se avanza en la formulación del problema. El capítulo incluye información sobre la situación de las escuelas primarias rurales en Argentina, necesaria para dimensionar el objeto que se estudia.

El *capítulo 3* está dedicado a presentar las características de la investigación realizada, un estudio cualitativo sobre la enseñanza usual en cuatro secciones múltiples de escuelas rurales pequeñas: se describe el diseño de la investigación, se detalla la composición del archivo de campo reunido, y se formulan los procedimientos de análisis que se siguieron. Sobre este punto, interesa recordar que en los abordajes cualitativos que se inspiran en el enfoque etnográfico el análisis no es un proceso que se inicie después del trabajo de campo, y que la producción de instrumentos de análisis es uno de los productos que la investigación puede ofrecer.

El *capítulo 4* contiene la presentación de los resultados del estudio, considerados en perspectiva casuística. Se sistematizan en él las formas de respuesta al problema de la enseñanza que ensayan o estabilizan las maestras en el contexto de las cuatro secciones múltiples observadas, formas analizadas en términos de un conjunto de dimensiones presentadas en el capítulo 3. Se afirma que las respuestas encontradas en el quehacer de las maestras resultan en buena medida de un esfuerzo de extensión del modelo

pedagógico del aula estándar (conocido por las maestras debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) al contexto didáctico de las secciones múltiples, pese a lo cual se verifican elaboraciones propias, en modo alguno reductibles al modelo del aula estándar.

El *capítulo 5* reconsidera los resultados del estudio, procurando la generalización de los principales hallazgos de modo tal de hacerlos disponibles para reflexionar sobre otros casos. Se presenta la categoría *invención del hacer*, con la que se da cuenta del proceso local de elaboración de una propuesta de organización de la enseñanza por parte de cada maestra, componiendo saberes profesionales, experiencias previas y consideraciones sobre las condiciones y restricciones que se presentan en el terreno concreto en que le toca actuar. Sin abandonar el rigor de la mirada casuística, se realiza en este capítulo un análisis general de los resultados encontrados, para contribuir a iluminar el conocimiento de la organización del trabajo docente y de la enseñanza en otros contextos institucionales en los que los procesos predominantes pueden ser distintos.

El *capítulo 6* se propone como un aporte al proceso que va de la documentación de las prácticas docentes y la reconstrucción de la invención del hacer a la producción sistemática de saber pedagógico para la enseñanza en las secciones múltiples de las escuelas rurales. Este capítulo asume la vacancia en esta zona de la producción para la enseñanza y propone siete asuntos que, de acuerdo con lo analizado en el estudio, se recortan como cuestiones que requerirían atención en la producción de saber sobre y para estos contextos didácticos.

En el *capítulo 7*, de carácter conclusivo, sintetiza los problemas, las argumentaciones, los hallazgos y los aportes que este estudio está en condiciones de realizar al mejor conocimiento y comprensión de la enseñanza en las secciones rurales múltiples.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de las décadas, las aulas de la escuela primaria han prolongado una configuración fácilmente reconocible: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición «misal» de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...)” (Diker, 2005:133/4). Un elemento clave de la configuración de estas aulas es su carácter graduado y autocontenido: “en estos salones, los maestros enseñan toda una variedad de materias a pupilos de casi la misma edad” (Tyack y Cuban, 2001:168).

El agrupamiento de alumnos por edad es un referente básico de la organización escolar moderna (Albericio Huertas, 1994). Como señala Feldman, con la universalización de la escuela primaria por las leyes de escolarización, el todo virtual de la pregunta de Comenio pasó a ser un todo real; ese cambio de escala requirió la estandarización de la situación escolar (Feldman, 2002), 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 agrupamiento graduado, constitutivo del método, atañe centralmente al objeto de esta tesis.

El modo en que se agrupa a los alumnos 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 nuestro país, donde el número de niños y niñas en edad escolar lleva a la administración escolar a no abrir una sección por cada grado escolar (Terigi, 2006); 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 simultáneo cumple respecto del aula graduada estándar.

A pesar de esa ausencia, en esos agrupamientos extraños, *fuera de norma*, los maestros y maestras enseñan. ¿Cómo lo hacen? Documentar la organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales es el propósito de esta tesis, 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.³

³ Más precisamente, la que viene desarrollándose teniendo como centro de referencia la producción de Ezepeleta y Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE/ CINESTAV/ IPN) de México. El capítulo “Los marcos de la investigación” de esta tesis contiene explicitaciones del enfoque metodológico en que se encuadra este estudio, que busca vincularse con la producción etnográfica del DIE.

2.1. La gramática como metáfora de la organización escolar moderna:⁴

En la perspectiva teórica de la gramática de la escuela, el aula graduada es un elemento constitutivo de la gramática básica de la escolaridad moderna. El empleo de la noción de *gramática* para referirse a las reglas tácitas de la escolarización fue propuesto en distintos trabajos por Cuban, Tobin y Tyack, investigadores norteamericanos. Así, en 1994 Tyack y Tobin la definieron de la siguiente manera: “Entendemos por «gramática» de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y de separación del conocimiento en «temas»” (Tyack y Tobin, 1994:454. Original en inglés, traducción propia).

La idea de *gramática básica de la escolaridad* remite a un conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. La elección de la expresión *gramática* para referirse a las reglas y estructuras que organizan la escolarización es deliberada, como lo muestra la comparación que proponen Tyack y Cuban: “Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser” (Tyack y Cuban, 2001:168).

Como toda analogía, la de *gramática escolar* llega hasta un límite a partir del cual se hace necesario establecer distinciones: mientras que la

⁴ Este apartado y el que sigue se basan en el escrito “*Sobre el aula graduada, los grados agrupados, y los interrogantes que suscita lo estándar y lo que no lo es*”, presentado a la Dra. Inés Dussel en agosto de 2007 como parte de las tareas correspondientes a la lectura dirigida sobre *Teorías Sociológicas* de la Maestría.

gramática de la lengua es una realización posible de un dispositivo universal innato (Colombo, 2000) y reconoce en ese dispositivo su marco de posibilidad y su condición de *necesariadad*,⁵ lo que hoy se tiene por gramática básica de la escolaridad es una *construcción histórica* cuyo predominio entre otras posibles (previas, contemporáneas y posteriores) debe ser explicado. No hay nada necesario en la gramática de la escuela, sino que, por el contrario, se hace menester explicar de qué manera se establecieron ciertas formas institucionales y de qué manera, una vez establecidas, llegaron a ser interpretadas como los rasgos *necesarios* de la *escuela auténtica* (Tyack y Cuban, 2001). Distintos autores (por ejemplo, Trilla, 1999; Escolano Benito, 2000; Pineau, 2001) han aportado análisis que contribuyen a desnaturalizar a la escuela tal como la conocemos, mostrando su carácter contingente.

Señalemos adicionalmente que la noción misma de gramática escolar ha sido objeto de observaciones. En nuestro medio, Dussel (2003) propone que la noción de gramática escolar debe ser ampliada, y señala para ello dos direcciones. En primer lugar, considera que debe incorporar otros aspectos de la vida escolar que no estaban contemplados en las reglas básicas de la escolarización; en especial le interesa incluir en el análisis ciertos eventos, procesos y artefactos (como los guardapolvos, de los que estudia su obligatoriedad en la escuela argentina) que considera también elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas, pues contribuyen a definir qué es una escuela y quiénes pueden estar en ella. En segundo lugar, afirma necesario el estudio histórico de las maneras concretas en que se produjo la constitución de la *forma escolar*⁶ en las prácticas locales; así, la singularidad de la escuela argentina en cuanto al uso de los guardapolvos puede dar pistas sobre las formas en que la gramática de la escuela tomó, en

⁵ El carácter innato, por tanto necesario, de la gramática universal del lenguaje es la hipótesis propuesta por Chomsky para explicar la ontogénesis temprana del lenguaje, en tanto el lingüista considera que esta ontogénesis temprana no puede atribuirse al funcionamiento de un mecanismo general de aprendizaje (Colombo, 2000).

⁶ La expresión se retoma de Dussel, quien se apoya en las perspectivas de tres autores franceses (Vicent, Lahire y Thin) que se basan en la teoría de la Gestalt (Dussel, 2003).

un país determinado, “artefactos, dispositivos e invenciones de otras experiencias y los tradujo a una situación particular” (Dussel, 2003:13).⁷

Aceptados tanto los límites de la metáfora como la necesidad de su expansión, parece claro que la noción de gramática resulta un heurístico valioso para el análisis del formato organizacional de la escuela moderna; a condición, interpretando a Dussel, de que su universalidad no sea interpretada como a-histórica, sino que se considere su proceso histórico de constitución en los contextos concretos en que éste ha tenido lugar.

2.2. La consolidación del aula graduada:

Siguiendo a Tyack y Cuban (2001), el aula graduada no sería una creación específica de la fase de masificación de los sistemas escolares, sino una reforma entre otras que quedó tan institucionalizada que llegó a ser la gramática misma de la escolaridad. La hipótesis de estos autores abre el problema de los procesos por los cuales *una reforma entre otras* llegó a instituirse como gramática básica de la escuela. Ahora bien, recuperar la dimensión histórica que señala Dussel lleva a advertir que el problema de la consolidación del aula graduada como modelo de aula estándar requiere análisis diferentes según los distintos contextos locales en que tal consolidación ha tenido lugar.

⁷ La tensión *universalismo/ particularismo* atraviesa las reconstrucciones de los procesos históricos de conformación los sistemas escolares. En el caso del *curriculum* escolar, por ejemplo, la configuración y estabilización del *curriculum* de la escuela elemental a lo largo del siglo XX muestra la promoción universal de un grupo de materias troncales, lo que, a juicio de Benavot y otros investigadores (Benavot et al, 1991), pone en cuestión las explicaciones que denominan *historicistas* sobre las determinaciones locales del *curriculum*. Tiempo después, Kamens y Cha mostraron, para el caso de la Educación Física y las Artes, que su inclusión en el grupo de materias troncales no se realizó de una vez y para siempre, y que los motivos de tal inclusión (por consiguiente, la función reconocida a estas materias y los contenidos seleccionados) fueron sumamente diferentes en las metrópolis y en los territorios descolonizados (Kamens y Cha, 1999). Se trata, creemos, de un buen ejemplo a propósito del cual señalar que la extensión territorial de un fenómeno histórico como el sistema escolar no debería llevarnos a descuidar el estudio pormenorizado de los procesos locales, en línea con el señalamiento que realiza Dussel al concepto de gramática escolar (Dussel, 2003).

Así, la interesante reconstrucción que Tyack y Cuban realizan sobre el modo en que el aula graduada llegó a constituir el modelo del aula normal en los Estados Unidos no puede extenderse sin más a nuestro país. En los Estados Unidos, el impulso configurador que se imprimió al sistema escolar a fines del siglo XIX se realizó sobre un número preexistente relativamente importante de instituciones cuyos formatos eran diferentes. Entre ellas, los autores refieren a dos modelos de *escuelas de una sola aula*:

- En las escuelas rurales, alumnos de diferentes edades aprendían en grupo y a menudo se enseñaban unos a otros en un mismo salón de clases al comando de un maestro.⁸
- En las escuelas urbanas, era común otro tipo de aula, donde un número mucho mayor de alumnos -200 ó más- de distintas edades se mezclaban bajo la dirección de un maestro responsable de oír a todos los niños recitar sus lecciones, para lo cual disponían de un escasísimo tiempo de atención individual, aun si los maestros llegaban a contar con uno o dos ayudantes.

Los investigadores norteamericanos argumentan que la clase graduada triunfó sobre estos otros modelos por un conjunto de razones, entre ellas porque hacía posible adecuar a la escuela la división del trabajo y la supervisión jerárquica que eran comunes en las fábricas; porque resolvía un problema organizacional que el aula única de las escuelas urbanas no resolvía; y porque resultaba fácil de multiplicar: “Además de sus pretensiones de eficiencia pedagógica, la escuela graduada tenía la virtud de reproducirse fácilmente conforme la población de niños invadía las ciudades, lo cual no carecía de importancia en los sistemas urbanos crónicamente atestados” (Tyack y Cuban, 2001:176). La replicabilidad del aula graduada y su utilidad para organizar el trabajo docente podrían estar

⁸ La mención que realizan Tyack y Cuban de los esfuerzos de los reformadores del siglo XX por eliminar estas escuelas, y el número de cien mil que suman bien entrado el siglo, dan idea de la extensión de este formato de aula escolar, diferente de la que llegó a considerarse aula estándar (Tyack y Cuban, 2001).

en la base de la fenomenal institucionalización de la educación masiva que tuvo lugar desde mediados del siglo XIX, y que Ramírez y Ventresca consideran documentada vistas la progresiva consolidación de series históricas sobre tasas de escolarización, la aprobación de leyes de obligatoriedad escolar y la fundación de ministerios de educación nacionales a lo largo de poco menos de un siglo (Ramírez y Ventresca, 1992).

2.3. Modelo organizacional y modelo pedagógico:

Si hacia 1920 los estudios históricos encuentran al menos dos modelos organizacionales que reunían en una misma aula a niños que se encontraban en puntos distintos de la escolaridad, eso significa que el aula estándar, basada en la simultaneidad y la gradualidad -lo que hoy se tiene por gramática básica de la escolaridad-, es una construcción histórica cuyo predominio entre otras posibles debe ser explicado. Posiblemente la explicación no pueda ser la misma para todos los casos nacionales: las razones por las que finalmente un modelo determinado de aula se impuso - o al menos se hizo preferible a otros preexistentes -, en países como Estados Unidos (Tyack y Cuban, 2001) o Francia (Querrien, 1994), pueden no ser las mismas que permiten comprender la situación en países donde la escuela no estaba tan extendida.

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

¿Por qué el plurigrado requeriría un modelo pedagógico específico? Porque el problema crucial para enseñar en los plurigrados es diferente al que se afronta en el aula graduada: mientras que en los dos casos la escolaridad es graduada –y, en consecuencia, cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización- en el plurigrado el *modelo organizacional* agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Pero el *modelo pedagógico* para enseñar en estas condiciones organizacionales permaneció informulado; por tanto, para quien está a cargo de un plurigrado, es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas (el *modelo pedagógico*) construidas en general según

la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para la enseñanza simultánea a un grado único y a niños de edades relativamente homogéneas. Los problemas de la enseñanza en los plurigrados pueden ser mejor comprendidos si se advierte que la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas de las escuelas rurales no hacen sino alejarse.

Cabe preguntarse por qué razones, si el aula graduada es un modelo estandarizado para escolarizar a grandes números de personas, su modelo pedagógico se extiende en el medio rural de nuestro país, donde los números son diferentes. En particular, la presunción de *razonabilidad* del argumento de Tyack y Cuban -la idea de que un determinado modelo se impuso por razones como su practicidad o su replicabilidad-, no permite comprender que el modelo pedagógico de los plurigrados de las escuelas rurales de nuestro país haya sido el aula urbana, un modelo para grandes números.

Puede proponerse que la difusión del servicio escolar tuvo lugar en nuestro país sobre una base institucional previa bastante exigua, lo cual habilitó la presunción de *fundación* de la escuela primaria argentina;⁹ y que la impronta homogeneizadora del proyecto educativo contribuyó a invisibilizar la diversidad institucional. Se añade a ello que la evolución demográfica llevó a nuestro país más velozmente que a otros de la región a un absoluto predominio de la población urbana.¹⁰ Cualquiera sea la razón por la que el modelo organizacional se instituye (pero esto importa, aunque

⁹ El argumento es plausible dada la reducida base institucional previa, que hizo a la situación local muy diferente de la documentada para otros países, donde la extensión de la escolarización se encontró en las zonas rurales con el modelo del aula múltiple extendido con antelación.

¹⁰ Mientras que recién en el año 2007 nuestro planeta pasó la barrera del 50% de población radicada en zonas urbanas, nuestro país pasó esa barrera mucho tiempo antes, en algún momento entre 1895 y 1914 (FUENTE: base de datos del Censo 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001, consultada en el INDEC en noviembre de 2007).

no podamos resolverlo), lo que en esta tesis se constata es que el modelo pedagógico disponible resulta una extensión del que es propio del aula estándar. El modelo pedagógico de la escuela primaria graduada se extendió al contexto rural y llegó a constituir el modo de entender qué debe ser un aula, a punto tal que (como se argumenta en esta tesis) las maestras cuya tarea hemos tenido oportunidad de conocer buscan de distintos modos retener, en el contexto de la sección múltiple, la organización graduada. Los límites del saber institucionalizado en que pueden basarse los maestros, y la ausencia de producción pedagógica específica para la escuela primaria rural, explican que ellos extiendan -o busquen extender- los modelos didácticos del aula graduada al plurigrado.

Es interesante observar que, en las postrimerías del siglo XX e inicios del siglo XXI, el modelo organizacional del plurigrado empieza a extenderse en las grandes ciudades europeas, en áreas antaño densamente pobladas que experimentan en el presente disminuciones en la distribución de la población infantil. 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). Si estas cifras se mantienen, la extensión del modelo organizacional del plurigrado puede incrementar el interés por la discusión del modelo pedagógico no sólo para el contexto rural sino, también, para las escuelas de áreas urbanas con tendencias de decrecimiento poblacional.

2.4. El objeto de esta investigación:

Desde hace cierto tiempo, los estudios etnográficos y en general los enfoques cualitativos en investigación educativa han comenzado a tomar a las escuelas como objeto de estudio. Pero nuestro asunto, la organización de la enseñanza en secciones múltiples, no ha sido objeto sistemático de

investigación. Los estudios que se han ocupado de la organización didáctica en el nivel primario lo han hecho normalmente sobre secciones escolares que siguen la asignación institucional típica de un maestro por grado. Es en relación con esta ausencia que la tesis se propone aportar al mejor conocimiento de la enseñanza en el nivel primario, estudiando la organización didáctica en un contexto poco analizado como son las secciones múltiples de las escuelas rurales.

El problema que se aborda proviene de un interés por la enseñanza en las condiciones en que el sistema educativo la determina (la simultaneidad, la gradualidad, la presencialidad, en suma, el dispositivo escolar), y surge de lo mucho que llama la atención que una situación tan extendida como la enseñanza en la sección múltiple haya sido tan poco estudiada. La tesis se plantea entonces como objeto un asunto de enseñanza: **estudia la llamada *enseñanza usual*¹¹ en el contexto organizacional del plurigrado**, lo que los maestros hacen para dar respuesta al problema didáctico que se les plantea en ese contexto. Eso significa que los maestros (las maestras, como se verá) cuya enseñanza fue analizada no fueron elegidos por alguna virtud particular respecto del saber didáctico; se trata de maestras cuya única condición de inclusión en el estudio es que enseñan en secciones múltiples de escuelas rurales.

El aporte de la etnografía ha sido decisivo para iluminar no sólo las condiciones formalmente definidas por el sistema de enseñanza, sino los condicionamientos locales que tienen lugar en una cierta situación escolar, en un contexto concreto, y para reconstruir las lógicas en las actuaciones de

¹¹ La expresión *enseñanza usual*, *habitual* u *ordinaria* se utiliza en la investigación didáctica para diferenciar la enseñanza que tiene lugar habitualmente en las escuelas de aquella en la que se pone a prueba una secuencia didáctica diseñada en el marco de una investigación. El propósito de la investigación sobre la enseñanza usual es “ganar conocimiento y comprensión de los fenómenos de enseñanza; no es producir una acción inmediata o mejorar la enseñanza de un modo directo. (...) el investigador no interviene ni en el diseño de la enseñanza ni en su realización. Nos proponemos entender la práctica del maestro, incluyendo sus elecciones de ejercicios y sus decisiones en la gestión de la clase en procura de desarrollar tanto su proyecto de enseñanza como el conocimiento de los estudiantes” (Hersant y Perrin- Glorian, 2005: 114/5. Original en inglés, traducción propia).

los maestros. Llegar a caracterizar lo que hacen los maestros en las condiciones en que deben desempeñarse es un producto plenamente justificado para alcanzar un mejor conocimiento del objeto, para proponer una discusión sobre la naturalización del modelo pedagógico del aula graduada en el sistema educativo, y para identificar, en los saberes que producen las maestras y en las dificultades que no logran resolver, posibles contenidos de las formulaciones pedagógicas que se requieren para dar respuesta adecuada al modelo organizacional del plurigrado.

2.5. La especificidad del plurigrado:

Podría iniciarse una definición del plurigrado apelando al recurso de estilo “como su nombre lo indica...”. Pero sucede que lo que en nuestro país llamamos *plurigrados* recibe distintas denominaciones en la bibliografía proveniente de otros países, y éstas expresan algún aspecto diferencial del sentido que la perspectiva organizacional y el conocimiento didáctico atribuyen a estos agrupamientos escolares. Por consiguiente, considerar las denominaciones de que son objeto tiene su interés para construir una perspectiva amplia de los sentidos construidos alrededor de estos contextos de actuación docente.

En nuestro medio, el *plurigrado* es una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro. Según su denominación local, el plurigrado es un grado plural, lo que no deja de ser un contrasentido: en la escolaridad graduada, el concepto *grado* define una y solo una etapa formalmente definida de la escolarización (primer grado, segundo grado, etc.), y en consecuencia un grado nunca podría ser *pluri*. Las

denominaciones *plurigrado*, *multigrado*¹² o *grado múltiple* conllevan el mismo contrasentido.

¿Qué es entonces lo *pluri* o lo *multi*, si el grado no lo es? Lo múltiple es la *sección escolar*, la unidad mínima que conforma un establecimiento escolar, definida por el agrupamiento estable de un número de alumnos/as durante un período determinado de tiempo bajo la autoridad pedagógica de un maestro/a. La lógica graduada de la escolarización tal como la conocemos prevé que cada sección escolar agrupa niños y niñas que cursan un mismo grado de la escolaridad y que tienen aproximadamente la misma edad; pero en los plurigrados esa lógica organizacional se quiebra para dar lugar a secciones que agrupan a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple en ese caso no es el grado, sino la sección. De allí la denominación *sección múltiple*, que utiliza la estadística educacional.¹³ La expresión *grados agrupados*, que se encuentra en ocasiones en la literatura (Terigi, 2006), parece también una expresión adecuada de esta idea.

Un sentido diferente se abre con las expresiones *aula multiedad* o *grupo multiedad*. Las clases multiedad se desarrollan en contextos de escuelas no graduadas; en ellas, niños de edades diferentes son agrupados deliberadamente, debido a los beneficios educativos y pedagógicos percibidos o supuestos de tal agrupamiento.¹⁴ Aunque evidentemente agrupar niños de diferentes edades no es lo mismo que agrupar niños que cursan grados diferentes (por el contrario, niños de distintas edades pueden estar cursando un mismo grado, como de hecho sucede en los sistemas educativos donde el ingreso tardío o la repitencia afectan a una parte

¹² Así se lo denomina, por ejemplo, en México (véase Ezpeleta Moyano, 1997, o Vera Noriega y Domínguez Guedea, 2005) y en Uruguay (véase Santos, 2006b).

¹³ Así la denomina, entre otras la estadística educacional argentina. Véase, por ejemplo, la publicación del Relevamiento Estadístico Anual 2005 [www.dineece.gov.ar].

¹⁴ En cambio, las clases multigrado son “clases en que estudiantes de dos o más grados son enseñados por un maestro en un salón al mismo tiempo. Los alumnos en las clases multigrado retienen sus respectivas asignaciones de grado y sus respectivos currículos específicos del grado” (Veenman, 1995:319. Original en inglés, traducción propia).

significativa de la población escolar), debe señalarse que los plurigrados son al mismo tiempo aulas multiedad, porque en ellas conviven niños y niñas de distintas edades y se promueve su aprendizaje en forma simultánea. Pero esta convivencia no es promovida por los beneficios pedagógicos que se le atribuyen; por el contrario, éstos permanecen en general inexplorados. Por eso, aunque los plurigrados agrupan niños de edades diversas, la diferencia de sentido entre *multigrado* y *multiedad* debe retenerse en la definición del problema de esta investigación.

Galton y Patrick (1993) utilizan la expresión *clases verticalmente agrupadas*, diferenciándolas de las *clases de un solo grupo de edad*. La distinción parece en principio similar a la que realiza Veenman entre clases multigrado y clases multiedad; sin embargo, se advierte en la exposición de los autores que lo que hace la agrupación vertical es combinar grados, y que la diversidad de edades es consecuencia de la combinación de grados. Así, en la exposición que Patrick realiza de las ventajas y los inconvenientes que los profesores de escuelas pequeñas atribuyen a las clases verticalmente agrupadas, algunas de las observaciones de los profesores se refieren a las edades (los niños más pequeños encuentran en los mayores una fuente de ayuda, los niños mayores aprender a asumir responsabilidades, a ayudar y a ser tolerantes), en tanto otras se refieren a los grados distintos de la escolarización y su relación con el *currículum* (las clases para los más pequeños sirven como repaso para los mayores, los niños pequeños pueden aprender contenidos de clases destinadas a otros grados) (Galton y Patrick, 1993).

En vista de los sentidos analizados, en adelante preferiremos el empleo de la expresión *sección múltiple* tanto como sea estilísticamente posible, y apelaremos a las otras denominaciones (plurigrado, multigrado, grados agrupados) por razones de estilo, o cuando sea menester para

respetar las formas en que los sujetos del estudio se refieren a estas secciones.¹⁵

2.6. Las secciones múltiples en la escuela rural argentina: dimensionamiento del problema¹⁶

En virtud de las leyes de obligatoriedad escolar¹⁷ y de la definición del modelo organizacional del plurigrado para la zona rural, la extensión de las secciones múltiples es función de la población rural infantil escolarizada. En el caso de nuestro país, la proporción de población rural viene disminuyendo sostenidamente desde que se cuenta con censos nacionales de población. Véase la siguiente serie:

¹⁵ Como se verá en el capítulo 5, el proceso de análisis desarrollado sobre los casos de este estudio hará necesario introducir luego una distinción entre la *sección escolar* tal como aquí se la define y el *grupo-clase*, entendiéndose por tal la composición real de la clase, tal como ésta tiene lugar en las escuelas observadas. Ello se debe a que hemos encontrado diferencias importantes entre la definición administrativa de las secciones y la composición y matrícula de los grupos reales.

¹⁶ Para componer la estadística educativa este apartado se realizó en noviembre de 2007 una Solicitud de Información a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. A través de la página *web* de la DINIECE, los investigadores pueden realizar Solicitudes de Información, previo registro (<http://dineece.me.gov.ar/solicitud/solicitud.php>). La solicitud fue respondida por la DINIECE mediante una serie de envíos vía *e-mail*, el primero de los cuales se recibió en febrero de 2008 y el último en abril del mismo año.

La estadística demográfica fue relevada en sede del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del Ministerio de Economía de la Nación, entre diciembre de 2007 y febrero de 2008.

¹⁷ En Argentina, la Ley N° 1420 de Educación Común, sancionada en 1884.

Cuadro 1

Argentina. Evolución de la población urbana y rural. Años 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001.

Censo	Población total	Urbana		Rural	
		Total	%	total	%
1869	1.737.076	600.680	34,58	1.136.396	65,42
1895	3.954.911	1.690.966	42,76	2.263.945	57,24
1914	7.885.237	4.525.500	57,39	3.359.737	42,61
1947	15.893.827	9.932.133	62,49	5.961.694	37,51
1960	20.010.539	14.758.341	73,75	5.252.198	26,25
1970	23.364.513	18.453.508	78,98	4.910.468	21,02
1980	27.947.446	23.192.892	82,99	4.754.554	17,01
1991	32.615.528	28.436.110	87,19	4.179.418	12,81
2001	36.260.130	32.431.950	89,44	3.828.180	10,56

NOTA: en todos los censos realizados en Argentina se consideró como población urbana a la que vive en núcleos de población de 2000 o más habitantes, y como rural a la que vive en pequeños poblados o localidades de menos de 2000 habitantes y en el campo.

FUENTE: elaboración propia sobre la base de datos del Censo 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001, consultada en el INDEC en noviembre de 2007.

Segundo Censo de la República Argentina 1895, Tomo 2, parte I. Cuadro II a. Población urbana y rural, absoluta y relativa a 1895 y 1869.

Tercer Censo Nacional 1914, Tomo I, pág. 116.

Cuarto Censo General de la Nación 1947, Tomo I. Cuadro 28 Población urbana y rural según jurisdicción en 1947.

Censo Nacional de Población 1960, Tomo I. Cuadro 1 Población total urbana y rural, según sexo y densidad media por jurisdicción.

Censo Nacional de Población, Familia y Vivienda de 1970. Compendio de sus resultados provisionales. Cuadro 2 Población por jurisdicción, según zona urbana o rural y sexo.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Cuadro 10.1 Provincias. Población urbana y rural censada en 1991 y población por sexo en 2001.

Una parte de esa disminución se explica por la llegada de población inmigrante que en buena medida tendió a establecerse en los centros urbanos. Debido a ello, aunque la *cantidad absoluta* de habitantes en las zonas rurales fue en incremento hasta mediados del siglo XX, la *proporción* de población rural fue disminuyendo regularmente. A partir de entonces, también el *número absoluto* de la población rural comienza a disminuir pese al aumento de la población total, lo que da cuenta de un proceso de despoblamiento del campo, al compás de procesos económicos que incluyen la progresiva industrialización a mediados de siglo (con sus efectos de disminución de la demanda de mano de obra en el campo y concentración urbana) (Borsotti,

1984) y el dismantelamiento de la estructura productiva agraria en los noventa (Giarracca, 2003; Lattuada y Neiman, 2005).¹⁸

La situación argentina dentro de la región se asemeja a la de Uruguay y Chile, los otros países que integran el denominado Cono Sur, en tanto en los tres se verifica una temprana disminución de la proporción de población rural. La situación es diferente de la que experimentan otros países limítrofes como Bolivia y Paraguay, u otros próximos como Perú, países todos cuya consideración es de interés porque cantidades importantes de sus pobladores han migrado a las zonas urbanas de Argentina en la segunda mitad del siglo XX.

¹⁸ Giarracca ofrece una apretada síntesis de los procesos de reestructuración del campo argentino en la década de 1990: “Las nuevas condiciones para la agricultura deshabilitaban la integración de la pequeña y mediana explotación agraria que había caracterizado a la agricultura argentina durante todo el siglo XX. Desaparecían pequeños productores, los medianos se endeudaban y corrían el riesgo de perder sus tierras, se cambiaba el paisaje agrario dando lugar a la producción de soja en gran escala con la introducción de las semillas transgénicas y la técnica de ‘siembra directa’. [...] En el interior, mientras comenzaba el incremento de la producción de cereales en todas las regiones –sobre todo la soja- reemplazando a cultivos tradicionales como las hortalizas o el algodón en manos de pequeñas y medianas explotaciones, la población empezaba a sentir las peores consecuencias del modelo neoliberal por un lado y por otro las exigencias de las transnacionales de convertir al país en un país monoprodutor de soja a gran escala” (Giarracca, 2003:197/8). Los efectos de esta reestructuración no sólo continúan sino que los procesos descriptos se han intensificado.

Cuadro 2

Población rural y su proporción en la población total. Argentina y países seleccionados de América Latina. Años 1979-1981, 1989-1991- 1999-2001, 2003, 2004.

Países	Población rural (x 1000)					Proporción en el total (%)				
	1979- 1981	1989- 1991	1999- 2001	2003	2004	1979- 1981	1989- 1991	1999- 2001	2003	2004
Argentina	4.806	4.236	3.893	3.792	3.755	17	13	11	10	10
Países limítrofes										
Bolivia	2.920	2.963	3.167	3.229	3.244	55	44	38	37	36
Brasil	41.064	37.651	32.399	30.380	29.643	34	25	19	17	16
Chile	2.093	2.190	2.139	2.054	2.023	19	17	14	13	13
Paraguay	1.815	2.164	2.443	2.518	2.539	58	51	45	43	42
Uruguay	426	342	270	253	248	15	11	8	7	7
Otros países de la región (selección con fines comparativos)										
Colombia	10.635	10.942	10.566	10.412	10.359	37	31	25	24	23
El Salvador	2.562	2.593	2.584	2.601	2.629	56	51	42	40	40
México	22.733	22.952	25.035	25.428	25.503	34	28	25	25	24
Perú	6.138	6.763	7.066	7.093	7.098	35	31	27	26	26
Venezuela	3.106	3.124	3.174	3.178	3.175	21	16	13	12	12
América del Sur	77.914	75.614	70.641	68.467	67.645	38	32	27	26	26
Mundo	2.698.102	2.990.159	3.213.369	3.259.274	3.271.630	61	57	53	52	51

FUENTE: elaboración propia sobre la base de datos de FOA (Food and Agricultural Organization of the United Nations). Cuadro A.2 Población rural y su proporción en la población total. http://www.fao.org/ES/ess/yearbook/vol_1_1/site_es.asp?page=resources [Fecha de consulta: diciembre de 2007].

Mantiene toda su vigencia la advertencia que Hurtado formulaba comentando los datos censales de 1980: “La cifra citada [17% de población rural en el total de la población del país] exime de mayores comentarios ya que marca con suma claridad las características sobresalientes de las extensas zonas rurales: su baja densidad poblacional” (Hurtado, 1992:18). Como se anticipó, mientras que recién en el año 2007 nuestro planeta pasó la barrera del 50% de población radicada en zonas urbanas, el país 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.¹⁷

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

¹⁷ No se ha realizado para esta tesis una reconstrucción histórica del desarrollo de la educación rural en el país, pero cabe sugerir la posible relación entre la temprana situación de baja densidad de la población rural y la falta de formulación de un modelo pedagógico específico para la escuela rural.

Cuadro 3

República Argentina. Servicios educativos rurales de sector estatal de educación primaria común. Total país y por provincia. Frecuencias absolutas y relativas. Año 2005.

División político-territorial	Servicios educativos rurales estatales	% sobre el total de unidades educativas primarias	% sobre el total de unidades educativas estatales primarias
Total País	11.454	51,60	61,60
Buenos Aires	1.671	28,07	37,99
Catamarca	355	78,19	81,24
Chaco	885	88,06	92,19
Chubut	83	34,87	39,34
Ciudad de Buenos Aires	0	0,00	0,00
Córdoba	1.148	53,49	60,90
Corrientes	671	71,84	77,04
Entre Ríos	807	61,51	69,87
Formosa	404	81,95	85,96
Jujuy	250	60,24	65,27
La Pampa	108	51,43	55,10
La Rioja	285	75,40	79,61
Mendoza	344	41,65	48,31
Misiones	701	77,12	86,54
Neuquén	159	45,17	49,23
Río Negro	142	37,17	44,94
Salta	550	68,07	76,07
San Juan	192	48,48	54,70
San Luis	233	65,08	70,61
Santa Cruz	19	18,81	23,17
Santa Fe	914	57,30	69,45
Santiago del Estero	1.077	87,07	90,50
Tierra del Fuego	7	14,00	17,95
Tucumán	449	60,19	71,84

Nota: Los datos de las provincias de Chubut y San Juan corresponden al Relevamiento Anual 2004.

Se considera escuelas de nivel primario a la suma de las escuelas de EGB 1 y 2, EGB 1 y 2/Primario y las de primario.

FUENTE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2005.

Elaborado sobre la base de datos de los siguientes cuadros:

1. Servicios educativos del Sector Estatal por nivel/ciclo de enseñanza según división político territorial (pág. 229).
2. Unidades Educativas por nivel/ciclo de enseñanza según división político - territorial (pág. 62).
 - 2.1. Unidades Educativas por nivel/ciclo de enseñanza del sector de gestión estatal según división político - territorial (pág. 63).

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.¹⁸ Se desempeñan en ellos docentes que ocupan 47.133 cargos, el 20,2% de los cargos docentes del sector primario de gestión estatal.¹⁹

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 semirurales.²⁰ 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 1994,²¹ que se tomó como base estadística en el momento de planificar el estudio, estas escuelas eran 4.243, y constituían el 22,5% de los establecimientos primarios estatales de educación común. En algunas provincias, la participación relativa de este tipo de escuelas era mayor, llegando a representar el 44,3% en La Rioja, la provincia con la mayor proporción. 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

¹⁸ Información proporcionada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa con base en el Relevamiento Anual 2005. Cuadro “Matrícula de establecimientos de educación primaria común estatal rural. Total país y por provincia. Frecuencias absolutas y relativas. Año 2005”.

¹⁹ Información proporcionada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa 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”.

²⁰ Información disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/masrural.html> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2008].

²¹ Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2007].

estatales. Según los análisis ministeriales, las instituciones bidocentes alcanzan cuanto menos el mismo porcentaje.

Cuadro 4

República Argentina. Establecimientos de nivel primario de educación común con personal único, total país y según división político territorial. Año 2006.

División Político-Territorial	Personal único
Buenos Aires	1027
Catamarca	73
Chaco	103
Chubut	2
Córdoba	679
Corrientes	250
Entre Ríos	472
Formosa	36
Jujuy	19
La Pampa	35
La Rioja	37
Mendoza	2
Misiones	25
Neuquén	16
Río Negro	10
Salta	95
San Juan	11
San Luis	128
Santa Cruz	1
Santa Fe	316
Santiago Del Estero	378
Tucumán	11
Total general	3726

FUENTE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2006.

Finalmente, es de señalar que los indicadores de ineficiencia interna en zonas rurales superan a los promedios nacionales. Los índices de sobreedad en las escuelas rurales superan en 15% al total país en EGB1, 2 y 3; y la tasa de abandono interanual supera en 10% al total país en toda la EGB.²² La configuración de factores que explican esta situación (la pobreza

²² Información disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/masrural.html> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2008].

extrema de ciertas zonas rurales del país, la diferencia entre la lengua de crianza y la lengua escolar, la oferta insuficiente o precaria, entre otros) nos advierte sobre la diversidad de contextos en que trabajan los maestros rurales y acentúa la necesidad de una construcción pedagógica adecuada a la especificidad de tales contextos.

2.7. Interrogantes de partida del estudio:

Como se anticipó, esta tesis estudia la enseñanza usual en el contexto organizacional de las secciones múltiples de las escuelas primarias rurales, a fin de caracterizar lo que hacen los maestros para dar respuesta a los problemas de la enseñanza en las condiciones en que deben desempeñarse en cada caso. Algunas preguntas y preocupaciones que han guiado la conceptualización del estudio son las siguientes:

1. ¿En qué condiciones institucionales se desarrolla la tarea docente en las diferentes escuelas? ¿Cómo se componen las secciones múltiples a cuyo cargo se encuentran los maestros? ¿Cómo se combina la enseñanza con la dirección escolar en el caso de los directivos? ¿Hay formas de presencia, de acompañamiento o de control por parte de las autoridades del sistema escolar?
2. ¿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?
3. ¿Cómo organiza el maestro a los alumnos para el trabajo en clase? ¿Sigue el criterio institucional de asignación por grados, o los agrupa según otros criterios? Si es así, ¿qué grupos resultan de estos criterios diferentes? ¿Son agrupamientos estables o móviles?

4. ¿Cómo se presentan los contenidos a los grados y a los grupos, y cómo se los desarrolla? ¿Se prioriza un área para todo el grupo-clase, o se trabaja con áreas diferenciadas según grados? ¿Se generan instancias comunes de trabajo entre grados o grupos? ¿Qué contenidos permiten a los maestros diferenciar grupos y tareas? ¿Qué contenidos se tratan simultáneamente?
5. ¿Cómo se desarrollan las modalidades de trabajo en el aula: individual, de a pares, grupal, colectiva? ¿Qué tipo de tareas realizan los alumnos? ¿Se aprecian diferencias en el grado de autonomía que estas tareas suponen? ¿Qué tipos de actividades eligen los maestros para que los alumnos trabajen en forma individual? ¿Cuáles priorizan para el trabajo grupal, o el colectivo?
6. ¿Cuáles son las intervenciones de las/los maestros sobre la actividad de los alumnos? ¿Se relacionan con las pautas de organización del trabajo en clase, con el trabajo y el aprendizaje de los alumnos, con otras intervenciones de los alumnos? ¿Cómo retoma el docente las intervenciones de los alumnos? ¿Hay diferencias según aquéllas se refieran a la organización, al aprendizaje o a otras cuestiones?
7. ¿Qué papel juegan los recursos didácticos en las diferentes situaciones? ¿Existen diferencias en la organización del trabajo en el aula que puedan relacionarse con la disponibilidad diferencial de materiales? ¿Qué disposiciones establece el maestro para la utilización de los materiales? ¿Intervienen los alumnos en la administración y cuidado de los materiales?
8. ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre los alumnos de los distintos grados en la sección múltiple? ¿Se desarrollan formas específicas de cooperación? ¿Son censuradas, toleradas, consentidas, alentadas, por los maestros? ¿Cómo juegan las relaciones familiares (hermanos, primos, etc.) en la dinámica de las relaciones entre alumnos de una misma sección múltiple?

9. ¿Qué tiene que saber/ aprender un alumno para manejarse en el contexto del plurigrado? ¿Qué tiene que saber/ aprender un maestro?

10. ¿Cuál es el peso relativo de las distintas áreas del *curriculum* en las clases observadas? ¿Qué se enseña y qué puede aprenderse en ellas?

El estudio no se propone responder puntualmente a todos estos interrogantes ni restringirse a ellos, sino que los ha empleado como orientadores de las cuestiones a analizar.

3. LOS MARCOS DE LA INVESTIGACIÓN²³

La sección múltiple de la escuela rural es un contexto didáctico peculiar y poco analizado. A pesar de su antigüedad en nuestro país y de la relevancia numérica de los docentes que trabajan en este modo específico de agrupamiento de los alumnos, no abundan los estudios que analicen las condiciones en que se desarrolla en ellos la tarea de enseñar. Esta tesis ofrece elementos para contribuir a un mejor conocimiento de la especificidad de los plurigrados, pues propone una aproximación al tipo de decisiones y prácticas por medio de las cuales las y los maestros que trabajan en ellos construyen cotidianamente la organización de la enseñanza.

En este capítulo se presenta la perspectiva metodológica en la que se inscribe el estudio. Como toda presentación metodológica, conlleva la explicitación de supuestos sobre el proceso de construcción de conocimiento en la investigación social. Sin embargo, se lo escribe con plena conciencia de que es imposible explicitar *todos* los supuestos en los que descansa un trabajo de investigación. Algunos de los que han sido decisivos en el propósito de convertir la tarea de los maestros en objeto de investigación parecen simples, incluso obvios, a punto tal que su explicitación puede resultar algo extraña; por ejemplo, que el comportamiento humano es reflexivo, que lo cotidiano es un ámbito importante a considerar en la investigación educativa, y que proponer un cierto asunto como objeto de investigación supone reconocer y afirmar una insuficiencia teórica al respecto. Pese a su sencillez, ninguno de estos supuestos es evidente y todos

²³ Hay muchas formas de nombrar los apartados de las tesis que asumen centralmente la exposición del planteamiento metodológico de la investigación. El modo adoptado en esta tesis retoma la manera en que Lahire presenta los resultados de su estudio sobre las prácticas escolares de los maestros franceses en relación con la formación de alumnos autónomos (Lahire, 2006, capítulo 12). La brevedad y elegancia del apartado referido fueron una inspiración a la hora de seleccionar los rasgos sustantivos en que centrar la presentación metodológica de este estudio.

pueden ser objeto de debate desde otras perspectivas epistemológicas. Por ejemplo, la afirmación de que lo cotidiano es un recorte de escala adecuado para estudiar procesos escolares goza hoy de aceptación en el mundo educativo; sin embargo, debió ser discutida y argumentada por el enfoque etnográfico a través de una vasta producción teórica y metodológica durante varias décadas.

3.1. Características del estudio:

Por la naturaleza de los problemas que interesa indagar, se diseñó un estudio cualitativo. Como se sabe, es característico de los *estudios cualitativos* escoger pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis. La riqueza de este estudio no pretende fundamentarse en su representatividad, entendida en términos estadísticos, sino en su *significatividad*, en términos de la capacidad de la aproximación que se realiza para mostrar la articulación de elementos que configuran la singularidad de cada caso y contribuyen a la comprensión del objeto. En este aspecto, la investigación busca inscribirse en la tradición etnográfica.

En tanto procura descubrir un nivel de articulaciones que no aparecen en los acercamientos estandarizados, el estudio es *exploratorio*. Cabe aclarar que aquí el sentido del término exploratorio es diferente del que se le atribuye en la investigación sociológica tradicional.²⁴ Para nuestros fines, el estudio es exploratorio porque espera contribuir a *formular problemas* vinculados con el objeto de estudio. Se propone aportar a constituir la organización del trabajo docente y de la enseñanza en las secciones múltiples como problema, componiendo una aproximación a los casos que logre mostrar

²⁴ Para ésta, lo exploratorio constituye una instancia inicial de prueba de instrumentos en una secuencia *exploración/validación*.

las configuraciones que son decisorias para las formas de resolución de la enseñanza en estos contextos particulares de actuación.²⁵

3.2. Los casos:

Estudiar la enseñanza supone tomar a los y las maestras como sujetos de indagación. Debido a las características del estudio, se trabajó con un número reducido de casos, un total de cuatro. La primera fase en el proceso de selección de los casos fue la elaboración de una muestra de juicio de las escuelas, conformada atendiendo a ciertos aspectos que interesaba considerar en la indagación. En esta primera fase, se establecieron los siguientes criterios para la conformación de la muestra:

- Todas debían ser *escuelas primarias rurales con secciones múltiples*, definidas como rurales por la administración de sus respectivos sistemas escolares,²⁶ y localizadas efectivamente a suficiente distancia de los centros urbanos como para que la condición de ruralidad fuera certera. Téngase en cuenta que no todas las escuelas rurales tienen secciones múltiples, por lo cual este criterio excluye una parte de ellas.
- Una parte de los establecimientos debían ser *escuelas unitarias* o de personal único, a fin de incluir directivos con plurigrado a cargo; y la otra parte *escuelas de más de un docente*, a fin de incluir maestros que atienden plurigrados pero no se desempeñan como directivos.
- Se consideró conveniente abarcar escuelas de por lo menos dos *zonas distintas del país*, en el entendido de que la categoría *ruralidad* recubre situaciones heterogéneas desde el punto de vista de la estructura

²⁵ En la dimensión generativo- verificativa que proponen Goetz y LeCompte para conceptualizar los supuestos de una investigación social, este estudio se acerca al extremo generativo, pues “se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia” (Goetz y LeCompte, 1988:30).

²⁶ En la República Argentina, el gobierno de los sistemas educativos está a cargo de las administraciones provinciales.

productiva y de las dimensiones urbanas del desarrollo rural (Schejtman, 1999). Debido a esta heterogeneidad, cierta amplitud en la localización de las escuelas obra en beneficio de la exploración del objeto.

En forma adicional, se tuvo en cuenta que las escuelas podrían encontrarse en distintas situaciones en cuanto a la *dotación de recursos didácticos*, debido a que, en el momento de planificarse el trabajo de campo, las líneas de provisión de recursos de las políticas compensatorias habían comenzado a modificar la dotación de libros, útiles y materiales didácticos en numerosas escuelas rurales. En tanto la presencia de libros y otros recursos didácticos modifica las condiciones en que la enseñanza puede tener lugar, esta característica fue considerada en el análisis.²⁷

De acuerdo con las condiciones de la muestra, se propuso trabajar en cuatro escuelas primarias rurales, según la siguiente categorización:

- Dos escuelas primarias rurales unitarias.
- Dos escuelas primarias rurales con dos o más secciones múltiples.

A través de autoridades del Ministerio nacional,²⁸ se contactó a las autoridades educativas de dos provincias (Neuquén y La Pampa), a quienes se les hizo llegar los requerimientos para la composición de la muestra y se

²⁷ En un primer momento se pretendió que este rasgo fuera un criterio más en la muestra de juicio. A fin de diferenciar las escuelas según este rasgo, se incluyeron entre los casos escuelas atendidas por el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y escuelas que no estuvieran concernidas por el Plan. En aquellos años, a través de su Proyecto 1, el Plan Social Educativo (1993- 1999) había comenzado a proveer de diversos materiales a las escuelas (desde libros y textos hasta útiles escolares), y subsidió la compra directa de materiales, recursos y equipamiento por parte de las escuelas. Pero se encontraron diferencias importantes en el tipo de recursos disponibles en cada unidad escolar atendida por el Plan en aquellos momentos, razón por la cual la categoría “escuelas atendidas por el Plan Social Educativo” no resultó una referencia suficiente para diferenciar de manera clara la dotación de las escuelas. Tiempo después, la consolidación del Plan contribuyó a trazar una línea clara de diferenciación entre las escuelas rurales en cuanto a la dotación de libros y otros materiales didácticos, incluyendo útiles escolares.

²⁸ Coordinación Nacional del Plan Social Educativo, en la Dirección Nacional de Programas Compensatorios de la Subsecretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1997.

les solicitó una preselección de escuelas de cada categoría, acompañada de la información relevante para relacionarla con la muestra de juicio y para organizar el campo. Se concentró el trabajo en estas provincias por el peso de la ruralidad en la composición de su población y de sus sistemas educativos²⁹ y, en el caso de la provincia del Neuquén, se consideró ventajoso que dispusiera de un ciclo lectivo diferenciado para algunas de estas escuelas.³⁰ Sobre la base de la preselección ofrecida por las autoridades provinciales, la selección de escuelas se realizó con los supervisores locales (en entrevista personal en el caso del Neuquén, mediando comunicación telefónica en el caso de La Pampa), en función de lo cual se diagramó la secuencia de campo.

Es interesante señalar que, una vez en terreno, las escuelas reales no necesariamente respondían a la caracterización previa en función de la cual habían sido elegidas. Así, mientras la escuela que constituyó el Caso 3 fue seleccionada como escuela unitaria y se suponía atendida por el Plan Social Educativo, resultó ser el anexo (por entonces recién creado) de una escuela rural ubicada a 14 kilómetros, siendo la escuela central y no el anexo la que había recibido materiales del Plan, y no teniendo la maestra función

²⁹ Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991, la población rural de Argentina alcanzaba el 12,81% del total, mientras que en La Pampa llegaba al 25,82% y en Neuquén el 13,7%. Según datos de 2001, las cifras han trocado al 10,56%, el 18,68% y el 11,42% respectivamente. [Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Cuadro 10.1 Provincias. Población urbana y rural censada en 1991 y población por sexo en 2001].

³⁰ Numerosas escuelas de las zonas montañosas de la provincia de Neuquén (entre ellas, las que fueron incluidas en este estudio) desarrollaban el ciclo lectivo con un calendario propio, lo cual entrañaba facilidades para el trabajo de campo en función de las obligaciones laborales de la tesista. Mientras el ciclo lectivo generalizado en Argentina se extiende en el período marzo/ diciembre, en estas escuelas, debido al rigor del clima invernal, el ciclo lectivo inicia en el mes de setiembre y se extiende hasta el mes de mayo, marcando el cierre la fecha patria del 25 de mayo.

Es importante señalar que esta situación está comenzando a cambiar en virtud de la extensión de la obligatoriedad escolar, establecida en la recientemente derogada Ley 24193 o Ley Federal de Educación. Como los niños y niñas de estas escuelas finalizan séptimo grado en mayo, ya no pueden ingresar al nivel secundario porque el ciclo lectivo de este nivel inicia en marzo: los meses entre finales de mayo y comienzos de marzo los encuentran sin posibilidades de escolarización. Debido a ello, la provincia del Neuquén ha habilitado un nuevo calendario escolar en el cual el ciclo lectivo se extiende de febrero a diciembre, con un receso invernal más prolongado de modo de sortear el período de fríos más intensos. Las escuelas primarias de la zona han comenzado a adoptar paulatinamente este nuevo calendario.

directiva, a pesar de ser la única docente del anexo. Por su parte, en el caso de la escuela del Caso 1, la información de la supervisión indicaba que se trataba de una escuela unidocente, pero al llegar a ella nos encontramos con una directora y una maestra, situación debida al reciente otorgamiento de un cargo de maestro que permitió desdoblarse los grados de primer ciclo por un lado, y de segundo y tercer ciclos por el otro.³¹ Los ejemplos son ilustrativos de la distancia que puede existir, y que en ciertos casos existe, entre la caracterización administrativa de una escuela y sus condiciones reales, asunto de reconocida relevancia en el enfoque de investigación en el que se inscribe esta tesis.

