



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2016 - 2018

**El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Un análisis  
teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes.**

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Limber Elbio Santos Casaña

Directora de Tesis: Valeria España

**Montevideo, diciembre de 2018**

## **Agradecimientos**

A mis compañeros y compañeras de la línea de investigación EDIMUL (Estudio de la Didáctica Multigrado) de la Universidad de la República, aventureros académicos que se han arriesgado en territorios desconocidos y que han sido sus primeros cartógrafos.

A mis compañeros y compañeras del Equipo de Investigación del DER (Departamento de Educación para el Medio Rural) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP), que han sido exploradores y a la vez habitantes de esos mismos territorios.

## Índice

Agradecimientos	2
Glosario de abreviaturas	5
Resumen	6
Palabras claves	6
Abstract	7
Keywords	7
Introducción	8
Capítulo I. Marco teórico	11
1.1. Antecedentes	11
1.2. Primera clave teórica: la Didáctica Multigrado	12
1.3. Segunda clave teórica: epistemología de los campos que estudian lo educativo	15
1.4. Lo científico y lo técnico	22
Capítulo II. Marco metodológico	25
2.1. Construcción de la muestra	26
2.1.1. Contexto uruguayo	26
2.1.2. Contexto iberoamericano	27
2.1.3. Contexto anglosajón	29
2.2. Pautas de análisis interpretativo	30
Capítulo III. Análisis	31
3.1. Investig. referidas a cómo se producen las prácticas de enseñanza en multigrado	33
3.1.1. El caso uruguayo	34
3.1.2. Otros ámbitos académicos	41
3.1.3. Análisis	43
3.2. Investigaciones referidas a los alumnos y su aprendizaje en aulas multigrado	46
3.2.1. Multiedad y aprendizaje contagiado	48
3.2.2. Análisis	51
3.3. Investigaciones referidas a los docentes y sus percepciones de las aulas multigrado	51
3.3.1. Identidad profesional docente	53
3.3.2. Análisis	56
3.4. Investig. referidas a la caracterización de las instituciones y las aulas multigrado	58

3.4.1. La escuela rural multigrado	58
3.4.2. Análisis	59
3.5. Investigaciones referidas al telón de fondo social y cultural de las aulas multigrado	60
3.5.1. El valor de las comunidades	61
3.5.2. Análisis	63
3.6. Investig. referidas a aulas multigrado con un telón de fondo pedagógico y político	64
3.6.1. Las políticas de la multissérie	65
3.6.2. Análisis	77
3.7. Investigaciones referidas a los resultados educativos en aulas multigrado	78
3.7.1. Aprendizajes urbanos y rurales	79
3.7.2. Análisis	80
3.8. Investig. referidas a las investig. sobre aulas multigrado (metainvestigaciones)	81
3.8.1. Análisis	82
3.9. Investig. referidas a la prescripción de las prácticas de enseñanza en aulas multig.	83
3.9.1. Guías para la acción	84
3.9.2. Análisis	92
3.10. Investig. sobre la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios	93
3.10.1. Teorías de exportación	93
3.10.2. Análisis	95
Conclusiones	97
Referencias bibliográficas	106

## **Glosario de abreviaturas**

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública.

ATD. Asamblea Técnico Docente.

CAF. Centro Agustín Ferreiro.

CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria.

CINVESTAV. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

DER. Departamento de Educación para el Medio Rural.

EDIMUL. Estudio de la Didáctica Multigrado.

FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

FUM. Federación Uruguaya de Magisterio.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

## **Resumen**

La investigación busca constituirse en un estudio epistemológico de tipo teórico sobre el estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Debido a los problemas de definición de sus objetos de estudio, su naturaleza prescriptiva y por el tipo de productos de conocimiento que generan, el carácter científico de los campos que estudian lo educativo ha estado siempre en cuestión. Se acota la investigación al sub campo de la Didáctica Multigrado, el sector de la Didáctica que produce conocimientos sobre la enseñanza en aulas multigrado. El problema de investigación pasa por la necesidad de determinar la naturaleza epistemológica del conocimiento producido sobre didáctica multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón en las últimas dos décadas: ¿qué tipo de investigaciones se realizan? ¿es un conocimiento científico? ¿es un conocimiento técnico? ¿se pueden definir corrientes o tendencias? ¿cómo se vincula con las prácticas de enseñanza? Se plantea como objetivo general determinar las características del debate teórico sobre la cientificidad de la Didáctica en general y de la Didáctica Multigrado en particular, en función de las corrientes, líneas de investigación y conocimientos producidos al respecto. Como objetivos específicos se plantean describir posibles corrientes y tendencias sobre Didáctica Multigrado en los contextos considerados en las últimas dos décadas; caracterizar las investigaciones sobre Didáctica Multigrado y sus productos en relación a su estatuto de cientificidad y ubicar desde el punto de vista epistemológico el campo de la Didáctica Multigrado en relación a la didáctica general y las didácticas específicas.

## **Palabras clave**

**Didáctica Multigrado – investigación - ciencia – técnica**

## **Abstract**

The investigation seeks to establish a theoretical epistemological study about the scientific status of the didactic knowledge. Due to the definition problems of its studying objects, its prescriptivity nature and because its type of knowledge products generated, the scientific character of the different study fields which study the educative, has been always concerned. The investigation clarifies to the Sub-field of the Multigrade Didactic, the Didactic segment brings up knowledges about the teaching in the multigrade classrooms. The investigation issue goes through to the necessity of designate the epistemological nature reflected on the multigrade didactic in the Uruguayan contexts, iberoamerican and anglo-saxon in the last two decades: What type of investigations are carried out? It is a scientific knowledge? It is technical knowledge? Can be set currents or tendencies? How it links with the learning practices? It rises as a general objective to determine the theoretical characteristics of the debate regarding the scientificity didactic in general multigrade didactics notably, according with the currents, lines of investigation and knowledge developed thereon. As specific goals it is set to describe possible currents and tendencies about the Multigrade Didactic in the substantial contexts in the last two decades: characterize the investigations about the Multigrade Didactic and its products in relation to its scientificity status and locate from the epistemological point of view the Didactic Multigrade field in relationship with the general didactic and the specific didactics.

## **Keywords**

**Multigrade Didactic – investigation – science - technique**

## Introducción

Los campos disciplinares que estudian la enseñanza, y particularmente la didáctica, tienen problemas epistemológicos para definir su estatuto de cientificidad. El carácter técnico y prescriptivo, las imprecisiones en la delimitación de su objeto de estudio y sus relaciones con otras disciplinas son factores que contribuyen al problema. La Didáctica Multigrado es un campo específico reciente y los resultados de sus investigaciones parecen configurar diversas tendencias y perspectivas teóricas. Por su carácter incipiente, **el problema de investigación pasa por la necesidad de determinar la naturaleza epistemológica del conocimiento producido sobre Didáctica Multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón en las últimas dos décadas: ¿qué tipo de investigaciones se realizan? ¿es un conocimiento científico? ¿es un conocimiento técnico? ¿se pueden definir corrientes o tendencias? ¿es parte de la didáctica general o se puede definir como una didáctica específica?**

Esta investigación se plantea como **objetivo general** determinar las características del debate teórico sobre la cientificidad de la didáctica en general y de la Didáctica Multigrado en particular, en función de las tendencias, líneas de investigación y conocimientos producidos al respecto. A partir de éste y como **objetivos específicos** se pretende describir posibles corrientes o tendencias sobre Didáctica Multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón en las últimas dos décadas; caracterizar las investigaciones sobre Didáctica Multigrado y sus productos en relación a su estatuto de cientificidad y por último, ubicar desde el punto de vista epistemológico, el campo de la Didáctica Multigrado en relación a la didáctica general y las didácticas específicas.

En relación a estos objetivos, se determinan, a modo de guía de trabajo, algunas **preguntas de investigación**. ¿Cuáles son los principales autores y ámbitos de producción de conocimiento sobre la enseñanza en aulas multigrado? ¿Cuáles son los principales énfasis y tópicos de las investigaciones en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón? ¿Cuáles son los conceptos teóricos fundamentales que se han producido en esos ámbitos? ¿Se pueden definir corrientes o tendencias? ¿Cuáles son? ¿Qué tipo de investigaciones sobre el tema se han desarrollado? ¿Qué tipo de enunciados y productos han derivado de esas investigaciones? ¿Qué tipo de conocimiento se han producido? ¿Tienen carácter prescriptivo? ¿Cuán presente está el ser y el deber ser en ellos? ¿Cuáles son las notas definitorias del campo disciplinar específico de la Didáctica Multigrado? ¿Qué relación tiene ese campo con la didáctica general y las didácticas específicas?

El estatuto de cientificidad de la didáctica es un problema teórico enmarcado a su vez en los debates epistemológicos acerca de los campos disciplinares que estudian lo educativo. Estos campos, en sus diferentes taxonomías, implican a la educación, las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica. Todos ellos reflejan las complejidades epistémicas de las ciencias sociales pero a su vez recogen las propias de campos que oscilan entre la producción de conocimiento y su aplicación práctica. En efecto, disciplinas como la didáctica y la pedagogía, descansan gran parte de su sentido en las formulaciones prescriptivas.

La didáctica, al menos en sus corrientes más difundidas, en sus respuestas al cómo enseñar, marca un *deber ser* de la enseñanza. Ese *deber ser* aleja a la disciplina de su carácter de ciencia y la acerca a la técnica. Sin embargo, la reivindicación de la didáctica como una ciencia por parte de un buen sector de la comunidad académica provoca una discusión académica no laudada.

El estatuto de cientificidad de la didáctica es un problema teórico que se puede abordar en toda su complejidad, a partir de insumos provenientes de la epistemología, de la pedagogía y desde el propio campo de la didáctica. La didáctica prescriptiva que tiene a la psicología como el género próximo más importante, la nueva agenda de la didáctica en términos de Edith Litwin (1997), las miradas de la didáctica y lo didáctico en Luis Behares (2004) y su *Didáctica Mínima*, las posturas relacionadas con los saberes y sus transformaciones a partir de los planteos de Yves Chevallard (1991), constituyen algunas tradiciones y líneas teóricas que se pueden recorrer para identificar las diversas expresiones de la didáctica y lo didáctico. En ellas es posible identificar diferentes manifestaciones de su estatuto de cientificidad según sus grados de alejamiento y cercanía a la prescripción técnica, según sus definiciones del objeto de estudio y según sus procedimientos de producción de conocimiento.

Como forma de acotar el análisis en torno a un campo más delimitado o didáctica específica, se tomará la Didáctica Multigrado como escenario teórico de investigación. La Didáctica Multigrado en sus distintas denominaciones, refiere a las prácticas de enseñanza y circulación de saberes en las aulas multigraduadas. En sentido estricto, estas aulas tienen grupos de aprendientes de diversas edades y que pertenecen a diferentes grados. En principio, las aulas multigrado se las identifica con las escuelas de baja escala y particularmente con las escuelas rurales. Sin embargo, los avances de este campo han llevado a pensar la Didáctica Multigrado como un corpus teórico que se puede utilizar para

comprender e interpretar lo que sucede en todo ámbito donde ocurren acontecimientos del orden de la enseñanza y del aprendizaje, en función de la diversidad de aprendientes, aprendizajes y eventualmente de prácticas de enseñanza que se registra en todas las aulas y en todos los niveles, incluyendo el de la enseñanza superior.

En el capítulo 1 se desarrollará el marco teórico que se ha elaborado para la presente investigación. Se señalan antecedentes en relación a trabajos de investigación similares que se han realizado y publicado en diferentes ámbitos académicos. En cuanto a los elementos teóricos que alimentan luego el análisis interpretativo, se plantean dos claves teóricas. Por un lado, la Didáctica Multigrado por cuanto se trata de un constructo teórico que forman parte de los trabajos de investigación analizados. Por otro lado, la epistemología de los campos que estudian lo educativo, como fuente de categorías interpretativas para la determinación del estatuto de científicidad de las producciones académicas sobre escenarios multigrado.

En el capítulo 2 se detalla el marco metodológico de la investigación. Se describe el carácter teórico de ésta, la selección bibliográfica y hemerográfica, el análisis interpretativo y las categorías para desarrollarlo. Se enumera la muestra seleccionada, esto es, los trabajos de investigación considerados de los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón.

En el capítulo 3 se expone el análisis realizado. Se parte de un cuadro en el que se señalan diez tipos de investigaciones. En ocho de ellos prima la producción de conocimiento de orden científico referido a cómo se producen los acontecimientos didácticos. En dos prima la producción de conocimiento de orden técnico referido a cómo deben producirse los acontecimientos didácticos. A lo largo del capítulo, cada una de las tipologías se las describe como tal, se realiza un recorrido descriptivo por las investigaciones de la muestra que se enmarcan allí y se analiza su carácter desde claves epistemológicas.

A modo de síntesis de los análisis parciales de cada tipología, sobre el final del trabajo se desarrollan una serie de conclusiones. Éstas abren nuevas puertas de entrada a futuros trabajos analíticos y ampliatorios del mapa que aquí se empieza a trazar.

## **Capítulo I. Marco teórico**

Se deben tener en cuenta dos grandes claves teóricas para abordar este tema de investigación. Una de ellas es la teoría de la Didáctica Multigrado que en esta investigación nos permitirá visualizar el estatuto epistemológico como objeto de investigación. Para ello se hace necesario recorrer algunos conceptos centrales de Didáctica Multigrado y sus diversas manifestaciones en cuanto a ámbitos, instituciones y equipos de investigación. Otra clave teórica está dada por las posturas respecto al estatuto de cientificidad de los campos que estudian lo educativo y particularmente de la didáctica. De la confluencia de ambas claves teóricas surgirá el análisis que permita determinar el estatuto de la Didáctica Multigrado en particular. En el siguiente apartado veremos algunos antecedentes de investigación que se han encontrado al respecto.

### **1.1. Antecedentes**

Las investigaciones sobre procesos de enseñanza en aulas multigrado son relativamente recientes. Si bien en Uruguay la vertiente didáctica de la pedagogía rural tiene una larga tradición de construcción de una identidad propia, las aulas multigrado como objeto de estudio del campo de la didáctica no fue tomado en cuenta sino hasta comenzada la década de los 2000. En América Latina, los primeros indicios de producción de conocimiento al respecto son de la década de los 90 del siglo pasado, a partir de los aportes de Justa Ezpeleta (1997) en México.

En el contexto anglosajón, Ángela Little (2006) presenta una buena síntesis de estas investigaciones tempranas que terminan teniendo un impacto fuerte en España y más tardíamente en América Latina. Sobre la base de Little y otras fuentes consultadas, el trabajo de Antonio Bustos (2011) “Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?” resulta ser un exhaustivo mapeo de investigaciones sobre educación rural, principalmente en el contexto europeo. Si bien no se trata de una investigación sobre didáctica multigrado en particular, la temática está subsumida en la educación rural y, si bien no se trata de un análisis epistemológico, es de utilidad a la hora de visualizar el estado del arte al respecto.

Flavia Terigi (2006, 2007) de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional General Sarmiento estudió los plurigrados para su tesis de maestría en FLACSO-Argentina, centrandó su mirada en las escuelas rurales y en los grados de aceleración de escuelas urbanas o procesos de aceleración dentro de un grado. Las carencias en la

formación docente y en la investigación sobre los plurigrados y su abordaje didáctico, lleva a Terigi a plantear la categoría de *invención del hacer* para dar cuenta de las prácticas que de todos modos, allí se desarrollan. Sus hallazgos suponen una mirada muy fina de la dinámica interna de los grupos plurigrado: resolución de la simultaneidad de procesos de enseñanza resueltos a través de la sucesión, consecuencias de la aplicación de la metodología de proyectos, organización del grupo siguiendo o no el criterio de los grados formales, autonomía relativa de los alumnos y el papel que juegan las relaciones familiares en el grupo.

Los planteos de Edith Litwin (1997) y Alicia W. de Camilloni (1996) ayudan a ubicar el campo de la didáctica como disciplina, las tradiciones y las nuevas agendas, así como las tensiones entre la didáctica general y las didácticas específicas. En este sentido, se constituyen en referencias teóricas imprescindibles para pensar en el estatuto científico de la disciplina y las diferentes posturas teóricas al respecto. Por cuanto la Didáctica Multigrado podría configurarse como una didáctica específica, merecen especial atención los planteos que las autoras formulan al respecto. Esto a su vez se puede considerar conforme a las formulaciones que realizan autores tales como Fernández Pérez (1994), Hoyos Medina (1997) y Monserrat Bartomeu (1998) sobre los problemas epistemológicos de los campos que estudian lo educativo. Una síntesis reciente de miradas desde Uruguay al respecto la podemos encontrar en Andrea Díaz y Marina Camejo (2014).

## **1.2. Primera clave teórica: la Didáctica Multigrado**

Desde diversos ámbitos de reflexión e investigación académica sobre las prácticas educativas en las aulas, en la última década se ha construido una estructura teórica que en Uruguay se denomina *Didáctica Multigrado*. Son pocos años de desarrollo, aun cuando da cuenta de una realidad que ha existido a lo largo de todo el siglo XX en aulas y grupos multigrado. Pero es en la última década que se ha considerado que allí hay un objeto de estudio digno de ser analizado, donde acontecen cosas interesantes desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje. Se trata de una construcción teórica para ese objeto de estudio que se plantea de forma explícita a partir de 2004 en el ámbito del Centro Agustín Ferreiro<sup>1</sup> del Consejo de Educación Inicial y Primaria y en el marco de instancias de formación continua de maestros rurales. No se trata, sin embargo, de un fenómeno aislado como campo de producción de conocimiento. También ha ocurrido en la mayor parte del

---

<sup>1</sup> Se trata de un Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales en el marco del Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria, ANEP.

mundo académico, sobre todo en Europa y América Latina donde la multigraduación ha sido puesta en el centro de una serie de consideraciones prácticas y teóricas. Dicho conjunto de acciones ha dado lugar al constructo teórico de la *Didáctica Multigrado* con sus distintas denominaciones: plurigrado, *classes multisseriadas*, *multigrade teaching*, entre otras.

Si bien la identificación de la Didáctica Multigrado con la planificación de las prácticas de enseñanza es una identificación directa, la estructura teórica no se reduce a la planificación. También incorpora en la reflexión, la investigación y la formación, el abordaje de lo que para Antoni Zabala (1997) son los elementos de la práctica educativa. La consideración de estos elementos abre la posibilidad de desarrollar investigaciones académicas que vayan más allá de la prescripción técnica y suponga dar cuenta de cómo se configuran esos elementos en un aula multigrado. Se trata de elementos presentes en todas las prácticas, pero considerar cómo se manifiestan particularmente en las aulas multigrado, es un ejercicio potente e interesante. Esos elementos no son nada extraños. Tienen que ver con tres elementos iniciales que hacen a las materialidades del aula: los tiempos, los espacios y los recursos (Santos, 2011). No hay aula ni enseñanza sin que estos tres elementos tengan presencia y algún tipo de manifestación. Evidentemente que se enseña en un espacio y se trata de un espacio áulico, de tal modo que el concepto de aula está asociado al de un espacio donde ocurren algunas cosas. Sin embargo, el concepto de aula no remite necesariamente al salón de clases y sus materialidades: las paredes, las carteleras o el mobiliario. También remite a algunas categorías conceptuales: el frente del salón, los rincones o las comisiones de trabajo. Para describirlas e interpretarlas es necesario ir más allá de los elementos materiales vinculados con los espacios, los tiempos y los recursos. También se debe apelar a comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto es aula en tanto haya actores que actúen allí, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. De lo contrario es solo un salón de clases que también puede ser usado para otros fines: sala de reunión de un grupo de productores, lugar de una asamblea de vecinos o salón de baile. El salón no es el aula y el aula es el salón u otro territorio donde los actores protagonizan procesos que algunos son del orden de las enseñanzas y otros del orden de los aprendizajes.

Tampoco hay posibilidad de enseñanza sin una dimensión temporal. Esa dimensión está directamente vinculada con la planificación porque ésta supone administrar los tiempos de enseñanza. Algunos son tiempos didácticos de corta duración que en Uruguay están identificados con la jornada escolar y por lo tanto con la planificación diaria. Pero ésta no sería nada ni tendría el mismo valor si no se enmarca en tiempos de larga duración. Éstos

están vinculados con las secuencias de enseñanza, los proyectos y otras modalidades de planificación periódica que, de algún modo, ayudan a mantener ciertos equilibrios.

No es posible pensar el aula multigrado solo a partir de esas materialidades. Hay otros como el de la organización social de la clase y muy particularmente el de las relaciones interactivas. Esto supone considerar cómo interactúan los alumnos entre sí y éstos con el docente. Este factor es clave para pensar el potencial que tienen los grupos multigrado para aprender. También resulta clave para pensar estos fenómenos en escenarios que no son formalmente multigrados. Muchas investigaciones parten de hipótesis teóricas sobre el potencial para aprender en las aulas multigrado y con frecuencia ese potencial está fundado en la existencia de relaciones interactivas entre pares asimétricos respecto al saber. La lista de elementos de las prácticas educativas se completa con los mecanismos de evaluación y con el que constituye la escena fundacional de lo didáctico que es la organización de los saberes. Tiene que ver con la organización de los contenidos programáticos y no programáticos. Se trata de un elemento que condiciona a todos los demás y de ahí su carácter fundacional: su organización determina la organización de todos los restantes.

En torno a las posibles definiciones de multigrado desde la didáctica, han circulado diversos conceptos, tanto referidos a la enseñanza, al aprendizaje o a los saberes. En relación a la enseñanza, además de la *atención a la diversidad desde lo didáctico*; a *aprendizajes diversos*, *enseñanzas diversificadas* y el cuestionamiento al esquema clásico de la escuela moderna signado por la homogeneidad de los grupos que aprenden y la uniformidad de la enseñanza, cabe agregar el problema de la *correspondencia edad – grado – grupo clase*. Las experiencias multigrado no eliminan la graduación sino que rompen la linealidad de esa correspondencia.

Desde el aprendizaje, las afirmaciones sobre el potencial para aprender basado en las *relaciones asimétricas de los aprendientes* y la idea de que el aprendizaje necesita de las asimetrías llevan a pensar que en las aulas multigrado se aprende como en la vida misma. Se produce un grado mayor de naturalización de las relaciones entre aprendientes en torno al saber.

Desde los saberes estas asimetrías desencadenan y sostienen la *circulación de saberes* (Santos, 2007, 2011) y permite el análisis de dos categorías conceptuales: la *transposición didáctica* de Yves Chevallard (1991) y las ideas directrices de *escalonamiento* y *penetrabilidad* de Carlos Vaz Ferreira (1957). La primera opera en la explicación de las transformaciones de los saberes en su circulación, sobre todo en las etapas previas a su

incursión en el aula. La segunda marca un cuestionamiento temprano a la graduación y las prácticas de enseñanza por ella determinadas.

### **1.3. Segunda clave teórica: epistemología de los campos que estudian lo educativo<sup>2</sup>**

La Didáctica Multigrado así configurada se enmarca, por lo tanto, en la didáctica como disciplina y a su vez ésta se ubica dentro de los campos disciplinares que estudian lo educativo. Éstos tienen, en primer lugar, diversas denominaciones. Términos tales como pedagogía, ciencias pedagógicas, ciencia de la educación, ciencias de la educación, y otras subsidiarias como enseñanza o didáctica, tienen diversas historicidades e inscripciones institucionales. Esto a su vez, determina diferentes denominaciones en las carreras universitarias y la estructura de sus planes de estudio. En todo caso, no se trata solo de una cuestión terminológica, por cuanto el debate en torno al estatuto de científicidad de estos campos, varía según varíen las características y alcances de éstos. Un mapeo mínimo de estas denominaciones y las relaciones de jerarquía y solapamiento que se producen entre ellas, provoca como efecto toda una pléyade taxonómica. Pero hay otros ingredientes que varios autores toman en cuenta para señalar los problemas que algunos de esos campos que estudian lo educativo tienen para concebir su estatuto de científicidad. En primer lugar, la difusa, confusa o superpuesta que pueda parecer la delimitación de los objetos de estudio; sobre todo teniendo en cuenta que siempre son objetos en disputa. En segundo lugar, se suele señalar también el carácter prescriptivo de los productos que estos campos generan, muy referidos al deber ser, productos de carácter tecnológico más que propiamente científicos. En tercer lugar, se suele señalar el tipo de texto que los productos de estos campos generan y que, como en el caso de la pedagogía, se puede manifestar en diversos formatos, todos muy alejados de los derivados de la ciencia.

Montserrat Bartomeu y otros (1998) se valen del concepto de epistemología regional o epistemología pedagógica para argumentar a favor del estatuto de científicidad de la pedagogía. Lo hacen sobre la base material del análisis epistemológico de “Teoría crítica de la enseñanza” de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988). Carlos Ángel Hoyos Medina (1997) es mucho más escéptico respecto a la posibilidad de atribuir a la pedagogía un estatuto de científicidad. Aunque por el proyecto histórico de la modernidad haya sido incluida en las

---

<sup>2</sup> Este apartado está basado en un texto anterior (Santos, 2014)

ciencias sociales, Hoyos Medina señala su origen “eminentemente ideológico que tuvo para la conformación de cuadros de los intereses antagónicos plasmados en las guerras de Reforma y Contrarreforma” (Hoyos Medina, 1997, p. 9). Jean Claude Filloux (2008) cuando plantea el pasaje de la pedagogía a las ciencias de la educación, lo hace en virtud de lo que denomina una “descentración radical respecto a los problemas pedagógicos” (Filloux, 2008, p. 17). Se trata del pasaje de la mera prescripción de la práctica educativa a un saber, “una investigación fundamental sobre el hecho educativo” (Filloux, 2008, p. 17). En este sentido, plantea la posibilidad de que las ciencias de la educación puedan estar muy alejadas de las aspiraciones de los pedagogos respecto a las prácticas educativas, abriéndose el campo para la construcción de saberes no necesariamente atados a aquellas.

La investigación llamada pedagógica es una investigación cerrada, porque se encierra en el lugar mismo donde surgió el interrogante, en el problema tal como se lo plantea al pedagogo. La contribución de las investigaciones en ciencias de la educación para el desarrollo educativo está, en principio, en la novedad de los interrogantes que ellas abordan (Filloux, 2008, p. 17).

Una forma de visualizar el estatuto de científicidad de las ciencias de la educación es hacerlo desde la caracterización de la especificidad de las ciencias humanas. Miguel Fernández Pérez (1994) asume esta postura, considerando las notas definitorias de la científicidad y presentando los conceptos de residuo de indeterminación semántica y de indeterminación técnica. Pone énfasis en la intermediación del lenguaje y el lugar de la comunicación, elementos que en las ciencias de la educación y en las ciencias humanas en general presentan unas manifestaciones que no pueden dejar de considerarse analíticamente. Estas notas definitorias, el autor las presenta en clave de utilidad/inutilidad y de corrección/incorrección, pero, como es previsible, se encarga de señalar que no son objeto de verdad/falsedad. Estas son:

existencia de un código explícito para la descripción de los fenómenos y formulación de los principios, leyes y regularidades que puedan establecerse; algún contraste objetivable (...) de la racionalidad de los enunciados que se propongan como verdaderos dentro del campo de objetos, hechos o conceptos, de los que la ciencia en cuestión pueda tratar; coherencia sistémica a lo largo y

lo ancho de toda la construcción científica pretendida y expansividad del sistema construido (...) que debe seguir permanentemente abierto a nuevos contrastes probatorios (Fernández Pérez, 1994, p. 101).

