

Planificación multigrado

Modelos integradores de organización de contenidos

Limber Santos | Maestro. Lic. en Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Educación para el Medio Rural (ANEP-CEIP). Docente e investigador del Instituto de Educación (UdelAR).

La planificación multigrado no es la Didáctica Multigrado. Es parte de esa construcción teórica y práctica que pretende describir, analizar, explicar y anticiparse a los acontecimientos relativos a la enseñanza y al aprendizaje en aulas multigrado. Los movimientos intelectuales de descripción, análisis y explicación corresponden al campo de la investigación didáctica y dan cuenta del ser, de cómo son las cosas. Las investigaciones académicas al respecto suelen considerar cómo se manifiestan los elementos de la práctica educativa en las aulas multigrado: tiempos, espacios, recursos, saberes, interacciones. El movimiento intelectual de anticipación a los acontecimientos corresponde al campo de la planificación didáctica y da cuenta del deber ser, de cómo deberían ser las cosas. Naturalmente se trata del campo más técnico de la didáctica, y está sujeto a las incertidumbres y limitaciones propias de toda práctica de anticipación.

La planificación multigrado no es la Didáctica Multigrado, pero se nutre de ella. Es un componente técnico imprescindible de un constructo conceptual mucho más amplio. Todas las decisiones técnicas que se puedan adoptar en materia de planificación

encuentran su justificación en los fundamentos teóricos de la didáctica. En este sentido, nunca una decisión técnica es solo técnica. También es conceptual desde lo pedagógico y desde lo didáctico. El campo de la Pedagogía Rural Uruguay contribuye fuertemente a conformar el sustrato pedagógico, y la teoría de la Didáctica Multigrado a conformar el sustrato didáctico. Pero esa teoría no es solo teoría. Incorpora permanentemente elementos de la experiencia práctica de los docentes rurales, por cuanto es producto de la tríada conformada por la investigación académica, la reflexión sobre las prácticas educativas y la formación permanente de los docentes.

Tanto la didáctica como la planificación multigrado no se remiten solo a las escuelas rurales, y ni siquiera solo a las aulas multigrado formales. Por el contrario, a juzgar por la diversidad de aprendientes presentes en todas las aulas, la planificación de una enseñanza diversificada se hace necesaria en todos los contextos, ámbitos institucionales y niveles educativos. En este encuadre conceptual, la planificación multigrado es una planificación para la diversidad de los aprendientes y, por lo tanto, una planificación de la diversificación de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza diversificada supone una constante tensión entre lo común y lo diverso. Esto tiene connotaciones pedagógicas profundas que también se reflejan en el campo didáctico: la relación entre lo que es para todos igual y lo que es diferente, según grados, edades, capacidades, aptitudes, formas de aprender, intereses o circunstancias relativas a la propia actividad de acercamiento al saber. En todos los casos, de lo que se trata es de la diversidad de vínculos con el saber. La interacción entre aprendientes que guardan relaciones mutuas de asimetría por sus vinculaciones diferenciales con el saber, es la que potencia el aprendizaje de unos y otros. Es por eso que desde hace años venimos sosteniendo que el potencial para aprender en las aulas multigrado radica en la interacción entre pares asimétricos.

La tensión entre lo común y lo diverso nos ayudará a definir los primeros elementos estructurales de la planificación multigrado.

Los hilos conductores

Sin importar la diversidad del grupo, siempre es posible encontrar elementos curriculares y didácticos comunes y válidos para todos. Y no solo es posible, sino que también es necesario por las evidentes ventajas que supone tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Más allá de la diversificación de contenidos y prácticas de enseñanza por subgrupos, el hilo conductor –alrededor del cual gira toda una unidad de planificación– cumple funciones de referencia general para todos, anclaje de problematización y materialidad concreta para las aperturas y los cierres de las secuencias y de cada una de las actividades que las conforman. Los hilos conductores suponen un telón de fondo del cual todos los aprendientes parten y al que todos llegan, aunque lo hagan por diferentes caminos.

En términos de enseñanza, la Pedagogía Rural Uruguaya se inspiró fuertemente en el escolanovismo a la hora de aprender haciendo, en contacto con la naturaleza y con el niño como principal protagonista de su aprendizaje. Pero también se inspira en el escolanovismo en cuanto a la organización de los contenidos. La existencia de los hilos conductores comunes a todo un grupo que aprende es una forma particular de organizar contenidos, y la que le da pleno sentido a la diversificación. Los centros de interés, los tópicos, los núcleos temáticos generadores y una amplia gama de categorías similares conducen a la búsqueda de lo común más allá de las diferencias. En la planificación multigrado, siempre es conveniente quedarse con la esencia aglutinante del hilo conductor y despojarla de



los detalles que originalmente generan esas múltiples categorías. Todo contenido común al grupo es, esencialmente, un hilo conductor, por lo que su carácter y efectos minimizan el hecho de que se origine en el interés de los propios aprendientes, en un planteo de los docentes, en la comunidad o en las antípodas, en el programa o fuera de él, en un tema o un problema, en un concepto o un procedimiento.

