



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Santos Casaña, Limber Elbio

Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 71-91

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 06/12/2010

Fecha de aceptación 28/06/2011

AULAS MULTIGRADO Y CIRCULACIÓN DE LOS SABERES: ESPECIFICIDADES DIDÁCTICAS DE LA ESCUELA RURAL

*Multigrade classrooms and circulation of knowledge: specification
teaching of rural school's*



Limber Elbio Santos Casaña
Administración Nacional de Educación Pública y
Universidad de la República (Uruguay)
E-mail: limbersantos@gmail.com

Resumen:

El artículo recoge los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado en Uruguay durante 2009 y 2010, realizadas con docentes de escuelas rurales. Estos resultados han generado una propuesta teórica que concibe, más allá de la especificidad social de la escuela rural, la existencia de aulas multigrado como determinantes de una configuración didáctica particular que descansa sobre las posibilidades de circulación de saberes. Esta circulación implica generar estrategias didácticas que permitan en ocasiones, romper con la estructura graduada, considerando al grupo con estructura multigrado como una unidad. Las características de estos grupos derivan en una serie de prácticas que se presentan como una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico. La organización de los contenidos se constituye en la escena fundante de lo didáctico en aulas y grupos multigrado, desencadenando mecanismos de circulación de saberes en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje. Éstos, junto con los ámbitos curriculares y de producción, constituyen hábitats donde los saberes se manifiestan y reconfiguran. El devenir de esa circulación desde los saberes producidos hasta los saberes aprendidos, constituye un ineludible objeto de observación y generación teórica para comprender las dinámicas, limitaciones y posibilidades presentes en las aulas multigrado.

Palabras clave: didáctica multigrado, enseñanza, aprendizaje, saberes.

Abstract:

The article presents outcomes and conclusions which derived from reflections on teaching practices conducted by rural schools teachers in multigrade classrooms in Uruguay during 2009 and 2010. These have led to a theoretical proposal that goes beyond the social specificity of rural schools and conceives the existence of multigrade classrooms as a determinant of particular educational settings which allow the possibility of circulation of knowledge. This movement involves creating teaching strategies that will, on certain occasions, allow breaking graded structures considering the multigrade structure as a unit. The heterogeneous characteristics of rural school groups derive on a number of teaching practices focused on diversity from a didactic point of view. The content organization becomes the foundation of the didactic scene in multigrade classrooms and groups, triggering circulation of knowledge mechanisms during teaching and learning processes. These, together with the curriculum content and production environments, are habitats where knowledge is expressed and recreated. The outcomes of these 'knowledge produced to knowledge learned' flows has become a necessary object of observation and theory generation in order to understand the dynamics, constraints and opportunities present in multigrade classrooms.

Key words: multi-grade didactics, teaching, learning, knowledge.

1. Introducción

Los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados de escuelas rurales presentan características particulares, tanto como para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica, digna de ser observada con detenimiento. Esa observación nos lleva rápidamente a plantear como supuesto inicial, la conveniencia de extrapolar las técnicas allí aplicadas, a cualquier situación educativa, más allá del multigrado. La atención a la diversidad desde lo didáctico, esto es, con efectos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza, llevan a confirmar este primer enunciado.

Una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

En torno a estas bases conceptuales, durante 2009 y 2010 se desarrollaron múltiples instancias de reflexión sobre las prácticas educativas en grupos multigrado, con maestros de escuelas rurales de Uruguay, bajo la forma de talleres y grupos de discusión. Éstos se realizaron en tres niveles. En primer lugar, instancias centralizadas en el Centro Agustín Ferreiro, una institución de formación permanente para maestros rurales que funciona en Cruz de los Caminos, departamento de Canelones. Estas instancias tuvieron lugar en el marco de cursos de actualización pedagógica para maestros de escuelas rurales unidocentes y pluridocentes. En segundo lugar, instancias descentralizadas en los 18 departamentos del interior del país, reuniendo en cada caso a los maestros rurales de cada territorio, en talleres más pequeños y vinculados a las particularidades de cada región del país. En tercer lugar, la generación de grupos de discusión en foros enmarcados en un curso de formación permanente a distancia, con el uso de una plataforma a través de internet. Los tres niveles de actividades se distribuyeron en el período comprendido entre mayo de 2009 y diciembre de 2010. Durante

ese tiempo se realizaron 8 encuentros nacionales¹, 39 instancias territoriales² y un foro de discusión sobre la temática en el marco de un curso de formación a distancia.³

Los puntos de partida que se tomaron como ejes de discusión tomaron en consideración los aportes que sobre las situaciones didácticas en grupos multigrado han desarrollado Justa Ezpeleta (1997), Roser Boix (2009) y Antonio Bustos (2007 y 2010). Los aportes de este último autor se desarrollaron de manera paralela a la aparición de varios artículos de Santos (2005, 2006, 2007 y 2007b) en el marco de la generación de antecedentes conceptuales de un proyecto de investigación sobre Didáctica Multigrado que tuvo lugar en la revista *Quehacer Educativo*, una publicación del sindicato de maestros en Uruguay. Los aportes de Bustos fueron tomados en consideración a partir de una evidencia inicial común entre las realidades de Andalucía y Uruguay: la insuficiente e inadecuada formación de los docentes a nivel inicial para trabajar en escuelas rurales. Esto va de la mano además, de la convicción compartida acerca de la “peculiaridad” del grupo multigrado en relación a otras estructuras grupales e institucionales. Esto se suma a otros elementos coincidentes con los aportes de Bustos y que en el caso uruguayo se manifiesta en sus docentes rurales como un fuerte “sentimiento de pérdida” de una rica formación específica -otrora existente- y que las políticas educativas de las últimas décadas han retaceado, además de una creciente urbanización de las líneas políticas y técnicas que terminan repercutiendo negativamente en la escuela rural. En este sentido, el discurso de los docentes pasa por la necesidad de formarse para intervenir desde lo didáctico en un grupo multigrado y por otra parte, comprender el medio para desarrollar un vínculo lo más estrecho posible con la comunidad.

“El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, (...) fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado” (Ezpeleta, 1997)

En el caso uruguayo, la preocupación por la excesiva urbanización de las prácticas educativas en escuelas rurales viene desde 1933; situación ante la cual los maestros reaccionaron con fuerza generando el llamado “movimiento en favor de la escuela rural” (Soler, 1996), defendiendo la especificidad de la escuela rural y conformando una pedagogía rural, existente hasta el día de hoy, aun cuando haya tenido diversas respuestas desde los ámbitos de definición de políticas educativas.

Las posibilidades de interacción entre niños de diferentes edades y el particular vínculo que aparece desde los más grandes hacia los más pequeños, apareció en los grupos de discusión, como uno de los primeros aspectos a considerar. En términos de Bustos, la

¹ Los encuentros nacionales se denominaron “Curso de Formación Permanente para Maestros Rurales”, 7 de ellos realizados en el marco de un acuerdo de cooperación entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria y UNICEF y el último a partir de un acuerdo de trabajo con el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca. Un módulo del curso se destinó a reflexionar sobre Didáctica multigrado, convocando en cada edición entre 60 y 80 maestros rurales de todo el país.

² Las instancias territoriales se realizaron en los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro, Rivera, Tacuarembó, Cerro Largo, Treinta y Tres, Rocha, Lavalleja, Florida, Flores, Soriano, San José y Canelones. Cada una de ellas constituyó una jornada de trabajo sobre la temática, convocando en cada caso entre 40 y 60 maestros.

³ El curso refirió a “Los contenidos de Física en la planificación multigrado” e implicó el uso de una plataforma moodle. El curso se realizó de setiembre a diciembre de 2010 y alcanzó a 180 maestros rurales.

aparición de las “agrupaciones flexibles”, en el marco de la discusión entre docentes uruguayos, dio lugar al concepto de “comisiones de trabajo”, grupos pequeños de niños de diferentes edades en torno a una temática, con referencias espaciales en el aula y tareas en común para generar determinados productos. Esto ha permitido “romper con la graduación”, evitando que la pertenencia a los grados sea el único criterio para generar los grupos de trabajo. Las diferentes agrupaciones y los criterios para su estructuración, se convierte en una clave de organización de los espacios del aula y de la institución, además de la organización de los tiempos de la jornada escolar, con actividades permanentes que permite ocupar los “tiempos muertos” que surgen de los desfases entre lo planificado y lo realmente ejecutado.