Se trata de una serie de elementos relacionados con las posibilidades de la prueba, la necesidad de inexistencia de contradicciones internas y el ya mencionado control de la comunicación y sus códigos. A partir de lo anterior, Fernández Pérez ubica el cuestionamiento del que han sido objeto las ciencias humanas en relación a su cientificidad. Lo hace a partir de las diferencias existentes entre los objetos de estudio de las ciencias humanas y las ciencias de la naturaleza. En el sentido que para Alan Chalmers (1997) constituye el inductivismo ingenuo, Fernández Pérez argumenta, como es lógico, sobre la base de la idea de que

es una ingenuidad pretender que las leyes de la ciencia se construyen sobre la observación de hechos objetivos puros, observables en su realidad, de forma que las teorías científicas se basarían en hechos originales; al contrario, no hay posibilidad de “hechos” sin una teoría previa que los pueda decodificar (Fernández Pérez, 1994, p. 103).

De esta manera llega a la convicción sobre la inexistencia de los hechos desprendidos de las «decodificaciones perceptivas» que le otorgan sentido. Toma prestadas, para ello, las palabras de Alfred Whitehead: “el hecho es una abstracción a la que se ha llegado confinando al pensamiento relaciones puramente formales que después se han enmascarado como una realidad” (Fernández Pérez, 1994, p. 103); una realidad ficticia que se presenta, sin embargo, como la realidad misma, coincidente punto a punto con ella. El *hecho educativo*, los resultados de las pruebas de aprendizaje, los indicadores de calidad educativa, se exponen como la realidad educativa misma, con explícita amnesia sobre el artificio de su construcción. Aunque estos elementos de la desmitificación de la ciencia resulten, a esta altura, baladíes; las formas en que se presentan y manejan los resultados de investigaciones y constataciones educativas, llevadas a indicadores con pretensión de transparencia, en la prensa y en la clase política, siguen justificando la puesta en evidencia. “La pretendida objetividad de las observaciones de hechos reales no es más que la proyección fantástica de los propios fantasmas sobre los signos emitidos por los sujetos, signos cuya realidad antropológica y

pedagógica más importante radica evidentemente en su significado real insustituible, no en la materialidad observable del signo, perfectamente sustituible por cualquier otro código que se convenga” (Fernández Pérez, 1994, p. 103). Como definición última de esta especificidad en el objeto de estudio de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas en general, Fernández Pérez señala que lo que interesa investigar no es lo que se observa, sino el significado que otorga “el sujeto/actor al comportamiento que hemos observado” (Fernández Pérez, 1994, p. 103).

Aquí aparece una primera señal que evidencia el doble afectamiento de esta dinámica producida por la naturaleza de los fenómenos que estudian las ciencias de la educación: afecta tanto a los actores del hecho educativo como a los investigadores que lo observan. Los residuos de indeterminación semántica e indeterminación técnica también se presentan como fenómenos que afectan tanto a docentes como a investigadores de la educación.

El segundo aparece como efecto del primero. Este aparece por la opacidad del lenguaje y la imprevisibilidad de los efectos de la intervención didáctica. La impronta individualizada de los sistemas de decodificadores de los mensajes conspira contra la pretendida e ilusoria homogeneidad y correspondencia biunívoca entre la enseñanza y el aprendizaje; tornándose en una relación incierta. La indeterminación semántica describe el fenómeno mismo de la enseñanza signado por la incertidumbre. Fernández Pérez presenta el residuo a partir de cinco premisas.

En primer lugar la que indica que

la mente humana (...) funciona como un sistema permanente de recepción/emisión de mensajes, cuyos códigos poseen (...) equivocidad amplia de los signos que se decodifican (...); transignificación productiva (modificación creativa) de todos los mensajes recibidos (...) y cambios de segundo orden (cambios de código) en el proceso de la comunicación (cifrado/descifrado, encodificación/decodificación) (Fernández Pérez, 1994, p. 107).

En segundo lugar,

esta complejidad e incontrolabilidad del significado que el sujeto va a dar a los signos de los mensajes que reciben, unida a la incontrolabilidad del significado que él quiso dar a los mensajes que emite, crea una zona de indeterminación semántica inevitable en toda comunicación interhumana, la comunicación didáctica incluida, e incluida casi preferentemente, dada la mayor precisión intencional de su mensaje. (Fernández Pérez, 1994, p. 107).

En tercer lugar, la idea de que “esa complejidad e incontrolabilidad real del contenido de los mensajes (...) está analizada y verificada (...), tanto en la biografía de los individuos como en la historia de los colectivos humanos” (Fernández Pérez, 1994, p. 107).

En cuarto lugar,

esta originalidad (...) en la adscripción de significados percibidos y emitidos por los sujetos que se comunican, por los sujetos que enseñan y aprenden, produce un residuo de indeterminación semántica inevitable, constitutivo de la condición humana, del fenómeno antropológico definitorio, pues no habitamos entre cosas, sino entre símbolos, no fabricamos objetos, sino signos que significan. (Fernández Pérez, 1994, p. 108).

Esto tiene una consecuencia epistémica fundamental: la imposibilidad de describir exhaustivamente las situaciones generadas por la comunicación didáctica, la evidencia de un límite infranqueable que termina condicionando y caracterizando definitivamente los campos de estudio de la educación.

En quinto lugar, la aparición inevitable del residuo de indeterminación técnica; una segunda consecuencia epistémica que es a la vez de intervención didáctica; una segunda imposibilidad: la de normar hasta el final, en todos sus detalles, una prescripción técnica. Lejos de la fantasía didáctica de control absoluto y determinación previa de todos los procesos, la indeterminación técnica aparece como una presencia tan inevitable como la indeterminación semántica de la cual deriva, haciendo que toda prescripción solo pueda efectuarse en términos de probabilidad.

Así como no es posible prescribir una intervención didáctica más allá de cierto grado de detalle, tampoco es posible dar cuenta de todo lo que ha sucedido, validándose este

residuo de indeterminación técnica para los dos movimientos intelectuales, el de intervención técnica y el de investigación. Como efecto epistémico subsidiario del primero, se produce la imposibilidad de la universalidad temporal y espacial de todo enunciado construido sobre los hechos educativos. Claro que es posible aplicar metodologías cuantitativas, pero esto está reservado a la comprensión de ciertas dimensiones del fenómeno. “La frecuencia estadística de un fenómeno añade muy poco a la comprensión interna del mismo” (Fernández Pérez, 1994, p. 113).

Como parte de la misma cadena, el tercer efecto, también subsidiario del primero, se evidencia en la imposibilidad de predicción; aspecto crítico en tanto la posibilidad de predicción habilita la posibilidad de tecnología, en este caso bajo la forma de prescripción didáctica. La mayor dificultad de la ciencia de la educación para predecir “comienza justo donde empezaba su mayor dificultad para generalizar” (Fernández Pérez, 1994, p. 115). Se trata de una capacidad predictiva basada en la subjetividad semántica de los interlocutores que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Apelar a los estudios idiográficos se constituye en una alternativa razonable cuando de investigación educativa se trata, siempre que nos estemos ocupando de lo que ocurre en las aulas y las posibilidades de tender puentes hacia la dimensión tecnológica, esto es, la prescripción didáctica de esos acontecimientos. Pero renunciar a toda constatación estadística, renunciando por lo tanto a toda complementariedad, no parece ser una respuesta válida. Aunque el alumno promedio derivado de la estadística sea justamente el único alumno que no existe, aunque las evidencias cuantitativas no sean de utilidad para la comprensión y eventual intervención técnica en las aulas, sin ese aporte, esta comprensión e intervención serán siempre incompletas.

Una vez puesta en evidencia la ingenuidad epistemológica, y la consiguiente ineficacia técnicopedagógica, de las aproximaciones *agrícolas*, cuantitativistas y experimentalistas a ultranza, para el estudio de los hechos educativos, de los fenómenos didácticos, conviene prevenir el error del extremo contrario, en el que a veces caen algunos partidarios entusiastas de la metodología etnográfica, cualitativa, idiográfica, a saber: que ellos se acercan a los hechos con total virginidad epistémica, sin hipoteca alguna de generalizaciones previas o predicciones (Fernández Pérez, 1994, p. 117).

El juego de la extrapolación de los resultados de las investigaciones de los hechos didácticos tiene la particularidad de concebir todos los casos con cierto grado de excepcionalidad. Ese juego permite y necesita de todos modos, buscar isomorfismos, paralelismos, estructuras simétricas, constantes, de forma tal que puedan evidenciarse categorías que, tanto en la descripción como en el análisis a partir de su cruce con categorías teóricas ya existentes, dé cuenta de un fenómeno con pretensiones de trascendencia. Esto es consecuencia general de la indeterminación semántica y la ciencia allí actúa conforme a sus reglas mientras estas existan.

La filiación de Fernández Pérez con el espiral lewiniano de la investigación-acción merece todas las críticas que esta modalidad presenta si se la pretende exponer como una forma de investigación científica y no como lo que es verdaderamente: una actitud docente para la intervención didáctica. Observar, reflexionar y aplicar en las acciones docentes de aula son movimientos intelectuales que hacen a la función del docente más que a la del investigador.

Debería emprenderse un esfuerzo por liberar al docente de la necesidad de ser también investigador para ser buen docente, en tanto, aunque se encarnen en el mismo individuo, ambos movimientos no se pueden producir simultáneamente. La investigación-acción aparece en ese escenario como una fantasía innecesaria.

Para Fernández Pérez, la entidad de las ciencias de la educación queda disuelta en el contenido de las ciencias auxiliares de la educación, aquellos sectores de las disciplinas científicas que se constituyen en campos específicos por el hecho de estudiar los fenómenos educativos. Esto de recurrir a otras ciencias, aparentemente constituye una dificultad para su estatuto de científicidad. Pero el autor hace el paralelismo con las tecnologías científicas de alta complejidad, en particular la ciencia de la salud, de la cual nadie discute sobre su carácter científico.

De todas maneras, para que eso ocurra, la confluencia de sectores de las ciencias en torno a un campo tecnológico científico de alta complejidad debe cumplir con algunos requisitos: debe agregar un conocimiento nuevo a los conocimientos que aportan los sectores científicos intervinientes; deben describir lo que acontece a causa de las condiciones generadas por una intervención técnica *artificialmente intencionada*; deben aportar para el ejercicio de la intervención técnica; no pueden ser nunca monodisciplinarias, en tanto necesitan de la confluencia de diversas miradas científicas.

Las ciencias de la educación, para Fernández Pérez, por lo tanto, se constituyen en ciencias tecnológicas, como

normación racional, científicamente fundamentada para la intervención técnica intencional. Una parte de esa fundamentación científica se encuentra ya en los sectores de las ciencias auxiliares que estudian la educación. Otra parte está en la propia práctica profesional. Cualquier saber pedagógico en ciencia de la educación reúne objetivamente las condiciones, objetivadas por la teoría de la ciencia, para ser calificada de saber científico y con entidad propia, fecundada por un complejo cruce interdisciplinar de ciencias auxiliares (Fernández Pérez, 1994, p. 126).

#### **1.4. Lo científico y lo técnico**

La discusión acerca del estatuto epistemológico de los campos que estudian lo educativo, entre los que se encuentra el campo de la didáctica, nos muestra la complejidad del fenómeno. En este sentido y como forma de generar mínimas categorías de análisis para esta investigación, inicialmente se puede considerar un ejercicio taxonómico básico. Este ejercicio permite indicar la existencia de dos grandes tipologías de investigaciones: las que describen, explican e interpretan la realidad y las que prescriben pautas y formas de intervención sobre esa realidad. Las primeras se centran en dar cuenta acerca de cómo son las cosas, mientras que las segundas se centran en el deber ser, esto es, en la manera cómo deberían ser las cosas.

Para esta investigación consideraremos de orden científico aquellas investigaciones que construyen conocimiento sobre la base de lo que existe, se produce, acontece y se desarrolla en las aulas y contextos multigrado. Por otro lado consideraremos de orden técnico aquellas investigaciones que prescriben, indican, sugieren o prevén lo que debería producirse en esas aulas y contextos. Esta clasificación es una primera simplificación de un fenómeno de mayor complejidad por cuanto muchas investigaciones describen y prescriben a la vez. De todas maneras, buena parte de la tradición didáctica ha hecho de esta disciplina un campo prescriptivo por excelencia. La mayor parte de las corrientes didácticas del siglo XX adquieren sentido y legitimidad en su naturaleza prescriptiva, ya que se configuran como guías de la práctica. Sin embargo, en las últimas dos décadas han ido surgiendo investigaciones didácticas que abandonan total o parcialmente las pretensiones de prescribir

las prácticas de enseñanza. En la historia de la didáctica como disciplina, estas corrientes que dan cuenta de los procesos áulicos y de enseñanza que efectivamente ocurren, son excepcionales y recientes. Muchas investigaciones didácticas terminan articulando las dos lógicas, prescribiendo en función de la descripción y análisis inicial. Si se toma en consideración el criterio que separa lo científico y lo técnico en función de la presencia o no del carácter prescriptivo, se trataría de investigaciones de orden científico-técnico.

Aunque no puede reflejar toda la complejidad, esta clasificación en los dos tipos de investigaciones tiene sus fundamentos en los planteos del epistemólogo argentino Gregorio Klimovsky (1994). Sobre la base de los aportes anteriores de Reichenbach, Klimovsky describe los contextos de descubrimiento, de justificación y de aplicación del conocimiento científico. Los primeros dos contextos suelen producirse simultáneamente y refieren a la etapa netamente científica de la producción de conocimiento. El contexto de aplicación, sin embargo, suele configurarse como conocimiento técnico o, al menos, tiende un puente hacia allí.

La taxonomía interna dentro de esas dos grandes categorías ya no puede ser definida en términos estrictamente epistemológicos. Por el contrario, una clasificación más precisa solo debe surgir del análisis de los contenidos, los énfasis respecto a los objetos de estudio y las definiciones conceptuales. Surge, por lo tanto, de una mirada realizada al interior de las propias investigaciones y es la que permite determinar tendencias o corrientes dentro de un determinado campo teórico.

A pesar que las investigaciones didácticas que solo describen son excepcionales y recientes, en el campo particular de la didáctica multigrado se da el proceso inverso. La mayoría son del primer tipo y son excepcionales las que prescriben. Esto se debe, en parte, al carácter reciente del campo y la coincidencia con un momento de la historia disciplinar de la didáctica en el que hay más lugar para esa impronta del ser y no solo del deber ser. Por otro lado, la propia complejidad y variabilidad del fenómeno del multigrado, hace que la formulación de prescripciones de enseñanza sean más difíciles de plantear que en otras didácticas específicas.

La propia naturaleza del multigrado como escenario áulico e institucional, su falta de exploración teórica como objeto de estudio y las sospechas acerca de sus efectos, ha provocado en los últimos años una eclosión de investigaciones exploratorias, descriptivas e interpretativas al respecto. Este deslumbramiento ante lo desconocido genera necesidades

crecientes de comprensión del fenómeno, tanto en su conjunto como en la manifestación de cada uno de sus componentes.

## Capítulo II. Marco metodológico

Se trata de una investigación de corte teórico, por lo que no hubo trabajo de campo y de construcción de datos empíricos. Se realizó un relevamiento bibliográfico y hemerográfico sobre la temática, a partir del cual se elaboraron fichas bibliográficas y de contenido. A continuación se realizó el análisis bibliográfico en torno a los principales conceptos de la Didáctica Multigrado y de la epistemología de los campos disciplinares que estudian lo educativo. Se realizó asimismo un análisis bibliográfico en torno a las prácticas en aulas multigrado y sobre las categorías teóricas Didáctica General y didácticas específicas. Para el análisis se utilizan las categorías epistemológicas sobre el carácter científico o técnico del conocimiento producido por las disciplinas vinculadas con la educación, especialmente la didáctica y particularmente a través de sus estudios sobre el multigrado.

Esta investigación no plantea hipótesis. Se justifica esta opción en el entendido de que la Didáctica Multigrado es un campo relativamente reciente y sus productos todavía no están suficientemente relevados y catalogados. Aventurar una hipótesis no contribuiría a guiar el trabajo de investigación, por cuanto, al menos en esta etapa de formulación inicial, no hay elementos suficientes para hacerlo de manera clara y definida. Las miradas epistemológicas sobre los campos disciplinares que estudian lo educativo son relativamente escasas y en todo caso se trata de un terreno de fuertes disputas. Las miradas de esa naturaleza sobre los productos y los procesos de producción de conocimiento sobre aulas multigrado en particular, son aún más escasas, por lo que también esto suma a justificar la falta de hipótesis.

Por otro lado, al tratarse de una investigación de corte teórico, plantear una hipótesis sería afiliarse de antemano a una de las posturas teóricas posibles, cuando de lo que se trata es de describir y analizar la coherencia argumental de todas o gran parte de ellas. Al no proponer una hipótesis se estaría evitando también el fenómeno de las investigaciones tautológicas –frecuentes en educación- donde se corre el riesgo de forzar los resultados para hacerlos corresponder con la hipótesis planteada.

Las investigaciones de esta naturaleza dan cuenta de otras investigaciones relacionadas con aulas multigrado. El término metainvestigación -investigación de investigaciones- refiere a la descripción y análisis de los tipos de estudios referidos al tema que se realizan en diferentes ámbitos institucionales, agencias de investigación, ministerios y universidades. Se trata en general de programas que rastrean a modo de mapeos el estado del

arte del conocimiento producido al respecto. En algunos casos se trata del estudio de estudios que se realizan a partir de fichas bibliográficas y de contenido de fuentes y autores. En otros casos, además del listado, se intentan realizar clasificaciones a modo de descripción de tendencias o corrientes que se producen en los ámbitos estudiados.

Debido a que la Didáctica Multigrado, en sus distintas denominaciones, es un campo relativamente reciente y con un desarrollo incipiente, las metainvestigaciones suelen ser exhaustivas. Por lo tanto enumeran un conjunto que, aunque es creciente, cuentan con un número todavía limitado en cuanto a la cantidad de casos. En efecto, se trata de un campo de desarrollo que se comienza a dar a fines del siglo XX y que tiene su apogeo recién en la primera década del siglo XXI, por lo que cualquier corte temporal de análisis implica recorridos limitados.

## **2.1. Construcción de la muestra**

Se trabajó con una muestra de la bibliografía producida sobre la temática en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón en los últimos 20 años. Se seleccionaron artículos académicos sobre la temática publicados en revistas de divulgación y revistas arbitradas, además de bibliografía y material didáctico sobre aulas multigrado producidas en esos contextos. La selección se realizó teniendo en cuenta que los tres contextos estuviesen representados y que fuesen suficientemente diversos en cuanto a su abordaje del objeto de estudio.

La muestra quedó integrada por los siguientes documentos, clasificados según los tres contextos considerados:

### **2.1.1. Contexto uruguayo**

1. Proyecto de investigación “Prácticas educativas en aulas multigrado. Una mirada desde la enseñanza”. Equipo de investigación del DER. Limber Santos. Uruguay.
2. La enseñanza primaria en el medio rural. Agustín Ferreiro. Uruguay.
3. La escuela rural en el Uruguay. Julio Castro. Uruguay.
4. Educación y vida rural en América Latina. Miguel Soler. Uruguay.
5. Vida de un maestro. Jesualdo Sosa. Uruguay.
6. El banco fijo y la mesa colectiva. Julio Castro. Uruguay.
7. EDIMUL. Estudio de la Didáctica Multigrado. Limber Santos. Montevideo, Uruguay.

8. La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural. Limber Santos. Uruguay.

### **2.1.2. Contexto iberoamericano**

1. Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. CINVESTAV. Elsie Rockwell y Valeria Rebolledo. Estado de Tlaxcala. México.
2. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. Maria do Socorro Dias Pinheiro. Estado de Pará. Brasil.
3. O ensino de Ciências em classes multisseriadas: investigando as interações em aula. Maria Natalina Mendes Freitas y Terezinha Valim Oliver Gonçalves. Estado de Pará. Brasil.
4. La escuela rural. Antonio Bustos Jiménez. Comunidad Autónoma de Andalucía. España.
5. Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Melanie Uttech. México.
6. Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría, FLACSO. Flavia Terigi. Argentina.
7. Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Antonio Bustos. Comunidad Autónoma de Andalucía, España.
8. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. Fábio Josué Souza dos Santos y Terciana Vidal Moura. Estado de Bahía, Brasil.
9. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. Dilza Atta. Estado de Bahía, Brasil (citado por Souza dos Santos y Vidal Moura).
10. Currículos e saberes: caminhos para uma Educação do Campo multicultural na Amazônia. Sérgio Roberto Corrêa. Estado de Pará, Brasil (estudio citado por Souza dos Santos y Vidal Moura).
11. Las condiciones de alfabetización en medio rural. Emilia Ferreiro y Beatriz Rodríguez. CINVESTAV. México.
12. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Justa Ezpeleta. México.
13. Educação básica do campo. Lia Teixeira y Marília Campos. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Brasil.

14. Por uma educação básica do campo (memória). Kolling, Nery y Molina. Brasil (estudio citado por Teixeira y Campos).
15. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Roseli Caldart. Brasil. (estudio citado por Teixeira y Campos).
16. O ensino rural paulista: desafios e propostas. Elba Siqueira de Sá Barreto. San Pablo, Brasil (estudio citado por Soler).
17. Educação rural. Marlene Ribeiro. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Brasil.
18. Uma alternativa de educação rural. Petty, Tombim y Vera. Brasil. (estudio citado por Marlene Ribeiro).
19. Educação rural e capitalismo. Silvana Gritti. Brasil. (estudio citado por Marlene Ribeiro).
20. Educação do campo. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Brasil.
21. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. João Bosco Pinto. Brasil (estudio citado por Marlene Ribeiro).
22. Formação de educadores do campo. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Miguel Arroyo. Brasil.
23. Ruralidad, educación y desarrollo. Louis Malassis. (estudio citado por Soler).
24. Cultura camponesa. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. José Maria Tardin. Brasil.
25. Auladentro. Rosa María Torres. (estudio citado por Soler).
26. Escola ativa. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Adriana D'Agostini. Brasil.
27. Análise do processo de nucleação de escolas multisseriadas do município de São Gabriel/RS – Brasil. Lydia Assis. Brasil.
28. Retratos de realidade das escolas do campo multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. Oscar Ferreira Barros, Salomão Mufarrej Hage, Sérgio Roberto Moraes Corrêa y Edel Moraes. Estado de Pará, Brasil.
29. Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? Antonio Bustos. Comunidad Autónoma de Andalucía. España.
30. Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Roser Boix Tomàs. Barcelona, España.

31. La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? Roser Boix Tomàs. Barcelona, España.

### **2.1.3. Contexto anglosajón**

1. Effective educational environments. Stochkard y Mayberry. California, Estados Unidos (estudio citado por Bustos).
2. Small ius too big: achieving a critical anti-mass in the high school. Gregory. Minneapolis, Estados Unidos (estudio citado por Bustos).
3. School size, school climate, and student performance. Cotton. Oregon, Estados Unidos (estudio citado por Bustos).
4. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence síntesis. Veenman (estudio citado por Bustos).
5. On the merits of multiage classrooms. Pratt. Estados Unidos.
6. A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. Bruce Miller. Estados Unidos.
7. The identification of skills and characteristics needed by country school teacher. Bandy y Gleadow. Virginia, Estados Unidos (estudio citado por Miller).
8. Small schools and combined grades in Finland. Pietila. Finlandia (estudio citado por Miller).
9. A unique rural school environment. Dodendorf. (estudio citado por Miller).
10. Utah's country schools since 1896. Embry. Estados Unidos (estudio citado por Miller).
11. Teaching skills. Wragg. Estados Unidos (estudio citado por Miller).
12. Multigrade teaching. Towards an international research and policy agenda. Ángela Little. Reino Unido.
13. Reassessing the effects of combination classes. Mason y Burns. (estudio citado por Little).
14. An innovate begining teacheer induction program. A twoyear analysis of classroom interactions. Schafter, Stringfield y Wolfe. (citado por Bustos).

## **2.2. Pautas de análisis interpretativo**

Los casos seleccionados y que formaron parte de la muestra han sido objeto de interpretación de acuerdo a algunas pautas previamente establecidas. Entre ellas se deben mencionar:

- carácter descriptivo, interpretativo, analítico o prescriptivo del texto,
- paradigmas de investigación,
- técnicas utilizadas,
- tipologías textuales,
- objeto de estudio,
- énfasis puestos en su análisis,
- marcos conceptuales utilizados y
- perspectivas de uso del conocimiento construido.

### **Capítulo III. Análisis**

El recorrido por los textos que constituyen la muestra de la investigación permite señalar diversas taxonomías en función de, al menos, dos criterios que se solapan y entrecruzan.

Por un lado, se toma en cuenta un criterio epistemológico que lleve a identificar conocimientos de orden científico y conocimientos de orden técnico. Los primeros son conocimientos producidos sobre didáctica multigrado referidos a la descripción, explicación, análisis e interpretación de cómo suceden las cosas. Los segundos son conocimientos producidos sobre la temática y referidos a la prescripción de prácticas de enseñanza, aspectos curriculares, institucionales y políticos, en relación al deber ser o cómo deberían ser las cosas.

Por otro lado, se toma en cuenta un criterio disciplinar a través del cual se trata de identificar tendencias a la interna del campo de la didáctica multigrado -en sus diversas denominaciones-. Esas tendencias tienen que ver con los enfoques, énfasis y perspectivas que los diferentes ámbitos de producción de conocimiento han desarrollado, a juzgar por sus productos y publicaciones. En ningún caso se trata de tendencias puras, por cuanto todo análisis que una investigación pueda admitir, deriva en la constatación de una mezcla de varios enfoques y miradas complementarias. Aun así siempre es posible identificar los énfasis mayores que los investigadores ponen en cada caso.

Del cruce de ambos criterios surge esta combinación de configuraciones:

<b>Producción de conocimiento de orden científico referido a cómo se producen los acontecimientos didácticos</b>	<b>Producción de conocimiento de orden técnico referido a cómo deben producirse los acontecimientos didácticos</b>
1. Investigaciones referidas a cómo se producen las prácticas de enseñanza en aulas multigrado	
2. Investigaciones referidas a los alumnos y su aprendizaje en aulas multigrado	
3. Investigaciones referidas a los docentes y sus percepciones de las aulas multigrado	
4. Investigaciones referidas a la caracterización de las instituciones y las aulas multigrado	
5. Investigaciones referidas al telón de fondo social y cultural de las aulas multigrado	
6. Investigaciones referidas a aulas multigrado con un telón de fondo pedagógico y político	
7. Investigaciones referidas a los resultados educativos en aulas multigrado	
8. Investigaciones referidas a las investigaciones sobre aulas multigrado (metainvestigaciones)	
	9. Investigaciones referidas a la prescripción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado
	10. Investigaciones sobre la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios

Se abordan cada una de estas categorías desde tres posiciones: describiendo la categoría en sus significados y alcances teóricos; haciendo un recorrido por algunos casos emanados de la muestra de producciones académicas seleccionada; presentando algunas líneas de análisis de los casos descritos.