La selección realizada con los supervisores fue reajustada en el proceso en virtud de las características que se encontraron de las escuelas visitadas, y por eso la muestra final es distinta de la planeada.³² En virtud de la selección de escuelas y de sus condiciones reales, los casos fueron los siguientes:

Tabla 1

Caracterización de los casos en relación con la muestra de juicio.

Caso	Caracterización en relación con la muestra de juicio
1	Maestra de sección múltiple sin función directiva, en escuela primaria rural bidocente ubicada en la provincia del Neuquén
2	Maestra de sección múltiple sin función directiva, en escuela primaria rural multidocente de la provincia del Neuquén
3	Maestra de anexo unitario, sin función directiva pero a cargo de anexo de una escuela multidocente de la Provincia del Neuquén
4	Directora de escuela unitaria de la provincia de La Pampa

³¹ Como se verá, la escuela experimentó un importante incremento de matrícula (pasó de 9 a 30 alumnos en dos ciclos lectivos), por lo cual su directora aprovechó que el acto de finalización del ciclo lectivo anterior para escuelas del período setiembre- mayo se realizó en su escuela para solicitar a una vocal del Consejo Provincial de Educación el segundo cargo, que le fue otorgado. Antes lo había gestionado a través de la supervisión, sin haber tenido hasta ese momento la respuesta que pretendía.

³² Quizás sea conveniente recordar que estos cambios no afectan la relevancia teórica de los casos finalmente abordados pues, a diferencia de la recolección de datos como rutina preplaneada, en estudios como éste en el muestreo teórico las contingencias inanticipadas se incorporan a la interpretación de los fenómenos y pueden llevar a ajustar la selección del *next*, del caso que sigue (Glaser y Strauss, 1967).

El estudio no pretende comparar los cuatro casos entre sí sino utilizar la contrastación en el análisis para reconocer elementos significativos de cada caso y contribuir a su mejor descripción analítica, con vistas a la reconstrucción del objeto (Rockwell y Ezpeleta, 1984).

3.3. El trabajo de campo y el archivo resultante:

El trabajo de campo consistió en una serie de observaciones cualitativas por escuela, por un mínimo de tres días y un máximo de cuatro, según los casos, cada vez en el curso de una misma semana.³³ Durante las visitas, se realizaron observaciones de clase (siempre a la misma maestra), observaciones de otros episodios de la vida escolar que se hacen accesibles debido a la estancia intensiva en el terreno, entrevistas a directivos y maestros, y a personal de supervisión cuando esto fue posible.³⁴

El foco en la organización de la enseñanza sustentó la prioridad de permanecer en cada escuela durante un tiempo que permitiera observar secuencias completas de actividad en clases. Las visitas se realizaron en febrero y abril de 1997; tres escuelas fueron observadas en febrero y la cuarta en abril.³⁵

³³ Debido a las distancias desde la ciudad de Buenos Aires (lugar de residencia de la tesista) hasta las escuelas, el trabajo de campo implicó costos y tiempos que fueron decisivos en el momento de definir que las observaciones se realizarían en una misma semana en cada caso.

³⁴ En el trabajo de campo de los casos 1 y 2 intervino como parte del equipo de observación la Lic. Verona Batiuk, por entonces auxiliar docente de la cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e integrante del Plan Social Educativo.

³⁵ Entre el trabajo de campo y las primeras fases del análisis y el proceso posterior (que se reconstruye en el siguiente apartado) medió un lapso importante de tiempo -desde el año 2000 hasta el 2006- en el que la producción de esta tesis estuvo detenida, debido a que la tesista se incorporó a la función pública en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, lo que requirió dedicación completa. Esta interrupción genera dificultades para la recuperación de alguna información contextual. En contrapartida, permite una valoración retrospectiva de las circunstancias en que se encontraban las escuelas en ese momento. Evidentemente el

El proceso de investigación seguido en este estudio se caracterizó por observar de la manera más abierta posible, sin desconocer que toda observación es selectiva pero sin cerrar categorías de análisis definidas *a priori*, procurando una inmersión en el acontecer de las escuelas que permitiera apresar la singularidad de las prácticas (Rockwell, 1987). En promedio, las horas de estancia en terreno fueron cerca de cinco por día (4 horas 42 minutos), funcionando la jornada escolar como referencia básica para el inicio y finalización de las visitas:

Tabla 2
Distribución del trabajo de campo.

Escuela ³⁶	Cantidad de registros de clase	Tiempo de clase observado	Tiempo total observado (aproximado)	Días en terreno
Caso 1	9	11 horas 16 minutos	18 horas	4
Caso 2	14 ³⁷	10 horas 58 minutos	17 horas	4
Caso 3	7	9 horas 12 minutos	15 horas	3
Caso 4	7	6 horas 5 minutos ³⁸	12 horas	3

Se estuvo como mínimo en todos los inicios y cierres de jornada, y en muchas ocasiones se arribó antes y se permaneció después del horario, si la situación lo requería y si ello era posible. No se pernoctó en terreno, ni se

tiempo de esta tesis no es el usual, no obstante la originalidad del objeto y el abordaje casuístico permiten afirmar que los resultados del estudio mantienen su pertinencia.

³⁶ El orden es cronológico, de acuerdo con la secuencia de las visitas.

³⁷ Si bien la observación abarcó doce períodos de clase, en dos de ellos la maestra sostuvo en forma simultánea la enseñanza en dos plurigrados diferentes, moviéndose de una a otra aula durante todo el desarrollo de las clases. Debido a que en ese caso había dos observadoras, fue posible el registro de las dos clases que se desarrollaban en forma simultánea en aulas diferentes.

³⁸ Es relevante consignar la razón por la que el tiempo observado en esta escuela es sensiblemente menor con respecto a los otros casos. La escuela funciona en el turno mañana, es de jornada simple. Según la información oficial suministrada por el Ministerio de Educación de la provincia, su horario es de 8 a 12:15. Pero la jornada escolar real tiene una duración sensiblemente menor. El inicio de las clases nunca sucedió antes de las 8:46, y la postergación del inicio parece algo acordado con las familias, pues ni siquiera se la menciona con los niños y niñas. Por otra parte, en esta escuela nunca se cumplió un mismo horario de salida: el primer día la clase se prolongó hasta las 12:06, los otros días la salida se produjo a las doce o antes.

participó en situaciones que se desarrollaran marcadamente fuera de la jornada o el local escolar.³⁹

El archivo de campo consta de:

1. 37 registros de observación de clases (OBS, en la codificación de las referencias al material de campo que se sigue en esta tesis).
2. 6 desgrabaciones de entrevistas (código ENT).
3. 4 diarios de campo (código NOT), incluyendo el registro de 40 conversaciones.
4. 5 documentos relevados en terreno.

Los *registros de observaciones de clases* son versiones ampliadas en procesador de texto de los registros manuscritos de observación realizados en terreno y se elaboraron siguiendo ciertas reglas desde el momento mismo de tomar las notas de campo. Se trata de observar la clase sin excluir *a priori* ningún acontecimiento, sin decidir de antemano que un cierto intercambio, actividad o situación *es* o *no es* pertinente a la organización de la enseñanza, observando tanto a las maestras como a los niños y niñas, y registrando todo lo posible. Se evita juzgar mientras se registra o se procura distinguir el propio juicio de lo que se ve y se escucha. En el momento de completar el registro (lo que se hizo en todos los casos en el contraturno de la misma jornada escolar), se añade todo lo que se recuerda con la mayor precisión posible y, cuando hay grabación aprovechable,⁴⁰ se completa con ella las

³⁹ Son ejemplos de tales situaciones un baile organizado por una sociedad de fomento local que tuvo lugar una noche en la escuela del Caso 4, o una reunión de escuelas de la que participaron los maestros del Caso 2, que se realizó en otra localidad, a propósito de la organización conjunta de un campamento.

⁴⁰ La grabación de clases sin producir perturbaciones en la actividad es un problema de difícil solución en esta clase de estudio. En esta investigación, se incluyó un único grabador en clase, al principio de la visita ubicado próximo a la observadora, y luego colocado en otros sitios según lo que en cada caso se consideró conveniente. La inteligibilidad de las grabaciones varía, como es de suponer, según los desplazamientos de las maestras y la distancia de los niños con respecto al grabador, y también según la modalidad de intercambio que está teniendo lugar en cada momento de las clases. Bajo estas condiciones, las grabaciones son un apoyo para la transcripción literal de algunas intervenciones dominantes en el plano sonoro, y para procurar identificar por las voces a aquellos niños y

notas tomadas en campo: se consideran los tonos, se registra en lo posible a los sujetos que participan en las interacciones. Al elaborar el registro final de las clases, que se convirtió luego en el material de referencia en el proceso de análisis, se busca que el posible lector pueda reconstruir los eventos descriptos, considerando que no los ha presenciado, y se procura por tanto el mayor nivel de explicitación posible, si bien se trata de eventos que no dejar de ser interpretados desde el punto de vista de quien registra.⁴¹

El archivo de campo contiene 37 registros de observaciones de clase, identificados según caso, día y módulo o bloque⁴² observado. Cuando en el texto de la tesis se hace referencia a un registro o se transcribe un segmento, se hace constar el número de caso (con un número arábigo), el del día (con un número romano), eventualmente el del módulo o bloque (con segundo número romano), y la página exacta del registro (con un segundo número arábigo). Por ejemplo: 2, OBS III, II, 25 significa *Caso 2, tercer día, segundo módulo, página 25*. Lo usual, sin embargo, es que se omita la mención del módulo o bloque y se haga constar el número de página, para facilitar la localización; en el ejemplo anterior, la referencia se convierte en 2, OBS III, 25.

niñas de cuya habla se tomó registro sin que, en el momento mismo de la clase, pudieran ser identificados con precisión.

⁴¹ Todos los registros fueron leídos en el año 2007 por una persona que no estuvo en terreno, la Lic. Valeria Buitrón, auxiliar docente de la cátedra de Psicología Genética de la Universidad de Buenos Aires, quien en fases avanzadas del análisis y durante la escritura de la tesis, operó como asistente de investigación. Estas lecturas posteriores permitieron algunos completamientos adicionales que mejoraron la comunicabilidad de los registros.

⁴² La expresión *módulo* denomina al segmento de clase entre recreos, de duración variable, que establecen las maestras en tres de las escuelas visitadas (Casos 1, 3 y 4). La existencia de módulos testimonia decisiones de segmentación interna de la jornada escolar que toman las maestras, y que se alejan del horario estándar integrado por horas cátedra de duración fija (de 40 ó 45 minutos según las regulaciones propias de cada provincia). Como se ha señalado para otros contextos, “la actividad real es mucho más móvil de lo que supone la existencia de un horario” (Gálvez *et al*, 1979:17). La expresión *bloque* diferencia estos segmentos variables que hemos llamado módulos de la duración institucionalizada de las clases que se encontró en el Caso 2 y que se debe a que, habiendo en la escuela profesores de Educación Física y Plástica, la combinación de horarios entre los cuatro maestros y los dos profesores obliga a una organización estable del tiempo. Las expresiones *módulo* y *bloque* se hacen necesarias porque los horarios escolares no presentan una segmentación estándar en horas cátedra.

En este estudio, se considera *entrevistas* a las situaciones de diálogo en profundidad, formalmente acordadas como tales entre la investigadora y cada docente, realizadas en momentos definidos en común y bajo condiciones acordadas. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de las maestras y desgrabadas luego, con estricto apego a la literalidad de sus dichos. No obstante, debe señalarse que en dos de los casos (Casos 2 y 4), finalizada la entrevista como situación formal, la maestra quiso añadir reflexiones y comentarios que no fueron grabados, y cuyo contenido fue por tanto objeto de reconstrucción posterior en el contraturno. El archivo de campo contiene seis transcripciones de entrevistas en profundidad, según el siguiente detalle:

- cuatro entrevistas en profundidad a las maestras de las secciones múltiples observadas, una por caso;
- una entrevista a la directora de la escuela del Caso 1, aunque sus clases no fueron las observadas;⁴³
- una entrevista a otra maestra de la escuela del Caso 2, debido al trabajo que desarrolla con la docente cuyas clases fueron observadas.

Es importante señalar que no se trata de las únicas conversaciones mantenidas con los sujetos en terreno. El número acotado de entrevistas se debe a que distinguimos estas situaciones de diálogo formalizadas de los numerosos intercambios (40 de los cuales quedaron registrados en los diarios de campo) que fueron posibles debido a la intensidad de la presencia de la investigadora en la escuela, tal como consta en los diarios de campo de

⁴³ A pesar de nuestra insistencia y del tiempo que permanecimos en terreno, no fue posible entrevistar al director de la escuela del Caso 2, que estaba visiblemente incómodo con nuestra presencia en el establecimiento. Como se ausentaba frecuentemente de la escuela para atender requerimientos de la supervisión escolar, lo imprevisible de su horario fue esgrimido como razón para no pautar un horario de entrevista sino hasta el último día; ya próximos al inicio de la entrevista pautada, se excusó de mantenerla informando que había sido citado a la sede de la supervisión.

La dirección de la escuela del Caso 3, como se verá, estaba vacante al momento de realizarse el trabajo de campo, razón por la cual tampoco en ese caso puede incluirse una entrevista al directivo.

cada caso. Consideramos que corresponde dar un tratamiento diferenciado al texto de las entrevistas, pues se trata de diálogos donde el investigador toma al interlocutor como informante clave sobre acontecimientos y actividades que no pueden observarse directamente y busca aprender lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Los *diarios de campo* son reconstrucciones ordenadas cronológicamente de informaciones recogidas y de otras situaciones vividas en las escuelas además de las clases, incluyendo conversaciones e intercambios no grabados, croquis de las escuelas y las aulas, y notas diversas tomadas en terreno. Al finalizar cada jornada de observación, y antes de completar los registros de observaciones de clases, se procedió a formalizar estas notas y se las fue completando durante toda la estancia en la escuela. Difícilmente pueda exagerarse la importancia de estos diarios en el proceso de análisis, en el que permitieron incorporar otros elementos al análisis y propiciaron algunas contrastaciones.

La *documentación relevada en terreno* ha sido diversa según los casos, e incluye copias de algunos de los materiales preparados por las maestras para sus clases, producciones de los alumnos y alumnas, fotos tomadas por la investigadora, y documentación institucional cuando fue posible.⁴⁴ Debido al aislamiento en que se encontraban las escuelas, fotocopiar materiales fue una posibilidad restringida, y por tanto debió reemplazarse la fotocopia por el fichaje de la documentación. No se realizaron revisiones sistemáticas de cuadernos y carpetas de los y las alumnas, aunque sí fueron revisadas las producciones que fueron objeto de trabajo en las clases observadas.

⁴⁴ No se lista aquí la información institucional porque contribuiría a la identificación de las escuelas.

3.4. El proceso de análisis:

Es sabido que en los abordajes cualitativos que se inspiran en el enfoque etnográfico el análisis no es un proceso que se inicie después del trabajo de campo. Ahora bien, el proceso de análisis posterior al campo tiene toda su importancia, entre otras razones porque la producción de instrumentos de análisis es uno de los productos que la investigación puede ofrecer. En esta tesis, debió enfrentarse el desafío de generar modos de análisis que permitieran abordar la complejidad de la enseñanza, en las particulares condiciones en que ésta tiene lugar en los plurigrados rurales. Para ello, no podía contarse con una indicación predeterminada de pasos a seguir, entre otras razones por la novedad del objeto. Con el apoyo que proporcionaron otras investigaciones sobre la escuela realizadas dentro de la tradición etnográfica, fue necesario elaborar producciones adecuadas a la especificidad del objeto en cada nivel del análisis.

Una de las primeras producciones fueron los *desarrollos sintetizados de las clases*.⁴⁵ En su forma final, son cuadros en los que se vuelca la secuencia de eventos observados en las clases, organizada según los *grupos* en los que la maestra organiza internamente el plurigrado, y *segmentada* según el desarrollo de la actividad escolar. Varios componentes de la definición que precede requieren fundamentación, la que solicita a su vez la introducción de conceptos que fueron generados en el análisis.⁴⁶

¿A qué nos referimos al hablar de *grupos*? *Grupo* es una categoría generada en el análisis para referirnos a los alumnos pertenecientes a una misma división interna de una sección múltiple, división ésta realizada por la maestra. Al buscar criterios para estructurar los cuadros que permitieran el análisis de las clases, criterios que fueran pertinentes a la lógica

⁴⁵ En el Anexo I se incluye un registro de observación de clase, acompañado del cuadro correspondiente a su desarrollo sintetizado (Anexo II) y de la graficación de los movimientos de la maestra entre los grupos en que se organiza la sección (Anexo III).

⁴⁶ Esta dinámica es bien propia de los estudios cualitativos: la exposición del análisis requiere la incorporación de algunos de los resultados de éste (conceptos, categorías, secuencias de acciones, etc.) a fin de hacerse inteligible.

organizativa que las maestras ponían en acción, esta división interna de la sección múltiple en grupos fue emergiendo como un organizador poderoso de la enseñanza. Una perspectiva poco advertida podría estimar que los grupos y los grados escolares serían coincidentes; pero, como habremos de mostrar, las diferencias son importantes.⁴⁷

A cada *segmento de clase* le corresponde un registro en el cuadro.⁴⁸ El criterio para segmentar las clases, para establecer los fragmentos de las clases a los que hacer corresponder sendos registros en los cuadros, fue el desarrollo de la actividad escolar. Las clases observadas no son secuencias continuas; en su desarrollo suceden cambios en las actividades de las que participan los alumnos. Buena parte de esos cambios son impulsados por las maestras y, en ese sentido, las consignas que ellas indican, anuncian o escriben son una señal generalmente confiable de que un cambio tendrá lugar. Pero se registran también otras ocurrencias: inicios fallidos; desarrollos en paralelo (situaciones en las que la maestra considera que los alumnos están en determinada actividad pero alguno de ellos no lo está, e ingresa más tarde, o queda afuera); actividades que son comprendidas por los alumnos de un modo distinto al que la maestra previó; grupos que quedan sin asignación de actividad. En el análisis de la segmentación de las clases, todas estas eventualidades fueron emergiendo y fue menester encontrar modos de que la inscripción de un segmento en el cuadro - y aún antes el establecimiento del alcance de un segmento- se mantuviera fiel a estas eventualidades y no quedara atrapada en el supuesto de que la consigna del docente inicia o cambia la actividad de los alumnos.

El completamiento de estos desarrollos sintetizados de las clases requirió numerosas relecturas de los registros y condujo no pocas veces a su mejora. El cuadro, que se hizo para los 37 registros de clase de los cuatro casos, fue fundamental para mantenerse apegados a lo observado y

⁴⁷ Estos conceptos serán ampliados en la exposición de cada caso y serán sistematizados en el capítulo 5.

⁴⁸ Véase Anexo II.

encontrar a la vez la lógica particular de la organización de las clases. A medida que se los iba concretando, fueron decantando algunas ideas sobre la organización de la enseñanza y sobre sus condiciones, que fueron sistematizadas en un segundo nivel de análisis que recibió el nombre metafórico de *precipitado*.

La denominación *precipitado* se apoya en la metáfora de la precipitación,⁴⁹ y pretende expresar el resultado del proceso analítico seguido, proceso por el cual ciertos elementos constitutivos del caso han decantado del total de la información registrada, y fueron recogidos mediante la escritura. Lo que aquí se llama precipitado es en términos formales un texto, absolutamente ceñido al caso, que recoge aquellos elementos del caso (informaciones, eventos, expresiones de los actores, etc.) que, de acuerdo con el análisis realizado hasta ese momento y según las interpretaciones de la investigadora, permiten caracterizarlo y contribuyen a su especificidad. Evidentemente, la elaboración de los precipitados se apoya en la formulación de hipótesis preliminares sobre los casos. Por su parte, no todas las hipótesis del precipitado de cada caso fueron confirmadas a lo largo del proceso posterior de análisis, pero todas propiciaron una revisión exhaustiva del material de campo, a la que se debe buena parte de la producción analítica de esta tesis.

Entre la elaboración de los precipitados y el proceso posterior de análisis medió el período en que la producción de la tesis estuvo detenida.⁵⁰

Retomada su elaboración, la etapa siguiente del análisis consistió en realizar

⁴⁹ En química, la precipitación es un método de separación de fases aplicable a soluciones; el precipitado es el sólido que se produce en la disolución por efecto de una reacción química o bioquímica. En la mayoría de los casos, el precipitado (el sólido formado) *cae* al fondo de la disolución y puede ser recogido por diversos métodos, como la filtración o la decantación.

⁵⁰ El trabajo de campo y los procesos de consolidación del archivo de campo tuvieron lugar en el año 1997. Los desarrollos sintetizados de las clases fueron realizados en el año 1998, año en que se preparó el proyecto de tesis que fue presentado a FLACSO, que recibió aprobación institucional en marzo de 1999. Los precipitados fueron elaborados en 1999 y condujeron, por contener hipótesis preliminares, a la revisión del material de campo y de los desarrollos sintetizados. El proceso posterior de análisis que se reconstruye en este apartado, incluyendo la elaboración de las descripciones analíticas y los procedimientos de síntesis, se desarrolló entre el año 2006 y el presente, hasta la redacción final de la tesis.

una *descripción analítica* de cada caso, reconstruyendo las configuraciones que le son propias y elaborando *dimensiones de análisis* del problema que interesa investigar (Rockwell, 1987), esto es, la organización de la enseñanza en las secciones múltiples observadas. En ese proceso, los interrogantes que guiaron el diseño del estudio fueron retomados y, en algunos casos, modificados en función del análisis.

El resultado de esta etapa son sendos documentos titulados “*Presentación del caso*”, donde cada caso es caracterizado en función de ejes comunes. Algunos eran previsibles al comienzo del análisis por el tipo de estudio en curso y espejan las dimensiones de análisis (como la caracterización de la escuela y de la zona en que se encuentra, la trayectoria formativa y laboral de las maestras, la composición de la sección múltiple, etc.), mientras que otros emergieron del análisis de un caso y fueron trabajadas luego en los demás (como la manera en que cada maestra define su tarea y la relación de ello con sus posicionamientos frente a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, o las restricciones institucionales que en los distintos casos operan para la organización de la enseñanza).

A la elaboración de estas descripciones analíticas de los casos siguió un nuevo trabajo de análisis, esta vez enfocado directamente en la enseñanza. Evidentemente, la elaboración de las presentaciones de los casos contiene referencias abundantes a la enseñanza pero, tratándose del objeto de esta tesis, se consideró necesario un nuevo nivel de análisis. Este nuevo nivel requirió una relectura de las clases para definir con precisión el esquema de organización que sostiene la práctica de cada maestra, pesquisando cuestiones como la distinción entre grados y grupos dentro del plurigrado, la asignación estable o móvil de los alumnos a los grupos, la posible centralidad de algún grupo sobre otros como eje de la organización de la clase, los contenidos priorizados y su relación con los prescriptos en el contexto de la escolaridad graduada, las modalidades de actividad propuestas por las maestras a los alumnos y alumnas, las formas de participación de los alumnos en clase, los modos en que los alumnos se dirigen a la maestra y ésta a ellos, entre otras.

Ciertos procedimientos de análisis que se generaron para un caso (como la graficación de las derivas de la maestra generada en el análisis del Caso 1, del que se tiene un ejemplo en el Anexo III), aplicados a otros casos mostraron una dinámica diferente de las clases (así, el análisis de las derivas de las maestras permitió identificar modalidades de atención a las demandas de los alumnos y de los grupos específicas de cada caso) y fueron por tanto de utilidad para reconstruir con criterio casuístico la organización de la enseñanza en las secciones observadas.

El resultado de este nivel de análisis ha sido una nueva serie de documentos por caso titulados “*Análisis didáctico*”, en los que se presenta una caracterización amplia de la enseñanza en cada sección múltiple observada, con abundante apoyo en el material de campo e integración en el texto de segmentos seleccionados de las clases, fragmentos de las entrevistas a las maestras y referencias a las notas de campo y a la documentación relevada en terreno.

Las presentaciones de los casos y sus respectivos análisis didácticos constituyen una documentación de un promedio de setenta páginas por caso. Evidentemente, para la incorporación de los resultados de este proceso analítico a la tesis se requería un trabajo de síntesis tras el despliegue de asuntos a que se había dado lugar. Ese trabajo de síntesis tuvo dos fases. En la primera, se elaboró un documento titulado “*Organización de la enseñanza en el Caso X*”, en el que se propuso una presentación de cada caso seleccionando aquellos aspectos del contexto institucional, de la historia personal y laboral y de la organización didáctica que se consideraron necesarios para caracterizar la singularidad de cada caso y dar visibilidad al quehacer de las maestras. Esos documentos son la base de la presentación de los casos que se ofrece en el capítulo 4 de esta tesis.

En la segunda fase del análisis, se retomaron los casos para formular hallazgos de un mayor nivel de generalidad sobre las problemáticas que se presentan en la organización de la enseñanza en las secciones rurales

múltiples. Estos hallazgos, que son la base del capítulo 5, pueden permitir el abordaje de la enseñanza en otros contextos institucionales, a condición de que se mantenga su carácter de hipótesis.

Como puede apreciarse, sucesivas descripciones correspondientes a distintos niveles de análisis anteceden a la tesis que aquí se presenta. En este tipo de investigación, la ida y la vuelta permanentes entre los referentes teóricos y el trabajo empírico dan lugar a descripciones de un alcance analítico cada vez mayor acerca del proceso que se busca y simultáneamente se construye (Mercado Maldonado, 1991). Asimismo, aparecen eventos que permanecen aislados, que no pueden ser interpretados con la solidez requerida, y hay que dejarlos de lado por insuficiente información (Carvajal Juárez, 1993). Durante el proceso que se ha reseñado, desde el diseño del estudio hasta la elaboración de esta tesis, se ha producido la identificación de un conjunto de categorías (como la de invención del hacer, la de grupo-clase, la de derivas, entre otras) pertinentes para apresar la organización de la enseñanza a la escala de las situaciones y prácticas observables en la vida diaria, en relación con sujetos y contextos escolares específicos.

En tanto esta secuencia de análisis implicó revisar en distintas oportunidades los materiales de los distintos casos, el proceso contiene algunos reaseguros frente a la posibilidad de que el primer caso que se analiza distorsione el abordaje de los otros: que el análisis seguido en este estudio se ha mantenido atento a la singularidad no significa que cada caso se analizó por separado, o que no se abordó el siguiente hasta que hubiera concluido el análisis del anterior, sino que en cada etapa fueron revisados todos nuevamente, lo que permitió establecer vinculaciones entre los casos y evitar la pregnancia de las primeras categorías generadas en el análisis.

3.5. Dimensiones de análisis:

La reconstrucción del proceso de análisis, que se ofrece en el apartado precedente, ha permitido exponer un proceso de elaboración de dimensiones de análisis que reconoce distintas etapas. Las dimensiones que aquí se presentan no son las mismas con las que se inició la tarea; hubo, desde luego, un conjunto primero de dimensiones previsible en función del objeto y de la inspiración etnográfica del abordaje de investigación, pero otras fueron emergiendo en el análisis y se incorporaron luego al estudio de cada caso. El conjunto final de dimensiones es el siguiente:

- Condicionamientos institucionales de la enseñanza, los que define la administración escolar y los que se configuran en cada escuela, incluyendo las decisiones de los directores en las escuelas de más de un docente.
- Trayectoria personal y profesional de las maestras, incluyendo la relación de la maestra con su profesión, el momento de su trayectoria profesional, su representación de la tarea, su situación de aislamiento o trabajo colaborativo con otros docentes, la relación con el director o directora en las escuelas de más de un docente.
- Relación con las familias de la zona, atendiendo en especial a la diferencia entre ser de la zona y ser ajeno o recién llegado, y a las características socioculturales de las poblaciones de referencia.
- Historia de la escuela, incluyendo la historia de su creación, las variaciones históricas de la matrícula y los cambios en la planta docente.
- Especificidad de la sección múltiple, en cuanto a la cantidad total de alumnos, a la composición y tamaño de los grados, y a las relaciones de parentesco que se visibilizan en las clases.

- Organización de los grupos dentro de la sección según la definen las maestras y según se concretiza en las clases observadas.
- Organización del currículum, los contenidos, las actividades y las modalidades de trabajo propuestas por los maestros.
- Tareas de las maestras en las clases, modos de distribución de la atención entre los distintos grupos de alumnos, formas de actividad más frecuentes, intervenciones para la organización de la clase.
- Las interacciones en sala de clases, incluyendo interacciones entre la maestra y los alumnos, intervenciones de la maestra a propósito de las actividades de los alumnos e interacciones entre pares.
- Materiales y recursos disponibles y utilizados en la clase.
- El conocimiento que circula en la clase, en especial las áreas y contenidos que se enseñan o se omiten, y las formas de tratamiento didáctico de los contenidos que inciden en las oportunidades de apropiación por parte de los alumnos y en las posibilidades de construcción del sentido de los contenidos escolares.
- Problemas que identifican las maestras en el trabajo cotidiano y con referencia a la enseñanza en la sección múltiple a su cargo.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE CASOS

El trabajo de campo realizado y el proceso de análisis sobre los cuatro casos en que se basó el estudio permiten componer una mirada detenida sobre la organización de la enseñanza producida por cuatro maestras en otras tantas escuelas rurales. En este capítulo, se ofrece una presentación sistemática de la organización de la enseñanza en cada caso, construida como resultado de un análisis en el que todas las dimensiones anotadas en el capítulo precedente fueron sometidas a examen y en el que se buscó comprender las propuestas de enseñanza que construyen las maestras en sus relaciones con los condicionamientos objetivos de la escuela y la sección múltiple y con las perspectivas particulares con que cada maestra aborda tales condicionamientos.

El contenido de este capítulo es fundamentalmente descriptivo: se busca ofrecer una caracterización de la organización de la enseñanza en los plurigrados, lo más próxima posible a las perspectivas de las propias maestras y al funcionamiento cotidiano de la enseñanza en los plurigrados observados. La descripción no supone, desde la perspectiva de esta investigación, un disvalor: debido a lo poco que la investigación educativa ha abordado la enseñanza en estos contextos, se considera que lograr buenas descripciones de las prácticas constituye un aporte al conocimiento del objeto. Por otra parte, las descripciones se sostienen en una cierta interpretación de lo que se muestra, de lo que se visibiliza, de forma que la tesis se propone conceptualizar las prácticas, sin negarlas (Edwards, 1992).

Antes de ingresar al análisis de cada caso, interesa anotar que, donde las condiciones de aislamiento y aún de abandono por parte de las autoridades del sector educación podrían hacer suponer un funcionamiento poco formalizado de la escuela, nuestro estudio revela que el empleo del

tiempo escolar para tareas relacionadas con la enseñanza de los contenidos curriculares promedia el 70% de la jornada escolar, lo cual habla de la institucionalización que alcanza la enseñanza en las escuelas observadas y, posiblemente, en las zonas rurales del país.

El capítulo se estructura en cuatro apartados, cada uno referido a un caso, y presentados en la misma secuencia en que fueron visitadas las escuelas en el trabajo de campo. Debido al compromiso de anonimato asumido con los informantes y sujetos de la investigación, los nombres de las localidades, escuelas y maestras fueron modificados para asegurar la reserva de las identidades. Por la misma razón, cuando alguna referencia de contexto hacía directamente reconocible una localidad, se optó por no incluirla en este escrito, aunque como corresponde se la consideró en el análisis. Escrituras entre comillas y en itálicas indican expresiones retomadas literalmente de los informantes o los sujetos de esta investigación.

4.1. Organización de la enseñanza en San Francisco (Caso 1):

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

distancia cultural entre la maestra y los chicos conduce con frecuencia a la incomprensión.

Una escuela de comunidad, una directora de la comunidad:

La escuela de San Francisco, que funciona en el período setiembre/mayo, está ubicada en tierras de la comunidad mapuche A⁵¹ y es, por tanto, una escuela “de comunidad”.⁵² Forma parte de un núcleo poblado que incluye el puesto sanitario y un depósito de lanas. La comunidad está formada por unas doscientas cincuenta familias con un *lonco*,⁵³ que viven dispersos y son “*crianceros menores*”, esto es, se dedican fundamentalmente a la cría de ovejas. En la zona nadie tiene empleo fijo, excepto el empleado de maestranza de la escuela, el agente sanitario y las docentes.

Las casas de muchos alumnos están distantes; algunos chicos de la comunidad que viven “*del otro lado de la ruta*” (que se encuentra a 8 km) van a la escuela de El Cadillal.⁵⁴ Debido a la lejanía de sus viviendas, la directora decidió que diez nenas y un nene se queden durante la semana a dormir en la escuela que, sin embargo, no está habilitada como albergue. Esta iniciativa de la directora ha sido objetada por el gremio docente de la provincia porque, según nos hace saber una de sus autoridades, los directores no deberían hacerse responsables de albergar niños si no hay condiciones adecuadas para ello.

⁵¹ Se omite el nombre para evitar la identificación.

⁵² En la provincia del Neuquén hay comunidades mapuches que ocupan una zona determinada del territorio provincial; los chicos de esas familias concurren a la escuela de la zona, y estas escuelas son genéricamente conocidas como “escuelas de comunidad”. En abril de 2007, diez años después del trabajo de campo en que se basa esta tesis, viajé a Neuquén para participar en un Congreso y me reencontré con la maestra de uno de los casos. Conversando con ella de las escuelas, utilizó nuevamente la expresión “escuelas de comunidad”, lo que parece mostrar la durabilidad de esta identificación genérica.

⁵³ Término mapuche para referirse al jefe de la comunidad.

⁵⁴ Nombre ficticio. Es la escuela cabecera del Anexo del Caso 3 de este estudio.

No es ésta la única señal de que la directora se mueve como autoridad excluyente en esta escuela. Así como hospeda a once alumnos sin aval sindical, saltó al supervisor para demandar a las autoridades provinciales en forma directa un segundo cargo docente, no vacila en convocar a una reunión de padres para que éstos hagan señalamientos a la maestra sobre cosas que a ella no le gustan de su manera de enseñar, y toma decisiones sobre la ubicación de algunos chicos en las dos secciones múltiples que no consulta con nadie. Esta autoridad excluyente se apoya en la relación que Susana mantiene con la comunidad: sucede que ya trabajó en San Francisco años atrás, se casó con un miembro de la comunidad y, cuando su carrera le permitió aspirar a un cargo directivo, optó por regresar a este lugar. Susana está integrada a la comunidad, y la conoce con detalle; cuando le preguntamos por la posible evolución de la matrícula escolar, nos responde con información muy precisa sobre las familias y los niños: “*de cinco años hay siete [chicos]*”. Sus hijos pertenecen a la comunidad, ella ha asimilado prácticas culturales locales, y no cuesta imaginar que finalizará su carrera en esta escuela.

La escuela es muy antigua, fue creada en la segunda década del siglo XX. Es bidocente y tiene dos secciones múltiples: a la mañana funciona la que agrupa 2do y 3er ciclos (grados 4° a 7°), a cargo de la directora; a la tarde funciona la que agrupa al 1er ciclo (grados 1° a 3°), a cargo de la maestra Gabriela. Algunos alumnos de primer ciclo que no asisten al turno tarde son “*atendidos*”⁵⁵ por la directora en el turno mañana; la decisión de que estos chicos no cursen su escolaridad en la sección que formalmente les corresponde ha sido tomada por la directora según criterios que la maestra no conoce. A la tarde, además, la directora “*atiende*” en contraturno a alumnos de su propia sección que necesitan apoyo escolar.

Hay una provisión razonable de materiales en la escuela. El aula tiene su mobiliario en orden y dos pizarrones, así como un armario que funciona como biblioteca. Los chicos trabajan en cuadernos y escriben con lápiz; hay

⁵⁵ Retomamos una expresión que la directora utiliza frecuentemente para referirse a las funciones de enseñanza en el turno o de apoyo escolar en el contraturno, tanto las suyas como las de la maestra.

una cartuchera común para quienes no tienen colores. En una clase observada se utilizan libros y en otra, diccionarios; la escuela dispone de ellos porque recibió una donación de libros de una organización privada que colabora con escuelas rurales. La maestra, por su parte, elabora materiales: la hemos visto utilizar un títere de manopla fabricado por ella, juegos de lotería, y numerosas consignas escritas a mano y fotocopiadas, que administra de acuerdo con su programación de actividades. Cartulinas y plasticola se añaden a los materiales que fueron empleados en la semana.

Trayectorias de vida y profesionales de las docentes:

La directora se recibió de Maestra Normal Nacional⁵⁶ poco antes de que la formación docente pasara al nivel terciario y transcurriría un lustro antes de que comenzara a trabajar como maestra. Ha acumulado experiencia en distintas escuelas privadas y estatales, tanto de su provincia de origen como del Neuquén. A Susana le interesa dejarnos en claro que su trabajo ha gozado de reconocimiento de las distintas autoridades con quienes le ha tocado trabajar.

Nació en el norte del país, de donde salió en el inicio de los ochenta, episodio en torno al cual hace referencias a la dictadura militar, al general Bussi⁵⁷ y a las requisas que hacían los militares en las escuelas. Ya estuvo en esta escuela como maestra; en aquella oportunidad conoció a su marido, con quien se casó y tiene vivienda en Zapala. El año anterior al trabajo de

⁵⁶ En Argentina, la formación de maestros se trasladó del nivel medio al nivel terciario (actualmente denominado superior), a finales de la década de 1960; este proceso de traslado es conocido con la expresión “terciarización”. Hasta entonces la formación de maestros, tanto para el nivel inicial como para el nivel primario, se realizaba en el nivel secundario de las Escuelas Normales, y los estudiantes egresaban con el título de Maestro Normal. Desde entonces, comenzaron a egresar con títulos de Profesor para la Enseñanza Primaria o la Educación Inicial, según el caso.

⁵⁷ Militar argentino, comandante del “Operativo Independencia” en la provincia de Tucumán, interventor de la provincia y gobernador *de facto* durante la dictadura militar que se extendió de 1976 a 1983. En democracia, gobernador de la provincia, luego electo para distintos cargos representativos. Condenado en agosto de 2008 a cadena perpetua por uno de los crímenes que cometió durante la dictadura, el secuestro y desaparición del senador provincial Vargass Aignasse. Se esperan juicios por otros crímenes.

campo quedó primera en el listado para cargos directivos y, entre diversas opciones, eligió esta escuela.

Llega entonces a San Francisco por segunda vez un año atrás, ahora como directora de la escuela que por entonces se había vuelto unidocente debido a la merma de matrícula. La directora atribuye esa merma a la desidia de su antecesor; ella dedicó sus esfuerzos iniciales a recuperar la matrícula de la escuela y, al año de estar aquí, ya había reunido un alumnado que justificaba el segundo cargo de maestro. Como se dijo, no tramitó este cargo por vía jerárquica, sino que aprovechó que el acto de fin de curso se hizo en su escuela para pedirlo directamente a una vocal de educación primaria del Consejo Provincial de Educación.⁵⁸

La maestra Gabriela es una mujer de cuarenta años que ha resuelto ser maestra a una edad inusual; se ha recibido hace tres meses y éste es su primer puesto docente. Es nueva en el trabajo y en la zona, situación que se contrapone a la de la directora, vieja conocida de los pobladores. Está casada con un militar y viven en la ciudad cabecera del Departamento,⁵⁹ aunque también alquila una casa próxima a la escuela donde se instala durante la semana.

Trabaja en una escuela rural por decisión; un supervisor le recomendó que hiciera la primera experiencia docente en área rural, porque si comenzaba en escuelas urbanas difícilmente vendría después a esta zona, valiosa “*por la experiencia y por el puntaje*”. El supervisor aparece como una figura relevante en estos primeros meses de desempeño profesional de la maestra. También ha jugado un papel importante en su decisión la figura del padre de la maestra: era militar, retirado, amante del campo, y “*siempre había soñado con que ella fuera maestra rural*”. De todas formas, está desalentada por las difíciles

⁵⁸ En la Provincia del Neuquén (como en otras provincias argentinas) la educación tiene dos autoridades diferentes: el ministerio provincial de educación y el consejo provincial de educación (integrado por representantes de distintos sectores, entre ellos representantes sindicales).

⁵⁹ La provincia del Neuquén se organiza administrativamente en Departamentos.

relaciones con la directora, y ha considerado la posibilidad de dejar el cargo, aunque el supervisor la ha instado a permanecer.

Está cargada de prejuicios con respecto a los alumnos de la escuela; es manifiesto que los minusvalora. Utiliza la expresión “*pobrecitos*” en varias oportunidades, y la minusvaloración se juega inclusive cuando trata de proponer contenidos próximos a los chicos; así, cuando les da para leer la leyenda local del Lago Lolog, lo hace porque quiere poner “*algo de ellos*”, pero trata eso “*de ellos*” como un relato fantasioso, algo “*que no puede ser verdad*”.

Hay profundas diferencias entre la maestra y la directora. Estas diferencias se manifiestan, como veremos, en el terreno pedagógico, pero el trasfondo es biográfico e indudablemente político: la directora salió de la provincia norteña donde vivía huyendo de la dictadura militar y está casada con un mapuche; la maestra es hija de un militar y está casada con otro. Son posiciones presentes que hablan de vidas muy distintas y de perspectivas ideológicas contrapuestas, quizás no demasiado tematizadas por parte de la maestra, seguramente consideradas por la directora. En la relación directora/maestra se guardan las formas, entonces las diferencias se manifiestan en torno a temas de organización escolar o de enseñanza; pero la tensión es permanente y desborda aquellos temas.

Debido a esta hostilidad, las relaciones estrechas de la directora con la comunidad mapuche no sólo no operan a favor de la integración de la maestra, sino que la dejan sola en su distancia con respecto a los niños y sus familias.

La maestra cuenta que, preocupada por proponer temas para los cuales los chicos cuenten con “*referencias*”, ha buscado información sobre el *Nguillatún*⁶⁰ “*para enterarme y poder de allí partir*”. Lo que relata es una

⁶⁰ Tres ceremonias principales integran la ritualidad del pueblo mapuche: el *Machitún* o rito de sanación (oficiado por la Machi, una mujer consagrada por los dioses a la lucha contra las fuerzas del mal), el *Wetripantu* o Fiesta del Año Nuevo Mapuche (día sagrado que se celebra, invariablemente, cada 24 de junio) y el *Nguillatún* o rogativa, básicamente un rito

infructuosa búsqueda en biblioteca, algún libro de lectura encontrado, y también nos dice: “*Ya me dijo la directora que era difícil que [los alumnos] me contaran*” (1, ENT, 2).

La directora, sin embargo, conoce perfectamente la ceremonia y nos cuenta que su hija va a tener un rol preponderante en la próxima celebración. Pese a ello, no ha transmitido a la maestra la información de que dispone (1, NOT, 14).

Primera experiencia laboral en condiciones hostiles:

Gabriela inició su trabajo con la expectativa de una tarea conjunta con la directora en la que pudiera consultar sus dudas, aprender lo que no sabe, proponer ideas para sus clases. Pocos meses después, esta expectativa está desactivada, la maestra ha pensado en dejar la escuela, y su malestar y soledad son evidentes. Habla de sus problemas con "*la institución*", porque "*es difícil aceptar ideas nuevas*" y "*porque estaba acostumbrada [la directora] a trabajar sola*". Incide en la tensión la situación del hijo de la directora, que por registro escolar pertenece a la sección múltiple de Gabriela pero cuya presencia en las clases era inestable (“*entraba y salía del aula cuando quería*”). A raíz de ello, Gabriela tuvo una conversación con la directora, le planteó que esa situación era muy injusta con los otros chicos, y le solicitó a la directora que se hiciera cargo de tener a Nahuel entre los chicos que “atiende”.

Las diferencias entre la directora y la maestra toman forma cotidiana en intercambios tensos, con momentos hostiles; y han generado algunos episodios duros en relación con el trabajo de Gabriela. La directora manifiesta su franco desacuerdo con las propuestas de enseñanza de la maestra; apela para ello a los señalamientos directos, pero también a confrontar a la maestra con los padres, para que sean éstos los que manifiesten su desaprobación. Escuchamos el relato de la maestra:

de petición de bienestar (que se celebra al finalizar el verano). Debido a la fecha del trabajo de campo (mes de febrero), el *Nguillatún* estaba próximo.

“A la semana, al cuarto día de estar yo acá, vino a decirme que tenía que exigirles más. Claro, porque yo los dejaba hacer, yo estaba como que uno construye y entonces a raíz de eso me dice que no era... que no le parecía positivo, entonces se hizo una reunión de padres con la directora y los padres como que me exigen que tengo que cambiar” (1, ENT, 13).

Recíprocamente, Gabriela está en desacuerdo con los planteos didácticos de la directora. Dijo que había hecho toda su formación en el constructivismo y que al llegar a San Francisco intentó lo mismo pero tuvo que cambiar: *"los chicos no trabajaban con situaciones problemáticas", "tenían todo mecanizado, que está bien, pero ahora hacer cuentas no existe más en la escuela"*. Le resultó muy difícil que la comunidad la aceptara, porque estaban acostumbrados al estilo de la directora, que hasta su llegada tenía a su cargo a todos los alumnos en una sección única; pese al duro episodio de la reunión de padres que relata, protege su imagen diciendo que luego, *"al ver los resultados"*, la fueron aceptando.

Inclusive un aporte basado en la gran experiencia de la directora en escuelas rurales entra en la criba de sus tensas relaciones con la maestra y toma forma de una imposición: la directora le ha indicado a la maestra que debe planificar la semana en una gran hoja de actividades donde se vuelque el contenido de la carpeta semanal de todos los grados y, en tanto utiliza ella misma una hoja de este tipo, la ha indicado a la maestra porque considera que es una herramienta de gran ayuda para organizar la tarea en el plurigrado. La maestra confecciona esta hoja, pero lleva las actividades fotocopiadas en hojas aparte y sólo esporádicamente consulta la hoja en cuestión.

Características de la sección múltiple:

La sección a cargo de esta maestra está integrada por 8 varones y 5 mujeres. Cinco alumnos están inscriptos en primer grado (3 varones y 2 niñas), pero la situación de uno de ellos, Fabián, es precaria: no participa

plenamente de la actividad del aula, entra y sale permanentemente, deambula por la escuela, sin que la maestra parezca autorizada a exigirle permanencia. Cuatro de los alumnos inscriptos en primer grado tienen cinco años, una edad menor que la oficialmente estipulada para ese grado. La maestra considera que concurren a la escuela debido a la necesidad de los padres de que asistan al comedor; es probable que, en su esfuerzo por recuperar matrícula, la directora haya anticipado la inscripción a primer grado de algunos nenes y nenas, y haya dado el argumento del comedor a la maestra, que es quien debe afrontar el problema de alfabetizar a niños que podrían no estar en la escuela, o al menos no en primer grado.

Siete alumnos están inscriptos en segundo grado (5 varones y 2 nenas); como vimos, la situación del hijo de la directora es peculiar, pues formalmente está inscripto en esta sección pero casi no asiste a clase, aunque está todo el tiempo en la escuela. Una sola nena es alumna de tercer grado.

El fenómeno de tantos chicos en segundo grado se vincula con la recuperación de matrícula que tuvo lugar el año anterior, debido a la acción de la directora. 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.⁶¹ 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.

La sección funciona en el turno tarde. La organización del tiempo ha sido establecida por la directora y es bastante fija: en general dos grandes módulos⁶² de trabajo con un recreo intercalado que llega a extenderse hasta

⁶¹ Como se verá, en el Caso 3 de este estudio se verifica una situación similar.

⁶² Se recuerda que utilizamos la expresión “módulo” para referirnos a los segmentos de tiempo que establecen las maestras y que se diferencian de la tradicional hora de clase instituida en la escuela primaria.

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 opción como perturbadora de la organización que ella había establecido desde que regresó a la escuela; en consecuencia, desautorizó el esquema de ritmos variables e impuso una organización fija del tiempo, ello a pesar de que, en tanto las dos secciones múltiples funcionan en turnos diferentes, una organización variable del tiempo en uno de ellos no perturbaría la actividad del otro. 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, no se retoman temas o actividades de un módulo en el siguiente.

Los alumnos llaman a Gabriela “*señorita*” o “*maestra*”, y la tratan de “*usted*”; ella los tutea. El trato mutuo no es distendido; hemos asistido a intercambios tensos, y algunas expresiones de la maestra revelan mucha distancia con los chicos, y algo de desprecio: por ejemplo, “*¿Por qué son tan malos con los papeles?*” (1, OBS III, 6); o “*A ustedes no les gusta escribir*” (1, OBS IV, 8).

En el total de días observados, el empleo del tiempo para las clases superó el 70 % (71,46%) de la jornada escolar.

La organización de los grupos dentro de la sección múltiple:

La maestra mantiene los grados formales que integran la sección múltiple como base de la organización de las actividades de enseñanza. La tarea analítica de distinguir qué está haciendo cada grado en cada momento no ofrece dificultades, lo cual da cuenta de la visibilidad de la organización graduada dentro de este plurigrado.

La sección tiene el mayor número de chicos en segundo grado (7 de los 13). 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),⁶³ 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. El trabajo de la maestra con primer grado asumió sólo tres veces ese tono público del que habla Lemke, y fue siempre al inicio de la clase (módulo 1 día I, módulo 2 día I, módulo 1 día IV), por pocos minutos y para organizar la actividad de primer grado de modo de dedicarse, en el tiempo subsiguiente, a segundo grado. En cuanto a tercer grado, las indicaciones públicas de la maestra a la única alumna matriculada en ese grado se produjeron siempre en medio de las indicaciones a segundo grado, y tomaron la forma de expresiones como “*Gaby, vos esperá*”, “*A vos, Gaby, te voy a dar otra cosa*”.

Dentro de esta organización general que mantiene los grados formales, hay una frontera que la maestra mueve a voluntad entre segundo grado, donde tiene el mayor número de chicos, y tercer grado, donde –como se dijo– tiene una sola alumna. Esta frontera móvil se relaciona con la dificultad que representa para la maestra tener una sola alumna en tercero, prever tarea para ella y atenderla de manera especial. Aunque tiene mucha visibilidad que Gaby es de otro grado, la maestra le asigna tareas diferenciadas exclusivamente en el área de Matemática; en otras clases, Gaby comparte de principio a fin las actividades con los alumnos de segundo grado, y como generalmente las termina antes que sus compañeros,

⁶³ En el interesante capítulo “Dos minutos de una clase de ciencia” de su libro “Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores”, Lemke (1997) describe del siguiente modo el inicio de una clase:

“El profesor, que se encontraba mirando a la pizarra, se volvió hacia el grupo y comenzó a hablar con “voz de profesor”, esa voz un poco más fuerte y de uso público, tan diferente de la voz con la que conversaba con los alumnos unos cuantos segundos atrás. Todas sus acciones, tanto el volver la vista hacia el grupo, su tono particular de voz, como sus palabras constituyen una *invitación a iniciar*” (página 19, bastardilla en el original).

Esta referencia a la voz “de uso público” se convirtió en un indicador que consideramos en el análisis para diferenciar los grupos que en distintos momentos se constituyen en eje de la actividad de las maestras.

la maestra le anticipa la actividad que habrá de darles luego a los chicos de segundo, o le agrega variaciones sobre la tarea finalizada, para dar tiempo a que los otros terminen la tarea.

Así, en el primer módulo del segundo día de observación, mientras los chicos de segundo grado terminan de copiar una actividad de ortografía (que consiste en completar con B o V palabras dadas por la maestra), como Gaby ya terminó, la maestra le indica que escriba frases con las palabras incluidas en esa actividad (1, OBS II, 19).

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 grado, las conversaciones adoptan un tono casi privado y son permanentemente interrumpidas por los chicos más grandes. Estas interrupciones permanentes generan un efecto de discontinuidad en el diálogo de la maestra con los alumnos de primero, discontinuidad a la que se agrega la irregular asistencia de los chicos de este grado.