Los temas

A veces, el hilo conductor es un tema y puede originarse tanto en el programa como fuera de él. Juega un papel importante por cuanto les confiere a los contenidos relaciones con el mundo cotidiano fuera de la escuela. La contaminación de una corriente de agua, una nueva fuente de trabajo en la zona, un episodio de inundación o sequía, un acontecimiento deportivo, la noticia sobre un huracán, la huerta del vecino, son todos ejemplos de temas que no están estrictamente en el programa, pero que remiten a un conjunto importante de contenidos –temas y conceptos– que sí lo están. En la planificación multigrado, estos temas son muy potentes por varias razones. En primer lugar, al surgir de la realidad cotidiana –no necesariamente cercana–, esos temas siempre están atravesados por la complejidad y son incognoscibles en términos absolutos. El episodio de una sequía prolongada que termina afectando gravemente la vida cotidiana de la zona y de las familias de los niños, por la naturaleza compleja del fenómeno no es susceptible de ser comprendido en su totalidad. Por el contrario, será posible comprender solo alguno de sus componentes y dimensiones, según sean las miradas, disciplinas, y herramientas conceptuales y metodológicas que utilizemos. Esto tiene varios efectos a la hora de pensar la planificación en torno a un tema de la vida cotidiana.



- ▶ Al no ser posible la comprensión total del fenómeno –tampoco la ciencia lo puede hacer– los docentes nos plantearemos seleccionar qué abordaje queremos hacer a partir de la selección de algunos contenidos.
- ▶ Esto convierte al tema en un *pre-texto* en dos sentidos. En el habitual del término, como excusa; y porque, además, el tema es previo a los contenidos que constituyen el texto de enseñanza propiamente dicho.
- ▶ El tema siempre es circunstancial, y tarde o temprano se agota. Los contenidos, en cambio, son permanentes, y siempre es necesario volver a ellos una y otra vez.
- ▶ Las actividades y las secuencias no se construyen para el tema, sino para los contenidos que se organizan en torno de él, por cuanto se trata de un tema estructurador.

El fenómeno de la sequía tiene múltiples causas y efectos; algunos que pueden explicar las ciencias naturales, y otros que son objeto de las ciencias sociales, en el marco de una posible red de contenidos involucrados extensa e inabarcablemente en términos de enseñanza. Por lo tanto es conveniente renunciar a intentar abarcar todo el fenómeno y desde todas las disciplinas, y centrarse solo en algunas miradas disciplinares, en términos de pertinencia curricular y didáctica. Un enfoque globalizador clásico intentaría incluir todos los contenidos posibles, en aras de un criterio integrador y alejado de la fragmentación disciplinar de los contenidos. Sin embargo, es posible abordar el tema de la sequía tanto desde tres disciplinas diferentes como desde una sola. En todo caso, se trata de decisiones docentes, tan válida una como la otra.

La idea del tema como pretexto es provocativa. En todo caso no le quita valor a los temas estructuradores, sino que refuerza su papel. Los contenidos permanecen no solo porque es posible y deseable volver a ellos tantas veces como sea necesario, sino porque al formar parte de la estructura curricular prescrita, cada año volverán a estar sobre la mesa para ser enseñados. El concepto de cuenca será trabajado cada año y desde diferentes puertas de entrada: esta vez será desde la sequía como tema estructurador; en otra oportunidad será a partir de una inundación; más adelante desde una noticia respecto a los efectos de los agroquímicos tóxicos sobre la cuenca del río Santa Lucía. Los temas son cambiantes, circunstanciales y surgen de acuerdo a la dinámica propia de los acontecimientos cotidianos. Los contenidos, en cambio, tienen mayor estabilidad, y permanecen inscritos en diferentes temas cada vez.