### **3.1. Investigaciones referidas a cómo se producen las prácticas de enseñanza en aulas multigrado**

La primera categoría, referida a las investigaciones que dan cuenta acerca de cómo se producen las prácticas de enseñanza en aulas multigrado, suponen todos aquellos productos parciales o finales de investigaciones académicas y procesos de reflexión que intentan describir, explicar e interpretar la realidad cotidiana en aulas multigrado. Se trata de reflejar en términos descriptivos e interpretativos lo que se observa, se escucha y se lee en el aula por parte de los investigadores.

A través de la observación participante, las entrevistas, los grupos focales, el análisis documental y cualquier otra herramienta metodológica de investigación educativa es que resulta posible caracterizar lo que sucede como prácticas de enseñanza en estas aulas.

Desde el punto de vista epistemológico, el sentido de las investigaciones comprendidas en esta categoría tiene que ver con el *ser*, esto es, con acercarse lo más fielmente posible a lo que realmente sucede en las aulas. Desde el punto de vista del objeto de investigación, los estudios comprendidos en esta categoría versan sobre la enseñanza por lo que distinguen claramente este proceso del proceso de aprendizaje. Analicemos estas dos características por cuanto suponen una serie de problemas conceptuales que hacen a la naturaleza tanto del sentido epistemológico como del sentido disciplinar del objeto de estudio de estas investigaciones.

Respecto al significado epistemológico de dar cuenta y aproximarse tanto como se pueda la realidad, tratándose de una realidad caracterizada por interacciones entre seres humanos que enseñan y aprenden, es interesante hacer notar que se trata de interpretar y dar sentido a signos que a su vez significan otras cosas. Las interacciones entre pares asimétricos que se producen en un aula multigrado se producen a partir de los significados que los actores le otorgan a su entorno, los saberes que están puestos en juego, la posición de cada uno de ellos respecto al saber y entre sí, la comunicación, la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje. Esos significados son expresados por los actores en sus discursos, sus posturas corporales, sus gestos y miradas y el desempeño de su rol en el aula. En este escenario,

signado por la complejidad, los investigadores recogen evidencias que luego someten a su vez a significación a la luz de los elementos teóricos disponibles. Cuando esta lógica es recuperada por investigaciones de corte cualitativo, la intersubjetividad, las miradas múltiples y las interpretaciones variadas, propias del modelo hermenéutico interpretativo, aparecen todo el tiempo.

La naturaleza del objeto de investigación –los procesos de enseñanza en las aulas multigrado- hacen que se produzcan claroscuros en la forma de obtener los datos. Hay cuestiones de carácter general y estructuradores de la enseñanza que aparecen claramente y a poco de comenzar un proceso de indagación. La estructura de la jornada escolar, el modelo de planificación, la organización general de los espacios y los recursos, la forma de organizar los contenidos de enseñanza, son elementos de la práctica educativa que, por su carácter de transparencia, se evidencian conforme a indicadores claramente distinguibles. Sin embargo, los significados que atribuye el docente y los aprendientes a los elementos de la enseñanza, el nivel de interacciones que ésta determina como efecto, las percepciones que los actores tienen como parte del proceso, las distancias entre lo pretendido y lo conseguido en el proceso, son elementos mucho más opacos. Para constatar su existencia se debe apelar a indicadores más inaprensibles y difusos, que son sometidos luego a múltiples interpretaciones, tanto complementarias como contrapuestas.

### **3.1.1. El caso uruguayo<sup>3</sup>**

La mayor parte de las investigaciones sobre prácticas de enseñanza en aulas multigrado apelan a enfoques cualitativos donde la tríada observación participante, entrevistas y análisis documental, ocupan un lugar central.

En Uruguay se viene desarrollando una línea de investigación sobre prácticas educativas en aulas multigrado, a cargo del equipo de investigación del Departamento de Educación para el Medio Rural (DER) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En este caso se desarrolla trabajo de campo en un esquema de caso múltiple y con aplicación de un enfoque cualitativo. Se observa y analiza la manera en que se manifiestan los elementos de la práctica educativa en las aulas multigrado: tiempos, espacios, recursos didácticos, relaciones interactivas, organización social del aula y organización de saberes o contenidos de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Este apartado sobre el caso uruguayo está basado en un texto anterior (Santos, 2013).

Un campo específico de conocimiento requiere de la posibilidad de su clara distinción de un campo más vasto del que forma parte. También necesita de la diferenciación de otros campos de generación de conocimiento, de similar grado de especificidad, y con los cuales guarda relaciones de complementariedad. En este sentido, la educación rural forma parte de un todo amplio y complejo como lo es la educación –con sus teorías y sus prácticas– al cual aporta riqueza conceptual y del que recoge insumos para su desarrollo. Por otro lado, mantiene puntos de contacto y a la vez se distancia de la educación inicial, la educación especial, la educación de adultos, la educación popular o la educación indígena, por nombrar solo algunos de muchos ejemplos. Quienes expresan que es deseable hablar de educación “sin apellidos” están negando las posibilidades de profundización en la producción de conocimiento, tanto como sea posible, de un campo particular.

Pero esto no es suficiente para que prospere un campo específico de conocimiento como lo es la educación rural. No es suficiente con la existencia de los contextos donde la educación tiene lugar o las realidades que albergan las prácticas cotidianas. Se necesita de investigadores que aborden esos escenarios desde un lugar distinto al de los actores que allí actúan. Esos investigadores, además, deben contar con instituciones especializadas que les permitan trabajar en equipo y conformar programas de investigación. Se podría decir, por tanto, que la producción específica de conocimiento en un determinado tiempo y lugar, solo es posible a partir de la existencia de investigadores, instituciones especializadas y programas de investigación. Esto forma parte de una tríada de la que también forman parte insoslayable, la formación y la reflexión sobre las prácticas educativas que, en definitiva, es el punto de partida y de llegada de todo el proceso.

En educación existe amplia experiencia acerca de los efectos de la falta de producción específica de conocimientos en un área en particular. La pedagogía rural uruguaya comenzó en la década del 30 del siglo pasado planteando estas carencias y sus consecuencias. Agustín Ferreiro (1937), Jesualdo Sosa (1937) y Julio Castro (1942) hacían un llamado a la búsqueda de verdades propias para contraponerse a la *imitación servil* y enfrentarse a la *pirotecnia de los palabrerros* (Ferreiro, 1937) que el movimiento escolanovista imponía por estas latitudes. Esto que en esa época se planteaba por parte de los pedagogos uruguayos desde la reflexión y el ensayo, es fácilmente comprobable en todas las épocas: a falta de producción propia y de acuerdo a la realidad concreta y propia, se genera campo fértil para el desembarco de ideas, verdades y formas de entender la educación provenientes de ámbitos lejanos. En este punto proliferan posturas que niegan lo foráneo por el solo hecho de serlo o estiman que no se

necesitan para la formación, la reflexión sobre nuestras prácticas y el desarrollo de programas de investigación propios. Sin embargo, cualquier campo de generación de conocimiento y de prácticas, necesita de productos universales, lejanos y ajenos, también como forma de posibilitar la producción de lo propio. “Leed a todos los autores (...) pero no los imitéis servilmente...” expresaba Agustín Ferreiro (1937, p. 9), advirtiendo sobre este punto.

La educación rural ha constituido siempre en América Latina un desafío para abrirse paso como un campo específico de producción de conocimiento<sup>4</sup>. No ha resultado fácil ni frecuente que los presupuestos nacionales destinen recursos para una formación específica y estable en el tiempo; mucho menos para la instalación y desarrollo de programas de investigación, investigadores e instituciones especializadas.

En Uruguay se ha dado una historia de la educación rural en el siglo XX que derivó en la pedagogía rural uruguaya como construcción propia. En su momento y en torno a la generación de una nueva estructura curricular como fue el Programa para Escuelas Rurales de 1949, fue creado el Instituto Normal Rural. Esa institución, primero ubicada en Estación González y luego en Cruz de los Caminos, ha tenido una singular permanencia en el tiempo en relación a la formación de los maestros rurales uruguayos. Hoy conocido como Centro Agustín Ferreiro (CAF), representa la confluencia de los requisitos que se necesitan para que la producción de conocimiento específico sobre educación rural sea posible. En primer lugar, se cuenta con la institución en sí como legado histórico asociado a la pedagogía rural uruguaya y a las actividades de formación permanente que aún en la actualidad conserva. En segundo lugar, y como derivación de las posturas de los maestros rurales en los Encuentros Nacionales de ATD de 2003 y 2005, del Congreso de Maestros Rurales de la FUM de 2005 y de las líneas de acción del Departamento de Educación para el Medio Rural de 2009, 2013 y 2017, el Centro Agustín Ferreiro cuenta con investigadores trabajando en torno a la educación rural, la pedagogía rural, la relación escuela-comunidad rurales y la didáctica multigrado. En tercer lugar y como parte de los cometidos actuales del CAF, se desarrollan allí programas de investigación, siendo el más importante el que aborda las prácticas educativas en aulas multigrado.

En un centro de referencia para la educación rural como es el CAF, los programas de investigación y los propios investigadores forman parte de un cúmulo mayor que incorpora y

---

<sup>4</sup> En Miguel Soler (1996) se puede encontrar un interesante recorrido por las luchas de la educación rural por manifestarse e instalarse en las políticas educativas de América Latina.

retroalimenta la formación permanente, las publicaciones y las instancias académicas como los seminarios y los coloquios.

Actualmente el programa de investigación sobre Didáctica Multigrado es el que mayor atención concita, por cuanto participan allí unos quince investigadores sobre la temática. A su vez el programa, al tener como sede de trabajo el propio Centro Agustín Ferreiro, permite alimentar la formación y vincularse con las tareas de reflexión sobre las prácticas por parte de los maestros rurales que allí concurren. Además, el programa sobre Didáctica Multigrado se ha relacionado con programas y líneas de investigación instaladas en otros ámbitos institucionales como la Universidad de la República y otras universidades latinoamericanas y europeas. Debido a que se trata de un campo de investigación incipiente, el CAF se encuentra a la par de esos otros ámbitos, vertiendo insumos teóricos y empíricos altamente significativos para la producción de conocimiento original sobre los escenarios multigraduados.

Este es el comienzo de una historia de producción de conocimiento en una especificidad académica y de una institución que ha albergado esa posibilidad. Se trata de las primeras conclusiones del proyecto de investigación “Prácticas educativas en aulas multigrado. Una mirada desde la enseñanza” (Santos, 2016b) del programa de investigación sobre Didáctica Multigrado<sup>5</sup>. Es un ejemplo de lo que se viene realizando en el CAF en la actualidad y una muestra de lo árido, complejo pero a la vez fructífero que puede ser la investigación en educación.

El equipo de investigación aplicó la metodología de observación participante en cuatro escuelas rurales -dos unidocentes y dos bidocentes- de contextos socioeconómicos y geográficos diversos, en duplas de investigadores que realizaron sucesivas visitas a las escuelas hasta que se produjo la saturación de datos. Cada dupla tuvo instancias posteriores a cada sesión de observación para el intercambio de registros, la realización de un primer nivel de análisis y la planificación de las siguientes sesiones. Las observaciones de clase realizadas en la tarea de campo oscilaron entre siete u ocho por escuela, llegando a un grado de saturación de datos en lo que se refiere a las pautas seleccionadas para la observación

---

<sup>5</sup> En el momento de la realización de este proyecto de investigación, el equipo de investigación del Departamento de Educación para el Medio Rural que llevaba adelante el programa sobre Didáctica Multigrado estaba integrado por los siguientes investigadores, quienes a su vez son los autores del informe: María Cristina Guimaraens (Salto), Alejandra Viola (Paysandú), Susana Fernández (Colonia), María Cristina Robaina (San José), Susana Navarro (Rocha), Roselin Pereyra (Rocha), Soledad Pereyra (Flores), Isabela Urdampilleta (Florida), Adriana Álvarez (Canelones), Lilián Miraballes (Maldonado), Herman Molina (Rocha), Alberto Fernández (Treinta y Tres), Mónica Rodríguez (Lavalleja), Julio Ibarra (Lavalleja), Serrana Correa (Lavalleja), Alejandra Dego (Canelones), Elsa Gómez (Durazno), Silvia Estefan (Lavalleja) y Limber Santos (coord.)

participante. Se entiende por saturación de datos cuando en sucesivas observaciones de recolección de datos, en un número suficiente de evidencias que garantizan la credibilidad de lo observado, éstos no muestran nuevos elementos, sino que se van confirmando los ya observados.

Como elemento metodológico *sui generis*, se conformaron cuatro nodos<sup>6</sup> de trabajo en torno a los cuatro casos, que sesionaron integrando a otros compañeros del equipo que no estaban participando de las sesiones de observación y que se ubicaban desde cierta exterioridad. Estos nodos de análisis permitieron ampliar y enriquecer la mirada de los observadores, reorientando la observación para enfocarla en elementos y detalles que parecían más interesantes. Los nodos funcionaron en cuatro enclaves geográficos diferentes, asociados a las escuelas observadas y la procedencia de los investigadores. Cada nodo elaboró un producto primario derivado del análisis de las observaciones. Éste se realizó sobre la base de dos insumos fundamentales: las notas de campo aportadas por los observadores y el corpus teórico previamente definido, un conjunto de textos seleccionados para el trabajo interpretativo.

A partir de esa dinámica se realizaron varias reuniones plenarias en las que se elaboró una treintena de categorías descriptivas de lo observado. Esos hallazgos fueron nominados, descriptos en base a elementos teóricos y ejemplificados con las notas de campo; en la búsqueda de conocimiento nuevo al respecto.

En una segunda fase funcionaron otros cuatro nodos, esta vez para la producción de textos a partir del enfrentamiento entre estas categorías y diversas fuentes teóricas.<sup>7</sup> Este proceso de producción intelectual concluyó parcialmente con la redacción de un texto interpretativo de los hallazgos que arrojó la aplicación de la metodología de observación participante.

El proyecto de investigación se propuso indagar a fondo acerca de los acontecimientos didácticos que se producen en un aula multigrado de escuela rural. Y para hacerlo se aplicó la metodología de la observación participante, por cuanto se entendió que posibilitaba un doble movimiento intelectual: ejercer una mirada desde el interior mismo de los acontecimientos, desde el propio escenario donde se producen; pero al mismo tiempo hacerlo desde una perspectiva y una distancia que ofrece la condición de investigadores y el corpus teórico seleccionado para trabajar. Desde ese posicionamiento se fue a observar

---

<sup>6</sup> Estos primeros nodos de análisis funcionaron en Montevideo, Lavalleja, Flores y Paysandú.

<sup>7</sup> Estos segundos nodos de análisis funcionaron en Montevideo, Paysandú, Florida y Lavalleja.

determinadas categorías e indicadores que, en función del conocimiento teórico disponible, interesaba particularmente: las estrategias didácticas, la organización de los tiempos, la organización de los espacios, el uso de los materiales didácticos y los mecanismos de evaluación.

Los resultados fueron, en cierta medida, sorprendentes. En función de lo anterior, se esperaba encontrar escenarios de determinadas características y con acontecimientos didácticos que, por los atributos de las escuelas seleccionadas, en mayor o menor medida estuvieran en correspondencia con lo que indicaba la teoría. Sin embargo, los investigadores encontraron una fuerte diversidad de manifestaciones de las prácticas educativas en grupos multigrado, algunas del orden de lo esperado y otras alejadas y hasta contradictorias con los elementos teóricos de la Didáctica Multigrado, generados en su mayor parte a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas y los ensayos derivados. Pero esas escenas inesperadas arrojan mucha luz sobre la realidad del multigrado y contribuyen a la construcción de propuestas didácticas para las escuelas rurales y su extrapolación a otros escenarios de enseñanza. En razón de ello, están incluidas en las categorías descriptivas formuladas y su posterior interpretación.

A propósito de ello, el equipo de investigación del DER trabajó en el Centro Agustín Ferreiro sobre la base de dos procesos sucesivos. A partir de las notas de campo generadas por la observación participante aplicada en las cuatro escuelas seleccionadas, se elaboraron varias categorías descriptivas, tomando cada una de ellas una *escena*, que se nominó, se describió y ejemplificó. Esas categorías, que en principio estaban asociadas a las escuelas donde se generaron, luego fueron clasificadas en cuatro grupos y en función de lo que inicialmente se pretendía relevar. El segundo proceso fue el de interpretación de esas categorías a la luz del corpus teórico seleccionado. Esto generó un texto que, a modo de primeras conclusiones, son necesariamente parciales y dejan abierto el camino para continuar trabajando<sup>8</sup>. Los insumos generados en el trabajo de campo así lo ameritan, por el potencial que encierran y las posibilidades hermenéutico-interpretativas que abren.

En un primer documento, luego conocido como *informe artesanal*, las categorías se agruparon en función de las escuelas donde se generaron y que fueron identificadas como del sur, del oeste, del centro y del norte.

---

<sup>8</sup> De hecho en la actualidad el programa de investigación está trabajando sobre un segundo proyecto que busca analizar las prácticas educativas en aulas multigrado desde los procesos de aprendizaje.

En un segundo documento, esas categorías se organizaron en cuatro grupos. El primero se denomina *autonomía y control: interacciones maestro-alumno en el aula multigrado*, incluyendo categorías tales como *atención individualizada a priori, modelo controlador con apariencia de autonomía, la docente trabaja con todo el grupo multigrado todo el tiempo, pauta y apuntalamiento inicial, dependencia y control y autonomía y participación*. El segundo grupo es el de *Tutoría y trabajo colaborativo: interacciones entre niños en el aula multigrado* e incluye categorías tales como *tutoría de niños grandes hacia chicos, tutoría legitimadora, tutor que asume el rol de la maestra, colaboración de los grandes hacia los chicos, tutoría entre todos y trabajo en equipo colaborativo*. En tercer lugar, el grupo *Ubicaciones y desplazamientos: espacios y tiempos en el aula multigrado* reúne categorías como *distribución del salón sin frente, desplazamientos de la maestra, niños ubicados en forma individual, salón con frente y dos columnas de bancos Varela, maestra que se desplaza sólo en el frente del salón, niños ubicados por grados sin cambios, niños ubicados por niveles, salón con frente hacia el que se orientan mesas individuales, maestra que se desplaza por todo el salón con lugar de referencia, salón con frente y bancos Varela en semicírculo y niños ubicados en un lugar de referencia cambiando según la actividad*. El último grupo se denomina *Temas, contenidos y circulación: los saberes en el aula multigrado* y está conformado por las categorías *emergentes como temas en sí mismos, pauta como seguimiento entendido como intervención docente, actividades centradas en los temas, apertura diversificación y cierre, circulación de saberes y frecuentación de contenidos en términos de profundización y relacionamiento*. Como se puede advertir, algunas categorías dan cuenta de fenómenos conocidos y ya explicitados en los textos del marco teórico, pero otras remiten a acontecimientos didácticos inesperados o que traducen una insospechada distancia entre los elementos teóricos referidos al multigrado y su materialización en la práctica.

Este ejemplo de investigación en Uruguay se plantea producir conocimiento didáctico a partir del aula multigrado como objeto de estudio. Se trata de una modalidad que prescinde de la prescripción de prácticas de enseñanza. Es posible que este aparente acercamiento a la ciencia -y alejamiento de la técnica- constituya una mirada alternativa de la didáctica como disciplina, aun cuando ello también pueda suponer un desinterés por parte de los docentes por sus resultados. En todo caso, la presente investigación deberá trazar diversos y múltiples recorridos por experiencias de producción de conocimiento en este campo, para dimensionar el estatuto de cientificidad de sus productos.

### 3.1.2. Otros ámbitos académicos

Además del equipo de investigación del DER, en Santos (2011) se puede apreciar que buena parte del conocimiento sobre el funcionamiento de un aula multigrado en los últimos años se desprende de los cursos de formación para maestros rurales en el Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro. De igual manera, en Rockwell y Rebolledo (2016) se puede encontrar una serie de *estrategias didácticas multigrado* que aparecen como resultado del Curso-Taller de Estrategias Didácticas para las Escuelas Multigrado organizado por el Programa de Inclusión y Equidad Educativa de la Secretaría de Educación Pública de México en 2016 en el Estado de Tlaxcala.

Si bien en el caso mexicano la mayor parte del trabajo que aparece publicado a partir de ese curso tiene que ver con estrategias de enseñanza a modo de prescripción de prácticas, también se esbozan algunas líneas teóricas. Al referirse a los modelos de atención a los grupos multigrado, Rockwell y Rebolledo distinguen cuatro variantes: el modelo cuasi-monogrado, el multi-anual por ciclos en lugar de grados, el individualizado basado en materiales y de currículum común con actividades diferenciadas. El primero de ellos refiere al trabajo de cada grado por separado, en general con temas diferentes. Se trata de un modelo que requiere “mucho tiempo de planeación de diferentes temas y actividades a la vez, y muchos alumnos se quedan ratos sin ser atendidos” (Rockwell, Rebolledo, 2016, p. 14). El segundo supone que los alumnos cursen dos grados a la vez durante dos años, estableciéndose ciclos que facilitan la labor del maestro. El tercer modelo funciona con fichas y guiones que los alumnos pueden seguir de forma individual y a su ritmo. El cuarto modelo supone un programa en espiral con ejes temáticos comunes a todo el grupo y tareas diferenciadas según grados y capacidades. En este caso “el uso del mismo tema para todo el grupo facilita la organización de estrategias en que todos trabajen y fomenta la colaboración entre niños de diferentes niveles de avance” (Rockwell, Rebolledo, 2016, p. 14). Este modelo es el que tiene mayor parentesco con la teoría de la Didáctica Multigrado que se maneja en Uruguay, por cuanto concibe al grupo como una unidad y maneja la tensión entre lo común y lo diferenciado en forma simultánea.

Las autoras hablan de una *pedagogía multigrado* y definen sus ventajas por contraposición a las posturas de desconfianza respecto a su puesta en práctica. La lista de puntos abarca desde aspectos socioculturales hasta los estrictamente didácticos. Se mencionan al respecto las ventajas de las escuelas de baja escala, el respeto por el lugar de residencia de los alumnos, el evitar la deserción y la repetición escolar. Hay dos que

interesan particularmente a la hora de pensar el estudio de lo didáctico en aulas multigrado y que nos conecta con la investigación uruguaya anteriormente citada: “la estructura multigrado permite explorar estrategias pedagógicas innovadoras, particularmente en la agrupación de los estudiantes, la elaboración de estrategias y materiales didácticos propios y la autonomía de los alumnos” (Rockwell, Rebolledo, 2016, p. 14). Por otro lado, las *estrategias didácticas multigrado* aparecen como una necesidad para el maestro por cuanto mediante su aplicación “es posible contrarrestar la dificultad de manejar la mayor diversidad en los grupos multigrado” (Rockwell, Rebolledo, 2016, p. 14).

En el caso de Brasil Maria do Socorro Dias Pinheiro (2010) da cuenta de las *escolas multisseriadas ribeirinhas* del Estado de Pará, en lo que ella denomina “a forma como o currículo se materializa” (Dias Pinheiro, 2010, p. 193). Si bien se trata de una indagación acerca de cómo suceden las cosas en un aula multigrado, como en gran parte de la tradición académica brasileña al respecto, el énfasis está puesto en aspectos ideológicos y políticos. En este sentido, se analiza el currículo que emerge dentro y fuera de la escuela de acuerdo a las especificidades contextuales e institucionales.

Días Pinheiro avanza hacia la ejemplificación de unidades de enseñanza desarrolladas en las *escolas multisseriadas ribeirinhas*. Aparecen allí correlaciones o secuencias de contenidos de enseñanza de Historia y Geografía a lo largo del multigrado (1ª série a 4ª série), de acuerdo, por ejemplo, al siguiente detalle: *Qual é sua história? – Você e sua história – O espaço paraense*. En otra correlación se observa: *Como você é? – Algumas comunidades – O município – Os primeiros habitantes do Pará*. Y en una tercera: *O trabalho na sua vida – Você, o bairro e sua história – A economia e sua importância – A economia paraense e sua importância*. La autora analiza estos ejemplos apelando a la tradición brasileña de tomar elementos políticos como categorías de análisis, pero también lo hace desde lo técnicamente didáctico. Veamos su interpretación: “como pode os educandos falar de si mesmos, de sua história, sem interligar esse pensamento a um determinado conceito que possuem sobre a família, a casa e o lugar onde vivem, por exemplo?” (Dias Pinheiro, 2010, p. 201).

Maria Mendes Freitas y Terezinha Oliver Gonçalves (2010) abordan la enseñanza de las ciencias en las aulas multigrado en la Amazonia rural. La investigación tomó el caso de una escuela rural del municipio de Acará, en el Estado de Pará. Allí se efectuaron observaciones semanales en un aula, con registros grabados en audio y en diarios de campo. El aula presentaba una diversidad muy importante de edades y grados (30 alumnos de

preescolar a 4º grado, de 4 a 17 años). El marco teórico planteado en la investigación pone énfasis en la importancia de la interacción entre los sujetos para el aprendizaje en el aula. Se describen las estrategias de enseñanza en términos de secuencias de actividades, tanto individuales como colectivas, que abarcaron siempre a todos los alumnos. Se plantea una estructura analítica como herramienta para analizar las interacciones y la producción de significados en las aulas de enseñanza de ciencias, centrándose en los siguientes aspectos: focos de enseñanza (intenciones del docente y contenidos), abordaje (abordaje comunicativo) y acciones (padrones de interacción e intervenciones del docente).

La autora se refiere a la diversidad del aula multigrado como una característica que le confiere heterogeneidad y riqueza al grupo, “o que gana relevancia no processo de conhecimento, garantindo ocasiões para a troca de informações, ideias e opiniões...” (Mendes, Oliver, 2010, p. 227). En este escenario, el papel del docente es esencial para crear las condiciones para que todos los alumnos adquieran conocimientos, con las dificultades infraestructurales de una escuela rural, pero con el tipo de interacciones propias de un aula multigrado. *“É importante destacar a preocupação da professora com os que não sabem ler e escrever. A escolha do desenho foi uma opção feita por Livia (la docente) para que todos participassem. (...) que cada um se sinta sujeito no espaço da sala de aula, interagindo saberes, mesmo que alguns ainda não saibam ler e escrever”* (Mendes, Oliver, 2010, p. 226).

### **3.1.3. Análisis**

Al analizar las diferentes investigaciones vinculadas a las prácticas de enseñanza en aulas multigrado podemos ver de qué manera éstas se refieren en términos generales a los elementos que constituyen la práctica educativa: tiempos, espacios, recursos, relaciones interactivas, organización social del aula, organización de saberes y en algunos casos evaluación de aprendizajes.

Es de hacer notar que estos elementos forman parte de cualquier práctica de enseñanza y no particularmente de aquellas ubicadas en aulas multigrado. Sin embargo, las investigaciones que tienen como objeto de estudio este tipo de aulas centran su mirada en la manifestación de estos elementos esperando encontrar en ellos particularidades conforme a la naturaleza de las estructuras áulicas multigrado.