Posteriormente Bustos (2010), citando a Uttech (2001) da cuenta de un aspecto tomado frecuentemente por los maestros uruguayos en la discusión: considerar el multigrado a partir de las características y formatos clásicos derivados de la escuela graduada. Se hacen evidentes los vicios y fantasías de la escuela graduada a la luz de las reflexiones surgidas de las prácticas educativas en grupos multigrado. Lo más evidente de este punto tiene que ver con la creencia que indica que debe esperarse que todos los alumnos de un grado deben aprender de la misma forma y al mismo tiempo. Esto evidentemente no sucede en un grupo multigrado, por lo que requiere de la enseñanza, propuestas diversificadas que, en realidad, deberían considerarse para cualquier grupo. En las instancias de reflexión, el concepto mismo de multigrado es el que, siguiendo a Bustos, refiere a un grupo de niños de diferentes edades y grados compartiendo no solo el aula; compartiendo situaciones didácticas y por lo tanto, los saberes que allí circulan.

“En el escenario de la multigradación (...) se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de *aprendizaje contagiado*, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los ‘está viendo, escuchando, tocando’. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. (...) el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes” (Bustos, 2010: 366)

Este “aprendizaje contagiado” constituyó uno de los puntos de partida de la discusión, bajo la forma de caracterización inicial de los grupos multigrado que los maestros hicieron al comienzo del proceso, complementado con términos tales como aprendizaje mutuo, aprendizaje en grupo, interacción, cooperación, tutoría y aprendizaje colaborativo, heterogeneidad y enseñanza personalizada. Estas primeras caracterizaciones de los maestros, al principio giraron en torno a las dificultades que el multigrado ofrece para la generación de procesos de enseñanza. En el transcurso de los talleres y grupos de discusión, esta mirada se fue modificando, ubicándose paulatinamente en caracterizaciones que resaltaban los términos mencionados, casi todos ellos referidos a las condiciones favorables para el aprendizaje. Algunos de estos términos son mencionados por Roser Boix:

“En el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo. El grupo clase está formado por alumnos de edades, intereses, capacidades y

expectativas muy diferentes; es un grupo heterogéneo basado en la interdependencia positiva entre cada uno de sus miembros; existen unas normas de organización y funcionamiento intrínsecas aceptadas por todos ellos y al mismo tiempo, unos valores compartidos que permiten desarrollar círculos concéntricos de aprendizaje (o de formación, si se prefiere); además, se sustenta en la actividad directa de cada uno de los alumnos, aprendizaje activo, a través de la cual se crean plataformas personales de aprendizaje permitiendo la formación de relaciones y redes sólidas como punto de partida para la construcción del propio conocimiento, sin ambigüedades y dotándoles de una mayor interactividad, favoreciendo la interacción estimuladora” (Boix, 2009: 1)

2. La didáctica psicologizada

La didáctica del siglo XX se construyó a partir de los aportes de la psicología, ciencia que fue siempre el género próximo del cual tomó la mayor parte de los insumos. Insumos que, emanados del ámbito de un corpus teórico, en la didáctica asumían el carácter de técnica. Se trata de una didáctica de carácter prescriptivo que, con mayor o menor pretensión de normar la práctica educativa, se constituyó en una tecnología, en tanto campo de aplicación del conocimiento producido en la ciencia. La psicología nos dice cómo aprende el individuo y cómo evoluciona su forma de aprender a lo largo de la vida y la didáctica, a partir de ese conocimiento, nos dice cómo enseñar. Esquemáticamente la cuestión se puede resumir así: entiéndase cómo aprende el alumno que tenemos adelante según su etapa evolutiva y enséñese en consecuencia.

Como señala Camilloni (1996) “la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos”. La oposición más visible de esas herencias, es la del conductismo con el cognitivismo, y aunque este último se lo ha presentado con pretensiones de sustituir el anterior, en realidad sus efectos en la didáctica han sido complejos y contradictorios. Ambos modelos pueden rastrearse en la prescripción didáctica tradicional, manifestándose una tensión en el encuentro con la práctica en términos de tensión teoría - práctica, posibilidad - imposibilidad; todo lo cual ha configurado técnicas didácticas manifestadas en un constante movimiento pendular.

Camilloni establece tres grandes tipos de programas de investigación científica ubicados fuera de la didáctica y que la han configurado y reconfigurado. En primer lugar lo dicho: el desarrollo y la influencia de la psicología, por excelencia el campo de mayor incidencia en la didáctica que estamos caracterizando. En segundo lugar, observa la incidencia de las disciplinas específicas de las cuales la didáctica toma los conocimientos a enseñar (geografía, historia, física, química...), que alguna vez han desarrollado conocimiento que ha inducido a nuevas configuraciones didácticas, a veces con efectos que fueron más allá de la propia didáctica de la disciplina. En tercer lugar, la incidencia de las corrientes filosóficas y la presencia del enfoque epistemológico. En cuarto lugar, la incidencia de corrientes de pensamiento sociológico y de la ciencia política. En todo caso, las múltiples influencias terminan atentando contra la identidad de la didáctica, en términos de construcción teórica. Las fronteras entre esos aportes y la didáctica misma, dista mucho de ser clara. Los aportes son insumos y al mismo tiempo intromisiones que ni siquiera pueden ser objetadas.

“Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum” (Camilloni, 1996: 22)

En todo caso, el campo de la didáctica ha quedado siempre diluido en el de otros campos de producción de conocimiento, quedando un reducido margen para ubicar alguna exclusividad, algún sector de conocimiento, cuya producción no sea ya reclamado por otras ciencias. Los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje, han hecho siempre que el pasaje de la psicología a la didáctica fuese casi natural, “tan obligado que se hace invisible, y la didáctica desaparece” (Ibíd.: 23)

La didáctica psicologizada construye su sentido sobre la base de las teorías del aprendizaje que aporta la psicología. Las relaciones entre el aprendizaje descrito y explicado por la psicología y la enseñanza, han sido llevadas a una correspondencia casi absoluta, dando lugar incluso, a formulaciones referidas a un único proceso denominado enseñanza - aprendizaje. Esta consideración ha simplificado bastante las cosas y ha reducido la complejidad de los fenómenos a una secuencia unívoca perfecta. Primera fantasía: todo lo que se enseña, se aprende. Segunda fantasía: quienes comparten similares características psicológicas, aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. El efecto inmediato sobre lo didáctico fue que la aplicación de una propuesta de enseñanza adecuada a esas características, garantiza el aprendizaje.

La consecuencia, cuando esa correspondencia no se establece y la enseñanza no produce aprendizaje, es la activación de un mecanismo de evaluación que atribuye rápidamente la anomalía con respecto a lo que se espera, en términos psicológicos. Secuencia unívoca perfecta en la construcción didáctica que, sin embargo, casi siempre se rompe en los acontecimientos de la práctica. A pesar de esto, y aunque las evidencias no lo hacen sostenible, la identificación de los procesos de enseñanza con los de aprendizaje, ha subsistido durante mucho tiempo, efecto de la insuficiencia conceptual de una didáctica configurada casi como una proyección tecnológica de otra disciplina. Durante mucho tiempo y aún hoy, las inconsistencias de esta identificación han sido consideradas como anomalías, casos singulares en contrario, y no como fallas estructurales de un planteo que pretende integrar lógicas diferentes (la psicología y las prácticas de enseñanza) y procesos distintos (el aprendizaje y la enseñanza).