Es evidente que los temas referidos a sucesos o acontecimientos puntuales, se agotan con su finalización. El tema 'Mundial de fútbol' como hilo conductor, no tendrá presencia en la planificación mucho más allá del desarrollo del campeonato en sí, por cuanto luego pierde rápidamente vigencia y capacidad de convocatoria. Cuando vengan las lluvias y la sequía quede atrás, la temática perderá fuerza, y para otros contenidos asociados se deberán buscar otras temáticas afines. Pero hay que decir que también se agotan, y como hilos conductores también son circunstanciales, los temas que dan cuenta de situaciones estables y permanentes. Aunque el problema sobre el uso de los agroquímicos tóxicos y su relación con la calidad del agua del río Santa Lucía no se agote como problema, su uso como tema estructurador en la planificación tiene sus límites temporales. Si bien puede resultar muy potente para organizar contenidos de ciencias naturales y ciencias sociales, su permanencia excesiva se vuelve contraproducente.

Un tema de la vida cotidiana tiene un poder estructurador elevado, producto de estar por fuera del currículo prescrito. Esto les confiere a los temas, al menos, dos características fundamentales:

- ▶ No tienen disciplina. Asociar temas, problemas, objetos y situaciones de la vida cotidiana con las disciplinas científicas y sus correlatos curriculares, es una práctica escolarizada. Pero las situaciones de la vida cotidiana no tienen relación con las disciplinas. Estas son constructos humanos para describir, explicar e interpretar esas situaciones, pero ninguna por sí misma puede dar cuenta de ellas en su totalidad.
- ▶ No tienen grado. La asociación entre una situación cotidiana, y su abordaje en uno u otro grado también parece ser una práctica del orden de lo escolar. Fuera de la escuela, sin importar su edad o el grado en el que se encuentre, el aprendiente se vinculará con el fenómeno de alguna manera: concitará su interés, lo comprenderá, se mantendrá lejos, lo rechazará, intentará resolverlo, opinará sobre el mismo, no lo entenderá, construirá una narrativa o simplemente lo dejará pasar.

La sequía actual en una zona particular del país, en esta época del año y con los efectos que ahora está causando, es un tema de la vida cotidiana, y como tal no está en el programa. Sin embargo, hay contenidos del programa que se vinculan directa o indirectamente con ese tema. Que el tema no tenga disciplina *a priori*, ofrece la posibilidad de tomar la decisión de asignarle las miradas disciplinares que se crean convenientes. Tanto para el docente en su planificación como para el aprendiente, debe quedar claro que el abordaje del tema de esta sequía es parcial, y solo estaremos dando cuenta de algunos sectores del fenómeno. Que el tema no tenga grado *a priori*, ofrece la posibilidad de abordarlo en todas o en una parte del multigrado, con contenidos diferentes en cada caso. Todos aprenderán cosas distintas, y todas ellas contribuirán a la comprensión parcial del fenómeno en cuestión.

El tema en su origen, desprovisto de disciplina y de grado, resulta *fermental*. Todos los aprendientes, aunque tengan distintos vínculos con el saber, pueden interesarse en un fenómeno complejo y no necesariamente elaborado para los niños. En esto cabe señalar la diferencia entre el tema en sí y la forma de representarlo, esto es, la materialidad del saber tal como se lo presenta en la clase. La sequía puede ser traída a la clase a través del recorte de una noticia del diario, un video publicado en *YouTube* por un canal de televisión,



el testimonio de un productor rural o la declaración de la comisión de fomento rural de la zona pidiendo ayuda al gobierno. Esas representaciones no son didácticas ni están adaptadas a los niños de una u otra edad. Ellos tomarán contacto con esas representaciones, aunque la escuela no las incorpore. Pero si lo hace, tendrá un buen punto de partida para la comprensión de conceptos y procedimientos que subyacen allí.

A la idea de lo *fermental*, Carlos Vaz Ferreira¹ le agregaba la noción de lo parcialmente inteligible. La adaptación del objeto de conocimiento a la edad y al grado lo agota rápidamente. El objeto *fermental*, aunque no se lo pueda entender cabalmente, siempre ofrece algo más. Y el aula multigrado es un escenario ideal para los objetos *fermentales*. Sin importar su edad, todos los aprendientes lo podrán penetrar de alguna manera, por lo que el grupo multigrado en conjunto lo abordará desde múltiples perspectivas y con diferentes niveles de profundidad. Aníbal Corti² ha señalado un matiz al respecto: el objeto de conocimiento no debe ser absolutamente desconocido para el aprendiente. Es necesario que tenga algún elemento familiar sobre el que apoyarse para provocar algún grado de penetrabilidad. Hay que tener esto en cuenta, sobre todo, cuando se eligen conceptos del programa como hilos conductores comunes a todo el grupo multigrado.

¹ VAZ FERREIRA, Carlos (1957): *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes.

