

Capítulo 1

La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico

Flavia Terigi

1.1. La educación primaria rural en Argentina

La República Argentina presenta tres condiciones cuya peculiar combinación otorga especificidad al desarrollo de su educación primaria rural. En primer lugar, es un país con una vasta extensión territorial, con una morfología que determina que ciertas zonas rurales estén integradas en un continuo territorial, como la región pampeana agrícola-ganadera, y otras en cambio estén relativamente aisladas y sean de difícil acceso, como el altiplano puneño en el noroeste del país, el llamado Chaco salteño en el noroeste, el área selvática de la meseta misionera y el Impenetrable en el noreste, la zona central de la meseta patagónica en el sur, y sectores específicos de la extensa cordillera que constituye el límite occidental del país. Estas diferencias no son solo territoriales: son sociales, económicas y culturales, pero además se plasman en el cotidiano escolar en datos concretos como la diferencia en las facilidades de acceso físico a la escuela, la antigüedad de la prestación del servicio escolar en la zona (con su impacto en los niveles educativos de las madres y los padres), las economías familiares de subsistencia (con su correlato de aporte de los niños a la economía familiar) o ligadas al salario y el jornal.

En segundo lugar, Argentina presenta una gran concentración de la población en las ciudades¹⁸: mientras que recién en el año 2007 el planeta llegó a tener más del 50% de población radicada en áreas urbanas, Argentina pasó ese hito mucho tiempo antes, en algún momento entre 1895 y 1914, en buena medida debido a una intensa entrada de población migrante proveniente de distintos países europeos que se radicó principalmente en las ciudades y, en particular, en Buenos Aires. Mientras que América Latina cuenta con 20% de población rural, en Argentina sólo el 7,5% de la población se encuentra en esas condiciones. La situación argentina se asemeja a la de Uruguay y Chile, en tanto en los tres se produjo una temprana disminución de la proporción de población rural. La situación es diferente de la que experimentan otros países limítrofes como Bolivia y Paraguay, u otros próximos como Perú.

Finalmente, el país se caracteriza por un temprano desarrollo de su educación primaria: la obligatoriedad escolar fue legislada en 1884. Su implantación se realizó sobre una base institucional previa bastante exigua, por lo que requirió un fuerte movimiento estatal de expansión de la escuela primaria argentina. Ese movimiento se realizó bajo una impronta homogeneizadora en relación con el formato institucional y el modelo pedagógico, posiblemente debido a que, como se dijo, la evolución demográfica llevó al país más velozmente que a otros de la región a un absoluto predominio de la población urbana. Hay rastros históricos del reconocimiento de la especificidad de la enseñanza en el medio rural; por ejemplo, se abrieron escuelas normales mixtas rurales en distintas regiones del país con la intención de formar maestrxs en los ámbitos donde iban a desempeñarse (Ascolani, 2012). Pero con el paso del tiempo y el aumento de la urbanización, estas escuelas quedaron incluidas en el espacio urbano perdiendo progresivamente su denominación de rurales, reemplazando sus planes de estudio y ofreciendo aquellos contenidos de la formación docente ligados a lo rural en forma de seminarios optativos (INFD, 2009).

Aunque algunas escuelas rurales responden al modelo organizacional de la escuela primaria graduada y el aula monogrado, por razones demográficas la mayor parte de ellas se constituye-

¹⁸ Según el Censo 2010, en la ciudad de Buenos Aires, capital del país, la densidad de población es de 14.450 hab/km², y en el Gran Buenos Aires (un conglomerado de 24 partidos alrededor de la capital) es de 2.700 hab/km², mientras que en la provincia con menor densidad de habitantes (Santa Cruz, en el sur del país) es de 1,1 hab/km².

ron como escuelas pequeñas, con uno o dos maestrxs. Sin embargo, a lo largo de un proceso histórico que todavía no ha sido reconstruido por la investigación, el modelo pedagógico de la escuela primaria graduada se extendió al contexto rural y llegó a constituir el modo de entender qué debe ser un aula. Contrasta la antigüedad del plurigrado con la debilidad de las formulaciones políticas para él y con lo que puede ofrecer al respecto el conocimiento acumulado en el campo pedagógico local. La mayor parte de las investigaciones acerca de los procesos escolares, los planes de estudio para la formación docente, las recomendaciones didácticas producidas por los especialistas, los libros para niñxs y para maestrxs, y muchas políticas de intervención de los gobiernos, se han referido durante décadas a la escuela primaria identificándola con la escuela urbana de aulas monogrado. En consecuencia, estudios realizados en el contexto particular de los grados de las escuelas urbanas, y recomendaciones desarrolladas con base en experiencias desplegadas en este mismo tipo de escuelas, han sido tomados como estudios sobre *la* escuela, recomendaciones para *la* escuela (Terigi, 2008).