La ilusión de esta correspondencia contribuyó fuertemente a desarrollar el carácter prescriptivo de la didáctica, expresados en objetivos que, una vez cumplidos, determinarían la eficiencia y la eficacia de los actos educativos. La lógica de los objetivos y la descripción de pasos para su consecución, implica la necesidad y la creencia en la posibilidad de control sobre los procesos. La didáctica psicologizada consideró suficiente tener en cuenta el aprendizaje de los alumnos, descuidando otros elementos como el aprendizaje de los docentes, su relación con los saberes y la naturaleza y circulación de éstos en el dispositivo didáctico.

Es necesario explicitar el alcance de los términos que conforman la denominación de la temática. Ya sea que entendamos a la didáctica como la “teoría acerca de las prácticas de enseñanza” al decir de Edith Litwin o como la “ciencia de los conocimientos y sus transformaciones” de Guy Brousseau, y más allá de su cuestionado estatuto epistemológico como ciencia, estamos considerando aquí la *posibilidad* de una didáctica multigrado. Esto supone un cúmulo sistemático de conocimientos teóricos que guíen y se nutran de las prácticas, construido a partir de la circunscripción de la didáctica a un campo particular de desarrollo: el grupo multigrado. Nos debemos remitir por lo tanto, a una particular *configuración* de la tríada didáctica docente - alumno - saber, pero que sin embargo conlleva un elemento siempre y en todos los casos presente: la diversidad. Manifestada en su máxima

expresión en los grupos multigrado, la diversidad con la que allí contamos, nos permite proyectar lo que elaboremos a todos los ámbitos educativos.

A medida que se avanzó en la realización de los talleres y grupos de discusión, se fue generando una creciente sistematización de las prácticas educativas en grupos multigrado, a partir de los aportes de los docentes bajo la forma de narrativas de experiencias y ejemplos de planificaciones didácticas. Esta creciente sistematización implicó generar un efecto de acumulación que fue construyendo, paulatinamente, algunos insumos teóricos y definiciones conceptuales. Estas definiciones se generaron como producto de la reflexión sobre las prácticas y fueron decantándose a partir de su utilización como elementos para interpelar las prácticas a la vez que éstas fueron interpelando la teoría. La posibilidad de generar una alternancia entre las instancias de reflexión y las prácticas educativas que cada maestro realizaba en su escuela, permitió generar talleres sucesivos donde los docentes iban contraponiendo las referencias teóricas con su propia práctica.

En esa dinámica aparecieron algunos conceptos centrales. Por grupo con estructura multigrado, al principio nos referimos a aquellos grupos conformados por alumnos de dos o más grados, en una misma aula y a cargo de un solo docente. En estos casos a la diversidad natural de todo grupo, se agrega una importante diversidad etaria y en relación a los grados y niveles educativos. Las estructuras que pueden asumir los grupos multigrado son muy diversas. No hay grupo multigrado que se parezca a otro y hasta un mismo grupo varía sustancialmente de un año a otro. Esto reduce las posibilidades de generalización de las propuestas, obligando a crear y re-crear de manera permanente. Es posible y necesario, sin embargo, generar una matriz teórica mínima. Lo anterior refiere a una definición mínima del multigrado, de tipo administrativo. Si somos un poco más exigentes, diríamos que el multigrado es la situación educativa donde alumnos de diferentes edades y/o diferentes grados o niveles educativos alcanzados, comparten situaciones didácticas. Esto implica compartir mucho más que el aula como espacio educativo, supone compartir el resto de los elementos de la práctica educativa.

2.1. Los elementos de la práctica educativa

En sus distintas manifestaciones y en mayor o menor medida, la didáctica psicologizada busca normar hasta el final el desarrollo de la práctica educativa en sus distintos elementos que la constituyen. Interesa observar que la práctica educativa en aulas multigrado, como toda práctica educativa, es un todo complejo, imposible de capturar plenamente en un proceso de investigación o de planificación didáctica. Para intentarlo, es preciso descomponerla en sus elementos, arbitraria y artificialmente. Sabiendo que todos los elementos confluyen en ese todo complejo, es posible sin embargo, observarlos por separado, a fin de ver cómo se manifiestan en las distintas realidades de aula. Como mecanismo de orientación para la reflexión sobre las prácticas educativas, se acordó con los maestros un mecanismo arbitrario de descomposición de la práctica educativa en algunos de esos elementos constituyentes. Esto permitió ejercer miradas focalizadas en algunos aspectos, para de esa manera, facilitar la posterior reflexión estableciendo comparaciones y poniendo en juego categorías de análisis aplicables a elementos similares.

Basándonos en Antoni Zabala (1997) se identificaron siete elementos. Los primeros seis constituyeron la centralidad de la didáctica psicologizada, en tanto son elementos que hacen al quehacer didáctico, el corazón de la técnica y el sentido de su existencia. Un primer

elemento está dado por la organización social del aula multigrado, esto es, la forma de estructurar la distribución de los alumnos en el aula, lo cual pauta las posibles dinámicas grupales, la forma de convivencia, trabajo y relacionamiento entre los alumnos. Grupo total, subgrupos fijos, subgrupos rotativos, comisiones de trabajo son posibles modalidades de esta organización. Pero más allá de las posibilidades, de este elemento se deriva la configuración de un segundo elemento: las relaciones interactivas. Refiere al lugar del alumno y del docente y las posibles relaciones que se establecen entre los alumnos y entre éstos y el docente. Está en juego aquí cómo se establece la comunicación, los vínculos afectivos, el fomento de la autonomía, la confianza y la delegación de responsabilidades. El tercer elemento refiere a la distribución de los espacios y los tiempos, típico elemento prescripto por la didáctica en términos de organización, estructuración y planificación en aulas multigrado. El cuarto elemento también ha sido central, incluso como punto de partida en la prescripción de actividades didácticas enmarcadas en el medio rural: los materiales curriculares o recursos didácticos. El quinto elemento refiere al dispositivo que se pone en juego a partir de la organización de los elementos anteriores: las secuencias de actividades didácticas, la manera de encadenar y articular diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, con fines explícitos vinculados a los aprendizajes. El sexto elemento está constituido por los instrumentos de evaluación. El séptimo y último refiere a la organización de los contenidos en sus diferentes modalidades, según el modelo curricular y didáctico que esté en juego.

2.2. El séptimo elemento

La organización de los contenidos parece pasar desapercibido en la enumeración de Antoni Zabala, como un elemento más de la práctica educativa. Pero bien mirado, este es el elemento de la discordia y el que ha permitido observar la didáctica desde otro lugar; habilitando la transición de la didáctica psicologizada hacia una didáctica epistemologizada. La primera dejó este último elemento, el vinculado con los saberes que están en juego en una relación educativa, como una materialidad presente en el currículo; pero con una escasa consideración desde lo didáctico.

La necesidad de prescribir la técnica y la secuenciación de pasos para la enseñanza de los contenidos, dejó a éstos sin cuestionamientos acerca de su naturaleza, comportamiento y manifestaciones. La organización de los contenidos implica disponerlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, en términos epistémicos, según lógicas disciplinares. Pero también implica la consideración de su naturaleza como saber a ser enseñado y sus transformaciones según su localización en los diferentes hábitats por donde circula.

En el aula multigrado, la organización de los contenidos se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo. Es aquí donde entró en juego el análisis de las planificaciones didácticas que los maestros aportaban a los talleres, como forma de dar cuenta de la organización de los contenidos curriculares y su puesta en la escena didáctica de enseñanza y búsqueda de aprendizajes.

3. Una didáctica epistemologizada

La incorporación del saber en un mismo plano de relevancia que el docente y el alumno, configura no sólo la conocida tríada didáctica chevallardiana. Supone asimismo, abrir la relación didáctica docente - alumno, a un conjunto de fenómenos determinados por los saberes puestos en juego en la relación didáctica. Aunque parezca baladí, los tres términos de la tríada didáctica así considerados, plantea procesos diferentes, igualmente necesarios para que el acontecimiento didáctico tenga lugar.

