

La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural

Limber Santos | Maestro. Lic. en Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Educación para el Medio Rural, CEIP. Docente e investigador del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

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 nuestro país le hemos llamado Didáctica Multigrado. Son pocos años de desarrollo, aun cuando da cuenta de una realidad que ha existido a lo largo del 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” 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 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.

Respuestas nuevas para problemas viejos

Muchas veces se piensa la Didáctica Multigrado solo desde el lugar de la planificación. Esto naturalmente sucede porque a los docentes en los grupos multigrado nos preocupa mucho la planificación en cuanto a cómo diseñarla, cómo llevarla adelante y cómo hacer que sea viable una práctica de enseñanza en un grupo que tiene ese nivel de complejidad. Confluyen allí, en un mismo ámbito físico, en la misma aula, aprendientes de diversas edades, ubicados en diferentes etapas evolutivas y que pertenecen formalmente a distintos grados. En ese escenario, el maestro está en solitario lidiando con un singular proceso de enseñanza. Por lo tanto, encontrar respuestas a cómo desarrollar ese proceso, desde la etapa de la organización de los contenidos de enseñanza, el manejo del currículo prescriptivo hasta cómo generar hilos conductores comunes a todo el multigrado, y luego diversificaciones en contenidos y propuestas de enseñanza, supone todo un desafío. Frecuentemente, las deficiencias en la formación inicial y en la formación permanente hacen que los maestros se sientan con pocas herramientas conceptuales y metodológicas. De todos modos, más allá de la formación hay una complejidad inherente a la realidad multigrado, y a esta necesidad de diversificar prácticas educativas en tiempos didácticos que están caracterizados por la simultaneidad. Esto siempre supone un desafío, aun para los maestros *experientes*.

La matriz de origen

La Didáctica Multigrado nace de una tríada de elementos, uno de los cuales es la reflexión sobre las prácticas educativas. Los maestros, y particularmente los maestros rurales, mucho antes de que se hablara de Didáctica Multigrado, de todos modos llevaban adelante prácticas en esos escenarios, con experiencias desarrolladas en territorio de gran relevancia y significación. En este sentido, hay mucho para aprender de lo que los maestros ya han venido haciendo en las escuelas rurales. La reflexión a partir de algunas categorías teóricas sobre esas experiencias es un primer elemento de construcción.

Un segundo elemento tiene que ver con la investigación académica. Se trata de un elemento más reciente, por cuanto es en los últimos años que se han desarrollado en Argentina, Brasil, España, México, Reino Unido y también en nuestro país, proyectos de investigación en aulas multigrado. Hay allí una producción de conocimiento que obedece a algunas metodologías conocidas de investigación que, de algún modo, complementan la mirada que el docente puede hacer acerca de su propia práctica. La investigación supone un distanciamiento y la construcción de una perspectiva distinta a la que podemos tener los docentes cuando somos parte protagonista de la escena cotidiana en las aulas. Estos dos elementos, la reflexión sobre las prácticas y la investigación académica sobre ellas, son ejercicios intelectuales diferentes, pero complementarios.

Estos elementos se articulan, a su vez, con la tercera pata de la tríada que es la formación continua. Se trata de una reivindicación permanente de los maestros a lo largo de la historia. De la conjunción y mutua interpelación de los tres elementos es que ha derivado la elaboración de la teoría de la Didáctica Multigrado. Se trata de una teoría inconclusa y en construcción. Quizá siempre lo esté porque refiere a una realidad compleja, dinámica y que se manifiesta a través de casos muy singulares. En nuestro ámbito y para nuestro magisterio no podrá haber un manual para trabajar en aulas multigrado, por cuanto son todas muy diferentes y muy cambiantes por factores internos y externos a ellas. Estos factores condicionan las circunstancias cotidianas y tienen que ver con la estructura áulica, los aspectos institucionales y los factores contextuales.