En términos demográficos, el ámbito rural se define por oposición al urbano, en función de la cantidad de habitantes. Para el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, población urbana es la que reside en áreas de 2.000 o más habitantes. Por debajo de esa cifra, se distingue entre población rural agrupada (aquella que habita en localidades con menos de 2.000 habitantes), y población rural dispersa, que reside en campo abierto, sin constituir centros poblados (INDEC, 2010). En el año 2010, según el último censo de población, el 8,9% de la población argentina habitaba en áreas rurales y, de ella, el 64% lo hacía en el ámbito rural disperso.

1.2. La enseñanza en los plurigrados: contribución a la conceptualización del problema didáctico

El modo en que se agrupa a lxs alumnxs según las disposiciones de la organización escolar tiene importantes consecuencias en

la organización del trabajo de lxs docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico del que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de lxs alumnxs con vistas a sus aprendizajes. Buena parte del conocimiento didáctico con que cuentan lxs docentes está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana.

La *sección múltiple* (*multigrado*, *plurigrado*, *clase multiseriada* en otros países, entre otras denominaciones posibles) es una sección escolar que agrupa alumnxs que están cursando distintos grados de su escolaridad en forma simultánea con el/la mismx maestrx. En estas secciones escolares, las condiciones para las elaboraciones infantiles son distintas a las del aula estándar, debido a las diferencias en los saberes construidos por lxs alumnxs de los distintos grados y a que las condiciones organizacionales hacen posible promover la actividad conjunta de niñxs que cursan grados distintos en una misma clase. Debido a su modelo organizacional, en las secciones múltiples suceden fenómenos del mayor interés para el estudio del aprendizaje, como la exposición de lxs niñxs a contenidos y a actividades de grados ulteriores de la escolarización, o la interacción cotidiana con compañerxs que manejan contenidos escolares de mayor complejidad (Santos, 2006). En el caso del sistema de numeración, por ejemplo, un niñx que desde el punto de vista escolar está aprendiendo contenidos vinculados con la interpretación y producción de la numeración escrita, participa en clases de matemática que su maestrx organiza con contenidos numéricos que se dirigen a sus compañerxs de otros grados, como el valor posicional de los números o las relaciones numéricas que subyacen a los algoritmos de las operaciones aritméticas.

Ahora bien, la investigación no ha estudiado suficientemente la dinámica de los aprendizajes que se producen cuando los contenidos desbordan la secuencia graduada y cuando niñxs que se encuentran en distintos puntos de su escolarización interactúan a propósito de un mismo contenido. En esas condiciones, la mayor especialización de lxs maestrxs en la enseñanza en las condiciones didácticas del aula monogrado lleva a que no dispongan de una preparación específica para las condiciones didácticas de la

■ La expresión "grado" o "serie" es relativa al modo de conformación de la escuela primaria como una institución en la que los aprendizajes esperados están ordenados en etapas o grados de instrucción delimitados. Cada etapa puede recibir distintas denominaciones según los países, como "serie" en Brasil, "curso" en España y "grado" en Argentina.

sección múltiple. Es posible que algunxs hayan cursado su escolaridad en plurigrados, pero ello no garantiza mayores recursos para la enseñanza en estas particulares condiciones didácticas.

Estudios de caso propios en escuelas rurales argentinas (Terigi, 2008) muestran que lxs maestrxs resuelven la simultaneidad de la enseñanza a que lxs obliga la sección múltiple mediante procedimientos apoyados en la sucesión; las propuestas de organización más frecuentes han consistido en definir agrupamientos internos estables dentro de la clase manteniendo alguna referencia a los grados escolares (Terigi, 2010). Investigaciones realizadas en México han documentado estrategias docentes apoyadas en la atención sucesiva de los distintos grados escolares.