En el docente se ubican los procesos de enseñanza y en el alumno, los procesos de aprendizaje. Cualquiera que sean los modelos de enseñanza y de aprendizaje que se consideren válidos, se trata de procesos diferentes, ubicados en lugares y protagonistas distintos que, en todo caso, buscan confluir de forma tal que la enseñanza encuentre un aprendizaje. Esto ocurre muy de vez en cuando, ya que la mayor parte de lo que se enseña no es aprendido. No existe una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que buena parte de lo que se pone en juego en el primer proceso “queda en el aire”, configurando elementos que, a lo sumo, producen un efecto acumulativo insospechado e imposible de medir directamente. Se trata de efectos a largo plazo, producto de permanecer en un ambiente de enseñanza cuya clave está en el contacto con el saber. El saber es lo que en definitiva, moldea y da sentido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La presencia y circulación de los saberes en un aula multigrado constituyó, en la reflexión de los maestros, la producción de ideas acerca la generación de marcos abiertos de trabajo, el acceso libre al saber por parte de niños de diferentes grados, las posibilidades de interacción entre ellos en torno al saber y las diferentes maneras de romper con la estructura de escuela graduada en términos didácticos. La centralidad del saber implicó además focalizar la mirada en la organización de los contenidos curriculares en el aula multigrado, como una acción docente fundante de la escena didáctica; organización que derivó hacia el trabajo de redes conceptuales y de contenido al comienzo y de secuencias de contenidos más tarde. Los hábitats del saber aparecen como categorías surgidas de la necesidad de visualizar el recorrido que realiza un saber desde los ámbitos de producción hasta que se convierte en saber aprendido, pasando por las etapas del currículum y la enseñanza.

4. Los hábitats del saber

Los saberes atraviesan los dos procesos que se producen en la relación didáctica: la enseñanza y el aprendizaje. Pero están presentes además en el escenario curricular disponible para que aquellos procesos tengan lugar, y a la vez, provienen de un ámbito exterior y previo a lo didáctico: el de su producción.

Podemos visualizar la multilocación de los saberes, observando cuatro niveles o hábitats en los que permanece, circula y transmuta. Los cuatro niveles guardan cierta distancia entre sí, a veces menor, a veces excesiva, pero siempre existente. Todos los intentos que se han hecho desde el campo de la didáctica para soslayar esas distancias o considerar que no existen, haciendo corresponder los niveles entre sí, se han basado en fantasías de perfección y transparencia. La imposibilidad de estas realidades ha causado efectos en las prácticas didácticas, bajo la forma de inconsistencias entre el saber y su enseñanza, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el aprendizaje y su evaluación. Como consecuencia del mantenimiento de esas fantasías y como forma de responder ante las inconsistencias sin modificar los modelos didácticos, se han creado una serie de elementos ad

hoc. Gran parte de ellos se manifiestan como atribuciones de culpabilidad a las circunstancias externas al acto educativo, como si éste fuera texto y algo fuera de él -el contexto- condicionara su existencia y desarrollo.

Vinculado a esta cuestión de la exterioridad culpable, se encuentra la atribución de las faltas de la no correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje, al propio sujeto; que inmediatamente se explica como “problemas de rendimiento”, de aprendizaje, de ritmo; casos que son evaluados en consecuencia y “derivados” hacia sistemas de corrección que habilite la búsqueda de las correspondencias perdidas.

Si bien los saberes se derivan unos de otros, entre hábitat y hábitat, las distancias están determinadas por procesos estructurales que los transforman y los convierten en saberes distintos, sometidos a lógicas diferentes. El proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) es el más conocido de estos procesos que determina la distancia entre el primer y segundo hábitat. En este sentido, en un trabajo anterior (Santos, 2005: 91) señalaba:

“La cuestión está centrada en el saber y la problemática de la enseñanza que establece con las instituciones que le sirven de hábitat, en sus características para que las manipulaciones didácticas sean posibles: ‘...la enseñanza de un saber, más ampliamente, su manipulación didáctica en general, no puede comprenderse en muchos de sus aspectos si se ignoran sus utilidades y su producción’ (Chevallard, 1991: 155) En este sentido, a las tres formas de manipulación de los saberes -producción, utilización, enseñanza- se agrega la *manipulación transpositiva* y las instituciones que la llevan adelante: las *noosferas*, ‘esa administración tan deseosa en hacerse olvidar, que parece evaporarse tan pronto como ha producido sus efectos y de la cual nos olvidamos habitualmente hasta el punto de negarla’ (Chevallard, 1991: 158) Precisamente, la manipulación transpositiva tiene como elemento central esa ruptura que se trata de negar. Ruptura que supone la materialidad de la didáctica, aunque se prefiera ‘imponer en el lugar de una materialidad una *convención de representación ficcional* que acomoda la episteme didáctica a la doxa voluntarista del campo educativo’ (Behares, 2004b: 26)”

Mas allá de la transposición didáctica y los hábitats para el saber que se presentan en los dos extremos, como insumo y como producto de un proceso de producción de algo nuevo; ampliaré aquí la noción de *hábitat de saberes*, ubicándolos en un continuum que implica las esferas de la ciencia, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje.

Por la complejidad de un grupo multigrado, el tema que acaparó el centro de la discusión en los talleres fue el de la organización de los contenidos curriculares. Los maestros con grupos multigrado suelen trabajar con el programa curricular que comprende todos los grados, por lo que deben organizar una gran cantidad de contenidos. Allí aparecen criterios de integración de contenidos por complementariedad en torno a un tema estructurador, multidisciplinariedad o profundización diferencial según grados o niveles en torno a un mismo concepto. La definición de criterios para la selección y organización de contenidos llevó a visualizarlos desde su origen epistémico en el marco de las disciplinas. Esta mirada implicó la observación del recorrido que los saberes realizan desde los ámbitos de producción hasta los ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

La secuencia que sigue, planteada en forma de hábitats por donde los saberes circulan, es producto de esta discusión y a la vez necesidad surgida en los talleres para comprender las claves que permitan, desde la enseñanza, una organización de contenidos que aproveche de la mejor manera, el potencial existente en los grupos multigrado para el aprendizaje.

4.1. Primer hábitat: el ámbito de producción

El hábitat de los saberes producidos está sometido a su propia lógica, compartida entre quienes allí trabajan. Esa lógica suele ser inalcanzable para quien no pertenezca al ámbito, que recibirá lo que allí se produzca bajo el formato preparado para su divulgación. Los saberes populares, religiosos, artísticos, científicos constituyen algunas formas que asume la producción. En todos los casos operan mecanismos legitimadores de ese saber, que justifiquen su producción y su permanencia en ciertos canales de divulgación. Esos mecanismos están relacionados en todos los casos, con juegos de poder e imperativos culturales, que buscan extender en el tiempo lo producido. Producir implica necesariamente, difundir y hacer circular, y para ello deben operar mecanismos legitimadores que justifiquen el esfuerzo.

Tomemos el caso de la ciencia como uno de los ámbitos de producción de saberes. Es un ámbito donde los saberes se producen según lógicas disciplinares internas y específicas, a partir de las cuales se han intentado delinear criterios epistemológicos generales, parcialmente válidos, nunca suficientes. De todos modos, podemos considerar en la ciencia la existencia de algunos *contextos* (Klimovsky, 1994). Los dos primeros pertenecen a Hans Reichenbach. Se trata de los contextos de descubrimiento y justificación. El primero supone la producción de hipótesis, teorías, ideas y conceptos, en función de lo ya disponible,

“todo ello relacionado con circunstancias personales, psicológicas, sociológicas, políticas y hasta económicas o tecnológicas que pudiesen haber gravitado en la gestación del descubrimiento o influido en su aparición” (Klimovsky, 1994: 29)

El segundo tiene que ver con la validación de lo producido y es donde entran en juego criterios vinculados con la lógica y con la teoría del conocimiento. En todo caso, no son claras las fronteras entre el descubrimiento y la justificación y aunque conceptualmente los contextos sean diferentes, su relación es de mutuo condicionamiento. Es evidente que el acto mismo de producción está pautado por criterios vinculados a la validación de lo que se está produciendo y no es éste último un mero mecanismo externo.