En diversas ocasiones los registros ofrecen muestras de las interrupciones permanentes en el diálogo de la maestra con las alumnas de primero (por ejemplo, 1, OBS II, 18/19). Así, aunque la maestra permanece varios minutos con las dos alumnas de primero presentes, y regresa a trabajar con ellas tras un momento colectivo con los chicos más grandes, sus ayudas y orientaciones quedan desperdigadas en distintos momentos de la clase, cuesta seguir el sentido de los intercambios y no se aprecian avances en la escritura de las nenas.

Dentro de la organización general de segundo grado, una alumna, Lucrecia, resuelve las tareas con mayor rapidez que sus compañeros y en ocasiones ayuda a otros cuando ha terminado su tarea. Hay indicios de que Lucrecia está en una situación diferenciada en la consideración de la maestra. En una ocasión, Lucrecia está cerca de la maestra cuando ésta corrige una tarea de Gaby de tercer grado, y la maestra le dice: “¿Por qué no probás? Vos tenés muchas luces en Matemática. ¿No querés probar?” (1,

OBS I, 12). En otra ocasión le plantea la misma tarea que a Gaby, tarea que no se hará extensiva a los otros alumnos de segundo grado. Es posible que, para la maestra, valga la pena una planificación diferenciada de tareas para tercer grado si tiene más de una alumna en ese nivel de escolarización, y que esté explorando si Lucrecia podría ser esa alumna que se suma a Gaby en las actividades de tercer grado.

Las tareas de la maestra en la clase:

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, aún si son diferenciadas (no siempre lo son), 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. Lo hace por medio de la asignación de tareas, sin presentarles a los chicos el tema de la clase o un plan global de trabajo, y generalmente sin retomar lo realizado en módulos o días anteriores. Este momento de distribución de tareas se produce según una secuencia regular:

1°) La maestra concentra la atención de segundo y tercer grados en alguna actividad breve que libere tiempo para lo que sigue.

2°) Logrado que segundo y tercero estén ocupados, indica a primer grado la actividad que debe realizar.

3°) Se dirige luego a segundo y tercer grados con una tarea que siempre abarca a segundo y suma a Gaby de tercero.

Todas las tareas son o colectivas, o individuales. En ningún momento la maestra promueve tareas grupales, y tampoco sucede que los chicos conviertan las tareas individuales en grupales. Reunir grados no es, en el caso de esta maestra, poner a los chicos a trabajar juntos, sino darles la misma tarea, con actividades que no fomentan la colaboración entre pares.

Sin embargo, en los intercambios que adoptan la forma de un plenario, cuando los chicos de un grupo van pasando al pizarrón o intercambian con la maestra sobre una actividad recién terminada, se producen algunos diálogos y Gabriela tiene iniciativas interesantes como modos de buscar otros intercambios:

Tras un tiempo donde los alumnos de segundo y tercer grados han estado resolviendo problemas de reparto, la maestra les hace pasar al pizarrón para corregirlos. Mientras Elías (de 2º) resuelve un problema en el frente, la maestra chequea los cuadernos y pregunta individualmente a cada alumno sobre algún aspecto del trabajo. Luego les pide a todos que comparen la solución de Elías con la propia (1, OBS I, 8/ 9).

Pero no todas las situaciones colectivas son de esta clase. La maestra gestiona la clase colectivamente cuando:

- La tarea requiere ejecución conjunta, como leer un texto por turnos.
- La tarea implica control de las actividades realizadas por todos, o por los alumnos de segundo y tercero. Ninguno de estos plenarios es para actividades específicas de los alumnos de primer grado.
- Explica un tema, lo que sucedió en dos ocasiones, y por muy breves momentos, en los que se generó una mayor participación de los chicos que cuando se trató de controlar los resultados de sus actividades.

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;⁶⁴ lo que sucede es que la tarea ocupa a los

⁶⁴ Veremos que la organización de la enseñanza en el Caso 4 se apoya en este supuesto.

alumnos, y libera tiempo para que ella pueda trabajar en forma particular con el grupo de primero, o en forma pública con segundo y tercero. El aspecto que ofrecen las derivas⁶⁵ 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. Véase el esquema de sus movimientos en los dos módulos del día I:

⁶⁵ La expresión “derivadas” se usa en teoría de la comunicación para designar el movimiento del radioescucha por las distintas emisoras utilizando el dial; empleo la idea de deriva como metáfora de este movimiento de la maestra, porque hay una escucha del maestro, una decisión de permanecer o seguir con un grupo, o ante un niño, según lo que escucha.

Gráfico 1

Esquema de las derivas de la maestra en el Caso 1, en los dos módulos del primer día de clase observado.

	13:30 a 14	14 a 14:30	14:30 a 15	15 a 15:30	15:30 a 16	16 a 16:30	16:30 a 17	17 a 17:30
1º grado	Tomada de asistencia y distribución de alumnos en la sala	Pintar y poner número a dibujos de jugadores de fútbol	Control de la tarea	Control de la tarea	Plenario sobre orden de los r'	Escritura de palabras	Intervención	Intervención
2º grado	Problema de reparto	Control de la tarea	Control de la tarea	No hacen nada / Sin tarea	Recreo	No hacen nada	Intervención	Intervención
3º grado	Juego de lotería	Pintan	Control de la tarea	Control de los problemas	Recreo	Discusión sobre la veracidad de las frases	Escritura de títulos y de frases	Chequeo de trabajos y tareas

No hay tiempo para descansar; nunca, en las cuatro jornadas, se vio que la maestra pudiera sentarse a hacer otra cosa; por el contrario, lo que se vio fue una atención permanente a los chicos y a los grupos. Las tareas de la maestra han sido planificadas previamente, Gabriela consulta su planificación y está todo el tiempo proponiendo actividades. Sin embargo, este intenso trabajo de la maestra no siempre redundaba en aprendizajes de los chicos, pues son frecuentes los momentos de inactividad o de confusión en las tareas. La fragmentación de algunas de las tareas que propone la maestra, la demanda de los chicos de segundo grado que tiende a imponerse, lo confuso de algunas consignas, explican este efecto.

Los problemas que identifica la maestra:

Gabriela se muestra preocupada por la organización de la enseñanza en la sección múltiple. Los tiempos de inactividad de los grupos y la “*falta de referentes que tienen los chicos*” son sus preocupaciones principales. Siente que ha avanzado en la resolución del primer problema, pero no del segundo.

En el primer caso, se trata de los períodos, a veces muy extensos, en que algún grupo de alumnos no tiene actividad asignada, o ha finalizado la actividad asignada sin que la maestra pueda atenderlos. Las razones por las que se producen estos lapsos sin actividad son distintas.

Una de ellas es el agotamiento antes de tiempo de lo planificado. Gabriela planifica durante cada semana la tarea escolar de la semana siguiente, según los avances de lo previsto, y en el fin de semana prepara todos los materiales que va a necesitar, aprovechando que va a su casa y que dispone allí de posibilidades de acceder a librerías, fotocopadoras, etc. Durante la semana, administra las actividades que ha planificado; a veces se le agotan, como ella misma señala:

“Durante el fin de semana planifico, tengo algún material acá, y voy planificando en la semana de acuerdo a lo que voy viendo por día, en el aula para llevar una continuidad y lo que tiene que ver con fotocopias y material que me falta cuando me voy el fin de semana a [la localidad donde reside], ahí me siento y lo hago. Hay veces que me quedo corta, me falta un poco porque ocurren muchos emergentes y los emergentes no los tenemos previstos, y por ahí, que al otro día tendría que solucionarse ese emergente, pero acá no tengo los medios y tengo que dejarlo para la semana próxima, no tengo cómo resolverlo” (1, ENT,13).

Pero el análisis de las clases revela que los períodos de inactividad más prolongados no se deben a la falta de consignas sino a que los chicos no comprenden lo que tienen que hacer. Las consignas son un aspecto problemático de la actividad docente de esta maestra: la organización es suficiente como para que los chicos hayan recibido indicaciones sobre lo que deben hacer, pero el análisis de la actividad de los alumnos permite ver que son muchas las ocasiones en que no logran avanzar debido a que no comprenden lo que tienen que hacer. Formas específicas y reconocibles de intervención de la maestra producen este resultado:

a) La consigna oral de la maestra indica varias actividades sucesivas.

Maestra (a primer grado): - Éstos son jugadores de fútbol. Los vamos a recortar, y los vamos a pintar con los colores de nuestro equipo favorito, y les vamos a escribir acá abajo el número, una vez que los pinto les pongo el número (1, OBS I, 2).

En estas situaciones, los chicos no retienen la secuencia de actividades, y a medida que avanza el módulo la maestra tiene que volver a indicarles la tarea que sigue, lo que hace sorprendida y aún enojada.

b) La maestra no ejemplifica las actividades que los chicos deben realizar, entrega consignas escritas y deja que los alumnos inicien la actividad sin chequear la comprensión. En varias ocasiones los alumnos tienen dificultades para formarse una idea de lo que tienen que hacer.

Una de las propuestas que mayor confusión genera en los chicos es la que les solicita inventar el enunciado de un problema matemático para una operación dada. En el primer módulo que observamos, la maestra escribe una operación aritmética e indica a Gaby (de tercer grado) que formule el enunciado de un problema que se resuelva con esa operación (1, OBS I, 10). Gaby ensaya una primera respuesta que está mal (1, OBS I, 11), mucho tiempo después la maestra ejemplifica la consigna (1, OBS I, 16). Para ese entonces, Gaby ha pasado buena parte de la clase sin poder resolver la tarea.

c) La maestra entrega una parte de la actividad pero no da la consigna.

La maestra entrega al grupo de 2º/ 3º papeles con oraciones, algunas de las cuales son premeditadamente absurdas (por ejemplo: “*La piedra macho y la piedra hembra tuvieron piedritas*”). Los chicos comienzan a leer sus papeles y la maestra les hace leer públicamente y por turnos las distintas frases para chequear que comprenden lo que significan. Mucho tiempo después, da la consigna:

Maestra: - En el cuaderno pongo esto [se refiere al Título “Coloco V o F”, V por verdadero, F por falso], y debajo lo pego al papel, copio este título, pego el papel. Darío, Elías y Saúl, escuchen un poquito, que después no sabemos lo que hay que hacer. Pongo el título, pego el papel, y debajo voy a poner verdadero o falso. V y F, cualquiera de las dos según sea, puedo poner la F sola o la palabra completa. ¿Entendieron lo que tienen que hacer? (1, OBS I, 21).

Tras un lapso considerable de tiempo, los varones de segundo grado no han terminado la actividad, aunque creen que sí porque han terminado de copiar las frases. La maestra mira los cuadernos y dice:

Maestra: - Y, pero tengo que contestar si es verdadero o falso.

Los nenes miran sin entender lo que tienen que hacer.

Maestra: - Lo hicimos entre todos. Quiere decir que está clarísimo el tema. (1, OBS I, 24).

Frente a los episodios de incomprensión, la reacción de la maestra suele ser de sorpresa y también de enojo. Sus intervenciones a veces

esclarecen (como cuando advierte que tiene que dar un ejemplo y lo hace) y a veces no (como cuando reitera la consigna como si los alumnos no la hubieran escuchado o leído). Un ejemplo de lo último:

La maestra escribe $48 - 35$ en el pizarrón.

Maestra: - Esta vez yo les estoy dando la operación. ¿Qué operación es?

Gaby (de 3º): - Resta.

Maestra: - Sí, pero, ¿qué operación es?

Varones: - Resta.

Maestra: - Pero, ¿qué operación?

Alguien: - Resta.

Maestra: - Vilma, ¿qué operación es?

Silencio (1, OBS III, 15).

En esta situación, la maestra está esperando que los chicos respondan con una operación concreta (la que corresponde a la solución del problema) y los chicos, siguiendo la respuesta de Gaby de tercer grado (la mayor, la más avanzada, la que da las respuestas más confiables para sus compañeros) repiten el *tipo* de operación (resta), sin definir la *operación concreta* ($48 - 35$). La maestra no encuentra modo de repreguntar, sino que reitera la pregunta; la situación no prospera.

El segundo problema que preocupa a Gabriela es lo que llama la “*falta de referentes*”: la ausencia, a su juicio, de experiencias de los chicos en que apoyar la presentación de los temas.

“Pero sobre todo falta eso, referentes, [...] con estos chicos que están en una situación así, tan especial, tenés que manejarte con lo que tenés, es decir, siempre se parte de lo que el chico sabe, porque acá el chico no sabe, no tiene conocimiento previo, si por ahí hubiera alguno”... (1, ENT, 10).

Su idea de los referentes se vincula con el conocimiento previo de algunos temas. En el marco de sus esfuerzos por conectar con esos conocimientos, Gabriela propone el cuarto día de observación la lectura de

una transcripción manuscrita de la leyenda local del Lago Lolog. El análisis del texto que presenta revela que Gabriela no tiene una apreciación ajustada de los niveles de lectura de los alumnos: el texto es complejo, utiliza vocabulario con significados sutiles (“tembladera”, “circundaba”, “deslumbrada”), y contiene dos palabras en mapuche (*ruca*, que significa casa; *menuco*, que significa pantano) sobre las que no se trabaja de manera específica. La escritura, manuscrita, está dispuesta gráficamente sobre el papel de un modo que hace muy difícil la lectura pues, para ahorrar una parte del costo de las fotocopias, la maestra ha transcrita la leyenda con los renglones muy juntos. Los chicos tienen dificultades para leer, se pierden aunque pongan el dedo en el renglón como les indica la maestra. Analizando el tratamiento del concepto de *leyenda* que propone la maestra, se ve que hay un intento de vincular con las posibles experiencias cotidianas de los chicos:

Maestra: - ¿Saben qué quiere decir leyenda?

Los chicos no responden.

Maestra: - En esta zona hay muchas. ¿Nunca han escuchado una? Vamos a buscar en el diccionario lo que quiere decir leyenda.

La maestra va a buscar los diccionarios, vuelve y los reparte entre los chicos (1, OBS IV, 5/6).

Pero luego de leer la definición del diccionario la reformula definiendo a la leyenda como “*algo que no es real*”, “*que tiene más de fantasía que de verdad*”, sin hacer referencia a la función social de las leyendas en los pueblos y sin intentar nuevamente recabar las posibles experiencias cotidianas de los chicos con las leyendas en su comunidad (1, OBS IV, 3/ 10).

Una gran distancia cultural separa a la maestra de los alumnos, y lleva a que ella diagnostique ausencia de referencias donde posiblemente lo que hay es diferencias de perspectivas o de saberes.

Así, al presentar un títere que ha fabricado, les dice a los chicos: “*Me llamo Raviol porque nació un día domingo*”; supone generalizada una costumbre propia de ciertos grupos urbanos, como es comer pasta los domingos. No hay indicios de que registre que los chicos no se percatan del sentido del nombre del personaje (1, OBS III, 1).

En otra oportunidad, en que los alumnos deben decir si unas frases son verdaderas o falsas, conversan sobre la frase: “*El perro vagabundo tiritaba en la vereda*”.

Maestra: - Nosotros tenemos que decir si sí o no. Siempre hay un por qué para todo. ¿Puede ser que un perro vagabundo tiritara de frío?

Alguien: - Sí.

Alguien: - Sí.

Alguien: - Sí.

Alguien: - No.

Maestra: - Si es un perro vagabundo, chicos, ¿se supone...? (Se interrumpe)
¿Qué es vagabundo? (Silencio) ¿Saben lo que es vagabundo? (Silencio)
¿Una idea no tienen? (Silencio) Piensen.

(...)

Maestra: - Puede ser que sea un perro que anda por la calle, que no tiene casa, que no tiene dueño.

Entonces los nenes dicen que el perro vagabundo tiritaba de frío.

Maestra: - Si está acostumbrado a estar afuera no tiene frío, ¿sí? (1, OBS I, 19/ 20).

El episodio es interesante porque pone en contraste la idea de la maestra de que los chicos no tienen “*referentes*” de los contenidos que quiere presentarles, con la evidencia de que los chicos comprenden lo que la maestra dice pero sacan una conclusión opuesta a la que la ella espera, y plausible según su propia experiencia.

4.2. Organización de la enseñanza en Painé Filú (Caso 2):

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

*Una escuela de comunidad:*⁶⁶

La escuela está establecida desde hace tres décadas en la zona que habita desde hace mucho tiempo la comunidad mapuche B,⁶⁷ y cuenta con un anexo abierto tres ciclos lectivos atrás en un núcleo poblacional próximo. Forma parte de un grupo de edificios que incluye la posta sanitaria y las viviendas de los maestros. Puede decirse que la escuela, la posta y las casas constituyen un pequeño nucleamiento en el cual la población desarrolla actividades colectivas, debido a lo cual se producen encuentros entre los pobladores. En lo que se refiere a los maestros, además de vivir y trabajar en

⁶⁶ Recuérdese que esta expresión identifica en la provincia a las escuelas insertas en territorios habitados por comunidades mapuches.

⁶⁷ Se omite el nombre para evitar la identificación, pero se aclara que no es la misma comunidad correspondiente al Caso 1.

una zona por la que circula gente, tienen relaciones con otras escuelas, maestros e instituciones.

Funciona en el período setiembre- mayo y es una escuela multidocente; de todas las escuelas de este estudio, es la que cuenta con más personal, tanto por el número de maestros como por la disponibilidad de profesores en áreas especiales. También es la única cuyo director es mapuche. Además de los cuatro maestros de primaria, cuenta con una maestra de nivel inicial, un profesor de Educación Física y una profesora de Música⁶⁸ compartidos con el Anexo.

Existen relaciones fuertes entre la escuela y la comunidad; hay mucha presencia de los padres de los chicos en los relatos de los maestros acerca de cómo han tomado ciertas decisiones, y también señales concretas de apoyo de las familias cuando se persuaden del valor de una propuesta de la escuela.

El director de la escuela es mapuche y de la comunidad; tiene el mismo apellido del *lonco*⁶⁹ de Painé Filú. Los maestros, criollos⁷⁰ en una comunidad mapuche, se apoyan en esta condición del director y lo toman como un referente importante acerca de qué cosas habrán de ser bien recibidas por los padres, cómo plantearlas, etc. Cada vez que la escuela pretende introducir una novedad, como organizar un viaje, editar un periódico, disponer de un local para que funcione el comedor, etc., se abre la necesidad de buscar y negociar el apoyo de la comunidad. Se asiste en consecuencia a un intercambio entre la escuela y los padres que es de reconocimiento mutuo, y también de explicitación de algunas diferencias. Los maestros buscan constituir a la escuela como una autoridad específica en la comunidad, y algunos episodios revelan las tensiones que viven en ese esfuerzo.

⁶⁸ Esposa de un maestro, no designada como docente, sino que se aprovecha que reside allí para que enseñe Música.

⁶⁹ Recuérdese que este término mapuche se refiere al jefe de la comunidad.

⁷⁰ Término genérico que se emplea en muchas regiones de Argentina para denominar a la población no perteneciente a los pueblos originarios.

El tercer día del trabajo de campo, se produjo un fuerte enfrentamiento - con insultos y desborde físico- entre el profesor de Educación Física y Julio, un alumno de la sección múltiple de 3º/ 4º. Aunque las maestras objetaban que el profesor de Educación Física hubiera perdido la calma y entrado en la pelea con Julio casi como un par, en la conversación con nosotros acerca del episodio salieron en su apoyo. Elsa nos dice que episodios como éste habían sido frecuentes tiempo atrás, no sólo en Julio “*sino en todos*”. Le parece que es una pauta de comportamiento de la comunidad, que allí está bien visto “*ser macho*”, pero que ellos –los maestros- no pueden permitirlo “*porque de esto se enteran todos*” (lo dice mientras señala los alrededores de la escuela) (2, NOT).

De regreso a clase, la maestra Elsa retomó el episodio con las dos secciones múltiples, en términos duros, sin dar lugar a opiniones de los alumnos o intercambios con ellos, y fijando una posición de desaprobación de la conducta de Julio (2, OBS III, 9).

Hay señales de que los maestros no logran resolver los conflictos que les produce la tensión entre la autoridad de la escuela en cuanto tal y sus propios cuestionamientos a la posible imposición cultural. Son varios los aspectos “normalizados” del sistema escolar sobre los cuales los maestros asumen posiciones propias; por ejemplo, la canción con que se iza la bandera no es la oficial, ha sido compuesta por maestros y, aun frente a la prohibición expresa de la supervisión, en esta escuela se canta a diario. La situación interna de debate en torno a estos asuntos surge en las entrevistas bajo la forma de cuestionamientos.

(De la entrevista con la maestra Viviana)

Pregunta: - *¿Dificultades vinculadas con la diversidad cultural, el extrañamiento respecto de por ejemplo, estar acá en Painé Filú?*

Maestra Viviana: - *Eso es también, tan vox populi que...*

Pregunta: - *Que tampoco es problema.*

Maestra Viviana: - *No. A mí personalmente y a otros compañeros nos cuestionó bastante. Y durante muchos años seguimos cuestionando hasta dónde, hasta dónde es ofrecer la oportunidad, hasta dónde es*

aculturación, cuál es el límite de la escuela como institución externa en una comunidad distinta, esto sí es un hecho cultural. (2, ENT- Docente 2, 4).

Elsa protesta porque los maestros no tienen formación antropológica, y dice: “...a veces me digo por qué tengo que venir a darme la frente acá” (2, ENT 10), al mismo tiempo que, sin advertirlo, les habla a los chicos de “nuestra lengua”, en referencia al castellano:

En clase, y hablando para todos, la maestra pregunta: “¿Cómo le podemos poner a la lengua nuestra, a la que estudiamos acá?”, sin advertir su propio uso del “nuestra”. Más adelante dice a una nena:

Maestra: - ¿Cómo se llama la lengua nuestra, la que escribís acá en la escuela?

Alumna: - Mapuche.

Maestra: - No, ¿mapuche sería nuestra? ¿Y la que escribimos acá en la escuela? (2, OBS IV, 16/17).

A pesar de las dificultades señaladas, los vínculos entre la escuela y las familias son fluidos. Así, por ejemplo, en la escuela hay una radio que se usa regularmente para una “*cadena docente*” o reunión radial de maestros los días miércoles, organizada por Elsa en tanto representante del sindicato docente de la provincia; pero esa radio sirve para fines comunitarios, como lo fue el llamado al hospital zonal para que enviara una ambulancia cuando una joven de la comunidad entró en trabajo de parto. En distintos momentos tuvimos oportunidad de estar en las viviendas de los maestros; pudimos constatar la apertura de ese espacio doméstico a la comunidad, siendo constante la llegada de gente a las casas: a todos se los hacía ingresar, todos nos eran presentados.

Que la escuela esté en Painé Filú desde hace tres décadas implica que muchos adultos de la comunidad no asistieron a ella. Según la visión de los maestros, los pobladores adultos que en su momento pudieron ir a la escuela saben firmar, escribir su nombre o deletrear, pero “*no realizan lectura*

interpretativa".⁷¹ Ir a la escuela no es algo que "va de suyo": hay que trabajar con los padres y con los chicos para que la escolaridad sea un proyecto sostenido y, según señalan los maestros, a duras penas logran que algunos terminen diciéndoles "Sólo te falta un año". Esto les causa preocupación en un contexto de prolongación de la obligatoriedad escolar; no se imaginan cómo hacer para que los chicos –en especial, las mujeres- permanezcan dos años más. Son muchos los chicos de las secciones observadas (que abarcan de 3° a 7° grados) que tienen un importante desfasaje etáreo con respecto a la edad teórica del grado que cursan; por ejemplo Julio, a quien nos referimos por su pelea con el profesor de Educación Física, es un muchacho de 15 años que se encuentra en cuarto grado.

Un equipo de docentes, un trabajo institucional centrado en la enseñanza:

La disponibilidad de personal genera en esta escuela condiciones favorables para una organización de las secciones que disminuye el número de grados que un mismo maestro tiene a cargo. Pero la organización que se encuentra en esta escuela va más allá de esta posibilidad.

Gráfico 2

Distribución de las secciones y los maestros en el Caso 2.

Grados	Turno Mañana		Turno tarde	Tres días por semana
Inicial				Sala de 5 años (5)
1°			Sección simple (3)	
2°			Sección simple (4)	
3°	Lengua y Sociales (1)	Matemática y Naturales (2)		
4°	Lengua y Sociales (1)	Matemática y Naturales (2)		
5°				
6°				
7°				

Distribución de maestros:

- (1) Elsa
- (2) Filemón (director)
- (3) Juana
- (4) Viviana
- (5) Susana

Además, debe consignarse la actividad de un profesor de Educación Física y una de Música.

⁷¹ Expresiones tomadas del documento de un proyecto institucional escrito por los maestros de esta escuela.

La mera disponibilidad de docentes no explica la organización que se expresa en el gráfico; las razones para ella hay que buscarlas en los acuerdos institucionales que se establecen entre los docentes y en el esfuerzo que realizan por mejorar las condiciones de funcionamiento de la escuela, poniendo como criterio central los aprendizajes de los alumnos. De allí que, por ejemplo, en la sección simple de segundo a cargo de la maestra Viviana estén incorporados algunos alumnos de tercer grado a quienes los maestros de la sección 3º/ 4º consideran en un grado de avance menor que los otros chicos de tercero; se los ubica –al menos durante un tiempo- en la sección de segundo porque se considera que se beneficiarán con una enseñanza más ajustada a su situación. Del mismo modo, algunos chicos del plurigrado 5º a 7º (Aldo, Martín) están “oficialmente” en un grado pero realmente en otro. Estas reubicaciones de alumnos muestran que los maestros manejan con cierta libertad la organización de la matrícula en las secciones escolares, y dan cuenta de una preocupación central por los aprendizajes.

Pese a ello, no deja de registrarse un manejo disciplinador de la posibilidad de cambio de grado o sección; así, en el caso de Martín, ubicado provisoriamente en la sección de 5º a 7º, hemos documentado situaciones donde, ante un comportamiento suyo que la maestra reprueba, aparece la amenaza de regresarlo a 4º:

Maestra: - Martín, te vas a ir a trabajar al lado [salón de la sección 3º/4º], no me hagas repetirlo, sabés que estoy hablando muy en serio así que ponéte a trabajar (2, OBS II, 11).

Al haber en la escuela profesores a cargo de materias especiales (como Educación Física y Música), la jornada escolar se hace menos elástica que en las otras escuelas observadas, pues debe acomodarse a los horarios de los profesores que trabajan tanto aquí como en el Anexo. En consecuencia, la jornada escolar de turno mañana en Painé Filú tiene una organización regular: dos bloques⁷² largos y uno corto, separados por dos

⁷² Utilizamos la expresión “bloque” para diferenciar este segmento institucionalizado de la segmentación menos institucionalizada (a la que llamamos “módulo”) que encontramos en

recreos, uno largo promediando la mañana y otro breve cerca del horario de cierre de la jornada. Este recreo define un tercer bloque breve (entre 20 minutos y media hora), al final de la mañana, que se destina a actividades de organización, recapitulación, asignación de tareas, etc.

Informaciones recogidas en las observaciones de clase y en las conversaciones con los maestros dan cuenta de que en esta escuela funcionan proyectos, incluyendo algunos con otras instituciones, y es posible encontrar en todos el signo común de la preocupación por que la escuela sea un lugar de múltiples aprendizajes para los chicos. En un bibliorato que tenía por nombre "Seguimiento de proyectos institucionales ", encontramos:

- Proyecto Biblioteca (con borradores de producciones de los chicos).
- Proyecto de Viajes: con distintos destinos según los grados (1º, 2º y 3er. Grados, la localidad cercana; 4º y 5º grados, la capital provincial; 6º y 7º grados, la Ciudad de Buenos Aires), todos realizados y documentados fotográficamente.
- Proyecto de Cartas (con muchas cartas recibidas y borradores de las enviadas. Son cartas a personas con vínculo afectivo, y a instituciones, empresas y autoridades).
- Proyecto Periódico Cordillerano, que se realiza en forma conjunta con otras dos escuelas. En el bibliorato se incluyen las presentaciones realizadas al Ministerio Nacional de Educación buscando financiamiento, dos ejemplares del periódico y el boletín que lo precedió.
- La huerta e invernadero, con las fotos correspondientes.

Como puede advertirse, algunos de los proyectos enumerados son posibles por las relaciones que la escuela establece con otras instituciones. Todos están escritos en versión plan, y documentados en su desarrollo; es

los casos en que las maestras observadas eran las únicas involucradas en la atención a una misma sección escolar y producían libremente segmentaciones variables de la jornada.

notoria la memoria que se releva y se guarda del trabajo realizado. En el marco de estos proyectos, se desarrollan en la escuela tareas internas que involucran a varios grados o a todos, según el caso, como el control de préstamo y retiro de libros de la biblioteca, el uso de la computadora personal de una maestra para que los chicos escriban textos y tomen contacto con esta herramienta, o la elaboración de recomendaciones de lectura para compañeros de grados anteriores de la escolaridad; y también actividades fuera de la escuela o que involucran a otros agentes no escolares, como el campamento que realizarán la semana entrante, o la visita periódica de un odontólogo dedicado a la enseñanza de procedimientos de higiene bucal.

La dotación de materiales de la escuela es importante. Los alumnos tienen lápices y carpetas con hojas, y usan formularios continuos usados como papel borrador. Se da uso en las clases a libros como manuales, atlas y enciclopedias y libros de cuentos, y existe un cuaderno para préstamos de biblioteca. Hemos visto varios aparatos como un grabador con casetes, cámara de fotos, relojes de pared y una fotocopidora. Completan la dotación una buena provisión de materiales fungibles como cartulinas, fibras, tijeras, *cutters*, telgopor, lápices, y materiales preparados por los maestros como fotos recortadas de revistas, carteles con los días de la semana, cartel con los meses, cuadro con las tablas de multiplicar, lámina con palabras en imprenta y cursiva. Es difícil determinar cuánto de lo que se enumera es de provisión estatal y cuánto lo aportan los maestros. Sabemos, por ejemplo, que una maestra posee una computadora personal pero se usa para que los chicos pasen en limpio los borradores de los escritos que realizan en clase; pero es razonable estimar que la escuela recibe frecuentemente insumos de las autoridades estatales, sean éstas las provinciales o las nacionales.

Cuando se indaga por la participación de los docentes en el trabajo institucional que se ha caracterizado, Elsa habla de un trabajo institucional que defiende con convicción; pero el núcleo de ese trabajo parece residir en

un trío integrado por el director Filemón, Elsa y la maestra Viviana, de la sección de 2º grado:

“Nosotros tenemos una planificación institucional donde definimos estrategias generales pedagógicas, ponemos parámetros que esperamos de los chicos, hacemos una serie de definiciones previas. Después va siendo todo paralelo, porque la vamos definiendo a medida que empezamos a trabajar y constituimos el equipo de trabajo; ahora Viviana, Filemón y yo hace tres años que trabajamos juntos y entonces es más sencillo, pero siempre hay alguien que no trabajó...” (2, ENT, 4).

Es posible que el trabajo que Elsa considera institucional no sea colectivo en todas sus fases, y que la dupla Elsa/ Viviana –con el aval del director- esté funcionando como motor de muchas iniciativas, a las que los otros docentes se pliegan o dan su acuerdo. Así, se lee en un documento de los que escrituran un proyecto de la escuela: *“Venimos elaborando registros etnográficos de clases que posibilitan una mirada sobre nuestras intervenciones, sobre los conflictos cognitivos de los alumnos, etc.”*; sin embargo, como se verá, quienes realizan esta tarea de observación recíproca son sólo Elsa y Viviana.

Ser maestra, militante y autoridad sindical:

Considerando que Elsa toma parte activa en las iniciativas institucionales, ello imprime a su tarea una complejidad específica. Otra faceta de la complejidad de su trabajo la encontramos en el hecho de que Elsa es militante del sindicato provincial de maestros y miembro una de las comisiones provinciales de éste.

Debido a esta participación sindical, Elsa tiene un conocimiento bastante detallado de otros maestros y de la situación de otras escuelas de la zona, y una perspectiva amplia de la problemática específica de las escuelas rurales. También ejerce 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 competirían en otras circunstancias.

En una oportunidad, Elsa mantuvo una discusión con un maestro del Anexo a propósito de la situación de incompatibilidad en la que éste habría de encontrarse en cuanto comenzara el ciclo lectivo regular, pues el maestro tenía un cargo en el Anexo y otro en una localidad lejana y en modo alguno podría cumplir con los dos debido al tiempo que insume el traslado de un sitio al otro.

El maestro argumentaba que no dejaba el cargo en la otra localidad porque en el Anexo no tenía vivienda y, debido a ello, no podía instalarse en la zona; teniendo que regresar a diario a su casa en aquella localidad, encontraba justificado conservar el cargo allí. Elsa le replicaba que, cuando hubo vivienda disponible en el Anexo, él la había rechazado.

En el marco de la discusión, Elsa le dijo al maestro con relación a la vivienda: "*Si querés te digo que en un mes va a estar solucionado, pero vos sabés que eso no es cierto, no tenemos capacidad de asegurártelo*". El maestro le respondió que entonces apreciaba sus comentarios, pero que se trataba sólo de una opinión, ya que ella no tenía autoridad (2, NOT).

Nótese que están teniendo una discusión sobre el trabajo del maestro en el Anexo de la escuela en la que los dos son compañeros; lo que en otra escuela sería asunto para tratar con el director, en ésta es asunto que el maestro trata con Elsa, en su carácter de representante del sindicato en la zona. Las respuestas que Elsa puede dar, así como los señalamientos que formula, no son los de un par, sino los de una autoridad, aun si cuestionada en ese momento por el maestro. En otra oportunidad, Elsa nos comunicó frente al director de la escuela una fuerte crítica a un maestro "*que no trabaja, que no enseña*". En otras circunstancias, una mención como ésta sería improcedente, y seguramente no sería tolerada por un director de escuela; pero –al menos para algunos asuntos- la situación aquí no es estrictamente del tipo director-maestra, sino de dos autoridades distintas, la de la escuela y la del sindicato, en cierta paridad discutiendo sobre un docente.

La militancia sindical de Elsa se expresa también en sus preocupaciones en torno a la enseñanza. En las prácticas sindicales en el ámbito docente, es frecuente que la participación sindical ocupe a los militantes en cuestiones vinculadas con el debate de las políticas educativas, con la defensa y mejora de las condiciones laborales de los maestros, inclusive con la protección de un compañero en una eventual situación de incompatibilidad; es frecuente también que 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 Painé Filú y con el cuestionamiento a los compañeros que no trabajan.

En las clases de Elsa hay señales de que los niños tienen un horizonte amplio en relación con el paraje en que viven: las producciones de los chicos y sus intervenciones en clase revelan curiosidad por cómo viven las gentes de otros países, y conocimiento de instituciones en principio muy lejanas (como la Universidad, o el Gobierno). En una tarea de formularse preguntas acerca de otros países, Eugenia (alumna de 6º) formula muy bellas preguntas sobre Colombia:

Maestra: - ¿Les cuento a los chicos? Eugenia está estudiando Colombia.

La maestra comienza a leer algunas de las preguntas que se leen en la carpeta de Eugenia: "*¿Creen en dioses?*" "*¿Hay iglesia?*" "*¿Toda la gente cree en un solo dios?*" "*¿Fabrican jabón, barriletes, petróleo?*".

Maestra: - ¿Barriletes? (se ríe).

Sigue la lectura de las preguntas: "*¿Van a la escuela?*" "*¿Toda la gente trabaja?*" "*¿Es campo?*" "*¿Toda la gente es de una sola raza?*". A esta pregunta, Eugenia ha contestado: "*Mulatos, mestizos, blancos, españoles, indígenas americanos y negro- africanos*" (2, OBS I, 35/6).

Ser compañera de sección del director es estar a cargo de todos los alumnos en cualquier momento:

En el marco de la distribución estable del tiempo a que obliga la presencia de profesores de materias especiales, la maestra y el director han establecido un acuerdo de distribución: cada uno de ellos tiene un bloque largo con cada sección múltiple, y el bloque final breve alternativamente con una u otra sección. Pero la tarea de Elsa no se desarrolla siempre de esta forma. Sucede que el director, su compañero en las dos secciones en que trabaja, tiene una presencia inconstante en la escuela, ya que razones de dirección escolar lo obligan a trasladarse a la lejana sede de la supervisión. Las ausencias de Filemón, todas justificadas formalmente, imponen una reorganización frecuente de las secciones en las que él enseña, reorganización que está a cargo de la maestra Elsa. En el tiempo en que se desarrolló el campo, Elsa debió asumir la conducción conjunta de las dos secciones en dos inicios de jornada y por lo menos hasta la mitad de ellas. 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.

A diferencia de la práctica usual en el sistema educativo de suplir la ausencia de un compañero administrando la tarea que éste dejó planificada, el acuerdo entre Elsa y el director incluye que cuando Elsa se hace cargo de los chicos de la sección que debería atender Filemón, lo hace en sus propias áreas. En consecuencia, esta maestra “trabaja doble” muchas veces, porque enseña a dos secciones en forma simultánea (situación que se ha reflejado en el doble tiempo de observación de que fue objeto), al mismo tiempo que las oportunidades de aprendizaje de los chicos en Ciencias Sociales y en Lengua se incrementan. Evidentemente, distinto es lo que sucede en Matemática y Ciencias Naturales, pues durante la semana los chicos pierden clases (al menos un bloque cada grupo) que no se recuperan.

En dos ocasiones, la maestra queda a cargo de las dos secciones en forma simultánea. En las dos ocasiones, resuelve la situación del siguiente

modo: con una apertura compartida (el día I, con la lectura de un cuento, el día III, con la discusión sobre los chicos de distintos países), seguida por un trabajo separado en aulas distintas, durante el cual ella va y viene de una sección a la otra. Como se ve, Elsa ha hecho de la ausencia previsible y frecuente del director un dato para la organización de la enseñanza, que resuelve de la siguiente manera: si bien cada sección múltiple desarrolla un proyecto propio, los ejes elegidos por ella para las dos secciones se relacionan temáticamente. Esto habilita el desarrollo de algunas tareas en común (la lectura del cuento, la discusión sobre los países), lo cual, además de hacer aprovechables para el conjunto de los chicos algunos materiales, permite resolver las ausencias del director sin que se produzcan discontinuidades importantes en las tareas de los chicos en Lengua y Ciencias Sociales.

Cada sección múltiple es un grupo que trabaja en un mismo proyecto:

Elsa maneja las dos secciones múltiples como si fueran sendos grupos únicos, en el sentido de que todos los chicos y chicas están trabajando en el mismo proyecto y no se introducen diferenciaciones de tareas excepto en contadas ocasiones. 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. Así, hay un eje que estructura la secuencia de clases observadas en las dos secciones múltiples, que es deliberadamente retomado y referido clase a clase:

- una producción personal, y en primera persona, sobre la vida de los chicos de Painé Filú, en el caso de la sección de 3° y 4°;

- la producción de una autobiografía o de la biografía de otra persona, en la sección de 5° a 7°, en este caso con claro énfasis sobre la función de autor.

En esta secuencia está fuertemente comprometida la producción de los alumnos. Varios recursos y actividades están estructurados en torno al eje definido para cada sección múltiple:

- Actividades sobre sendos textos que cuentan la vida de dos niños que viven en otros países.
- La lectura del Canto de Sayhueque, un canto tradicional mapuche que les presenta en mapuche, en castellano y en inglés (para la sección múltiple de 3° y 4°).
- El reparto y lectura individual de libros con biografías (para la sección múltiple de 5° a 7°).
- El globo terráqueo para localizar los países de que se habla, cuando se comentan las vidas de otros niños o las biografías distribuidas.
- La canción “Que canten los niños”.⁷³
- Una tarea de corrección de textos sin puntuación dados por la maestra a los niños de las dos secciones.

Por fuera del eje de trabajo de cada sección, 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 préstamos de libros de la biblioteca; o tareas pautadas por la maestra con los chicos de cada sección, como las actividades ya comentadas del bloque final, o la lectura de cuentos en el primer módulo del primer día, en la cual la práctica de los niños en la ambientación del

⁷³ Canción del cantautor español José Luis Perales, de uso frecuente en las escuelas argentinas porque su letra defiende los derechos de los niños y contrapone visiones de inocencia y sufrimiento infantiles a visiones de crueldad y egoísmo adulto. Puede consultarse la letra completa en distintos sitios web, entre ellos http://www.letras.com/j/jose_luis_perales/con_el_paso_del_tiempo/Que_Canten_los_Ninos.html [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2008]

salón (oscurecimiento para la lectura de un cuento de terror) indica que se trata de una actividad habitual.

Las secuencias de trabajo son largas y tienen continuidad de un bloque a otro. En el modo en que Elsa organiza la enseñanza, los recreos no marcan cortes entre áreas y temas; en efecto, debido a la organización didáctica que ha definido, los alumnos están involucrados en un proyecto de trabajo que se entiende durante largo tiempo, lo que genera continuidad entre las clases.

La mayoría de las propuestas de actividad son colectivas o individuales. Son pocas las ocasiones en que la maestra indica otro tipo de intercambio: una vez sugiere que un trabajo puede realizarse en grupo si los chicos lo quieren, y en otra ocasión indica a dos nenas que han terminado una producción que se intercambien los trabajos “*para ver si hay correcciones*” (2, OBS II, 12); en este caso se hace evidente en el comportamiento de las alumnas que se trata de una modalidad poco utilizada anteriormente. Por su parte, los momentos de trabajo colectivo suelen dar lugar a interesantes intercambios y largos debates: véase por ejemplo el siguiente intercambio.

Maestra: - Chicos, hay otra aclaración y vamos redondeando algunas para ver cómo los organizamos. [...] Ustedes dicen *en Painé Filú, en Painé Filú*, y para no repetir, ¿qué pueden usar?

Víctor: - Reserva.

Fidel: - Paraje. (Pausa) Comunidad.

Maestra: - Reserva, paraje, pero en un momento se me terminan las palabras, ¿cómo puedo decir?

Víctor: - Acá.

Maestra: - Acá. Ojo cómo se escribe.

Alguien: - Allá.

Maestra: - Muy bien.

Alguien: - Allí.

Otro: - Ahí.

Maestra: - ¿Cómo escribo ese ahí?

Alguien: - Primero la h, después la a, después la i.

Fidel: - Hache, a, Y, HAY.

La maestra lo escribe como le dictan.

Maestra: - ¿Así? ¿Esto es ahí?

Alguien: - Sí.

Maestra: - Acá dice hay, hay de haber, hay cosas. Acá dice, yo quiero decir "Por ahí pasa el arroyo", ¿cómo lo escribo?

Fidel: - Con la A aparte.

Víctor: - Sin la Y griega.

Fidel: - Sin H.

La maestra escribe "ai".

Víctor: - La H en el medio, maestra.

La maestra escribe "AHY", y pregunta:

Maestra: - ¿Esta Y, la Y griega?

Víctor: - No, la otra.

La maestra escribe AHI, con tilde, y dice:

Maestra: - Ahora está más parecido.

Martín: - La H delante de la a.

La maestra escribe nuevamente "Ahí" cerca de donde había escrito antes, de modo que queda junto: ahí, acá, allá, allí.

Maestra: - Entonces tomen o pregunten las referencias a lugares y revisen.

Martín, vos tenés uno que le pusiste una H. Lo volvemos a mirar (2, OBS 2, 14/16).

Adviértase que en esta secuencia la maestra sostiene un largo intercambio con alumnos que están en distintos puntos de su escolarización: Víctor y Fidel, que están en 7°; Martín, que está en 4° pero experimenta una transición a 5°; y otros alumnos que pertenecen a otros grados. Todos pueden involucrarse en la discusión, que es tanto sobre los adverbios como sobre su ortografía. No todos han escrito lo mismo, algunos deberán revisar su escritura para reemplazar reiteraciones con los adverbios propuestos, otros deberán ajustar la ortografía, pero todos participan de la situación.

El reconocimiento de procesos individuales y diversos:

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 homogeneizador de los chicos: dentro de la organización general que hemos descrito, el desarrollo de las actividades posibilita que cada alumno siga un proceso personal que es reconocido como tal por la maestra.

Nos dice Elsa en la entrevista: “*Uno va llevando un proceso de lectoescritura de un alumno*”, esta frase parece contener un organizador de su enseñanza: la propuesta es común para todos, es suficientemente abierta como para que los alumnos puedan tomar decisiones personales, también para que puedan engancharse con la actividad aunque se encuentren en puntos diferentes de la resolución, pero cada alumno está en un proceso propio que es conocido por la maestra, en virtud del cual ella decide sus intervenciones. La maestra Viviana, usual colaboradora de Elsa, lo expresa con una fórmula económica y precisa: se trata de tomar un eje y preparar actividades de acuerdo a la edad y al grado. Las observaciones de las clases de Elsa añaden a esta fórmula la importancia de intervenciones precisas apoyadas en la lectura de indicios sobre el aprendizaje de los alumnos y referenciadas en hipótesis sobre la secuencia de aprendizaje que ellos deben recorrer.

El seguimiento a cada alumno o alumna 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 pivotar 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 precisa del progreso esperado en los chicos en relación con la escritura.

El monitoreo del proceso de los chicos toma una forma concreta en el armado de legajos con las producciones de los alumnos. En estos legajos se incluyen borradores sucesivos de los chicos y anotaciones de la maestra para su propio uso. Esta suerte de “portafolio” está incorporada a la dinámica de trabajo de los alumnos: el último día de la semana vimos que varios chicos le pedían a Elsa sus trabajos para llevarlos a casa, ante lo cual ella abría una caja y se los entregaba.

Esta manera de organizar la enseñanza, con atención a los procesos individuales de los chicos, es consistente con las decisiones que se toman en esta escuela en cuanto a mover a algunos chicos entre los distintos agrupamientos. Como se dijo, algunos alumnos que están inscriptos formalmente en un grado son reubicados por los maestros en otros, inclusive con cambio de aula de por medio.

“Con estos chicos hace tres años que estamos nosotros, por lo menos Filemón y yo, así que a fin de año hacemos un análisis bastante minucioso del proceso, y en diciembre lo volvemos a hacer.”⁷⁴ En diciembre promovimos a un alumno que en realidad no es una promoción real, porque no lo cambiamos en el registro; él estaba en el grupo de tercero y cuarto y a nosotros nos parecía que era muy ansioso, muy inquieto, y además los superaba mucho a los compañeros, porque es un chico que ha estado viviendo en otros lugares y tienen otra cosmovisión, otra dinámica, y nos parecía que le faltaba también más integración con ese grupo. Así que lo pasamos al grupo de los grandes, al de quinto, sexto y séptimo, pero sin cambiarlo de registro porque está haciendo como un cuarto, y pensamos trabajarlo en quinto hasta mayo, en quinto hasta diciembre, y en diciembre ver si corresponde una promoción. No hacemos promociones automáticas, sólo porque durante un mes ande bien, no, tiene que ver con cada actividad que hacen, en una

⁷⁴ Recuérdese que, debido al calendario escolar de esta escuela, en mayo termina un ciclo lectivo y en setiembre empieza otro. “Fin de año” es, por tanto, setiembre.

puede ser que trabaje con cuarto, si es un chico de tercero, pero en otras no. En general, en este caso específico de los de tercero, es un grupo bastante especial; hay dos alumnas que fueron promovidas a tercero porque eran muy grandes, pero no porque tuvieran la adquisición, de lecto-escritura, sobre todo. Así que a veces las categorías de promoción que establecemos son bastante...con gran amplitud, no tienen que ver solamente con el conocimiento” (2, ENT, 4).

La caracterización que la maestra hace del tipo de decisiones que toman y de los criterios en que las apoyan pone de manifiesto la importancia de un seguimiento individual. Elsa no deja de manifestar cierta preocupación por la institucionalidad de la organización que da a las secciones a su cargo:

“Tengo planificaciones anuales por sección. (...) [pero] necesito una planificación graduada. Este año creo que tiene que ver con esto que comentábamos, yo tengo de tercero a séptimo, y a veces es mucho, es muy amplio y no tengo claro qué estoy trabajando en tercero, qué en cuarto, qué necesita quinto, sexto y séptimo. Y siempre pienso que si viene otro maestro después de uno va a sentir que esto es un lío. Yo creo organizarme mientras le doy continuidad, pero voy a empezar a trabajar con planificaciones anuales por grado y por área” (2, ENT, 4/ 5).

Según parece, se trata de reformular su esquema de trabajo para precisar mejor la secuencia de contenidos grado por grado, formalizando la progresión que ella maneja en su cabeza y que surge del análisis de su actividad con los chicos. La “necesidad” a la que se refiere Elsa no aparece del todo justificada por su propia organización didáctica, sino que parece relacionarse más con lo que considera que debería estar haciendo para que la secuencia de contenidos esté disponible para otros.

La cuestión del sentido:

Es visible que Elsa tiene con los chicos una relación de aprecio y respeto mutuo. Forma parte del respeto de Elsa por los chicos su fuerte

preocupación por el sentido de la actividad escolar para ellos. Sus logros al respecto son observables: los chicos entran rápidamente en tema y no aparecen, ni siquiera con los más chicos, confusiones respecto de lo que corresponde hacer; participan, se entusiasman, se fastidian cuando algo no les gusta, y pueden expresarlo a sabiendas de que serán escuchados. La comodidad con que se mueven los chicos⁷⁵ se debe en parte a la clase de proyecto que desarrolla la maestra: prolongado en el tiempo, anticipado en sus pasos gruesos a los alumnos, conocido por ellos, con un eje temático reconocible que le da entidad a lo largo de su desarrollo. Los chicos saben qué sigue, cómo se relaciona lo que hacen ahora con lo previo, por qué lo hacen; inclusive protestan y negocian, que son señales de apropiación del trabajo.

Pero, además del diseño general de la organización, la maestra tiene intervenciones concretas que sostienen la comprensión de la actividad por parte de los chicos: da explicaciones del por qué de una actividad o tarea, enfatiza la anticipación de la producción y de las decisiones (2, OBS II, 28). Produce en todos los módulos intervenciones de recapitulación, o que abren una nueva fase de trabajo, siguiendo el ritmo común de un grado único (por ejemplo, 2, OBS II, 5 y 2, OBS II, 16). Cuando la maestra les indica que una producción escrita es un borrador, la maestra los considera como tales, evitando hacer consideraciones sobre la prolijidad o el orden en la hoja, tan propias de la intervención docente frente a la escritura infantil; el resultado es que los escritos de los alumnos son verdaderos borradores: tienen formas propias de organización, no están escritos de corrido, hacen reenvíos, etc.

⁷⁵ Los chicos la llaman “Elsa” o “Maestra” y, excepto un alumno, todos le hablan de “vos”.

Ilustración 1

Borrador de la producción escrita de un alumno del Caso 2

Me llamo [] tengo 11 años el 19 de marzo
 cumplo 12 años fecha de nacimiento 19 de marzo de
 1985. Voy a la escuela N° [] de []
 me gusta venir a la escuela y estudiar.
~~La maestra se llama [] es muy mala.~~
 Me gusta andar a caballo. Me gusta mucho la música
 como "Sombros", "Los charros", "La nueva luna",
 "Los Ávila", "Los Bois" y otro grupo de cumbia.
 [] es una comunidad mapuche. Está ubicada
 en la provincia de Neuquén en la Patagonia
 República Argentina. Mi escuela está cerca del
 arroyo [] y cerca del cerro
 [].
 [] es muy lindo aunque
 hay partes que casi no hay pasto.
 Pero hay animales como el conejo, búho, zorro,
 zorrino, chivo, caballo, oveja, vaca y algún
 otro. Hay otras partes donde hay mucho
 pasto y árboles como el ñire, lauro, chañar [posiblemente],
 esto lo que nombro son algunos pero hay
 más y después está la parte más linda que es
 la Cordillera de los Andes donde hay muchos. Estos son
 algunos: lenga, ñire, el pino, araucaria y muchos
 animales.

Me llamo [] tengo 11 años el 19 de marzo
 cumplo 12 años fecha de nacimiento 19 de marzo de
 1985. Voy a la escuela N° [] de []
 Me gusta venir a la escuela y estudiar.
 La maestra se llama [] es muy mala.