Más allá de los acontecimientos de reflexión, investigación y formación a partir de 2004, la Didáctica Multigrado en Uruguay se inscribe en la tradición de la Pedagogía Rural Uruguaya. Nace y se desarrolla en relación con la realidad particular de nuestras escuelas rurales. Si bien durante varias décadas las consideraciones teóricas acerca de las aulas multigrado giraron en torno a la tríada espacios, tiempos y recursos, en la actualidad están centradas en la circulación de saberes y sus transformaciones. Además, esas consideraciones que antes se remitían exclusivamente a la escuela rural, hoy son pensables para múltiples escenarios de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la escuela rural sigue siendo un lugar privilegiado para el desarrollo de enseñanzas diversificadas y para la investigación académica sobre ellas.

Como todo proceso de elaboración de conocimiento, también hay una inscripción en el contexto internacional y una serie de diálogos con otros actores y ámbitos académicos. En ese marco se pueden señalar algunos elementos comunes en todo el mundo: la percepción de los docentes sobre la insuficiencia de su formación inicial y continua para trabajar en aulas multigrado, pero al mismo tiempo la convicción acerca de las posibilidades de extrapolación a realidades que van más allá de la escuela rural. Por otro lado, se observan evidencias del desconocimiento o sospechas respecto a la realidad multigrado –en general manifestadas por los decisores políticos– pero al mismo tiempo la hipótesis sobre el enorme potencial que el multigrado ofrece para el aprendizaje.

Los elementos de las prácticas

Como ya vimos, si bien la identificación de la Didáctica Multigrado con la planificación de la 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 Zabala (1997) son los elementos de la práctica educativa. 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. 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 que 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, algunos 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 esta supone administrar los tiempos de enseñanza. Algunos son tiempos didácticos de corta duración, que en nuestro país están identificados con la jornada escolar, y por lo tanto con la planificación diaria. Pero esta no sería nada ni tendría el mismo valor, si no se enmarca en tiempos de larga duración. Estos están vinculados con las secuencias de enseñanza, los proyectos y otras modalidades de planificación periódica que, de algún modo, ayudan a mantener ciertos equilibrios. Estos tiempos impiden caer en el *picoteo*, y de la mano del concepto de secuencia permiten concebir la enseñanza en una temporalidad. Esto supone la enseñanza en una lógica de la insistencia y de la recurrencia hacia los objetos de conocimiento para que se puedan producir mayores oportunidades de aprendizaje.

En cuanto a los recursos, la escuela rural en nuestro país tiene una amplia tradición que viene del movimiento escolanovista del primer tercio del siglo xx. Se relaciona con la

disponibilidad de los recursos que los medios ofrecen. Si bien esto ocurre en cualquier medio, en los rurales hay una disponibilidad adicional de recursos vinculados con el entorno natural y social que la escuela puede incorporar a su propuesta cotidiana.

No es posible pensar el aula multigrado solo a partir de esas tres materialidades. Hay otros elementos 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 estos 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 multigraduados. 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.

Algunas definiciones

El multigrado tiene que ver con una primera definición casi administrativa. Allí donde hay aprendientes de dos o más grados se constituye un escenario multigraduado. Dos o más grados a cargo de un solo docente implican ya una articulación diversificada desde lo didáctico en atención a la particular diversidad que el grupo posee. Desde esa expresión mínima del multigrado formal podemos ir al multigrado completo (Inicial a sexto), que es la manifestación más compleja y también más rica, pasando por una multiplicidad de multigrados parciales. Aunque ya no interese tanto, esta definición formal del multigrado es el punto de partida. Será necesario ir a definiciones de multigrado más conceptuales. Una de ellas supone que el multigrado es una atención a la diversidad desde lo didáctico.