Klimovsky se refiere a un tercer contexto en la ciencia: el contexto de aplicación. Esto se puede visualizar claramente con la tecnología, en tanto aplicación del conocimiento científico. Al igual que en los anteriores, también en este contexto es pertinente un análisis epistemológico, ya que también la aplicación funciona como medio de validación, en tanto es posible detectar la pertinencia del conocimiento producido. Es extraño y a la vez interesante que ni en Reichenbach ni en Klimovsky aparezca la divulgación y la enseñanza del conocimiento. Es sobre este punto que podemos configurar los hábitats del saber vinculados a la difusión y su lectura, a la enseñanza y su aprendizaje, como hábitats distintos y posteriores al de producción que incluye los referidos contextos de descubrimiento, justificación y aplicación.

El hábitat científico de producción del saber es esencialmente inestable, lo cual hace aparecer la provisoriedad como característica central y la garantía de avance en la producción a partir del aprendizaje de los propios errores. Esta última característica es la que distingue a la ciencia de otras formas de producir saberes. La provisoriedad y el lugar del equívoco en la ciencia es lo que vuelve conflictivo este ámbito, sujeto a disputas que, aunque no necesariamente se reflejen en el producto, da cuenta del juego de disputas en términos de juegos ideológicos, políticos y de poder. Un juego que a veces contraponen saberes en función de intereses que trascienden en mucho lo que los propios saberes determinan, y en otras ocasiones acerca y se generan acuerdos entre saberes por las mismas razones, haciendo

incuestionables ciertos núcleos duros de investigación, ya que se cierran filas en torno a ciertas “verdades” creándose una serie de elementos ad hoc, al modo del cinturón protector de Lakatos.

Es necesario hacer notar que la difusión y la enseñanza del saber producido en este nivel, deben conformar un nivel aparte, ya que para que la difusión y la enseñanza sean posible, debe existir una nueva textualización y por lo tanto, la estructura misma, cuando no su sentido, se ve trastocada. Mientras el saber circule por los tres contextos de producción, lo hace con códigos cercanos y próximos, de forma tal que un mismo formato de saber se produce y circula entre los científicos, en esos mismos términos es validado con criterios epistemológicos -para garantizar el estatuto de científicidad y para justificar su lugar como un saber nuevo- y luego es aplicado como tecnología si fuera el caso. En esos mismos términos, la tecnología configura un contexto que habilita nuevamente la producción de nuevo saber, por lo que forma parte ya del contexto de descubrimiento. Estas dinámicas son accesibles para quienes están en el campo y se han preparado para compartir sus códigos. Para acceder desde afuera, son necesarias algunas traducciones, que termina desencadenando un proceso estructural que transforma el saber producido en otro diferente, aunque con las vestiduras del primero.

4.2. Tomando distancia: los procesos estructurales de textualización

La salida de los saberes de este primer hábitat implica un quiebre de la formulación inicial y la generación de un nuevo producto: el texto de saber en términos curriculares. Su inclusión en el siguiente hábitat está precedida por una serie de mecanismos de textualización, entre los que encontramos el proceso de transposición didáctica formulado por Yves Chevallard como el más conocido de ellos. No es el único, como veremos más adelante.

La transposición didáctica es un fenómeno estructural de sucesivas transformaciones del saber producido, adaptándolo de una forma tal que lo haga susceptible de ser enseñado. No se trata sólo de una simplificación, aunque también lo es, sino de la ubicación del saber en una nueva lógica que permita su circulación en ámbitos de enseñanza y su posible adquisición bajo la forma de aprendizaje. La mayor parte de los saberes científicos que se formulan para ser enseñados ya están transpuestos cuando llegan a manos del docente quien, en todo caso, participa de la última etapa del proceso de transposición, en el momento de textualizar a partir de saberes ya transpuestos. Estructuralmente también es frecuente observar ejemplos, en lo que hemos denominado la cadena retextualizadora. Se trata de saberes escolares, en términos de Silvina Gvirtz, producidos en una dinámica pensada para la enseñanza y a partir de saberes escolares anteriores, de forma tal que ya se ha perdido el nexo con el saber primigenio. En este sentido, la distancia entre el texto de saber para su enseñanza y el saber producido originalmente, llega a ser excesivamente grande, separándose ambas dimensiones de un modo aparentemente irreconciliable.

Un fenómeno que determina esa distancia tiene que ver con la naturaleza de la conformación curricular: el proceso mismo de selección de saberes a ser enseñados entre el universo de saberes disponibles. Las condiciones de desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes que debe tener un saber como requisitos para poder ser enseñados (Verret, 1975); la descontemporización, naturalización y descontextualización (Marandino, 2004) además de la dogmatización

(Develay, 1987) son elementos epistemológicos que intervienen en estos procesos y que se vienen a sumar a las razones políticas e ideológicas que determinan las decisiones sobre el currículo.

Ubicar los saberes en los casilleros del currículum supone adaptarlos a moldes preestablecidos, que implican lógicas de segmentación y sucesión temporal para su enseñanza y aprendizaje. Cualquiera sea el diseño curricular, implica mecanismos de segmentación en su enumeración, de forma tal que pueda normar la enseñanza y pautar el control institucional y social de los aprendizajes. Además, cada saber se presenta como la totalidad plena que representa “lo que hay que enseñar”, alejado de los tiempos de producción, los conflictos y los potenciales equívocos de los saberes puestos en juego. De allí los elementos citados por Marandino y Develay.

El libro de texto es el producto que mejor refleja el proceso de transposición didáctica, en tanto todo su proceso de producción está signado por el objetivo de la enseñanza de los saberes allí expuestos. En tanto texto de uso escolar, los saberes se formulan de acuerdo a lo establecido por el currículum y de acuerdo a las posibilidades de comprensión de los alumnos del grado correspondiente, de acuerdo a sus características. En algunos casos, el libro de texto es producto de una transposición directa del saber original, como es el caso de la historia. Los redactores del libro suelen acudir directamente a las publicaciones del investigador y es a partir de sus formulaciones que realiza las adaptaciones. También el docente suele manejar los textos del investigador y realizar él mismo, acciones puntuales de transposición, seleccionando, recortando, poniendo en palabras, mostrando, comparando diversas fuentes, contraponiéndolo al libro de texto, etc. En otros casos, el libro de texto es producto de una cadena retextualizadora más o menos larga y alejada del saber original, como es el caso de la física. En este caso muchas veces ni siquiera los redactores del libro se acercan al saber de la física, sino a sus versiones de divulgación que ya suponen una cierta transposición. El docente se forma con textos ya transpuestos -libros y revistas de divulgación-, al igual que sus alumnos; y no hay contacto con el saber producido directamente por el investigador en física.

Lo que sí sucede en todos los casos, es la ruptura que se produce entre el saber objeto de transposición y el conjunto de saberes de los que formaba parte. El saber seleccionado y transpuesto pierde el sentido que le daba su ubicación en un hábitat que era el suyo porque le había dado origen. Una parte de ese sentido está dada por sus relaciones con otros saberes allí inscriptos, lo cual hace que forme parte de un sistema inestable y dinámico. Otra parte de ese sentido es el conflicto a la que estaba sometida la escena de su producción. La transposición didáctica supone antes que la adaptación del saber para ser enseñado, la negación de estos dos elementos. En el plano curricular, el saber transpuesto es la negación de sus relaciones con otros saberes, aunque luego en el dispositivo didáctico se las intente reconstruir. El saber transpuesto es también la negación del conflicto, en tanto se lo presenta como una totalidad plena, “la verdad a la que ha llegado la ciencia”. Es un saber que muestra las respuestas ocultando las preguntas.

Además de los libros de texto, los procesos estructurales se derivan también en el material didáctico generado exclusivamente para las actividades de enseñanza y en la propia voz de los docentes. De algún modo también suponen textos de saber, producto de la transposición, aunque más directamente vinculados con la acción comunicativa y con el dispositivo didáctico donde el saber textualizado tiene lugar y puede circular.