Me gusta andar a caballo. Me gusta mucho la música
 como "Sombros", "Los charros", "La nueva luna",
 "Los Ávila", "Los Bois" y otro grupo de cumbia.

[] es una comunidad mapuche. Está ubicada
 en la provincia de Neuquén en la Patagonia
 República Argentina. Mi escuela está cerca del
 arroyo [] y cerca del cerro
 [].

[] es muy lindo aunque
 hay partes que casi no hay pasto.

Pero hay animales como el conejo, búho, zorro,
 zorrino, chivo, caballo, oveja, vaca y algún
 otro. Hay otras partes donde hay mucho
 pasto y árboles como el ñire, lauro, chañar [posiblemente],

esto lo que nombro son algunos pero hay
 más y después está la parte más linda que es
 la Cordillera de los Andes donde hay muchos. Estos son
 algunos: lenga, ñire, el pino, araucaria y muchos
 animales.

Las producciones escritas que Elsa propone a los chicos se plantean con una función comunicativa que se sostiene: incorporarse al diario de la escuela, o a un libro propio (2, OBS II, 16/17), colocarse en las paredes de la escuela (2, OBS II, 36). Una vez pasado aquello para lo que fueron elaboradas (cuando cambió el número del diario, cuando se instalan otros textos en las paredes) no se pierden: la propia maestra pide a los alumnos que no tiren los borradores, les dice que ella los guarda (2, OBS II, 7); cuando hace sacar producciones anteriores sobre dinosaurios ofrece que se las lleven sus autores y guarda las de quienes no las quieren (2, OBS II, 38). Hay valorización de la producción, respeto por ella por parte de la maestra, que permanentemente muestra a las observadoras producciones que le parecen valiosas (por ejemplo 2, OBS II, 35).

El análisis de la propia tarea:

La maestra destina una parte importante de sus esfuerzos y de su tiempo al análisis de su tarea. Cuestionamientos como el que se incluyó sobre la necesidad de planificaciones por sección o por grado, reflexiones como las analizadas sobre la mejor ubicación de un alumno según su edad y sus procesos de aprendizaje, son posibles porque Elsa tiene una mirada sistemática sobre su enseñanza y sobre otros aspectos del trabajo docente. Como consecuencia de este proceso reflexivo, esta maestra busca modos de resolver problemas que se le presentan como tales; así aparece, por ejemplo, su interés por los “*procesos metacognitivos*” de los chicos, que testimonia tanto su actualización conceptual como su búsqueda de las mejores maneras de asegurar los aprendizajes de los alumnos.

Encuentra una *partenaire* en Viviana, la maestra de la sección de 2° que incluye a algunos alumnos de 3°. Elsa y Viviana llevan adelante una práctica de observación recíproca: cada una observa las clases de la otra y luego analizan juntas los registros. Esa práctica es reveladora de un proceso de colaboración estrecha entre Elsa y Viviana; esta colaboración, que se hace

posible cuando en la escuela hay más de un docente, depende de todos modos de la disposición de ellos a trabajar juntos. Hacerlo con una práctica que, como la observación recíproca, requiere mucha confianza en el colega al que se da ingreso a las propias clases, no es frecuente. Por eso no sorprende que esta práctica no se extienda a los otros maestros, y tampoco al director.

Los registros de las observaciones que hacen las maestras, que se van incorporando a un cuaderno, son manuscritos, a tres columnas. En uno de ellos se lee:

Ilustración 2

Fragmento de registro de observación de clases tomado por las maestras del Caso 2

“Registro etnográfico de quinto, sexto y séptimo grado (sección múltiple). Turno mañana”, a lo que siguen otros datos y el registro de clases, a tres columnas:

Docente	Alumnos	Observaciones

Es un registro de cinco páginas para una clase que, según los datos obrantes en el registro, se extiende de 10:45 a 12:00. Tanto en “Docente” como en “Alumnos” se registran interacciones verbales; en la columna “Observaciones” aparecen consignadas acciones no verbales (“*Victor borra el pizarrón*”), datos que complementan las interacciones registradas en las otras columnas (“*Lo dice en voz baja*”, “*Tardan en contestar*”) y la información necesaria para saber qué va siendo escrito y borrado del pizarrón.⁷⁶

⁷⁶ En las anotaciones de esta columna no aparecen impresiones del observador.

Este trabajo de observación recíproca expresa una voluntad de hacer cosas que mejoren la enseñanza, que mejoren a cada una como maestra. Es claro que resulta del mayor interés para Elsa, si bien manifiesta dudas sobre cómo aprovecharlo.

... *“nosotras a veces tenemos la sensación de que tenemos mucho material y no sabemos cómo procesarlo, o que lo utilizamos para intervenciones del docente o intervenciones del alumno, procesos, y como que no sabemos con el resto de las clases cómo procesarlo”* (2, ENT, 11).

Cuando suceden, las observaciones externas son para estas maestras algo a aprovechar. Elsa nos narra que durante un año habían tenido un acuerdo de trabajo con el Instituto de Formación Docente de la cabecera departamental, en cuyo marco recibieron practicantes y residentes. En el caso de los residentes, habían puesto como condición un encuentro final de evaluación de la experiencia, y les habían pedido los registros de clase. Sin embargo, ninguno había vuelto ni habían enviado los registros. Alrededor de nuestras observaciones también se presentaron exigencias, y fue necesario entregar un registro; se desarrollaron con Elsa una serie de intercambios sobre ese registro que revelan tanto el interés que le suscita verse observada por extraños como la desconfianza que le provoca nuestra tarea.

El silencio de las niñas:

Se señaló a comienzos de este análisis las reflexiones y discusiones de los maestros en torno a la intención que los une de quebrar la lógica de la imposición cultural. Es posible que esta intención los lleve a no confrontar algunas pautas locales que, toleradas o silenciadas por la escuela, fortalecen algunos efectos de diferenciación. En el caso de la cultura mapuche, la primacía de los varones por sobre las mujeres en todos los grupos de edad, incluyendo los niños, se hace visible en estas clases. En ellas, las niñas son en general silenciosas y los varones intervienen mucho. Elsa no parece notar

esta fuerte diferencia y estimula la participación de quienes hablan, sin advertir que quienes más hablan son los varones. Las niñas permanecen en silencio casi absoluto.

La diferenciación de los alumnos entre varones y mujeres parece algo que existe de hecho: en los registros de observación, casi no hay intercambios espontáneos entre varones y mujeres, y sí de cada subgrupo entre sí. La maestra hace referencia al “*machismo de la zona rural*” para explicar esta separación. Pero no advierte que, en las situaciones colectivas, hablan los varones.

La observación de las diferencias entre varones y mujeres no coincide con la idea que tiene la maestra sobre los cambios en la relación entre ellos. En la entrevista, Elsa sostiene que a medida que los chicos llevan más años en la escuela, van avanzando hacia una mayor integración o colaboración entre varones y mujeres. Nosotros observamos la situación inversa; entre los más chicos hay algunos intercambios, mientras que entre los grandes los diálogos son casi inexistentes.

4.3. Organización de la enseñanza en Huilqui Malal (Caso 3):

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

límites del conocimiento de que dispone y por la soledad profesional en que debe generar su hacer.

Hacer escuela, hacerse maestra, en soledad profesional:

El aislamiento es una condición excluyente en esta escuela del período setiembre / mayo. Desde el punto de vista administrativo, no se trata de una unidad educativa autónoma, sino de un anexo de otra escuela que se encuentra a gran distancia. Es notorio el abandono de las autoridades provinciales: la maestra está aislada del sistema educativo, excepto por la cadena de radio de los maestros rurales organizada por el gremio docente; de la supervisión, con quien sólo se encuentra para saldar cuestiones administrativas cuando sale mensualmente para ir a la cabecera del Departamento;⁷⁷ y de la escuela de la que depende, que además se encuentra transitoriamente sin dirección.

Como consecuencia de la condición administrativa del anexo y de la acefalía de la escuela cabecera, la situación de trabajo de la maestra 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.

Aunque Marina formula reflexiones críticas sobre esta situación, la maestra realiza las tareas que hemos señalado y es cumplidora con estas responsabilidades. Se queja del aislamiento en que se encuentra y en ocasiones expresa que el gobierno provincial debería atender de otro modo a escuelas como la suya; pero acaba de llegar a la provincia y la alegría por haber accedido a este cargo coexiste con esta incipiente mirada crítica, y aún

⁷⁷ Recuérdese que la provincia se organiza administrativamente en Departamentos.

la modera. En efecto, la maestra, nacida y formada en el conurbano bonaerense, ha tomado la decisión de irse con su familia (su marido y su hija de pocos meses) lejos de su lugar de origen para mejorar sus perspectivas; el hecho de que haya optado por un cargo en zona rural que fue anunciado “sin vivienda” muestra sus urgencias laborales y explica que, aunque resida en lo que fuera el obrador de la escuela –un local a todas luces inadecuado-, esté satisfecha por contar con una locación independiente para ella y su familia donde mantener su privacidad.⁷⁸

Se trata de la primera experiencia de Marina como maestra de escuela rural, y de su segunda experiencia docente, pues se ha recibido hace seis años y 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 ello en condiciones de soledad profesional. Los interrogantes que se plantea Marina, 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, los problemas que va enfrentando a medida que avanza el ciclo lectivo, 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 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 en la zona no existía escuela hasta poco tiempo atrás, siendo éste el 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

⁷⁸ No es infrecuente que el Estado abra escuelas rurales sin dotarlas de vivienda para el maestro. Por consiguiente, los maestros deben hospedarse en habitaciones de pobladores de la zona cercana a la escuela. En este caso, la vivienda fue prevista pero la escuela no se construyó; por ello la escuela funciona en el local que originalmente fue construido como vivienda, y la maestra ocupa lo que fuera el obrador de la escuela.

que demoraba la construcción,⁷⁹ 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 aislamiento en que se encuentran esta maestra y su grupo familiar.

Cabe señalar que la voluntad de los padres por que exista la escuela se ha encontrado con la voluntad de la maestra por *hacer escuela*. Como se dijo, en la zona nunca existió una escuela; la mayoría de los padres de los actuales alumnos no asistieron a la escuela y son analfabetos, y varios de los chicos tuvieron un tránsito fallido por la escuela cabecera, pero la distancia los llevó a dejar de asistir. Hay en Huilqui Malal familias con una antigüedad en la zona suficiente como para que algunos de sus hijos tengan quince años o más y no hayan asistido jamás a la escuela. Así como reclamaron que la escuela se mantuviera abierta, el grupo de padres responde a la existencia del anexo enviando regularmente a los chicos, quienes asisten en una proporción altísima y conforman un plurigrado muy numeroso, lo que genera una exigencia desmedida para la tarea docente. Por su parte, la maestra se sabe “haciendo” la escuela a la vez que ella misma se está haciendo como maestra y, en el poco tiempo que lleva en el anexo, los chicos han desarrollado comportamientos típicamente escolares como formar fila, saludar a la bandera, levantar las sillas al final de la jornada para facilitar la limpieza del local, etc. Estos comportamientos no podrían explicarse sin referencia a los esfuerzos que la maestra ha destinado a su formación; por eso afirmamos que esta maestra sostiene prácticas que

⁷⁹ La escuela se abrió avanzado el ciclo lectivo anterior, a partir de que se habilitara la vivienda del maestro como local escolar. Pero el ciclo no se desarrolló completo y hubo un maestro que no permaneció en la escuela más allá de unos pocos meses.

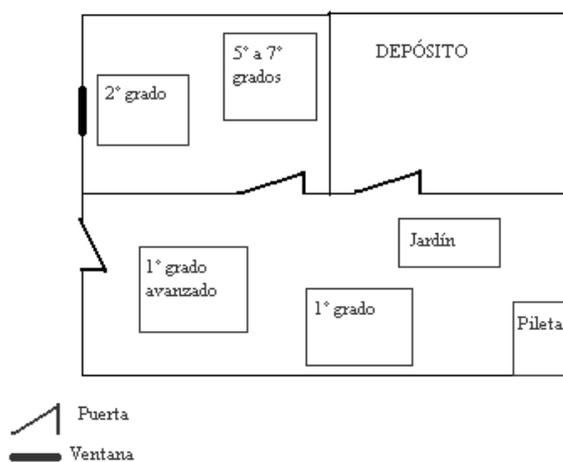
“hacen escuela”, aunque nadie la ha orientado para ello y aunque ello no ocupa un lugar central en sus reflexiones sobre la tarea.

Una sección abarrotada, la mitad de los chicos alfabetizándose:

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. También ellos están haciéndose alumnos, al mismo tiempo que la escuela se constituye como tal y que la maestra aprende a ser maestra de plurigrado. La escuela está físicamente abarrotada de niños, no hay lugar para que la maestra tenga un escritorio y no se dispone de una silla adicional en la que pueda sentarse siquiera un rato durante la jornada.

Gráfico 3

Croquis del local de la escuela de Huilqui Malal



Son treinta y un alumnos (treinta el día de máxima asistencia, y con un solo alumno que nunca concurrió a clases en el período observado), trece varones y dieciocho mujeres, distribuidos entre jardín y séptimo grado. Los alumnos se ubican en los extremos de la escolaridad: esta sección múltiple no tiene alumnos en tercero y cuarto grados, 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, es preciso señalar que la de Huilqui Malal reúne características que la hacen especialmente compleja: la maestra atiende en forma simultánea a muchos alumnos, la mitad de los cuales están formalmente inscriptos en primer grado y se encuentran por tanto en los inicios de su alfabetización, con edades que se ubican en un rango entre seis y dieciséis años, y con tres niños de nivel inicial. Los esfuerzos de la maestra están concentrados en desarrollar la enseñanza en estas condiciones de gran complejidad que caracterizan su numerosa y variada sección múltiple.

Para ello, Marina trabaja muchísimo. El empleo del tiempo escolar para tareas relacionadas con la enseñanza de los contenidos curriculares se acercó al 75 % del tiempo total observado, lo cual habla del ritmo que Marina imprime a la jornada escolar. 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. Tiene pocos materiales y en reiteradas ocasiones expresa que si dispusiera de una mayor cantidad y variedad podría organizar la enseñanza de otras maneras; hemos visto en clase recursos didácticos fabricados por ella, en particular en clase de aritmética.⁸⁰

Su preocupación principal es, según lo que expresa, que no da abasto para sostener al menos un momento de trabajo personalizado con cada

⁸⁰ Hay una dotación mínima de útiles escolares, como lápices, cinta adhesiva, tijeras, gomas y papel glacé, pero en ocasiones se hace referencia en los registros a la mala calidad de los materiales: una goma que no borra, un lápiz minúsculo. Los chicos trabajan en cuadernos y hay hojas de carpeta en blanco en cierta cantidad. La mayoría de los materiales gráficos que se ven en las aulas han sido preparados por la maestra: carteles y tarjetas con letras, rompecabezas, material concreto para trabajar numeración como cuadraditos sueltos y tiras de 10 cuadraditos. La provisión de materiales de geografía es razonable: atlas, mapa de la Argentina, folletos turísticos, fascículos de geografía “Mi país, tu país”, mapas sueltos de algunas provincias (Córdoba, Chaco). En cambio, la provisión de libros es escasa, reducida a algunos manuales y libros de cuento, pero sin variedad y en baja cantidad.

alumno. Pero, si bien relaciona esta dificultad con las condiciones objetivas del plurigrado, parece suponer que su propia falta de respuestas se debe a que no tiene los conocimientos necesarios acerca de cómo resolver la peculiar ecuación de su trabajo. Por eso, en lo que se refiere al trabajo docente propiamente dicho, las reflexiones que Marina tiene más desarrolladas no se refieren a la soledad o al aislamiento en que se encuentra, tampoco a la sobreexigencia a la que está sometida, sino al desconocimiento, a no saber cómo hacer. Se considera responsable de la situación y le preocupan las consecuencias de ésta para los aprendizajes de los chicos.

Cuando, a propósito de comentar la letra de una canción, la maestra quiere ejemplificar para los chicos el optimismo, hace un somero listado de situaciones que podrían desanimarlos y, entre las dos que selecciona, una es la poca atención de la maestra:

Maestra: - Muy bien. Esta canción es muy linda más allá de que la canta xxx,⁸¹ el mensaje es muy muy lindo. Todo puede ser mejor. *Algunas veces me aburro porque la señorita viene poquito por acá.* O a veces en casa me aburro porque quiero bajar al río. Tengo que pensar: yo me propongo hacer esto para que se cumplan los sueños. No hay que pensar “*siempre va a ser así, porque yo vivo acá, las cosas son así*” (3, OBS II, 26).

La preocupación por atender a todos los alumnos dando respuestas a su singularidad enlaza con la perspectiva que esta maestra tiene de lo que debería ser la enseñanza, relacionada a su vez con lo que supone sobre el aprendizaje. Esta consideración es útil para tener en cuenta que no todo lo que hace la maestra para organizar la enseñanza 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. Se aprecia en sus acciones y en sus dichos que Marina se propone propiciar la

⁸¹ Conocido cantante en el rubro de las llamadas canciones melódicas.

reflexión de los chicos, generar una situación que haga posible una suerte de descubrimiento de los conceptos y procedimientos por los chicos, apelar a la actividad intelectual de los niños frente a los contenidos de enseñanza. Pero esta intención encuentra límites. Algunos son de la propia maestra, y otros se relacionan con las condiciones en que debe desarrollar su tarea, pues la cantidad de alumnos y la falta de materiales son límites objetivos a lo que ella imagina que debería ser su actuación: un acompañamiento personalizado a los procesos de los chicos.

Lo que angustia a Marina es que piensa que si cada chico recibiera atención en el momento oportuno, sus avances podrían ser mayores.

“Cuando terminás de poner la primera actividad ya tenés que estar..., aparte no hay un acompañamiento que es lo que los chicos necesitan, más acá, más que si vos querés dar, no sé, con psicogénesis o lo que sea, tenés que estar con el chico, acompañarlo, ver cómo va, capaz que hay muchos chicos que se quedan, que no pueden progresar fundamentalmente por eso, porque no tienen el acompañamiento del docente, así que uno tiene que ser..., las tareas tienen que ser pensadas para que todos puedan entender y entonces quizás le bajás el nivel a uno para poder manejarlo, si no tenés que estar con el cuaderno a cada uno con una actividad y por ahí hay días que se le presta mayor atención a un grado, otros días a otro, y primero te angustiás también porque no das lo que necesitás. Después te das cuenta que, bueno, hoy le toca a este grado, bueno, hoy estuvimos con éste, te tenés que manejar así” (3, ENT, 2).

Entre los límites de la maestra, están los relacionados con su insuficiente saber didáctico acerca de cómo retomar los conocimientos infantiles en dirección al saber escolar. Este desconocimiento produce que planteamientos de las tareas que son interesantes desde el punto de vista de la posibilidad de suscitar procesos de pensamiento en los chicos, no prosperen en cuanto a articular el contenido a enseñar con las conceptualizaciones o procedimientos infantiles. Una ilustración se ofrece a

propósito de la introducción de un nuevo contenido aritmético con los alumnos de primer grado:

Durante la primera jornada observada, la maestra presenta un tema nuevo a los chicos de primer grado: la suma con dificultad.⁸² Pero la presentación no se inicia con una explicación de cómo se hacen estas cuentas, sino con una suma sin dificultad, que los alumnos pueden resolver por sí solos por tratarse de operaciones que ya han realizado, seguida de otra con dificultad que la maestra les invita a resolver sin ayuda. Debido a la secuencia en que fueron propuestas las dos sumas, es posible que los chicos se anoticen de que los procedimientos conocidos para resolver las cuentas no permiten resolver la segunda, y ensayen para ello procedimientos propios.

Pero, tras dejarles un largo tiempo intentando la solución, la siguiente intervención de la maestra no se dirige a relevar los procedimientos de los alumnos y a establecer relaciones entre éstos y el contenido, sino a mostrarles la resolución correcta de la segunda cuenta (3, OBS I, 16 y ss.).

El análisis sobre lo que antecede revela que una secuenciación de actividades que parece apoyada en una opción didáctica para suscitar la actividad intelectual de los chicos a propósito del contenido, remata en una exposición de los procedimientos convencionales que no recupera los que pueden haber ensayado los chicos.

También preocupa a esta maestra que queden huecos en la actividad de los alumnos, momentos de la jornada escolar sin asignación de actividad. Nuestras observaciones muestran que en numerosas ocasiones quedan grupos sin actividad, generalmente los de los grados inferiores y en especial

⁸² La expresión “suma sin dificultad” se refiere a la suma donde el resultado de la adición de las cifras de un mismo rango (las unidades, las decenas, etc.) no supera el 9 y, por tanto, la escritura del resultado no obliga a avanzar sobre el rango siguiente. La expresión “suma con dificultad” se refiere a la suma donde, debido a que el resultado de la adición de las cifras de un mismo rango supera la decena, su escritura obliga a cambiar la cifra en el rango siguiente. La dificultad es específica de la manera en que el algoritmo de la suma da tratamiento a la base diez de nuestro sistema de numeración.

los de jardín; en el caso del grupo de alumnos de 5° a 7°, su mayor experiencia en lo que significa la actividad escolar les permite tomar la iniciativa para hacer consultas o solicitar la atención de la maestra y, sobre todo, les da autonomía para seguir realizando la actividad asignada mientras esperan que la maestra se aproxime al grupo. De todos modos, Marina se muestra más resignada a estos huecos que a no poder prestar atención individual a todos en alguna oportunidad, y parece pensar que, así como en lo que lleva transitado el ciclo lectivo se consolidaron algunos hábitos escolares, más adelante será posible delegar al menos una parte de la situación en la iniciativa de los chicos: se registran algunas intervenciones suyas hacia el conjunto de la sección múltiple, procurando que los alumnos asuman la iniciativa de buscarla o llamarla si lo necesitan. Así, en medio de un chequeo de tareas que revela que la actividad de los alumnos ha sido poco fructífera, la maestra dice para todos:

Maestra: - Chicos, si yo no puedo ir, vengan a preguntarme, ¿señorita, está bien? (3, OBS III, 7).

Una organización de los grupos que retiene la gradualidad:

La maestra ha organizado internamente esta gran sección múltiple siguiendo la asignación formal de los chicos a los distintos grados escolares. Un grupo está conformado por los tres alumnos de Jardín; un segundo grupo lo constituyen los dieciséis alumnos de primer grado; un tercer grupo, los siete alumnos de segundo grado, y un cuarto grupo, los cinco alumnos de quinto, sexto y séptimo grados. Recuérdese que no hay alumnos de tercero y cuarto grados.

Que estos alumnos constituyen grupos significa que la maestra los trata como una unidad diferenciada de las otras en el momento de organizar la clase y asignar actividades, y que no promueve cambios de un mismo alumno entre grupos. Que estos grupos siguen la asignación formal de los chicos a los grados escolares significa que ninguno se encuentra en un grupo

que no le correspondería de acuerdo con su inscripción en el registro escolar. En los dos casos se trata de inferencias que surgen del análisis, pues la maestra no explicita esta organización, aunque la expresa en algunas de sus intervenciones. En esta sección múltiple, los grupos que hemos identificado se distribuyeron espacialmente de manera estable durante los días en que se realizó la observación, 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.

La división de la sección en estos grupos, visible en la disposición espacial, implica asignación de tareas distintas para cada uno de ellos. Los alumnos de primer grado conforman el grupo más numeroso, así como el más diverso en lo que se refiere a las edades de sus integrantes. Debido a ello, la maestra trabaja organizándolos en dos subgrupos diferenciados según el avance de los niños en su alfabetización. Aunque los dos subgrupos reciben las mismas tareas, hay distinciones en el modo en que la maestra interviene con unos y otros en lo que se refiere a la escritura: en tanto con el grupo más cercano a la puerta la maestra se concentra en la fonetización,⁸³ con el grupo que se ubica en el medio de la sala, además de la fonetización, la maestra introduce elementos ortográficos (como el uso de *y griega* e *i latina*) y gramaticales (como la diferenciación de los artículos con respecto a los sustantivos). Esta diferenciación en la escritura posible para cada grupo en función de su nivel de alfabetización se expresa con claridad al final del tercer día, en el momento de asignar a primer grado tareas a realizar fuera de clase:

Maestra: - Los chicos acá [en la mesa ubicada en el centro del aula] tienen que terminar el cuento, no tiene que ser corto y acá [los de la mesa más cercana a la puerta] tienen que pensar los soniditos. Aunque no lo escriban, traten de pensar lo que querían poner (3, OBS III, 20).

⁸³ Esto es, en estimular la diferenciación de fonemas de una palabra para que se produzca la escritura de los grafemas correspondientes.

Dentro de estos subgrupos, por otra parte, hay alguna movilidad en función de los avances en el aprendizaje, como parece mostrar la maestra a propósito de Juan, un alumno que está ubicado en la mesa correspondiente al subgrupo con menos avances en la alfabetización. Los registros ofrecen varios indicios de que Juan sabe mucho y aprende rápidamente lo que se le enseña; al mismo tiempo, juega mucho en clase y por momentos se porta mal. La maestra tiene, el tercer día, una expresión interesante al respecto:

Maestra: (A Juan) - Si vos fueras más rápido yo ya te tendría que pasar con los otros chicos. Todavía no copiaste la fecha (3, OBS III, 10).

Este comentario expresa la idea de la maestra de que, para quienes están en primer grado, es posible “progresar” individualmente de un subgrupo a otro, progreso al que, por otra parte, Juan no se hace acreedor no por sus aprendizajes, sino por su comportamiento en el aula. La organización de los alumnos de primero y la posibilidad de pasar de un subgrupo a otro son expresiones de decisiones tomadas por la maestra pensando en los aprendizajes de los chicos y sin que existan al respecto indicaciones de la supervisión o la dirección de la escuela cabecera.

Sin embargo, en otros aspectos de la organización Marina retiene la gradualidad. Así, en el grupo de segundo grado, constituido por siete chicos, hay alumnos que, a juzgar por las respuestas que dan a determinadas consignas de la maestra (en especial, las que se relacionan con lectura de palabras o consignas escritas en el pizarrón), tienen un nivel de alfabetización similar al de los alumnos más avanzados de primer grado; tal el caso de Adela, que en segundo grado está aprendiendo a identificar algunas consonantes. A pesar de ello, estos chicos están en un mismo grupo con otros que ya leen fluidamente y que se impacientan frente a los deletreos que impulsa la maestra (3, OBS II, 4/ 6). Esto confirma que el criterio de organización de grupos que sigue la maestra respeta el nivel formal de escolarización, el grado en que los chicos se encuentran según el registro escolar.

Los alumnos de quinto a séptimo conforman un único grupo, en tanto la maestra les asigna las mismas tareas para que las realicen en forma simultánea y estas tareas son, siempre, diferentes a las de los demás grupos. Los alumnos que lo integran no tienen tareas diferenciadas entre sí en el período observado; hay indicios de que hubo alguna asignación diferencial a una alumna que se encuentra en séptimo grado, pero no es posible reconstruir el criterio seguido por la maestra para ello.⁸⁴

La organización que hemos reconstruido permite a la maestra desarrollar su tarea dentro de parámetros previsibles y ofrece también a los alumnos una organización en la que rápidamente pueden ubicarse. El efecto no es menor, si se considera el tamaño del plurigrado y su complejidad. En ocasiones, la maestra hace que dos grupos trabajen sobre los mismos contenidos y realicen las mismas actividades, pero esto no se oficializa y los grupos –que están en salas distintas- no saben que están en la misma tarea. En otras oportunidades (en una clase de Ciencias Naturales, y cuando se realiza la lectura de un cuento escrito por los chicos de El Cadillal, la escuela cabecera) primero y segundo grados trabajan juntos, e inclusive la maestra solicita algunas intervenciones a los alumnos de quinto a séptimo, pero este “estar juntos” no se expresa en una modificación de los agrupamientos: simplemente la maestra lleva adelante una clase colectiva para los dos grupos, parándose en el vano de la puerta que separa el aula 1 del aula 2.

Organizar a todos para poder trabajar personalmente con algunos:

La organización de la sección en los grupos caracterizados provee la estructura más general y estable de las clases. Dentro de ese esquema,

⁸⁴ Como no es la única alumna oficialmente inscrita en séptimo grado (un varón de nombre Hugo también está en séptimo), es difícil saber si esta tarea diferente se relaciona con el nivel de escolarización formal, con la ausencia de sus compañeros el día que el tema se trató, o con las dos cosas.

funcionan además estrategias cotidianas que sigue la maestra para asignar las actividades a los grupos e intervenir en ellas.

Excepto en dos de los módulos observados, en todos los demás la maestra dedicó buena parte del tiempo a trabajar concentradamente con un grupo;⁸⁵ si bien su atención podía cambiar de uno a otro grupo, buscaba tener tiempos extendidos para trabajar con alguno. Esto puede vincularse con la preocupación de esta maestra por encontrar tiempos para trabajar en forma directa con cada alumno. Para hacer esto posible, 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 lo cual circula sucesivamente por los distintos grupos en lo que puede reconocerse como una secuencia inicial 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.

Esta sección tiene, como se dijo, 31 alumnos distribuidos en los extremos de la escolaridad, muchos alfabetizándose; no es extraño que, en estas condiciones, la tarea de enseñar se identifique en numerosas oportunidades con explicar a los chicos la consigna de la tarea que deben hacer los alumnos. Los registros de campo muestran frecuentemente a la maestra dirigiéndose a algún grupo para asignarle una actividad o controlar sumariamente su avance. Sin embargo, también se documentan amplios segmentos de las clases en los que sostiene situaciones de intercambio con los alumnos a propósito de los contenidos en juego en las actividades,

⁸⁵ Los dos módulos en que esto no ocurrió son peculiares: uno es un breve momento de final de jornada, que la maestra destina a cuestiones organizativas con todos, y el otro se desarrolla tras una pelea grande que tuvo lugar entre las alumnas mayores de la escuela (que pertenecen a grupos distintos de la sección múltiple) en virtud de la cual la maestra quiere mantener el control de toda la sección y no se detiene con ningún grupo en especial.

intercambios que van más allá de una consulta puntual o del control sumario.

Así, por ejemplo, cuando quiere trabajar los conceptos *vertebrado/invertebrado* con los chicos de primero y segundo grados, les interroga por animales que conocen, refiere a la experiencia de carnear animales para ayudarles a pensar sobre los huesos, explora de manera interesante si los chicos piensan que los bebés también tienen huesos:

La maestra tiene una lámina del esqueleto humano. Parándose en el vano de la puerta que comunica las dos aulas, la muestra a los alumnos de primero y segundo grados, y luego se desplaza entre las mesas para que todos la vean de cerca.

Maestra: - Acá dice cuántos huesos tenemos.

A medida que acceden a la lámina, los alumnos leen.

Maestra: - 202 huesos. Mis 202 huesos. Si fuéramos todo un solo hueso seríamos así (se pone tiesa como un espantapájaros).

Los chicos se ríen mucho de la postura tiesa de la maestra.

Maestra: - Entonces lo que vamos a hacer... Habíamos descubierto que hay animales que tienen huesos y animales que no tienen huesos. ¿Saben cómo se llaman los animales que tienen huesos? A ver si las chicas grandes nos ayudan (Se dirige a las alumnas de quinto a séptimo). ¿Qué parte tiene más huesos?

Alumna de grado superior: - La columna.

Otro alumno: - El espinazo.

La maestra se ríe de la expresión.

Maestra: - ¿Dónde tenemos la columna?

A.: - En la espalda.

Maestra: - Tóquense así a ver si la sienten.

Se pasa la mano por la espalda. Varios la imitan. Pregunta:

Maestra: - ¿María Belén tendrá?⁸⁶

Varios: - Sí.

⁸⁶ María Belén es la beba de la maestra. La maestra explora si los chicos atribuyen a un bebé la misma corporeidad que a un nene o un adulto.

Maestra: - Sí pero más chica. Y Leonardo una más larga que la que tiene Beto (Leonardo es más alto que Beto). Hay animales que tienen vértebras, huesos, columna, y animales que no. ¿Cómo se llamarán los animales que tienen huesos? (3, OBS II, 17/18).

Como se ve, se trata de un intercambio realizado en un clima distendido, divertido, que resultó además valioso para la exploración de ideas de los chicos, para plantear una temática nueva y para concitar el entusiasmo de los alumnos. En esas situaciones, la maestra hace grandes esfuerzos para que intervengan todos y por sostener la continuidad temática de la secuencia de intercambios. Es cálida con los chicos, nunca se enoja y no les gritó en ningún momento en el tiempo que estuvimos en sus clases. Los chicos en general se relacionan con ella sin problemas, pero se acercan poco por propia iniciativa, y se tensan cuando la situación de interacción con ella toma la forma de preguntas cara a cara.

Dos factores hacen que algunos diálogos sean poco fructíferos y aún tensos. Por un lado, frente a las preguntas de la maestra hay diferencias en la participación de los distintos alumnos, siendo especialmente notorias las diferencias entre alumnos de primero y segundo grados; en varios interrogatorios se registra una y otra vez el silencio de los alumnos. Los mayores, de quinto a séptimo, contestan más fácilmente las preguntas de la maestra, entienden rápidamente las consignas (3, OBS I, 15/ 16), evocan con más facilidad el conocimiento que se requiere para responder a las preguntas (3, OBS III, 17 19).

Por otro lado, a la maestra le falta pericia para sortear las situaciones en que el diálogo se empantana. En particular, parece no disponer de estrategias para repreguntar: frente a los silencios de los chicos, tiende a repetir la misma pregunta, por lo cual el silencio también se reitera. Cuando el interrogatorio se agota infructuosamente, apela a esa peculiar forma de pregunta que consiste en comenzar la palabra con la que los chicos deben responder.

Maestra: - ¿Se acuerdan ese elemento que sirve siempre para orientarnos, qué elemento es?

Silencio.

Maestra: (a una alumna de grado superior) - ¿Te acordás, Cristina? Podés mirar en la carpeta de Sociales, hiciste un dibujo de un elemento que se parecía a un reloj.

La maestra revisa la carpeta de Cristina y encuentra el dibujo de una brújula.

Maestra: - ¿Cómo se llamaba este elemento? (Silencio) ¿No dice ahí? (Silencio) ¿Utilizamos qué cosa, una qué? (Silencio) Si necesitamos ubicar los puntos cardinales con mayor precisión, utilizamos la brú... (suspende para que completen).

Cristina: - ...jula. (3, OBS II, 9).

Debido a estas situaciones, no son pocas las veces en que las actividades colectivas (la lectura de un título, la resolución de una cuenta) se terminan resolviendo por la intervención de los que más saben.

Las relaciones de parentesco como punto de apoyo de la maestra en primer grado:

Como sucede por lo general en cualquier escuela rural, los alumnos del anexo de Huilqui Malal pertenecen a unas pocas familias y existen por tanto relaciones de parentesco entre ellos. Aunque éstas no han sido registradas en detalle, en numerosas ocasiones en los registros aparecen referencias a los hermanos y hermanas.⁸⁷ En consecuencia, es frecuente que las relaciones de parentesco se pongan de manifiesto en algún momento de la actividad cotidiana: cuando se pasa lista y se advierte una ausencia, cuando se quiere que un mensaje llegue a las familias, etc.

⁸⁷ No así a los primos u otras relaciones posibles (tíos y sobrinos, por ejemplo). Que las relaciones de segundo grado no se hayan registrado no significa, desde luego, que no existan.

La maestra cuenta con estas relaciones y apela a ellas cuando le resulta útil hacerlo. Así, cuando debió comunicar a las familias que el jueves vendrían a la escuela sólo las chicas, por haber clase especial para ellas,⁸⁸ escribió la comunicación a los padres en ambos pizarrones e indicó que la copiaran uno por familia (3, OBS I, 36). Los chicos también hacían referencia a estas relaciones: así, Dominga (de 1º) comunicaba a la maestra que su madre mandaba decir que su hermana Andrea estaba ausente ese día porque no tenía zapatillas (3, OBS I, 36); los hermanos menores apelaban a los mayores cuando necesitaban algo (un lápiz, una goma, etc.). No faltaron ocasiones en que los hermanos se mostraron poco solidarios entre sí, tal el caso de lo que ocurrió con Daniel (de jardín), a quien, como es muy pequeñito, lo suben al caballo en su casa y en la escuela sus hermanos deben bajarlo, pero no siempre lo hacen (3, OBS II, 2).

Además de estas situaciones habituales, es peculiar de este caso que las relaciones entre hermanos funcionen 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. Esto es especialmente visible en primer grado, en particular en el caso de Dominga y sus hermanos. Dominga, una adolescente de quince años, es la mayor de otros cuatro hermanos y, como todos ellos, asiste a primer grado por primera vez. Los registros muestran que Dominga se ocupa muchas veces de las tareas o la disciplina de sus hermanos. Así, escribe la fecha a una de sus hermanas (3, OBS II, 27); le saca punta a los lápices de algunas nenas, entre ellas dos hermanas suyas (3, OBS II, 29), llama a Beto y lo reta por algo (3, OBS III, 14), y luego lo ayuda con su escritura (3, OBS III, 17).

Por estas intervenciones y otras por el estilo, Dominga de alguna

⁸⁸ Esta clase especial estaba destinada a las alumnas mujeres y se refería al tema del desarrollo sexual femenino, la menstruación y la higiene al respecto. La maestra organizaba esta clase porque una empresa había dejado como promoción en la sede de la supervisión elementos de higiene femenina, y la supervisión había indicado que debían repartirse en cada escuela. Interesa consignar que la maestra no se cuestionaba que el tema pudiera ser conflictivo, ni parecía haber reflexionado sobre el contrasentido de explicar el uso de unos elementos de higiene que no están habitualmente disponibles en la zona ni son accesibles a las familias desde el punto de vista económico.

manera facilita a la maestra el trabajo y las condiciones para su tarea y la de sus cuatro hermanos. Pero eso no es todo, porque los registros muestran numerosas situaciones en las que Dominga desempeña este mismo papel con respecto al conjunto del grupo de primer grado: reta a Juan (3, OBS II, 25, 29/30) y a Daniel (3, OBS III, 17), que no son sus hermanos; reta en general a los chicos de primero porque “están a los gritos” mientras la maestra canta una canción (3, OBS II, 30); y en diversas ocasiones aparece ocupándose de cuestiones relacionadas con otros chicos o con el funcionamiento global de la sección: le insiste a Vicente para que le pida un lápiz a la maestra (3, OBS III, 17), se pone a ordenar los libros desparramados (3, OBS II, 28), cierra la canilla que Juan dejó mal cerrada y gotea (3, OBS I, 23)...

Para Dominga, ser mayor no comporta, con respecto a la escuela, el riesgo de tener que ausentarse por estar al cuidado de los hermanos menores, pero la función de cuidado parece trasladarse al ámbito escolar. Este funcionamiento de Dominga se hace especialmente notorio cuando se producen algunos de los “baches” de tarea que, como vimos, tienen lugar en esta sección. En este sentido, el registro del último módulo del día miércoles muestra que, a medida que los chicos de primero van abandonando la tarea que tienen asignada y comienzan a hacer desorden, Dominga va interviniendo cada vez más en esta función reguladora, incrementada tal vez por el enojo que siente luego de una pelea que tuvo con las chicas de quinto a séptimo grados (3, OBS III, 14).

4.4. Organización de la enseñanza en La Paz (Caso 4):

Una estrategia aprendida en su formación inicial –la organización de carpetas por grado- ha estructurado la organización de la enseñanza en los muchos años de experiencia docente de la directora de la escuela unidocente de La Paz, en la provincia de La Pampa. Traslada a la sección múltiple, esa estrategia le resulta eficaz para

organizar la enseñanza de los varios grados de su sección múltiple mediante la asignación de actividades graduadas, a ser resueltas de modo individual por los alumnos. La administración del repertorio de actividades y el control de la actividad de los alumnos estructuran la tarea de la maestra en una sección múltiple donde lo que articula las clases no es su interacción con los alumnos o los temas tratados, sino el esquema formal de actividades. El requisito para que los alumnos puedan participar en una situación así definida es que comprendan la organización propuesta y sean capaces de trabajar en forma individual durante extensos períodos de la jornada escolar.

Ser del lugar:

La Paz es un pequeñísimo núcleo poblado de la zona agrícola-ganadera próxima a la capital provincial, ubicado en la pampa húmeda, la región más importante del país desde el punto de vista de la concentración de población, del desarrollo de la economía y de las comunicaciones. Debido a la actividad productiva de la zona, las comunicaciones por vía terrestre están muy facilitadas; la escuela está próxima a una ruta asfaltada y al tren, y la condición de aislamiento que se observa en otras escuelas de nuestro estudio no es característica de ésta. Los padres de los alumnos son asalariados o jornaleros; estos últimos se movilizan en busca de trabajo, lo que produce ingresos y salidas de alumnos durante el ciclo lectivo. La percepción de ingresos por parte de sus familias permite que los chicos asistan con útiles⁸⁹ a la escuela que, por su parte, se encuentra equipada con materiales, útiles y recursos didácticos producidos comercialmente.⁹⁰

⁸⁹ Los chicos escriben con lapicera y no sólo con lápices, usan cuaderno de clase y cuaderno borrador, y tienen útiles de uso personal como lápices de colores, reglas, gomas, tijeras, etc.

⁹⁰ Algunas diferencias con las escuelas anteriores son notorias: no sólo hay mapas murales de Argentina, sino ejemplares de mapas n° 3 que cada alumno completa y pega en su cuaderno o carpeta; diccionarios comunes y de sinónimos; globos terráqueos; hojas fotocopiadas con cálculos, con números para picar, con laberintos, etc.

La escuela es antigua, ha festejado ya sus 75 años. A lo largo de su extensa historia institucional, es posible identificar un período inicial como escuela pequeña, con poca matrícula y un único docente; un incremento de la planta física y de la planta orgánico- funcional como consecuencia del aumento de la matrícula (la escuela llegó a tener tres aulas con su respectivo maestro al frente); y una fase presente en que ha vuelto a ser una escuela pequeña, unidocente. El edificio actual testimonia la mayor estructura con que en otros tiempos contó la escuela.

La escuela experimenta fluctuaciones de matrícula que, según explica la directora, se deben a traslados familiares por motivos laborales; de un año a otro se producen cambios en el número de alumnos, inclusive en los días en que se desarrolló el trabajo de campo dos hermanos llevaban varios días inasistiendo y dos hermanas se habían incorporado provenientes de otra escuela de la zona, debido a la mudanza de su familia por razones de trabajo del padre. El conjunto de estos datos expresan una fluctuación de la población escolar que es común en las escuelas rurales de la zona, al compás de los cambios en las condiciones de ocupación de los padres.

La sección múltiple, única en la escuela, está integrada por diecisiete alumnos, seis varones y once mujeres, 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. Los chicos pertenecen a unas pocas familias; sólo tres alumnos no tienen hermanos en el plurigrado.

La directora de la escuela, Noemí, es una mujer con más de veinte años de experiencia docente reunida por mitades en escuelas urbanas y en escuelas rurales de la provincia. Tiene en esta escuela su primer desempeño como directora, pero no es la primera vez que trabaja en plurigrado. Su vida ha transcurrido en unos pocos kilómetros cuadrados y en localidades muy próximas entre sí; nació en la provincia, en un departamento adyacente a aquel en que se encuentra la escuela. Es de la zona, ha nacido, estudiado y

trabajado siempre en localidades próximas, y eso le da una familiaridad con las costumbres zonales, con las actividades agrícolas y con el modo de organización de la escuela rural, que contribuyen a su autoridad como directora de esta escuela, aunque sea ésta su primera experiencia directiva y aunque lleve poco tiempo en La Paz (en el momento del trabajo de campo estaba iniciando su segundo año en la escuela). 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*”, formas de tratamiento que expresan una distancia social que ella impone y mantiene. 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”.

Pese a ser de la zona desde la perspectiva de un observador externo, para Noemí La Paz es un lugar extraño, al punto que se siente temerosa de quedarse sola en el edificio de la escuela, en este lugar que conoce hace poco, y cierra la puerta con llave cuando no está la persona que cumple funciones de maestranza. Noemí no vive en la escuela, sino en una localidad cercana, desde donde viaja a diario en su automóvil para dar clases en el turno mañana. Cuando termina el turno, permanece un rato en la escuela haciendo tareas que se relacionan con la función directiva y, en relación con la enseñanza, no se lleva trabajos para corregir, a lo sumo algunas cosas para planificar, pero “*nada más porque si no esto no es vida*”. Porque “*si no esto no es vida*”, busca corregir las producciones de los alumnos durante las horas de clase, y eso genera, como se verá, una dinámica característica de esta sección múltiple: la maestra asigna tarea a los alumnos y se sienta luego en el escritorio a esperar que le traigan sus producciones para controlarlas, lo que produce por momentos aglomeraciones junto al escritorio, protagonizadas por los alumnos y alumnas que esperan para que ella corrija sus cuadernos y carpetas a medida que van terminando.

El empleo del tiempo escolar para tareas relacionadas con la enseñanza de los contenidos curriculares se acercó en esta escuela al 64 % del tiempo total observado, un porcentaje sensiblemente más bajo que la que se pudo constatar en los otros tres casos. Una parte de esta diferencia se explica por la imprecisa extensión de la jornada escolar, que es menor a las cuatro horas usuales; el horario oficial no se cumplió nunca en los días en que se desarrolló el trabajo de campo en esta escuela.

Un repertorio exhaustivo de actividades organizadas por grado:

Noemí es Profesora para la Enseñanza Primaria, recibida en la Universidad. En su formación inicial aprendió algo que utiliza para estructurar su tarea: armar carpetas por grado. 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 transcritas en forma manual por la maestra, organizada por área y por grado.

“Bueno, cuando yo empecé en la escuela rural, empecé a hacerme carpetas, fue la única guía que tuve, porque si no no se puede trabajar sin una carpeta, sin una orientación, algo que me diga, bueno tal día preparo un tema, al otro día doy la ejercitación, tantos días de ejercitación, después la evaluación. (Pausa) Y eso lo aprendimos, sí, en xxx, eso nos lo enseñó la profesora de Prácticas, a confeccionar una carpeta, a confeccionar las evaluaciones” (4, ENT, 7).

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: a partir de la enseñanza de su profesora de Prácticas, a lo largo de los años Noemí ha ido armando las carpetas propias de cada grado, que son las que utiliza hoy en día. Tiene gran reconocimiento al aprendizaje de esta estrategia y parece considerarla suficiente para

organizar la enseñanza en un plurigrado. 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.

“A mí inconvenientes no me trae que estén todos juntos, porque viste cómo trabajan, cada cual trabaja en su cuaderno, y no se crean inconvenientes” (4, ENT, 5).

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.⁹¹ Por eso mismo, si hubiera que preparar materiales específicos para los plurigrados, Noemí propone la elaboración de fichas para todas las áreas. En la misma línea, entre los libros valora aquellos que traen propuestas de actividad:

... “he visto libros de la editorial xxx⁹² que viene ya con las actividades sugeridas, eso sería muy práctico para trabajar, porque viene el tema y debajo las actividades sugeridas, y entonces, bueno, le das por ejemplo, el mapa de La Pampa y le das que coloreen las zonas, las llanuras, las mesetas y van trabajando ellos solitos” (4, ENT, 7).

⁹¹ 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 (Lahire, 2006). Esta caracterización que realiza Lahire de la manera en que los maestros franceses organizan la enseñanza me parece pertinente para entender lo que hace la maestra Noemí.

⁹² Se omite la identificación de la editorial.

Cuando, ante las preguntas de la entrevista, trata de definir formalmente la organización didáctica de una sección múltiple, la maestra sostiene que debe ser tratada como un grado único y dentro de él diferenciar actividades. Sin embargo, la organización de la enseñanza que pudo observarse en las clases no responde a un esquema de manejo de la sección como un grado único: nunca se vio que toda la sección estuviera trabajando al mismo tiempo en una misma propuesta. Aunque varios alumnos pueden estar trabajando en una misma área en un cierto momento, no hay un tema común a toda la sección, y tampoco a los alumnos de un mismo grado, a lo largo de un módulo. Por otra parte, la asignación de tareas comunes no implicó que la resolución debiera ser compartida; en general las tareas propuestas por Noemí fueron de resolución individual.

De manera que, en cuanto a la diferenciación entre grados y grupos que se ha encontrado en otros casos, esta maestra sostiene de manera sistemática la diferenciación de los alumnos en grados y la realización individual de tareas, contando para cada grado con un amplio repertorio de actividades. Quinto grado (el más numeroso, con cuatro de los 17 alumnos de la sección) funciona por momentos como aglutinante, pues para ciertas actividades que la maestra asigna a este grado agrega a José (el único alumno de 6º) y, a veces, a alguna alumna de cuarto. A este grupo, la maestra le dedica las pocas situaciones de trabajo en el pizarrón (una corrección de operaciones aritméticas, un crucigrama de sustantivos colectivos) y las pocas asignaciones de tarea más generalizadas. El grupo de nivel inicial (2 alumnos) y los alumnos de primer grado (tres en total) se organizan aparte, y sus tareas siguen una lógica específica, centrada en el aprestamiento y las tareas asociadas a él.

A los tres alumnos de primer grado, la maestra no los trata como un grupo homogéneo; aunque alguna actividad pueda ser la misma, no es asignada a los tres alumnos al mismo tiempo. Dedicar mayores esfuerzos a Yamila, y es claro que no se dedica a Ramón: una sola vez en todas las clases observadas le asigna tarea. Con Romina se repiten situaciones donde

la maestra le deshace lo que la nena ha hecho durante la clase. En todos los casos, las propuestas son reiterativas y poco propicias para la alfabetización: nunca les lee, no miran libros, no confrontan con escrituras completas, y en lo numérico tampoco realizan tareas que los confronten con los números en el marco del sistema de representación numérica.

Enseñar es anunciar el área y asignar actividades graduadas e individuales:

A diferencia de lo que se observó en otros casos, las unidades temporales que quedan marcadas por los recreos no guardan correspondencia con la duración de los temas o de las actividades. De uno a otro módulo, continúa la tarea anterior, y el recreo tampoco marca cambio de área. Éste se produce en momentos variables dentro del módulo, y la maestra lo marca con dos frases que se repiten muchas veces: “*Bueno, Matemática*”, o “*Trazá línea y poné Lengua*”. Los chicos saben qué deben hacer cuando la maestra dice el nombre de un área o de tema: la maestra dice: “*Pasamos a Lengua*”, o “*Ahora Matemática*”, y los alumnos saben que eso indica cambio con respecto a lo que venían haciendo, trazan una línea y escriben el nombre del área o del tema mencionados.

Para ser alumno de esta sección múltiple, hay que saber también a quién le toca cada actividad. Es que la maestra dice “*Esto es para segundo*”, o “*Esto es para séptimo*”, y los chicos parecen haber aprendido qué actividades les tocan aún si no están en los grados nombrados y si no se les indica expresamente qué hacer.

Véase, por ejemplo, el caso de José, que está en sexto grado pero en estos días realizó tareas con quinto por indicación de la maestra; en cambio, nunca trabajó con sus compañeros de séptimo, ni siquiera cuando Vanesa (de ese grado) quedó sola por ausencia de Ivana. Hay una rutina que José conoce, que hace que siga con corrección las indicaciones de la maestra aunque ella no siempre le dé una indicación expresa.

Los chicos reaccionan con familiaridad a las indicaciones de la maestra, y su rutinización queda de manifiesto por contraste con lo que le sucede a Jorgelina: acaba de ingresar a esta escuela, y no sabe todavía qué actividad le toca, se confunde, en ciertos momentos hace la tarea que la maestra indicó a otros grados.

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.

Excepto en una oportunidad, no hemos visto que esta maestra se ponga al frente de la clase y explique un tema, “dé clase” sobre algún asunto. Enseñar es, en su caso, anunciar el tema y asignar las actividades referidas a él. Hay una secuencia en la estrategia de enseñanza de la maestra Noemí: cuando se trata de un tema nuevo, ella prepara el tema y lo anuncia, luego indica la ejercitación (que se desarrolla a lo largo de varios días) y finalmente lo evalúa.

¿Qué quiere decir que prepara el tema y lo presenta? Lo que le hemos visto hacer puede ejemplificarse con una secuencia de trabajo con séptimo grado sobre el tema “Promedios”.