En este sentido adquiere particular importancia la tríada de elementos tiempos, espacios y recursos por ser esta una tríada constitutiva de la materialidad de lo didáctico. En múltiples corrientes didácticas esos tres elementos aparecen siempre y son objeto de

prescripción, por cuanto la respuesta a cómo organizarlos es en definitiva una respuesta al cómo enseñar. Estas investigaciones por lo tanto, dan cuenta de la manera cómo se producen las prácticas de enseñanza en aula multigrado, esto es, cómo se manifiestan los elementos que constituyen la práctica educativa a partir de las prescripciones que se han realizado sobre ellos.

Sobre los tiempos didácticos, por ejemplo, hay algunas especificidades propias de las aulas multigrado. Quizá la más importante se refiera a los tiempos didácticos simultáneos, ya que en un grupo multigrado coexisten dos o más procesos de enseñanza que operan en términos de simultaneidad. Esta simultaneidad está directamente conectada a la alternancia del trabajo dirigido y trabajo autónomo, propia de la enseñanza multigrado. En esta alternancia las propuestas del docente son de doble naturaleza: mientras unas necesitan de la figura del docente como enseñante directo, otras las pueden desarrollar los alumnos en forma autónoma. Cuando hay simultaneidad de procesos una parte del grupo multigrado desarrolla tareas autónomas y otra parte desarrolla tareas dirigidas por el maestro. En este sentido los tiempos didácticos en el aula multigrado constituyen una variable crítica para un desarrollo viable de la enseñanza. Esta simultaneidad se monta sobre otras lógicas asociadas a la temporalidad en la didáctica tales como la sucesión de actividades, los tiempos didácticos de corta duración y los tiempos didácticos de mediana o larga duración que, sin embargo, no son propios del aula multigrado sino que lo trascienden.

Por otro lado, los espacios también se rigen por un criterio de simultaneidad en cuanto se necesita disponer de varios de ellos para que la enseñanza simultánea sea posible. En todo caso el fondo escolanovista que fundamenta este tipo de prácticas sostiene la necesidad de espacio múltiples para que el menú de locaciones de enseñanza no se limite a las propias del salón de clases. Lo anterior lleva a una redefinición del concepto de aula, no definida ya por las cuatro paredes del salón sino por la cuestión conceptual vinculada con todo espacio donde enseñantes y aprendientes interactúan.

El tercer elemento de la tríada, el de los recursos didácticos, también suelen ser objeto de estudio en las investigaciones de esta categoría por cuanto necesitan pensarse y aplicarse de una manera tal que adquieran validez, pertinencia y viabilidad en la enseñanza de dos o más grados.

Las investigaciones que se refieren a los elementos de la tríada tiempos, espacios y recursos no tienen mayores problemas en encontrar indicadores acerca de cómo cada uno de sus elementos se manifiesta. Se puede decir que hay cierta transparencia en la evidencia de

sus elementos ya que gran parte de ellos tiene materialidad física y por lo tanto son susceptibles de ser observados y por lo tanto descritos e interpretados.

Sin embargo, cuando las investigaciones buscan describir e interpretar las relaciones interactivas, la organización social y la organización de saberes en las prácticas de enseñanza en un aula multigrado, el escenario de investigación es otro. Si bien también allí hay materialidades físicas, gran parte de sus elementos están constituidos por una red de significados que no son fácilmente visibles. Muchos de esos significados los portan los propios actores en sus discursos y por lo tanto están sujetos a proceso de subjetividad e intersubjetividad.

De todas maneras, bien pensados, todos los elementos de la práctica educativa en un aula multigrado, aún aquellos que forman parte de la tríada más material, son pasibles de ser interpretados tanto por los actores docentes y estudiantes como por los investigadores, de muy diversas maneras y otorgando muy diversos significados. Por lo tanto los investigadores cualitativos deben tener en cuenta este aspecto central: otorgan significados a significantes que a su vez los propios actores también significan.

En la investigación desarrollada por el equipo del Departamento de Educación para el Medio Rural de Uruguay aparecen todos los elementos de la práctica educativa como objeto de observación y posterior análisis. Se trata de una investigación que parte de unos insumos teóricos que conciben previamente el aula multigrado en la que la principal hipótesis se vincula con el potencial para aprender. Es, por lo tanto, una investigación que da cuenta de las prácticas educativas en aulas multigrado a través de sus elementos constituyentes. Pero al mismo tiempo es confirmatoria de una idea teórica sobre el multigrado. Sin embargo, según se desprende de las conclusiones, algunos hallazgos se correspondieron con los elementos teóricos previos y otros fueron contradictorios con aquellos. La investigación, por lo tanto, parece comprobar la diversidad de realidades que se tienen al respecto obedeciendo a distintas posturas teóricas y concepciones de la práctica educativa.

La investigación del DER es un caso típico de intento de completitud por cuanto se aborda el fenómeno del multigrado en casi todos sus elementos. Sin embargo, los resultados para cada uno de esos elementos dan cuenta de escenas parciales y singulares ya que se desprende de la aplicación de una metodología cualitativa sin posibilidad de llegar a enunciados universales. En este sentido el valor que tiene esa investigación no pasa tanto por generar teoría nueva sobre el multigrado sino que, por el contrario, pasa por describir e interpretar en detalle situaciones concretas que se producen en las aulas. Los elementos

teóricos de carácter universal parecen seguir emanando de la investigación y del ensayo que en esta investigación en particular conforman los insumos teóricos disponibles.

Desde el punto de vista epistemológico es interesante observar que, al no buscar generar insumos de prescripción didáctica, los resultados a los que se arriba son oscilantes, contradictorios, puntuales y singulares. Todo lo anterior puede ser muy rico para una mirada científica pero extremadamente pobre para una mirada técnica. Es decir que los resultados de las investigaciones de este tipo pueden enriquecer la acumulación académica sobre el funcionamiento de las aulas multigrado pero aportan muy poco a los docentes que buscan responder preguntas relacionadas con el cómo enseñar en ellas.

Por otro lado, la investigación desarrollada en México por Rockwell y Rebolledo (2016) tiene también una parte descriptiva e interpretativa de la realidad de las aulas multigrado. A diferencia de la investigación uruguaya, este análisis apunta en última instancia a una prescripción de la práctica educativa que las autoras denominan *estrategias didácticas multigrado*. Es este un ejemplo de investigaciones cuyo primer tramo tiene que ver con el ser para luego arribar al deber ser. Hay, por tanto, una articulación entre ciencia y técnica.

El ser de la realidad de multigrado en esta investigación se describe y analiza a través de cuatro modelos de atención a los grupos multigrado. Se trata de una articulación entre lo científico y lo técnico de modo tal que se visualiza como destinatarios a los docentes que buscan estrategias y metodologías de enseñanza para su propia práctica educativa.

### **3.2. Investigaciones referidas a los alumnos y su aprendizaje en aulas multigrado**

Las investigaciones de esta segunda categoría se refieren a los alumnos y su aprendizaje en aulas multigrado. Por lo tanto, muchas de ellas se basan en la hipótesis que establece que los grupos multigrado ofrecen condiciones que favorecen el aprendizaje. En ocasiones se afirma que en los grupos multigrado hay un gran potencial para aprender y que ese potencial radica en la interacción entre pares asimétricos. El aprendizaje en aulas multigrado se lo analiza desde esta perspectiva teórica a partir del beneficio que tiene para el aprendizaje de los alumnos. El hecho que los alumnos interactúen en un aula diversa, el aprendizaje en lo grupal, las tareas de tutoría y todas las prácticas de aprendizaje que implican interactuar con otros diversos, está en la base conceptual y los análisis que deciden enfocarse en este punto.

La heterogeneidad de los grupos que aprenden aparece como una forma de contraponerse a la fantasía didáctica de la escuela moderna que ha pretendido históricamente conformar grupos homogéneos.

Las investigaciones comprendidas en esta categoría se encuentran con una dificultad adicional respecto a las que analizan la enseñanza. En efecto, los aprendizajes tienen escasas evidencias empíricas constatables a través de indicadores claros y distinguibles. Esto hace que cualquier metodología para obtener datos de lo que sucede respecto a los aprendizajes en un aula multigrado se encuentra con la oscuridad propio de este objeto de estudio. Cuando se aplica observación participante en aulas multigrado tratando de encontrar elementos que den cuenta del aprendizaje, esta observación satura tardíamente. Esto vuelve muy desafiante toda descripción e interpretación de lo que realmente sucede respecto a ese proceso. Faltan indicadores y cuando los hay no son del todo claros como para sacar conclusiones contundentes.

El aprendizaje en aulas multigrado remite a la interacción entre pares y en la circulación de saberes entre enseñante y aprendiente. Pero por sobre todas las cosas remite a la interacción entre los aprendientes. Esa clave permite visualizar unas maneras distintas y propias de aprender que particularmente suceden en las aulas multigrado. Si bien el aprender con otros remite fácilmente al concepto de *zona de desarrollo próximo* de Lev Vygotsky (1986), algunas estructuras teóricas de la didáctica multigrado parten de lo que en Uruguay se denomina *escena fundacional*. Ésta se describe a partir de la pregunta formulada a un niño de quinto grado que termina respondiendo un alumno de segundo. Esta escena tiene directa relación con las formas particulares de aprender en un aula multigrado y derivan de la particular circulación de saberes que allí se produce, más allá de las prácticas de enseñanza que se dispongan. Esto significa que se producen aprendizajes en el aula multigrado derivados de la enseñanza pero también ocurren aprendizajes derivados de una dinámica que opera de todos modos debido a la configuración y estructura áulica. Los alumnos están en contacto con saberes que tienen que aprender y también en contacto con otros saberes que, aunque no tengan ni puedan aprender en ese momento, de todos modos los atraviesan bajo la forma de circulación de saberes. En algunos casos esto predispone a los alumnos más pequeños a vincularse con saberes que tendrán que aprender más adelante en el tiempo. En otros casos los alumnos más grandes retomarán contacto con saberes que tendrían que haber aprendido pero que necesitan reafirmar.

Las investigaciones sobre el aprendizaje pueden ser de dos tipos: algunas intentan visualizar los resultados educativos o de aprendizaje en aulas multigrado comparándolas con los resultados obtenidos en aulas monogrado. Aunque estas comparaciones deben ser cuidadosas ya que hay múltiples variables en juego, pueden echar luz sobre el verdadero valor de las aulas multigrado y sus efectos sobre el aprendizaje. Otras investigaciones pretenden visualizar la manera en que se aprende en las aulas multigrado, su sentido tanto para los aprendientes como para los enseñantes y las posibles extrapolaciones de esas formas de aprender a otro tipo de instituciones y de aulas. Las primeras investigaciones suelen hacerse a través de metodologías cuantitativas pero para las segundas sólo es posible la aplicación de métodos cualitativos ya que describir, analizar e interpretar cómo se aprende en un aula multigrado requiere de observaciones precisas y singulares sobre casos seleccionados.

### **3.2.1. Multiedad y aprendizaje contagiado**

Las características del alumnado de escuelas rurales es uno de los puntos centrales del trabajo de Bustos (2011), no sólo en términos de la heterogeneidad en el aula sino también en cuanto a sus rasgos comportamentales. En este sentido, rastrea las investigaciones que se han realizado –ya en el siglo XXI- al respecto. Melanie Uttech (2001), por ejemplo, realiza una caracterización exhaustiva del alumnado rural. Es así que

los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo entre el alumnado de diferentes edades, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje, y el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los llevaba a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, dando como resultado menos desacuerdos y peleas (Bustos, 2011, p. 78).

A modo de antecedentes, en las investigaciones de Stockard y Mayberry (1992), Gregory (1992) y Cotton (1996) desarrolladas en la década anterior, ya se habían evidenciado algunas características sociales de los alumnos rurales: menos problemas de conducta que en medios urbanos, mejor clima social y afectivo, mayor atención a iguales, entre otras.

Bustos avanza en la conceptualización de la *multigraducción* de las aulas rurales. En primer lugar señala que es una *imposición generadora de heterogeneidad* por cuanto se ha

convertido en un elemento invariante en las escuelas rurales. Es con ese elemento que docentes y alumnos se encuentran al llegar a esas instituciones. Su postura al respecto busca encontrar las ventajas de esta realidad áulica. El autor enumera los términos asociados al multigrado y que se han utilizado en diversos ámbitos: “multinivel, internivel, mixtos, niveles compartidos, multiedad, multicurso” (Bustos, 2011, p. 80) pero reconoce en el término multigrado “la más aceptada y la más precisa por su fundamento y significado” (Bustos, 2011, p. 81). Esta aseveración es coherente con la definición de multigrado que formula: “un tipo de agrupamiento escolar en el que alumnado de diferentes grados comparte las condiciones del ambiente de aprendizaje” (Bustos, 2011, p. 81).

Más allá de esa definición, Bustos recopila otras que vienen de décadas anteriores. Por ejemplo la de Veenman (1995) y que resulta aún más formal y descriptiva: “existencia de alumnado de dos o más grados y en los que un docente enseña al mismo tiempo” (Bustos, 2011, p. 81). Según Bustos, detrás de esa definición se han encolumnado diversos autores, algunos especializados en temáticas relacionadas con el multigrado: Faber y Shearron (1974), McEwan (1998), Young (1998), Hargreaves (2001) y Berry y Little (2006).

Lo que parecen ser términos que se usan como sinónimos del multigrado, representan en algunos casos, situaciones y concepciones ligeramente diferentes aunque se puedan entremezclar. El término *multiedad*, por ejemplo, hace referencia a situaciones que pueden exceder las propias del multigrado. Abarca también aquellas aulas en las que deliberadamente se mezclan alumnos de diferentes edades, sean o no de diferentes grados. El autor señala que en general el multigrado aparece por necesidad –en función de la ratio entre alumnos y maestro- pero la estructura de aula multiedad puede producirse por efecto de decisión pedagógica. En Argentina, Flavia Terigi (2006) utilizará con frecuencia este término y su concepción. El término multinivel, por otro lado, parece dar cuenta de los diferentes niveles que hay entre los alumnos en cualquier aula, más allá de si hay también multigrado y multiedad. Aún en un grupo en el que haya un solo grado y los alumnos sean todos de la misma edad, existe una estructura multinivel. Esta idea es problemática en países como México o Uruguay por cuanto el término nivel también da cuenta de la estructura multigrado al considerarse, por ejemplo, a los alumnos de quinto y sexto grado como los del tercer nivel.

La idea de multigraducción sin que se esté obligado a ello por razones de escala, está esbozado en Bustos en términos de una decisión docente para favorecer el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno.

En la expresión que Bustos denomina *delorsiana*, “la multigradación encierra un tesoro” (Bustos, 2011, p. 84) el autor pone énfasis en las ventajas del multigrado para el aprendizaje de los alumnos, más allá de las dificultades que pueda comportar para el docente. En el centro de este planteo está la idea original de Bustos de *aprendizaje por contagio*.

Ocurre que al haber alumnado de diferentes edades se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles curriculares inferiores o superiores a su curso de referencia de forma continuada. Esto desencadena un aprendizaje contagiado, por impregnación mutua (Bustos, 2011, p. 84, 85).

El autor hace notar de qué manera los alumnos más pequeños se benefician del contacto cotidiano con los más grandes y viceversa, teniendo como factor principal el conocimiento que los vincula entre sí.

La categoría de *actividad autónoma* aparece en la descripción de dinámicas del aula multigrado como esta:

es frecuente observar en el transcurso de la enseñanza en grupos de escuela rural, cómo en actividades centradas en un grado, mientras que el alumnado menor está trabajando autónomamente, todos se acaban integrando en la resolución de las dudas y consultas que realiza el docente (Bustos, 2011, p. 85).

Aquí Bustos se refiere a una continua *f fuente intercambiable de conocimiento* en lo que más adelante en Uruguay se denominaría como proceso de *circulación de saberes*. Acompañando esta descripción, el autor expone a modo de ilustración, algunos fragmentos de observación en los que se describe la interacción entre docente y alumnos de diferente nivel.

Esta descripción de cómo funcionan las cosas en un aula multigrado, inmediatamente va seguida de una prescripción referida al deber ser: “si esta fluctuación permanente de niveles de competencia curricular es rentabilizada por el profesorado, no cabe duda de que el camino recorrido por el alumnado para próximos cursos escolares es de un valor

incalculable” (Bustos, 2011, p. 86). A su vez este planteo prescriptivo está complementado por la transcripción de entrevistas a maestros que dan cuenta de su vivencia y refuerzan la idea. “Aprendizaje contagiado y ratio reducida, uno consecuencia y la otra condicionante, son dos elementos presentes en las aulas rurales que lejos de perjudicar al alumnado pueden causar efectos beneficiosos” (Bustos, 2011, p. 87).

### **3.2.2. Análisis**

El ejemplo de Antonio Bustos en la Universidad de Granada y sus publicaciones que rastrean lo producido en el contexto anglosajón sobre aprendizajes en aula multigrado pone foco en la heterogeneidad de los grupos. Esa heterogeneidad, además de instalada en los grupos multigrado, también es generada en ellos por su propia dinámica áulica. El propio concepto de multigrado pasa por el aprendizaje ya que lo define como un tipo de agrupamiento escolar donde alumnos de diferentes grados comparten las condiciones del ambiente de aprendizaje. Para conceptualizar el multigrado desde el aprendizaje aparece un término asociado: el de multiedad. Esta configuración también tiene efectos notorios sobre las formas de aprender en las aulas. Un tercer término que aparece en escena es el de multinivel, directamente asociado a los niveles de aprendizaje e incluso más allá del grado o de la edad de los alumnos. Los tres términos: multigrado, multiedad y multinivel, aunque diferentes en su concepción, tienen efectos similares sobre el aprendizaje. Es sobre la base de las interacciones entre aprendientes diversos que se da el potencial para aprender y el plus aparente en comparación con aulas de un solo grado, de un solo nivel o que tienen alumnos en una sola edad.

Además de las interacciones entre pares diversos, para el aprendizaje resultan claves categorías tales como la autonomía de los alumnos y las actividades autónomas. En Bustos este concepto aparece conjuntamente con el de aprendizaje por contagio como una forma particular de describir los efectos de la interacción entre pares asimétricos. Ese contagio, que Bustos también denomina fuente intercambiable de conocimiento, tiene su correlato en la circulación de saberes y sus efectos en la didáctica multigrado uruguayo.

### **3.3. Investigaciones referidas a los docentes y sus percepciones de las aulas multigrado**

Las investigaciones referidas a las percepciones de los docentes sobre las aulas multigrado son aquellas que indagan e interpretan sus discursos. En términos más generales,

parten de las percepciones políticas y técnicas que se tienen acerca del multigrado. Como una línea de continuidad, en la mayor parte de ellas y en diferentes contextos hay percepciones negativas respecto a las aulas multigrado. Estas percepciones provienen de las líneas de política educativa y de quienes observan el multigrado desde lejos o desde afuera de la realidad institucional donde se produce. Las visiones más positivas y que se refieren a las bondades de las aulas multigrado provienen de los ámbitos académicos, de las investigaciones sobre sus efectos y de los procesos de reflexión pedagógica vinculados a la atención de los grupos diversos.

En medio de esos dos grandes tipos de discursos contrapuestos sobre el multigrado aparecen los discursos de los docentes. Éstos en ocasiones son negativos ya que se refieren a los enormes desafíos para la enseñanza que suponen las aulas multigrado. Estos desafíos pasan por su complejidad estructural, la escasa o nula formación inicial y continua de los docentes para trabajar allí y el efecto que tienen sobre los docentes sus propias prácticas de aprendizaje. También inciden los imaginarios colectivos sobre las formas de hacer escuela y de constituir las aulas. En otros discursos docentes, sin embargo, se aprecian percepciones positivas referidas al potencial para aprender de las aulas multigrado, la atención a la diversidad que supone una enseñanza multigrado y las posibilidades de aplicar las técnicas y las estrategias didácticas en la educación en general.

La Didáctica Multigrado, al menos en los últimos años, debió partir de la propia experiencia y percepciones de los docentes a falta de elementos teóricos previos. Por esa razón las prácticas educativas han estado ubicadas en el lugar central de las hipótesis iniciales y de la producción de conocimiento. Los discursos de los docentes acerca de sus propias prácticas, por medio de proceso de reflexión, investigación - acción y narrativas de experiencias, han sido elementos clave para el desarrollo teórico de la Didáctica Multigrado. Estos procesos ocurren antes de desarrollar en territorio trabajos de campo buscando datos empíricos de los procesos y resultados de la didáctica multigrado. El punto de partida ha estado marcado por estas percepciones prácticas y experiencias que los propios maestros han compartido en instancias de formación permanente, coloquios, seminarios y revistas de divulgación sobre educación.

Se trata de investigaciones que buscan generar conocimiento acerca de lo que sucede o, dicho de otro modo, lo que los docentes dicen acerca de lo que sucede. En todo caso, no se trata de prescribir un deber ser sino de analizar lo que los protagonistas cotidianos de las prácticas educativas perciben de su entorno, de sus propias acciones y sus efectos. En este

sentido ubican al docente en el lugar central de cualquier proceso educativo. Toda decisión política o técnica basada en investigaciones de esta naturaleza tiene en cuenta las posibilidades reales de aplicación de programas y proyectos a partir de lo que los docentes perciben como posibilidad o imposibilidad, como expectativa o desafío.

Indagar acerca de las percepciones de los docentes habilita generar investigaciones de corte cualitativo y también de corte cuantitativo. Por lo tanto, es posible dar cuenta de un universo de grandes dimensiones: las percepciones de los docentes en un departamento, de una región o de un país acerca de cómo viven, sienten y perciben las aulas multigrado donde trabajan. Esto se produce en conjunto con técnicas de observación y análisis documental. De todos modos, también es posible indagar acerca de las percepciones que se dan en los discursos de los docentes en investigaciones de corte cualitativo a partir del estudio de casos particulares.

### **3.3.1. Identidades profesionales docentes**

Antonio Bustos (2007) aborda la cuestión de la identidad profesional de los docentes en las aulas multigrado andaluzas. Surge de una investigación etnográfica a partir de una tríada compuesta por la deficiente formación inicial y permanente de los docentes, la reivindicación por contar con recursos adecuados y de preservación de la identidad y cultura rurales, y en tercer lugar, el victimismo en que se cae cuando se hacen referencias a la escuela rural. En este trabajo de Bustos el aula con multigraduación está definida como el “tipo de agrupamiento escolar en el que alumnado de diferentes cursos, ciclos y/o etapas de referencia comparten aula. Es típico en escuelas de zonas rurales de reducida población. También conocida como multigrado” (Bustos, 2007, p. 2). El autor destaca el carácter singular de este tipo de aula y sobre esa base está justificada la necesidad de formación adecuada de los docentes. Las carencias son evidentes, según Bustos: profesorado nuevo, mal formado, sin experiencia y con pocos intercambios con sus pares debido a los contextos geográficos donde les toca trabajar. Sin embargo, en la misma línea que había planteado Ezpeleta (1997) para el caso de los jóvenes instructores comunitarios del CONAFE en México, Bustos toma ideas de Schafler, Stringfield y Wolfe (1992) en relación a que “en algunos casos, las ganas de trabajar de este profesorado novel producen avances y experiencias educativas que pueden ser compensadoras de los déficits formativos (Bustos, 2007, p. 3). Bustos señala además, siguiendo a Tonucci (1996) la idea del aula rural como un laboratorio para la experimentación didáctica con capacidad de extrapolación a otros escenarios. El factor

cultural y la distancia entre la del contexto de la escuela y la propia del docente también es central a la hora de analizar las condiciones del ejercicio docente en estos ámbitos.

Bustos señala que el estudio busca comprender las *implicaciones y significados* que supone la docencia en aulas rurales. Además de los factores sociales, culturales, biográficos y de formación anteriormente señalados, interesa profundizar en los procedimientos que los docentes desarrollan en las aulas, en lo que el autor denomina la *vertiente didáctica*.

Se trata de una investigación etnográfica y con el modelo de estudio de caso. Sin embargo, además de la generación de conocimiento científico, Bustos plantea un objetivo que lo trasciende: el de transformar las prácticas. Se elige el estudio de caso ante la dificultad de llevar adelante una investigación que dé cuenta del universo:

hubiese resultado muy complicado averiguar a través de la estadística cuáles son las formas de entender la práctica diaria del docente en un colegio rural, los procesos de actuación real de diferentes docentes ante determinadas situaciones en el aula, los modos de interpretar la realidad escolar del alumnado y del profesorado... (Bustos, 2007, p. 5, 6).

Se elige un *caso ejemplar* por sus buenas posibilidades de generación de conocimiento. El caso se construye en torno a las preguntas temáticas que constituyen un punto de partida estructurador de toda la investigación: motivaciones del profesorado, influencia de la multigradación en su subjetividad, percepción de los docentes sobre los cambios en la ruralidad y en la escuela, influencia de las familias rurales y efectos de las múltiples edades en el aula. Entre las estrategias e instrumentos de investigación se aplicaron observaciones, entrevistas, conversaciones, documentos y fotografías. En esta investigación tampoco el centro es la dinámica didáctica en el aula multigrado, sino el estudio de lo que la rodea y particularmente en relación al docente y sus percepciones.

En el cuerpo principal de los resultados de la investigación, hay un apartado referido específicamente a la enseñanza en el aula rural. Es allí donde aparecen algunas consideraciones sobre las interacciones y sus beneficios en un aula multigrado y las diferentes manifestaciones de los agrupamientos colectivos. En ese marco conceptual se destacan las relaciones entre los alumnos mayores y menores que Bustos la caracteriza como una “complicidad favorecedora” (Bustos, 2007, p. 14).

Al mayor le ha reconfortado ser útil al grupo y el pequeño no ha entendido con sumisión ni desprecio su ayuda. También favorece que el tipo de agrupamiento sea colectivo. Ubicaciones graduadas en espacios separados favorecen el aislamiento en la actividad escolar o el contacto reducido con otras edades, pudiendo potenciarse así la aparición de estatus de poder (Bustos, 2007, p. 14).

Aparece la categoría *agrupaciones flexibles* que sería muy utilizada en el contexto español de investigación sobre aulas multigrado, por cuanto supone la aplicación de múltiples criterios para estructurar el aula en agrupamientos.

También aparecen claramente en los resultados de la investigación varias consideraciones acerca de la especificidad técnica del multigrado y las diferencias con otras estructuras áulicas. En este sentido se apela a la desconfianza acerca de la mera extrapolación de metodologías y patrones de enseñanza.

Las conclusiones del trabajo centran la mirada en los discursos y cambios de actitudes del profesorado, por cuanto es este el foco de todo el análisis. Ese análisis pasa por describir la percepción de los docentes al comienzo de su desempeño en aulas multigrado y el cambio que experimentan al ir dominando paulatinamente estrategias para la multigradación y otros elementos positivos tales como el conocimiento del alumnado y el vínculo con las familias. “El adecuado dominio de la utilización del tiempo es fundamental en la gestión de las diferencias de edad por parte del docente de grupos multigrado” (Bustos, 2007, p. 23). En ese uso del tiempo aparece una categoría central en los aportes de Antonio Bustos: el de los tiempos muertos, una distorsión en la distribución de las tareas simultáneas que hace que algunos alumnos por momentos se queden sin tareas asignadas.