² CORTI, Aníbal (2016): Exposición en homenaje a Carlos Vaz Ferreira en la Mesa redonda "Actualidad del pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira". Quinta Vaz Ferreira, Montevideo, 24 de setiembre de 2016. (inédito)



El hilo del programa

Muchas veces es un contenido del programa –un tema, un concepto o un procedimiento– el que se ubica en este papel estructurador de otros contenidos. Claro que no todos los contenidos del programa pueden asumir este papel en aulas multigrado completas. Pero los maestros de aulas multigrado encuentran múltiples contenidos que, por su naturaleza y poder abarcativo, atraviesan toda la escolaridad desde Educación Inicial hasta Sexto grado. Esos contenidos suelen funcionar como hilos conductores para la enseñanza de contenidos más específicos por grado o por nivel.

Pero cuando lo que oficia como hilo conductor es un concepto que está incluido en el programa, la historia es un poco diferente. El concepto común para dos o más grados incluyendo todo un grupo multigrado completo, debe ser suficientemente amplio como para que sea pertinente y viable su tratamiento en todos los grados del grupo. En el programa hay muchos conceptos de esa naturaleza y se les ha denominado conceptos clave. Algunos maestros de aulas multigrado han desarmado el programa y lo han vuelto a armar tomando como eje vertebrador esos conceptos clave. Cada uno de ellos aglutina una serie de contenidos que lo explican y conforman. Es una forma de organizar y priorizar contenidos del programa. El momento más importante es el de la diversificación y cómo se seleccionan los contenidos que la estructuran, sobre todo en lo referente a dos aspectos: la relación de los contenidos seleccionados entre sí y la relación con el hilo conductor.



La diversificación

Además de los hilos conductores –temas, grandes conceptos, programáticos, no programáticos–, el otro componente central de la planificación multigrado es la diversificación. Son dos caras de una misma moneda, y un elemento no puede existir sin el otro. Hay hilo conductor común a todo el grupo multigrado, porque a partir de él hay enseñanza de contenidos diversos. Esto implica la selección de contenidos para cada uno de los subgrupos que conforman el grupo multigrado, derivados del hilo conductor común. Los criterios de definición de los subgrupos pueden variar, y no siempre están atados a los grados. Como criterios de diversificación, además de los grados y niveles, también operan las edades, las capacidades, los intereses y las necesidades tanto vinculadas a la enseñanza como al aprendizaje. Y se trata de criterios que pueden variar según las actividades que se propongan y el momento de la secuencia en que nos encontremos.

Estas son las posibles diversificaciones que se pueden producir a partir del tema o concepto común:

- ▶ Diferentes contenidos de distintas áreas y disciplinas. El tema de la sequía puede ser abordado desde diferentes disciplinas, por lo que es posible seleccionar contenidos conforme a ese criterio. Es lo más cercano a los preceptos del enfoque globalizador, que pretendía abordar un tema en toda su complejidad y, por lo tanto, desde todas las miradas disciplinares posibles. Como ya hemos visto, el abordaje totalizador de un tema es una imposibilidad, por lo que es igualmente válido que los contenidos seleccionados pertenezcan a todas las disciplinas o solo a algunas de ellas. Siempre el tratamiento del tema será parcial. En este sentido, es una necesidad evitar el peligro de ser demasiado ambicioso en el tratamiento del tema. Armar una red de contenidos en torno a un tema, demasiado amplia, enmarañada y compleja, puede ser contraproducente y, lejos de ayudar, entorpecer el pasaje de la planificación a la práctica de enseñanza misma. Apelar a la selección de unos pocos contenidos centra la mirada y permite profundizar en su enseñanza, evitando la dispersión superficial. Ante temas muy potentes, al seleccionar unos pocos contenidos, siempre queda la sensación de no estar aprovechándolos suficientemente, pero es preferible centrarse en algunas miradas concretas por cuanto siempre el tema puede volver en una unidad posterior. En todo caso, evitar la inclusión forzada de un contenido en torno a un tema será un camino acertado.
- ▶ Diferentes contenidos de la misma área o disciplina. A partir de un tema se puede desencadenar el abordaje de contenidos emparentados entre sí por su inscripción disciplinar. Esto es absolutamente válido y tiene que ver con una decisión didáctica de enfocarse en una disciplina concreta. Cuando se seleccionan contenidos de una misma área o disciplina es posible contar con una mínima secuencia de contenidos, que atraviesa la escolaridad. Los contenidos por grado o por nivel forman parte de una correlación de creciente complejidad donde cada contenido necesita del anterior y da lugar al posterior en la serie. Es en las aperturas y puestas en común donde la secuencia de contenidos se manifiesta para los niños, pero es en la propia planificación que esta secuencia se evidencia para el docente.