Día I: en el primer módulo hace que las dos alumnas de 7° copien la definición de promedio. En el segundo módulo las lleva a su propio escritorio, les dice el significado de promedio, da una explicación mínima mediante dos ejemplos, y luego les muestra la resolución de uno de ellos.

Finalizado esto, las alumnas pasan a otra área por indicación de la maestra (4, OBS I).

Día II: ha venido sólo una de las dos alumnas. La maestra le da el título del tema: “Promedio”, y le dicta un problema. Con absoluta habitualidad Vanesa se va a su banco y comienza a trabajar sola con el problema. Promediando la clase, le hace una consulta a la maestra porque los números que debe promediar tienen decimales. Un rato después, se acerca a la maestra con la tarea terminada; en el camino se da cuenta de que le falta “la prueba” (la comprobación del resultado) y regresa a su banco a completarla. La maestra corrige la tarea de Vanesa y pasan a otro tema de Matemática (“Valores absolutos y relativos de los números”) (4, OBS II).

Día III: al comenzar el primer módulo la maestra le da a Vanesa una hoja de su carpeta que tiene un problema sobre promedios. Vanesa se va a su banco y resuelve el problema. La maestra controla la actividad y pasan a otro tema de Matemática (“Propiedades de la suma”) (4, OBS III).

En la secuencia que se acaba de presentar, se ven los pasos que la maestra establece para la enseñanza: presentación del tema (en este caso involucra la copia de la definición, la explicación de la maestra y la ejemplificación mediante un problema), primer ensayo de resolución individual y, dependiendo del éxito de ese ensayo, una nueva explicación o una serie de ejercitaciones sostenidas a lo largo de los días. No hemos asistido a la fase de evaluación de ninguno de los temas trabajados en clase, pero lo que hemos observado es consistente con lo que la maestra dice cuando se refiere a cómo enseñar:

...”tal día preparo un tema, al otro día doy la ejercitación, tantos días de ejercitación, después la evaluación” (4, ENT, 4).

Los alumnos no son informados en ningún momento de la jornada escolar sobre el plan del día, sobre lo que sigue o sobre cuándo termina un tema, pero sí conocen esta secuencia instrucción/ tarea individual/ control individual, que produce un efecto de rutinización.

El fin de un tema lo marca el cambio de actividad, pudiendo suceder que, completada una serie de actividades, la maestra agregue otras similares a las que los alumnos han estado realizando hasta ese momento. En varias ocasiones la maestra insiste sobre una misma actividad y sus distintas formas de realización; por ejemplo: dicta números a los alumnos de segundo, luego indica a los alumnos que deben ordenarlos de menor a mayor, luego que deben escribirlos con letras, luego descomponerlos. Otro ejemplo fue recogido en el grupo de nivel inicial: les indica recortar figuras de pinitos, luego ordenarlos por tamaño, luego pintarlos, luego hacer varios renglones de pinitos, luego hacer más renglones... Cuando los alumnos van terminando y Noemí aún no quiere o no puede pasar a otra área o tema, satura la actividad inicial con nuevas consignas, siempre ligadas a rutinas. Su prioridad es evitar el “efecto embudo” que podría producirse (y que a veces se produce) en el tráfico de alumnos hacia su escritorio, si ellos no se pusieran rápidamente a hacer lo que deben hacer; por eso las variaciones en torno a un mismo tema o actividad permiten prolongar la tarea individual sin el requisito adicional de una explicación individualizada, que tampoco se produce cuando revisa las tareas de los chicos.

El desempeño individual y el problema del sentido:

La estrategia de enseñanza que sigue Noemí –la asignación de actividades a realizar en forma individual- produce un efecto en los alumnos: ellos aprenden a identificar las consignas que les conciernen y 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 con autonomía en este marco organizativo. El desconcierto de Jorgelina (quien, se recuerda, acaba de incorporarse) no hace sino corroborar que la organización individual de los alumnos es una pieza clave del desarrollo de las clases en esta sección múltiple.

La manera en que la maestra está presente en la clase expresa sus expectativas de trabajo individual por parte de los chicos. Noemí está siempre sentada en su escritorio, salvo que deba escribir algo en el pizarrón o que se ausente del aula para atender algún requerimiento exterior; los chicos se van acercando según los llame o según van terminando sus actividades. No pocas veces se produce congestión de tráfico cerca del escritorio: los chicos se amontonan esperando a la maestra para distintas cosas, fundamentalmente para que les controle la actividad. Pero lo que, poniendo el foco en la maestra, se ve como un tráfico asiduo de alumnos, poniendo el foco en los alumnos se ve como una jornada escolar estructurada en torno a una secuencia de actividades, cada una de las cuales inicia con la copia del título y/o la consigna y finaliza con el control individual. La mayor parte del tiempo los alumnos están trabajando con sus cuadernos y carpetas, y cuando no lo están, están procurando que la maestra les corrija la actividad.

Aunque la estrategia de Noemí descansa en el trabajo individual de los alumnos, ella no supone que el punto de partida de ese trabajo sea la comprensión; por el contrario, parecería que considera esperable que la introducción de un asunto nuevo lleve consigo un tiempo de incompreensión, y que la comprensión llegue como el resultado de la ejercitación sostenida. Véase el caso de Diego (de 2º), en quien la incompreensión del primer día va cambiando hacia una resolución de la actividad como lo espera la maestra, lo que sucede dos días después:

La maestra escribe en el pizarrón: “¿Qué número es?”, y luego dibuja bolsitas y círculos (que refieren a decenas y unidades, respectivamente) para que los alumnos escriban de qué número se trata. Bachí y Diego, de segundo grado, se ponen a copiar la tarea (3, OBS I, 2 y ss.).

Cuando termina de copiar, Diego resuelve la actividad como una tarea de conteo simple: contó todos los dibujos como unidades equivalentes (por ejemplo, una bolsita con tres círculos le dio 4, debería haberle dado 13 según la lógica de que cada bolsita representa diez unidades). La maestra, sentada en su escritorio, se lo señala con algo de fastidio (4, OBS I, 3).

Diego rehace su tarea y vuelve a que la maestra le corrija. No parece entender lo que tiene que hacer, la maestra se impacienta un poco:

Maestra: - Contás cuántas unidades y ponés el número, cuántas decenas y ponés el número, y así se forma el numerito.

Diego queda totalmente desconcertado (4, OBS I, 6).

El tercer día de observación, la maestra asigna a segundo grado una tarea de aritmética que consiste en representar las decenas y unidades de números dados [nótese que es la tarea inversa de la que les asignó el primer día]. Escribe en el pizarrón el título “*Representa*” y luego una larga serie de 8 números (un dígito y siete bidígitos), sin explicar qué deben hacer.

Los alumnos van copiando. Diego se acerca a consultarle y, tras esperar un breve tiempo, recibe de la maestra la siguiente explicación: “*Representan con unidades y decenas*”.

Con esa explicación, que Diego puede relacionar con la consigna ya conocida y que tanto trabajo le diera el primer día. Por eso, esta vez puede resolver la tarea y más tarde la maestra se sorprende gratamente con su buena *performance* (4, OBS III, módulo 1).

Cabe preguntarse si, como resultado de este proceso, Diego comprendió la descomposición de los números y sus valores relativos; no es posible saberlo, pero resulta visible que avanza de no poder hacer lo que la maestra espera a poder hacerlo, y que para la maestra esto es suficiente.

Hay en este aspecto una diferenciación en el trato que la maestra da a los alumnos más chicos y a los más grandes; hace que los más chicos (segundo grado, por ejemplo) copien las consignas sin entender y sólo al rato les indica lo que deben hacer, en tanto que a los más grandes (quinto grado sobre todo), les dice lo que tienen que hacer al mismo tiempo que les asigna el tema. En los grados más chicos, hay un tiempo de copia de las actividades que es forzosamente más prolongado que en el caso de los alumnos más grandes, debido al momento específico en que se encuentran los alumnos con respecto a la alfabetización; copiar las consignas es una

tarea en sí misma y sólo cuando los alumnos la han finalizado la maestra afina las indicaciones para que puedan realizar la actividad.

Ahora bien, en esta lógica de organización de la enseñanza, la claridad de las indicaciones y consignas se vuelve crucial. En la particular configuración de esta sección múltiple, sin embargo, esta claridad que se hace necesaria se topa con ocasionales problemas, cuando la maestra comete un error pero no lo advierte o cuando, advirtiéndolo, persiste en la decisión o disimula el yerro. Sucedió en distintos momentos, y las situaciones generaron mucha confusión en algunos chicos, sin que por otro lado se animaran a preguntar o a pedir explicaciones; en esos casos, los alumnos ensayan acciones que resultan no tener demasiado sentido con respecto a la actividad. Véase el siguiente episodio, revelador del problema del sentido:

La maestra escribe en el pizarrón un crucigrama para quinto y sexto grados cuyo eje es la palabra “*colectivo*”. La referencia de las palabras a escribir en el crucigrama es un sustantivo común plural, los alumnos deben escribir el sustantivo colectivo correspondiente (por ejemplo, para el sustantivo común plural “caballos”, el sustantivo colectivo “tropilla”). Ni bien empieza a copiarlo indica a las nenas de cuarto grado que se sumen. La maestra sugiere a los alumnos que se ayuden buscando en el diccionario.

Salvo que el diccionario sea especializado, buscar en el diccionario el colectivo de un determinado sustantivo es una tarea imposible. Por eso, en el registro de clase sigue un trabajoso proceso vivido por los chicos frente a esta tarea: se ven sus avances y dificultades para cumplir con la tarea usando el diccionario. Así, Soraya (de 5º) encuentra “Caballo” y pregunta si debe escribir el significado; la maestra le dice que no, que debe escribir el nombre del conjunto de caballos. Por su parte, Enrique (también de 5º) no entiende para qué puede servirle el diccionario en esta tarea.

La maestra sale un instante a atender a la abuela de Ramón y Romina. Soraya consulta con José, Enrique con Vanesa. Hay desconcierto.

Cuando regresa, la maestra les da a los chicos una de las palabras que van en el crucigrama (*cardumen*).

Vuelve a salir para atender a alguien. En ese momento se produce una fuerte situación de colaboración entre alumnos de estos grados, perdidos como están con la tarea. Los que van encontrando palabras, por propia iniciativa las dicen en voz alta o las escriben en el pizarrón. Los que copian están inquietos, Antonia dice: “*Me va a pescar la señora*”. Desde luego, cometen errores, como pensar que el colectivo de *casa* es *caserón*, porque la encuentran cerca en el diccionario.

Regresa la maestra. Los alumnos le cuentan las palabras que han encontrado. Siguen buscando las que les permitan completar la tarea.

En cierto momento, la maestra parece darse cuenta de que se equivocó al dar la consigna, pero no hace nada al respecto. José pasa páginas y más páginas del diccionario sin encontrar respuestas a sus búsquedas.

Finalmente, la maestra borra el pizarrón, escribe una lista de sustantivos colectivos y agrega: “*es un conjunto de...*”.⁹³ Indica a los alumnos que lo copien para llevarlo de tarea. Ellos le dicen que todavía no terminaron, siguen tratando de resolver el crucigrama, desconcertados frente al uso del diccionario. Algunos piden llevarse diccionarios a su casa para completar la tarea (4, OBS III, 14/ 20).

El episodio tiene varias facetas interesantes. Por un lado, pone en evidencia el déficit de sentido de la situación propuesta por la maestra. Por otro lado, es revelador de que los chicos consideran que deben hacer solos la tarea, tanto por lo que tardan en preguntar como por el susto que les produce hacer juntos la tarea y que los “pesquen”. Finalmente, es el episodio en que se genera la mayor colaboración entre alumnos, ante un error de la maestra que hace imposible la tarea de los chicos, y facilitada porque ella no está de manera permanente en el aula. Con menos intensidad que en este episodio, el desconcierto de los chicos se reitera ante otros errores que comete la

⁹³ A diferencia de la tarea inicial, esta sí puede resolverse con ayuda del diccionario.

maestra en el momento de distribuir las actividades y ante unos pocos inicios fallidos de actividad.

Inasistir regularmente:

Si cierta lógica de sentido común supone que ir a la escuela implica asistir cotidianamente, en la escuela de La Paz la situación para un grupo de alumnos es otra: inasisten regularmente. Según información suministrada por la directora, los alumnos que componen la sección escolar asisten en su totalidad los lunes, miércoles y viernes, y en cambio los martes y jueves varios no asisten. Pero los alumnos no faltan aleatoriamente: se ausentan siempre los mismos (cuatro alumnos de jardín, 2º, 5º y 6º grados), pues vienen sólo los tres días a la semana en que los traen en camioneta desde la estancia donde trabaja el padre. Las comunicaciones en la zona no justifican que la asistencia se limite a esos días, pues las escuelas están relativamente próximas entre sí y los chicos podrían trasladarse a alguna de ellas a pie o por otros medios; no obstante, la inasistencia regular de estos chicos es una situación establecida.

Es interesante observar que la directora afirma que esta modalidad de (in)asistencia genera problemas, retrasos, postergaciones en la planificación; pero se refiere a ellos como si fueran inevitables, y también como si fueran imprevisibles. Esto último es curioso pues, considerando las razones por las que los chicos inasisten y la regularidad de sus ausencias, resulta posible prever quiénes concurrirán y quiénes faltarán cada día.

También es interesante observar que la manera en que esta maestra organiza la enseñanza (asignando tareas que los alumnos deben resolver individualmente) podría hacer factible que los chicos siguieran un ritmo personal en el desarrollo de las actividades, por lo cual las inasistencias no necesariamente implicarían desorganización de la actividad o ruptura de las secuencias planificadas. Pero para esta directora la situación es un problema, y ello nos lleva a hipotetizar que, para ella, el grado formal

funciona como organizador de la actividad y que, en sus expectativas, los alumnos de un mismo grado deberían realizar las mismas actividades y avanzar al mismo ritmo. Identificada la enseñanza con una secuencia preestablecida de consignas de actividad a asignar en forma secuencial a cada grado, las ausencias de alumnos en los distintos grados dificultan y en ciertos momentos hacen imposible que los integrantes de un mismo grado avancen al unísono en la programación, esto es, en la carpeta.

4.5. Sobre los alcances de la reconstrucción de los casos:

Las consideraciones que se realizan este capítulo están formuladas con perspectiva casuística y deben ser tomadas del mismo modo. Como se dijo, no se pretende afirmar que en *todas* las escuelas rurales, o en su mayoría, los maestros y maestras trabajen como se reconstruye aquí; antes bien, retomando la perspectiva de la investigación cualitativa de corte etnográfico, nos hemos propuesto **dar visibilidad a un quehacer**. Desde luego, las categorías que se han generado podrán iluminar el conocimiento de la organización del trabajo docente y de la enseñanza en otros contextos institucionales en los que los procesos predominantes pueden ser distintos; a esto se refiere la posibilidad de generalizar la construcción teórica que se elabore en el curso del análisis (Rockwell y Ezpeleta, 1984).

El capítulo que sigue se propone la clase de generalización de que hablan Rockwell y Ezpeleta. Antes de ingresar en ello, es necesario realizar una consideración que debería contribuir a precisar el alcance de los aportes de este estudio.

No es la escuela rural en su complejidad y su amplitud lo que se presenta en este trabajo. En parte, ello ha sido argumentado al fundamentar la estrategia metodológica, pues como se afirmó entonces la selección de escuelas no se basó en criterios de representatividad y esta tesis no afirma que en todas las escuelas rurales, o en la mayoría de ellas, los maestros

enseñan tal como fue reconstruido aquí. Pero, además, del amplio espectro de cuestiones pertinentes a la comprensión de la escuela primaria rural en Argentina, **este estudio se circunscribe a un asunto concreto que es la organización de la enseñanza en las secciones múltiples.** Otras cuestiones, como las relaciones entre escuelas y comunidades, las políticas hacia las escuelas rurales, el análisis sistemático del contraste entre cultura local y cultura escolar, la formación y capacitación de los maestros y maestras, o las formas de la supervisión escolar, entre otras, resultan inevitablemente referidas al hablar de la enseñanza pero no han sido objeto de estudio sistemático en esta tesis. Sin dudas, merecen tanta atención en otros estudios como la que aquí se ha brindado a la organización de la enseñanza, al tiempo que la comprensión de ésta se vería beneficiada si aquellos asuntos fueran mejor conocidos y comprendidos. El estado de la investigación sobre la escuela rural justifica el objeto seleccionado y esta tesis ratifica la importancia de nuevos estudios que asuman otros aspectos de esta compleja problemática.

En particular, es posible que las discusiones sobre la especificidad de la enseñanza en los plurigrados se beneficien de un esfuerzo por distinguir tres cuestiones que aparecen insuficientemente diferenciadas en los debates sobre la escuela rural:

1. La localización de las escuelas.
2. Su tamaño.
3. El contexto socio- cultural en que se encuentran.

En rigor, la denominación histórica “escuela rural” captura como rasgo específico la localización, pero la prioridad otorgada a este rasgo como definición del *tipo de escuela* presenta problemas. Uno evidente es la uniformidad supuesta por el uso genérico de la categoría *rural*, que amerita discusiones -que exceden el alcance de esta tesis- sobre las numerosas formas que asume la llamada ruralidad en nuestros países (Schejtman, 1999). En este estudio documentamos diferencias importantes entre la

ruralidad del circuito mapuche en la zona andina y la del área agrícola-ganadera pampeana, diferencias que se plasman en el cotidiano escolar en datos concretos como la diferencia en las facilidades de acceso físico a la escuela, la antigüedad de la prestación del servicio escolar con su impacto en los niveles educativos de los padres, y las economías familiares de subsistencia o ligadas al salario y el jornal. Un segundo problema de identificar la localización como rasgo distintivo es que las escuelas radicadas en zonas llamadas rurales no tienen todas el mismo modelo organizacional, encontrándose un abanico que va de las escuelas unitarias con un solo docente hasta las escuelas albergue con cientos de alumnos. Esta tesis se ha ocupado de un tipo determinado de escuela, *la escuela (rural) graduada con aulas verticalmente agrupadas*.

Por otro lado, algunos de los problemas identificados en este particular tipo de escuela no se deben a su localización sino a su tamaño: son los problemas de *la pequeña escuela*, como los asume la investigación anglosajona (Galton y Patrick, 1993). Porque la zona es poco poblada, la matrícula potencial es baja, con lo cual la escuela es inevitablemente pequeña, y la respuesta administrativa es la sección múltiple. Algunos problemas del plurigrado (como las asignaturas del currículo que no se dictan, o el aislamiento profesional de las maestras) se deben a esta respuesta administrativa y no a la condición de ruralidad, aunque a ésta se deba la baja matrícula potencial. Zonas urbanas periféricas donde la densidad de población es aún baja, y zonas urbanas centrales con tendencias decrecientes de población, podrían ser y comienzan a ser objeto de la misma respuesta administrativa (Veenman, 1995), reencontrándose en ellas las secciones múltiples y sus problemas específicos.

Finalmente, las líneas de reflexión y de políticas destinadas a la población rural y a la población indígena se han mostrado entremezcladas en formas de tratamiento que han tendido a subordinar la temática indígena (Corvalán, 2006). Una parte de las escuelas rurales en países como el nuestro son establecimientos enclavados en territorios donde habitan

comunidades de los hoy llamados pueblos originarios;⁹⁴ por ello, la discusión sobre la escuela rural suele incluir y aún subordinar los debates sobre los procesos de escolarización que afectan a las sociedades indígenas. Dos de los establecimientos de nuestro estudio son escuelas de comunidad mapuche, en tanto una tercera se localiza en una zona poblada por descendientes de mapuches que ya no constituyen una comunidad cohesionada.⁹⁵ Ello abre una cantidad de asuntos que merecen atención específica y que se presentaron en nuestra experiencia en campo, como los debates sobre la escuela como espacio de disputa y de apropiación cultural, explícitos entre los maestros de la escuela que constituyó el Caso 2, apenas referidos en las reflexiones de la directora y la maestra del Caso 1 pero larvados en las diferencias irreconciliables que existen entre ellas.

La cuestión indígena, por cierto, tampoco puede tomarse de manera genérica, pues las etnias presentan particularidades según se trate de población concentrada o dispersa, ubicada en sectores urbanos o rurales, según el grado de cohesión de las comunidades locales, según su referenciamiento con la cultura ancestral, etc. (García y Palladino, 2007). Por tanto, los asuntos que se hicieron visibles en las escuelas del estudio a las que asisten niños y niñas mapuches no pueden ser extendidos sin más al conjunto de las escuelas con alumnos indígenas. En cualquier caso, esta tesis no aborda con la intensidad con que sería posible hacerlo la especificidad que asume la problemática educativa cuando se trata de escuelas con alumnado de comunidades indígenas, y es posible que el lector eche en falta una consideración expresa y profunda de esta cuestión, en particular si se considera que estudios recientes realizados en siete países de

⁹⁴ Según datos producidos por el INDEC, en 2004- 2005 los habitantes indígenas de nuestro país eran 600.329, y sólo el 24,63% de ellos vivían en áreas rurales, entendiendo por tales las localidades de 2.000 habitantes o menos. La encuesta consideró *población indígena* a la que se reconoce perteneciente y/o descendiente en primera generación de pueblos indígenas. INDEC, Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005, Cuadro 1.4. http://www.cfred.org.ar/esp2/indices/f_biblio.htm [Fecha de consulta: diciembre de 2007].

⁹⁵ Según la misma fuente referida en la nota previa, la población mapuche alcanzaba la cifra de 113.680 personas. El 20,10% vivían en zonas rurales. En la región patagónica, donde se ubican las escuelas que constituyen los Casos 1, 2 y 3 de nuestro estudio, el 28,4% de los mapuches viven en zonas rurales.

nuestra región destacan la importancia y la necesidad de diferenciar la educación dirigida a la población indígena de la educación rural (Corvalán, 2006).

5. LA INVENCION DEL HACER

Esta tesis partió del reconocimiento de que en las secciones múltiples se presenta un problema didáctico diferente al propio de la enseñanza en el aula estándar: en los plurigrados, se hace necesario encontrar modos de enseñar contenidos de grados diferentes a grupos diferenciados de alumnos en condiciones de enseñanza simultánea. En el aula estándar, bajo las mismas condiciones de enseñanza simultánea, se desarrollan contenidos de un único grado con todos los alumnos. La diferencia entre las dos situaciones es consecuencia del modelo organizacional propio de cada contexto escolar: la escuela graduada con aulas multigrado, la escuela graduada de un grado por sección, respectivamente.

A la identificación de que en las secciones múltiples se plantea un problema didáctico específico se añade la constatación de que en el desarrollo histórico de nuestro sistema educativo no ha habido una producción sistemática que dé respuesta a tal especificidad. La distinción propuesta en esta tesis entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico* permitió considerar que, al menos en nuestro país, el modelo pedagógico para enseñar en el aula estándar se generalizó como modelo pedagógico para la enseñanza en la escuela primaria, en tanto un eventual modelo pedagógico para enseñar en secciones múltiples permaneció informulado. La historia de la escuela primaria argentina muestra el desarrollo y extensión de un modelo pedagógico que se consideraba adecuado para el aula estándar a condiciones organizacionales diferentes como son las de las secciones múltiples de numerosas escuelas rurales. Debido a ello, los maestros a cargo de plurigrados afrontan el problema didáctico propio de esos contextos teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas preparadas para el grado común: la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación

escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto, entre otros) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” al que las aulas de muchas escuelas rurales no responden.

Ahora bien, miles de maestros se desempeñan a diario, inclusive durante muchos años de su trayectoria laboral, en este particular contexto organizacional. Conocer cómo lo hacen, indagar las respuestas concretas que dan al problema didáctico que identificamos, ha sido el propósito de esta tesis. El acercamiento a las escuelas rurales con plurigrados realizado en este estudio muestra que las maestras resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en estos contextos. Toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, sobre la secuenciación de los contenidos de enseñanza, sobre el manejo del tiempo, sobre los recursos y materiales, entre otros aspectos de la organización didáctica de la clase; y ello sucede inevitablemente dentro de los condicionamientos específicos que plantean estos contextos organizacionales. En tanto de alguna forma organizan la enseñanza, parecería que estamos frente a un saber que las maestras desarrollan, aun si su biografía escolar y su formación inicial suelen no haber desempeñado un papel relevante en cuanto a proveerles un marco de trabajo específico para el plurigrado. Estamos, entonces, ante una verdadera *invención del hacer*, categoría que se propone en la tesis.

¿Por qué hablar de *invención del hacer*? La gran mayoría de los maestros (es el caso de todas las que integran nuestra muestra) no han abrevado criterios profesionales para el trabajo en secciones múltiples en su propia formación. En efecto, en la Argentina son todavía pocos los planes de formación inicial que incluyen propuestas destinadas a preparar de manera específica a los futuros maestros para trabajar en secciones múltiples. Salvo excepciones, los institutos de formación docente están

ubicados en contextos urbanos⁹⁶ y raramente proponen instancias de acercamiento a las escuelas rurales, bajo la forma de prácticas de ensayo, pasantías o trabajos de campo. Bajo estas condiciones, la formación inicial difícilmente aporta saberes específicos para el trabajo docente en el contexto rural, y son numerosos los testimonios (en esta tesis y fuera de ella) que recogen el extrañamiento y la desinstrumentación que vivencian los maestros que tienen en las escuelas rurales su primer ámbito de inserción laboral.

Por otro lado, en su gran mayoría los maestros se escolarizaron en zonas urbanas, por lo que es improbable que hayan tenido oportunidad de experimentar el trabajo en plurigrado en calidad de alumnos y en el curso de su propia educación primaria. De este modo, la trayectoria escolar previa de los futuros maestros (es el caso de todas las de nuestro estudio) se ha realizado mayoritariamente en el contexto de los grados simples, de modo que las estrategias y criterios para organizar el trabajo del aula que incorporaron a lo largo de su biografía escolar se refieren al contexto didáctico del aula estándar.

A pesar de las ausencias en la formación, a pesar de la falta de experiencia previa en secciones múltiples, los maestros y maestras argentinos que trabajan en las escuelas primarias rurales desarrollan su práctica docente, lo que implica que de alguna manera afrontan y dan respuesta al problema de la organización de la enseñanza en este peculiar contexto didáctico. Debido a que deben generar respuestas originales que van más allá de las obtenidas en su formación académica, hablamos de una auténtica invención del hacer,

⁹⁶ Hemos tomado el listado de establecimientos educativos 2007 de la página *web* de la DINIECE y filtrado los establecimientos de educación común de nivel Superior no Universitario que se localizan en ámbito rural [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2008]. Sólo 41 establecimientos respondieron a este filtro. De ellos, al menos nueve no ofrecen carreras de formación docente y de los restantes, no todos ofrecen formación de maestros. No hay datos que permitan afirmar que, en los casos en que sí se dictan carreras de formación docente, éstas se especialicen en educación rural. De todos modos, es posible que los establecimientos así seleccionados se encuentren institutos que ofrezcan esta formación, bien en el nivel de grado, bien como formación de postítulo. También es posible que hagan lo propio algunos institutos ubicados en zonas urbanas. En todo caso, parece razonable considerar que la precariedad de la información posiblemente exprese una oferta no consolidada.

visible en el trabajo que realizan las maestras de nuestro estudio dentro del salón de clases. No se trata, como se vio, de que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni tampoco de que sean resultado de un análisis completo del contexto didáctico, ni se afirma que son enteramente satisfactorias para ellas; **se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos.**

En este capítulo, se sistematizan los principales hallazgos de la tesis en cuanto a esta invención del hacer. A lo largo del estudio, hemos identificado una serie de especificidades de la enseñanza en las secciones múltiples de las escuelas rurales y hemos recogido las problemáticas que afrontan las maestras cuando deben dar respuesta a la enseñanza en las condiciones propias de sus respectivos plurigrados. Algunas de esas condiciones se encontraron en los distintos casos, aunque hayan tomado formas locales; otras resultaron específicas de alguno de ellos, pero su análisis permitió iluminar un problema que puede razonablemente afirmarse que concierne a otras escuelas y maestros rurales.

Hemos documentado un conjunto de respuestas concretas que cuatro maestras dan al problema de la enseñanza en la sección múltiple. La reconstrucción de cada respuesta en su singularidad, que se realizó en el capítulo precedente, pretende aportar al mejor conocimiento de los saberes con los que cuentan o de los que carecen las maestras, del tipo de restricciones que se les presentan, de las decisiones que toman o pueden tomar, en el peculiar contexto organizacional de cada una de las secciones múltiples incluidas en el estudio. En este capítulo, proponemos sistematizar algunos hallazgos generales acerca de la organización de la enseñanza en las escuelas rurales. Estos hallazgos se resumen en tres proposiciones:

1. Las trayectorias personales y profesionales inciden de maneras específicas en los posicionamientos de las maestras con respecto a la

enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. En consecuencia, no todo lo que hacen 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. Hemos encontrado argumentaciones de las maestras y posicionamientos prácticos que se entienden mejor en referencia con sus trayectorias personales y laborales.

2. Producir una organización específica de la sección escolar se revela como una tarea prioritaria en el trabajo de las maestras; todas producen una organización idiosincrásica que puede reconocerse cuando se analiza su enseñanza. En esa organización, la norma graduada de la escolarización constituye una referencia principal, respecto de la cual se aprecian grados de libertad en los diferentes casos; identificamos dos grandes líneas de respuesta al problema de la organización, una que retiene todo lo posible la organización graduada, y otra que materializa –no sin dificultades- una ruptura de la gradualidad.
3. El reconocimiento generalizado de la especificidad del plurigrado rural como contexto de trabajo y la convicción bastante extendida acerca de la insuficiencia de la formación inicial para dar respuesta a esa especificidad, generan en estas maestras preocupaciones reconocibles. Dos de tales preocupaciones -lo que denominaremos “recreos dentro del aula”, y la cuestión de cómo lograr estar cerca de cada alumno en el momento en que éste lo necesita- se relacionan con el problema de la organización de la enseñanza. La tercera preocupación -el problema de la falta de referentes para nuevos contenidos escolares- parece resultar en cambio del desajuste que experimentan las maestras entre cultura escolar y cultura local, entre experiencias de los chicos y contenidos escolares.

En lo que sigue se desarrollan estas tres proposiciones.

5.1. El peso de las trayectorias personales y profesionales de las maestras:

La reconstrucción de las historias personales y profesionales de las maestras, basada en las entrevistas en profundidad y en otras informaciones relevadas en terreno, permite señalar un número de cuestiones de interés para comprender la forma en que se posicionan con respecto a la enseñanza en la escuela rural y a las posibilidades de aprendizaje de los chicos. En efecto, 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. Hemos encontrado argumentaciones de las maestras y posicionamientos prácticos que se entienden mejor en referencia con sus trayectorias personales y laborales.

Dos maestras (Casos 1 y 4) son oriundas de la provincia donde trabajan, en tanto las otras dos provienen de grandes conglomerados urbanos de provincias distantes. En las escuelas no unitarias de nuestro estudio (Casos 1 y 2), los otros maestros provenían también de provincias distantes, con la excepción del director de la escuela del Caso 2, de origen mapuche y miembro de la comunidad local. De todos modos, ser del lugar no tiene un efecto único en el conocimiento de la zona o en la familiaridad con las costumbres: para Gabriela (Caso 1), nacida en una ciudad próxima y de familia militar, la zona rural adyacente a su ciudad de origen y en particular el circuito mapuche son ajenos; para Noemí (Caso 4), la localidad donde radica la escuela, a unas decenas de kilómetros de su lugar de residencia, es un lugar extraño, al punto que se siente temerosa de quedarse sola en el edificio de la escuela. Por su parte, la vivencia del desarraigo atraviesa la experiencia de Marina (Caso 3), quien se ha trasladado del conurbano bonaerense al sur muy urgida por su situación económica, pues su marido está desocupado desde hace tiempo y el puesto docente implica para la economía familiar ingreso seguro y ahorro en vivienda y otros gastos corrientes. En el caso de Elsa (Caso 2), lleva años viviendo en la provincia,

allí realizó su escolaridad secundaria, ha constituido su familia, y es claro que se considera de la zona aunque no haya nacido allí.

Desde el punto de vista de su formación inicial, es un denominador común que ninguna de estas maestras recibió formación específica para la enseñanza en las escuelas rurales y en las secciones múltiples, y ello a pesar de que sus formaciones son bien diversas:

- Gabriela (Caso 1) se recibió -siendo una persona grande- tres meses antes del trabajo de campo, en un Instituto de Formación Docente de la provincia en el que había una orientación en educación rural, que ella no cursó. Considera que la formación inicial no la preparó para la realidad de la escuela rural y destaca en la entrevista que ninguna de sus compañeras que cursaron la orientación en educación rural había optado por trabajar en ese tipo de escuela.
- Marina (Caso 3) estudió en un profesorado del conurbano bonaerense y en su formación no tuvo ninguna referencia a la educación en zonas rurales; reconoce en cambio aprendizajes de su experiencia misional, realizada en el marco de su participación en una institución religiosa, experiencia que la llevó a conocer escuelas rurales aunque desde una función diferente a la docente.
- Elsa (Caso 2) realizó su formación como maestra en un instituto privado y, aunque es una persona joven, no se recibió de maestra en el nivel terciario sino en el secundario: en el marco de una experiencia provincial (*“porque había déficit de maestros”*), hacía el bachillerato durante la mañana y por la tarde cursaba materias del profesorado, *“así que yo terminé el quinto año casi con el segundo año del magisterio aprobado, después hicimos una residencia posterior de seis meses”*. Como consecuencia, se recibió de maestra a los 17 años. Reivindica su formación posterior en la Licenciatura en Servicios Sociales como proveedora de saberes sociales y

antropológicos que –considera- deberían tener los maestros que trabajan en zonas rurales.

- Lo singular de la formación de Noemí (Caso 4) es que sus estudios docentes son universitarios: hizo su carrera con un plan de estudios de tres años (en tiempos en que lo usual para el profesorado de primaria eran cinco semestres incluyendo la residencia), que tenía un tronco común con la Licenciatura en Ciencias de la Educación de su universidad. Todos los estudiantes, tanto los de magisterio como los de ciencias de la educación, hacían un ciclo básico de cinco semestres, y en el sexto debían optar por las prácticas intensivas y la residencia para la carrera de profesorado, o por seguir los estudios de la licenciatura. En su caso optó por terminar la formación docente porque por razones económicas no podía sostener los estudios durante los semestres que exigía la licenciatura.

Es interesante observar que maestras que se formaron en distintos momentos manifiestan una valoración diferente de su formación inicial en cuanto a lo que les aportó para instrumentarlas para enseñar en la escuela rural. Por un lado, tanto la directora del Caso 1 como la del Caso 4 identifican un aporte concreto de su formación inicial que utilizan en la enseñanza en las secciones múltiples. Son mujeres grandes, con más de veinte años de trayectoria profesional, una de ellas recibida como maestra normal nacional y la otra graduada en un profesorado universitario. La entrevista con la directora del Caso 1 permite recabar una herramienta que ella juzga de gran ayuda para organizar la tarea en el plurigrado: la confección de la hoja de actividades donde se vuelcan las actividades que habrán de desarrollarse en la semana, organizadas por columnas correspondientes a los grados. En cuanto a la directora del Caso 4, hemos visto cómo en su formación inicial aprendió a confeccionar carpetas por grado, y sabemos que el repertorio acumulado desde entonces se ha convertido en la base de la organización de la enseñanza en la escuela unidocente a su cargo; la estrategia no le fue enseñada como específica para

las secciones múltiples, pero se acomoda bien al modo en que Noemí organiza la enseñanza en el plurigrado a su cargo.

No encontramos en las otras maestras, de formación más reciente, un reconocimiento análogo a su formación inicial. Por el contrario, sus reflexiones están cargadas de quejas de distinto calibre acerca de lo insuficiente de tal formación.

“Mi capacitación no me preparó para dar clase en ningún lado, ésa es la realidad. (...) a veces me digo por qué tengo que venir a darme la frente acá, por qué tengo que enterarme de estas cosas acá, podría haberlas previsto, estudiado antes” (2, ENT, 9/10).

Por su parte, las maestras con más experiencia entre las que observamos (Casos 2 y 4) coinciden en considerar inexistente la capacitación específica para la tarea en las escuelas rurales. Tanto Elsa como Noemí han participado en numerosas instancias de formación post-inicial y se encuentran realizando cursos en el momento del trabajo de campo, pero admiten la inespecificidad de las propuestas en relación con la enseñanza en plurigrados. Tienen memoria de algunas oportunidades en que se organizaron propuestas específicas, pero también denuncian la discontinuidad de las propuestas, y en el caso de Elsa (Caso 2) lamenta la pérdida de instancias que consideraba valiosas.⁹⁷

En contraposición con este peso diluido de una formación inicial inespecífica, los recorridos personales de las maestras parecen haber contribuido en buena medida a configurar sus posicionamientos presentes:

- Gabriela (Caso 1), hija de un militar y casada con otro, padece una situación de extrañamiento en la escuela de comunidad en que trabaja, situación que se agrava porque la directora, casada con un mapuche y en

⁹⁷ En el caso de de Marina (Caso 2) su aislamiento le impide tomar parte en instancias de formación, y su único contacto con otros docentes es la cadena radial organizada por el gremio docente de la provincia. Gabriela (Caso 1) acaba de recibirse y no ha iniciado aún ninguna instancia adicional de formación.

sus antípodas ideológicas por su historia personal, no le hace fácil la inserción local. La mirada de Gabriela hacia los chicos es desvalorizadora, se refiere a ellos como “*pobrecitos*”, considera que “*no tienen conocimientos previos*” para abordar los contenidos escolares, y expresa algunas intenciones a futuro, como “*llevarlos a que conozcan la ciudad, porque nunca fueron*”, cargadas de una perspectiva civilizatoria de la función docente.

- Elsa, en cambio (Caso 2), se posiciona en un lugar de reivindicación de los derechos de los chicos y de la función de la escuela en la ampliación de su horizonte cultural; su historia laboral, que incluye una experiencia en una escuela albergue que, según relatos de varios maestros, ha funcionado como formadora de muchos maestros rurales de la zona, y su militancia sindical, hacen de ella una persona muy reflexiva con respecto a su práctica y preocupada por que cada alumno sea reconocido en su proceso personal de aprendizaje. La escuela en que trabaja desarrolla proyectos institucionales y habilita prácticas de trabajo conjunto de los docentes que fortalecen a Elsa en su posicionamiento político personal.
- Noemí (Caso 4) mantiene una distancia social con los alumnos y sus familias que se aprecia en el trato que le dispensan (es la “*señora directora*”) y en el que ella dispensa a quienes se acercan a hablar con ella; asistimos, por ejemplo, a una conversación con la mamá de dos alumnos donde la directora asumía un tono de mando y la mamá una posición de subordinación (4, OBS III, 18/ 20). Este posicionamiento se prolonga en el aula, en la administración del repertorio de actividades con gran distancia con respecto a los chicos y tomando como natural que ellos puedan pasar largos períodos sin entender; los chicos responden con distancia y un dejo de temor, que los lleva, ante las tareas difíciles, a no recurrir a la maestra sino tras largos intentos de resolverlas por sí solos sin suceso.

- En Marina (Caso 3) advertimos una responsabilización personal frente a las dificultades que se le presentan en la enseñanza: ella está agradecida de tener esta oportunidad laboral, no atina a cuestionar las condiciones de soledad profesional en que trabaja, y considera un fallo propio no poder estar siempre disponible en el momento exacto en que un alumno necesita su asistencia. Algo de su pasado misional y su posicionamiento religioso se expresa en los mensajes que procura dar a los chicos sobre el entusiasmo, la esperanza o el buen trato a los compañeros.

La manera en que estas maestras se han hecho o se están “haciendo” (según los casos) maestras rurales resulta entonces no sólo de las condiciones concretas en que en cada escuela se desarrolla su labor, sino también de sus historias personales y profesionales, y de una formación inicial que en general no las preparó para estos contextos. Qué esperan de su tarea y de los niños, qué capacidades y proyecciones reconocen a éstos, qué responsabilidades asumen respecto de sus aprendizajes, qué trato les dispensan a ellos y a sus familias, son asuntos que se entienden mejor en relación con aspectos de las trayectorias singulares de cada una de las maestras del estudio.

Lo anterior no niega la importancia que tienen las condiciones institucionales en que desarrollan su trabajo a la hora de comprender la práctica de las maestras. Las docentes de nuestro estudio se encuentran en condiciones muy distintas unas de otras. Hemos visto el aislamiento en que debe desempeñarse Marina (Caso 3) y la hostilidad que rodea la tarea de Gabriela (Caso 1), del mismo modo que destacamos el trabajo de equipo que Elsa (Caso 2) puede realizar con sus compañeros, en especial con Viviana. Pero, aún en los casos en que las maestras tienen compañeros, el trabajo institucional no se enfoca de manera específica en las estrategias de organización del plurigrado como aspecto sustantivo del trabajo docente en las escuelas rurales. La falta de atención institucional lleva a una construcción en soledad del hacer, situación tanto más relevante en el caso de los maestros unitarios, cuya socialización institucional se realiza sin la

posibilidad de compartir y tener a la vista lo que otros más experimentados pueden hacer. Decía una de las maestras:

“Una de las situaciones históricas de los maestros rurales, es el aislamiento, y eso no solamente a nivel distancias, sino a nivel perfeccionamiento. No tenemos ninguna propuesta concreta de perfeccionamiento y depende exclusivamente de la buena voluntad del maestro de turno, de las escuelas, y todos sabemos y estamos comprobando que con la buena voluntad no basta para ejercer la docencia en el campo, y un poco ponerlo de relevancia que si en el campo hacen falta muchas cosas, mucho equipamiento, se podría complementar con maestros con buen perfeccionamiento, con actitud de investigación, con una preocupación por la tarea docente, que no digo que no exista, pero que muchas veces eso está librado al azar y a la buena voluntad del maestro y se deja librado desde la política educativa que implementa los gobiernos nacional y provincial. (...) Los únicos espacios reales de perfeccionamiento que nos sirven, fueron cerrados. Puntualizar eso, que el aislamiento se siente doble, se siente con los otros compañeros” (2, ENT Maestra 2, 8).

5.2. El agrupamiento de los alumnos para organizar la tarea:

Enseñar en una escuela rural con secciones múltiples coloca a los maestros frente a un modelo organizacional para el cual los saberes estructurados bajo el supuesto de la escolaridad graduada y clasificada por edades no ofrecen respuestas suficientes. Enseñar bajo estas condiciones los enfrenta al desafío de producir una organización específica de la sección escolar, en el marco de los condicionamientos que plantea el modelo organizacional, a la vez que explorando las posibilidades de mover los márgenes de tal marco.

Como se ha afirmado, en el plurigrado el modelo organizacional agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección

escolar. Véase en el siguiente gráfico la combinación formal de grados escolares en las secciones observadas, tal como está administrativamente definida según los respectivos registros escolares.

Gráfico 4

Combinación de grados en las secciones observadas según registro escolar

Grados	Caso 1	Caso 2		Caso 3	Caso 4
Inicial	---				
1°					
2°					
3°					
4°		Lengua y Sociales	Matemática y Naturales		
5°		Lengua y Sociales	Matemática y Naturales		
6°					
7°					

Referencias:

Sección múltiple observada	Sección no observada
----------------------------	----------------------

Una perspectiva poco advertida podría estimar que los alumnos a cargo de cada maestra son los de la sección múltiple asignada, y que dentro de la sección la manera de organizar internamente los grupos tenderá a coincidir con los grados escolares que cursan los alumnos. Sin embargo, estas anticipaciones no se verifican, y las diferencias entre los casos en cuanto al modo de resolver la organización son importantes. A lo largo del proceso de análisis desarrollado en esta tesis, fue necesario introducir diferenciaciones entre *sección escolar*, *grupo-clase*, *grupo* y *grado*, diferenciaciones que se exponen en lo que sigue.

Como se dijo, podría suponerse que el conjunto de alumnos a los que enseña un mismo maestro se corresponde con la categoría administrativa de *sección escolar* tal como la presentamos en el capítulo 2. Sin embargo, ésta no es la situación que encontramos en nuestros casos. Según se vio en el capítulo 4, alumnos de una misma sección pueden ser “*atendidos*”⁹⁸ por maestras distintas, y alumnos de distintas secciones pueden estar a cargo de una misma maestra. Así, en el Caso 1, alumnos de tercer grado que, desde el punto de

⁹⁸ Se recuerda que es una expresión de la directora del Caso 1.

vista del registro escolar, formaban parte de la sección a cargo de la maestra observada, sin embargo asistían a clases en el contraturno y eran “*atendidos*” por la directora de la escuela, que a su vez estaba a cargo de los alumnos de 4° a 7°. En el Caso 2, la maestra observada estuvo en dos ocasiones a cargo de dos secciones en forma simultánea, dentro de un acuerdo estable con el director a cargo de una de ellas, para resolver la situación que se planteaba durante sus ausencias.

Se hizo por ello necesario distinguir entre la *sección escolar* y el *grupo-clase*, entendiendo que la primera se refiere a la composición administrativa del plurigrado tal como figura en los registros de asistencia, mientras que el segundo expresa la composición real de la clase, tal como ésta tiene lugar en las escuelas observadas. Sólo cuando la escuela es de personal único (Casos 3 y 4), esta distinción no ha sido de aplicación, pues no hay docentes entre quienes redistribuir a los alumnos; en las escuelas pluridocentes, qué alumnos y alumnas integran el grupo-clase a cargo de una maestra es un asunto que no puede deducirse de los registros escolares y que tiene que ser reconstruido en el campo. Parecería que la existencia de más de un maestro da lugar a cierto margen en la organización de los grupos-clase, y en nuestros casos las escuelas hacen uso de este margen, bien por acuerdo institucional (Caso 2), bien por decisión unilateral del directivo (Caso 1). El modelo organizacional, entonces, establece el agrupamiento de alumnos de distintos grados escolares en una misma sección; pero la composición efectiva de ese agrupamiento se muestra sujeta a variaciones en las escuelas con más de un docente.

En los cuatro casos de nuestro estudio, se había producido recientemente la incorporación de chicos de cinco años a la escuela primaria; esto debe entenderse en el marco de la obligatoriedad de la sala de cinco años, establecida por la Ley Federal de Educación del año 1993.⁹⁹ Salvo en el Caso 2, donde la mayor dotación de personal de la escuela permitía contar con una maestra de nivel inicial que daba clases en la escuela y en su anexo, en los

⁹⁹ Recuérdese que el trabajo de campo se realizó en 1997.

otros tres casos las maestras tenían alumnos de cinco años en su grupo- clase. Pero también en este aspecto se encontraron diferencias, pues mientras en los Casos 3 y 4 esos alumnos estaban matriculados en el nivel inicial -por lo cual las secciones escolares incluían en su composición la sala de cinco años-, en el Caso 1 la directora los había matriculado en primer grado.

La tabla que sigue muestra la constitución real de los grupos- clase a cargo de cada maestra. Este cotejo entre sección escolar y grupo- clase revela importantes variaciones que va tomando la organización de los alumnos en los distintos casos.

Tabla 3

Variaciones en la combinación de grados con respecto a la composición teórica de cada sección múltiple observada

Casos	Variaciones observadas
Caso 1	Algunos alumnos de tercer grado no asisten al plurigrado observado, sino en contraturno, estando entonces a cargo de la directora y no de la maestra. No hay sala de cinco años según registro, pero sí chicos de 5 años con edad propia de sala de cinco matriculados oficialmente en primer grado y participando de la clase a cargo de la maestra observada.
Caso 2	Algunos alumnos de tercer grado no asisten al plurigrado observado, sino con la sección de segundo grado, a cargo de una maestra distinta de la observada. Un alumno de cuarto grado asiste a clases en la sección de 5° a 7° grados, habiendo sido reubicado allí porque en medio del ciclo lectivo se lo considera con posibilidades de promover dos grados escolares a fin de año.
Caso 3	La maestra tiene tres alumnos matriculados en sala de cinco años (Nivel Inicial), y no tiene alumnos en tercero y cuatro grados.
Caso 4	La maestra tiene alumnos de 1° a 7° grados, con la excepción de tercer grado que no cuenta con matrícula en la escuela; y dos alumnos matriculados en sala de cinco años (Nivel Inicial).

Si un *grado* está constituido por alumnos que se encuentran en una misma etapa formal de la escolarización, tal como ésta consta en los registros escolares, por definición en una sección múltiple (y en los grupos- clase reales) coexisten distintos grados. Los grados dentro de los grupos- clase observados son de tamaños muy variables, desde el extremo de dieciséis alumnos en

primer grado en el Caso 3, hasta grados con un único alumno, como en el Caso 1, donde una sola nena estaba en tercer grado debido a que los otros chicos de ese grado asistían a clases en el contraturno con la directora. Asimismo, en las dos escuelas unidocentes de nuestro estudio, ciertos grados no tenían matrícula: en el Caso 3 no había alumnos en 3° y 4° grados, y en el Caso 4 no los había en tercer grado.

Cuadro 5

Cantidad efectiva de alumnos en los grados de las secciones observadas

Grados	Casos			
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Nivel Inicial			3	2
1°	5		15+1 ausente	3
2°	7		7	2
3°	1	8+1 ausente	0	0
4°		5	0	2
5°		4+1 ausente	2	3
6°		7+1 ausente	1	1
7°		3+1 ausente	2	2

NOTA: las celdas sombradas indican que los grados correspondientes no integran la sección múltiple del caso. El cero indica que, aunque los grados correspondientes integran la sección, no tienen alumnos matriculados. El ausente indica alumnos matriculados en el grado indicado, pero que no estuvieron presentes en ningún momento en el período observado.

Que en un mismo grupo- clase haya alumnos cursando grados distintos, en un sistema escolar que establece una organización graduada de las cronologías de aprendizaje, obliga a los maestros a cargo de ese grupo- clase a manejar en forma simultánea tantas cronologías como grados componen el plurigrado. Pero romper las monocronías de los aprendizajes es una tarea difícil para docentes formados en la enseñanza simultánea, y las maestras de nuestro estudio realizan acciones que les permiten acotar la cantidad de cronologías de aprendizaje que deben manejar en simultáneo debido al modelo organizacional. Agrupar internamente a los alumnos de los distintos grados es la principal estrategia que hemos encontrado al respecto. Moderar la variabilidad a que obliga el agrupamiento múltiple es una forma privilegiada

de hacer manejable un contexto didáctico para el que no se cuenta con saberes especializados.

Cobra entonces el mayor interés para nuestro estudio analizar los modos en que las maestras resuelven la organización interna del grupo-clase. En nuestros casos, hemos encontrado dos grandes líneas de respuesta al problema de la organización. La distinción entre una y otra se establece en virtud del peso que adquiere la gradualidad en la organización.

Por un lado, tres maestras (Casos 1, 3 y 4) retienen la organización graduada en la definición de áreas de aprendizaje y en la selección de contenidos y actividades. Ubicándonos dentro de los tres grupos-clase, los criterios de agrupamiento interno que hemos identificado en el hacer de cada maestra se vinculan con los grados formales de la escolarización en que se encuentran los alumnos, aunque no se deducen de ellos ni los espejan. De allí la distinción, introducida en nuestro análisis, de *grupos* dentro de los plurigrados observados: se ha definido como *grupo* a los alumnos pertenecientes a una misma división interna del plurigrado, división ésta realizada por la maestra, que puede coincidir o no con los grados formales de la escolarización.

En el Caso 1, segundo grado es el eje de la organización de la enseñanza, asimilándose a él la única alumna de tercero, y quedando la atención a los alumnos de primero relegada a los momentos en que la maestra puede sustraer tiempo del grupo 2º/ 3º. De este modo, la maestra reduce de tres a dos la cantidad de cronologías de aprendizaje que debe sostener. Las ocasionales diferenciaciones de tareas para la única alumna de tercero, como consisten en general en anticipar la actividad que habrá de darles luego a los chicos de segundo o en agregar variaciones sobre la tarea finalizada, no afectan aquella reducción.