La idea de atención a la diversidad es peligrosa, por cuanto forma parte ya de un sentido común muy vaciado de significado. Muchas veces, la idea se queda en el reconocimiento de la diversidad de los aprendientes. Eso está muy bien. Es un buen punto de partida reconocer que

cualquier escenario áulico, con uno o varios grados, siempre implica una diversidad, ya que todos los grupos humanos son heterogéneos. Sin embargo, esto en la didáctica del siglo xx no ha sido tan claro. La expresión “grupo muy heterogéneo” consignada en los diagnósticos de los maestros al comienzo del año, ha estado muy presente durante décadas. Se trata de una expresión que ha operado por la negativa, considerando que es un problema la heterogeneidad de un grupo. Esto descansa en la fantasía que supone que algún día nos vamos a encontrar con un grupo homogéneo. La escuela toda se ha basado en esa pretensión de homogeneidad, construyéndose en esos términos. Esto se ha materializado en la clasificación de los niños por edades y la construcción de aulas donde los niños se parecen entre sí. Pero hoy sabemos que esa homogeneidad es una ilusión. Todo grupo, tarde o temprano, si hilamos lo suficientemente fino en su análisis, siempre será heterogéneo.

Muchas veces, al quedarnos en el reconocimiento de la diversidad de los aprendientes, no trasladamos esa diversidad a la enseñanza. La fantasía de la escuela moderna ha implicado homogeneidad de los grupos que aprenden, y uniformidad en las prácticas de enseñanza. Si reconocemos que hay diversidad en los aprendientes, también debería haber diversidad en la enseñanza. Sin embargo, esto no resulta tan fácil de lograr. Los maestros rurales lo han tenido que hacer siempre, por cuanto el tipo de diversidad de los grupos les ha obligado a desarrollar prácticas diversificadas de enseñanza. En las aulas urbanas, el extremo de diversificar prácticas de enseñanza en términos de simultaneidad, puede parecer que es un ejercicio difícil y que no vale la pena. No obstante, en los últimos tiempos se han registrado diversas experiencias en escuelas urbanas que buscan esa diversificación. Cuando empezamos a profundizar en los no aprendizajes, la falta de los aprendizajes esperados o la falta de interés y motivación para el aprendizaje de parte de los alumnos, rápidamente comprobamos que las propuestas uniformes son muy insuficientes. En realidad siempre lo fueron, solo que hoy las falencias del esquema de uniformidad de la enseñanza se hacen muy evidentes. Allí están los niños que no se suman a la propuesta general y uniforme, pero sí se podrían sumar a otras propuestas. Eso no obedece a un problema instalado



en el propio alumno, tampoco necesariamente se trata de un problema del docente. Se trata de un problema de orden estructural que tiene que ver con las prácticas uniformes de enseñanza.

En torno a las posibles definiciones de multigrado desde la Didáctica, han circulado diversos conceptos, tanto referidos a la enseñanza, al aprendizaje como a los saberes. Con 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.

Estas asimetrías desencadenan y sostienen la circulación de saberes y permiten la entrada en el análisis de dos categorías conceptuales: la transposición didáctica de Chevallard (1997) y las ideas directrices de escalonamiento y penetrabilidad de 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.



Más allá de la escuela rural

El multigrado formal tiene para aportar un criterio muy rico a ser aplicado en las prácticas desarrolladas en cualquier situación educativa. La Didáctica Multigrado se puede pensar en la educación de adultos, en la educación especial, en la educación en contextos de encierro, en la educación media y hasta en la educación superior. Desde la enseñanza se debe actuar de acuerdo a la composición de los grupos que aprenden. Como esta composición siempre será más o menos diversa, también será más o menos diversa la enseñanza en términos de diversificación. Pero ¿qué implica esto de la diversificación? Implica no enseñar a todos lo mismo o no enseñar a todos de la misma manera. En cualquier escenario, esto implica tener algunos cuidados. El primero es para no estigmatizar a alumnos o subgrupos de alumnos que, porque no pueden adscribirse a algunas tareas, son relegados a un conjunto de actividades que están particularmente destinadas a compensar alguna deficiencia. La Didáctica Multigrado pretende alejarse de ese peligro de la estigmatización, haciendo que la diversificación de prácticas de enseñanza suponga niveles en el grupo, pautados por las relaciones de los alumnos con el saber. Estos niveles no siempre tienen que ver con las distintas distancias al saber —unos saben más o están más cerca del saber, y otros saben menos o están más lejos—. Claro que si tenemos un alumno de cuarto grado y se le va a enseñar un contenido de ese grado, hay una base conceptual que deriva de lo que aprendió o tendría que haber aprendido en grados anteriores. Siempre se hace necesario observar la correlación de contenidos deteniéndose no solo en el contenido a enseñar y