- ▶ Un mismo contenido con diferente nivel de profundización. En ocasiones, el hilo conductor es un mismo contenido para todo el grupo multigrado. Sin embargo, en cada subgrupo se lo aborda de manera diferente, profundizando hasta donde sea posible en cada caso. Se trata de abordajes complementarios, pero cada uno adecuado al grado o nivel del que se trate.

En todos los casos, la diversificación en dos o más subgrupos en aras de una atención a la diversidad desde lo didáctico, tiene sus límites operativos. No se trata de diversificar en función de todas las manifestaciones de la diversidad, porque eso no funciona ni es deseable. Aunque la concepción de aula multigrado –donde en general la escala es pequeña– está asociada a la posibilidad de una atención personalizada, la didáctica multigrado le otorga enorme importancia a las interacciones entre los aprendientes. Es allí donde se juega la tensión entre lo común y lo diversificado. Por un lado, se produce en la relación entre el hilo conductor y los contenidos específicos donde aprendientes diversos aprenden contenidos diversos en torno a un tema común. Por el otro, ocurre en la interacción entre aprendientes diversos que, sin embargo, se los puede integrar en un mismo subgrupo –porque comparten alguna característica de edad, grado o forma de vincularse al saber– y, por lo tanto, abordan el mismo contenido y realizan la misma actividad.

Primer modelo

La sequía puede ser el hilo conductor para todo el grupo, y el docente puede determinar que el abordaje sea solo desde contenidos de Geología, aunque dejando claro, para él mismo y para los niños, que es solo uno de los tantos abordajes posibles. Esta puede ser la secuencia de contenidos seleccionada para un multigrado completo dividido, en este caso, en cuatro niveles:

- ▶ Nivel Inicial (Cuatro y Cinco años). Las variaciones del tiempo atmosférico (Geología).
- ▶ Primer nivel (Primer y Segundo grado). Las aguas superficiales, circulación y transporte (Geología).
- ▶ Segundo nivel (Tercer y Cuarto grado). Las aguas superficiales, circulación y transporte en cuencas hidrográficas del Uruguay (Geología).
- ▶ Tercer nivel (Quinto y Sexto grado). La dinámica de aguas superficiales y subterráneas en la hidrósfera (Geología).



La inscripción disciplinar de todos los contenidos seleccionados permite pensar en una secuencia donde cada uno de ellos, a su vez, determina una secuencia de enseñanza. Es importante hacer notar que las secuencias de enseñanza no se construyen para el tema, sino para cada uno de los contenidos, por lo que en una planificación multigrado coexisten dos o más secuencias en paralelo. Esta es una de las razones por las que es conveniente acotar una unidad de planificación diversificada a unos pocos contenidos.

Evitar la dispersión lleva a acotar la cantidad de contenidos, vinculada a una unidad de planificación multigrado. Pero también se deben tener en cuenta las limitaciones operativas de la diversificación. En un grupo multigrado completo se puede subdividir el grupo total en dos, tres o cuatro subgrupos, pero difícilmente en más. La diversificación supone procesos caracterizados por la simultaneidad, y el maestro debe atender a todos al mismo tiempo. Aun cuando operen los hilos conductores que marquen líneas de continuidad entre los subgrupos, aun cuando surjan las figuras de los aprendientes tutores, el docente no se puede desvincular de ninguno de los procesos que se dan en el aula una vez desencadenada la diversificación.

La planificación multigrado debe tener en cuenta actividades de dos tipos. Por un lado, aquellas en las que, por su naturaleza o momento de la secuencia, hay una transmisión o enseñanza directa, por lo que el docente debe estar necesariamente dirigiéndose al subgrupo, mostrando, explicando, exponiendo y

poniendo a circular el saber. Por otro lado, las que los aprendientes pueden desarrollar sin la presencia permanente del docente, autoadministradas tanto individual como grupalmente. En nuestra tradición de enseñanza en escuelas rurales, el primer y el segundo tipo de actividades han determinado el movimiento de enseñanza de alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo.