En el Caso 3, el primer grado, constituido por dieciséis alumnos de distintas edades, ocupa buena parte del tiempo de la maestra. Este grado es

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

En los dos casos, hemos observado que las maestras destinaban un período inicial de cada módulo a realizar un ordenamiento general de la clase, a través de la asignación de actividades a los grupos en que se organizaba el plurigrado, grupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes. Se trata, cabe destacarlo, de decisiones de organización que las maestras toman sin que ninguna normativa o material de apoyo les proporcione criterios; es la clase de hallazgos que nos han llevado a plantear la categoría de *invención del hacer*, a la que hemos hecho referencia en la apertura de este capítulo.

Aunque el Caso 4 comparte con los otros dos a los que nos hemos referido el peso de la gradualidad en la organización, se recorta con singularidad respecto de ellos porque la estrategia definida por la maestra le permite retener la gradualidad sin necesidad de agrupar a los alumnos de maneras estables. La administración de carpetas por grado y la asignación individual de la mayor parte de las tareas le permiten mantener a cada alumno en el grado que le corresponde sin agrupar grados. Aunque se mantienen tantas cronologías de aprendizaje como grados componen la

sección, las exigencias de dar explicaciones de los temas, mantener a todos los grados ocupados o atender a grupos específicos, que experimentan las otras maestras, no se manifiestan en el caso de esta directora, lo que contrasta con la intensidad con que aparecen en los otros casos. No debe entenderse con esto que consideremos esta organización preferible a las anteriores; estamos documentando respuestas reales de maestras reales a un problema pedagógico planteado en un cierto marco organizacional, y además hemos señalado el costo de comprensión que tiene para los alumnos el supuesto de trabajo individual que sostiene la manera de definir la enseñanza propia de la directora del Caso 4.

Una línea distinta de respuesta al problema de la organización interna del grupo-clase se encuentra en el Caso 2: en esta escuela, se materializa una ruptura de la gradualidad en la organización de los contenidos escolares. Como vimos, los chicos y chicas de una misma sección múltiple (recuérdese que la maestra trabaja en dos) trabajan en un mismo proyecto. Bajo esta decisión programática, la maestra maneja las dos secciones múltiples como si fueran sendos grupos únicos, y no introduce diferenciaciones de tareas entre alumnos de grados distintos, excepto en contadas ocasiones. No se trata, sin embargo, de una propuesta homogeneizadora que reduzca las cronologías de aprendizaje a una sola: los proyectos están elaborados sobre la base de la definición de contenidos de distintos niveles de complejidad, y las diferencias se juegan en el modo en que la maestra interviene frente a las producciones de cada alumno o alumna en relación con aquellos niveles.

Las intervenciones de la maestra a propósito de las producciones orales o escritas de los alumnos vehiculizan una cantidad de contenidos de enseñanza. Así, por ejemplo, a medida que trabaja las autobiografías con los mayores, y a propósito de hallazgos o de errores que encuentra en los trabajos que van realizando, hace comentarios en voz alta cuidando las relaciones de referencia y coherencia (2, OBS I, 20/22). En nuestros análisis, muchas veces ha sido fácil deducir los contenidos de la clase de las

intervenciones de la maestra. Nociones gramaticales muy precisas (adverbios, preposiciones, sinónimos) y reglas ortográficas se contextualizan tomando como superficie de contraste o de ejemplificación las producciones de los alumnos.

El criterio de secuenciación que sigue la maestra para cada alumno parece tomar como referencia su recorrido de aprendizaje, acoplando a éste las cronologías de contenidos estructuradas en virtud de la gradualidad:

“Uno va llevando un proceso de lecto-escritura de un alumno, de su grupo, que en este caso es la sección, por eso es difícil diferenciarlos por grado. Hay chicos de tercero que no los inhibo de hacer las tareas de cuarto porque se entusiasman, las hacen, o sea que no es sistemático. [...] Pero esto me da pie para trabajar gradualmente, por ejemplo con quinto el uso de mayúsculas y la puntuación, la organización de una carta; con los chicos sexto y séptimo ya trabajan los pronombres, las personas a las que va dirigida, cómo nos estamos dirigiendo; y una serie de contenidos más específicos de los grados más altos. No siempre es tan estricto. [...] Yo creo que es muy bueno para los chicos de quinto escuchar a los de séptimo, son las ventajas que tenemos en el multigrado: temas que tratamos este año, el año próximo los vamos renovando y modificando, y tiene sus muchas ventajas. [...] No me preocupa tanto el grado, si están en tercer grado y están haciendo una actividad de cuarto mejor, me preocupa a veces que uno da por sentado los conocimientos y no están” (2, ENT, 2/3).

La ruptura de la gradualidad toma en este caso una forma adicional: como se consigna en la Tabla 3, algunos alumnos de tercer grado asisten a clases con la sección de segundo grado, a cargo de otra maestra, porque se considera que tienen que fortalecer aprendizajes básicos; un alumno de cuarto grado asiste a clases con la sección de 5° a 7° grados, en la que ha sido reubicado con vistas a definir más adelante una eventual promoción a un grado superior.

A pesar de estas decisiones que ponen en jaque la gradualidad, ésta no deja de estar presente en las consideraciones de esta maestra. Como se consignó en el capítulo 4, Elsa manifiesta cierta preocupación por la institucionalidad de la organización que da a las secciones a su cargo, a punto de considerar la posibilidad de “*empezar a trabajar con planificaciones anuales por grado y por área*” (2, ENT, 5).

La organización de los grupos que hemos analizado en los distintos casos no es enteramente libre. Por un lado porque, como se vio, la composición de la planta docente de las escuelas genera restricciones inamovibles en los establecimientos de personal único, mientras que permite cierto juego en los de más de un docente; si la organización de la enseñanza en el Caso 2 alcanza niveles de reformulación notables con respecto a la norma graduada de la escolarización, ello no puede desvincularse de la posibilidad de la maestra de concentrarse sólo en dos áreas, y del margen institucional para redistribuir a los alumnos entre las secciones, según acuerdos con sus colegas. Pero lo que se quiere enfatizar en este momento es que un conjunto de condicionamientos difíciles de remover (el tamaño y variedad de los grados de cada sección, el espacio, los materiales disponibles), junto con los avatares propios de cada caso (en especial, las ausencias de los alumnos), presionan sobre las posibilidades de organización de los grupos internos en cada plurigrado.

Entre los condicionamientos, el *tamaño de los grados* que componen cada sección se ha mostrado con gran peso. Tanto en el Caso 1 como en el Caso 3, el ingreso en un mismo año escolar de numerosos niños que no estaban asistiendo a la escuela generó la matriculación en primer grado de una cantidad inusualmente grande de alumnos. En el Caso 1, esa incorporación se había producido en el ciclo lectivo anterior, y de resultas de ella la maestra tenía siete alumnos en segundo grado; como vimos, este grado se convertía en el eje de la organización de la enseñanza para esta maestra. En el Caso 3, la incorporación masiva de alumnos se debía a la apertura reciente de la escuela, y de resultas de ella la maestra tenía dieciséis

alumnos de distintas edades en primer grado. Segundo grado conservaba su entidad propia dentro de la organización, lo que se explica por su tamaño: se trataba de un grupo de siete alumnos.

Las *restricciones de espacio y de materiales* tienen también efectos en la organización. La dotación de materiales de las escuelas está lejos de ser homogénea y, en algún caso, no garantiza un piso básico de provisión: el abanico va de la falta de materiales elementales (como los borradores para el pizarrón en el Caso 3) a la dotación razonable (Casos 2 y 4), incluyéndose en ello el esfuerzo de las maestras o de los equipos docentes por reunir y por preparar materiales de enseñanza. En ningún caso se ve con tanta claridad la incidencia restrictiva del espacio y los materiales como en el Caso 3: la maestra tiene tantos alumnos, y el local es tan inadecuado para el funcionamiento de una escuela, que los chicos abarrotan dos salas contiguas con una distribución que no puede sino mantenerse rígida a lo largo de los días; por otro lado, la escasez de materiales impide desarrollar un mayor número de tareas individuales, o involucrar a los chicos en búsquedas bibliográficas u otras formas de actividad autónoma. La maestra está de este modo exigida a ser ella quien sostenga la presentación de contenidos, lo cual le resta tiempo para dedicar a cada grupo y, en especial, a los que según su parecer requerirían atención directa para poder avanzar.

La *asistencia de los alumnos*, sin ser un condicionante institucional como la matrícula de los grados o la disponibilidad de espacio y materiales, es un avatar que las maestras no pueden controlar y que tiene su incidencia en la organización que promueven. Cuando son inesperadas, las inasistencias desbaratan la programación de las maestras y añaden complejidad a un grupo-clase que ya la tiene por las diferencias existentes en los niveles de escolarización de los niños. En esas circunstancias, las maestras buscan regular el desarrollo de la programación para cada grupo interno en que se organiza la clase de modo que no se produzcan desfasajes importantes entre presentes y ausentes. Así, por ejemplo, hemos visto en el Caso 1 que, para poner al día a una alumna de primer grado que había

estado ausente en los días previos, la maestra indica a la otra alumna de 1° presente que realice la tarea de 2°, claramente por encima de sus posibilidades.

A comienzos del tercer día de observación, la maestra asigna a Florencia (de primer grado) una actividad que los otros chicos de ese grado habían hecho el día I, cuando la nena estuvo ausente: la tarea que llamamos “Jugadores de fútbol”, que consiste en ordenar una serie de figuras de jugadores de acuerdo con el número que llevan en su camiseta.

Mientras Florencia realiza esta tarea, Juli (la otra alumna presente de primer grado) no recibe otra consigna de trabajo, sino que queda enganchada en la actividad de segundo grado: un problema con restas sucesivas, que desborda visiblemente sus conocimientos aritméticos. El registro muestra en diversas ocasiones que Juli no entiende la tarea; por ejemplo, la clase ha comenzado a las 13:30, y a las 14 se registra por segunda vez que Juli no empieza la tarea porque no sabe cómo resolverla.

Que Juli “pierda” un módulo entero con una tarea que la excede busca sin embargo, en la intención de la maestra, un beneficio para la organización de la clase: evita que Florencia y Juli se desacoplen mientras la primera completa la actividad que “adeuda” del plan semanal de aritmética de primer grado. La tarea que llamamos “Jugadores de fútbol” parece ser importante en la planificación semanal de primer grado de esta maestra y, gracias a la diferenciación de tareas entre Juli y Florencia que la maestra introduce este día, cuando la semana finalice todos los chicos (incluyendo los que asistieron el primer día y luego estuvieron ausentes) la habrán completado, independientemente de los días en que hayan estado presentes (1, OBS I, módulo III).¹⁰⁰

Estas formas de intervención a propósito de la recuperación de aprendizajes por parte de los alumnos que inasisten forman parte de las estrategias mediante las cuales las maestras buscan acotar las cronologías de

¹⁰⁰ Desde luego, Juli podría haber pasado ese mismo tiempo con tareas adecuadas a sus aprendizajes previos, lo que no sucedió en la clase observada. Pero la falta de pericia de la maestra a este respecto no debe distraer el análisis del *efecto de organización* que quiere lograr.

aprendizaje que deben manejar en simultáneo, visto el modelo organizacional.¹⁰¹ Pero no es siempre sucede que los alumnos van compensándose mutuamente con sus ausencias: en ciertos contextos, por prácticas culturales y/o por ritmos de las actividades productivas, son siempre los mismos los que van todos los días, y son siempre los mismos los que se ausentan. Hemos visto, en el Caso 4, que un grupo de alumnos inasiste regularmente dos días fijos a la semana por motivos de transporte. La directora afirma que esta modalidad de (in)asistencia genera problemas, retrasos, postergaciones en la planificación; pues, para ella, el grado formal funciona como organizador de la actividad y, en sus expectativas, los alumnos de un mismo grado deberían realizar las mismas actividades y avanzar al mismo ritmo, aún si la asignación es individual y el desarrollo de la tarea también. En general para los casos observados, no es sencillo y no siempre se logra encontrar modos de recuperar las ausencias de los alumnos que faltan mucho sin desmedro de los aprendizajes reales.

El análisis presentado sobre los agrupamientos en el conjunto de los casos permite comprender que la matriculación de los alumnos en un grado y su asignación formal a una sección múltiple no funcionan como referentes inamovibles de la organización interna del plurigrado. De allí la distinción, introducida en nuestro análisis, entre *sección escolar* y *grupo-clase*, y la distinción de *grupos* dentro de los plurigrados observados. La división de la sección en grupos puede corresponder o no con los grados de la escolarización y, aunque se mantiene relativamente estable, puede sufrir reacomodamientos temporarios (como fusiones con otros grupos, diferenciaciones internas de tareas, etc.). Desde la perspectiva de los alumnos, los grupos pueden ser visibles o no serlo, y pueden estar diferenciados internamente o no estarlo; lo que se recoge para identificarlos es el resultado de los esfuerzos de las maestras por encontrar una

¹⁰¹ Como se estableció en este apartado, agrupar en un mismo grupo a alumnos de grados diferentes es la estrategia principal que siguen las maestras para reducir el número de cronologías de aprendizaje que deben manejar en simultáneo.

organización del campo que les permita organizar su tarea en las condiciones específicas del grupo- clase que tienen a su cargo.

5.3. Preocupaciones de las maestras sobre la enseñanza en los plurigrados:

El estudio realizado permitió conocer un conjunto de preocupaciones de las maestras acerca de la enseñanza en las secciones múltiples en el contexto institucional de la escuela rural. Desde luego, por tratarse de cuatro maestras, no cabe realizar afirmaciones acerca de la relación posible entre las preocupaciones detectadas en ellas y los asuntos que suscitan desvelo o interés en los maestros rurales considerados como totalidad. Sin embargo, el trabajo de estas cuatro maestras ha sido considerado en la complejidad de los condicionamientos institucionales, las características de las secciones múltiples a su cargo y su propia historia personal y laboral, como consecuencia de lo cual las preocupaciones identificadas no surgen de una mera interrogación directa (que también la hubo en las entrevistas) sino del análisis de sus posibilidades y restricciones a la hora de organizar la enseñanza, en el marco de la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico que estructura esta tesis.

Aunque evidente, no es ocioso poner el juego la aseveración de que no hay equivalencia entre los problemas identificados en esta tesis para enseñar en los plurigrados rurales y los que reconocen las maestras. Hay aspectos de fuerte convergencia, y otros respecto de los cuales las diferencias son importantes. Entre las convergencias, la organización del grupo- clase emergió como el aspecto más importante del análisis de la enseñanza que se propone en esta tesis y también como una preocupación central de las maestras. Entre las diferencias, aquí se ha afirmado la inadecuación del modelo pedagógico oficial para dar cuenta de la especificidad didáctica de los plurigrados rurales, mientras que en el discurso de las maestras hemos visto emerger declaraciones sobre la

insuficiencia de la formación y la pedagogía al uso para *todo* contexto (Caso 2) o hemos visto minimizadas las dificultades objetivas del contexto propio de trabajo frente al primer plano que ocupa el desconocimiento vivido como una falta propia (Caso 3).

¿Cuál es el valor de considerar las preocupaciones que enuncian las maestras, si algunos de los principales desafíos de la organización de la enseñanza que podemos identificar en la aproximación al terreno no ingresan entre ellas? Sucede que estas preocupaciones dan cuenta del modo en que las maestras están comprendiendo la singularidad de la enseñanza en los plurigrados rurales, y ninguna respuesta que se ensaye a esta problemática (desde la capacitación, la producción de materiales u otras acciones de política educativa) puede desconocer ni dejar de dar alguna clase de respuesta a lo que urge a los sujetos concretos que trabajan en el terreno.

En las maestras de nuestro estudio, hemos encontrado un reconocimiento generalizado de la especificidad del plurigrado rural como contexto de trabajo y una convicción bastante extendida acerca de la insuficiencia de la formación docente inicial para dar respuesta a esa especificidad, sobre todo entre las maestras más jóvenes. Dos de las preocupaciones que encontramos en las maestras (lo que proponemos denominar “los recreos dentro del aula”, y la cuestión de cómo lograr estar cerca de cada alumno en el momento en que éste lo necesita) se relacionan con este aspecto de organización, al que ya nos referimos en el apartado precedente. La tercera preocupación (que podríamos llamar “cómo enseñar algo si nunca lo han visto”) parece resultar en cambio del desajuste entre cultura escolar y cultura local.

- *Los “recreos dentro del aula”:*

La expresión “*recreos dentro del aula*” fue empleada en la entrevista por la directora de San Francisco (Caso 1)¹⁰² para referirse a los tiempos de inactividad -de los grupos o de alumnos individualmente considerados- que pueden y suelen producirse en las clases de las secciones múltiples.

Pregunta: *¿A vos te parece que todos los maestros logran finalmente ubicarse, dar clases allí [en el plurigrado] o hay que tener algo especial?*

Susana (directora): *No, me parece que la mayoría lo logra, es decir, hay quienes lo logran en el corto plazo y quienes necesitan más tiempo. Es sumamente difícil, es difícil porque de pronto vos tenés un grado y ves que el otro está sin hacer nada... porque querés que todos estén trabajando, que no haya esos espacios libres o esos **recreos dentro del aula**. Uno quiere trabajar con calidad (1, ENT Directora, 2. El destacado es nuestro).*

En todos los casos hemos documentado la existencia de estos “*recreos dentro del aula*”: períodos, a veces muy extensos, en los que algún grupo de alumnos no tiene actividad asignada, o ha finalizado sus tareas sin que la maestra pueda acercárseles a chequear lo realizado o a proponerles algo nuevo.

La descripción de los momentos iniciales de las clases observadas revela la importancia que asignan las maestras a alcanzar una primera organización del grupo- clase que sea suficiente como para que todos los chicos hayan recibido indicaciones sobre lo que deben hacer y puedan iniciar su actividad. Sin embargo, el análisis de las clases permite ver que son muchas las ocasiones en que se producen inicios fallidos, o en que la actividad no logra concretarse debido a que los alumnos no comprenden lo que tienen que hacer, o en que la tarea finaliza sin que en lo subsiguiente se produzca una nueva propuesta de actividad.

¹⁰² Recuérdese que no es la maestra cuyas clases observamos.

Los “recreos dentro del aula” amenazan la actividad de aprendizaje de los alumnos y signan con discontinuidad la experiencia escolar de algunos grupos por sobre otros: en los Casos 1 y 3, quienes no integran el grupo que cada maestra toma como eje de la clase en curso (primer grado en el Caso 1, nivel inicial en el Caso 3), tienen más probabilidad de pasar parte de la jornada sin ocupación clara en tareas de aprendizaje.

Es importante señalar que, si bien las maestras vinculan los tiempos de inactividad de los alumnos con dificultades de organización de la sección múltiple, no es ésta la única razón que nuestro análisis encuentra para este frecuente fenómeno. En algunos casos, los períodos de inactividad más prolongados no se deben a la falta de consignas sino a que los alumnos no entienden lo que tienen que hacer. Así, se recordará que, en el Caso 4 (donde la asignación individual de tareas busca la plena ocupación de los alumnos), hemos documentado períodos de inactividad debidos a la falta de comprensión de los alumnos sobre los contenidos en juego en la tarea asignada. En otro caso (Caso 3), la falta de preparación de la maestra para atender al nivel inicial determinaba una propuesta didáctica monocorde en la que los alumnos de jardín pasaban mucho tiempo sin consignas o con tareas motrices repetitivas.

- *¿Cómo estar cerca del alumno que lo necesita en el momento adecuado?*

La preocupación por cómo estar cerca en el momento en que cada alumno lo necesita fue un asunto central en la entrevista sostenida con la maestra del Caso 3. Como se vio, lo que preocupa a esta maestra es que considera que, si cada chico recibiera atención en el momento oportuno, sus avances en los aprendizajes podrían ser mayores:

“Lo más difícil para mí es esto. El mayor problema es no poder acompañarlos, porque hay veces que yo sé que saben, que lo único que necesitan es que alguien esté ahí al lado, que les pueda decir, más, en primer grado y no lo tienen...” (3, ENT, 2).

Con menos centralidad en sus argumentaciones, esta preocupación apareció también en las consideraciones de las maestras de los Casos 1 y 2. La importancia que alcanza esta cuestión para las maestras no deriva sólo de las condiciones objetivas del modelo organizacional de la sección múltiple o de las singularidades de cada grupo- clase, sino que se vincula con el modo en que la maestra entiende la propia función en relación con los aprendizajes de los alumnos. De allí que esta preocupación se manifieste con tanta fuerza en la maestra del Caso 3, quien considera que debe lograr atender a cada alumno en su singularidad, estar presente cuando cada uno lo necesite; de allí también que no aparezca en las consideraciones de la maestra del Caso 4, para quien la resolución individual de tareas por los alumnos parece ser la vía para la comprensión y el aprendizaje, vía justificada aun si se atraviesa un período de actividad sin comprensión.

La perspectiva que presenta la maestra del Caso 4 abre al análisis la cuestión de la autonomía de los alumnos. Debido a las características organizacionales de los plurigrados, cierta autonomía es requerida en los alumnos para que desarrollen sus tareas sin necesidad de la supervisión permanente de la maestra. Retomando expresiones de Lahire para la escuela primaria francesa, “los alumnos son llevados a ser relativamente autónomos porque el docente no puede estar a la vez en todas partes” (Lahire, 2006: 309). Pero la autonomía puede adquirir y de hecho adquiere distintos significados en las secciones múltiples observadas. Un alumno “experto” en el modelo organizacional del plurigrado requiere poca intervención de la maestra y llega a trabajar solo durante importantes segmentos de la jornada escolar.¹⁰³ Eso tiene consecuencias en el día a día, pues las maestras toman la autonomía atribuida a sus alumnos como un criterio de asignación de

¹⁰³ En qué medida esta actividad sin supervisión pueda ser entendida como autonomía dependerá de los enfoques teóricos [en particular, psicológicos] que se tengan al respecto; sabemos que, en su aspecto cognoscitivo, la autonomía implica no sólo trabajo individual sin supervisión sino cierto grado de autorregulación en el desarrollo de la propia actividad, lo que puede conllevar capacidades metacognitivas (Martí, 1995). Sin embargo, no es intención de esta tesis evaluar la clase de autonomía que promueven las maestras, sino subrayar que cuando atribuyen autonomía a grupos específicos de alumnos (sobre todo, a los de los grados superiores) las maestras organizan su actividad de manera diferente a como lo hacen con los alumnos o grupos que consideran menos autónomos.

actividad. Bajo la preocupación por trabajar cerca de quien más lo necesita, las maestras necesitan disponer de más tiempo para los alumnos cuyo nivel de autonomía es menor, lo que significa que deben encontrar el modo de liberarse -al menos parcialmente- de la necesidad de atender a todos. Esta necesidad es acuciante en los casos en que las maestras deben alfabetizar a alumnos que recién inician su escolaridad.

Los alumnos de los grados superiores son quienes, en general, muestran los mayores niveles de autonomía, no sólo por su apropiación de los contenidos escolares sino porque, como llevan varios años en el plurigrado, su comprensión de las reglas que organizan la tarea del aula es mayor. En consecuencia, suelen ser destinatarios de consignas que solicitan su actividad independiente durante segmentos sustantivos de la jornada. El problema encontrado es que, bajo estas condiciones, los alumnos de los grados superiores pasan buena parte de la jornada escolar con consignas que solicitan un trabajo repetitivo y prolongado, como resolver un número importante de problemas en matemática (Caso 4), o buscar una larga lista de accidentes geográficos en un atlas y marcarlos en su mapa (Caso 3), o analizar sintácticamente un número nutrido de oraciones (Caso 4).

- *La “falta de referentes” para los contenidos curriculares:*

La tercera preocupación de las maestras puede sintetizarse en la pregunta “cómo enseñar algo a los chicos si nunca lo han visto”; dicho de manera más precisa, se trata del problema de los referentes de los contenidos escolares que necesitan llegar a compartir chicos y maestras. Es sabido que una parte importante de la tarea de la escuela es presentar a los alumnos asuntos con los que no entrarían en contacto si no estuvieran en ella, razón por la cual no estamos frente a un problema específico de las zonas rurales y ni siquiera frente a un asunto evitable; más bien se trata de algo inherente a la actividad escolar. Pero, aunque la tarea de enseñar afronta siempre el problema de que los contenidos escolares son producto de una operación de descontextualización de los saberes (Trilla, 1999), este

problema puede plantearse con mayor intensidad cuando la situación de la escuela es de fuerte aislamiento, o cuando existe una gran distancia entre la cultura escolar y la cultura local.

La “falta de referentes” es la ausencia en los chicos, a juicio de las maestras, de experiencias previas en las cuales apoyar la presentación de nuevos contenidos escolares. Esta ausencia apareció como preocupación generalizada en el discurso de las maestras, aunque con diferencias según los casos. Así, en la maestra Gabriela (Caso 1), la distancia cultural con los chicos la conduce a considerar que “*no tienen conocimientos previos*” y a relacionar las a su juicio escasas experiencias de los chicos con las pocas expectativas que según ella manifiestan en clase:

“El chico no te pide”, “te achanchás tranquilamente acá” (1, ENT, 3).

Donde existe un mayor reconocimiento a la cultura local (como en los Casos 2 y 3), el posicionamiento de las maestras las induce a la búsqueda de puentes que les permitan resolver la falta de referentes, a la construcción de un terreno lingüístico común con los alumnos, en el que lleguen no sólo a emplear los mismos términos sino a compartir significados. Hemos visto a la maestra del Caso 3 afrontar la enseñanza de los conceptos *vertebrado/ invertebrado* interrogando a los chicos de primero y segundo grados por animales que conocen y refiriendo a su experiencia cotidiana de carnear animales para ayudarles a pensar sobre los huesos. En la maestra del Caso 2, el reconocimiento de la “*falta de referentes*” lleva a multiplicar las situaciones escolares que permitan salvar la brecha entre experiencias infantiles y contenidos escolares:

- La maestra comenta “*las dificultades de los chicos con todo lo que sea representación gráfica*”. Nos dice que en general no les gusta dibujar, y que les cuesta bastante. Su objetivo era ir arribando al concepto de representación gráfica pero, “*como las representaciones gráficas les cuestan*”, fue necesario hacerles pensar cómo se vería, por ejemplo, la casa, o la escuela, si alguien la viera “*desde un helicóptero*”. Relata que, para ayudarlos a imaginar la respuesta, habían subido a un cerro

para ver el paisaje desde cierta altura, y a partir de ello arribar al concepto de mapa como representación gráfica (2, NOT, 13).

- Esta misma maestra nos contó que a los chicos les costaba mucho entender los dibujitos animados. Por tratarse de otra forma de representación, los maestros de esta escuela juzgaban valioso que los alumnos los conocieran. Para ello, comenzaron a grabarles algunos videos de canales de cable dedicados a la animación y a pasárselos en los recreos. A juicio de la maestra, de a poco había ido mejorando la comprensión que los chicos tienen de la imagen del dibujito, aunque “*el atiborramiento y la velocidad de dibujos como [nombra un canal de cable infantil] les resultan muy difíciles*” (2, NOT, 13).¹⁰⁴

Sin embargo, estas búsquedas no eximen a las maestras de vivenciar la falta de experiencias como límite para que los chicos puedan conocer algo nuevo. Estos límites reaparecen frecuentemente. Así, Elsa (Caso 2) cuenta que poco tiempo atrás había pasado por la escuela un grupo de artistas que andaban en zancos; los chicos no conocían los zancos y le reclamaron a la maestra por qué no les había contado nunca acerca de ellos. La maestra les contestó que le resultaba difícil “*porque nunca los habían visto*” (2, NOT, 13).

En algunos análisis de las maestras de nuestro estudio, la visión que prevalece en la consideración de la relación entre contenidos curriculares y saberes de los alumnos parece responder a lo que Torres Santomé llama *paternalismo*: “Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de ‘superioridad’* de unas culturas y realidades sobre otras. Algo que se deja ver en muchas aulas cuando se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el énfasis en sus déficits contemplándolos, por

¹⁰⁴ Es interesante señalar que algunas apreciaciones de la maestra del Caso 2 sobre los gustos de los alumnos pueden estar subvalorando inadvertidamente concepciones de los chicos basadas en su experiencia cotidiana: sobre algunas películas animadas donde los protagonistas son animales, la maestra nos dice que a los chicos no les gustan, y cuando le preguntamos por qué, nos dice que los nenes comentan despectivamente: “*Es un bicho que habla*” (2, NOT, 13). Ella interpreta esta respuesta de los chicos como expresión de dificultad en la visión de películas; cabe plantear la posibilidad de que la idea de un animal parlante sea absurda para los chicos en virtud de su vida cotidiana.

ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores” (Torres Santomé, 2008:103. Comillas e itálicas en el texto fuente). No es posible atribuir esas visiones de las maestras sólo a posicionamientos ideológicos, pues docentes de muy diferentes historias personales y laborales consideraron que las experiencias de los alumnos plantean límites a la hora de ponerlos en contacto con nuevos sectores de la experiencia cultural.¹⁰⁵

Es importante observar que, pese a lo anterior, también hemos encontrado expresiones de cuestionamiento a esta idea generalizada de que los chicos adolecen de “*falta de referentes*”:

*“Lo primero que apareció en el primer encuentro que tuvimos de literatura, es que los alumnos no leen, y esto tiene que ver con que los alumnos no hablan, con lo que vos decías recién: los alumnos del campo no leen, no cantan. Yo les digo a los chicos, a los compañeros nuestros, yo a los pibes los veo hablando, cantando, gritando; los tienen que ver a los chicos yendo por el cerro o a aquel de allá, que está en la huerta haciendo una gran batucada, así...” (2, ENT, 12).*¹⁰⁶

¹⁰⁵ Tampoco a sus condiciones de trabajo en el medio rural, pues este posicionamiento se encuentra también en maestros que trabajan con sectores populares en contextos urbanos.

¹⁰⁶ Reencontramos una sensibilidad próxima a esta observación de la maestra en las reflexiones de Dacunda sobre los niños guaraní – parlantes que fracasan en escuelas rurales de la provincia de Corrientes: “Es importante destacar que estos mismos niños, en sus hogares o con sus amigos, son «charlatanes», «chacotones», «pícaros», hablan y bromean, son capaces de manejarse con doble sentido, y también de mezclar graciosamente el guaraní y el español para divertirse”... (Dacunda, 2005: 24).

6. DE LA INVENCIÓN DEL HACER A LA PRODUCCIÓN SISTEMÁTICA DEL SABER PEDAGÓGICO

Las maestras de nuestro estudio logran identificar adecuadamente el problema didáctico que afrontan en las secciones múltiples de las escuelas rurales pequeñas: saben que tienen que encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea y que para ello cuentan sólo con un conjunto de propuestas didácticas construidas según la norma graduada de la escolaridad. El estudio ha relevado decisiones de organización que las maestras toman sin que ninguna normativa o material de apoyo les proporcione criterios para ello. Así, entre otras decisiones, se han hecho visibles en el análisis las variaciones en la composición efectiva de los grupos- clase cotejados con la sección escolar tal como ésta se define administrativamente, y se han documentado estrategias de las maestras para acotar el número de cronologías de aprendizaje que deben manejar en forma simultánea debido a la organización graduada del sistema escolar. Propusimos la categoría *invención del hacer* para dar cuenta del hallazgo de estas respuestas de las maestras frente a un desafío didáctico para el cual no han sido instrumentadas ni en su biografía escolar, ni en su formación inicial, ni por la producción pedagógica oficial.

Reconocer una invención del hacer no implica convalidar todo lo que se produce en las escuelas rurales para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible. No se trata, como se ha mostrado en el análisis, de que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni enteramente satisfactorias para los problemas afrontados. Se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de saberes para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos.

Contrasta el volumen y la antigüedad del plurigrado como contexto didáctico con la debilidad de las formulaciones políticas para él y con lo que puede ofrecer al respecto el conocimiento acumulado en el campo pedagógico. Precisamente iniciamos esta tesis bajo la preocupación por el desajuste entre los requerimientos didácticos de la enseñanza en las secciones múltiples y el saber disponible en el modelo pedagógico legitimado por los circuitos de formación y por la producción del sistema, que es el del aula estándar. En su publicación más reciente, Luis Iglesias, reconocido maestro rural - uno de los pocos cuya producción ha alcanzado difusión-, expresa: “Es imposible encajar a la perfección los conocimientos recibidos en el ámbito de la formación docente (pocos o muchos) con los acontecimientos cotidianos de la enseñanza en un aula. En este sentido, la vitalidad transformadora del maestro estará en la capacidad que tenga en el momento de resolver este desfase” (Iglesias, 2004:88). Evidentemente, la insuficiencia del saber pedagógico no autoriza a escuelas y maestros a postergar la respuesta a los problemas de la enseñanza en los plurigrados hasta que dispongan de un saber ajustado a la especificidad de tales contextos organizacionales; de allí la invención del hacer. En el desarrollo de las prácticas docentes que dan respuesta a la enseñanza en los plurigrados se generan saberes, en su mayoría muy locales, algunos más generales.

Pero constatar una invención del hacer no autoriza a depositar en escuelas y maestros la tarea de producir los saberes que se requieren para dar respuesta sistemática a la complejidad de la enseñanza en las secciones múltiples de las escuelas rurales pequeñas. En la escala del sistema escolar, no es aceptable que se deje la solución de un problema didáctico que afecta a miles de escuelas, en las posibilidades de que un maestro o maestra, individualmente considerado, encuentre las respuestas. Dejar este problema en manos de los maestros no sólo afecta la calidad de la enseñanza y los derechos educativos de los niños y niñas, sino que contribuye al malestar insistentemente denunciado por la literatura (Esteve, 1994) y por los representantes sindicales de maestros y profesores. En la perspectiva que anima esta tesis, la investigación y la política educativas deben responder en

mayor medida de la que hoy lo hacen a los problemas sustantivos que se presentan en la enseñanza en éste y otros contextos didácticos que se alejan del aula estándar.

6.1. Sobre las dificultades para la producción de saber pedagógico:

Sostiene Feldman que la didáctica y la pedagogía han tendido más frecuentemente a considerar la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara o artesanal, en desmedro de su consideración como un proceso que se realiza en la gran escala de la red escolar (Feldman, 2002). Según el análisis de Feldman, el resultado de esta desconsideración es una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen. Considerar la enseñanza como proceso que se realiza en un sistema institucional implica algo bien diferente: en cuanto al objeto de esta tesis, implica asumir en la escala de la política educativa la responsabilidad de producir medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones didácticas del plurigrado.

Necesitamos políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central; no cualquier clase de política educativa, sino aquellas advertidas de los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saberes que se requieren para habilitar otras formas de la práctica. No se trata de que el lugar que hoy ocupan los maestros en la invención del hacer lo ocupe el Estado con prescripciones centralizadas, si bien eso indica al menos atención al problema; antes bien, se trata de **abordar como problema la producción de unos saberes con los que hoy no se cuenta, tomando como base para esa producción las formas que toman las respuestas que se dan en el día a día de las escuelas.**

El asunto no es sencillo por distintas razones. Por un lado, porque la invención del hacer no supone un proceso de sistematización de saber didáctico por parte de las maestras. En esta tesis, por ejemplo, los esfuerzos de las maestras del Caso 2 por documentar su práctica y convertirla en saber susceptible de circular constituyen una excepción. La definición del trabajo docente en el sistema educativo (ya sea en las escuelas rurales o en cualquier otra escuela) no contiene las condiciones necesarias para visibilizar el trabajo de producción de saber sobre la enseñanza y para hacerlo viable, porque estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los enseñantes en la escuela moderna tal como la conocemos. Por lo mismo, en los circuitos de formación docente no se enseña a formular las estrategias didácticas en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, ni a formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, y tampoco a formular esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias. Bajo estas condiciones, el saber que algunos docentes producen circula difícilmente, y lo hace generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones que afrontan.

El asunto no es sencillo además porque los organismos encargados de la conducción política del sistema escolar tampoco tienen tradición reconocible en la producción de saber pedagógico a partir de la experiencia concreta de las escuelas. La respuesta del Estado suele ser normativa, mediante prescripciones construidas sin un conocimiento suficiente de los problemas específicos que reúne un contexto didáctico sobre el que el propio Estado se ha mantenido ignorante durante décadas. El camino que va de la invención del hacer a la producción sistemática de saber pedagógico no es sencillo ni está trazado de antemano. Pero, al no recorrerlo, la política educativa deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines.

En la práctica de los maestros y maestras hay saber acumulado que es necesario relevar, visibilizar, sistematizar y discutir. Un análisis político-educativo, de fuerte corte pedagógico, acerca de la experiencia de maestros y maestras, si se hace en detalle y se sostiene en el tiempo, debería ser capaz de revelar las condiciones de desarrollo de la enseñanza, los factores que explican sus logros y sus obstáculos, las opciones que efectivamente es posible realizar en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización, las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Son los aportes resultantes de este análisis los que pueden permitir la formulación de políticas de otro alcance, a partir de experiencias que por definición son de baja escala y muy atentas a la singularidad, muy atentas al contexto.

6.2. Asuntos a considerar en un modelo pedagógico para la enseñanza en las secciones múltiples:

Como se dijo, el camino que va de la invención del hacer a la producción sistemática de saber pedagógico requiere relevar, visibilizar, sistematizar y discutir el saber presente en el hacer de los maestros, pero también identificar vacancias y producir conocimientos con los que hoy no se cuenta. En este apartado, sistematizaremos los asuntos que, según nuestros análisis, deberían considerarse en la producción de un eventual modelo pedagógico para la enseñanza en las secciones múltiples, a sabiendas de que no son exhaustivos (otros estudios podrían echar luz sobre asuntos poco considerados en éste) pero en la convicción de que son relevantes.

Se comparte con Feldman (1999) que una descripción del trabajo de los maestros no genera de por sí un nuevo programa de intervención. En tal sentido, de la reconstrucción del hacer que hemos desarrollado hasta aquí no se desprende un modelo de práctica pedagógica para las secciones múltiples de las escuelas rurales. Como sostuvimos en el capítulo 2, tampoco se

deriva sin más de las restricciones institucionales que el sistema educativo establece para la enseñanza en estos contextos. En verdad, la producción de tal modelo es un trabajo a realizar en un área vacante en la producción pedagógico - didáctica, que puede alimentarse de la reconstrucción de las prácticas de los maestros concretos pero que no se limita a ella. Este apartado ha sido pensado como un aporte en dirección a aquella producción.

No se desconoce que la utilización de la expresión “modelo pedagógico” tiene sus inconvenientes. El uso consuetudinario del término “modelo” en educación acerca su sentido usual a la idea de norma o patrón al que deberían ajustarse las prácticas. En esta tesis, hemos utilizado la idea de “modelo” en un sentido distinto, para referirnos al resultado de una operación intelectual, la modelización, que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico.¹⁰⁷ Cuando decimos que para dos modelos organizacionales (el aula estándar y la sección múltiple) se generó un único modelo pedagógico, estamos afirmando que las formulaciones pedagógicas, y en particular didácticas, sobre la enseñanza en la escuela primaria, han sido elaboradas teniendo como referencia el funcionamiento regular del aula estándar de la escuela urbana. Cuando proponemos enriquecer pedagógicamente las grandes líneas de un modelo pedagógico para la sección múltiple, proponemos elaborar consideraciones sobre la especificidad de la enseñanza en ese particular contexto didáctico, apoyándonos en un análisis detenido de la enseñanza en los casos analizados y realizando una formulación más general de las problemáticas encontradas.

Nuestro estudio nos ha permitido analizar la importancia de un cierto número de asuntos en el trabajo de enseñar en las secciones múltiples rurales. De acuerdo con ello, proponemos en este apartado ocho temas que

¹⁰⁷ Un ejemplo de un uso menos normativo del concepto de modelo se encuentra en la obra de Joyce y Weil con Calhoun, “*Modelos de enseñanza*” (Joyce y Weil, 2002). En ese clásico (reeditado con revisiones), los modelos de enseñanza son buenas descripciones de ambientes de aprendizaje apoyados en enfoques de enseñanza validados por la experiencia, respaldados por una cierta cantidad de investigación académica que somete a prueba sus teorías y su capacidad para lograr los efectos deseados.

entendemos que deben ser considerados si se quiere responder con producción especializada a la vacancia registrada en los saberes necesarios para enseñar en estos contextos didácticos centenarios:

1. El problema de los agrupamientos internos en el grupo- clase.
2. Construir criterios para las derivas del docente entre grupos.
3. La potencialidad de la colaboración entre pares.
4. La selección curricular.
5. El problema de los referentes para los contenidos a enseñar.
6. La especificidad de la alfabetización.
7. Las relaciones de parentesco entre alumnos.
8. La atención educativa de los “chicos grandes”.

Debe remarcarse que estos asuntos no tienen pretensión de exhaustividad, vistas las restricciones de nuestro estudio, en especial con respecto a la diferenciación introducida entre nuestro objeto y otros alcances posibles, como la ruralidad en general, o la cuestión indígena. Por lo tanto, se espera que los análisis que siguen sean interpretados como lo que pretenden ser: aportes a la identificación de temáticas sustantivas a las que deberían dar respuesta las tareas de producción de conocimiento didáctico especializado.

- *El problema de los agrupamientos internos en el grupo- clase:*

Teniendo en cuenta que los maestros de escuelas rurales pequeñas trabajan al menos con tres grados de la escuela primaria en forma simultánea y con alumnos que, por diversas razones, presentan edades que divergen con respecto a las edades teóricas correspondientes al grado que cursan, las herramientas de que suelen disponer los maestros, centradas en la enseñanza simultánea a un grupo de alumnos relativamente homogéneo, se

muestran inadecuadas para afrontar la organización de la enseñanza dentro de las secciones múltiples.¹⁰⁸

Como se vio, enseñar en una escuela rural pequeña enfrenta a los maestros al desafío de producir una organización específica de los alumnos que componen la sección escolar, en el marco de los condicionamientos que plantea el modelo organizacional, a la vez que explorando las posibilidades de mover los márgenes de tal marco. La construcción de una organización de los alumnos es posiblemente el asunto más importante entre los que tienen que ser considerados en la formulación de un modelo pedagógico adecuado para la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales pequeñas.

Si bien la gradualidad es el telón de fondo de la organización de la enseñanza en los casos que hemos observado, los modos en que las maestras retienen la gradualidad o la ponen en cuestión revelan que existen márgenes para plantear formas alternativas de organización. Para explorar de manera sistemática esos márgenes, parece necesario abordar el análisis de la enseñanza en las escuelas rurales considerando por lo menos dos dimensiones que inciden en ella, y su funcionamiento combinado:

- la dimensión de los condicionamientos institucionales (tamaño de la escuela, planta docente, localización geográfica –incluyendo el posible aislamiento-, inserción local, condiciones edilicias, materiales disponibles, entre otros), y
- la dimensión de las características específicas de la sección múltiple (grados que la componen, matrícula de cada grado, características socioculturales de los alumnos, trayectorias escolares, entre otras).

¹⁰⁸ Posiblemente sean inadecuadas también en otros contextos escolares donde la diversidad de edades y de trayectorias educativas de los alumnos plantean un panorama de gran heterogeneidad.

Las relaciones entre estas dimensiones y las variaciones de sus muchos componentes se han mostrado incidentes en la determinación de los marcos a los que debe ajustarse la enseñanza en las escuelas de este estudio. Delimitan coordenadas locales a las que de algún modo debe dar respuesta la actividad de las maestras. Pongamos un ejemplo accesible tras haber conocido los casos de este estudio: tener un gran grupo de alumnos de diversas edades en primer grado es una característica de una sección múltiple que se explica como consecuencia de la historia de la inserción local de la escuela; qué tratamiento pedagógico dar a ese grupo puede depender de factores locales que van desde la planta docente de la escuela a las facilidades de la planta edilicia, y cualquiera sea el enfoque del maestro sobre la alfabetización, estos factores incidirán en sus decisiones didácticas.

Un análisis sistemático y riguroso de todos los componentes de estas dimensiones emerge como un aspecto sustantivo del trabajo que podría permitir a los maestros establecer las coordenadas básicas de la organización que necesitan proponer. El asunto es, sin embargo, que esta clase de análisis no está disponible en el conocimiento pedagógico, sino que debe ser producido. La investigación educativa deberá seguir documentando las prácticas de los maestros y maestras y deberá comenzar a explorar variaciones sistemáticas de algunos de los rasgos que se mencionaron aquí. Si el problema no es asumido por la investigación educativa, se corre el riesgo de que se considere que el análisis sistemático de los condicionamientos institucionales y de las características específicas de la sección múltiple es una tarea que cada maestro tiene que acometer por sí en el contexto de su desempeño laboral.

Es sabido que el desempeño laboral de los maestros se produce en condiciones de inmediatez. Hace décadas, decía Jackson: "La inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y el ahora" (Jackson, 1991:154. Edición en inglés: 1968). No es razonable esperar que, bajo esas condiciones, los maestros inauguren

un tipo de análisis como el que proponemos aquí, si no tuvieron ocasión de hacerlo antes y si no fue enriquecido con saberes específicos.

Las maestras de nuestro estudio han tenido que producir sus propuestas de organización de los grupos en condiciones de inmediatez. Bajo estas condiciones, las propuestas de organización más frecuentes han consistido en definir agrupamientos internos dentro de la clase y procurar acotar las cronologías de aprendizaje manteniendo alguna referencia a los grados escolares. No siempre la organización resultante se revela satisfactoria en el análisis: quedan alumnos "suelos" sin actividad, o que pasan la jornada escolar con una tarea que no entienden; no es infrecuente que los alumnos de los grados superiores pasen la jornada escolar con consignas que les solicitan un trabajo repetitivo y prolongado; a veces el trabajo del docente en plurigrado se acerca más al de un administrador de actividades que al de un enseñante; la maestra se agota en las derivas entre grupos. Los criterios para construir los agrupamientos, su carácter estable o su movilidad posible, la formación que debe promoverse en los alumnos para manejarse con autonomía creciente en la organización, los momentos y los modos de intervenir, son ejemplos de la clase de saberes de que es necesario disponer para llegar a proponer una organización adecuada a las condiciones locales que se presentan en cada escuela y que permita promover el aprendizaje conjunto de los alumnos de una sección múltiple.

En nuestro estudio, el Caso 2 mostró la invención de una forma de manejo no graduado por parte de la maestra, que se reveló potente para sortear restricciones institucionales y para promover aprendizajes de los alumnos. Ese caso nos permite sugerir la importancia de explorar la posibilidad de que la organización de las secciones múltiples no descansa en la producción de agrupamientos internos sino en un manejo no graduado de los contenidos escolares. Se ha afirmado (Santos, 2006) que la organización didáctica del multigrado encierra un enorme potencial para los procesos de aprendizaje, debido justamente a las posibilidades de manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase. Sin embargo, el manejo no

graduado no es una organización que pueda asumirse sin más por los maestros, visto que el saber didáctico acumulado responde a la norma graduada de la escolarización. La investigación deberá desarrollar este asunto, pues un *plurigrado no graduado* supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte de los docentes.

- *Construir criterios para las derivas del docente entre grupos:*

Debido a su modelo organizacional, la sección múltiple contiene varios agrupamientos de alumnos, estables o móviles según las decisiones de organización de las maestras, lo que se traduce en un contexto sumamente exigente para ellas en cuanto a la atención que requieren los distintos grupos. En el capítulo 4, a propósito de la maestra del Caso 1, retomamos la expresión “derivas” de la teoría de la comunicación como metáfora del movimiento de los maestros entre los grupos que componen su grupo-clase. La retomamos porque, en medio de una abigarrada sucesión de desplazamientos por los distintos grupos, la decisión de permanecer con un grupo, o con un niño, o de pasar a trabajar en forma directa con otros, parece tomarse en el momento y según lo que la maestra ve o escucha cuando se aproxima.

Bajo ciertas condiciones de organización de la clase (como las de los Casos 1 y 3), las derivas por demanda llevan a las maestras a priorizar a los grupos con mayor capacidad de plantearlas, en desmedro de los otros. Recuérdese que, en el Caso 1, los alumnos de primer grado veían permanentemente interrumpidos los intercambios con la maestra por las solicitudes que hacían a ésta los alumnos del grupo 2º/ 3º, con consecuencias para su proceso alfabetizador. Recuérdese también que asignar tareas que no requirieran de la presencia de la maestra (a los alumnos de los grados superiores en el Caso 3, a todos los grados en el Caso 4) se reveló como estrategia que permite reducir el número de derivas entre grupos a lo largo de las clases. Estas derivas según demanda no sólo

producen un tiempo desigual de atención de los distintos grupos sino que agotan a las maestras sin que ello redunde en beneficios visibles en el aprendizaje de los alumnos.

De allí que proponamos que un componente sustantivo del modelo pedagógico para enseñar en las secciones múltiples incluya el reconocimiento de las derivas como una condición de la enseñanza y la construcción de criterios de actuación para integrarlas a la concepción propia de cada maestro sobre la práctica docente en los plurigrados. No se trata sólo de constatar las derivas de los maestros entre los distintos grupos que componen la sección, sino de construir criterios que les permitan decidir con antelación una parte de las intervenciones en los grupos y con los distintos alumnos y controlar las que surjan como respuesta a la situación. Las anticipaciones sobre las producciones esperadas por parte de los alumnos, la lectura de indicios de avances y dificultades, y el conocimiento de los efectos de distintos tipos de intervenciones como posibles favorecedoras de los aprendizajes, son componentes de esos criterios de actuación frente al requerimiento de las derivas, y todos tienen una fuerte carga de conocimiento didáctico; solicitan, por tanto, producción específica en el curso de la investigación y generación a partir de ello de criterios de actuación que puedan luego ajustarse a las coordenadas locales de la sección múltiple a cargo.

Desde luego, reconocer las derivas y anticipar algunas de ellas no significa que *toda* intervención docente deba quedar prefijada y menos aún que la intervención que *efectivamente tendrá lugar* en el transcurso de la clase deba seguir canónicamente las previsiones, desatendiendo los requerimientos que pudieran producirse en el momento. Pero establece una organización previa de la actividad de los maestros regulada por los propósitos de enseñanza, les proporciona anticipaciones sobre las intervenciones posibles ante preguntas, respuestas y dificultades de los alumnos, puede suministrarles criterios fundamentados para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, y puede generar mejores condiciones

para que la atención directa de los maestros resulte mejor distribuida entre alumnos y grupos.

En las secciones múltiples bajo análisis en este estudio, las maestras definen actividades para que algunos chicos de determinados grupos trabajen solos, y así puedan ellas minimizar las derivas y dedicarse más a los alumnos y alumnas que necesitan una atención particular. Dos interrogantes se abren al respecto. Uno de ellos se refiere a la identificación del tipo de actividades que permiten que los chicos trabajen solos durante un período de tiempo sin pagar el costo de la rutinización o de la incomprensión. El otro se refiere a los criterios pedagógicos en virtud de los cuales las maestras deciden que un determinado alumno o grupo requiere en cierto momento una atención directa. Los dos interrogantes podrían ser objeto de formulación sistemática en un modelo pedagógico para los plurigrados.

Cuáles son las intervenciones requeridas en el contexto de la clase depende en parte del modo en que las maestras definen las modalidades de trabajo en clase. Las dos maestras más experimentadas de nuestro estudio ofrecen sendos esquemas de trabajo que solicitan intervenciones de distinto tipo. Hemos visto, al analizar el Caso 4, que la asignación individual de actividades de un repertorio graduado reduce la cantidad de intervenciones de la maestra para explicar los contenidos nuevos pero incrementa en cambio las que se dirigen a la evaluación de tareas. En un planteo distinto de la enseñanza como el que analizamos a propósito del Caso 2, el seguimiento de los recorridos de aprendizaje de los alumnos requiere de la maestra intervenciones que conecten las producciones de los alumnos con los distintos niveles de profundidad que ella anticipa en el dominio de los contenidos y que propongan avances en esa dirección.