En último lugar, los procesos de divulgación del conocimiento -libros, revistas, documentales, películas- y los elementos del ambiente -lugares, árboles, medios de comunicación- terminan operando en los dispositivos didácticos. Son también textos transpuestos, pero en un sentido ligeramente diferente ya que al no estar pensados específicamente para la enseñanza ni formulados en términos didácticos, no cumplen necesariamente con los criterios de ordenamiento secuencial y condicionamiento por disciplina escolar y por grado, que sí cumplen los libros de texto. Los elementos no didácticos presentes en las escuelas rurales y el medio circundante, devenidos en didácticos en virtud de su presencia en el dispositivo didáctico, no necesariamente acercan al saber original, pero sí refrescan la enseñanza, reduciendo el artificialismo que supone el excesivo didactismo.

4.3. Segundo hábitat: los saberes a enseñar. El ámbito de lo curricular.

Los saberes elegidos para ser enseñados conforman un recorte del universo de los saberes, para cuya realización median fenómenos estructurales que operan con criterios políticos, ideológicos y epistemológicos. Aunque con frecuencia reciben una similar denominación, los saberes que ocupan este hábitat no son los mismos que los que se ubican en el hábitat de producción. Se derivan de aquellos pero son otros, en virtud de sus propias transformaciones y adaptaciones para su enseñanza, producto del proceso de transposición didáctica; y en virtud de su desconexión el sistema de saberes y lógicas disciplinares que le daban lugar y sentido. En este nivel, los saberes se presentan sin embargo, signados por una ilusión de verdad, que oculta y niega las vicisitudes de su producción y a la vez, oculta el carácter arbitrario del proceso de selección y el carácter transformativo y generador de distancia del proceso de transposición didáctica.

En este hábitat los saberes adquieren una estabilidad que no tenían cuando se encontraban en su ámbito de producción. Los procesos estructurales intermedios que ubican a los saberes como saberes a enseñar, implica la acción de arrancarlos de su contexto y congelarlos, abstrayéndolos de su dinámica original. Esa estabilización de los saberes hace al conservadurismo de los sistemas curriculares, pautados por celdas más o menos rígidas en donde deben acomodarse los saberes. Una acomodación que implica lógicas de sucesión temporal de saberes, en función de las secuencias de enseñanza y de aprendizaje que deberían implicar. Una acomodación siempre más o menos forzada, en tanto todos los saberes deben ubicarse en formatos preestablecidos en términos curriculares, aún cuando proceden de lógicas disciplinares bien distintas. La subdivisión de los saberes en pequeñas partes se da en este hábitat, de acuerdo a los futuros dispositivos de enseñanza y no de acuerdo a criterios epistemológicos *stricto sensu*.

Aquí están los saberes que están sobre la mesa para ser enseñados, distanciados de los saberes producidos y a la vez distanciados de los saberes enseñados efectivamente. Para la determinación de los primeros median los referidos procesos estructurales. Para la aparición de los segundos, debe ya iniciarse el proceso de enseñanza y por lo tanto, median allí las decisiones de los docentes y sus propios criterios de selección. Como sostiene Bordoli (2007)

“el saber (que) se hace presente en el currículum norma como un conocimiento representado y por lo tanto reproducible. Es decir, un saber ‘pleno’ en tanto representación estable, saturada, acabada; saber que ha sido ‘transpuesto’ de un saber de ciencia” (Bordoli, 2007: 32)

En este hábitat los saberes forman parte de una estructura estable, construida a partir de una estructura dinámica e inestable; y abierta a su vez, a la fractura de aquella estructura, posible en el acontecimiento didáctico.

Mirando hacia atrás, se constituye el proceso de vigilancia epistemológica de Chevallard, a modo de control que pueden hacer los docentes para dar cuenta de lo que hay para enseñar, echando miradas lo más cercanas posibles al saber original, ahora transpuesto. Esta posibilidad tiene sus limitaciones, pero supone un antídoto parcial a la excesiva distancia entre los saberes producidos y los saberes a enseñar, que puede ocasionar la transposición didáctica. Se trata de un control ejercido no sólo sobre el currículo prescrito, sino también sobre los libros de texto y demás textos de saber intervinientes en la enseñanza, para vigilar pertinencias, vigencias y adecuaciones del saber a enseñar.

Mirando para adelante, este hábitat ofrece los insumos disponibles para la construcción de procesos de enseñanza y por lo tanto, la entrada de los saberes en un sistema que los integrará en diversos soportes y procedimientos, en tanto tecnología didáctica.

4.4. La enseñanza: los saberes puestos en circulación

En los dispositivos de enseñanza los saberes entran en relación y se moldean una vez más, de acuerdo a los elementos de la práctica educativa señalados anteriormente. En primer lugar, forman parte de actividades didácticas generalmente encadenadas en una secuencia que supone la ubicación del saber en fragmentos temporalmente dispuestos. En segundo lugar, la actividad didáctica misma está sometida a ciertas leyes de organización temporal, en función de un doble criterio, vinculado con la estructura del saber por un lado y vinculado con las posibilidades del aprendizaje en función de las características del alumnado. En tercer lugar, los saberes adquieren soportes a través de los cuales se transmiten y se disponen para su circulación. Estos soportes se materializan en los materiales didácticos y en los espacios educativos. En cuarto lugar, los saberes así dispuestos temporalmente y así corporizados en los soportes, entran en circulación en términos de enseñanza; de acuerdo a una determinada organización social de la clase y ciertas relaciones interactivas entre los alumnos y entre éstos y el docente.

En una didáctica multigrado, estas cuatro dimensiones de la enseñanza y sus elementos en la práctica, tienen en la organización de los saberes la clave de su funcionamiento. Debería pensarse que la forma en que se organizan los contenidos para su enseñanza es la organización primera y la que determina la organización del resto de los elementos, tradicionalmente identificados con la didáctica más prescriptiva. El modelo globalizador que incorpora modalidades tales como los proyectos, centros de interés, núcleos temáticos, tópicos y demás, constituyen una de las posibilidades de esa organización. En todo caso, se trata de manejar criterios de integración de contenidos en términos de complementariedad; por ejemplo, de varios conceptos en torno a un tema estructurador. En ese esquema, los contenidos a enseñar se disponen con cierto nivel de organización mutua, más allá de la disciplina a la que pertenezcan, aunque sin desconocer esa pertenencia. Esos contenidos se disponen además, en torno a temáticas que acontecen y emergen, sin que necesariamente estén previstas en el currículo prescrito y sin que estén asociadas a un grado en particular. La categoría tema estructurador se constituye en el eje central de la organización de los saberes a enseñar en las aulas multigrado; en un dispositivo que debe ser

desarrollado, necesariamente, por el docente en función de las circunstancias institucionales y específicas.

Esto último no tiene que ver con la contextualización necesariamente. Contextualizar los saberes a enseñar en tanto considerar como puntos de partida, lo que el aprendiente sabe y vive en el medio rural, parece inevitable. Pero se vuelve peligrosa si se lo lleva al extremo de considerar válida sólo la enseñanza de aquellos saberes que algo tienen que ver con lo que el niño ya sabe o vive en el campo. Por el contrario, los saberes que se enseñan deben tener algo de ajenidad, de extrañamiento; lo cual hace que tengan sentido para compensar aquello que si el niño no lo encuentra en la escuela, no lo va a encontrar en ninguna otra parte.

4.5. Tercer hábitat: los saberes enseñados

Es claro que la distancia entre los saberes a enseñar y los saberes enseñados efectivamente, está determinado en gran parte por las decisiones del docente. El nivel de los saberes enseñados está constituido por aquellos tomados de la estructura curricular y que forman parte del acontecimiento didáctico; primero seleccionados y luego organizados para su enseñanza. En las aulas multigrados, ésta asume para los saberes, el formato de circulación, en términos de transmisión y comunicación. Esa circulación de saberes adquiere particular relevancia en las asimetrías que habilitan los acontecimientos del orden del enseñar y del aprender; en las estructuras multigrado no sólo las que vinculan al docente con el alumno, sino también las relaciones comunicativas entre los alumnos.