Está claro que en la planificación de tiempos simultáneos hay que prever actividades dirigidas para algunos subgrupos, y autónomas para otros. Los únicos momentos en que toda la actividad es dirigida son los que se corresponden con las aperturas y los cierres, aunque en algunas unidades también es posible pensar en actividades de grupo total en fases intermedias. Los cierres guardan un enorme potencial integrador y de auténtica circulación de los saberes en el multigrado, dado que se producen los fenómenos de socialización del saber o puestas en común. En ese momento, el tema o concepto que funciona como hilo conductor vuelve a adquirir un lugar central y todos se remiten a él, cada uno desde la mirada del contenido y de la disciplina con que fue abordado.

Desde la planificación, el momento de la puesta en común es muy sencillo de prever. En términos didácticos, la puesta en común es uno de los momentos clave del aula multigrado, por cuanto en ese momento se evidencia su potencial para el aprendizaje, radicado en la interacción entre pares asimétricos respecto a los saberes.

Al igual que en el ajedrez, las aperturas también resultan claves en el aula multigrado, y suponen una planificación más compleja y elaborada. Funcionan como presentación del tema o hilo conductor común, pero requieren unas actividades y unos recursos que deben calibrarse para que sean válidos y tengan alcance significativo para todo el grupo. En grupos multigrado completos, donde hay niños de Educación Inicial a Sexto grado, esto es particularmente crítico, pero posible y necesario. Un audiovisual, un cuento, un juego, una salida, generalmente aparecen en estas aperturas, pero su pertinencia para todo el grupo multigrado supone un cuidado especial. Cuanto más diverso sea el grupo seguramente menor será el tiempo dedicado a la apertura, sin que se corra el riesgo de provocar desinterés o confusión en alguno de los aprendientes. El estudio de las aperturas en las aulas multigrado supone un tema de investigación de gran interés y utilidad.³

Las actividades que componen la diversificación en una unidad de planificación no tienen por qué tener una división estricta en momentos. Los tiempos del aula multigrado constituyen el elemento más difícil de prever, por la propia complejidad del aula y sus dinámicas. Por lo tanto, son imprevisibles e inevitables los tiempos muertos⁴, que obligan a tener una planificación paralela de largo plazo con propuestas permanentes que formen parte del paisaje áulico y siempre estén a disposición de los aprendientes. Por otro lado, la imprevisibilidad de los tiempos hace que la alternancia entre actividades dirigidas y autónomas deba desarrollarse conforme a criterios de flexibilidad. Aunque no pueda elaborarse una regla rígida que estipule la duración de los momentos dirigidos y autónomos, las experiencias indican que en un multigrado muy diverso, estos tiempos deben ser relativamente breves. La simultaneidad de los procesos implica que en una diversificación de cuatro subgrupos, si se dedican veinte minutos de trabajo dirigido al primer subgrupo, el cuarto deberá tener tareas autónomas por más de una hora. Aunque esto pueda ser viable, debe considerarse como un parámetro para que los tiempos de tarea autónoma y de tiempos muertos no sean excesivos.

Sin embargo, hay dinámicas de enseñanza que compensan en parte los tiempos excesivos de autonomía, sobre todo para los aprendientes que requieren mayor atención y presencia del docente. El tiempo de tarea dirigida no supone que el maestro esté todo el tiempo explicando, indicando y dirigiéndose a los niños. También hay breves momentos en que, a partir de una indicación, los niños dialogan entre sí, buscan información o escriben la hipótesis a un problema. En ese momento, el docente puede hacer un recorrido fugaz por los demás subgrupos, haciendo en cada uno de ellos una supervisión del desarrollo de las tareas autónomas que se están realizando, respondiendo algunas preguntas o haciendo señalamientos puntuales. Inmediatamente vuelve al grupo de referencia que es donde prioritariamente está presente durante ese momento de la unidad. Es así que el docente, aun en la dinámica de alternancia entre tarea dirigida y tarea autónoma, no se desprende en ningún momento del grupo todo. Solo se trata de una cuestión de énfasis de su presencia como enseñante. Ese énfasis significa para todos que en ese momento el maestro está allí, enseñando, y su enseñanza no puede diluirse en la respuesta constante y desordenada a las demandas de todos los niños.

En el primer modelo de planificación para un multigrado completo tomando a la sequía como tema estructurador, vemos la selección de cuatro contenidos, uno por cada nivel. Esos contenidos están correlacionados directamente por dos razones: pertenecen a la misma disciplina, en este caso la Geología, pero también porque están vinculados de algún modo al tema de la sequía, sea porque son de utilidad para comprender el fenómeno o porque son necesarios para explorar territorios disciplinares asociados al tema, como la hidrología o la topografía. En una unidad de planificación periódica (tiempos didácticos de larga duración), estos cuatro contenidos generan cuatro secuencias, simultáneas y paralelas. En una unidad de planificación diaria (tiempos didácticos de corta duración), estos cuatro contenidos generan cuatro actividades diferentes que, con criterios de simultaneidad, se alternarán entre tareas dirigidas y tareas autónomas. En ambos casos se parte y se llega al tema estructurador, pero se pasa por los contenidos concretos que forman parte de los objetivos de enseñanza.