Fábio Josué Souza dos Santos y Terciana Vidal Moura (2010) ubican el fenómeno de las *clases multisseriadas* en el territorio del norte y nordeste de Brasil. Desde allí analizan las representaciones negativas sobre las classes multisseriadas, por cuanto suelen consideradas una anomalía del sistema y una plaga que debería ser exterminada en aras de ir hacia el modelo graduado urbano, legitimado como el ideal. Los autores también hablan del *silenciamiento* expresado en la resistencia del Estado brasileño para reconocer la realidad de estas escuelas y destinarles los recursos necesarios. Ese silenciamiento, además de reflejarse en las condiciones materiales, incide también en la formación de los docentes y en las

investigaciones académicas al respecto. Éstas son escasas y la formación de los docentes de un carácter demasiado general que termina en un desconocimiento de esa realidad.

Algunas evidencias de las percepciones negativas respecto al multigrado que recogen los autores, vienen de los propios docentes. Se definen como un *error gravísimo* la existencia misma de las aulas multigrado: “*o professor nao tem condições de lutar com cinco séries ao mesmo tempo*” (Souza dos Santos, Vidal, 2010, p. 38). Términos como desorientación, falta de tiempo y dificultad aparecen en los testimonios para caracterizar la atención simultánea para cada grado en un aula de esta naturaleza.

Del mismo modo que lo ha hecho Flavia Terigi (2006) en Argentina cuando se refiere a la resolución de la atención didáctica multigrado apelando a prácticas de enseñanza propias de la graduación, Souza dos Santos y Vidal observan la fuerte influencia del *paradigma seriado urbanocêntrico* en estas percepciones marcando un deber ser didáctico que en el aula multigrado es imposible replicar. Citando a Atta (2003) los autores señalan que se ha dado que “*para fugir das dificuldades instituídas pelo multisseriamento, os professores, com apoio e recomendação dos sistemas de ensino, tentam promover uma ‘seriação de classe multisseriada’*” (Souza dos Santos, Vidal, 2010, p. 44). Allí está la descripción de la imposibilidad. Citando a Corrêa (2005) se profundiza en esta idea: “*o paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo*” (Souza dos Santos, Vidal, 2010, p. 44).

### **3.3.2. Análisis**

Las investigaciones relevadas analizan las percepciones sobre aulas multigrado. En el caso de los trabajos de Antonio Bustos y los autores que a través de él son abordados, se indagan las ideas que el profesorado tiene sobre las aulas multigrado. Bustos señala que se trata de las implicaciones y significados que supone la docencia en aulas rurales. Descubrir los discursos de los docentes en relación a sus prácticas en las escuelas rurales multigrado implica visualizar los significados que los docentes confieren a su realidad. Uno de los sentidos de su investigación se relaciona con la búsqueda de lo que él denomina las motivaciones del profesorado. Esto supone observar de qué manera se constituye su subjetividad a partir de la multigraduación además de otras variables institucionales, sociales y culturales que se relacionan con los cambios ocurridos en los medios rurales, en las familias

y en sus efectos sobre las instituciones escolares. En las investigaciones de Bustos, el centro del análisis no está en el aula multigrado sino en los factores que le rodean. De ellos el más importante es el de la subjetividad expresada en los discursos de los docentes. Uno de los factores esenciales de su trabajo pasa por la evolución de los discursos y las actitudes del profesorado desde el comienzo de su carrera hasta la adquisición de experiencia en aulas multigrado. El dominio paulatino de estrategias, el conocimiento de los alumnos y sus familias son factores que en Bustos resultan esenciales para comprender los cambios en las percepciones docentes.

En Brasil Fabio Josué Sousa y Terciana Vidal se centran en lo que ellos denominan representaciones negativas sobre las *classes multisseriadas*. Es interesante hacer notar que las representaciones negativas o *plagas que se deberían exterminar* son portadas por los propios docentes. En muchas ocasiones esto deriva del silenciamiento de las políticas educativas respecto a esta realidad, en la falta de formación de los docentes, la falta de recursos y los escasos conocimientos que se producen y circulan en torno al multigrado y sus efectos. De ahí que concepciones que definen al multigrado como un error, una anomalía o un mal necesario, si bien estructuralmente son planteados por las políticas, también los docentes las manifiestan y defienden. Los desafíos que plantea el aula multigrado en muchos docentes están doblemente determinados por la propia complejidad del aula multigrado pero también por efecto del paradigma seriado urbanocéntrico. Se trata de un deber ser fuertemente vinculado con las aulas monogrado urbanas que, al ser extrapoladas a la realidad rural, no se corresponden con las necesidades y posibilidades que esa realidad plantea. Tanto en los autores del Estado de Bahía como en Argentina con Flavia Terigi, los efectos de la pretendida aplicación mecánica de una didáctica para grupo monogrado en grupos multigrado aumenta la dificultad y por consiguiente la frustración en los docentes. De ahí que buena parte de las investigaciones sobre sus percepciones evidencian conceptos negativos relacionados sobre todo con las dificultades que el multigrado plantea para la enseñanza. El paradigma seriado urbanocéntrico o paradigma monogrado urbanocéntrico determina las maneras esperables de organizar espacios, tiempos, recursos, actividades, contenidos de enseñanza y otros procesos que son habituales en las escuelas urbanas. Si estas maneras esperables se trasladan mecánicamente a las aulas multigrado rurales ocurren desfasajes, imposibilidades, complejidades y desafíos insalvables que contribuyen a la conformación de subjetividades negativas.

En Uruguay, en 2004 se comenzó fuertemente a trabajar didáctica multigrado con los docentes rurales en cursos de formación permanente. Las primeras percepciones recogidas en esas instancias acerca de la realidad multigrado se manifestaban citando términos negativos, casi todos ellos vinculados a las dificultades y complejidades a la hora de planificar, organizar los elementos de la práctica educativa y atender desde la enseñanza la enorme diversidad de los aprendientes en las aulas multigrado. Con el tiempo, entre 2004 y 2007, las percepciones fueron virando hacia elementos destacados como positivos ya que en las instancias de formación se comenzó a plantear la mirada de los aprendizajes. Desde ese momento, los elementos teóricos disponibles vinculados con el aprender con otros en el marco de relaciones interactivas y las evidencias de los resultados de los procesos de aprendizaje en las aulas, comenzaron a estructurar discursos en los docentes de un tono muy diferente al que se dio en los comienzos.

### **3.4. Investigaciones referidas a la caracterización de las instituciones y las aulas multigrado**

Las investigaciones de esta categoría centran su análisis en el tipo de instituciones que albergan aulas multigrado y en las características estructurales de éstas. Aunque las aulas multigrado se producen por una cuestión de escala y no de tipo de escuela, estos trabajos se refieren en general a las escuelas rurales. En relación a dichas instituciones, la cuestión del tamaño reducido, los cambios en las realidades y las particularidades de los medios rurales son elementos que con frecuencia se citan como identitarios. La existencia del aula multigrado también aparece como una característica sobresaliente de la escuela rural por cuanto la mayor parte de ellas, sobre todo en algunos contextos, tienen aulas multigrado. Muchas de estas investigaciones incorporan elementos tales como la diversidad cultural y lingüística, la población migrante y sus efectos, las nuevas ruralidades y su impacto en las instituciones; es decir factores socioculturales que ayudan a comprender las características y las dinámicas de funcionamiento de estas escuelas.

#### **3.4.1. Escuelas rurales multigrado**

En *La escuela rural* Antonio Bustos (2011) sintetiza un vasto recorrido por las múltiples dimensiones de este tipo de institución educativa, incluyendo las particulares formas que adquiere la enseñanza allí. Pero las consideraciones acerca del aula multigrado están rodeadas de otras muchas de orden histórico, social, político y cultural. Esta mirada

sobre la escuela rural se hace a partir de la experiencia como docente y de la investigación en contextos escolares rurales de Andalucía. La diversidad es la primera característica que se señala de la escuela rural y directamente vinculada con sus efectos sobre la enseñanza. “Escuela rural y heterogeneidad van de la mano (...) Hay pocos contextos escolares en los que la diversidad sea mayor. Diferente edades, grados de madurez, nacionalidades, culturales, religiones... constituyen una mezcla abigarrada en muchos centros rurales” (Bustos, 2011, p. 27). Esta característica está planteada como uno de los *puntos fuertes* de estas escuelas y un factor de enriquecimiento de los alumnos que a ellas concurren.

Entre las diversidades descritas, la propia de la multigradación tiene un lugar destacado como un factor de potencialidad. La multigradación “aparece en relación a la existencia de diferentes grados en el aula por la baja tasa de matrícula en el medio rural” (Bustos, 2011, p. 28) en lo que se viene a ser una primera definición formal de multigrado. Y en relación a este fenómeno, se plantea un concepto propio de Bustos que es el del *aprendizaje por contagio* que conlleva un proceso *impregnación mutua*.

Existe una flexibilización continua en el nivel de instrucción en el aula multigrado, ya que las situaciones se adecuan a los diferentes grados, con los efectos que lleva consigo para el alumnado. Pequeños, medianos y grandes están continuamente desarrollando y consolidando competencias correspondientes a edades superiores o inferiores (Bustos, 2011, p. 28).

Bustos ubica el caso español respecto al multigrado –como una opción irremediable debido a la baja matrícula- en relación al contexto anglosajón –en el que se ha producido mucho conocimiento respecto al multigrado- y al contexto latinoamericano –donde el multigrado es muy frecuente debido a la alta predominancia del mundo rural-.

### **3.4.2. Análisis**

En el ejemplo de la investigación de Antonio Bustos aparece una caracterización de la escuela rural que le da nombre a su libro. Claro está que el tipo de enseñanza en aulas multigrado que allí se imparte es una característica central de estas escuelas, directamente vinculada con la heterogeneidad y la diversidad. Sin embargo, alrededor del aula multigrado aparecen otras características, algunas históricas, otras sociales políticas y culturales que explican al aula multigrado más allá de lo estrictamente técnico. Este tipo de investigaciones

que caracterizan las escuelas donde hay aulas multigrado ayudan a comprender los factores que determinan su funcionamiento y que no se remiten solamente a aspectos tales como la interacción entre pares diversos, la circulación de los saberes o los aprendizajes mutuos por contagio e impregnación mutua.

Estos enfoques permiten completar una mirada integral de la escuela, donde las tradiciones, las historias pedagógicas y la identidad local explican la manera en que el aula multigrado se configura, funciona y adquiere sus características propias.

En una mirada universal realizada a partir de un contexto de producción de conocimiento local y regional, Antonio Bustos ubica las tres miradas del multigrado: como una opción irremediable, como una opción pedagógicamente válida y como una opción de alta predominancia. Esto parece corresponderse con los contextos español, anglosajón y latinoamericano respectivamente. Y aunque hay gran diversidad a la interna de cada uno de estos contextos, se trata de opciones diferentes que son efectos y a la vez impactan sobre las características de las escuelas y de las aulas multigrado rurales y urbanas.

### **3.5. Investigaciones referidas al telón de fondo social y cultural de las aulas multigrado**

Las investigaciones referidas al telón de fondo social y cultural de las aulas multigrado describen y analizan las condiciones sociales de los contextos donde las escuelas que tienen aulas multigrado están ubicadas. Casi todas las investigaciones encontradas al respecto refieren a las escuelas rurales por lo que tiene un peso muy importante la tradición cultural y social vinculada al mundo rural. El mundo rural consta de una serie de pautas lingüísticas, expresivas y de tradiciones que determinan formas de percibir el conocimiento, formas de producirlo y aplicarlo. Estas maneras de ver el mundo terminan manifestándose en los alumnos que interactúan en un aula multigrado y en la familias que forman parte de la institución escolar.

Muchas de las investigaciones que ponen este énfasis analizan la pobreza rural, el grado en que las sociedades rurales quedan relegadas de las políticas públicas, la manera en que son olvidados sus habitantes así como situaciones directas de discriminación que muchas veces termina generando subsistemas educativos de segundo orden respecto a lo urbano.

Es muy frecuente encontrarse con trabajos que dan cuenta de los déficits de las poblaciones rurales contribuyendo con esto a las miradas de lo rural caracterizados por sus carencias. Aparece lo rural cómo lo carente, lo alejado y lo aislado. Sin embargo, éstas no

son las únicas maneras de concebirlo. Muchos autores por el contrario, prefieren caracterizar lo rural desde otro lugar y no desde el lugar de la carencia y la lejanía ya que éstos son términos relativos al punto de vista y posición del observador. En este sentido muchos autores, ubicados desde las pedagogías de lo rural, lo caracterizan desde sus valores, sus conocimientos y sus identidades propias. Estas miradas no se realizan en comparación con lo urbano sino desde lo que las pautas culturales y sociales propias de lo rural son y se construyen.

En los últimos tiempos han aparecido también posturas que niegan la dicotomía urbano-rural y por lo tanto se minimizan las especificidades de los mundos rurales. Esta postura por un lado parece licuar lo rural en una generalidad donde todo tiende a la homogeneidad. Estas posiciones se justifican a través de los efectos de las tecnologías, la globalización y otros fenómenos socioculturales de carácter general y abarcativo. Sin embargo, aún dentro de la postura de no contraponer lo rural con lo urbano, hay posicionamientos que siguen reconociendo las diferencias. Esto se produce en aras de una valoración de lo rural como lo culturalmente propio y distinto, con valor en sí mismo. Desde este lugar las instituciones y las aulas multigrado vienen a cumplir una función de preservación, valoración y extrapolación de lo rural a los mundos urbanos y de lo urbano en los mundos rurales.

### **3.5.1. El valor de las comunidades**

En el CINVESTAV ya se había realizado una investigación en comunidades rurales en el año 1994, sobre alfabetización en torno a escuelas del CONAFE. El trabajo se desarrolló en Aguascalientes, Michoacán, Querétaro y Puebla. Desde el comienzo tuvo en cuenta alguna de las particularidades de la propuesta del CONAFE, como el Manual del Instructor Comunitario y sus propuestas que fomentan la interacción entre los niños. Ferreiro y Rodríguez (1994), autoras del informe de investigación, señalan que esas situaciones de interacción “generan espacios privilegiados de observación para un investigador” (Ferreiro, Rodríguez, 1994, p. 9). La investigación se centró en los problemas de adquisición de la lengua escrita y su relación con el proceso de escolarización. En este marco, se planteó como objetivo analizar “las condiciones que permiten lograr una alfabetización integral en medio rural” (Ferreiro, Rodríguez, 1994, p. 10).

La investigación, a juzgar por los escenarios investigados –los cursos comunitarios de las escuelas del CONAFE- toca directamente a las aulas multigrado, aunque el término

*multigrado* no aparecen en momento alguno ni se esboza una conceptualización al respecto. Sí aparece una descripción de la realidad áulica: los cursos comunitarios son similares a los de las escuelas rurales unitarias por cuanto hay “un solo maestro para todos los grados” (Ferreiro, Rodríguez, 1994, p. 10), lo que lleva a la aparición del término *multi-grado* a modo de primer acercamiento. En los cursos comunitarios estos grados se organizan en tres niveles, a razón de dos grados por nivel, usando los libros de texto habituales más el manual del instructor comunitario. La tarea fue de investigación pero también de intervención llevada adelante sobre todo por los maestros participantes. Éstos ejercieron observación de las aulas pero también intervinieron activamente en las aulas y en las comunidades.

Las autoras marcan un perfil del relato caracterizado por la descripción cultural y social de las comunidades rurales y del perfil biográfico de los jóvenes instructores comunitarios. En lo que respecta a los aspectos didácticos, aparece una serie de consideraciones a modo de dificultades con las que se enfrentan los instructores. “Con los niños de todos los niveles (pero más particularmente con los de Nivel I) aparecen dificultades que van desde el manejo de contenidos y las dinámicas grupales hasta dificultades para establecer un diálogo productivo” (Ferreiro, Rodríguez, 1994, p. 37). De las observaciones surgen situaciones de falta de coordinación de la atención simultánea a diferentes niveles y problemas de organización de las actividades.

El uso del manual parte del instructor comunitario resulta clave en esta mirada:

la propuesta de organización y conducción de las actividades que se propone en el Manual es perfectamente adecuada a la situación multi-grado que deben enfrentar (sacar provecho de las diferencias de edades y conocimientos de los niños, en lugar de pretender reproducir, a través de las filas de bancos, la situación supuestamente ideal de un espacio diferente para cada grado) (Ferreiro, Rodríguez, 1994, p. 40).

Se trata de una investigación que buscó generar estrategias para elevar el nivel de alfabetización en pequeñas comunidades rurales aisladas atendidas por instructores comunitarios. Pero detrás de esa pretensión técnica aparece la producción de conocimiento vinculada con las características de estas comunidades, las escuelas, sus aulas y la enseñanza que en ellas se produce. En el marco de este último sentido es que se esbozan algunas características y ventajas para el aprendizaje, propias de las aulas rurales y *multi-grado*. En

cuanto a la alfabetización, el lugar de las interacciones ocupa un lugar central: “la coexistencia de múltiples lectores y productores de textos en el mismo salón es un incentivo para el aprendizaje de los que recién inician” (Ferreiro, Rodríguez, 1994, p.164). De este modo, la coexistencia de diferentes edades y grados, que podría ser considerada una desventaja, aparece como una fuente de aprendizajes y una ventaja pedagógica, propia de la heterogeneidad.

Al igual que en la investigación de Justa Ezpeleta (1997), en Ferreiro y Rodríguez (1994) se muestra que en las escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), a pesar de las deficitarias condiciones sociales y de no contar con docentes titulados, los alumnos están en mejores condiciones de aprendizaje que en las escuelas rurales unitarias de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

### **3.5.2. Análisis**

Los casos de producción de conocimiento sobre aulas multigrado en México muestran claramente la importancia de tener en cuenta los aspectos sociales y culturales. El caso mexicano es paradigmático por cuanto señala la particular relevancia que tienen los instructores comunitarios en la enseñanza multigrado de las escuelas del CONAFE. En estos casos se trata de instructores sin formación docente previa pero que sin embargo, al estar preparados específicamente para trabajar en aulas multigrado, suelen obtener mejores resultados. A esto se suma un componente sustancial para su acción docente en estas escuelas en su perfil comunitario. Se trata de jóvenes de la propia comunidad que conocen sus pautas sociales, culturales y lingüísticas por lo que eso constituye un punto de partida y de llegada significativamente importante para su práctica de enseñanza.

Más allá de las complejidades técnicas del aula multigrado es de destacar lo trascendente que resulta tener pleno conocimiento de las lógicas locales y los vínculos que se pueden establecer entre la escuela las familias y la comunidad.

Muchos modelos pedagógicos donde se inscriben las prácticas de enseñanza en aulas multigrado como la *pedagogía rural uruguaya* y la *pedagogia do campo* en Brasil, el factor social y cultural es determinante de la vida escolar. Por lo tanto es determinante de las relaciones entre enseñante y aprendiente, atravesadas por lo social. Dado que la mayor parte de las aulas multigrado se encuentran en escuelas rurales y de pequeña escala, las escuelas suelen tener un rol social extremadamente importante. Para la mayor parte de las

comunidades rurales, la escuela es la única presencia de lo público y la única presencia del Estado lo cual le confiere a la escuela y a los docentes un rol diferente.

Además de lo que esto pueda significar en cuanto al rol y los fines sociales de la escuela, desde lo didáctico, lo social y lo cultural determina el tipo de saberes que circula en las aulas. Determina sobre todo los anclajes temáticos a los que se apela para enseñar los contenidos curriculares y las formas que adquieren a modo de punto de partida y de motivación. Lo social y lo cultural que rodea a la escuela y de lo cual la escuela forma parte, le dan materialidad a los contenidos de enseñanza otorgándoles una significación en relación a problemáticas de orden práctico para las cuales esos contenidos son necesarios y adquieren sentido.

### **3.6. Investigaciones referidas a aulas multigrado con un telón de fondo pedagógico y político**

Las investigaciones referidas a aulas multigrado con un telón de fondo pedagógico y político enmarcan lo didáctico en lo pedagógico. Se trata de tener en cuenta marcos teóricos que van más allá de la enseñanza y el aula multigrado pero que la definen y le dan sentido a partir de conceptos relacionados con la institución educativa, el medio donde ésta se encuentra, los fines y los propósitos de la educación. También otorgan un marco de sentido a las respuestas asociadas a las preguntas clásicas de la pedagogía: para qué futuro educamos, para qué sociedad, para formar qué tipo de personas, qué instituciones; preguntas que en escenarios rurales han dado lugar a respuestas vinculadas con lo que se denomina pedagogías rurales. Estas pedagogías basan su existencia en las características identitarias de las instituciones educativas enclavadas en medios rurales a partir de la identidad cultural, histórica y social que estos medios tienen y que los diferencian de medios urbanos. Si bien estos marcos teóricos pedagógicos no construyen consensos unánimes, muchas definiciones pedagógicas abogan por defender la especificidad de lo rural y por lo tanto defender la existencia de estructuras curriculares, propuestas educativas, formación de docentes y políticas educativas propias y particulares para ese medio. Sin embargo, también hay otras posturas que, aun reconociendo las particularidades de los medios rurales, no entienden que necesariamente conlleve propuestas diferenciales sino que por el contrario debe tratarse de la misma educación para todos con adaptaciones según medios, tipo de instituciones y eventualmente tipo de estructuras áulicas. Con menor frecuencia también existen posturas que niegan las diferencias entre lo rural y lo urbano por lo que no es necesario siquiera

establecer adaptaciones sino que por el contrario toda propuesta educativa debe aplicarse en su concepción, en su forma y en sus contenidos de igual manera en todos los ámbitos.

En términos generales, los estudios de esta naturaleza se basan en la convicción de que lo didáctico debe estar definido y enmarcado por lo pedagógico. Por lo tanto, no debe ser analizado sólo en sus componentes técnicos que sean susceptibles a una replica mecánica en distintos contextos socioeconómicos y políticos. Este tipo de estudios sostiene que cualquier práctica de enseñanza tiene un marco teórico y conceptual previo que le otorga sentido y que debe ser tenido en cuenta a la hora de su formulación, la formación de los docentes para ello y las estructuras curriculares que le dan fundamento. Esto hace que todo análisis de la enseñanza en aulas multigrado debe tener en cuenta las variables de orden pedagógico que influyen en su configuración.

### **3.6.1. La política de la *multissérie*<sup>9</sup>**

Las cercanías conceptuales entre la educación rural uruguaya y la *educação do campo* desarrollada en Brasil, son evidentes. A pesar de responder a procesos históricos diferentes, la búsqueda de una identidad propia de lo rural y de la educación rural, la defensa de la escuela rural en sus características particulares, el valor del aula multigrado y la elaboración de un constructo teórico que englobe este conjunto de ideas, representan signos de esas cercanías. La didáctica multigrado en Uruguay y la *didática para classes multisseriadas* en Brasil se desarrollan como campos académicos sostenidos a su vez por estructuras pedagógicas y políticas definidas: la pedagogía rural uruguaya y la *pedagogia do campo* brasileña.

Sin embargo, se han registrado escasos procesos académicos de referencia mutua entre docentes e investigadores de uno y otro país, sobre educación rural y *educação do campo*. La propia necesidad de utilizar ambos términos, ha permanecido desconocida para unos y otros ámbitos académicos. Este par de términos a su vez remite a otros, cuya correspondencia no resulta del todo evidente, como las *classes multisseriadas* y las *escolas do campo*.

La primera señal que dan los maestros rurales uruguayos a partir de los aportes de Agustín Ferreiro (1937) está vinculada con la propuesta excesivamente urbanizada de la enseñanza en las escuelas rurales. Ya el propio Ferreiro desde sus primeros planteos,

---

<sup>9</sup> Este apartado está basado en un texto anterior (Santos, 2013b).

fundamentaba esta convicción acerca de una escuela urbana implantada en el campo, a través de dos evidencias: la inadecuación curricular y la inadecuación de la formación de los maestros. Años más tarde, Julio Castro (1944) se referirá ampliamente a la necesidad de revalorizar lo rural en su identidad propia, ante la visión urbanocéntrica que se tenía de su cultura, costumbres y modos de vida.

La denuncia de una escuela rural urbanizada, tanto en lo curricular como en las formas de enseñanza y la consideración del medio local, también forma parte central de la *educação* y la *pedagogia do campo* brasileña. Ésta se configura a partir de una perspectiva contrahegemónica tendiente a reconocer las especificidades del mundo rural. Aquí es donde cobra sentido la diferencia conceptual entre *educação do campo* y *educação rural*. Más que una cuestión terminológica, los términos connotan concepciones contrapuestas que nos permite dimensionarlas en su justa medida, en relación al pensamiento pedagógico uruguayo.

De forma diferente a lo que se concibe en nuestro país como educación rural y pedagogía rural, en Brasil existe una idea de *educação rural* como aquella instituida por los organismos oficiales y que tiene como propósito la “escolarización como instrumento de adaptación del hombre al productivismo y a la idealización de un mundo de trabajo urbano, habiendo sido un elemento que contribuyó ideológicamente para provocar la salida de los sujetos del campo para tornarse operarios en las ciudades” (Teixeira, Campos, 2012, p. 238).<sup>10</sup> La *educação do campo* surge precisamente, en contraposición a esta tendencia histórica. En este sentido, desde esta postura ideológica se promueve la especificidad del mundo rural a partir de la participación de los movimientos sociales del campo en la negociación de las políticas educativas. Esto supone una nueva concepción de educación defendida por esos movimientos, que incluye sus “cosmologías, luchas, territorialidades, concepciones de naturaleza y familia, arte, prácticas de producción, bien como organización social o trabajo, entre otros aspectos locales y regionales que comprenden especificidades de un mundo rural” (Kolling, Molina, 1999; Caldart, 2000; citados por Teixeira, Campos, 2012, p. 238).

En nuestro país el Programa para Escuelas Rurales de 1949 constituye la síntesis del movimiento a favor de la educación rural que se venía procesando desde la década del 30. La generación de una nueva estructura curricular, propia para las escuelas rurales y en función de sus especificidades y las del medio, representaba la respuesta a la inadecuación curricular de la educación rural que originalmente había advertido Agustín Ferreiro. En la actualidad,

---

<sup>10</sup> Las traducciones de estas citas del portugués al español son mías.

aun cuando ese programa no esté vigente, sus fundamentos pedagógicos impregnan las propuestas de formación permanente y muchas de las prácticas cotidianas de los maestros. De todas maneras, la adecuación/inadecuación curricular la debemos analizar más allá del currículo prescripto. Hoy este abordaje teórico tiene que ver con los saberes que circulan en una escuela rural, la relación entre los saberes cotidianos y los escolares, los fenómenos de multilingüismo e interculturalidad y las formas que adopta el mundo de lo rural dentro de las aulas.

Los movimientos de *educação* y *pedagogia do campo* en Brasil recogen esta inquietud, por tratarse de un escenario histórico más reciente, en que la relatividad cultural y la diversidad de manifestaciones sociales, lingüísticas, artísticas y de tradiciones, está muy presentes en los discursos. Llevar esto a las prácticas cotidianas de las escuelas, trascendiendo un prototipo –la forma de hacer escuela y sus saberes- constituye el actual desafío. Una vez más, la *educação do campo* se presenta como un movimiento contrahegemónico que lucha contra la saturación de las conciencias que la hegemonía –en términos gramscianos- se presenta en la sociedad. Una hegemonía que tiende a diferenciar lo bueno y lo malo, según parámetros del medio urbano, la escuela graduada y el currículo uniforme.