“

En numerosas entrevistas con maestros multigrado escuché comentarios que reflejaban una inmensa frustración por tener que enfrentar tales problemas, y por no haber recibido la capacitación adecuada para trabajar al mismo tiempo con alumnos de diferentes niveles escolares. La única solución era alternar la atención a los diferentes grupos; por ejemplo, enseñar a los de tercer grado primero, después a los de cuarto, luego a los de quinto, y así sucesivamente. Lo cierto es que los maestros multigrado se ubican en una situación especial, pero el problema fundamental está en las raíces del sistema educativo. (Uttech, 2001: 28)

“

Formados en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, los maestros en la situación de multigrado parecen tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades del conjunto. (Ezpeleta Moyano, 1997: 5)

El problema no es local y tampoco regional: Hargreaves y otros señalan que en Perú, Sri Lanka y Vietnam los métodos de enseñanza en escuelas multigrado son muy tradicionales, y lxs docentes raramente animan a los estudiantes al aprendizaje autónomo (Hargreaves, Montero, Chau, Sibli y Thanh, 2001).

1.3. El plurigrado como modelo organizacional

Para hablar del plurigrado, introduciremos una distinción, de elaboración propia (Terigi, 2008), entre lo que podemos llamar modelo organizacional y modelo pedagógico. Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que quien enseña encuentra predefinidas; por ejemplo, que las aulas sean graduadas, que lxs alumnx se agrupen por edad, etc. Las realidades organizacionales tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía y a la didáctica desarrolladas en aquellas realidades organizacionales. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnx agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico[■], estamos afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido.

Son ejemplos de distintos modelos organizacionales el aula monogrado[■], el plurigrado, la clase “particular”, las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo, el aula virtual, y muchos más. Decimos que son distintos modelos organizacionales porque responden a las cuestiones del agrupamiento de las poblaciones y la gradualidad de los aprendizajes con distintos criterios de organización. Asistimos por cierto en los últimos años a la multiplicación de modelos organizacionales, resultado de los esfuerzos que gobiernos, escuelas y docentes llevan adelante. Cada uno de estos modelos establece formas específicas de agrupamiento de lxs alumnx, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en

■ Sabemos que la utilización de la expresión “modelo” tiene sus inconvenientes. El uso consuetudinario del término “modelo” en educación acerca su sentido usual a la idea de norma o patrón al que deberían ajustarse las prácticas. Aquí utilizamos la idea de “modelo” en un sentido distinto, para referirnos al resultado de una operación intelectual, la modelización, que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico.

■ El aula monogrado es el aula en la cual un maestrx o un profesor o profesora tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niñxs o de adolescentes que cursan un mismo grado de su escolaridad y que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

cada uno de ellos se mueven (aunque pueden no saberlo) dentro de las restricciones que establecen esas formas.

Son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea (el modelo pedagógico del aula monogrado), la enseñanza mutua, el llamado “modelo 1 a 1”... y no mucho más. En esta distancia entre la proliferación de modelos organizacionales y la escasez de modelos pedagógicos –que no se han desarrollado al mismo ritmo– radica un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar la escolarización. Porque, si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza en algunos de estos nuevos modelos organizacionales.

Una reflexión profunda sobre este problema puede arrojar luz sobre los límites que encuentran muchas propuestas que pretenden ir contra la enseñanza simultánea (la educación personalizada, las tutorías, las perspectivas cicladas, las adecuaciones curriculares, etc.) cuando se las impulsa sin entender cuán constitutiva es esta de la escuela y, por tanto, sin prever formas estructurales de modificación de este aspecto constitutivo.

Tipo de modelo	Definición	Ejemplos
Organizacional	Condiciones determinadas por la organización escolar que plantean restricciones a la pedagogía y a la didáctica y que quien enseña encuentra predefinidas.	<ul style="list-style-type: none"> • el aula monogrado • el plurigrado • la clase “particular” • las propuestas de aceleración • las escuelas no graduadas • las tutorías • las clases de apoyo • el aula virtual
Pedagógico	Una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales.	<ul style="list-style-type: none"> • la enseñanza simultánea • la enseñanza mutua • el llamado “modelo 1 a 1”

1.4. ¿Por qué plurigrado?