- *Dar lugar a la potencialidad de la colaboración entre pares:*

Un aspecto que muestra poco desarrollo en las clases observadas es el recurso sistemático a la colaboración entre pares a propósito de las tareas escolares. El relevamiento de las modalidades de trabajo propuestas por las maestras en los cuatro casos (individual, de a pares, grupal, en plenario por grupos, con el grupo-clase total) muestra que en las clases observadas no se prevén actividades de a pares o grupales. La situación, con todo, no es exclusiva de los plurigrados: si bien los procesos de enseñanza en el contexto escolar son colectivos y, en consecuencia, inherentemente intersubjetivos, que se haya definido una instancia colectiva para la escolarización no significa que, en el modelo pedagógico, la clase escolar haya sido concebida como un *grupo de aprendizaje*.

Más frecuentemente, las situaciones de enseñanza instituidas en el modelo pedagógico tienden a seguir un patrón organizativo que genera la paradoja de que se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales. Jackson ha destacado, como uno de los aprendizajes que debe realizar el aprendiz en la escuela, la resistencia a la *distracción social*, y describe la situación en términos sumamente elocuentes: “En las clases de primaria se asigna frecuentemente a los niños unos trabajos en los que se espera que concentren sus energías individuales. Durante estos períodos de trabajo individual se recomienda, cuando no se exige abiertamente, no hablar ni utilizar otras formas de comunicación. Lo que en tales situaciones pretende imponerse es que cada uno realice su propio trabajo y deje en paz a los demás. (...) Estos pequeños tendrán que aprender a estar solos en el seno de una masa si pretenden triunfar en sus estudios” (Jackson, 1991:56).

Del mismo modo, pese a que el modelo organizacional del plurigrado pone juntos en un mismo salón a alumnos de distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no han aparecido en nuestro estudio como asunto

considerado en la planificación de las maestras o en el desarrollo de las clases. Asistimos sólo en dos ocasiones al trabajo en parejas de alumnos.

En el Caso 4, la maestra asignó a dos alumnas de séptimo grado la misma tarea sobre el contenido “Antónimos”. Aunque la tarea se indicó como de resolución individual, las alumnas se acompañaron mutuamente en la realización de la actividad al no conseguir que la maestra les suministrara a tiempo aclaraciones para sus dudas (4, OBS I, 12/3).

En el Caso 2, cuando han terminado una producción sobre escritura, la maestra sugiere a dos niñas que se intercambien los trabajos “*para ver si hay correcciones*” (2, OBS II, 12). Las niñas intercambian los trabajos pero no dialogan sobre ellos. Al devolverlos, una de ellas ha tachado unas palabras en la producción de la otra, quien se molesta. La alumna que ha producido la tachadura le da una explicación sobre el error, pero la molestia no desaparece. Aunque propuesta por la maestra, queda en evidencia que esta modalidad de trabajo entre pares no ha sido utilizada anteriormente y que falta práctica formada en esta clase de intercambios.

Podemos afirmar que, en nuestros casos, no aparecieron desarrollos didácticos apoyados en el aprovechamiento de la interacción posible de alumnos que se encuentran en puntos distintos de la escolarización; inclusive en el Caso 2, en que los alumnos trabajan en un mismo proyecto y se convalida que se encuentran en niveles diferentes de dominio de los contenidos, la producción esperada es individual y no hay indicaciones para que el trabajo que conduzca a las producciones individuales se realice de manera cooperativa. En la investigación educativa existe conocimiento acumulado acerca de que la interacción entre iguales puede favorecer los aprendizajes de los niños (Tudge y Rogoff, 1995). El plurigrado ofrece condiciones organizacionales privilegiadas para que los niños y niñas puedan comprender otros puntos de vista sobre un mismo asunto, para que participen en destrezas más complejas mediante la observación activa o la participación conjunta en la solución del problema, para que se vean llevados a explicitar sus ideas y sus procedimientos a fin de hacerlos accesibles a otros compañeros de distintos niveles de apropiación de un

mismo contenido escolar. Explorar de manera sistemática estas posibilidades y constituir a propósito de ellas saberes didácticos precisos podría incrementar las oportunidades de aprendizaje aprovechando las condiciones organizacionales específicas del plurigrado.

- *La selección curricular:*

Aunque para los enfoques aplicacionistas del *curriculum* los contenidos de la enseñanza deberían ser los que están estipulados en los documentos oficiales en los que se prescribe qué enseñar, planteos recientes sobre los procesos curriculares (por ejemplo Darling- Hammond, 2001) enfatizan que los docentes no operan como ejecutores de la norma curricular, sino como intérpretes que seleccionan, modifican, eliminan, reinterpretan las propuestas curriculares, a la vez que las combinan con criterios provenientes de otras fuentes, como su experiencia profesional o las tradiciones pedagógicas de la institución en que trabajan (Terigi, 1999). De tal modo, y a despecho de los controles burocráticos que el sistema educativo puede establecer, nunca es suficiente con consultar el *curriculum* para saber qué contenidos se enseñan en un determinado grado de la escolarización (Kamens y Cha, 1999).

La imposibilidad de deducir los contenidos de enseñanza de la lectura del *curriculum* se hace evidente en las escuelas rurales. En ellas, el *curriculum* básico de la escuela primaria se ofrece a los alumnos cercenado en algunos de sus componentes sustantivos. A diferencia de lo que sucede en escuelas de mediano y gran tamaño, con plantas docentes más nutridas, en las rurales pequeñas los alumnos tienen menguadas sus oportunidades de formación en las disciplinas llamadas “especiales”. Las asignaturas que en las escuelas urbanas graduadas suelen ser materia de profesores con formación de especialistas (la educación física, las disciplinas artísticas, la educación tecnológica), generalmente no tienen docentes a cargo en las escuelas rurales pequeñas y la consecuencia más probable de esta restricción institucional es que tales materias no se enseñen. De las cuatro escuelas que integraron nuestro

estudio, sólo en el Caso 2 se contaba con un docente de Educación Física, y se aprovechaba que la esposa de un maestro era profesora de Música para que, sin designación docente, enseñara esa asignatura en la escuela y en su anexo. En las otras escuelas, los esfuerzos por incorporar contenidos de estas asignaturas los realizaban las maestras, con insuficiente formación y desigual suceso. Así, vimos a la maestra del Caso 3 pasar una canción en un grabador propio y hacer que los chicos de los grados superiores copiaran la letra y la cantaran; vimos a la maestra del Caso 4 realizar tareas de acondicionamiento de una huerta escolar con algunos alumnos en un recreo que se prolongó más allá de lo habitual. En los días que permanecemos en terreno, éstas fueron las únicas oportunidades en que las maestras no enseñaron asignaturas “de maestros”: lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales. Por razones institucionales, entonces, la probabilidad de que en las escuelas rurales se enseñen de manera sistemática contenidos de educación física, arte o tecnología se ve severamente restringida.

Junto con ello, hemos constatado que la enseñanza simultánea a alumnos que se encuentran en diferentes grados formales de la escolarización repercute en la organización y presentación de los contenidos de la enseñanza en las asignaturas “de maestros”. En los casos 1, 3 y 4, dos áreas, Lengua y Matemática, tienen una presencia predominante en el desarrollo de las clases observadas, mientras que las otras dos se enseñan menos: Ciencias Naturales ha ocupado dos módulos en el Caso 1; en el Caso 3 el grupo 5°- 7° tuvo dos módulos de Ciencias Sociales y el de 1° y 2° dos de Ciencias Naturales; mientras que en el Caso 4 sólo 5°, 6° y 7° grados desarrollaron al menos una actividad dedicada a Ciencias Sociales. No siempre el tiempo formal asignado al área se aproxima al tiempo real de enseñanza de contenidos del área: por ejemplo, en el primer día de observación en el Caso 3, en una clase de Ciencias Sociales, los alumnos del grupo- clase 5°-7° pasan mucho tiempo copiando las consignas de una actividad de localización de sitios turísticos en el mapa; en el segundo día, los alumnos de 1° y 2° grados copian del pizarrón los nombres de animales y los dibujan en una clase que formalmente es de Ciencias Naturales.

Estudiosos de la escuela rural han observado que los maestros a cargo de plurigrados priorizan ciertas áreas para trabajar con todos los alumnos, y otras para un trabajo diferenciado según grados (Weichelbaum, 1996); si bien esta pauta no es común a todos nuestros casos, sí parece posible afirmar que las maestras de estos tres casos sostienen una secuencia ordenada y continua de contenidos en Lengua y Matemática (lo que conlleva graduación), mientras que en las otras dos áreas el criterio es temático y da lugar a un tratamiento independiente de los contenidos que se abordan en las pocas clases dedicadas a estas áreas, a veces con toda la clase. Se verifican en los Casos 1 y 3 intentos rudimentarios de combinar contenidos de áreas diferentes, como la escritura de cuentos sobre invertebrados en el Caso 3, que en la resolución de los chicos termina convirtiéndose en escritura de cuentos sobre animales, abandonándose la diferenciación vertebrados- invertebrados y, con ella, el contenido específico de la clase; o como una tarea de identificación de animales de distintos ambientes en el Caso 1, que remata para las dos alumnas de primer grado presentes en una actividad que consiste en identificar animales en un dibujo, pintarlos, contarlos y poner el número que representa la cantidad de animales identificados.

Distinta es, como vimos, la situación en el Caso 2. Debido a la distribución de las áreas entre la maestra y el director y a las recurrentes ausencias de éste por razones administrativas, las oportunidades de aprendizaje de los chicos en Ciencias Sociales y en Lengua se incrementan, mientras que pierden frecuentemente clases de Matemática y Ciencias Naturales. El particular tratamiento de la maestra realiza de los contenidos de las áreas que enseña redundando en beneficio de las oportunidades formativas en las dos, pues a propósito del proyecto de escritura se tratan abundantemente contenidos de Ciencias Sociales y los alumnos dan señales de apropiación de esos contenidos.

Puede decirse entonces que la selección curricular, un problema propio de la práctica profesional docente, adquiere formas específicas en las escuelas rurales pequeñas. En ellas, debido a la planta docente asignada, los alumnos

tienen menguadas sus oportunidades de formación en las disciplinas llamadas “especiales”. Al mismo tiempo, sus oportunidades en las otras áreas se hacen dependientes de las restricciones institucionales (como en Matemática y Ciencias Naturales en el Caso 2), de la desigual pericia de los maestros para tratar los contenidos de las áreas menos usualmente enseñadas (como en los casos 1, 3 y 4 en cuanto a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y de la valoración diferencial que asignan a unos u otros contenidos. Es materia de discusión si los maestros que se desempeñan en escuelas pequeñas deben asumir la enseñanza de contenidos de las asignaturas llamadas “especiales”; pero, en tanto el *currículum* de la escuela primaria sea común y se siga considerando valioso que los niños y niñas puedan realizar aprendizajes artísticos, tecnológicos y corporales, la preparación de los maestros para la enseñanza en estas escuelas debería incorporar algunas respuestas fundamentadas al desafío de la enseñanza en aquellas áreas; de qué manera, es asunto de discusión.¹⁰⁹ Por su parte, es indiscutible que los maestros que se desempeñan en secciones múltiples afrontan la programación de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales bajo condiciones diferentes a las que afectan el trabajo docente en el aula estándar. Formas de tratamiento conjunto de contenidos de cada área con varios grados, formatos potentes y probados de combinación de contenidos de áreas diferentes,

¹⁰⁹ La formación de los maestros de nivel inicial y de nivel primario para conducir la enseñanza de algunas disciplinas artísticas (generalmente, Plástica y Música), así como de otras materias de las llamadas "especiales" (característicamente, Educación Física) ha sido parte de los planes de formación inicial durante mucho tiempo. En la última década, se tendió a priorizar en la formación inicial las asignaturas “de maestros”, y hoy en día muchos planes de estudio no contienen asignaturas específicas que preparen para la enseñanza de aquellos contenidos.

Sin embargo, genera perplejidad que los planes de formación de maestros hayan destinado durante décadas una alta carga horaria a que *todos* los futuros maestros aprendieran a enseñar rudimentos de Música y Plástica *por si se diera el caso* de que un día debieran trabajar en una escuela sin personal especializado, al mismo tiempo que no preveían contenidos tanto o más relevantes para el desempeño docente en este tipo de escuelas, como las estrategias para el trabajo en plurigrado, o para la enseñanza a alumnos y alumnas con altos niveles de sobriedad.

La carencia de docentes especializados hace atendible la necesidad de una preparación específica de los maestros que trabajan en las escuelas rurales pequeñas, con el fin de que sus alumnos no queden privados de la oportunidad de acceder a las experiencias formativas que el *currículum* pueda prever en estos dominios. Pero los resultados de este estudio nos autorizan a firmar que tal capacitación no puede identificarse con la formación para enseñar las áreas del *currículum* para las que en las escuelas urbanas suele haber profesores especializados.

criterios fundamentados de secuenciación y continuidad en las áreas que tienden a enseñarse fragmentariamente, son componentes del modelo didáctico que se requiere para que la selección curricular en estas secciones dependa menos de las posibilidades individuales de cada maestro o maestra y para que no se realice en desmedro de las oportunidades formativas de los alumnos.

- *El problema de los referentes para los contenidos a enseñar:*

Por la importancia que le han asignado las maestras de nuestro estudio y por el aislamiento en que se encuentran muchas escuelas rurales, la cuestión de los referentes de los contenidos a enseñar se recorta como asunto a atender en la formulación de un modelo pedagógico para la sección múltiple rural. En rigor, esta cuestión no afecta a la sección múltiple por su carácter de tal, sino a la enseñanza en cualquier escuela en la que, debido a su localización y a las tradiciones culturales de la comunidad a la que atiende, las relaciones entre cultura escolar y cultura local (por tanto, entre cultura escolar y experiencias cotidianas de los chicos) son más distantes que lo que se prevé en la formulación curricular y en las propuestas didácticas disponibles.

Las maestras de nuestro estudio consideran que las experiencias de los alumnos plantean límites a la hora de ponerlos en contacto con nuevos sectores de la cultura. Pero esta visión paternalista que prevalece en sus análisis no puede atribuirse sólo a sus posicionamientos personales. Por un lado, como hemos visto al referir sus historias laborales y personales, tales posicionamientos son variados. Pero además, contra la “formidable elasticidad cultural de las identidades” (Martuccelli, en prensa: 2) que se formula en los debates recientes sobre universalismo y particularismo, la cultura escolar se muestra más apegada a las fronteras instituidas entre los grupos sociales y, por tanto, menos capaz de articular experiencias y tradiciones diversas. A ello se suma que, en los materiales curriculares, en los libros de texto, en las bibliotecas y otros recursos educativos, existen

silencios muy significativos acerca de realidades que conforman el mundo de los alumnos y alumnas de escuelas como las de nuestro estudio.

Por ello, no podemos desconocer la base de realidad de la preocupación de las maestras por este asunto. Es posible considerar que estamos frente a un problema general inherente a la escuela, debido a los procesos de descontextualización del saber, pero que este problema se acentúa para la propia escuela cuando la condición de aislamiento de la comunidad donde tiene lugar la crianza de los niños y niñas impide la acción socializadora precoz de universos sociales diferentes del universo familiar, excepto en la escuela misma. En la experiencia de las maestras, hay una tarea si se quiere sobrecargada para la escuela, cuando ésta constituye el único ámbito institucional en el que es posible que los alumnos entren en contacto con otras realidades.

Ahora bien, el problema de los referentes para los contenidos escolares no puede ser tratado sin abordar el espinoso problema de la disputa por el *currículum* y la justicia en educación (Connell, 1997). La cultura escolar no es un universal; tampoco es un precipitado de las distintas formas que toman las culturas humanas, ni el resultado de un consenso de pares. Es sabido que “en el *currículum* van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural; las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro” (Da Silva, 1998:70). Los efectos de poder operan determinando qué, del conjunto de la experiencia cultural de la humanidad, es digno de entrar a la escuela y formar parte de su propuesta formativa. El currículo tiende a recoger los saberes y conocimientos que cuentan con legitimación social y a confirmarlos precisamente por haber sido objeto de selección (Blanco García, 1995). En consecuencia, asumir el problema de los referentes exige desnaturalizar una selección curricular que tiende a dejar afuera buena parte de la experiencia cotidiana y de las visiones del mundo de los niños y niñas

pertenecientes a los sectores y grupos sociales con menor participación en la disputa cultural.

Otros análisis de la enseñanza en las escuelas rurales han sostenido que los maestros rurales tienden a seleccionar contenidos ligados a lo inmediato en el entorno de los alumnos, corriendo cierto riesgo de empobrecer el conjunto de contenidos de la enseñanza (Weischelbaum, 1996). No es la situación que prevalece en las escuelas de nuestro estudio; en verdad, como se analizó, las maestras se muestran preocupadas por la dificultad para llevar a los chicos al tratamiento de nuevos contenidos a partir de unas experiencias previas evaluadas como limitantes. Sin embargo, es una posibilidad concreta en la práctica de los maestros que, tomada de manera excluyente, trataría el problema de los referentes limitando los saberes a los que podrían acceder los alumnos y alumnas en la escuela. Por ello, la discusión de esta tendencia debe ser incorporada al planteo de las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidos y los contenidos escolares, en el caso de la formulación de saberes pedagógicos para el trabajo en estas escuelas.

Finalmente, interesa anotar que las transformaciones tecnológicas que están teniendo lugar en las comunicaciones y en el flujo de la información hacen razonable pensar que realidades antaño muy lejanas a los contextos en que se sitúan las escuelas pueden sin embargo aproximarse de maneras impensadas hasta hace poco tiempo. Las desigualdades en el acceso a la información son agudas y la postergación de los sectores rurales es a este respecto indiscutible; quizás la transformación de los medios de acceso a la información debería formar parte del modelo organizacional para las escuelas rurales (y ya no sólo de su eventual modelo pedagógico), inclusive otorgándoles prioridad sobre las escuelas de zonas urbanas frente a los seguros límites de las inversiones posibles en educación, vistos los presupuestos educativos regionales.

- *La especificidad de la alfabetización:*

Tres de las cuatro maestras de nuestro estudio enseñaban en secciones múltiples que contenían el primer grado de la escolaridad, y dos de ellas tenían niños cursando la sala de cinco años. Pese a ello, la actividad que desplegaban para el ingreso de los niños al mundo de la cultura escrita era escasa, lo que se explica en dos de los casos por falta de formación específica para alfabetizar (Casos 1 y 3) y en el restante por un enfoque de la alfabetización basado en el método sintético¹¹⁰ que no parece haber sido objeto de actualización (Caso 3).

El trabajo de alfabetización de las maestras reúne algunas características propias de los enfoques más tradicionales, aunque en el Caso 3 es posible apreciar hibridaciones con perspectivas constructivistas de raíz piagetiana. A juzgar por las tareas que proponen y por el modo en que intervienen, para estas maestras el análisis auditivo y el establecimiento de la correspondencia sonido- letra son las claves del proceso de alfabetización. El aprestamiento aparece como una etapa necesaria del proceso: todos los chicos de nivel inicial y algunos de los de primer grado pasan buena parte de su jornada escolar realizando actividades clásicas de aprestamiento, como seriaciones por tamaños, laberintos, o tareas que apuntan a afinar la coordinación motora de la mano, como pintar, rellenar figuras pequeñas o completar renglones de dibujos. La enseñanza descansa en una concepción aditiva de la escritura por la cual primero se aprenden los grafemas sueltos, con sus correspondientes fonemas, y luego se componen sílabas y palabras.

La directora del Caso 4 constituye un extremo de este enfoque. Sus intervenciones frente al error muestran al mismo tiempo la prioridad que otorga al análisis auditivo y su preocupación por que los errores se corrijan de inmediato.

¹¹⁰ Según Ferreiro y Teberosky, los métodos sintéticos parten de elementos menores a la palabra y los analíticos parten de la palabra o de unidades mayores. El método sintético ha insistido fundamentalmente en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre sonidos y grafías (Ferreiro y Teberosky, 1985).

Tal lo que se ve en su intervención con un alumno de segundo grado que, en lugar de escribir *lengua*, escribió *legua*: primero la maestra enfatiza los aspectos de descomposición fonológica de la lengua oral, y luego le hace picar con un punzón la letra que se ha “salteado”, con la intención de que de este modo el niño “fije” la corrección del error (4, OBS I, 12/13).

Esta maestra nunca les lee a los chicos que se están alfabetizando (ni a los otros), no se miran libros ni otros portadores significativos aunque existen en la escuela, los chicos no son confrontados con escrituras completas y con sentido. En cambio, la maestra del Caso 1 ha incorporado algunas prácticas de introducción de los chicos en el mundo de los libros, como la mochila con libros que una vez por semana pueden explorar libremente (1, OBS IV, 12/15). La maestra del Caso 3 ha incorporado a su enfoque alfabetizador elementos de un ideario constructivista que la llevan a trabajar con los alumnos de primer grado proponiéndoles que produzcan escrituras, interviniendo para hacerles analizar sus escrituras cuando se equivocan, etc. Pero, como su formación es limitada, las propuestas didácticas y las intervenciones a propósito de los aprendizajes de los chicos constituyen formas híbridas con componentes de fonetización y de aprestamiento visibles en las clases.

Al igual que sucede con otros asuntos tratados aquí, la problemática de la insuficiente formación de las maestras para alfabetizar no es específica de la sección múltiple ni de la zona rural. Sin embargo, la probabilidad de que un maestro o maestra que trabaja en zona urbana deba hacerse cargo de la alfabetización es baja comparada con la probabilidad de que deba hacerlo quien se desempeña en una escuela rural pequeña: apoyándonos en el peso relativo de las escuelas unitarias y bidocentes entre las primarias rurales,¹¹¹ podemos estimar que todos los docentes de las escuelas de personal único y cerca de la mitad de los docentes de las otras escuelas rurales tienen a su cargo alumnos de primer grado a quienes deben alfabetizar. De modo que se

¹¹¹ Véase el capítulo 2, “Planteamiento del problema”.

trata de un aspecto sustantivo de la tarea docente en estas escuelas, que debe incorporarse a la formulación de un modelo de trabajo para la sección múltiple.

Ahora bien, hay una diferencia importante entre los otros contenidos que estamos considerando para tal modelo y la preparación requerida para la alfabetización: se trata de un asunto sobre el cual existe un cúmulo sustantivo de saber acumulado. Los conocimientos que hoy poseemos sobre la lectura y la escritura y sobre los procesos por los cuales los niños se convierten en partícipes de una comunidad de lectores y escritores –y sobre las causas por las que no lo logran aún asistiendo a la escuela- se han acrecentado enormemente en los últimos veinte años, y rebasan el campo de la pedagogía, pues se trata de conocimientos que provienen de campos tan diversos como la lingüística, la antropología cultural, las nuevas corrientes historiográficas que investigan las prácticas de lectura, la bibliotecología, la psicología cognitiva, la sociología centrada en los consumos culturales, la didáctica de la lengua, etc.. Hoy se cuenta con aportes precisos acerca de las tareas que debe encarar un maestro cuando alfabetiza, acerca de las situaciones didácticas que puede proponer, acerca de los modos de intervenir en los procesos infantiles de conceptualización de la lengua escrita. No se trataría, por consiguiente, de saberes a producir, sino a incorporar al cuadro de los saberes pedagógicos y didácticos necesarios para la enseñanza en las secciones múltiples, y a coordinar con el conjunto de saberes sobre los otros aspectos a considerar para dar respuesta didácticas al desafío del plurigrado.

Se afirma esto porque lo que resulta específico de la alfabetización en las secciones múltiples es el problema de coordinar esa tarea, que supone un seguimiento cercano de los procesos de aprendizaje individuales, con la atención al conjunto del grupo- clase. Recuérdese que en el plurigrado la atención de la maestra debe distribuirse entre distintos grupos en la clase, y que, según nuestros registros, lo que libera tiempo para la atención de

quienes se alfabetizan es que los alumnos grandes realicen durante parte de la jornada actividades repetitivas.

También resulta específico de algunas zonas rurales el entorno escasamente letrado en el que se mueve la escuela, pues suele tratarse de zonas donde no hay una circulación de la lengua escrita similar a la que tiene lugar en los entornos urbanos. Muchos padres y madres de los alumnos de estas escuelas son analfabetos o despliegan contadas prácticas de lectura y escritura, razón por la cual los niños no tienen oportunidad de desarrollar en sus hogares prácticas cotidianas de vinculación con la lengua escrita. A la cultura letrada se ingresa desde muy pequeños si en el contexto de crianza se usan libros y otros soportes de lo escrito en prácticas cotidianas de lectura y escritura; pero se ingresa recién en la escuela si las familias no pueden ofrecer eso (Colomer, 2002; Ferreiro, 2002), y se sale rápidamente si, más allá de la escuela, el quehacer cotidiano no se vincula con la cultura escrita (Rodríguez, 1995). Los grupos que no han accedido a la escuela, y también los que acceden a ella pero sólo en ella afrontan sistemáticamente las prácticas de lectura y escritura, viven en condiciones de relacionamiento débil con la cultura escrita. En el marco de una concepción amplia de la alfabetización como movimiento de incorporación a la cultura escrita, el modelo pedagógico para las secciones múltiples se vería beneficiado por la incorporación de saberes que permitieran a los maestros y maestras promover la lectura como práctica social, a través de múltiples y variados portadores. Evidentemente, la cuestión ya tratada de la escasez de materiales escritos en las propias escuelas (y no sólo en los hogares de los niños) conspira contra esta posibilidad tanto como la falta de formación específica de las maestras.

- *Las relaciones de parentesco entre alumnos:*

En las escuelas rurales pequeñas, con secciones múltiples, integrantes de una misma familia (hermanos, primos, etc.) se encuentran frecuentemente en el mismo plurigrado, pudiendo cursar diferentes grados

escolares (lo que en nuestro estudio prevalece en tres de los casos) o un mismo grado escolar (lo que se registró como aspecto singular del Caso 3, en el cual varios hermanos cursaban juntos primer grado debido a la apertura reciente de la escuela).¹¹²

Contrasta esta situación con la que tiene lugar en las escuelas urbanas. En ellas, las relaciones familiares reciben un tratamiento bien diferente: los hermanos que por algún motivo están cursando un mismo grado son asignados en lo posible a distintas secciones del mismo grado. Esta práctica usual queda invisibilizada porque, como el criterio principal de distribución de los alumnos es la edad y ésta se corresponde con un grado teórico, hermanos de edades diferentes suelen estar cursando grados distintos y son por tanto asignados a secciones diferentes; y se visibiliza en las decisiones que toman las escuelas urbanas graduadas cuando se inscriben en ellas hermanos que son mellizos o gemelos; en esos casos, suele considerarse conveniente que se incorporen a secciones diferentes, bajo el argumento de la importancia de que cada uno llegue a tener una experiencia escolar independiente del otro.¹¹³

En las escuelas pequeñas (es el caso de la mayor parte de las rurales), la asignación de dos o más grados a un mismo maestro conlleva la posibilidad de agrupamiento de hermanos y hermanas en la misma sección escolar. Aunque éstas no han sido consignadas en detalle, en los registros de nuestras observaciones aparecen frecuentes referencias a los hermanos y

¹¹² Debido a que muchas escuelas rurales están localizadas en zonas aisladas o de difícil acceso, es frecuente que los hijos e hijas del personal docente sean también alumnos de la escuela. Un indicio de la importancia de esta situación lo ofrece la referencia que se realizó en el capítulo 4 a las tensiones entre la maestra y la directora de San Francisco (Caso 1) a propósito de la escolaridad de Nahuel, el hijo de la directora-

Si la escuela es de personal único, los hijos en edad escolar son alumnos de su padre o de su madre. Esta situación no se ha encontrado en ninguno de los casos de nuestro estudio, por lo cual no pueden hacerse consideraciones al respecto fundadas en el análisis de material de campo. No obstante, se deja constancia de esta situación posible y de la importancia de que las elaboraciones para el trabajo en escuelas rurales pequeñas la consideren.

¹¹³ No hemos encontrado normativa que establezca este criterio, pese a lo cual la separación de los hermanos es una práctica extendida que suele fundamentarse en razones psicoeducativas.

hermanas, así como a otras relaciones familiares entre los alumnos. El análisis realizado revela que los alumnos más grandes aparecen ocupándose de sus hermanos o primos más pequeños, en una gama de comportamientos observados: son los encargados de transmitir un mensaje cuando éste es para los padres del pequeño, llevan a la escuela los mensajes de las familias, intervienen en el llamado al orden cuando un hermano o hermana más pequeños no realizan la tarea o generan desorden en la clase, los asisten en la resolución de la tarea, los defienden de agresiones o bromas de otros compañeros. Además, según surge del análisis del Caso 3, las relaciones familiares pueden jugar un papel específico en la organización interna de las secciones múltiples; en este caso, la maestra se apoya en las relaciones de parentesco con fines organizativos, en especial en el extenso grupo constituido por quienes acaban de incorporarse a la escolaridad donde, como vimos, una adolescente que cursa primer grado con cuatro de sus hermanos menores facilita el trabajo de la maestra distribuyendo materiales, respondiendo a dudas sobre la tarea, etc., no sólo con respecto a sus hermanos sino en relación con el conjunto de los alumnos del grupo.

Se trata de una situación que, por poco frecuente en las escuelas urbanas, no ha sido tomada en consideración por la investigación educativa. Ahora bien, si se retiene el peso de las argumentaciones pedagógicas en torno a la separación familia/ escuela como un rasgo distintivo del dispositivo escolar, entonces el papel de las relaciones de parentesco en las secciones múltiples debería ser objeto de consideración específica. Desde las teorías clásicas sobre la función socializadora de la escuela se ha puesto de manifiesto la discontinuidad entre la escuela y la sociedad que la experiencia escolar introduce en la vida de los niños (Dubet y Martucelli, 1998). Un modelo pedagógico de la sección múltiple debería tomar la experiencia escolar de los chicos y chicas de un mismo grupo familiar en una escuela pequeña como objeto de análisis.

Decir esto no implica connotar como problema o dificultad que los hermanos cursen juntos en una misma sección múltiple. Es posible que la

convivencia dentro del aula de niños que son familiares entre sí se encuentre en la base de la valoración positiva de que son objeto las aulas multigrado y las aulas multiedad en el terreno que los investigadores denominan socio-afectivo.¹¹⁴ Cabe analizar, sin embargo, en qué medida la escolarización en escuelas pequeñas y, en particular, en una única sección múltiple a lo largo de todo el nivel primario, pone restricciones a la posibilidad de que los niños y niñas puedan operar un cambio de posición respecto de la que ocupan en el seno de las relaciones familiares.¹¹⁵

Desde el punto de vista de los alumnos más grandes, ser mayor no comportaría, con respecto a la escuela, la situación de tener que ausentarse por estar al cuidado doméstico de los hermanos menores, pero la función de cuidado podría trasladarse al ámbito escolar, con consecuencias que es necesario estudiar. Desde el punto de vista de los más chicos, el propósito escolar de desarrollar su autonomía podría entrar en colisión con pautas familiares de dependencia reproducidas en la escuela. Una maestra del Caso 2 consideraba que los chicos más grandes restringen la libertad de sus hermanos más pequeños:

Maestra: - Algo importante que me pasó en el barrio [se refiere al poblado donde está localizado un anexo de la escuela, en el que se desempeñó tiempo atrás] es que en tanto en el aula haya hermanos grandes y hermanos chicos, los hermanos grandes no los dejan mucho independientes a los chicos, por más que los dividan en grupos, siempre el chiquito está pendiente de que el hermano grande le diga lo que tiene que hacer.

¹¹⁴ Existe un fuerte debate entre los investigadores acerca de los beneficios o perjuicios de la sección múltiple y el aula multiedad con respecto al aula estándar; pero, si bien no hay acuerdo en lo que se refiere a los aprendizajes académicos, se ha encontrado mayor consenso en cuanto a las ventajas que ofrecerían estos agrupamientos en la afectividad y la autonomía de los alumnos (Nye *et al*, 1995).

¹¹⁵ Traemos a colación las consideraciones que realiza Medel apoyándose en el *Frankenstein Educador* de Meirieu: según ese análisis, la educación debe “hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, disponer en él de utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para partir a un encuentro con los demás” (Medel, 2005:51). La pregunta que formulamos es en qué medida en las secciones múltiples se configura un escenario donde se opera un traslado de las relaciones y posiciones que los niños ocupan en el contexto de crianza.

Entrevistadora: - *¿En qué sentido te parece que no es beneficioso? Vos decías [que el plurigrado] tiene sus pro y sus contras. ¿Las contras?*

Maestra: - *Esto de los hermanos lo veo como una contra”.*

(2, ENT Docente2:3).

En conclusión, la situación de convivencia de los hermanos en las escuelas rurales pequeñas es un dato que es necesario reconocer en su especificidad. La investigación deberá ampliar nuestro conocimiento sobre las variaciones que puede presentar esta experiencia según el peso de las relaciones de parentesco y las cuestiones de género en distintos contextos culturales.

- *La atención educativa de los “chicos grandes”:*

La marca de la gradualidad - que, como vimos, se encuentra presente en las respuestas de las maestras al desafío didáctico del modelo organizacional de la sección múltiple- produce efectos en los aprendizajes de los alumnos. En nuestro estudio se hizo visible que los alumnos y alumnas de mayor edad dentro de las secciones múltiples observadas ven menguadas de maneras concretas sus oportunidades de aprendizaje; su situación se mostró problemática de dos modos distintos. Por un lado, encontramos la situación de los chicos grandes que se encuentran cursando los grados superiores de la escolarización; por otro, la de los chicos grandes que, debido a su ingreso tardío a la escolaridad primaria, cursan los primeros grados de la escolaridad con alumnos de una edad mucho menor. Un modelo pedagógico para el plurigrado debería contemplar la situación educativa de estos alumnos, a fin de ofrecer a los maestros modos de trabajo que amplifiquen la presentación de contenidos adecuados a su nivel de escolarización y a su edad.

En las secciones múltiples donde la maestra tiene a su cargo todos los grados, la situación de los chicos que cursan los grados superiores se

configura de una manera específica. En estas secciones, las maestras necesitan disponer de tiempo para trabajar con los alumnos cuyo nivel de autonomía es menor, pues éstos demandan más atención en términos de consignas que se agotan más rápidamente, de la demanda de explicaciones, de la necesidad de correcciones más continuas. La maestra debe ocuparse prioritariamente de la alfabetización de quienes ingresan a la escuela, y ello se agudiza en los casos en que la matrícula incluye niños de nivel inicial. En estas condiciones, el desafío de organización se complejiza, debido al amplio rango de edades y de puntos de la escolaridad en que se encuentran los alumnos.

De modo que quienes cursan los grados superiores reciben en general un tiempo menor de atención directa de las maestras. Cuánto esto incide en sus oportunidades de aprendizaje, depende del modo en que cada maestra organiza la enseñanza. Cuando la interacción maestra- alumnos es importante en el desarrollo de la enseñanza, el menor tiempo de atención directa de la maestra implica menores oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Ello ha sido notorio en el Caso 3, donde los alumnos de 5° a 7° grados constituían un grupo al que se le asignaban tareas repetitivas, como buscar una larga lista de accidentes geográficos en un atlas y marcarlos en su mapa, o analizar un número nutrido de oraciones. Independientemente del grado escolar en que estaban matriculados, los alumnos de este grupo recibían las mismas consignas; en el marco de una propuesta de enseñanza que retiene la gradualidad, que estos alumnos trabajaran juntos significaba que aprendían contenidos que no se ajustaban en sentido estricto al grado que cursaban.

Cuando la intensidad de las interacciones maestra- alumnos requeridas por la propuesta de enseñanza es menor, el menor tiempo de atención directa de la maestra a estos alumnos no tiene las mismas consecuencias. Así, en el Caso 4, las carpetas por grado aseguran que los alumnos de los grados superiores reciban tareas pensadas para su grado escolar; como toda la asignación de tareas es individual, la maestra no

necesita agrupar a los chicos de los grados superiores, y la diferenciación de contenidos puede conservarse. Desde luego, para que esta estrategia resulte suficiente se requiere que todo contenido escolar pueda vehiculizarse de este modo, lo que no siempre se verifica: hay contenidos que requieren explicaciones del docente, y hay aprendizajes (como los de las formas de argumentación en las distintas asignaturas) que dependen de un trabajo basado en el diálogo en clase. Pese a ello, no puede dejar de anotarse que, en el Caso 4, los alumnos de los grados superiores trabajaban con contenidos más ajustados a la expectativa usual para esos grados que lo que se encontró en los otros casos donde la sección incluía los grados superiores (Casos 2 y 3).

Cuando las maestras operan para reducir el número de cronologías de aprendizaje que deben manejar en simultáneo, con frecuencia la actividad a la que son convocados los alumnos más grandes queda desajustada a su nivel de escolarización o a su edad. El material de campo ofrece evidencia clara de que los alumnos más grandes terminan haciendo “cosas de chicos”, de que no siempre se les asignan tareas de complejidad acorde con el grado que cursan. Lo vimos, por ejemplo, en el caso de Gabriela, la única alumna de tercer grado del Caso 1, que realizaba las mismas actividades que sus compañeros de segundo, con la única diferencia de que se incrementaban en número. En el Caso 3, debido al tamaño y complejidad de plurigrado, la maestra constituía con los alumnos de los grados superiores un único grupo, para lo cual debía asignarles tareas cuya complejidad fuera adecuada a todos; la consecuencia era una suerte de aplanamiento de los contenidos en torno al nivel de complejidad y dificultad que la maestra consideraba accesible al grado menor que compone el grupo. Debe tenerse en cuenta que estas modalidades de agrupamiento permiten a las maestras una cierta economía de esfuerzos, y que, aunque hemos encontrado alternativas a estos aplanamientos (la asignación completamente individualizada de la tarea propia del Caso 4, la determinación de diferentes niveles de profundidad de los contenidos comunes propia del Caso 2), son alternativas que requieren una pericia específica.

La otra situación afecta a los alumnos de mayor edad que se encuentran cursando su escolaridad primaria con altos niveles de sobreedad.¹¹⁶ Encontramos alumnos y alumnas con sobreedad en todas las escuelas de nuestro estudio, lo que resulta consistente con los mayores niveles de repitencia que se verifican en las escuelas rurales.¹¹⁷ Pero el fenómeno se vincula también con el proceso de apertura de escuelas y con las oleadas de pérdida de matrícula que parecen experimentar algunas escuelas rurales. En nuestro estudio, la escuela de Huilqui Malal (Caso 3) acababa de abrirse, lo que provocaba que 16 alumnos se encontraran en primer grado con edades que oscilaban entre los seis y los dieciséis años. Una maestra del Caso 2 refirió una experiencia similar cuando se abrió el anexo de la escuela de Painé Filú:

“Cuando yo empecé, ningún chico estaba escolarizado, había una demanda porque estaban los chicos desde cuatro años a dieciocho, todos estaban en primer grado, primer año. Pero pensándolo bien esto te requiere como un grado múltiple, porque la experiencia de la lecto-escritura no es la misma para los chicos de cuatro que para los de dieciocho” (2, ENT Docente 2, 1/2).

Por su parte, en la escuela de San Francisco (Caso 1) la directora había asumido su cargo en un contexto de disminución de la matrícula escolar y había salido por tanto a buscar a los chicos en las casas para reconvocarlos a la escuela; eso generaba una situación de mayor matrícula relativa en segundo grado (pues la recuperación había tenido lugar el ciclo lectivo anterior). Todas estas referencias permiten suponer que el fenómeno de la sobreedad encuentra una parte de su explicación en fenómenos propios de la dinámica que la escolarización asume en las zonas rurales aisladas.

¹¹⁶ La sobreedad es un indicador que muestra el desvío de los alumnos en relación a la edad teórica para asistir a un año de estudio particular. Los alumnos con sobreedad son aquellos que están atrasados en su escolaridad y cursando un año de estudio inferior al que correspondería de haber comenzado en la edad teórica y atravesado con éxito cada uno de los años del nivel.

¹¹⁷ Remitimos a la información sobre indicadores educativos presentada en el Capítulo 2.

Corresponde aclarar que la sobreedad no es *per se* un factor de riesgo educativo: se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado –transformado en “normal”- de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. La definición correcta del problema es “sobreedad en la escuela primaria graduada”, porque la definición del problema que afrontan estos alumnos está en estricta relación con los límites que enfrenta la institución educativa para su escolarización, que no devienen de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas.

En nuestro estudio, la situación de sobreedad se mostró especialmente crítica en el Caso 3, debido a la apertura reciente de la escuela. Se recordará la situación de Dominga, la adolescente que cursa primer grado con sus hermanos más chicos que ella; así como su situación fue un punto de atención importante para comprender el papel que pueden desempeñar las relaciones de parentesco entre alumnos en el aula, nos proponemos retomarla para considerar la situación en que se encuentran los chicos con altos niveles de sobreedad.

Dominga, con 15 años, tiene una edad más cercana a la de los alumnos del grupo 5º/7º, pero está en primer grado y la maestra le asigna tareas de tal grado: así, el primer día de nuestra estancia en la escuela, tiene que hacer las mismas cuentas de suma que sus compañeros utilizando material concreto al igual que ellos, dibujar un perro y una víbora, completar dos oraciones con las características de esos animales, y escribir un cuento cuyos personajes sean animales. La mayoría de las veces, Dominga cumple con esas tareas: hace las cuentas (3, OBS I, 21), escribe el cuento (3, OBS III, 8). Sin embargo, en ocasiones se la observa aburrida, sin trabajar.

Ejerce un papel importante en el grupo de primero: se ocupa varias veces de las tareas o de la disciplina, no sólo en relación con sus hermanos sino también con otros compañeros. Además, las intervenciones que Dominga

despliega en la clase a propósito de la tarea suelen ser más avanzadas que las de sus compañeros, lo que ayuda a la maestra a que la clase avance.

La maestra registra que hay un cierto desajuste entre la edad y las capacidades de Dominga y las tareas que debe realizar. Por eso, establece algunas diferencias entre ella y sus compañeros. Por un lado, le pide colaboración o le consulta en torno a las tareas de aprendizaje que considera que los otros alumnos de primero no podrán resolver: por ejemplo, le solicita que pase al pizarrón para escribir cómo resolvió la cuenta más difícil (3, OBS I, 23). Por otro lado, algunas intervenciones que la maestra formula en relación con el trabajo de Dominga son más desafiantes en comparación con las que tiene con el resto de sus compañeros.

Durante las clases observadas, fue posible captar el interés de Dominga por lo que sucedía en el grupo de los adolescentes de los grados 5° a 7°; así, en una oportunidad en que la maestra trajo una canción para que ese grupo la copiara y la cantara con ayuda de un grabador, se la vio completamente atenta a la canción en desmedro de la tarea que tenía asignada. Sin embargo, su relación con los alumnos de los grados superiores no es buena, algunos se burlan de ella por estar en primer grado, y en una oportunidad, durante el recreo, se produjo una fuerte pelea de Dominga con las chicas de ese grupo (3, OBS III, 11).

La única oportunidad en que la maestra reúne a Dominga con sus compañeros de grados mayores es para conversar sobre esa pelea. La situación fue tensa, y el malestar de la alumna evidente (3, OBS III, 11). Durante el módulo final de esa jornada, Dominga estuvo alternativamente atenta, preocupada y enojada por los comentarios que las alumnas de 5°/7° pudieran estar haciendo sobre ella (3, OBS III, 16).

Nos hemos planteado como interrogante si las características de las tareas realizadas por los alumnos de los grados superiores podrían dar lugar a la participación de Dominga, en la perspectiva de facilitar que una parte de su tiempo escolar transcurra con alumnos más próximos a su edad y experiencia vital. Para responder este interrogante, realizamos un análisis de

las tareas asignadas por la maestra a los alumnos de los otros grados,¹¹⁸ y evaluamos las posibilidades de Dominga de participar en ellas, vistos los saberes que ponía de manifiesto en la clase.

En la primera jornada observada, Dominga y sus compañeros de primer grado tienen que formar números y resolver sumas de dos cifras con el material concreto, mientras que los de segundo tienen que establecer la relación “uno más”, “uno menos”, “diez más”, “diez menos” con respecto a un número de dos cifras. Dominga podría resolver la tarea de segundo, no sólo por los conocimientos sobre el sistema de numeración que exhibe en clase sino porque esta porción de la serie numérica y este tipo de relaciones entre los números también forman parte de los contenidos tradicionalmente considerados de primer grado.

Este mismo día, los alumnos de 5º/ 7º tienen que mirar fotos de paisajes, elegir algunos, ubicarlos en un mapa y contar algo acerca de ellos. Con algunas variantes, Dominga podría participar de esta situación: está en condiciones de observar las fotos y leer los nombres de los lugares, pero seguramente necesitaría la colaboración de sus compañeros para explorar el mapa (una tarea que nunca ha tenido la posibilidad de hacer) y para buscar información en textos más extensos y complejos.

En otra oportunidad, Dominga y los demás alumnos de primer grado tienen asignada la misma tarea que los de segundo: leer las palabras *perro* y *víbora*, dibujar estos animales, buscar en libros y láminas ilustraciones de la víbora y completar dos oraciones. Este día, cuando los alumnos de los grados superiores continúan con la tarea de localización cartográfica, la maestra introduce la noción *puntos cardinales* y los chicos tienen que describir la ubicación de los lugares mencionando la provincia y su orientación (nordeste, etc.). La orientación según el uso de los puntos cardinales es una noción que los chicos de estas zonas manejan más allá de la escuela; consideramos por eso que Dominga podría compartir esta actividad con sus compañeros mayores.

¹¹⁸ Recuérdese que en esta sección múltiple no había alumnos en tercero y cuarto grados. De modo que de lo que se trata es de cotejar las posibilidades de Dominga con los contenidos que la maestra propone para segundo grado y para el grupo 5º/ 7º.

Además, este mismo día la maestra solicita a los más grandes que copien la letra de la canción para luego cantarla y hace preguntas para controlar la comprensión del texto. Esta tarea podría extenderse a Dominga, tanto por el interés de compartir con sus pares impresiones acerca de una canción (es razonable pensar que los significados que Dominga pueda atribuir a la canción serán próximos a los de sus compañeros mayores) como porque la copia significativa y la lectura de un texto que se sabe de memoria han sido probadas como propuestas potentes en proyectos de lectura y escritura (Nemirovsky, 2004).

En otra clase, la consigna para el ciclo superior es marcar entre corchetes las oraciones de un fragmento copiado, completar oraciones indicando la cantidad de párrafos del fragmento y de oraciones por párrafo, y reconocer el sujeto de la acción en esas oraciones. A diferencia de las clases anteriores, no puede aseverarse que Dominga conseguiría resolver la tarea, puesto que se trata de contenidos escolares complejos, que ella no conoce ya que es su primer año de escuela (conceptos de oración y párrafo, mayúscula y punto, oración unimembre y bimembre, sujeto y predicado).

La combinación de la experiencia de vida de Dominga y sus posibilidades en relación con el aprendizaje escolar (lee palabras sin soporte gráfico, escribe alfabéticamente, hace sumas de números de dos cifras), junto con las características de las tareas que la maestra presenta a los alumnos de los grados superiores (las tareas de 1° y 2° son las mismas o similares, algunas tareas de 5° a 7° podrían adaptarse para ser resueltas por alumnos de grados menores) podrían habilitar la participación de esta alumna en algunas de las situaciones de aprendizaje de sus compañeros más grandes. Una participación tal, suponemos, contribuiría a que la experiencia escolar de Dominga le permitiera mayores interacciones sociales y también cognoscitivas con compañeros de su edad, más próximos a su situación vital.

La situación de los adolescentes cursando el nivel primario con un importante desfasaje con respecto a la edad teórica del grado que cursan no

es privativa de las escuelas rurales pequeñas. Pero en ellas, debido a su organización en secciones múltiples, existe una posibilidad concreta de ponerlos a interactuar con compañeros de su edad. El caso Dominga (elegido entre otros que también podrían referirse aquí) nos ofrece una base de apoyo para considerar las posibilidades de que los alumnos con sobriedad participen en situaciones más adecuadas a sus experiencias e intereses, situaciones que a su vez maximicen sus posibilidades de aprender, y para interrogarnos por las razones por las que esto no se observa en un contexto donde las condiciones organizacionales hacen factible el agrupamiento de alumnos de distintas edades y trayectorias escolares.

En esta sección múltiple, Dominga cumple una función facilitadora de la tarea de la maestra, porque ordena y normaliza los movimientos en una escuela sobrepoblada al ocuparse de las tareas y de la disciplina de sus hermanos y compañeros, y porque facilita el avance de las clases cuando interviene ante las preguntas de la maestra con repuestas acertadas. Bajo estas condiciones, es difícil pensar que la maestra pueda prescindir de su presencia con los alumnos más chicos de la escuela. Pero, más allá de esta situación, propiciar movimientos como los que estamos considerando aquí plantea la necesidad de romper con las secuenciaciones graduadas de los contenidos escolares y con las cronologías de aprendizaje unificadas para alumnos de un mismo nivel de escolarización. Estas alternativas no son accesibles para los maestros y maestras en el marco de los saberes disponibles, y es por eso que la situación de alumnos como Dominga nos lleva a plantear el gran interés que tiene desarrollar opciones fundamentadas para que los maestros y maestras de las secciones múltiples puedan producir agrupamientos móviles, en los que los alumnos mayores compartan todo lo posible sus experiencias escolares.

7. CONSIDERACIONES FINALES Y APERTURAS POSIBLES DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis que se cierra ha tomado como foco de análisis la organización de la enseñanza en las secciones múltiples de cuatro escuelas primarias rurales de nuestro país. Constatada como fue la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza en esos contextos didácticos, se formuló la hipótesis de que en Argentina se habrían generado dos *modelos organizacionales* (el aula urbana graduada, la sección múltiple rural), pero un único *modelo pedagógico*, correspondiente a la primera, y sustentado en la enseñanza graduada y simultánea. Como consecuencia, los maestros y maestras que se desempeñan en las secciones múltiples deben afrontar la tarea de enseñar con herramientas estructuradas para otras condiciones organizacionales.

Nos propusimos contribuir a comprender la especificidad que asume la enseñanza en las secciones múltiples, y para ello se buscó en los desempeños de un conjunto de maestras, tomados como *casos de enseñanza usual*, elementos que pudieran dar cuenta de tal especificidad. Hemos documentado las respuestas concretas que las cuatro maestras dan al problema de la enseñanza en la sección múltiple. La reconstrucción de cada respuesta en su singularidad pretende iluminar los saberes con los que cuentan o de los que carecen las maestras, el tipo de restricciones que se les presentan, las decisiones que toman o pueden tomar, en el peculiar contexto organizacional de cada una de las secciones múltiples incluidas en el estudio. Así se llegó a comprobar una auténtica *invención del hacer*, categoría con la que se expresa la producción por parte de las maestras de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan y en la sección múltiple a su cargo.

Producir una organización específica de la sección escolar se ha mostrado como la tarea prioritaria en el trabajo de las maestras; todas generan una organización idiosincrásica que puede reconocerse cuando se analiza su enseñanza. En esa organización, la norma graduada de la escolarización constituye una referencia principal, respecto de la cual se aprecian grados de libertad en los diferentes casos. Identificamos dos grandes líneas de respuesta al problema de la organización, una que retiene todo lo posible la organización graduada, y otra que materializa –no sin dificultades- una ruptura de la gradualidad. Las maestras expresan preocupaciones reconocibles, relacionadas con el problema de la organización de la enseñanza y con el desajuste que experimentan entre cultura escolar y cultura local, entre experiencias de los chicos y contenidos escolares. Hemos encontrado que las trayectorias personales y profesionales de las maestras inciden de maneras específicas en sus posicionamientos con respecto a la enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Nos propusimos además ir más allá de la invención del hacer, y recorrer parte del camino hacia la producción sistemática del saber pedagógico que se requiere para enseñar en las secciones múltiples rurales, en la convicción de que no es posible conformarse con resoluciones casuísticas que puedan alcanzar maestros individualmente considerados, por exitosas que éstas sean. Sin pretensiones de exhaustividad, se avanzó en la identificación de ocho temáticas sustantivas a las que deberían dar respuesta las tareas de producción de conocimiento didáctico especializado: el problema de los agrupamientos internos en el grupo- clase, los criterios para las derivas del docente entre grupos, la potencialidad de la colaboración entre pares, la selección curricular, el problema de los referentes para los contenidos a enseñar, la especificidad de la alfabetización, las relaciones de parentesco entre alumnos, y la atención educativa de los “chicos grandes”.