Sá Barreto (1986) citado por Miguel Soler (1996), al referirse a la educación en el estado de São Paulo, menciona la necesidad de

superar de una vez las antiguas fórmulas ruralistas que preconizaban una escuela de cara a las especificidades de la vida del campo y a la adecuación estrecha del currículo a ésta (...). Mientras el ruralismo pedagógico se preocupa de formar un profesor capaz de utilizar y supuestamente transmitir técnicas agrícolas y vehicular nociones de salud e higiene en las áreas rurales, importa superar esa visión simplista y formar el profesional que tenga condiciones de entender la problemática del campo y sus implicaciones en la escuela (Soler, 1996, p. 146, 147).

Marlene Ribeiro (2012) sobre la base de Petty, Tombim y Vera (1981) se refiere a la negativa histórica de la *educação rural* a adecuar la escuela rural a las características de los campesinos o de sus hijos. Estos autores expresan que la escuela rural ha procurado “formar grupos sociales semejantes a los que viven en las ciudades, distanciados de los valores

culturales propios” (Ribeiro, 2012, p. 293). Al estar la escuela rural comprendida en las relaciones sociales de producción capitalista, tiene “sus finalidades, programas, contenidos y métodos definidos por el sector industrial, por las demandas para el trabajo de este sector” (Ribeiro, 2012, p. 294). En este marco, la *educação rural* aparece históricamente asociada a múltiples preconceptos respecto a los campesinos, no considerando los saberes propios del trabajo de los agricultores (Silvana Gritti, 2003, citada por Ribeiro). La formación técnica, los programas de capacitación para el trabajo y ciertas formas de extensión rural, constituyen modalidades de llegada al medio rural, sin valorizar el propio trabajo agrícola de los habitantes rurales. Estos movimientos que han tenido como centro la escuela rural, se encuadran en el difusionismo (Rogers, 1974), influencia que también ha operado en Uruguay, como difusión de innovaciones.

El perfil de la *educação do campo* sin embargo, se presenta como una “conciencia de cambio” (Caldart, 2012), una práctica social que se constituye como una lucha por el acceso a la educación por parte de los trabajadores de campo, pero no cualquier educación, “hecha por ellos mismos y no apenas en su nombre” (Caldart, 2012, p. 261). En la *educação do campo* los sujetos ocupan un lugar central en la definición de las formulaciones pedagógicas, valorizando su trabajo y la formación específica. “Sus sujetos ejercitan el derecho a pensar pedagogía desde su realidad específica, pero no sólo visualizándose a sí mismos: les importa la totalidad y ésta es más amplia que la pedagogía” (Caldart, 2012, p. 262).

João Bosco Pinto (1981) citado por Marlene Ribeiro (2012), se ha referido al hecho que los docentes rurales no reciben formación adecuada para trabajar con la realidad del campesinado. Bosco Pinto señala que allí está la causa por la cual los docentes no tienen interés en establecer relaciones con las comunidades. Miguel Arroyo (2012) plantea la necesidad de superar el prototipo único de docente-educador para la educación primaria, por lo que los intentos que han existido de formar docentes para la especificidad de las escuelas rurales, implica vencer la propuesta generalista que entiende que todo docente está capacitado para desarrollar los mismos contenidos y propuestas, más allá de los colectivos humanos con los que trabaje. Arroyo sostiene que en Brasil, la no superación de ese prototipo tiene como efectos una formación que privilegia la visión urbana,

ve los pueblos y escuelas de campo como una especie en extinción, y privilegia transportar para las escuelas de campo docentes de la ciudad sin vínculos con la cultura y los saberes de los pueblos de campo. Las

consecuencias más graves son la inestabilidad de ese cuerpo de docentes urbanos que van a las escuelas de campo, y la no conformación de un cuerpo de docentes identificados y formados para la garantía del derecho a educación básica para los pueblos de campo. Así, un sistema específico de escuelas de campo no se consolida (Arroyo, 2012, p. 359).

Miguel Soler, al conceptualizar la educación rural como una educación que se imparte a pobladores rurales en el medio rural, expresa que es, además, una educación a ruralizar, “corrigiendo la tendencia mayoritaria de ignorar las características del medio y de no dar al educando competencias para que domine ese medio, que es ahora el suyo y que para mucha gente lo seguirá siendo en el futuro” (Soler, 1996, p. 147). Esta idea de ruralizar la escuela va más lejos en Malassis (1975) citado por Soler:

habría que ‘ruralizar’ el sistema educativo global, lo cual equivale a decir que debería hacerse comprender a todos el papel que el mundo rural y el trabajo campesino juegan en las sociedades en transformación y enseñarles el respeto hacia el trabajo manual y la naturaleza (Soler, 1996, p. 149).

Julio Castro se refería a este fenómeno como *incomprensión del ambiente* por parte de la escuela. “La escuela es independiente del medio y es distinta de él. El medio es campo; la escuela en cambio es ciudad. Un pedacito de ciudad que surge en medio del campo, como un islote emerge inesperadamente sobre la superficie del mar” (Castro, 1944, p. 44). Castro, conocedor del campo uruguayo, advierte sobre esta distancia entre la escuela como un “centro artificial que no tiene raíces en la realidad concreta de alrededor” (Castro, 1944, p. 44). Según Castro, el efecto de esta distancia es el aislamiento, acentuado por un maestro que tiene otros intereses y estilo de vida que los habitantes del lugar, así como por el espíritu general de las actividades de la escuela. Aquí es donde Julio Castro se acerca a los argumentos antes planteados por Agustín Ferreiro: el maestro “no comprende al campo ni lo ama: criado en la ciudad, educado en sus escuelas, aislado del campo por incomprensión y algunas veces hasta por menosprecio” (Ferreiro, 1937, p. 41, 42).

Para Castro y por ende, para todo el movimiento pedagógico de entonces, el fenómeno da cuenta de un proceso de colonización que desde la ciudad considera al campo

como la tierra a conquistar. Aquí se mezcla la orientación difusionista y la actitud filantrópica urbanocéntricas:

el espíritu ciudadano quiere contribuir a la superación del hombre de campo y en esto hay una actitud generosa y humana. Pero entiende esa superación como la transformación del espíritu rural hacia las formas corrientes de la vida urbana. Y aquí está el error y las consecuencias negativas del desconocimiento de la existencia de dos psicologías y dos modos de vida distintos (Castro, 1944, p. 56).

En este planteo, la actitud colonizadora procura eliminar el dualismo campo-ciudad, con la imposición de los valores de la ciudad. La posición ruralizadora que defendían Castro y sus compañeros, se preocupaba por hacer que ambos modos de vida, el rural y el urbano, coordinaran y se entendieran. “El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el aprovechamiento educacional de los valores culturales que el campo ofrece” (Castro, 1944, p. 57).

José María Tardin (2012) se refiere a la cultura campesina y sus señas de identidad, de un modo similar a los planteos de Julio Castro en el Uruguay de la década del 40. Esto implica valorar lo rural por la positiva y no por contraposición a lo urbano y lo que le falta del medio urbano. Las maneras de definir lo rural por lo carente, lo lejano y lo aislado, son formas de definición en función de lo urbano que se toma como referencia cultural a ser alcanzada. Para Tardin, el campesinado se fue constituyendo a partir de una diversidad de sujetos sociales históricos, forjados en el marco de una íntima relación familiar, comunitaria y con la naturaleza,

demarcando territorialidades como las transformaciones necesarias a su reproducción material y espiritual, generando una miríada de expresiones particulares que, al mismo tiempo, se respaldan en elementos societarios generales, marcando su humanización y humanizando la naturaleza, en un intrincado complejo de agroecosistemas (Tardin, 2012, p. 179).

Dos cuestiones aparecen como centrales en esta conceptualización. Por un lado, la consideración del campesinado como sujeto social histórico que se formó en condiciones sociales, materiales y políticas adversas; sufriendo violencia y agresiones, siendo activo en procesos de rebeliones y representando, en el caso brasileño, un alto grado de radicalidad en su accionar político. Por otro lado, la relación del campesinado con la naturaleza, lo cual marca profundamente su subjetividad y por ende particulares estéticas de expresión: música, danza, poesía, teatro, festividades, instrumentos musicales, historias y leyendas, artesanías, artes plásticas, ritos, mitos, etc.

Como expresa Arroyo (1992, p. 5),

tenemos que optar entre continuar tratando al hombre de campo como un carente crónico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado o pasar a tratarlo como un ciudadano trabajador históricamente excluido de los derechos básicos, que viene tomando conciencia de esta exclusión y se organiza en la reivindicación de sus derechos.

La tríada de pedagogos Ferreiro-Castro-Jesualdo distaba de tener afinidad ideológica. Los dos primeros formaron parte del continuum histórico que se configuró como el movimiento a favor de la educación rural, no así Jesualdo que fue contemporáneo al movimiento, pero por carriles de pensamiento y de acción diferentes. Sin embargo, aún con las cercanías y distancias, algo había en común entre ellos: realizar un llamamiento a los educadores rurales a construir un pensamiento pedagógico propio y adecuado a las circunstancias del país. Esto evitaría caer en el error de la imitación de modelos y métodos, nacidos y aplicados originalmente en contextos europeos o norteamericanos, demasiados alejados de nuestra idiosincrasia y posibilidades materiales.

La discusión por lo tanto, giraba en torno a las pautas de la Escuela Nueva. En los planteos generales y las propuestas prácticas de los tres puede verse la influencia del escolanovismo. Sin embargo, ninguno de ellos se declara escolanovista y los tres marcan distancia respecto a ella y critican diversos aspectos de sus prescripciones. Este distanciamiento de la Escuela Nueva no era fácil de hacer en las décadas del 30 y del 40, por cuanto el discurso escolanovista saturaba el ambiente pedagógico con un alto grado de legitimidad en el Río de la Plata. Sin embargo, en aras de apostar a lo propio, estas críticas a la Escuela Nueva y sus métodos, bajo la forma de desconfianza o negación de la panacea, son

visibles tanto en *Vida de un maestro* de Jesualdo Sosa (1937), en *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (1937) como en *El banco fijo y la mesa colectiva* de Julio Castro (1942).

El error a evitar es la *imitación servil*, ponderando la figura del maestro como el verdadero protagonista de los procesos de cambio. El texto más contundente en este sentido, es el de Agustín Ferreiro:

es necesario que el magisterio nacional ocupe posiciones personales frente a los problemas que son propios de nuestra escuela y no se deje seguir arrastrando por corrientes extrañas al medio que, pulverizando lo actual, todo lo prometen a condición de que se les brinden recursos tan desmesurados y faltos de relación con la capacidad económica del país, que es prácticamente imposible el proporcionárselos (Ferreiro, 1937, p. 6).

En este marco, señala que más allá de los programas, los planes, los medios y los fines de la educación, será siempre sobre los hombros de los maestros que recaerá toda la responsabilidad; “sin él no habrá nada y no será nada, si el maestro pierde la conciencia de su propia capacidad” (Ferreiro, 1937, p. 7), en tiempos de un período pedagógico *alquímico* con sus *palabras mágicas*.

Aquí es donde aparece el señalamiento del gran error para Ferreiro, coincidiendo con lo que al mismo tiempo expresaba Jesualdo y más tarde diría Julio Castro:

leed a todos los autores, estudiad sus sistemas; pero no los imitéis servilmente, que todo sistema es bueno en manos de su creador; pero puede ser pésimo en manos de sus imitadores (...) No os dejéis cegar por la pirotécnica de los palabreros: luz que ciega, cierra caminos: la verdad es clara: sencilla: saldrá de vosotros: no la esperéis de afuera. Aparecerá sin explosiones ni deslumbramientos como si toda ella, al decir de James, cupiera en el cuenco de una mano (Ferreiro, 1937, p. 9).

No debe confundirse la Escuela Nueva como corriente pedagógica con el Programa Escuela Nueva implementado más adelante en escuelas rurales de Colombia. Rosa María

Torres (1992) citada por Miguel Soler (1996) describe la Escuela Nueva colombiana como una “propuesta integral que combina aspectos curriculares, de capacitación de docentes, administrativos y comunitarios, sobre la base de los principios de pedagogía activa, promoción flexible, gobierno escolar y fuerte relación escuela-comunidad” (Soler, 1996, p. 228). En términos generales se trata de una propuesta muy didáctica, aunque no se limita sólo a lo metodológico, caracterizada por las guías que orientan el autoaprendizaje, espacios físicos alternativos –rincones, bibliotecas, museo, huerta, etc.-, instrumentos –calendario agrícola, fichas familiares, croquis de la comunidad-; “sencillos pero poderosos medios de interpretación de la realidad que mucho han de facilitar la socialización de los alumnos y la articulación de la teoría con la práctica en la actividad escolar. Escuela Nueva se ha mostrado pródiga en la proposición de este tipo de apoyos didácticos” (Soler, 1996, p. 230).

Aquellos mismos señalamientos que Castro, Jesualdo y Ferreiro hacían respecto a la implantación literal de la Escuela Nueva en el Uruguay de los años 30, ha ocurrido en los últimos años respecto a la implantación de la Escuela Nueva colombiana en Brasil. Aquel programa, tan bien considerado por Rosa María Torres y por Miguel Soler en los años 90, merece las peores críticas por parte de la *educação do campo*. Con el nombre de *Escola ativa*, el modelo colombiano se implementó a partir de 1996, como una estrategia metodológica para ser implementada en las aulas multigrado y en general, en escuelas pequeñas y unidocentes. Comenzó en los estados del nordeste, a partir de fondos del Banco Mundial y tuvo su punto fuerte en la formación de los maestros. Al comienzo, un conjunto de técnicos brasileños tomaron un curso en Colombia sobre la propuesta, tras lo cual se generó el documento *Directrices para la implantación e implementación de la estrategia metodológica escuela activa*. Desde 1996 a 2004 el programa –implementado por el Fondo Nacional de Desarrollo de Educación- fue muy criticado por la procedencia de los fondos para sustentarlo, sus referencias teóricas constructivistas y su ineficacia para mejorar la calidad de la educación básica en el campo (D’Agostini, Taffarel, Santos Júnior, 2012). A partir de 2007, el programa se comenzó a gestionar con recursos propios, expandiéndose a otras regiones, pasando a gestionarse por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión. Una evaluación del programa le fue solicitada a la Universidad Federal de Pará, pero según D’Agostini, Taffarel y Santos Júnior, este informe nunca fue tenido en cuenta. Igualmente algunas modificaciones se le hicieron al programa, incorporándose cuestiones planteadas por diversos autores de la *educação do campo*, pero sin asumir su referencial teórico y metodológico.

En 2008 el programa se expande a todo el país, con apoyo financiero del Ministerio de Educación y Cultura. Pero el objetivo de “mejorar la calidad del desempeño escolar en clases multigrado de las escuelas de campo” (Soler, 1996, p. 315) no ha sido alcanzado. Además de una larga lista de problemas operativos, el propio espíritu de un programa implantado, parece ser el principal problema. Una formación en cascada y la distribución de unos kits pedagógicos, configuran las características principales de la propuesta, con un excesivo énfasis instrumentalista y metodológico. En este sentido la formación de los docentes está vinculada solo a los aspectos técnicos de la enseñanza, poniendo en un segundo plano las dimensiones políticas, éticas, morales, estéticas y epistemológicas de los actos de enseñar y aprender. La base teórica del programa “tiene sus raíces en el pragmatismo y en las concepciones escolanovistas y neoconstructivistas, no atiende las necesidades de una consistente base teórica sobre *educação do campo* para sustentar el trabajo pedagógico de las escuelas de campo. La orientación política del programa es alienadora, en tanto es apenas una estrategia metodológica, centrada en la neutralidad de la técnica de enseñanza” (Soler, 1996, p. 318)

El error que señalaban Castro, Jesualdo y Ferreiro, se ha cometido en Brasil con el programa *escola ativa*, en cuya implementación han operado, al menos, dos fantasías. Por un lado, la creencia en el valor de los métodos en sí mismos, cuya aplicación literal garantizaría el mismo éxito que en las condiciones originales. Muchos ejemplos en la historia de la educación demuestran la falsedad de este enunciado. En segundo lugar, la creencia en la dimensión técnica de la enseñanza como válida y suficiente. Esto equivale al fenómeno de quitar pedagogía y política a la didáctica, entendiendo que la intervención técnica apolítica y exenta de sustento pedagógico, conducirá a alguna parte.

Una de las razones para cerrar escuelas rurales pequeñas o generar modelos de gestión territorial como las consolidaciones o los nucleamientos, pasa por evitar la multigradación. En ocasiones, la percepción que considera al multigrado como un mal necesario o una distorsión indeseable de la escuela graduada, apuestan a la consolidación como forma de mantener el esquema graduado. En María Espínola Espínola la idea pasaba al menos, por atenuar la multigradación. La escuela consolidada “estará mejor graduada porque habiendo más maestros en un mismo local, cada uno tendrá menos número de clases y no habrá inconveniente en hacer las divisiones necesarias” (Espínola Espínola, 1922, p. 94, 95). Según Lydia Assis (2013), este factor de evitar la multigradación -en el caso de Brasil, la *multiseriación*- es muy potente en ese país como criterio determinante para cerrar escuelas

*multisseriadas* y crear escuelas-polo con seriación completa, esto es, con un docente por cada grado.

En las políticas educativas que históricamente se han dado tanto en Uruguay como en Brasil, hay muchas líneas de parentesco sobre la educación en medios rurales: propuestas urbanizadas, estructuras curriculares inadecuadas, formación específica de los docentes inexistente o insuficiente, valoración de lo rural por la negativa y desde parámetros estrictamente urbanos. En tiempos diferentes pero a partir de diagnósticos similares, se conformaron movimientos pedagógicos que también guardan muchas líneas de parentesco: la educación y pedagogía rural en Uruguay; la *educação y pedagogia do/no campo* en Brasil: conceptualización de lo rural en virtud de una valoración propia en lo social y cultural; valoración de la multigraduación; necesidad de una formación docente específica; construcción de una propuesta curricular adecuada.

Oscar Ferreira y otros (2010) describen varios aspectos de las clases multigrados de la Amazonia paraense. Se trata también en este caso de un texto atravesado por elementos pedagógicos y políticos de fondo que tienen relación, por ejemplo, con la *pedagogia do campo*. Esa misma impronta tiene el resto de los artículos que aparecen en ese volumen *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada* coordinado por Maria Isabel Antunes – Rocha y Salomão Mufarrej Hage. El artículo en cuestión deriva de las investigaciones realizadas por el *Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia del Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará*, en particular la desarrollada entre 2002 y 2004 denominada *Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica*, la efectuada entre 2005 y 2007 llamada *Curriculo e inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia* y la investigación llevada adelante entre 2008 y 2010 denominada *Políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia*.

Estas investigaciones en términos generales buscan generar un corpus teórico propio para las aulas multigrado, por cuanto se busca construir bases para la “*elaboração de uma proposta de intervenção que oportunizasse transgredir à ‘precarização do modelo seriado urbano’ que constitui o traço identitario dominante das escolas multisseriadas*” (Ferreira et al, 2010, p. 25). Sin embargo, en el trabajo que estamos considerando que es el primero que aparece en ese volumen, no se llega a elaborar un corpus teórico propio para las aulas multigrado, sino que por el contrario, se describen sus bases estructurales y más aún, las

condiciones contextuales y políticas para su desarrollo. La *educação do campo* aparece como un escenario teórico de fondo sobre el cual construir algo del orden de lo propio, a lo cual se superpone en este caso, el escenario de la Amazonia y su diversidad poblacional.

La descripción de la realidad de las escuelas rurales de la Amazonia paraense constituye en términos críticos, una mirada de las condiciones cotidianas de las aulas multigrado. Se trata de una definición política que aparece en este tipo de estudios y que le pretende otorgar sentido ideológico a toda acción técnica que se promueva en las aulas. La realidad de las escuelas rurales en el Estado de Pará se define en función de la “*falta e/ou ineficiencia de políticas públicas, em particular da política educacional para a Amazônia, situação que envolve fatores macro e microestruturais, como a profunda desigualdade social e exclusão e o fracasso escolar dos sujeitos do campo*” (Ferreira et al, 2010, p. 26, 27).

En este marco se señalan las características de la educación rural multigrado: precariedad de las condiciones existenciales de las escuelas multigrado, sobrecarga de trabajo de los docentes e inestabilidad del empleo, angustias relacionadas con la organización del trabajo pedagógico, currículo alejado de la realidad de la cultura y la vida rural, fracaso escolar y de desfasaje entre edad y grado, problemas vinculados a la participación de las familias y de la comunidad en la escuela, falta de acompañamiento pedagógico de las Secretarías de Educación. Tras esta descripción los autores plantean una serie de prescripciones que no son didácticas sino pedagógicas y políticas, a modo de recomendaciones. Las escuelas multigrado necesitan salir del anonimato y deben ser insertadas en las agendas públicas, se necesita construir una nueva propuesta educativa para las escuelas rurales multigrado, es necesario trabajar la heterogeneidad sociocultural, es preciso ubicar la escuela multigrado en una reformulación del proyecto político-pedagógico y del currículo y se debe superar la unilateralidad de las prácticas curriculares ejercidas en el espacio áulico. Veamos las recomendaciones que los autores formulan en lo más directamente vinculado con la formulación de una didáctica multigrado: “*destacase a necessidade de investigação das diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizadas em uma turma diferenciada por idades e aprendizagens*” (Ferreira et al, 2010, p. 31). Se trata de un mandato general donde lo didáctico tiene un mínimo lugar en un marco mucho más amplio y de orden político y pedagógico.

### 3.6.2. Análisis

La pedagogía rural uruguaya y la *pedagogia do campo* en Brasil son dos claros ejemplos del peso que puede tener un pensamiento pedagógico en el análisis e interpretación de la enseñanza multigrado. En ambos casos, con distancias históricas evidentes, lo pedagógico y lo didáctico se articulan de manera similar por cuanto lo didáctico se comprende y analiza en función de un conjunto de ideas de carácter pedagógico que conforman una estructura que responde a las preguntas clásicas.

En el caso uruguayo, el sentido político de la educación en medios rurales estuvo en su momento, a mediados del siglo XX, caracterizado por la lucha por la visibilidad de lo rural frente a lo urbano. Desde ese lugar se marcaban las diferencias culturales y sociales y sobre todo se denunciaban las diferenciales condiciones de vida de los habitantes en uno y otro medio. Aspectos tales como la emigración del campo a la ciudad, la pobreza rural y la invisibilidad de la sociedad rural, marcaron en su momento causas esenciales de generación de pensamiento pedagógico para buscar sentido de las instituciones educativas ubicadas en este medio. La pedagogía rural uruguaya nace a partir de un conjunto de ideas sobre la escuela rural que se discuten e intercambian sobre la base de una discusión acerca de la especificidad de lo rural respecto al urbano. Estas ideas también se materializan en un conjunto de experiencias en territorio que en última instancia tenían una manifestación en términos de enseñanza en aulas multigrado. Pero antes tenían manifestaciones de una enseñanza en medios rurales y conforme a los recursos y posibilidades temporales y espaciales que éstos presentaban. Antes de la materialización didáctica se presenta un conjunto de ideas pedagógicas acerca del campo, la escuela, el futuro y la sociedad rural.

La pedagogía rural uruguaya aparece entonces manifestada en dos grandes vertientes. Por un lado, una vertiente social basada en la existencia de una escuela como única institución pública y única presencia del Estado para la mayor parte de las comunidades rurales. Por otro lado, una vertiente de enseñanza o vertiente didáctica basada en principio en la disponibilidad de recursos del medio y luego en la existencia de aulas multigrado y sus efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La *pedagogia do campo* y la *educação do campo* en Brasil, en contraposición a la pedagogía rural y la educación rural, aparecen no sólo como una cuestión de términos sino también como una clara distinción entre la educación rural pensada desde la ciudad y una educación rural pensada por y para los habitantes rurales. Esta última posición se presenta de acuerdo a sus intereses, preocupaciones e improntas sociales y culturales. Los

movimientos sociales en Brasil como el Movimiento de los Sin Tierra tienen un lugar central en la conformación de esta pedagogía y por lo tanto toda la *didáctica para clases multisseriadas* se basa en los aspectos políticos y alcances pedagógicos que esta forma de enseñar tiene en su base conceptual. La respuesta al cómo enseñar no es sólo una respuesta técnica sino que está indisolublemente ligada a la respuesta del para qué enseñar, es decir, con qué propósitos a largo plazo contribuyen las prácticas de enseñanza cotidianas. La defensa académica del multigrado o *multissérie* en Brasil se sustenta en la defensa de la especificidad de lo rural en sus valores culturales y en el reconocimiento y toma de conciencia acerca de la invisibilización y la manera en que esta educación ha quedado históricamente relegada de las políticas públicas.

Aunque no todas las pedagogías rurales ponen énfasis en los aspectos directamente relacionado con el multigrado, las investigaciones que entran dentro de esta categoría referidos a las aulas multigrado, la enseñanza y el aprendizaje que ocurre en ellas, buscan sustentos pedagógicos para fundamentar los conceptos que ayudan a interpretar lo que sucede y prescribir lo que debería suceder.

### **3.7. Investigaciones referidas a los resultados educativos en aulas multigrado**

Las investigaciones sobre los resultados educativos en aulas multigrado suelen hacer comparaciones con los resultados de las aulas monogrado. Desde el punto de vista pedagógico los defensores de la didáctica multigrado tienden a suponer que los resultados son similares o mejores que en las aulas monogrado, algo que parece confirmarse en los pocos estudios que se han realizado desde esa perspectiva.

La necesidad de desarrollar estudios cuantitativos vinculados con el desempeño de los estudiantes en las aulas multigrado surge en la búsqueda de argumentos a favor de la multigraduación y para contraponerse con las miradas negativas que frecuentemente se dan respecto al multigrado.

La importancia de este tipo de estudios de carácter objetivo radica en confirmar las hipótesis que hablan del potencial para aprender en las aulas multigrado. Si esas hipótesis son correctas se establece así un argumento esencial para extrapolar las aulas multigrado y organizarlas allí donde no es estrictamente necesario en función de la escala reducida. Las posibilidades de aplicar formas organizativas de las instituciones y de las aulas conforme a criterios multigrado así como las prácticas de enseñanza que de esas formas se pueden producir, son derivaciones directas de los resultados que las aulas multigrado obtienen.

Las pruebas estandarizadas de evaluación de desempeños educativos rara vez discriminan entre aulas multigrado y aulas monogrado, por lo que para conseguir resultados definitivos al respecto, deben hacerse estudios que busquen directamente los desempeños en estas aulas, algo que en términos generales sucede pocas veces.