propio del grado, sino también observando lo que está antes y lo que viene después. Observar la correlación amplia de contenidos evita insistir en una pretensión de enseñar algo que el alumno no puede aprender, no por motivos psicológicos ni sociales, sino por motivos epistémicos. La no comprensión por motivos epistémicos supone contemplar el devenir de los saberes. El Programa habilita este proceso por cuanto allí se explicita que cada contenido supone los anteriores. Supone el camino recorrido para llegar hasta allí.

Diversificación y circulación de saberes

Hablar de diversificación de la enseñanza implica considerar al grupo como una unidad. Se trata de una unidad compleja donde no todos son iguales, pero todos pueden hacer aportes significativos. Aun si tenemos un alumno de quinto grado que tiene problemas con la lectoescritura, merece y debe ser tratado como niño de quinto. Pero también merece que el maestro le brinde cierta atención para trabajar lo que necesita para avanzar hacia otras etapas. Claro que esto implica una propuesta particular para ese niño o subgrupo de niños. Pero esa propuesta particular no siempre será para él un modo de compensar algunas carencias, ya que ese alumno que tiene dificultades en lectoescritura quizá se desempeñe de muy buena forma en otro tipo de actividades. Esto le habilitará a ayudar a otros pares, ubicándolo también a él en el lugar de tutor o de guía para el aprendizaje mutuo. Evitando la estigmatización de los niños por los roles asignados, la diversificación de la enseñanza es una necesidad en la cual todos los aprendientes deben verse beneficiados.

La diversificación en un multigrado donde hay alumnos de Inicial a sexto, se establece sobre la base de algunos elementos comunes. Puede haber un concepto o un tema que es común, y actúa como telón de fondo para todo el grupo. Por lo tanto, en algún momento como el de apertura, el maestro se remite a ese telón de fondo. Ese tema o concepto es para todos, y todos lo deben tener claro. Si es un concepto del Programa será lo suficientemente amplio como para que esté representado a lo largo de toda la escolaridad. Si es un tema, naturalmente su naturaleza compleja admitirá un abordaje desde todos los niveles y grados. El telón de fondo implica alguna acción para el grupo total: una salida, el visionado de un video, la lectura de un cuento; una acción que sea pasible de ser desarrollada con todos. A partir de esa apertura común habrá luego diversificación tanto de contenidos, de formas didácticas de abordarlo como de formas de aprenderlo. Pero como hay un telón de fondo que se mantiene, en algún momento se vuelve al grupo total, muchas veces bajo la forma de puesta en común. Se trata de un mecanismo extremadamente sencillo pero muy potente, donde todos los niños relatan lo que han aprendido o lo que están aprendiendo. El niño de sexto lo hará respecto al saber que está trabajando, aun cuando sea un concepto abstracto y complejo; de igual modo, el niño de Inicial hará lo mismo con el suyo. Ambos aportes son igualmente importantes para el tema, concepto, problema o proyecto, que todos comparten. Allí se produce el fenómeno de la circulación de saberes. Aunque el concepto se origina en las interpretaciones teóricas acerca de lo que sucede en las aulas multigrado, es pensable para cualquier escenario didáctico. Los saberes circulan en el aula. En el aula multigrado lo hacen entre niños de diferentes edades, pero lo hacen en todas las aulas por cuanto circulan entre enseñante y aprendientes. Sin embargo interesa particularmente cómo se produce la circulación de saberes entre los aprendientes. Cuando son más diversos, este fenómeno es más evidente y tiene efectos más contundentes sobre los más pequeños y sobre los más grandes, sobre los que tienen unas u otras capacidades. Compartir esas diferencias, permitir que la circulación de saberes se produzca abiertamente, es clave para pensar el funcionamiento áulico desde una

enseñanza diversificada. Se trata de un efecto central de la Didáctica Multigrado.