³ La maestra Leticia Zavala, coordinadora del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales de Durazno, está desarrollando actualmente la investigación "Las aperturas en el aula multigrado".

⁴ Antonio Bustos ha acuñado el término "tiempos muertos" para dar cuenta de estos desfases.



Segundo modelo

Veamos nuevamente el caso de la sequía como tema de planificación para un multigrado completo. En el primer modelo, todos los contenidos son de Geología, y en una unidad de largo plazo pueden dar lugar a cuatro secuencias muy conectadas entre sí, por su alto grado de complementariedad. Lo mismo sucede si se seleccionaran contenidos de diferentes disciplinas de la misma área, en el ejemplo, con contenidos todos del Área del Conocimiento de la Naturaleza:

- ▶ Nivel Inicial (Cuatro y Cinco años). Los ecosistemas acuáticos: el agua en la vida de animales y plantas (Biología).
- ▶ Primer nivel (Primer y Segundo grado). Las aguas superficiales, circulación y transporte (Geología).
- ▶ Segundo nivel (Tercer y Cuarto grado). Los cambios de estado de diferentes sustancias: la evaporación (Química).
- ▶ Tercer nivel (Quinto y Sexto grado). La dinámica de aguas superficiales y subterráneas en la hidrósfera (Geología).

Debido a la complejidad del fenómeno de la sequía, sus múltiples causas y efectos, un abordaje desde varias miradas disciplinares de las ciencias naturales parece ser más rico. En todo caso, como ya dijimos,

la decisión es más didáctica que epistemológica, y la pertinencia de una u otra opción tiene que ver más con una opción del docente con relación al devenir de los procesos en el aula. Desde el punto de vista disciplinar y didáctico, esta selección de contenidos también da lugar a secuencias cercanas y con muchas posibilidades de interacción entre los niveles.

Tercer modelo

Un tercer modelo surge de la naturaleza del tema y lleva a seleccionar contenidos de diferentes áreas. El problema de la sequía puede verse desde las ciencias naturales, pero también tiene causas y efectos, que pueden estudiarse desde las ciencias sociales:

- ▶ Nivel Inicial (Cuatro y Cinco años). Los ecosistemas acuáticos: el agua en la vida de animales y plantas (Biología).
- ▶ Primer nivel (Primer y Segundo grado). Las alteraciones de los elementos del tiempo atmosférico: las sequías, la incidencia de la actividad humana (Geografía).
- ▶ Segundo nivel (Tercer y Cuarto grado). Las aguas superficiales: los ríos, arroyos, lagunas y cañadas (Geografía).
- ▶ Tercer nivel (Quinto y Sexto grado). La dinámica de aguas superficiales y subterráneas en la hidrósfera (Geología).

Hay dos límites claros. Uno ya lo hemos evidenciado y es la cantidad de contenidos que se pueden seleccionar para la misma unidad. Debido a que cada contenido genera una secuencia, no es recomendable seleccionar más de un contenido por nivel, aunque en algunos casos se pueda dar cuando los contenidos están directamente vinculados. En todo caso, al seleccionarlos del programa siempre es necesario recortar los contenidos hasta hacerlos viables para el desarrollo de una secuencia de enseñanza. Un recorte excesivo podría hacer que no se justificara una secuencia, pero un contenido demasiado amplio o un conjunto de contenidos demasiado grande podrían provocar una secuencia excesivamente larga o ineficaz para generar aprendizaje profundo.

En todos los casos, al haber una diversificación por niveles donde cada nivel supone dos grados, el contenido seleccionado pertenece a un grado, a otro o a ambos. Esto depende de la estructura multigrado que tenga el aula. Cuando el multigrado está compuesto por niños de Quinto y Sexto grado, por lo general, la diversificación tomará contenidos de uno y otro grado. Pero cuando se trata de un multigrado completo, y ante la limitación del número de diversificaciones que se pueden instrumentar, con frecuencia se toman contenidos comunes al nivel y no a cada grado en particular. Aunque el contenido “La dinámica de aguas superficiales y subterráneas en la hidrósfera” forma parte del programa de Geología de Sexto grado, una vez tomado para el nivel se trabajará indistintamente con los niños de Quinto y Sexto. Esto sucede tanto en la planificación de la secuencia como parte de una unidad de largo plazo como en la planificación de cada actividad concreta. Sin embargo, siempre es posible una diversificación a último momento, y con ese mismo contenido común al nivel, agregar un plus en Sexto grado o con los niños cuyas potencialidades lo demanden: profundizar más con ellos, establecer un vínculo conceptual adicional, plantear un problema o ejercicio de mayor complejidad, establecer un puente hacia otro contenido. En todo caso se trata de romper los techos y sacar el máximo potencial de cada uno. En este sentido, las interacciones desde la enseñanza entre pares asimétricos, propias del aula multigrado, deben servir para igualar hacia arriba y no hacia abajo.