### 3.7.1. Aprendizajes urbanos y rurales

Antonio Bustos (2011) se refiere a esta tendencia que supone buscar diferencias entre escuelas rurales y urbanas en cuanto a sus resultados. Por lo general, estas comparaciones no han arrojado resultados concluyentes, pero tampoco el volumen de investigaciones al respecto permite aventurar juicios concretos al respecto. Sin embargo, da cuenta de un estudio exhaustivo realizado por David Pratt (1986) quien recorre a su vez 30 estudios experimentales realizados al respecto en Estados Unidos y Canadá entre 1948 y 1983. Los rendimientos en lengua y matemática, así como en otras cuestiones tales como variables socioemocionales, fueron mejores en las escuelas rurales con multiedad en algunos casos. En otros, sin embargo, no se evidenciaron diferencias significativas. En todo caso, *“multiage classrooms appear to convey a number of benefits, and no disadvantages, to their pupils”* (Pratt, 1986, p. 114), dando cuenta de la pertinencia de mostrar que, al menos, las escuelas multiedad, solo por serlo, no daban resultados desfavorables. Algunos efectos para la enseñanza de parte de los docentes estaban marcados en este estudio: *“in small schools and multiage classrooms, teachers live with the daily challenge of working in environments that depart from the general norm”* (Pratt, 1986, p. 114). Incluso estaba ya en ese momento la idea de *invención del hacer* que Flavia Terigi (2006) años más tarde utilizaría para describir el caso de los *plurigrados* en Argentina: *“the creativity and inventiveness required exacts a toll in time and energy. But such educators may take encouragement from the fact that the mass evidence indicates that, for their pupils, these environments are socially and psychologically healthy places”* (Pratt, 1986, p. 114).

Bruce Miller (1991) vuelve a plantear un trabajo similar y llega a similares consideraciones, en este caso recorriendo 21 estudios cuantitativos sobre resultados en aulas multigrado en Estados Unidos. Sobre la base de datos estadísticamente favorables, este autor plantea que la instrucción en aulas multigrado claramente aparece como una alternativa a las aulas organizadas en un solo grado. Sobre esta base cita estudios como el de Bandy (1980) en el que se encuestan y entrevistas maestros y directores sobre sus problemas y necesidades en el marco de su desempeño en aulas multigrado. Dificultades que en el trabajo de Pietila

(1978) para el caso finlandés se compensan: “*the small size of combined grades compensates many instructional difficulties. Age-wise heterogeneous groups are natural bodies where the members educate each other*” (Pietila, citado por Miller, 1991, p. 5).

En el trabajo de Dodendorf (1983) que cita el autor, además de comparar pruebas de rendimiento con escuelas urbanas, el estudio se detiene a observar la vida en las aulas describiendo características de interdependencia, independencia, participación de la comunidad, aprendizaje grupal y rutinas escolares. Otros trabajos, como el de Embry (1981) describía casos particulares de escuelas y docentes enfrentados a aulas multigrado.

En las conclusiones del trabajo de Miller, también se pasa a una serie de recomendaciones técnicas sobre el funcionamiento adecuado de un aula multigrado. Se pone énfasis en la posibilidad de desarrollo autónomo por parte de los propios estudiantes, apoyo mutuo, cooperación y solidaridad entre ellos. Tomando la investigación de Wragg’s (1984) se identifican algunas claves para el buen funcionamiento de un aula multigrado: organización del aula, gestión y disciplina áulica, organización de la enseñanza y plan de estudios, organización de grupos de aprendizaje, aprendizaje autodirigido y tutoría entre pares. Algunas de las ideas son planteadas en términos muy concretos:

*students learn how to help one another and themselves. At an early age, students are expected to develop interdependence. The effective multigrade teacher establishes a climate to promote and develop this independence. For example, when kindergarten students enter the classroom for the first time, they receive help and guidance not only from the teacher, but from older students* (Miller, 1991, p. 11).

### **3.7.2. Análisis**

De la mano de Antonio Bustos conocemos algunos estudios de resultados en aulas multigrado realizados en el contexto anglosajón. En general, los resultados no son concluyentes y tienden a mostrar logros de carácter muy similar entre escuelas rurales y urbanas o entre aulas multigrado y monogrado. Diversos estudios cuantitativos parecen mostrar argumentos suficientes como para justificar la extrapolación de metodologías didácticas multigrado a ámbitos institucionales que no lo son.

Como se puede apreciar en la descripción de algunos de estos estudios, rara vez las conclusiones se sacan solo de los resultados sino que por el contrario, alrededor del análisis

de estos, siempre aparecen consideraciones acerca de los procesos. Esto en relación a las interacciones, la organización de los elementos de la práctica educativa y otras ventajas que estudios cualitativos igualmente destacan acerca del funcionamiento de las aulas multigrado. En este sentido parece haber un énfasis inevitable en las características singulares y particulares que las aulas multigrado en su dinámica presentan en comparación con las aulas monogrado.

### **3.8. Investigaciones referidas a las investigaciones sobre aulas multigrado (metainvestigaciones)**

La propia complejidad de las aulas multigrado y la gran diversidad de manifestaciones que presentan de acuerdo a variables institucionales, contextuales, de estructura grupal y de escala, llevan a resaltar el lugar de lo singular en la mayoría de los programas de investigación al respecto. Sin embargo, se registran regularidades (por ejemplo, las prácticas de enseñanza directas e indirectas, alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo), las que son registradas por metainvestigaciones como las que se desarrollan en la línea EDIMUL (Estudio de la Didáctica Multigrado) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Allí se ha trabajado en un mapeo de las investigaciones sobre didáctica multigrado en ámbitos académicos uruguayos, iberoamericanos y anglosajones, encontrándose esas regularidades que se presentan como continuidades en el marco de muchas diferencias singulares. En programas como la EDIMUL la investigación es absolutamente teórica y sin trabajo de campo, limitándose a la tarea de develar líneas conceptuales y categorías de análisis generadas en diversas investigaciones. En ese programa el fin es develar la existencia o no de corrientes teóricas en un sub campo de la didáctica aún muy incipiente en su grado de desarrollo.

Por su lado, Antonio Bustos (2011, 2011b) realiza un recorrido por la escuela rural como objeto de investigación, incluyendo aquellas que se refieren específicamente a las aulas multigrado. Por otro lado, realiza un catálogo de publicaciones y sitios en la web sobre la temática.

Bustos a su vez toma en consideración una indagación anterior realizada por Ángela Little (2001) quien realiza un exhaustivo recorrido por distintas versiones del fenómeno del multigrado en todo el mundo. Ese recorrido pasa por la descripción de los términos y condiciones de la enseñanza multigrado, las tensiones generadas en torno a la *necessity vs choice* y *multigrade and multiage*. Little describe los diferentes ámbitos de investigación

sobre enseñanza multigrado, tanto en países subdesarrollados como en países industrializados. El recorrido comienza con Pratt (1986) y continúa con Miller (1991), Thomas y Shaw (1992), Veenman (1995), Mason y Burns (1997) y el programa Escuela Nueva de Colombia. Transversalmente la autora ubica diferentes fenómenos asociados: la prevalencia de la enseñanza multigrado en países como India, Sri Lanka, Perú y Vietnam, los problemas de la enseñanza multigrado en locaciones rurales, la invisibilidad de la enseñanza multigrado, la importancia del contexto, aspectos curriculares y vinculados a los materiales.

### **3.8.1. Análisis**

La metainvestigaciones estudiadas trazan mapas de la cuestión. En el caso de la EDIMUL –Estudio de la Didáctica Multigrado- en Uruguay, el objetivo concreto precisamente pasa por hacer un mapeo de las investigaciones referidas a multigrado y sus distintas denominaciones en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón. Se trata de enumerar las investigaciones y agruparlas según corrientes o tendencias que se puedan describir e interpretar en función el grado de avance del campo disciplinar concreto. En el contexto español, Bustos hace un puente hacia los aportes anglosajones realizando también una exhaustiva descripción de los avances en cuanto a la producción de conocimiento en ese contexto.

La diferencia está dada en que en el caso de Bustos, el recorrido es de carácter más amplio ya que está vinculado con los estudios sobre la escuela rural aunque incluye aquellos referidos a las aulas multigrado. El valor de los aportes de Antonio Bustos pasa por su carácter universal de la mano de Ángela Little en el Reino Unido que tiene miradas múltiples de territorios en todo el mundo. En el caso de Uruguay, el valor pasa por realizar un mapeo con mayor especificidad en la temática de multigrado por cuanto se rastrean distintas investigaciones en el mundo que se refieren a la Didáctica Multigrado en particular y en sus distintas variantes.

Se podría decir que se trata de cartografías diferentes y complementarias. En el caso de Bustos generando mapas con una escala mayor donde aparecen componentes diversos de orden pedagógico, social y cultural más allá de los estrictamente didácticos. En el caso uruguayo se trata de mapas con una escala menor y que entra en detalles a la interna de los elementos didácticos desde el punto de vista técnico en sus distintas variantes.

### **3.9. Investigaciones referidas a la prescripción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado**

Las investigaciones de esta categoría buscan arribar a productos que se manifiesten bajo la forma de prescripciones de las prácticas de enseñanza. En este sentido se corresponde con los modelos clásicos de la didáctica que prescriben la enseñanza, esto es, responden la pregunta de cómo enseñar. En muchos casos sugieren disposiciones de los elementos de la práctica educativa de tal forma que se adecuen lo mejor posible a las demandas, circunstancias y necesidades de un aula multigrado. Entran aquí en juego prescripciones sobre cómo organizar los espacios educativos dentro y fuera del salón de clases, derivando a una idea del aula y su estructura espacial. En segundo lugar se suelen prescribir los tiempos de corta, mediana y larga duración didácticos que, en el caso de multigrado, están además caracterizados por el criterio de simultaneidad por lo que estas prescripciones adquieren un sentido de orientación muy claro y definido. En tercer lugar y como un componente derivado de lo pedagógico y en particular de la Escuela Nueva, se elaboran prescripciones acerca de los recursos didácticos y su presencia en las aulas multigrado para la enseñanza y el aprendizaje. Aunque en ocasiones también se prescriben otros elementos más conceptuales del aula multigrado tales como las relaciones interactivas, la organización social, la organización de los contenidos de enseñanza así como las formas de evaluar, los espacios, tiempos y recursos constituyen la materialidad de lo didáctico más proclive de ser prescripta en los aportes teóricos de esta naturaleza.

Muchos estudios terminan prescribiendo una cuestión instrumental central en la didáctica: la programación o planificación de las prácticas educativas. Es por eso que la planificación multigrado es muchas veces la denominación de los productos de estos estudios. Bajo la forma de sugerencias y a partir de la reflexión con los docentes, la narrativa de experiencias y las tareas de investigación propiamente dichas, se esbozan estructuras áulicas de disposición del mobiliario, organización de los subgrupos, presencia y circulación de los alumnos y el docente, adecuación de rincones y otros espacios de trabajo dentro y fuera del salón de clases, organización de los momentos de la jornada escolar y de las secuencias didácticas de mediano y largo plazo.

Este tipo de trabajos suele contribuir en mayor medida a lo que el docente espera encontrar para responder las preguntas relativas a las prácticas de enseñanza. Aquí no importa tanto cómo se dan las cosas en las aulas multigrado sino cómo deberían darse en función de la experiencia pero también de los aportes teóricos derivados de la reflexión y de

la investigación. Se trata de estudios más alejados de la ciencia, que no se corresponden a las ocho categorías anteriores, y más cercanos a la técnica por cuanto se elaboran conocimientos acerca del deber ser. Se trata de la instrumentación técnica de lo que las investigaciones anteriores hayan arrojado bajo la forma de productos teóricos y que hasta ahora los hemos definido como didáctica multigrado en todas sus variantes terminológicas.

### **3.9.1. Guías para la acción**

En lo que parece configurar una era previa al multigrado como objeto de investigación, Roser Boix Tomàs (1995) publicó tempranamente un trabajo sobre las estrategias y recursos didácticos en la escuela rural a partir de su actividad académica en la Universitat de Barcelona. Plantea allí una serie de prescripciones para la enseñanza en escuelas rurales en sus diferentes manifestaciones de organización institucional para el caso español: escuelas cíclicas o graduadas, escuelas unitarias, Zonas Escolares Rurales y Centros Rurales Agrupados. Estas prescripciones se formulan por parte de Boix en términos de “sugerencias de estrategias didácticas y recursos que pueden facilitar el trabajo del maestro rural” (Boix, 1995, p. 10). El público al que va destinada la publicación es claro: los docentes rurales tanto noveles como experimentados, además de los futuros maestros que podrían trabajar en escuelas rurales en el futuro.

En este sentido se puede decir que las descripciones e interpretaciones acerca de cómo funciona la dinámica áulica en una escuela rural siempre funcionan a modo de referencia y anclaje. A partir de allí la proyección del texto apunta siempre a las recomendaciones metodológicas de la enseñanza. No aparece en esta etapa de producción de conocimiento el término *multigrado* ni sus símiles que se comenzaron a utilizar posteriormente. Sin embargo, son claras las referencias a las características del aula de escuela rural en relación a su “diversidad de alumnos y niveles educativos” (Boix, 1995, p. 24). Se la menciona como un modelo de escuela para el cual es necesario, entre otros factores, adecuar y adaptar la formación de los docentes a las “complejas situaciones de aula” (ídem) a partir de una “conceptualización basada en la diversidad” (Boix, 1995, p. 24).

Nótese cómo el punto de partida que aparece en forma reiterada, es la cuestión de la diversidad en el aula. Asociados a esta noción aparecen otras: la simultaneidad del trabajo entre diferentes niveles, áreas y contenidos; la globalización e interdisciplinariedad; los proyectos y talleres, la autonomía de los alumnos, entre otras. Se podría decir que allí están las bases conceptuales de lo que una década después sería la Didáctica Multigrado, pero

quizá el sentido de estos conceptos sea diferente en este momento tan inicial para la teoría. Tampoco se visualiza en este trabajo de Boix la idea de construir una teoría. Su preocupación está centrada en la construcción de conocimiento técnico para que los docentes estén mejor preparados para trabajar en un aula de escuela rural. “...el aula está integrada por grupos heterogéneos de alumnos con necesidades educativas muy diversas” (Boix, 1995, p. 27). Al término diversidad, ampliamente utilizado en este marco conceptual, se agrega el de heterogeneidad de los grupos que aprenden.

Los alumnos de la escuela rural no son diferentes de los alumnos de cualquier otro tipo de escuela. La heterogeneidad circunstancial existente ha mantenido la antigua forma de organización del espacio y del trabajo en el aula, aspectos que han llevado al desarrollo de unas estrategias de aprendizaje por encima de otras: autonomía, autoorganización, autoaprendizaje, autodeterminación, participación y cooperación en el trabajo (Boix, 1995, p. 37).

Parece que el problema es técnico y de orden didáctico. No se destaca un telón de fondo pedagógico como sucederá más adelante con la didáctica multigrado en relación a la pedagogía rural uruguaya o la *didáctica para classes multisseriadas* en relación a la *pedagogia do campo* en Brasil. Sin embargo, esto no significa que la propuesta de producción de conocimiento que se plantea en el libro no apele a referencias pedagógicas de carácter universal. Se hace alusión, por ejemplo, al maestro de Barbiana (Estudiantes de Barbiana, 1971) como parte de una tradición en la que se combinan las vivencias personales del niño rural y las vivencias que se le proponen desde el aula.

El cuerpo central del trabajo gira en torno a las materialidades del aula: la organización espacial, las estrategias didácticas, los recursos didácticos y la programación. Alrededor de esos elementos se analizan los roles de los alumnos y los docentes. En el capítulo destinado a la organización de los espacios, la prescripción alcanza detalles tales como el establecimiento de rincones, los espacios destinados al trabajo individual y colectivo y los espacios destinados a guardar los materiales. En todo momento se establece un deber ser técnico que no dice desprenderse de indagaciones observacionales o investigaciones previas. Por el contrario, parecen derivarse de concepciones nuevas que se contraponen a modelos tradicionales ya perimidos, pero cuyos alcances se dan por sobreentendidas. Esto se

explica por el contexto de aparición de la obra: la Reforma escolar española de esos años y las nuevas concepciones sobre el aula y la enseñanza que traía implicadas.

El aula de escuela rural es caracterizada con términos tales como *compleja*, *heterogénea* y *especial*. En el deber ser didáctico se plantea esta propuesta:

educar a un grupo de alumnos de diferentes edades y niveles dentro de una misma aula, de manera que todos formen parte de una dinámica de trabajo y de un proceso de comunicación orientado sistemática e intencionalmente hacia la consecución de objetivos... (Boix, 1995, p. 45).

El deber ser está presente en el lenguaje del texto sobre la figura del maestro, quien debe *tener un conocimiento...*, *utilizar estrategias y técnicas...*, *conocer los rasgos...*, *motivarles* (a los alumnos), “reconocer y aceptar nuestras limitaciones para atender a la diversidad” (Boix, 1995, p. 46). De todos modos, aún con esa intencionalidad del conocimiento expuesto, se apela al testimonio de las tareas múltiples, simultáneas y variadas de un maestro rural, a modo de ilustración, tal como aparece en las conclusiones del capítulo 5 y que finaliza, luego del intenso relato, describiendo que mientras tanto, “los alumnos de séptimo y octavo continúan su trabajo independientemente de los acontecimientos de la clase” (Boix, 1995, p. 54).

El capítulo 6 es dedicado expresamente a las *estrategias didácticas* partiendo de su definición y llegando a su prescripción. Es el corazón del tipo de conocimiento que se propone exponer en la obra, por cuanto *principios metodológicos* y *acciones* concretas. En este punto es donde aparece otro elemento propio del aula de escuela rural: el carácter de las interacciones. “A pesar de la heterogeneidad existente, el grupo-clase forma una unidad de relación y el aula se convierte en un espacio de aprendizaje compartido” (Boix, 1995, p. 58). La flexibilidad y la cooperación también aparecen en el trabajo de Boix como principios que rigen la enseñanza y el aprendizaje en un aula rural, siempre teniendo como principal eje argumental el tema de la diversidad. Pero en el texto, se trata de diversidades por cuanto se describen las del grupo-clase, de cada uno de los alumnos y alumnas y de la propia sociedad. En todo caso el fin es aportar al docente herramientas para dar cuenta de esa diversidad en cuanto a la organización de los espacios, los tiempos, los contenidos de enseñanza y la organización del grupo. Sobre este último punto se profundiza en las diferentes posibles manifestaciones de los agrupamientos de alumnos en la clase. La manera en que las

prescripciones se expresan tiene su producto más concreto en la programación, por lo que el último capítulo del libro está dedicado a ello, con múltiples ejemplos al respecto.

Durante los años 90 en México, Justa Ezpeleta (1997) desarrolló estudios etnográficos sobre escuelas multigrado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de México (CINVESTAV). Si bien en el libro de Roser Boix (1995) no había aparecido en momento alguno el término *multigrado*, en el artículo publicado por Ezpeleta (1997) sí aparece. En este caso, el artículo se refiere a la gestión de las escuelas multigrado en el caso mexicano. Al igual que en el caso español, también en este contexto se estaba procesando una reforma que, en el caso de las escuelas multigrado, puede implicar el cuestionamiento a determinadas formas de burocratización y homogeneidad. El trabajo pretende llevar al caso del multigrado, los intentos de la política de “regular y administrar instituciones y condiciones de enseñanza” (Ezpeleta, 1997, p. 2). El texto en cuestión surge de dos investigaciones cualitativas de corte etnográfico que se habían realizado en el CINVESTAV en torno al programa de cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y escuelas de uno o dos maestros de las Secretarías de Educación de los Estados. Ambas modalidades indagadas compartían el objetivo de ofrecer educación primaria en comunidades rurales pequeñas, dispersas y de bajo nivel socioeconómico. La investigación buscó “localizar los criterios de gestión involucrados en las prácticas institucionales que sostienen la enseñanza en las unidades donde ésta sucede” (Ezpeleta, 1997, p. 3). Por lo tanto, se trata de una investigación que indaga en los maestros e instructores sobre lo que rodea su práctica de enseñanza en el aula multigrado y no esa práctica en sí. La hipótesis de la que se partió en ese momento es que la razón por la cual los resultados de los cursos del CONAFE son superiores a los de la SEP radica en que en aquellos la gestión otorga a la enseñanza una mayor centralidad. Esto se investigó por medio de tres grandes dimensiones: la especificidad institucional del multigrado, el acceso a la docencia rural y las políticas de atención a la enseñanza.

Respecto a la primera dimensión, se rastrea la existencia de un *modelo pedagógico* de organización de la enseñanza de un aula multigrado, presente en el CONAFE desde 1975. En este sentido, la referencia ineludible es a un producto concreto de ese modelo: el manual *Dialogar y Descubrir*, las fichas y los textos gratuitos para los alumnos. Aquí Ezpeleta va al origen del multigrado como modelo pedagógico, algo muy cercano a lo que más tarde en diversos contextos académicos se conocería como Didáctica Multigrado. Ese origen en como

respuesta a la falta de modelo propio desde la expansión del sistema educativo primario, sin importar la calidad ni las especificidades de la realidad rural y de pequeña escala.

Como en otros países de la región, esta fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para ser aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil. El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado (Ezpeleta, 1997, p. 5).

A pesar que el CONAFE emplea instructores y la SEP maestros titulados, la autora señala que, sin embargo, en términos de gestión del aula multigrado, las dificultades aparecen más en los maestros que en los instructores. La explicación está en la existencia del modelo pedagógico materializado en *Dialogar y Descubrir*, que permite la necesaria articulación temática y articulación didáctica para el aula multigrado. En el caso de los maestros, al tener que generar esa articulación a partir de insumos no pensados para el modelo, las dificultades son más evidentes. Esto lleva a su vez a consideraciones relativas a la formación profesional de los docentes.

En esta investigación de corte etnográfico juega un papel muy importante la observación de la dinámica áulica. De ella se desprende la forma en que los instructores, al contrario de los maestros, no perciben los grados por separado sino que tienden a estructurar el grupo por niveles que agrupan en dos grados cada uno. Gran parte de la investigación giró en torno a los docentes e instructores en cuanto a su relación con su puesto laboral, el desempeño de su función, su inscripción institucional, las redes de relaciones establecida y su compromiso con la tarea. Sobre esos elementos se dibujaron las diferencias entre los maestros y los instructores, según la forma de acceso a los cargos y los factores personales puestos en juego.

Un punto central de la investigación que permite compararla con otras sobre didáctica multigrado tiene que ver con la descripción que se realiza de las circunstancias que contribuyeron a la aparición del modelo pedagógico multigrado.

En sus orígenes, el sistema de cursos comunitarios fue pensado a imagen y semejanza de las escuelas rurales con multigrado. Esto es, que se delegó en los instructores la responsabilidad de seleccionar los contenidos y de decidir sobre su articulación. Las notables dificultades que produjo esta situación plantearon la necesidad de contar con el modelo pedagógico, disponible desde 1975. Fue a partir de entonces que su agente educador adquirió una especial relevancia (Ezpeleta, 1997, p. 12).

Esta mirada rodea el aula multigrado pero no se centra en sus aspectos didácticos strictu sensu. Sin embargo, arroja luz sobre las condiciones y factores que terminan incidiendo directamente en su desarrollo.

En *La escuela rural* Antonio Bustos (2011) se detiene, al igual que lo había hecho Roser Boix (1995) unos años atrás, en una mirada instrumental acerca del deber ser del funcionamiento del aula multigrado en cuanto a sus materialidades. En este caso sí aparece el término *multigrado* y parte de una referencia imprescindible para Bustos y que también viene utilizando el término desde la década de los noventa: Ángela Little (1995).

A partir del reconocimiento de las dificultades a las que se debe enfrentar un docente en un aula multigrado en relación a la polivalencia a la que debe dar respuesta, Bustos comienza a esbozar las potencialidades. De hecho utiliza un acápite que recuerda la formulación del proyecto de investigación I+D de la Universidad de Barcelona de la que Bustos formaría parte desde 2009: “las escuelas multigrado son tierra fértil para el desarrollo de ideas en escuelas graduadas” (Little, 2001 citada por Bustos, 2011, p. 135).

El autor señala que la primera tendencia de los docentes rurales es abordar el aula multigrado *graduando la multigraduación*, ejercicio que luego Flavia Terigi (2006) describiría como resolver los problemas del multigrado con las herramientas del aula graduada. Esta tendencia a la compartimentación suele traer más dificultades operativas, lo cual constituye la preocupación central de los docentes en estos escenarios.

La categoría central de los análisis y prescripciones es la de *agrupamientos* destacándose la idea de *agrupamientos flexibles* en función de diversos criterios.

Si las posibilidades para agrupar al alumnado son notables en grupos graduados, la gran heterogeneidad presente en grupos multigrado (edades, niveles de madurez, nacionalidades, sexos, lenguas...) hace posible la combinación de múltiples factores a la hora de explotar posibilidades organizativas (Bustos, 2011, p. 143).

Para una descripción exhaustiva de las diversas manifestaciones organizativas del aula multigrado en lo que se refiere a sus elementos materiales –distribución del mobiliario, por ejemplo- Bustos cita su propia investigación *La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción* (Bustos, 2007) en la que se da cuenta de ello a través del uso de croquis.

Los resultados que se muestran no son generalizables al resto de los centros; no se pueden universalizar por haber sido obtenidos con metodología cualitativa y por no estar producidos con instrumentos de recogida de información aplicados a muestras amplias. Sin embargo, sí ayudan a comprender, a interpretar el funcionamiento interno de las aulas rurales (Bustos, 2011, p. 146).

Aquí es donde aparecen descripciones de las diferentes posibilidades: monitorización entre alumnos, agrupamiento por parejas, agrupamiento individual, agrupamiento colectivo o grupal, agrupamiento en forma de U, agrupamiento por filas y agrupamiento por nivel de competencia curricular. En cada caso el autor ofrece una descripción y algunas ilustraciones a partir de los testimonios recogidos en las notas de campo y en las entrevistas grupales.

En aras de aprovechar el *potencial pedagógico del multigrado* Rockwell y Rebolledo (2016) generan –en el marco del Curso-Taller sobre Estrategias Didácticas para las Escuelas Multigrado algunas alternativas para los docentes que “enfrentan el reto diario de manejar la complejidad que requiere la planificación de actividades simultáneas diferentes” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 16). La dinámica del curso les permitió compartir experiencias, tomar

ideas y poner en práctica actividades para ponerlas a prueba. Las 20 estrategias que recoge el libro *Yoltocah* son producto de ese proceso y aparecen como una ayuda a las prácticas de enseñanza en aulas multigrado.

Rockwell y Rebolledo presentan la *metodología de las estrategias multigrado* entendiendo la estrategia multigrado como una secuencia de actividades vinculada a la enseñanza de un contenido. Esto se da en el marco de una propuesta en la que confluyen diversas formas de aprender que determinan prácticas de enseñanza que no son uniformes ni están clasificadas según grados. La novedad de este planteo está en la idea de *versiones*: “las estrategias diseñadas cuentan con secuencias de actividades en cuatro versiones de creciente complejidad, para adaptar la enseñanza a la diversidad de alumnos que se atiende en cualquier grupo multigrado” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 23). En la prescripción se orienta al docente a utilizar las versiones que crea conveniente de acuerdo a la realidad del grupo con el que trabaja. Esto va más allá de la clasificación de los alumnos por grado. Se centra en las características y avances de los alumnos, ya que son varios los factores que influyen en ello. “En los grupos multigrado la diversidad entre alumnos puede ser significativa tanto por edad y grado formal como por sus avances reales en la adquisición de cada habilidad o contenido” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 24).