Tener en cuenta esta particular manera de circulación de saberes en el marco de una diversidad de aprendientes que interactúan entre sí, supone considerar un enorme potencial para el aprendizaje. Ese potencial radica en la interacción entre pares asimétricos. Cuando hay asimetría entre los pares, esta viene dada por las edades y los grados diversos pero también por otras variables como las historias de vida o las procedencias sociales. La asimetría siempre es en relación con el saber pero, como ya dijimos, no implica solo distancias, sino también perspectivas, puntos de vista y formas de abordaje. La asimetría respecto al saber es un concepto que en gran parte explica el aprendizaje. Resulta clave comprender que la asimetría respecto al saber entre los actores que aprenden, favorece el aprendizaje. En las aulas, esto lo vemos en las relaciones de tutoría entre pares que, a diferencia de los monitores de la escuela *lancasteriana*, implica una ayuda pero que también es protección y acompañamiento. En ese escenario de tutoría, el docente no desaparece sino que, por el contrario, está muy presente, habilitando la interacción entre pares asimétricos que, respecto al saber, contribuyen a un beneficio mutuo. El alumno que recibe la ayuda del tutor es beneficiado por esa relación de asimetría. Pero también el tutor debe obtener un beneficio. Tanto uno como otro deben sacar provecho y allí radica la legitimidad de la tutoría entre pares, donde ambos son aprendientes.

El tutor suele operar con un saber que lo tiene relativamente incorporado y lo transmite, lo comparte, se lo comunica a un compañero, se hace entender. Esto implica reforzar lo que él tiene como saber medianamente incorporado. La transmisión es un acto de aprendizaje. Cuando el docente habilita a que no sea solo él quien haga las preguntas y que los alumnos respondan, se propende a una cultura de la pregunta. Las preguntas que formulan los alumnos suelen ser muy diferentes a las del maestro. Están motivadas por la curiosidad o el interés, por lo que potencian significativamente la circulación de saberes. La transmisión es parte de la enseñanza. Sin dudas que el maestro transmite, pero cuando los pares lo hacen entre sí, la transmisión ocurre a favor de quien la recibe pero

también a favor de quien la formula. Cuando un compañero le explica a otro, cuando se trata de hacer entender, este movimiento conlleva una consolidación de ese saber. Cuando alguien sabe algo y textualiza ese saber para transmitirlo, está haciendo un ejercicio intelectual muy exigente que ordena las ideas, reafirmando y revisitando un saber del que hasta el momento de la transmisión no es plenamente consciente de cómo lo posee. Así como le sucede al alumno tutor, nos sucede a los docentes que estamos reforzando nuestro propio saber en el acto de la transmisión. Por eso decimos que enseñando aprendemos, aprendemos por la interlocución y por lo que nos devuelven los alumnos, pero también aprendemos por el manejo que nosotros mismos hacemos del saber, por la manera en que lo tratamos y lo convertimos en lenguaje, por la manera en que encadenamos los conceptos, por la forma en que hacemos notas al margen, por las maneras de remitirnos a una asociación de nociones diversas. La manera en que manejamos el saber nos ayuda a comprenderlo mejor. Poner al alumno en ese ejercicio, aunque sea en sencillas prácticas de puestas en común, es contribuir fuertemente a la consolidación del saber de ese niño.