Pese al esfuerzo realizado, son muchos los asuntos que esta tesis no ha analizado con la profundidad que merecen pero que surgieron en el

análisis y quedan planteados como sendas líneas de investigación a futuro. Nos interesa destacar tres de ellos.

El primero prolonga la mirada sobre la enseñanza, que ha sido el objeto priorizado en esta tesis, poniendo el foco sobre los contenidos escolares. En distintos momentos del análisis se nos han presentado interrogantes acerca este asunto, y nos hemos planteado el interés de reconstruir los conocimientos que circulan en la clase, mediante un análisis sistemático de asuntos como las áreas que se enseñan y las que no, los temas tratados en las clases según los grupos y grados, los tipos de actividades propuestas y los contenidos que pueden vehiculizar, los conocimientos que aportan los maestros, los que aportan los alumnos, lo que circula y se reconstruye en el diálogo de la clase. Subyace al interés por estos asuntos un interrogante por el sentido que adquiere el saber en las condiciones concretas de su despliegue en el aula, bajo las restricciones peculiares para el trabajo docente en el plurigrado.

Volcando la mirada de manera más decidida sobre los alumnos y alumnas, dos interrogantes surgidos del análisis realizado se recortan como de especial interés para futuros estudios. El primero de ellos es la comprensión de las reglas del aula por alumnos de distinta edad y experiencia escolar. Hemos considerado en nuestros análisis las diferencias entre los alumnos en cuanto a la autonomía y a su conocimiento de las formas (explícitas o tácitas) de funcionamiento de su plurigrado. Pero no hemos estudiado sistemáticamente esas diferencias, porque no estuvieron en nuestro foco de análisis. Las juzgamos, sin embargo, importantes para comprender mejor la organización de la enseñanza: lo que un alumno experto conoce o supone sobre las clases en el aula múltiple en la que cursa su escolaridad puede arrojar otra luz sobre la organización de la enseñanza que complementa la perspectiva de los maestros con la que pueden ofrecer los alumnos y alumnas.

El segundo se centra en la cuestión de los aprendizajes en este particular contexto que, desde la perspectiva de los alumnos, presenta quiebres en la gradualidad aun cuando la enseñanza se ordene bajo el principio de la escolaridad graduada. En efecto, en un plurigrado un niño que se está alfabetizando o está aprendiendo los aspectos aditivos del sistema de numeración participa en clases que su maestra o maestro organiza con contenidos que no son sólo los que se dirigen a él sino también a sus compañeros de otros grados, hasta sexto o séptimo grados en las secciones de escuelas unitarias. El contexto didáctico del plurigrado ofrece por ello un escenario privilegiado para estudiar qué efectos tiene sobre los aprendizajes de los niños y niñas el hecho de estar expuestos a contenidos de grados ulteriores de la escolaridad. Estudiar lo que aprenden los alumnos más chicos por estar expuestos a contenidos de grados superiores abre cuestiones importantes para la comprensión de los procesos de aprendizaje en las condiciones que propone el dispositivo escolar y para pensar alternativas. No olvidemos que la gradualidad llega a resultar un difícil *corset* no sólo en las escuelas rurales pequeñas, sino en todo contexto didáctico en el cual las trayectorias escolares de los niños y niñas, que la organización del sistema pretende regulares, resultan alteradas en su ritmo por fenómenos diversos: el ingreso tardío a primer grado, el abandono temporario de la escuela, la repitencia reiterada.

Quizás porque se trata de un contexto didáctico poco analizado, suele verse al plurigrado como un problema. Es cierto que se aparta de la organización estándar de la escolarización graduada, que supone que cada grado tiene al frente un docente que le es propio; sin embargo, proponemos reconceptualizarlo como una forma específica de organización de la escolaridad, tan artificial como lo es el grado simple, y por cierto muy frecuente. Los “problemas” de la sección múltiple no se deben a su carácter de tal, sino al desarrollo de una historia didáctica y de una producción institucional para la escuela primaria que toman como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y que

transforman el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas de las escuelas rurales no hacen sino alejarse.

BIBLIOGRAFÍA

Albericio Huerta, J. J. (1994) *Los agrupamientos flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona, PPU.

Benavot, Aaron et al (1991) "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y *curricula* nacionales", en *Revista de Educación* n. 295, "Historia del curriculum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, mayo/agosto. pp. 317/ 44. Madrid.

Blanco García, Nieves (1995) "El sentido del conocimiento escolar (Notas para una agenda de trabajo)", en AAVV *Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad*. Publicación del Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata.

Borsotti, Carlos (1984) *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires, Kapeluz / UNESCO- CEPAL- PNUD.

Carvajal Juárez, Alicia Lily (1993) *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de Maestría presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. México DF, DIE/ CINVESTAV/ IPN, Tesis DIE 18.

Castillo, Silvia Libia (comp.) (2007) *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Lecturas pedagógicas*. Santa Rosa, Instituto para el Estudio de la Educación, en Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa/ Miño y Dávila editores.

Colombo, M. E. (2000) *Aportes de la Lingüística y la Psicolingüística en el estudio del lenguaje*. Buenos Aires, EUDEBA.

Colomer, Teresa (2002) “El papel de la mediación en la formación de lectores”, en AAVV *Lecturas sobre lecturas, volumen III*. Ponencias del Seminario Internacional de Fomento de la Lectura celebrado en Ciudad de México. México DF, CONACULTA.

Connell, R. W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

Corvalán, Javier (2006) “Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países”, en *Revista Colombiana de Educación*. Nro. 51. pp. 40- 79. Bogotá.

Dacunda, Mercedes (2005) *La escuela sumergiendo la cultura autóctona*. Remedios de Escalada, Edunla Cooperativa.

Darling - Hammond, Linda (2001) *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.

Da Silva, Tomaz (1998) “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*. (1) 1. pp. 59-76. Barcelona.

Diker, Gabriela (2005) “Los sentidos del cambio en educación”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, Losada.

Dussel, Inés (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares”, en *Anuario de la SAHE*. Nro. 4. pp. 1-34. Buenos Aires.

Edwards, Verónica (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. México DF, DIE/ CINEVESTAV/ IPN, Tesis DIE 4.

Escolano Benito, Agustín (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Esteve, José Manuel (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós/ Papeles de Pedagogía.

Ezpeleta, Justa (1986) *La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la deducción*. México DF, DIE/ CINEVESTAV/ IPN.

Ezpeleta Moyano, Justa (1997) “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 15. Madrid. 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 (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.

Feldman, Daniel (2002) “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica”, en AA.VV. *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. XI ENDIPE DP&A editora Ltda. pp. 69-84. Río de Janeiro.

Ferreiro, Emilia (2002) “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, en AA.VV. *Lecturas sobre lecturas, volumen III*. Ponencias del Seminario Internacional de Fomento de la Lectura celebrado en Ciudad de México. México DF, CONACULTA.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1985,) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI. Sexta edición. Primera edición 1979.

Gajardo, Marcela y Andraca de, Ana María (1992) *Docentes y docencia. Las zonas rurales*. Santiago de Chile, UNESCO/FLACSO.

Galton, Maurice y Patrick, Helen (1993) *El currículo en la pequeña escuela primaria*. Madrid, La Muralla.

Galvez, Grecia; Paradise, Ruth; Rockwell, Elsie y Sobrecasas, Silvia (1979) *El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria*. Cuadernos de Investigación Educativa del DIE, Nro. 1. México, DIE/ CINVESTAV/ IPN.

García, Stella Maris y Palladino, Mariana (2007) “Introducción”, en GARCÍA, Stella Maris y PALLADINO, Mariana (comps.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Antropofagia.

Giarracca, Norma (2003) “La protesta agrorrrural en la Argentina”, en SEOANE, José (comp.) *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967) *The discovery of the grounded theory*. New York, Aldine Publisher.

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Gutiérrez, Talía V. (2007) *Educación, agro y sociedad: políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Hersant, Magali y Perrin- Glorian, Marie- Jeanne (2005) “Characterization of an ordinary teaching practice with the help of the theory of didactic situations”, en *Educational Studies in Mathematics*. Nro. 59. pp. 113–151.

Iglesias, Luis (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers.

Hurtado, Carlos (1992) *La educación popular en las zonas rurales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Jackson, Philip (1991) *La vida en las aulas*. Reimpresión de la edición de 1968. Madrid, Morata.

Joyce, Bruce y Weil, Marsha, con Emily Calhoun (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.

Kaplan, Carina y otros (1998) *Problemática de los establecimientos de personal único*. Red Federal de Información Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Kaplan, Carina; Oiberman, Pedro y Trlin, Margarita (1999) “Escuelas de docente único: el alcance de *lo insignificante*”, en *Propuesta Educativa* Año 10, Nro. 20. pp. 75-82. Buenos Aires.

Iglesias, Luis (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers.

Kamens, David y Cha, Yun- Kyung (1999) “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”, en *Revista de Estudios del Currículo*. Volumen 2. Nro. 1. pp. 62/ 86. Barcelona.

Lahire, Bernard (2006) “Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares”, en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.

Lattuada, Mario y Neiman, Guillermo (2005) *El campo argentino: crecimiento con exclusión*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

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

Medel, Encarna (2005) “El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa”, en TIZIO, Hebe (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Martí, Eduardo (1995) “Metacognición: entre la fascinación y el desencanto”, en *Infancia y aprendizaje* (72), Tema central: Metacognición, desarrollo y aprendizaje. pp. 9-32. Barcelona.

Martins Ladeira, M. E. (2007) “De ‘pueblos ágrafos’ a ‘ciudadanos analfabetos’: las concepciones teóricas subyacentes a las propuestas educativas para indios”, en GARCÍA, Stella Maris y PALLADINO, Mariana (comps.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Antropofagia.

Martuccelli, Danilo (en prensa) “Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas” Conferencia inaugural del Seminario Internacional *Diversidad cultural, desigualdad social y*

estrategias de política educativa. IPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Octubre de 2007.

Mercado, Ruth (1999) *El trabajo docente en el medio rural*. México, CINVESTAV.

Mercado Maldonado, Ruth (1991) *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis de Maestría presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. México DF, DIE/CINVESTAV/IPN, Tesis DIE 2.

Nemirovsky, Myriam (2004) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paidós. Reimpresión de la edición original de 1999.

Nye, B. A. et al (1995) *Are multigrade/nongraded programs providing students with a quality education? Some answer from the school success study*. Paper presented at the Annual Conference on Creating Quality Schools. 4th, Oklahoma City.

Parra, Cecilia (2006) “La escuela primaria nos concierne”, en TERIGI, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Paidós.

Pineau, Pablo (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo «Esto es educación», y la escuela respondió «Yo me ocupó»”, en PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Querrien, Anne (1994) *Trabajo elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.

Ramírez, Francisco y Ventresca, Marc (1992) “Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World”, en FULLER, Bruce y RUBINSON, Richard (editors) *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*. New York, Praeger.

Rockwell, Elsie (1987) “Etnografía y teoría de la investigación educativa”, en *Para observar a escuela, caminos y nociones*, Informe final, Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav-IPN, México.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1984) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Segunda reimpresión. México DF, DIE/ CINESTAV/ IPN, setiembre de 1995.

Rodríguez, Pedro Gerardo (1995) “¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXV. Nro. 3, pp. 25 y ss. México.

Santos, Límber (2006a) “Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada”, en *Quehacer Educativo*. Nro. 75. Montevideo, Federación Uruguaya de Maestros.

Santos, Límber (2006b) “Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994- 2004”, en MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante.

Schejtman, Alexander (1999) “Las dimensiones urbanas en el desarrollo rural”, en *Revista de la CEPAL*. Nro. 67. pp. 15-32.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.

Terigi, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Terigi, Flavia (2006). “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza”, en TERIGI, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

Torres Santomé, Jurjo (2008) “Diversidad cultural y contenidos escolares”, en *Revista de Educación*. Nro. 345. pp. 83-110. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2008]

Trilla, Jaume (1999) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Primera reimpresión. Barcelona, Laertes.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995) “Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana”, en FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO SAVAL, M. *La interacción social en contextos educativos*. México, Siglo XXI.

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

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.

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

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.

Vera Noriega, José Ángel y Domínguez Guedea, Rosario Leticia (2005) “Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana”, en *Educacao e Pesquisa* 31 (1). pp. 31-43. San Pablo.

Weinschelbaum, Susana (1996) *La enseñanza en el plurigrado. Material destinado a supervisores de Escuelas Rurales*. Plan Social Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ANEXOS

Se incluyen tres anexos que ilustran aspectos de la metodología de registro en campo y de análisis presentadas en el Capítulo 3.

Anexo I

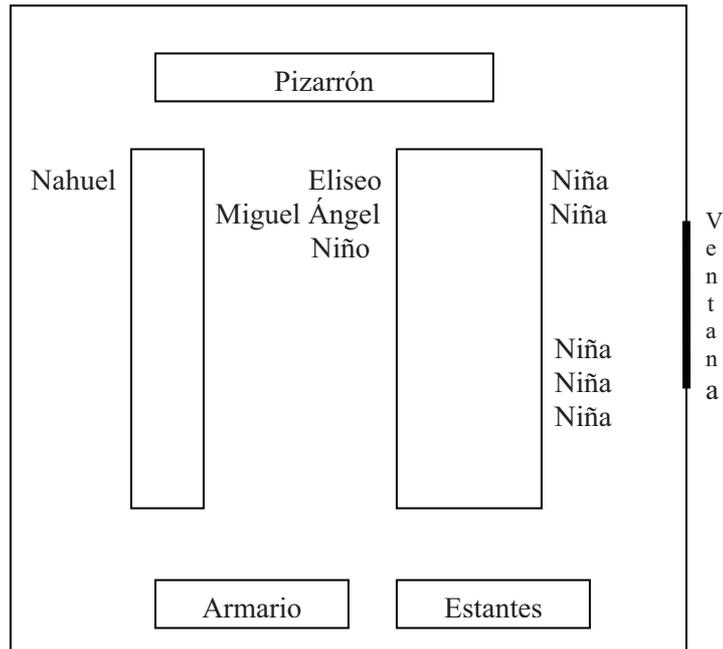
Secuencia de un fragmento de registro de observación de clases.

Anexo II

Desarrollo sintetizado de la clase registrada en el anexo I.

Anexo III

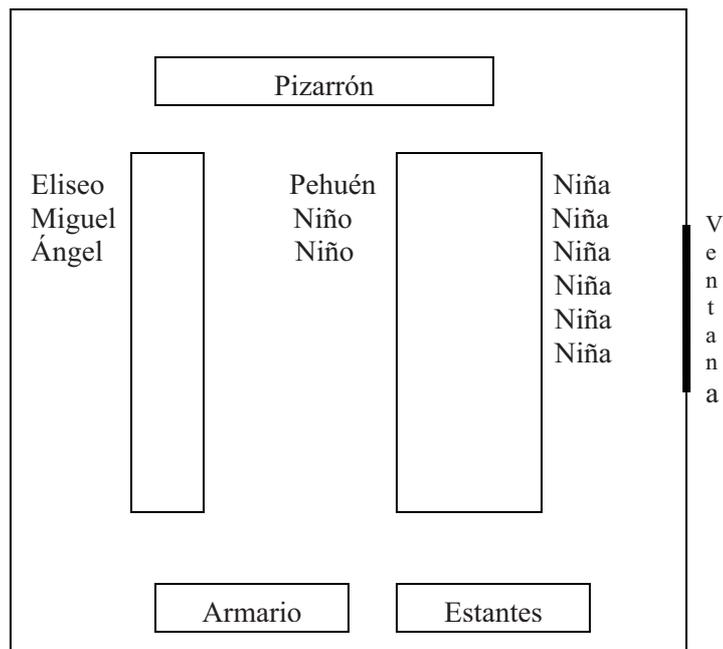
Movimientos de la maestra en la clase registrada en el anexo I y sintetizada en el Anexo II.



Luego la maestra dice:

Maestra: Eliseo, Miguel Ángel, Gabriela, vengan para este lado. Ah, Gabriela no está.

... y reorganiza espacialmente a los alumnos, que quedan colocados de la siguiente manera: Eliseo y Miguel Ángel, que son los alumnos de primer grado, pasan a la fila donde estaba Nahuel, éste se agrega al trío de varones de la otra fila, y las nenas se juntan.



La maestra pregunta por Alejandro y Flopi, nadie sabe.

Llega tarde una nena, se sienta con las otras.

A los dos más chiquititos les entrega unos papeles.

Maestra: A ver qué les parece que es esto. (Silencio). Díganme qué es. (Silencio).

Llega otra nena, Gabriela (la que había nombrado al principio), y la hace sentarse con los dos más chiquititos. Siguen llegando alumnos que se sientan en la otra fila. La maestra sigue con los de primer grado, señalando los dibujos en los papeles que les entregó.

Maestra: ¿Esto qué es?

La respuesta es inaudible. La maestra repite:

Maestra: Una pelota. ¿Y si ésta es una pelota, éstos qué son? (Silencio) (Los chicos están un poco tímidos...) Estos son jugadores de fútbol. Los vamos a recortar, y los vamos a pintar con los colores de nuestro equipo favorito. (Mientras la maestra habla con los chiquititos, los demás alumnos miran, nos miran, hay expectativa), y les vamos a escribir acá abajo el número, una vez que los pinto les pongo el número.

Al lado de la observadora quedó un grupo de alumnos del turno mañana, más grandes, que conversan.

Maestra: (a los nenes de 2º y 3er grados) Guardamos los cuadernos.

El grupo de 2º y 3º es un grupo de edades dispares. La maestra se dirige a los de la mañana que siguen allí:

Maestra: ¿Ya están, chicas? (A los de segundo y tercero) Atención que empiezo a cantar los numeritos.

La maestra ha sacado una bolsa que tiene números, no sabemos hasta qué cantidad, y ha repartido entre los nenes unos cartones de lotería. Mientras está repartiendo dice a los más chiquititos:

Maestra: Ustedes, vamos a recortar.

Alumno: Pero faltan los cositos.

Maestra: Ay, los porotitos, tienen razón (y se va a buscar los porotitos).

Los más chiquititos miran expectantes lo que la maestra hace con los más grandes. Vuelve la maestra.

Maestra: Empiezo, eh. Uno, dos, tres, atentos. (Comienza a dictar números, con una pausa entre ellos). 11. 67. 45. 74.

Los alumnos van tapando con un poroto los números que tienen en el cartón si la maestra los dice. Miran los cartones, piensan, se toman la cabeza, sonríen. Los más chiquitos miran lo que sucede, sin haber dado inicio a su tarea.

Maestra: 37. 15. 42. 80. 28. 35.

Los alumnos saben de qué se trata el juego, no necesitan explicaciones. Miguel Ángel, de primer grado, comienza lentamente a cortar papelitos.

Maestra: 83. 79. 85. 29. 38. 38, Elías (la maestra repite el número para uno que no se dio cuenta de que lo tiene. Los tres de primer grado miran el juego). 35. 87. 1. 19, 19, Saúl (repite el procedimiento de avisarle al que no se dio cuenta). 48. 34. 23.

Hay un contador arriba de la mesa. La maestra dice a los nenes de primero:

Maestra: ¿Ya están recortadas las figuritas? (Silencio) Recorten las figuritas (no está claro si todos sabían lo que tienen que hacer. Tras la indicación de la maestra por un rato se dedican al corte. Siguen los números, no los anotamos todos). 82. 71. 49. 2. 2, Darío. 31. (La maestra dicta como si fuera una locutora) 7, 50, 20, 70, 77, 71. ¿Llenamos o no llenamos?

Los chicos empiezan a ver qué les falta.

Alguien: No.

Otro: No, todavía no.

Maestra: Voy a ir un poquito más rápido. Voy a probar. Si veo que les cuesta voy más despacio. (Lo hace apenas más rápido) 82, 32, 81, 89, 72. ¿Voy bien? (Murmillos de los chicos) ¿Sí? 99, 74. 74, Saúl. 40, 6, 69, 27.

Uno de los más chiquitos termina de recortar, si hubo otra consigna él no sabe cuál es, espera tranquilo.

Maestra: 72. 8. 17. 14. 58. Dije 6, Saúl, anteriormente. El... (dice un número) también lo dije, Darío. 5, Lucrecia. Darío, tu cartel. Bueno, acá se define. (Son los últimos números).

Alguien: Lucrecia terminó

Maestra: ¿Terminaste?

Lucrecia: Sí.

Maestra: ¿Y por qué no gritaste "terminé"? Lucrecia terminó y ganó, un aplauso. (Aplausos, también aplauden los más chiquititos, y la misma Lucrecia). Se ganó un auto 0 km (se ríen).

La maestra recoge los porotos. Gabriela, de primero, abre un libro de la maestra que le quedó cerca, va ojeando. Los nenes de 2° y 3° entregan los cartones.

Son las 13:52.

Maestra: Ahora sí, sacamos el cuaderno, ponemos la fecha. ¿Qué día es hoy?

Alumno/a: Martes.

Maestra: ¿Martes cuánto?

Alumno/a: Once.

La maestra lo escribe en el pizarrón. Se encienden las luces, sucede que afuera están arreglando el grupo eléctrico y están probando las luces. La maestra se dirige a los más chiquititos:

Maestra: ¿Cómo vamos, niñitos, bien? ¿Vamos bien? (Nadie le contesta).

La maestra toma una hoja y escribe en el pizarrón.

Nahuel: Maestra, ¿puedo ir al baño?

Maestra: Sí.

Nahuel sale al baño.

Maestra: Esto para todos los que están acá menos Gaby (se refiere a una nena de tercero). Vos, Gaby, no. Ahora te doy tarea a vos (y comienza a escribir en el pizarrón).

Escribe la fecha: Martes 11 de febrero de 1997 (letra de imprenta). Luego escribe un problema de reparto: 3 gallinas se pelean por una docena de huevos. ¿Les ayudamos para que a cada una le toque la misma cantidad?

Maestra: ¿Leemos? (Nadie contesta). El que quiera leer. (Vilma lee, lee bien pero no entona. La maestra le dice, señalando los signos de interrogación) ¿Qué son estos, Vilma?

Lucrecia: Signos de pregunta.

Maestra: ¿Entonces cómo leemos allí?

A Lucrecia le da vergüenza leer en voz alta. Finalmente lee entonando la interrogación.

Maestra: ¿Qué nos pregunta este problemita?

A: A las gallinas.

A: Que las ayudemos.

Maestra: ¿Que las ayudemos a qué?

A: A juntar los huevos.

Sigue el diálogo.

Maestra: ¿Qué tenemos que hacer para resolver este problema?

Alguien: A que cada una le toque mucho.

Alguien: La misma cantidad.

Gaby (es de tercer grado, ha estado siguiendo toda la conversación): Una multiplicación.

Maestra: Ud. se calla, Gaby, Ud. es de tercer grado.

Alguien: Resta.

Alguien: División.

Maestra: ¿Qué vamos a dividir?

Alguien: Huevos.

Maestra: Doce huevos.

Alguien: Una docena.

Maestra: ¿Por cuánto?

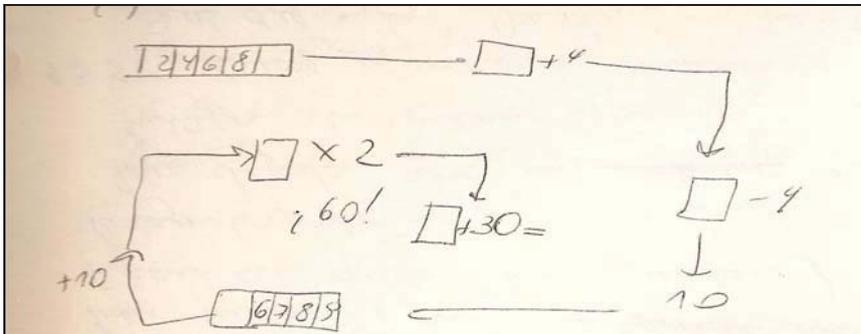
Alguien: Por tres.

Maestra: Doce dividido tres. Bueno, copien el problema y lo hacen. Ah, Gaby, me faltabas vos.

Escribe en otro pizarrón: Resuelvo las siguientes operaciones y llego al centro del laberinto. Los nenes de segundo miran a la observadora², los de primero cortan o esperan, Gaby mira, alguien silba.

Maestra: ¿Quién está silbando en el aula?

La maestra escribe el siguiente gráfico en el pizarrón.



Hace un ruido la calefacción, es una especie de salamandra con caño hacia arriba.

Son las 14:00. La maestra se acerca a los de primer grado. Miguel Ángel pintó de River.

Maestra: ¿Vos de qué cuadro sos, Eliseo?

Eliseo: De Boca.

Le pregunta a Miguel Ángel.

Miguel Ángel: De River.

Maestra (a Eliseo): ¿Qué color es el de Boca? (Eliseo no contesta, la maestra les pregunta a los demás). ¿Qué color es el de boca, chicos?

Varios: Amarillo y azul.

Maestra: Amarillo y azul.

Cuando comienza a dar explicaciones a los más chiquititos vienen dos nenas de segundo grado con el cuaderno para corregir el problema. La maestra corrige mientras los más chicos no hacen nada diferente, vuelven a quedarse esperando.

Maestra: ¿Qué pasa que no pintamos, Eliseo? (Silencio) ¿Qué decís? Nadie te escucha, yo sola te estoy escuchando. (Eliseo explica que Gabriela no le quiere prestar los colores. La maestra interviene) Gabriela, ¿le prestás los colores? Son de todos, acuérdense, se los presto yo para todos.

Como los de segundo van terminando, la maestra se levanta y copia otro problema: Dos nenes se pelearon por 6 manzanas. ¿Les ayudamos a repartirlas en partes iguales para que ninguno quede enojado?

Maestra: ¿Entienden lo que dice acá (señala "ayudamos", palabra que está escrita sobre una mancha del pizarrón)?

Varios: Sí.

Maestra: ¿Qué dice?

Alguien: Ayudamos.

Gabriela de primero no está muy contenta de prestar los colores.

Maestra: ¿Ya podemos resolver éste en el pizarrón? (Se refiere al problema anterior) (Nadie le contesta) Nenitos, a Uds. tres les hablo (se dirige a los tres varones de segundo).

A: No, yo todavía no terminé.

Maestra: (a los de primer grado) ¿Ya terminaron, niñitos? (No terminaron) ¿Y por qué demoramos tanto? Y pintá, ya tenés el color en la mano, Miguel Ángel, ¿por qué no pintás ahora? No tengan vergüenza, las chicas no les hacen nada, por mirarlos no les hacen nada (se refiere a las observadoras).

Los alumnos de segundo se desbandan un poco. La maestra se enoja:

Maestra: Saúl, terminaste por lo visto (Saúl niega con la cabeza). ¿Y por qué estás conversando? No empecemos con la sanata de todos los días. (A los de primero) Elijan los colores así no tiene que estar esperando turno para conseguir la cartuchera.

En este momento hay un silencio total. Vuelve Nahuel, que se había ido al baño hace muchísimo. La maestra se lo recrimina duramente:

Maestra: ¿Qué pasó, Nahuel? No podés estar entrando y saliendo del aula a la hora que quieras. Te retiraste hace media hora.

Nahuel: Tuve que ir a ver a Ciriaco (es el encargado del puesto sanitario. Nahuel está preocupado, trata de que el reto termine pronto).

Maestra: Copiá esos problemas.

Va al pizarrón donde puso la tarea de Gaby, corrige una casilla sin avisarle. A Miguel Ángel se le cayeron todos sus papelitos. La maestra se acerca a Gaby de 3º, le corrige el laberinto:

Maestra: Acá falta un número. ¿Qué diferencia hay entre uno y otro?

Gaby: No sé.

Maestra: Fijate, entre 2 y 4, ¿qué diferencia hay? (Silencio) Entre el 2 y el 4, el 4 y el 6, el 6 y el 8. (Gaby no contesta) ¿Son pares o impares?

Gaby: Impares. (Ve la expresión de desaprobación de la maestra y se corrige) Pares.

Maestra: Ahhh... ¿Cuáles son los números pares? Decime.

Gaby: Dos, seis, ocho...

Maestra: ¿Qué más?

Gaby: Diez, catorce...

Maestra: ¿Antes del catorce?

Gaby: Trece.

Una nena le dice algo. La maestra le contesta y vuelve con Gaby. Le dedica mucho tiempo, el resto no se desordena.

Maestra: Digo números pares, si digo pares, ¿cada cuánto voy contando?

Gaby: Uno.

Maestra: ¿Cada cuántos lugares?

Gaby: Cada dos.

Maestra: ¿Al 12 qué le sigue?

Gaby: Trece.

Maestra: ¿Hay un lugar o dos al trece? (Silencio) ¿El trece es par o impar?

Gaby: Par (nuevamente se corrige ante la expresión de la maestra), ah, no, impar.

Maestra: Vamos a tener que trabajar este temita. (Lee) 2, 4, 6, 8, ¿qué sigue?

Gaby: Nueve.

Maestra: Si estamos con números pares, ¿qué sigue?

Gaby: Diez.

Maestra: (señalando a otra parte del laberinto) ¿Qué dice acá?

Gaby: Más cuatro.

Maestra: Así vas resolviendo el laberinto. Y haciendo las indicaciones a que te van llevando las flechitas.

Hay un problema con la graficación del laberinto, no queda claro dónde se coloca el resultado. La maestra va con Vilma, una nena de segundo:

Maestra: ¿Una docena cuánto es? (No sabe, alguien le sopla pero no escucha). ¿Una decena cuánto es?

Vilma: Diez.

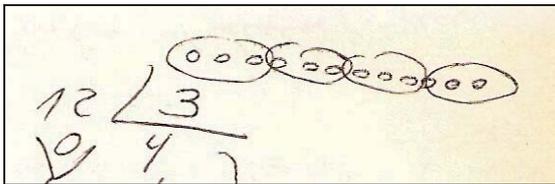
Maestra: ¿Y una docena? (Silencio) Do-cena. Doooo-cena (algunos nenes imitan el fraseo de la maestra). Ya lo hemos trabajado este temita. Miguel Ángel, sacate el dedo de la nariz y trabajá.

Los nenes de primero siguen pintando.

Son las 14:15. Se apaga la luz.

Maestra: Bueno, pasá, Elías, a resolver esto.

Elías pasa y escribe debajo del enunciado. Escribe la división convencional, y luego dibuja doce circulitos y encierra de a tres con un círculo:



A Miguel Ángel se le cae el cuaderno.

La maestra se acerca a Vilma:

Maestra: ¿Lo hiciste solita, Vilma?

Luego de poner el 4 Elías busca el resto de la división haciendo la cuenta mentalmente, no mira su propio dibujo del que podría deducir fácilmente que es una división de resto cero. La maestra parece fastidiada.

Maestra: Vilma, ¿vos cómo lo resolviste a éste?

Vilma ha escrito la cuenta y los dibujos, la maestra insistirá en días subsiguientes en que ella no sabe las cuentas, supone que Vilma copió la cuenta de una compañera.

Maestra: (señalando la solución que puso Elías) ¿Quién lo hizo así?

Lucrecia: Yo.

Maestra: ¿Qué hiciste de esto, todo lo que hizo Elías o sólo algo?

Lucrecia: Esto (señala la cuenta).

Maestra: ¿Vos, Saúl, todavía no lo resolviste? (Negativa) ¿Por qué no lo resolvés? ¿Y Darío?

Darío: Lo estoy haciendo.

Maestra: Después que lo hizo Elías, ahí se te prendió la lamparita. Saúl, dejame ver ese cuaderno.

Los chiquititos tienen que ponerle número a los jugadores. Hay un gran silencio pero casi nadie está trabajando.

Gabriela (de primero): Ya terminé (pero de lo que terminó es de cortar).

Maestra: Entonces ponete número a los jugadores.

Se acerca a Gaby de tercer grado.

Maestra: ¿Qué sigue al 9?

Gaby: Diez.

Maestra: ¿Más diez?

Gaby: Veinte.

Maestra: ¿20 x 2?

Gaby: Cuarenta.

Maestra: Más treinta, ahí está (señala el 70).

La maestra vuelve con los chiquititos.

Maestra: ¿Ya estamos, Eliseo? (Mira el cuaderno de Eliseo y dice) ¿Recién estamos pintando uno, Eliseo?

Eliseo no contesta. La maestra mira su carpeta. Un nene va al baño. Gabriela de primero le pregunta algo a la maestra, ésta le dice:

Maestra: Desde el número 1. ¿Qué sigue después?

Eliseo: Dos.

Maestra: ¿Qué más?

Eliseo: Tres.

El interrogatorio sigue del mismo modo hasta el diez. Luego Miguel Ángel completa:

Miguel Ángel: Once, doce.

Son las 14:30. La maestra borra el pizarrón donde estaba el laberinto y escribe: "Invento una situación problemática". Luego borra "situación problemática" y queda: "Invento el enunciado de un problema que se resuelva con esta operación". Y abajo: "4x5".

Maestra: (a la nena de tercer grado) Gaby, éste es para vos. (A los de segundo) ¿Puedo borrar el primero, chicos?

Varios: Sí.

Maestra: ¿Ahora, Darío, ya estás listo para pasar al pizarrón a resolver el segundo? Va a pasar Darío o Saúl, rápido, ¿eh?

La maestra escribe en el pizarrón: "Repartí 8 pedazos de queso entre 2 ratones. ¿Cuántos le dí a cada uno?".

Maestra (a un alumno): ¿Necesitás punta en ese lápiz? (Negativa del alumno). Me parece que sí. (El chico no se deja sacar punta al lápiz).

Gaby de tercero se acerca a preguntarle qué es enunciado.

Maestra (señalando el enunciado): ¿Esto qué es?

Gaby: Problema.

Maestra: ¿Y también cómo se lo llama?

Gaby hace silencio.

Maestra: Enunciado de un problema. Eee-nunciar, mencionar significa. (Le explica el trabajo, los otros escuchan). Esto ya está resuelto prácticamente, tenés que armar un problema que tenga estos dos números, donde estén incluidos, ¿sí? (Gaby asiente) Bien.

Vilma pide permiso para ir al baño.

Maestra: ¿Qué pasa hoy, qué comimos? ¿Estaba salada la comida? Vaya.

La maestra se acerca a los de primer grado.

Maestra: Escribí los números, Eliseo, porque si no vas a terminar pasado mañana. A vos no te gusta pintar. (Mira lo que hizo Miguel Ángel) El 1, el 2, ¿qué te falta?

Miguel Ángel: El 3.

Maestra: ¿Qué le sigue?

Miguel Ángel: El 4.

Maestra: ¿Qué le sigue al cuatro?

Miguel Ángel: El 5.

La maestra se da vuelta y reta a los más grandes

Maestra: Saúl y Elías, ya les he dicho que me den tiempo para atender a los más chiquitos porque necesitan que esté con ellos. Ustedes tienen trabajo para hacer.

La maestra, agachada frente a las mesas de primero, se ve impaciente, se hamaca, mueve las piernas... En la sala hay ahora un ruido permanente por la gente que va y viene a la despensa buscando cosas para la merienda. La maestra le dice a Miguel Ángel:

Maestra: ¿Adelante de qué voy a poner el 9?

Miguel Ángel: Del 10 (pero lo acomoda atrás).

Maestra: Pero lo ponés atrás. Adelante del 10, no atrás.

Miguel Ángel lo cambia.

Maestra: ¿Después del 7 cuál va?

Miguel Ángel: El 8.

Maestra: Muy bien.

Gaby de tercero se para.

Maestra: ¿qué pasa, Gaby? Vaya allá.

Vilma está todo este tiempo esperando que le corrijan el cuaderno. Viene Lucrecia. La maestra se dirige a Gabriela de primero:

Maestra: ¿Cómo tiene los números, Gabriela? (Gabriela desarma todo) Qué raro, Doña Enojona, ¿por qué los desarmaste? (Corrige el cuaderno de Lucrecia).

Una nena juega con el contador. La maestra corrige el cuaderno de Vilma:

Maestra: Mirá cómo escribiste manzana. Mirá como escribí manzana yo y mirá cómo lo escribiste vos? (Se dirige a Eliseo) Acomodá los números, Eliseo, así podemos jugar, dale. (Mirando su cuaderno le dice a Vilma) ¿Lo hiciste sola? Ya sabés que copiarte no te sirve porque necesitás esforzarte mucho. Andá a completar eso. (A Eliseo) ¿Ya está, Eliseo? ¿Escribiste los números?

La maestra se maneja con una hoja en la que tiene escrito todo lo que va a hacer.

Los hijos de la directora hacen ruido en la despensa y la puerta, la maestra sale embaldada para retarlos pero simplemente cierra la puerta. Vuelve riéndose con algunos nenes. Miguel Ángel agarra la hoja de la maestra, mira los dibujos.

Maestra: Eliseo, en dos minutos terminás de escribir los números porque tus compañeros te están esperando.

Viene Gaby de tercero con su cuaderno. La maestra lee en voz alta el enunciado:

Maestra: (leyendo en enunciado que armó Gaby) "En una granja hay 4×5 . ¿Cuántos chanchos hay?" (se tienta, abraza a Gaby). ¿Cómo podemos hacer para que yo no te diga la operación? Puede ser que utilice el mismo enunciado pero no tiene que figurar la operación. (Se dirige a Lucrecia, que mira interesada el desarrollo de su diálogo con Gaby) ¿Por qué no probás? Vos tenés muchas luces en Matemática. ¿No querés probar? (Lucrecia con una sonrisa le dice que no con la cabeza. Igual la maestra le da una hoja con la consigna). Ahí tenés la consigna. ¿Qué era la consigna? (Le hace la pregunta cuatro veces).

Lucrecia: Prestar atención a la explicación de la señorita.

Maestra: Pero en este caso ella no va a prestar atención a la señorita porque la consigna la tiene escrita.

Retoma la consigna con los nenes de primero.

Maestra: (a Eliseo) Quiero que pongas los números, no que pintes, porque el tiempo de pintar ya pasó, es tarde. (A los tres) Este es un equipo de fútbol, tienen que estar muy atentos. Tienen que acomodar los jugadores de acuerdo a las indicaciones que yo les dí. El director técnico los quiere formados de menor a mayor, ¿cómo los van a poner? (A uno de los nenes) El 1 es más chico que el 2 (con los dedos). ¿Desde el 1 o desde en 9?

A: Desde el 9.

Maestra: Acomódenlos desde el 9.

Viene Gaby de tercer grado con su cuaderno. La maestra mira y dice:

Maestra: Resóvelo, Gaby, a ver si cumple con las condiciones que yo te dí. (A los de primero) Que dé un paso al frente el jugador menor a 9. (Miguel Ángel mueve el 1) El 1, puede ser el 1.

Miguel Ángel la mira. La maestra mueve los papeles por él. Las nenas grandes ahora miran lo que pasa en primer grado, los nenes aún están con la tarea.

Maestra: ¿Hay otro menor que no sea el 1?

Alguien: El cinco.

Maestra: Qué dé un paso al frente. (El que contestó lo mueve) ¿Qué hacés?

Alguien: Lo muevo.

Maestra: ¿Qué número habías dicho, el cinco? (Pausa) Que dé un paso atrás el número mayor a 6.

Miguel Ángel: El diez.

Una nena le toca el pelo a la maestra, que lo tiene largo y rubio. La nena está fascinada. La maestra sigue con las consignas del director técnico.

Gabriela le muestra el 7.

Maestra: No lo veo. Ah, el 7, bien. El jugador que es un número más grande que diez.

Miguel Ángel se queda quieto, le falta el 11. La maestra le repite la consigna. Todos miran ahora a Miguel Ángel. La maestra se da cuenta de que le falta el 11, lo busca, está caído en el suelo.

Maestra: (a Gabriela de primero) El jugador lesionado es un número más chico que el 12.

A esta altura hay un desbande general.

Maestra: Saúl, resolvé el problema de las manzanas (Saúl pasa al pizarrón).

Gaby le muestra a la maestra un enunciado que es de suma y que no va.

Maestra: Tenés que hacer una multiplicación.

Lucrecia viene a decir que no entiende. La maestra se impacienta, le pregunta qué son esos signos (son signos de mayor y menor). Los chiquitos esperan.

Maestra: Vamos a pegar las figuritas en el cuaderno. Ponemos la fecha.

Saúl está en el pizarrón. Plantea la operación al revés, 2 dividido seis.

Maestra: ¿Qué tenés escrito? ¿Hay algo más? ¿Puedo repartir dos manzanas en seis nenes? Sumar, restar, ¿qué tengo que hacer para darle un pedazo a cana nene?

Alguien: Partirlas.

Saúl borra todo lo que escribió.

Maestra: Seis. Cuando voy a repartir seis, ¿qué voy a hacer? Dividir.

La maestra interviene bastante con los más chiquitos, con el tema de pegar, sacar el cuaderno, etc.

Son las 15:00.

Alguien: ¿Vamos a salir al recreo?

Maestra: Ahora vamos a salir, cuando terminen. Estoy buscando el sacapuntas. Copien el problema. ¿Ya está la fecha, Eliseo y Gabriela? Vamos.

Viene Lucrecia a consultar a la maestra.

Maestra: Cada uno de los vagones tiene que estar unido por los signos. (A Saúl) Saúl, ¿de dónde salió ese tres? (En el pizarrón aparece 6 dividido dos, el resultado y el resto cero. Saúl borra el tres) No borres nada, ¿cayó del cielo y se apuntó ahí?

Vuelve Lucrecia a consultar a la maestra.

Maestra: No, Lucrecia, con el signo mayor y menor. No inventes cosas. La función de los signos es unir los vagones, por eso lleva uno en cada vagón. (A Saúl) Yo sé que te lo dijeron, ¿cómo aparece ese 3 ahí?

Saúl mira, no dice nada. La maestra va con los de primero, los ayuda a pegar.

Maestra: Saúl, ¿de dónde salió ese 3, me vas a contar? (Silencio) ¿Alguien quiere ayudar a Saúl? (Silencio) ¿Darío? (Silencio). ¿Cómo sé que le tengo que dar tres manzanas a cada nene?

Saúl: Multipliqué.

Maestra: ¿Qué multiplicaste? A ver Darío, ¿qué multiplicaron si es que multiplicaron? (Silencio. A Saúl) Hacé las pelotitas para darte cuenta cómo trabajaron.

Vuelve Lucrecia con una consulta.

Maestra: ¿Este es mayor o menor que éste? ¿Qué número es éste?

Son las 15:08. Saúl terminó, está esperando en el frente. Los chiquitos pusieron la fecha y no han hecho nada más. Al rato Miguel Ángel empieza a pegar el papel, Gabriela ya pegó dos. Saúl escribe cualquier otra cosa en el pizarrón, la maestra lo llama y el nene borra.

Maestra: ¿Cuántas pelotitas hiciste?

Saúl: Seis.

Maestra: ¿Qué son, manzanas o nenes?

Saúl: Manzanas.

Maestra: ¿Cuántos nenes tengo para repartir esas manzanas?

Saúl: Dos.

Maestra: ¿Cómo hago para saber qué cantidad de manzanas voy a dar a cada nene?

Saúl: Tres.

Maestra: Reúno cada tres manzanas a ver si me da.

Saúl: En dos veces.

Maestra: Envuelvo los tres.

Saúl hace dos círculos alrededor de tres pelotitas cada uno de ellos.

Maestra: ¿Estos dos qué son? (Repite).

Saúl: Son dos nenes.

Maestra: ¿Cuántos les voy a dar a cada nene?

Saúl: 3.

La maestra hace pasar a Darío. Habla con Vilma. Gaby se acerca y le muestra el cuaderno. Mientras tanto Darío escribe la división con resto cero.

Maestra: A ver, Darío, contame lo que hiciste. (A los de primer grado) Los jugadores los vamos a pegar para que se vean. (A Darío) ¿Qué tuve que hacer para saber que ahí iba el 3? (Silencio) ¿Qué operación? (Silencio) ¿Qué cuenta hiciste? (Silencio) ¿Suma, resta? ¿Cómo sé que a cada nene le corresponden tres manzanas?

Los chicos se ponen a toser. Es mucho el esfuerzo. Gaby de tercer grado sigue totalmente desconcertada con el planteo del problema. La maestra le da un ejemplo de enunciado:

Maestra: Tengo 4 gallinas en cinco corrales, una cosa así, ¿entendés? ¿Te das cuenta cómo es la cosa?

Gaby se va a trabajar otra vez. Darío escribe la solución. Gabriela de primero trae el trabajo resuelto.

Maestra: Te falta dos. Te falta uno. Escribí los números debajo. (A Darío) ¿Qué hiciste, Darío?

Darío: Multipliqué.

Maestra: ¿Qué multiplicaste, Darío?

Darío: 8 por 2.

Maestra: Darío, vos sabés multiplicar, ¿por qué hiciste esas pelotitas?

Darío automáticamente empieza a borrar.

Maestra: No, no, no, no. Darío, hacé las pelotitas de nuevo.

Viene Gaby. Escribió el enunciado de ovejas y corrales que le había dado la maestra como ejemplo. Desde luego, está mal y le da 20. La maestra trata de ser amable cuando la manda a corregir de vuelta:

Maestra: Yo te dí un ejemplo que no es lo mismo que yo te dí.

En este momento los más chiquititos están haciendo nada, y los que están quietos no llaman la atención de la maestra. Darío ha terminado de dibujar otra vez los círculos.

Maestra: ¿Qué son?

Darío: Quesos.

Maestra: ¿Entre cuántos ratones los voy a repartir?

Darío: Entre dos.

Maestra: ¿Cuánto le va a corresponder a cada uno?

Darío: Cuatro.

Maestra: Cuatro, listo. (A Vilma) ¿Ya terminamos, Vilma, ya está? Cuando terminan salen al recreo.

Nadie sale (¿nadie terminó?).

La maestra mira un cuaderno:

Maestra: ¿Salteaste cuántas hojas? Eso te pasa por estar distraído, vas a tener que volver para atrás.

A las 15:17, revisando otro cuaderno, se encuentra con la tarea.

Maestra: Ah, hicieron la tarea, después vamos a ver la tarea. Vamos al recreo, chicos.

Salen. Luego se sirve la merienda, hasta las 15:45, y tienen un segundo recreo hasta las 15:10.

Anexo II
Desarrollo sintetizado de la clase registrada en el anexo I

CASO I
DÍA I
PRIMER MÓDULO

Tiempo de clase	Área	Grado	Págs. en registro	Tema	Desarrollo sintetizado	Observaciones
13:30 a 15:17		1° a 3°	II a XX		DURACIÓN TOTAL DEL MÓDULO: 1 hora 15 minutos.	DIFICULTADES GENERALES CON EL REGISTRO DEL TIEMPO
(13:30 a 13:32) 2 minutos		1° a 3°	II a IV	Apertura de la clase	La maestra pregunta a los alumnos cómo pasaron el fin de semana y pide información sobre las inasistencias del día anterior y de ese día. Da indicaciones redistribuyendo a los alumnos en la sala. Todo el tiempo siguen llegando alumnos, inclusive cuando ya ha comenzado la actividad.	
todo el módulo	Mat	1°	IV a V	Números naturales	La maestra asigna a estos alumnos una actividad consistente en pintar y poner número a dibujos de jugadores de fútbol. Los chicos de 1° inician la actividad pero reiteradamente se quedan mirando lo que hacen los más grandes.	La única alumna de primer grado presente en esta actividad que vendrá a la escuela los días siguientes es Gabriela. Todos los demás estarán ausentes el resto de la semana.
(13:32 a 13:52) 20 min	Mat	2° y 3°	IV a VI	Dictado de números naturales	Juego de lotería: la maestra va sacando números de una bolsa y los lee en voz alta, los alumnos deben marcarlos si los tienen en un cartón que les han repartido. En un momento la maestra decide acelerar el ritmo del dictado. Éste se prolonga hasta que alguien completa su cartón.	Parece un juego habitual, todos saben qué hacer.
(13:52 a	Mat	2°	VI a VII	Problemas de	La maestra escribe un problema de reparto en el pizarrón.	

Tiempo de clase	Área	Grado	Págs. en registro	Tema	Desarrollo sintetizado	Observaciones
15:17) 1 h 25 min (segmentado)				división (reparto)	Indica a la alumna de 3° que no intervenga. Chequea oralmente si comprenden la consigna.	
(13:52 a 14:30) 38 min (segmentado)	Mat	3°	VIII	Operaciones aritméticas	La maestra escribe un laberinto con cuentas en el pizarrón y lo asigna a Gaby como tarea.	Gaby es la única alumna de 3° toda la semana.
(14:00)	Mat	1°	VIII ref. en XI	Números naturales (cont.)	La maestra se acerca a chequear cómo va la tarea. Es demandada para corregir a los de 2° y no sigue con 1°. Pasadas las 14:15, los chicos de 1° todavía están pintando los dibujos.	
	Mat	2°	VIII a IX	(siguen)	Cuando terminan les da un segundo problema de reparto. La maestra intenta iniciar la corrección en el pizarrón pero no han terminado.	Otra vez el argumento del problema es una pelea.
(<i>circa</i> 14:10)	Mat	3°	IX a X	(sigue)	La maestra se acerca a Gaby y chequea con ella el avance de la tarea. La interroga sobre números pares e impares.	
(14:15)	Mat	2°	XI a XII	(siguen)	La maestra hace pasar a los alumnos al pizarrón para corregir los problemas. Mientras Elías resuelve al frente, la maestra chequea los cuadernos y pregunta individualmente a cada uno sobre algún aspecto del trabajo. Les pide que comparen la solución de Elías con la propia.	
(14:30 a 15:17) 47 min (segm.)	Mat	3°	XII a XIII	Planteo de enunciados dada una operación	La maestra se acerca a dar a Gaby un apoyo puntual en el laberinto. Luego le escribe la nueva tarea en el pizarrón: consiste en escribir un enunciado de un problema dada una operación.	

Tiempo de clase	Área	Grado	Págs. en registro	Tema	Desarrollo sintetizado	Observaciones
		1°	XII a XIII	(siguen)	La maestra controla el trabajo de algunos nenes. Todavía están pintando, sin entrar a lo numérico.	
		2°	XIII	(siguen)	Mientras otro alumno pasa a corregir el segundo problema, la maestra escribe un nuevo problema de reparto en el pizarrón.	
		3°	XIII	(sigue)	Gaby requiere una aclaración y la maestra trata de guiarla con un interrogatorio.	
		1°	XIII a XV	(siguen)	Vuelve a controlar la producción de algunos nenes.	
		3°	XV	(sigue)	Gaby lleva su problema a controlar. La maestra le explica que la operación no debe aparecer en el enunciado.	
		1°	XV a XIX	Serie numérica. Números mayores y menores	La maestra pide a los alumnos que muestren los jugadores cuyo número responda a ciertas características (ser mayor que, ser menor que). Luego les indica pegarlos en orden en el cuaderno. A medida que terminan quedan sin tarea.	Mientras la maestra trabaja con los de 1°, Gaby vuelve a pedir ayuda.
(15:00)		todos	XVI a XVII	(cada uno en lo suyo)	Aclaraciones y controles a cada grupo según su tarea.	
(15:01 a 15:17) 16 min		2°	XVII a XX	(siguen)	Control de los problemas con Saúl al frente, luego con Darío.	
(15:17 a 16:10)					Recreo Merienda Recreo	Duración total: 53 minutos

Anexo III

Movimientos de la maestra en la clase registrada en el anexo I y sintetizada en el anexo II

CASO I

DIA 1

PRIMER MÓDULO

	13:30 a 14		14 a 14:30		14:30 a 15		15 a 15:17		
1° grado	Toma de asistencia y distribución de alumnos en la sala	Pintar y poner número a dibujos de jugadores de fútbol	Control de la tarea	Pintan		Control de la tarea	Control de la tarea	Plenario sobre orden de los n°	No hacen nada / Sin tarea
2° grado		Juego de lotería	Problema reparto	Otro problema	Corrección	Corrección y otro problema			Control de los problemas
3° grado		Laberinto con cuentas	Control de la tarea		Inventar un problema		Ayuda	Control	