El plurigrado es, entonces, un modelo organizacional. En Argentina, es una sección escolar que agrupa alumnxs que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismx maestrx. Según su denominación local, el plurigrado es un grado plural, lo que no deja de ser un contrasentido: en la escolaridad graduada, el concepto *grado* define una y solo una etapa formalmente definida de la escolarización (primer grado, segundo grado, etc.) y, en consecuencia, un grado nunca podría ser *pluri*. Las denominaciones *plurigrado*, *multi-grado*[■] o *grado múltiple* conllevan todas el mismo contrasentido.

■ Así se lo denomina, por ejemplo, en México y en Uruguay (véase Santos, 2006).

▶ ¿Qué es entonces lo *pluri* o lo *multi*, si el grado no lo es?

Lo múltiple es la *sección escolar*, la unidad administrativa mínima que conforma un establecimiento escolar, definida por el agrupamiento estable de un número de alumnxs durante un ciclo lectivo a cargo de un maestrx. La lógica estándar de la escolarización tal como la conocemos prevé que cada sección escolar agrupe niñxs que cursan un mismo grado de la escolaridad y que tienen aproximadamente la misma edad; pero en los plurigrados esa lógica organizacional se quiebra para dar lugar a secciones que agrupan a niñxs que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple en ese caso no es el grado, sino la sección. De allí la denominación *sección múltiple*, que utiliza la estadística educacional argentina. Las expresiones *grados agrupados*, o *clases combinadas* –como las denomina, entre otros, Aksoy (2008), en el sistema de educación de Turquía–, parecen definir de manera más adecuada esta idea. Lo apropiado es, entonces, en el contexto argentino, hablar de sección múltiple, aunque por razones de frecuencia de uso en este Cuaderno utilizaremos indistintamente la expresión *plurigrado*.

Es un tipo de agrupamiento de lxs escolares característico de las escuelas rurales con pocos alumnxs, en las que la *ratio docente/*

*alumnx** hace inviable que cada grado tenga un maestrx propix. En esos casos, un mismx maestrx está a cargo de la enseñanza simultánea a niñxs que se encuentran en diferentes grados de su escolarización. Así, un mismx maestrx puede tener una clase conformada por quince alumnxs, cinco de lxs cuales están en primer grado, tres en segundo, cuatro en tercero, ningunx en cuarto y lxs demás en quinto. Es interesante observar lo extraño de la situación desde la perspectiva docente: en general, lxs maestrxs se han formado en escuelas urbanas, de un maestrx por grado, y han sido preparados para trabajar del mismo modo; es frecuente entonces que la diversidad de edades y de niveles de escolarización sea vivida como problema.

Los problemas de la enseñanza en los plurigrados pueden ser mejor comprendidos si se advierte que la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto) toma como supuesto de partida la existencia de un maestrx para cada grado de la escolaridad y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas de las escuelas rurales no hacen sino alejarse (Terigi, 2008). Otros autores coinciden en advertir que la formación docente, los materiales didácticos y las propuestas pedagógicas han sido estructurados según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, y la investigación y producción de conocimiento didáctico se desarrollaron generalmente en el contexto de la escuela urbana (Brumat y Baca, 2015).

▪ La expresión *ratio docente/alumnx* se utiliza para representar la relación aritmética entre el número de docentes y el número de alumnxs en los sistemas escolares.

Bibliografía

- Alkoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. En *International Journal of Educational Development*, vol. 28, pp. 218–228. Ankara, Universidad de Gazi.
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). En *Revista Teias*, vol. 14, Nº 28, pp. 309-324. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Brumat, M. R. y Baca, C. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. En *Educación, Formación e Investigación*, 1(2).
- Ezpeleta Moyano, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 15, pp. 101-120. En línea: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1123> (consulta: 07-08-2020).
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. y Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. En *International Journal of Educational Development*, vol. 21, pp. 499-520.
- INDEC (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. En línea: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-18-77> (consulta: 07-08-2020).
- INFD (2009). Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Educación Rural. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Santos, L. (2006). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. En *Quehacer Educativo*, vol. 75, pp. 22-32. Montevideo, Federación Uruguaya de Maestros.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis inédita de Maestría. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, Nº 2, pp. 75-88.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona, Paidós.