Los estudios realizados en grupos multigrado de escuelas rurales, señalan las particulares manifestaciones que adquiere allí la circulación de saberes, en tanto se da entre niños que presentan una fuerte relación de asimetría debido a que tienen una gran diversidad etaria y pertenecen formalmente a diferentes grados. Esos mismos estudios han sugerido que todo lo que acontece en los grupos multigrado como prácticas de enseñanza que se deben adaptar a la singular situación que presenta el grupo multigrado, en realidad deberían aplicarse en toda situación de enseñanza, en aras de una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico.

A partir de pensar lo didáctico sobre el multigrado, se puede pensar en la necesidad de implementar una diversificación en los procesos de enseñanza en un aula que, actuando en forma simultánea, confluyan alrededor de ciertos elementos comunes. Es el caso de la enseñanza de diversos conceptos donde, para cada uno se ponen en marcha dispositivos y secuencias diferentes, tratándose de conceptos complementarios entre sí para la comprensión de un tema común, hacia donde confluyen todos los procesos. Es el caso también de la puesta en marcha de procesos paralelos y simultáneos donde el eje común es un mismo concepto, tratado en diferentes niveles de profundización. En todos estos casos, si bien hay una etapa donde la diversificación tiene lugar y se dan los procesos simultáneos; hay momentos de apertura, puestas en común y cierre, donde los procesos confluyen. Es allí donde los saberes circulan libremente, de forma tal que el proceso de enseñanza de un determinado contenido adquiere sentido en un conjunto mayor que incluye a otros contenidos y en relación a un tema emergente -acontecimiento de la realidad- que sirve de estructurador o aglutinante.

En este tercer hábitat, los saberes enseñados son aquellos que se han liberado para su circulación. La dinámica y posibilidades de ésta dependen del dispositivo didáctico generado, pero siempre hay circulación, a veces restringida, a veces abierta y libre. Las claves de una circulación libre tiene relación con la abundancia, con el derroche. Tiene que ver con poner

en juego, poner en circulación unos saberes que habitarán las situaciones didácticas como saberes enseñados. La mayor parte quedarán en el aire. Una pequeña parte pasará al siguiente hábitat.

4.6. El aprendizaje: entre el deseo y el dolor

Las consideraciones epistemológicas acerca del aprendizaje ofrecen una primera clave que tiene que ver con el establecimiento de una nueva distancia. La que separa el hábitat de los saberes enseñados del hábitat de los saberes aprendidos. Quizá lo primero que haya que tener en cuenta sea precisamente, la imposibilidad de una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje. No todo lo que se enseña se aprende. Más allá de la fantasía que llevó en un momento a considerar la posibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aún hoy expresada en la voz del maestro que señala: “esto los niños lo saben, porque yo lo di”; es claro que se trata de procesos diferentes y que corren por carriles distintos. Por lo tanto es muy probable que en realidad, los niños en realidad no lo sepan. En todo caso, los procesos buscan encontrarse en algún punto, pero se ubican en lugares diferentes y el encuentro ocurre muy de vez en cuando.

La segunda clave tiene que ver con los obstáculos epistemológicos al aprendizaje. Algunos obstáculos tienen que ver con las resistencias que imponen las ideas consolidadas a modo de sentido común; nunca del todo sustituido por los saberes que la escuela pretende enseñar. Otros obstáculos tienen que ver con la naturaleza epistemológica de los propios saberes que se enseñan y que no permite su aprendizaje en los mismos términos. La complejidad epistémica de algunos saberes, su aislamiento del resto de saberes y las relaciones que deberían tenerse en cuenta para una comprensión cabal, pero que no llegan a reflejarse en los saberes enseñados, contribuyen a estas imposibilidades. El aprendizaje se habilita por el deseo y sólo es posible si se logran vencer esas resistencias.

Los saberes que pasan por el trance de pasar por este proceso se logran ubicar en el siguiente hábitat que no será sin embargo, el final del proceso como podría suponerse.

4.7. Cuarto hábitat: los saberes aprendidos

Los saberes efectivamente aprendidos no se quedan en la cabeza de quien aprende. Fluyen, se aplican, se ponen en juego por parte de los aprendientes de tal forma que en este hábitat, los saberes recuperan su carácter dinámico, aunque en un sentido bien distinto del que tenían en los ámbitos de producción. Aquí más que construcción hay una reconstrucción de los saberes, en función de las historias y convicciones personales, puestas en la intersubjetividad del grupo de alumnos y docente. Así como es dinámico, en tanto los saberes circulan en el aula multigrado; se trata del hábitat más volátil para la presencia de los saberes, siendo extremadamente difícil comprobar la existencia de saberes aprendidos allí. El docente desencadena procesos de enseñanza cuyos resultados no sólo son impredecibles, sino que además son difíciles de capturar, en tanto no se puede estar del todo seguro que algo esté aprendido por el alumno.

La distancia entre los saberes enseñados y los saberes aprendidos se mide con los instrumentos de la evaluación. Pero si se es mínimamente exigente en cuanto a qué supone aprender, los indicadores fiables del aprendizaje son escasos y es difícil dar cuenta de ellos.

Se trata de los indicadores vinculados a la circulación de los saberes y se manifiestan fundamentalmente a través de la transferencia y de la aplicabilidad. La aplicabilidad se refiere al uso de los conceptos aprendidos en la resolución de problemas y situaciones distintas a las presentadas en la enseñanza de esos conceptos. Si bien de esta idea se generó toda la didáctica de la problematización, siendo que se basa en una búsqueda ilusoria de “problemas reales”; la aplicabilidad sigue siendo un indicador relativamente confiable. Sin embargo, hay que hacer notar que ese criterio se suele manifestar fuera de la escuela -fuera del horario escolar y fuera del ciclo escolar- por lo que en gran parte permanece oculto a los ojos del maestro.

La transferencia se refiere a la acción comunicativa de lo aprendido, poner en palabras lo que se aprendió o está en proceso de aprenderse. Es el acto mismo de la circulación de los saberes en el aula, cuando los alumnos verbalizan lo aprendido; generando configuraciones discursivas diferentes a las utilizadas por el texto del saber que formó parte del proceso de enseñanza y de acuerdo al auditorio. Este esfuerzo de poner el saber aprendido en palabras propias y diferentes según la situación, sólo es posible si hay una verdadera apropiación de los saberes.

Observar los mecanismos de transferencia implica para el docente un doble sentido: por un lado para el docente implica un mecanismo de evaluación de la distancia entre los discursos de enseñanza que contienen el saber y los discursos de aprendizaje en el que el saber termina habitando. Por otro lado, para el alumno, la comunicación en sí mismo un acto de aprendizaje, y forma parte por lo tanto, del dispositivo didáctico.

5. A modo de conclusión: la circulación de saberes

Después de 19 meses de reflexión con maestros rurales en actividad, se pudo dar cuenta de las manifestaciones singulares que los puntos anteriores tienen en las prácticas educativas de grupos multigrado de escuelas rurales. Sin embargo, los acontecimientos didácticos que allí se producen son posibilidades aplicables a cualquier situación educativa y no tan sólo a los grupos multigrado. La diversidad y complejidad propia del grupo multigrado puede pensarse que es la de cualquier grupo, por lo que los efectos sobre la enseñanza que tienen las consideraciones acerca de la circulación de saberes entre niños de distintas edades, deberían producirse universalmente. A esta primera conclusión se arribó en los grupos de discusión a partir de los planteos de maestros rurales que anteriormente se han desempeñado en escuelas urbanas y a cargo de un grado único. La definición de la situación educativa del multigrado como una atención a la diversidad desde lo didáctico, generó reflexiones acerca de la necesidad de diversificar prácticas educativas en cualquier situación y no solo en las que se dan en grupos multigrado.