El caso de la Lengua y la Matemática

Un cuarto modelo de diversificación incorpora contenidos de Lengua y Matemática en la misma unidad de planificación. Ese modelo también podría eventualmente incorporar contenidos de Educación Artística. No importa cuál sea el hilo conductor, siempre es posible incluir contenidos de esas áreas del conocimiento. Pero en aras de la especificidad disciplinar y didáctica de las secuencias, es mejor que se planifiquen en paralelo y no como parte de la misma unidad de planificación. Es una opción, pero ir por ese camino clarifica la unidad de planificación de largo plazo donde las secuencias se estructuran en torno a contenidos de ciencias naturales y/o ciencias sociales, con la puesta en juego de conceptos que esas disciplinas han generado para comprender los fenómenos. Los lenguajes son instrumentos que necesariamente siempre estarán, pero no siempre serán objeto de enseñanza de manera explícita e intencional. En paralelo a la unidad sobre la sequía y al costado de la secuencia sobre “La dinámica de aguas superficiales y subterráneas en la hidrósfera” (Geología) en Quinto y Sexto es posible disponer de una secuencia sobre texto científico en Lengua. Esa secuencia no forma parte de la unidad de la sequía, sino que opera a su alrededor como quizá también lo haga en torno a una unidad sobre el Mundial o sobre la huerta a campo abierto. Los defensores del modelo globalizador puro suelen advertir acerca de la excesiva compartimentación del saber, y ven en este modelo una manifestación de ello. Sin embargo, cuán integrado o compartimentado esté el saber, no es algo que se juegue en la planificación, sino en la propia práctica de enseñanza.

La secuencia para enseñar dinámica de aguas superficiales y subterráneas en la hidrósfera puede contener una serie de actividades concatenadas entre sí para el logro de un objetivo de enseñanza. Esto puede suponer trabajar con modelos, observaciones, entrevistas y también textos. Si en un sector de la secuencia aparece un texto científico sobre el tema, este servirá como fuente de información y se analizará lo que sus autores dicen acerca de la relación entre la pluviosidad y el caudal de las napas superiores de agua. Un texto así, surgido de los ámbitos de divulgación de la investigación científica, dará cuenta de cómo ocurre el fenómeno en nuestro país de acuerdo a nuestro régimen de lluvias, la porosidad de los suelos y de qué manera esto influye en la disponibilidad de agua a través de pozos de escasa profundidad. Los niños podrán contrastar esa información con las



entrevistas a los vecinos que poseen dichos pozos, y ver si el comportamiento de esas fuentes de agua en épocas de sequía es el que se describe en el texto. Podrán, además, realizar algunas observaciones y representar a través de una maqueta, el problema descrito por los vecinos y explicado por el texto en cuestión. Unos días después, ese texto u otro similar sobre la temática reaparecerá, pero en el marco de una secuencia de enseñanza en Lengua sobre texto científico o artículos de divulgación científica. Naturalmente, al reencontrarse con el tema que venían trabajando, los niños se verán interesados en saber si la información es complementaria o contrapuesta a la que leyeron antes. Esto hace que en los primeros momentos de la actividad se retome lo que se dejó en la actividad anterior, y el texto oficie de elemento

integrador. A partir de allí, la actividad de enseñanza se irá enfocando en la estructura textual, sus intencionalidades y el carácter de la argumentación. El texto que un día funciona para una secuencia de Geología, otro día lo hace para una secuencia de Lengua, y aunque sean planificadas por separado, hay algo que las une. Una salida, un audiovisual, un juego o una canción también pueden jugar ese papel de nexo material entre dos secuencias, una incluida plenamente en una unidad temática, y otra fuera de ella pero también a su servicio.

La organización de los contenidos es el primer y el más importante paso en la planificación multigrado. Toda la complejidad y riqueza de la didáctica multigrado quedará determinada a partir de esta escena fundacional. 