Efectos sobre la planificación

Por lo tanto, las prácticas en aulas multigrado suponen girar en torno al manejo de los saberes, tanto por parte del docente como entre los alumnos. Esto tiene un efecto directo en las maneras de planificar las actividades de enseñanza. Aunque se ejerza diversificación, siempre se debe considerar que el grupo es uno solo. No se puede suponer que en el aula hay varios pequeños grupos. El grupo es una unidad, aunque en algunas actividades se considere la existencia de subgrupos según diversos criterios que tienen que ver con la naturaleza de la actividad, de los saberes que circulan o de los niños que aprenden. La diversificación solo tiene sentido a partir del grupo como unidad y sus elementos comunes. En la planificación que supone diversificación se deben prever tiempos de corta o larga duración con criterios de simultaneidad. Esto supone una complejidad por cuanto significa que en algunos momentos, el docente está trabajando con dos o más procesos de enseñanza al mismo tiempo. Esto es necesario preverlo



desde la planificación. ¿Cómo es posible desdoblarse para dar cuenta de esa simultaneidad? Sin duda que la respuesta está en la naturaleza de las actividades. Algunas requieren de la presencia directa del maestro. Allí está transmitiendo algo o está ofreciendo un escenario donde hay intercambio de saberes, donde se está desarrollando una acción de observación o experimentación en la que el maestro debe estar acompañando, está ejerciendo una acción directa de enseñanza. El maestro está enseñando, acción docente que en la tradición uruguaya se ha denominado “trabajo dirigido”. Esto está en contraposición al “trabajo autónomo” que da cuenta de las actividades cuya naturaleza permite que el niño individualmente o en pequeños grupos, las realice sin la presencia directa y permanente del maestro. Por supuesto que los términos “dirigido” y “autónomo” requieren comillas, por cuanto pueden implicar fuertes debates acerca de su sentido en el funcionamiento del aula. En todo caso se trata de autonomías relativas y situadas en el contexto áulico. Cuando hay simultaneidad de procesos, una vez desencadenada la diversificación, el maestro solo puede estar trabajando con una parte del grupo, mientras que el resto de los subgrupos están desarrollando tareas autónomas. En nuestra tradición, esto se ha denominado “alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo”, y es un efecto sobre la enseñanza de los tiempos en simultaneidad que se dan en una enseñanza diversificada. Cuando la diversificación es en tres o cuatro propuestas, la ingeniería didáctica de la planificación se vuelve más compleja, pero viable si se aplican las técnicas adecuadas. Aun así, está claro que la diversificación tiene un límite para la enseñanza, por lo que todo debe resolverse en la tensión entre lo diverso y lo común desde donde se parte, y hacia donde se vuelve una y otra vez.

Esto no quiere decir que la planificación sea más compleja en términos operativos. Al menos puede decirse que la planificación de enseñanzas diversificadas no es un plan multiplicado por cuatro niveles o por ocho grados. La planificación es como el grupo, una unidad coherente y no un conjunto de propuestas inconexas. Se asume un todo donde se deben consignar los contenidos concretos de cada propuesta diversificada, los objetivos que se persiguen y las tareas que se van a desarrollar, pero en el marco y a partir de los elementos que son comunes. Las preguntas del qué, para qué y cómo se va a enseñar deben estar respondidas en la planificación, y son esas respuestas las que constituyen los componentes esenciales. Ir a la esencia de la enseñanza desde la planificación implica la posibilidad de despojarla de accesorios innecesarios. Hacer economía de tiempo y energía en la planificación de la enseñanza diversificada permite disponer de mayores y mejores acercamientos a los conocimientos disciplinares en cuestión. Y lo disciplinar antecede a lo didáctico, y constituye una condición previa para su buen desarrollo. Al menos como representación mental, se hace necesario prever la existencia de tareas autónomas y dirigidas para que la simultaneidad sea viable. La complejidad de la enseñanza diversificada es real, pero también se supera desde la experiencia. La planificación, lejos de agregar una complejidad adicional, debe concebirse como una herramienta que ayude a la práctica educativa, volviendo la planificación más simple y efectiva.