La propuesta de enseñanza única y uniforme para un grupo se basa en la fantasía derivada de la didáctica psicologizada de que, por tratarse de alumnos de la misma edad, todos aprenden igual y al mismo tiempo. Cuando eso no sucede, se lo considera una anomalía y el niño es evaluado en consecuencia y derivado para el tratamiento de su problema. La experiencia del multigrado ofrece la visión de la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza, no en tanto propuestas de mayor o menor calidad, sino propuestas diferentes y complementarias entre sí. La diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. Permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen

simultáneamente, confluyan bajo la forma de circulación de saberes. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización.

De los hábitats de saber conceptualizados como ámbitos de producción, transformación y circulación de éstos; en las instancias de formación los maestros sintieron como más familiares los referidos al currículum, la enseñanza y el aprendizaje, aunque para ello, rastrearon su recorrido desde el momento mismo de su producción en los ámbitos de la ciencia. Sin embargo, siempre lo hicieron desde la gestión del currículum bajo la forma de organización de los contenidos de enseñanza y desde la enseñanza en tanto ámbito de definición y planificación de las prácticas educativas.

En los talleres y grupos de discusión, se visualizó que la ubicación de los saberes en los tres primeros hábitats puede ser rastreada a través de sus materialidades: los textos científicos, los textos de saber para su enseñanza generados por la transposición didáctica y los textos enseñados definidos por los dispositivos didácticos. Esas materialidades permiten hacer un seguimiento de sus formulaciones, formatos y transformaciones, dando cuenta de las distancias entre ellos y sus efectos sobre la estructura curricular y la enseñanza. La circulación es vertical cuando el saber ubicado en un hábitat deriva hacia su ubicación en el siguiente, pero también circula horizontalmente a la interna del hábitat. Es claro que en el primero, el ámbito de la ciencia, los saberes tienen una circulación en función de la dinámica de su producción. En el segundo, el del currículum, hay una circulación mucho más restringida, a veces inexistente, dado el carácter estático del hábitat. En el tercero, el ámbito de la enseñanza, los saberes circulan en función del dispositivo didáctico establecido, en términos de transmisión, puesta en común, tareas compartidas, distintos acercamientos al saber por parte de los aprendientes; con un fuerte potencial de posibilidades en el aula multigrado.

Pero el cuarto hábitat, el de los saberes aprendidos, es diferente. En este caso no hay una materialidad palpable, visible que pueda dar cuenta de la existencia y la forma de los saberes allí ubicados. La manera en que se reconstruyen los saberes, en tanto saberes aprendidos, está atravesada por circunstancias excesivamente singulares y mínimamente aprehensibles por quienes observan desde lejos, aún para el docente. Los indicios del saber aprendido no se manifiestan claramente, permaneciendo en gran parte ocultos. Sus manifestaciones son impredecibles y en ocasiones, aparecen fuera de la escuela y fuera del alcance del enseñante. Los mecanismos de evaluación miden la distancia entre el saber enseñado y el saber aprendido, aunque son poco eficaces para comprobar la naturaleza y características de este último. Incluso tienen muchas dificultades para encontrar los indicadores más adecuados y fiables de aprendizaje; recurriendo a los de aplicabilidad y transferencia por ejemplo. Esto hace que en general, los mecanismos de evaluación estén concebidos a partir de una fantasía que les hacen decir más de lo que pueden decir. La respuesta a la pregunta, la resolución de un problema, la exposición del conocimiento, la producción de un texto, son mecanismos que intentan poner en términos materiales el supuesto saber aprendido. Sin embargo, lo que se puede obtener de ello, son apenas algunos indicios de la existencia de un saber aprendido y la manera en que se configura.

La libertad con la que circulan los saberes en el multigrado es una libertad pautada por la intencionalidad del docente. Éste no deja de enseñar los contenidos correspondientes a cada grado, por lo que propone secuencias de actividades para ir cumpliendo el propósito de aproximarse a ellos. Una vez cumplida esta tarea en cada una de sus etapas, los conceptos

aprendidos circulan libremente entre los demás grados, a partir de estrategias tales como las puestas en común, rotafolios, carteleras, registros, etc.

La intervención del docente pasa por planificar dos niveles de actividades, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel según corresponda, cuyo objetivo es que, tras una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se apropien de determinados conceptos, habilidades y actitudes. En segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta, no sólo al compartir actividades sino fundamentalmente por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación. Aquí el docente deja en libertad que el proceso tenga los máximos efectos posibles y que cada estudiante aproveche el contacto que tiene con saberes que están siendo manejados por otros compañeros.

En las instancias de reflexión, los docentes citaron con frecuencia, mecanismos alternativos de evaluación de aprendizajes que se potencian en los grupos multigrado. En particular, se hicieron relatos acerca de puestas en común en las que niños de diferentes grados interactúan entre sí, narrando lo que han aprendido o están en proceso de aprender.

Luego de las actividades individuales o grupales por grado o nivel según corresponda, en función de los contenidos que se estén trabajando, una puesta en común permite que esos saberes sean recibidos por los estudiantes de grados inferiores y/o por los de grados superiores. Para los primeros, esos acercamientos permiten proyectar lo aprendido más allá de sus límites hasta donde sea posible para cada uno. Al mismo tiempo permite ir construyendo bases para futuros aprendizajes, incluso de años siguientes, que cuando se presenten, el estudiante habrá tenido ya un primer contacto de referencia. El efecto de recursividad sobre los mismos saberes, aunque imperceptible, es significativo a largo plazo. Para los alumnos de grados superiores en tanto, esos acercamientos permiten retomar contactos con saberes ya abordados anteriormente, lo que posibilita reforzar y consolidar bases para la apropiación de los actuales.

De la mano de la transferencia como indicador de evaluación, esto es, la capacidad de transmitir a otros, lo que se ha aprendido o está en proceso de aprenderse; surge una última consideración acerca de los saberes aprendidos. La manera más clara de evidenciar la presencia de saberes aprendidos es hacerlos circular bajo la forma de enseñanza, de transmisión hacia los demás. Si alguien es capaz de poner un saber en texto -un texto diferente al aprendido-, comunicándolo a los demás; de maneras diversas, de acuerdo al auditorio y con las necesarias adaptaciones lingüísticas, entonces es probable que estemos ante un saber aprendido.

Las sucesivas instancias de reflexión con los maestros rurales generaron productos parciales que, bajo la forma de textos, esquemas, planificaciones didácticas y ensayos; fueron puestos a disposición de los maestros en general, produciendo un proceso acumulativo. Esto ha permitido dar pasos importantes hacia la construcción de una Didáctica Multigrado como estructura teórica a partir de los acontecimientos didácticos que tienen lugar en las aulas multigrado de escuelas rurales.

Referencias bibliográficas

Boix, R. (2009). *Algunas reflexiones sobre el valor pedagógico del aula rural*. (inédito)

Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural

- Behares, L. (2004). Materialidades del saber en Didáctica a partir del concepto de transposición. En Behares, L. (coord.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 19-43). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En Bordoli, Blezio (coord.) *El borde lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. (pp. 27-52). Montevideo: Universidad de la República.
- Bustos, A. (2007) Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos, A (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Develay, M. (1987). A propos de la transposition didactique en sciences biologiques. *Revue Francaise de Pédagogie*, 80, 59-66.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. 101-120, Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: AZ editora.
- Marandino, M. (2004). Transposicao ou recontextualizacao? Sobre a producto de saberes na educacao em museus de ciencias. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 95-108.
- Santos, L. (2005). Los saberes designados para ser enseñados: naturaleza y caracterización. En Behares, Colombo (coord.). *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. (pp. 87-93) Montevideo: Universidad de la República.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, 75, 72-79.
- Santos, L. (2007). La cadena recontextualizadora: la burocratización del saber. En Bordoli, Blezio (coord.) *El borde lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. (pp. 53-65). Montevideo: Universidad de la República.
- Santos, L. (2007b). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer Educativo*, 81, 22-32.
- Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: FUM-ITM
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. París: Honoré Champion.
- W. de Camilloni, A. (1996) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En W. de Camilloni, Davini et al.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 17-39) Buenos Aires: Paidós.
- Zabala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.