Las versiones permiten el trabajo simultáneo en torno a una misma temática pero con formas diversificadas de enseñanza. El tránsito de un alumno de una versión a otra en esta propuesta no está atado a la edad sino a sus niveles de avance y posibilidades en el devenir cotidiano. Las versiones, por lo tanto, están diseñadas para contemplar la diversidad de estudiantes, la diversidad de docentes, la diversidad de escuelas y la diversidad de contextos. La implementación de las versiones necesita de actitudes de autonomía y colaboración por parte del alumnado. En este sentido, se concibe el trabajo colaborativo como de ayuda mutua o de complementación, alejándose de la idea de los monitores o tutores. La autonomía, mientras tanto, está pensada para no depender todo el tiempo de la figura del maestro. “La promoción del trabajo autónomo de los alumnos, la colaboración entre pares y la recuperación de los conocimientos previos de los niños permite respetar los momentos, ritmos y procesos de desarrollo particulares de cada uno” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 27).

En esta prescripción de prácticas de enseñanza en aulas multigrado el factor tiempo es una variable crítica. Se trata del *tiempo de los maestros* que se ve limitado en cuanto a su dedicación a cada grado porque constantemente pasa de una actividad a otra. Pero esa

dinámica se ve facilitada por la presencia de un tema común y la posibilidad que los alumnos se ayuden unos a otros.

### **3.9.2. Análisis**

Gran parte de los trabajos de Roser Boix en España encajan en esta categoría de investigación. Temas tales como la organización espacial, las estrategias didácticas, los recursos didácticos y la programación forman parte de esas prescripciones en el marco de un aprovechamiento del potencial para aprender que se da en las aulas multigrado. En el caso de Boix, se trata de la oportunidad que brindan estas estructuras para enseñanzas integradoras y flexibles. Aunque hay muchos aspectos conceptuales, en la prescripción de la autora aparecen con frecuencia ideas y sugerencias acerca de la organización de los elementos de la práctica educativa con ejemplos e ilustraciones que guían al docente qué trabaja en ellas. Las denominadas estrategias didácticas aparecen como mediadoras de la práctica a partir de ciertos principios metodológicos y acciones concretas.

En otros casos como el de Justa Ezpeleta (1997) en México aparece también una prescripción pero esta vez centrada en la gestión educativa y poniendo énfasis en la organización institucional para que ocurren procesos significativos de enseñanza multigrado en las aulas. En Ezpeleta (1997) como en otros estudios del CINVESTAV en relación a los cursos comunitarios del CONAFE, hay un énfasis fuerte en la especificidad de la enseñanza multigrado a partir de la existencia de un modelo pedagógico propio. Este modelo llega a ser tan fuerte que hace que una formación específica al respecto redunde en mejores resultados que las que pueden obtener maestros titulados con una formación generalista.

En Bustos y Little aparecen prescripciones específicas de organización del aula multigrado en lo que se denomina agrupamiento flexibles. Esto resulta ser una base de lo que en Uruguay hemos denominado *diversificación de práctica de enseñanza*. Rockwell y Rebolledo retoman el potencial pedagógico del multigrado para prescribir una metodología denominada también *estrategia multigrado*. Aparecen como resultado del análisis de experiencias y prácticas con los propios maestros rurales. Se registra aquí una novedad a modo de manifestación de la diversificación de la enseñanza y que se denomina *versión*. Para una misma actividad se proponen cuatro versiones diferentes atendiendo la diversidad existente en un aula multigrado.

En todos los casos, las variantes resultan de los énfasis y de los dispositivos didácticos que se proponen en función de los elementos teóricos que se han descubierto en las aulas

multigrado y en función también de las prescripciones prácticas amparadas en esos elementos teóricos.

### **3.10. Investigaciones sobre la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios**

En las nueve categorías anteriores las investigaciones sobre multigrado se refieren al escenario institucional de las escuelas rurales. Sin embargo en los últimos años han aparecido estudios que hablan de la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios, no necesariamente rurales ni tampoco exclusivamente del nivel inicial y primario. Por las definiciones conceptuales de multigrado vinculadas a la atención a la diversidad desde lo didáctico y la diversificación de prácticas de enseñanza en función de la diversidad de los aprendientes, las posibilidades de proyectar la didáctica multigrado aparecen como una necesidad ante la diversidad de cualquier grupo que aprende. Esta diversidad no siempre tiene que ver con los grados –multigrado- ni con las edades –multiedad- sino que en ocasiones se relaciona con posiciones distintas respecto al saber. Se trata de posiciones tanto de distancia como de miradas y puntos de vista. En algunas oportunidades se trata de diversidad de aprendizajes no necesariamente relacionada con la edad y las etapas evolutivas sino a factores sociales, culturales, de historias de vida y trayectorias educativas. Esto genera tipos y estilos de aprendizaje diversos que confluyen en un aula, produciéndose tanto a nivel de la educación inicial y primaria como en la educación media, la educación técnica o la educación superior y universitaria. En todos los casos los grupos que aprenden se caracterizan siempre por la diversidad en relación al saber.

Los estudios incipientes que se refieren a esa extrapolación visualizan multigrados allí donde no los hay de manera formal, allí donde el propio término multigrado parece ya no tener sentido. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual y de los fenómenos que ocurren, se suele suscribir la dinámica multigrado para describir, explicar e interpretar los acontecimientos didácticos. En este sentido, allí donde la enseñanza diversificada aparece como una necesidad, los términos conceptuales y metodológicos de la Didáctica multigrado adquieren una utilidad que va más allá de sus fronteras de origen.

#### **3.10.1. Teorías de exportación**

A partir de 2009, Roser Boix actuó como investigadora principal en el Proyecto I+D EDU2009-13460 (Universidad de Barcelona) "La eficacia y la calidad en la adquisición de

competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?". Este proyecto desarrolló trabajos de campo en cinco países de Europa y América Latina: España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay, participando una serie de instituciones de investigaciones tales como la propia Universidad de Barcelona, la Universidad de Granada, Universidad de Zaragoza (España), Universidad de Lisboa (Portugal), Universidad de Aux en Provence (Francia), Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad de la República y Departamento de Educación para el Medio Rural (Uruguay). La premisa, sugerida desde el título del proyecto a modo de hipótesis, era la posibilidad de aplicar en escuelas no rurales, las modalidades didácticas de multigrado propias de las escuelas rurales.

En este mismo sentido y desde entonces, en Uruguay ha aparecido una serie de publicaciones que proponen extrapolar el multigrado rural a otro tipo de escuelas pero también a las aulas de educación media, educación especial, educación en contextos de encierro, educación no formal, educación técnica, educación superior y universitaria.

La Dra. Elsie Rockwell<sup>11</sup> y su equipo de investigación en escuelas rurales mexicanas ha venido planteando la idea de *versiones* para referirse a las propuestas diversificadas. La idea de diversificar por grados, etapas o niveles en ocasiones no es suficiente para dar cuenta del verdadero sentido de la diversificación. Las propuestas por niveles pueden sugerir cierta rigidez en cuanto a lo que le toca a cada uno. Pero la Didáctica Multigrado, tomando la noción de objeto de conocimiento penetrable y siempre parcialmente inteligible de Vaz Ferreira (1957), supone un grado alto de flexibilidad y libertad en el uso de las propuestas diversificadas por parte de los alumnos.

Una propuesta de enseñanza con diferentes versiones aparece como un menú de posibilidades dispuesto en el escenario áulico. De ese menú, a instancias del docente y del propio grupo, los aprendientes toman la versión que mejor se acomode a sus circunstancias particulares, sus momentos y sus posibilidades. Las versiones pueden obedecer a diversos criterios: formas de aprender, segmentos del saber, grados de profundización, perspectivas de abordaje, grados de dificultad, grados de concreción o abstracción. Al constituirse en versiones de una misma enseñanza, se trata de propuestas que se complementan en términos de continuidad, relaciones conceptuales, derivas argumentales o ejemplificación. El saber

---

<sup>11</sup> Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados) del Instituto Politécnico Nacional de México. Para profundizar en las miradas de la autora y su equipo en el CINVESTAV, véase Rockwell (1995). Para una apreciación más detallada de las versiones de las estrategias didácticas multigrado, véase Rockwell y Rebolledo (2016)

circula en función de las interacciones entre alumnos que portan diversas versiones y se condensa en las instancias colectivas. El grupo es la síntesis. (Santos, 2016)

“Lo sorprendente es que muchos estudios internacionales han mostrado que la organización multigrado puede ser la mejor opción educativa por razones pedagógicas y sociales, incluso cuando no se requieran por ‘necesidades del sistema’, pues hay escuelas que han preferido esa modalidad” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 14). A partir de la reiterada clave de la heterogeneidad de capacidades e intereses de los alumnos en cualquier grupo, las autoras sostienen que países como Finlandia o Nueva Zelanda “entre 25% y 35% de las escuelas, incluso urbanas, han adoptado grupos multigrado como una opción preferida, que permite interesantes innovaciones pedagógicas” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 15). El telón de fondo conceptual aparece una y otra vez y apuesta a la extrapolación a escuelas no rurales ni de baja escala, por cuanto “las propuestas pedagógicas y didácticas que se han hecho para grupos multigrado se basan en principios que favorecen a todo grupo escolar, pues en realidad no existen grupos ni en las mejores escuelas que correspondan al ideal de un grupo homogéneo, ya que todo grupo escolar es diverso. Los modelos de trabajo multigrado permiten reconocer e incluir más fácilmente a todos los estudiantes de cualquier escuela” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 16)

Rockwell y Rebolledo caracterizan el grupo del Curso-Taller de Estrategias Didácticas para las Escuelas Multigrado que dio lugar a su trabajo *Yoltocah* como un espacio multigrado. “...convergió 200 maestros de todos los niveles y modalidades escolares, algunos con más de una década de servicio y otros de nuevo ingreso” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 13). Esta idea de extrapolar la concepción de aula multigrado a niveles de educación superior, magisterial, universitaria y de formación permanente aparece aquí de forma directa, bajo la forma de descripción de las características de un grupo.

### **3.10.2. Análisis**

La investigación de la Universidad de Barcelona desarrollado a partir de 2009 es un claro ejemplo inicial de transferencia del modelo multigrado a otros tipos de escuela sobre todo urbanas y que no necesariamente tienen grupos multigrados formales. Esa investigación fue un puntapié inicial para dar lugar a una serie de argumentos que sostienen la necesidad de pensar en formatos educativos alternativos a la escuela graduada y que toman como punto de referencia central el modelo multigrado.

Rockwell y Rebolledo plantean claramente los casos en que la organización multigrado puede ser una opción de orden pedagógico y social aun cuando no hay necesidad del sistema para implementarlas. En Uruguay, en el trabajo de Santos (2016) *La didáctica multigrado más allá de la escuela rural* y otros que se vienen desarrollando en la línea de investigación EDIMUL se considera la Didáctica Multigrado para escuelas urbanas, educación media, educación especial, educación de adultos y educación en contexto de encierro. En algunos casos, como las escuelas de Tiempo Completo, ya se están evidenciando experiencias multigrado que apuntan a fomentar las interacciones entre aprendientes de diferentes grados y edades en torno actividades y saberes.

Por otro lado, investigaciones en curso de Santos (2018) y otros observan fenómenos tales como la circulación de saberes entre estudiantes de diversa trayectoria institucional y académica en estudios de grado y de posgrado en la Universidad de la República<sup>12</sup>. De este modo, la Didáctica Multigrado termina estando presente en todos los niveles educativos y en muy diversos ámbitos institucionales que, aunque distintos entre sí, presentan algunas características comunes. La más clara es la existencia de aprendientes diversos que conforman grupos que aprenden signados por la heterogeneidad, lo cual exige a los enseñantes el diseño de prácticas de enseñanza que la atiendan adecuadamente apelando a la diversificación, los elementos comunes, las distintas formas de evaluar y un menú de posibilidades y caminos a recorrer para llegar al conocimiento.

---

<sup>12</sup> La investigación se está desarrollando actualmente en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, en grupos de estudiantes de la Maestría en Educación y Extensión Rural.

## Conclusiones

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

El recorrido por distintos documentos producidos en los últimos tiempos en relación al multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón, no es exhaustivo ni se realizó con pretensiones de completitud. Por el contrario, se elaboró una muestra de documentos que representen en estos contextos distintas miradas, tópicos de análisis y énfasis en la construcción de los objetos de estudio. De este modo se arribó a las diez categorías de producción de conocimiento que se describieron e interpretaron en el capítulo de análisis. Si bien tampoco estas categorías describen el universo de la producción académica sobre multigrado, es de esperar que la mayor parte de las producciones no seleccionadas en esta muestra finalmente entren en alguna de las categorías elaboradas. También es cierto que, como sucede en el análisis de varios documentos de la muestra, una producción no abarca una sino varias categorías. Por ejemplo, es frecuente encontrarse con productos académicos que parten de la descripción, la interpretación y el análisis de los procesos de enseñanza en aula multigrado para luego, en el marco de la misma investigación, generar productos que prescriban prácticas de enseñanza en esas aulas. Por lo tanto, aun cuando sean movimientos intelectuales diferentes y posturas epistemológicas distintas, en Didáctica Multigrado como en otros campos de la didáctica, es frecuente encontrarse con documentos sometidos a ambas naturalezas.

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

a los acontecimientos didácticos que deberían existir y que en esta investigación se han considerado como conocimientos de orden técnico.

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

Cuando el énfasis está puesto en la enseñanza, las investigaciones suelen descomponer el proceso en los elementos que lo constituyen. Se describen y analizan elementos tales como los tiempos, los espacios, los recursos didácticos, la organización social de la clase, las relaciones interactivas, la organización de los saberes o contenidos curriculares y la evaluación de aprendizajes. En el contexto uruguayo se desarrolla una investigación que encuadra muy bien en esta categoría y es la del equipo de investigación del Departamento de Educación para el Medio Rural bajo la coordinación de Limber Santos. En este trabajo se recogen datos empíricos vinculados a las aulas multigrado de escuelas rurales a partir de la observación y análisis de varios de esos elementos caracterizando su manifestación en el escenario de las escuelas rurales.

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

En cuanto a los conceptos teóricos fundamentales sobre el aula multigrado como objeto de estudio, esta investigación arroja varios, algunos de ellos confirmatorios de conceptos anteriormente emanados de procesos de reflexión. Entre estos últimos se

encuentran las ideas del multigrado como una atención a la diversidad de lo didáctico, el potencial para aprender en aulas multigrado que radica en la interacción entre pares asimétricos, el concepto de circulación de saberes entre enseñante y aprendiente y entre los aprendientes, así como la idea de la dinámica didáctica de apertura, diversificación y cierre.

Sin embargo, en la investigación se producen ideas a partir de la interpretación de lo observado aunque no todas ellas terminan configurando conceptos propiamente dichos. Se trata de categorías descriptivas y de análisis que han dado lugar a posteriores procesos de reflexión y de investigación. Entre ellas están las ideas de tutoría en sus diversas manifestaciones, autonomía, control y semiautonomía, ubicaciones y desplazamientos de alumnos y docente y el concepto de frente del salón.

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

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

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

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

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

En las investigaciones que ponen énfasis en las percepciones de los docentes acerca de las aulas multigrado de escuelas rurales, los términos reivindicación y victimización aparecen como descriptores de esas percepciones. En la muestra seleccionada es Antonio Bustos quien describe las carencias del profesorado que llevan a tener percepciones negativas del multigrado. Sin embargo esas carencias, de formación específica, relacionada con el contexto geográfico y con la falta de recursos, están presentes de un modo generalizado en todo el mundo.

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

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

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

De la misma manera, cuando el énfasis está puesto en los factores pedagógicos y políticos, los conceptos *pedagogía rural* o *pedagogía do campo* aparecen como

estructuradores de todo análisis de lo didáctico. También los términos *educación rural* y *educação do campo* no son inocentes en este enfoque sino que dan cuenta de una corriente de pensamiento que le otorga valor cultural y propio a lo rural. Las expresiones mundo rural, vida rural, campesinado y población indígena aparecen con frecuencia en este tipo de estudios. Suponen conceptos sociales, antropológicos y filosóficos que sustentan la conformación de movimientos pedagógicos que les otorgan pleno sentido. Parece muy claro que en los estudios brasileños los fondos sociales culturales, pedagógicos y políticos hacen que la mirada hacia lo didáctico no sea nunca una mirada meramente técnica sino atravesada por estas concepciones.

Los resultados educativos que se producen en aulas multigrado determinan la existencia de una serie de estudios, muchos de ellos en el contexto anglosajón. La mayor parte de ellos no arriba a conclusiones contundentes aunque tienden a observar mejores resultados de desempeños de aprendizaje en aulas multigrado respecto a las que no lo son. De todas maneras, la multigraduación parece estar más defendida y fundamentada desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no tanto desde estos estudios que intentan ver la evaluación de resultados finales.

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

El concepto de prescripción didáctica está en el lugar central de aquellos trabajos que se constituyen como guías o sugerencias para la acción didáctica. Aunque con énfasis diferentes, los trabajos de Roser Boix en España y de Justa Ezpeleta en México tienen una impronta prescriptiva, mucho más clara e intencional en el caso de Boix. Sin embargo, en el contexto mexicano la prescripción aparece como imprescindible para la generación de manuales para los docentes e instructores comunitarios. Aunque la conceptualización de multigrado en México y en Uruguay tiene muchos puntos en común, los documentos prescriptivos son mucho más abundantes en México ya que en Uruguay y Argentina las guías y manuales de acción no son tan de recibo por parte de los docentes.

El concepto de extrapolación aparece en el lugar central de los estudios que visualizan la existencia de estructuras multigraduadas en otros escenarios más allá de la escuela rural.

Este tipo de estudios están en la frontera de las investigaciones sobre didáctica multigrado. Dan cuenta de exploraciones incipientes que han ido abandonando el escenario de escuela rural exclusivamente para observar el mismo fenómeno en contextos áulicos diversos.

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

Sin embargo, en un escalón menor de exigencia formal y de contenidos, sí se podría hablar de tendencias. Aunque éstas no se corresponden exactamente con las categorías aquí definidas, de las categorías se desprenden al menos, cuatro tendencias. La primera de ellas se puede definir como la *tendencia pedagógico estructural*. Se trata de las investigaciones que ubican el aula multigrado en el contexto institucional (las escuelas rurales), social y cultural (los medios rurales) e histórico, político y social (las pedagogías rurales). En esta tendencia el conocimiento producido sobre el aula multigrado es del orden del ser (conocimiento científico) aunque por la naturaleza del abordaje, está impregnado de lenguaje pedagógico. Por esa razón, los documentos suelen ser en parte producto de procesos de reflexión pedagógica y adquieren formatos acordes con ese tipo de generación de conocimiento. En algunos casos se trata de informes de investigación, pero abundan también los ensayos y las narrativas. Es la tendencia que más hunde sus raíces en fundamentos histórico-pedagógicos de la educación rural y la que hace el puente entre los discursos históricamente construidos al respecto y la impronta científico técnica más propia de lo didáctico.

En segundo lugar aparece la tendencia *teoría de la Didáctica Multigrado*. Está conformada por el conjunto de investigaciones que tienen como objeto de estudio el aula

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

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

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

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

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

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

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

El estatuto de científicidad del conocimiento didáctico es objeto de debate. Sin embargo, cuando analizamos esta cuestión desde la Didáctica Multigrado y sus tendencias, aparece una naturaleza dual en forma muy clara. Algunas tendencias de la Didáctica

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

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

En la medida que la Didáctica Multigrado se vaya consolidando como campo disciplinar dentro de la didáctica, la puerta deberá quedar abierta para avanzar también en este tipo de investigaciones teóricas. Acompañar el proceso de acumulación académica de la disciplina, desde una mirada que describa e interprete ese proceso desde lo epistemológico, será un movimiento intelectual ineludible. Esto será de utilidad para el propio campo disciplinar en construcción y particularmente para el afianzamiento del campo de la historia y la filosofía de la ciencia (y de la técnica), muy incipiente todavía en Uruguay.

## Referencias bibliográficas

- Arroyo, Miguel (1992) *Escola Cidadania e Participação no Campo*, *Aberto*, Brasília. Nº 9.
- Arroyo, Miguel (2012) *Formação de educadores do campo*. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Assis, Lydia (2013) *Análise do processo de nucleação de escolas multisseriadas do município de São Gabriel/RS – Brasil*. En *II Seminário Regional de Educação no Campo*. Jaguarão: UNIPAMPA.
- Atta, Dilza (2003) *Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa*, en PRADEM, *Escola de classe multisseriada*, Salvador: Universidade Federal da Bahia, Fundação Clemente Mariani.
- Bartomeu, Monserrat et al. (1998). “Transformar: un problema epistemológico para la ciencia educativa crítica”, *Perfiles Educativos*, México, UNAM. 3ª época, Vol. X, Nº 28.
- Behares, Luis (comp.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Berry, Little (2006). *Multigrade teaching in London, England*, en Little, *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer.
- Boix Tomàs, Roser (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Bustos, Antonio (2007). “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, Universidad de Granada, 11 (3).
- Bustos, Antonio (2007). “La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción”, *Perspectiva Cep*. 14.
- Bustos, Antonio (2011). “Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, Universidad de Granada. Vol. 15, Nº 2. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf>
- Bustos, Antonio (2011b) *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

- Caldart, Roselí (2012) Educação do campo. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Carr, Wilfred.; Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, Julio (1942) *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo: Talleres Gráficos 33.
- Castro, Julio (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Chalmers, Alan (1997). *Qué es esa cosa llamada ciencia*. México: Siglo XXI.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corrêa, Sérgio Roberto (2005). Currículos e saberes: caminhos para uma Educação do Campo multicultutral na Amazônia, en Hage (comp.) *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belén: Gutemberg.
- Cotton (1996). *School size, school climate, and student performance*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- D'Agostini, Adriana et al. (2012) Escola ativa. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- de Camilloni, Alicia et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dias Pinheiro, Maria do Socorro (2010). A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. Antunes-Rocha, Hage, *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Díaz, Andrea, Camejo, Marina (comps.) (2014). *Epistemología y educación. Articulaciones y convergencias*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- Espínola Espínola, María (1922). *La escuela y el progreso*. Montevideo: Cooperativa Editorial Pegaso.
- Estudiantes de Barbiana (1971). *Carta a una profesora*. Montevideo: Biblioteca de Marcha.
- Ezpeleta, Justa (1997). "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". *Revista Iberoamericana de Educación*. México, OEI. N° 15.

- Faber, Shearron (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández Pérez, Miguel (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreira Barros, Oscar et al (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas, en Antunes-Rocha, Hage (comps.) *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreiro, Agustín (1937). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Durazno: La Artística.
- Ferreiro, Emilia; Rodríguez, Beatriz (1994). *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: CINVESTAV.
- Filloux, Jean Claude (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Gregory (1992). “Small is too big: achieving a critical anti-mass in the high school”. *Source book on school and district size, cost, and quality*. Minneapolis: Minnesota University.
- Hargreaves (2001). “Assesment for learning in the multigrade classroom”, *International Journal of Educational Development*, 21.
- Hoyos Medina, Juan Carlos (1997). *Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés.
- Klimovsky, Gregorio (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: AZ Editores
- Little, Ángela (1995). “Multigrade teaching: a review of research and practice”, *Education Research*. Londres: Overseas Development Administration.
- Little, Ángela (2001). “Multigrade teaching: towards and international research and practice”, *International Journal of Educational Development*, 21.
- Little, Ángela (2006). *Education for All and Multigrade Teaching. Challenges and Opportunities*. Springer: Dordrecht.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mason, Burns (1997). “Reassessing the effects of combination classes”, *Educational Research and Evaluation*, 3 (1).
- McEwan (1998). “The effectiveness of multigrade schools in Colombia”, *International Journal of Educational Development*, 18.

- Mendes Freitas, Maria; Oliver Gonçalves, Terezinha (2010). O ensino de Ciências em classes multisseriadas: investigando as interações em aula. Antunes-Rocha, Hage, *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Miller, Bruce (1991). “A review of the qualitative research on multigrade education”, *Journal of Research in Rural Education*. 7 (2).
- Pratt, David (1986). “On the merits of multiage classrooms”, *Research in Rural Education*. 3 (3).
- Ribeiro, Marlene (2012) Educação rural. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Rockwell, Elsie; Rebolledo, Valeria (comps.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México.
- Rogers, E.; Shoemaker, F. (1974) *La comunicación de innovaciones. Un enfoque transcultural*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Santos, Limber (2007). “Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada”, *Quehacer Educativo*, Montevideo, FUM-TEP, N° 81.
- Santos, Limber (2011). “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, Universidad de Granada. Vol. 15, N° 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>
- Santos, Limber (2013). “La educación rural como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas”, *Quehacer Educativo*, Montevideo, FUM-TEP, N° 117.
- Santos, Limber (2013b). “Aprender de los errores. Apuntes desde la *educação do campo* y la educación rural”, *Quehacer Educativo*, Montevideo, FUM-TEP. 122
- Santos, Limber (2014). Algunas discusiones sobre el estatuto de cientificidad de la pedagogía y las ciencias de la educación, en Díaz Genis, Camejo (comps.) *Epistemología y educación. Articulaciones y convergencias. Espacio Interdisciplinario*. Montevideo: Universidad de la República.
- Santos, Limber (2016). “La didáctica multigrado más allá de la escuela rural”, *Quehacer Educativo*, Montevideo: FUM-TEP. 140.

- Santos, Limber (2016b). “El desafío de la especificidad académica”. *Voces*, Montevideo. Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. 15
- Santos, Limber (2018). *Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural*. Montevideo: Universidad de la República (en proceso).
- Schafler,, Stringflied, Wolfe (1992). “An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions”, *Journal of Teacher Education*, 43.
- Soler, Miguel (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: FUM-ITM.
- Sosa, Jesualdo (1937) *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Claridad.
- Souza dos Santos, Fábio; Vidal Moura, Terciana (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas, en Antunes-Rocha, Hage, *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stochkard; Mayberry (1992) *Effective educational environments*. Newbury Park: C.A.C. Corwin.
- Tardin, José Maria (2012) Cultura camponesa, en Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Teixeira, Lia; Campos, Marília (2012). Educação básica do campo. En Caldart, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Terigi, Flavia (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (2007). “Notas para pensar el plurigrado. Aportes de una investigación en escuelas rurales de Argentina”, *Quehacer Educativo*, Montevideo: FUM-TEP, N° 84.
- Thomas, Shaw (1992). *Issues in the Developments of Multigrade Schools*. Washington: World Bank.
- Tonucci, Francesco (1996) “Un modelo para el cambio”, Cuadernos de Pedagogía. 247.
- Uttech, Melanie (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

- Vaz Ferreira, Carlos (1957). *Estudios pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes.
- Veenman (1995). “Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence síntesis”, *Review of Education Research*, 65 (4).
- Vygotsky, Lev (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Young (1998). “Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis”, *School Effectiveness and School Improvement*, 4.
- Zavala, Antoni (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Madrid: Graó.