El énfasis en los saberes supone considerar la importancia de lo disciplinar en lo didáctico. Tener en cuenta la naturaleza de los saberes que se enseñan, su inscripción disciplinar, su relación con otros saberes, ayuda primero a seleccionar bien los saberes a enseñar en cada caso, y en segundo lugar a pensar lo didáctico. Si está claro lo disciplinar, es más probable que aparezca más claro cómo enseñar, qué recursos utilizar y cómo construir la lógica temporal de la enseñanza en el conjunto concatenado de actividades que constituye la secuencia didáctica.

En la diversificación, además de la secuencia de actividades, opera también la secuencia de contenidos. Se trata del devenir de los contenidos que, aunque se trabajen contenidos distintos, están correlacionados entre sí. Aunque no necesariamente esto sucede en todos los casos,

cuando los contenidos seleccionados están vinculados entre sí de modo secuencial, las actividades diversificadas por subgrupos en el aula tienen relación y cruces durante su desarrollo, y no solo en las instancias de apertura y cierre. Esto permite un reconocimiento mutuo de los saberes y un sentido adicional a la hora de compartirlos en grupo total. Qué contenidos y qué actividades proponer a cada subgrupo es una decisión didáctica que el docente debe tomar en función de las características de los niños y de la naturaleza de los saberes, en términos epistémicos y curriculares. Los subgrupos no tienen por qué permanecer estables, sino que pueden rotar en función de los mismos factores. Por lo tanto, cada alumno puede ser parte de subgrupos diversos a lo largo del año, y de acuerdo a cada propuesta concreta de enseñanza. De todos modos es necesario advertir que toda propuesta debe ser igualmente digna para los alumnos e igualmente desafiante para su aprendizaje. Es la manera de poner en juego la diversidad y de aprovechar la riqueza que ella posee.

Cuando hay enseñanza diversificada y simultaneidad temporal de los procesos, inevitablemente hay desfasajes de los tiempos. Se registra un riesgo permanente de que tal como se formula la planificación, no se pueda cumplir en la práctica. Esto hay que tomarlo como lo que es. Se planifica para una práctica de enseñanza que comporta un conjunto impredecible de acontecimientos. Las respuestas diferenciales de los alumnos ante las propuestas del docente, los emergentes y las derivas de los procesos de comunicación en el aula, producen esos desfasajes ante los cuales se deben tener respuestas. Esas respuestas no se pueden decidir siempre en el momento ni planificarse cada vez, sino que deben formar parte de propuestas permanentes que estén todo el tiempo en el paisaje áulico. Los rincones, las comisiones de trabajo o las fichas son parte de esas propuestas a las que los alumnos, en uso de su autonomía relativa en el aula, podrán acudir cuando lo necesitan. Tienen validez cuando no son concebidas para completar un tiempo muerto, sino cuando tienen sentido didáctico y presentan tareas que generen productos que luego puedan ser compartidos con todo el grupo y se enlacen con el abordaje de contenidos concretos. Esto contribuye a producir circulación de saberes en el aula y no solo a habilitar su manifestación.



La cuestión de las versiones

La Dra. Elsie Rockwell¹ y su equipo de investigación en escuelas rurales mexicanas han 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 (1957:46-47), supone un grado alto de flexibilidad y de 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 circula en función de las interacciones entre alumnos que portan diversas versiones, y se condensa en las instancias colectivas. El grupo es la síntesis. 

Referencias bibliográficas

- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) (1995): *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SANTOS, Limber (2011): "Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 105 (Febrero), pp. 74-81. Montevideo: FUM-TEP.
- VAZ FERREIRA, Carlos (1957): *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (1997): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.

Fuente de las fotos que ilustran el artículo: escuelas-rurales-del-uruguay.blogspot.com

¹ 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 sobre algunos de los temas abordados en este artículo, véase Rockwell (1995).